La laïcité au collège : les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité

Charlene Menard

▶ **To cite this version:**

Charlene Menard. La laïcité au collège : les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité. Education. Université de Lyon, 2019. Français. NNT : 2019LYSE2083 . tel-02493341

HAL Id: tel-02493341
https://theses.hal.science/tel-02493341

Submitted on 27 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° d'ordre NNT : 2019LYSE2083

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Education Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Education

Soutenue publiquement le 2 décembre 2019, par :

Charlène MENARD

La laïcité au collège.

Les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit :

déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité.

Devant le jury composé de :

Philippe FORAY, Professeur des universités, Université Jean Monnet Saint-Étienne, Président

Yves DUTERCQ, Professeur des universités, Université de Nantes, Rapporteur

Isabelle SAINT-MARTIN, Professeure des universités, École Pratique des Hautes Études, Rapporteure

Pierre KAHN, Professeur des universités, Université de Caen Normandie, Examinateur

Yves VERNEUIL, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Examinateur

Françoise LANTHEAUME, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Françoise Lantheaume, pour son accompagnement et sa grande disponibilité. La richesse de ses réflexions m'a apporté une stimulation intellectuelle de chaque instant et j'espère qu'il me sera permis de profiter encore longtemps de ses conseils scientifiques, professionnels et personnels.

Je souhaite ensuite remercier les enseignants et les personnels éducatifs qui ont accepté de me rencontrer en entretien au cours de cette enquête. Ils et elles ont été nombreuses et nombreux à m'ouvrir la porte de leur salle de classe et à m'accorder un peu de leur temps précieux. Je leur en suis très reconnaissante. J'espère avoir respecté le plus possible leur parole dans la restitution et l'analyse de leur travail.

Je remercie chaleureusement les membres de l'équipe ReDISCO (Religions, Discriminations et Racisme en milieu scolaire) pour la richesse de nos échanges et pour l'accompagnement collectif dans l'élaboration de mes réflexions sur le travail enseignant. Les séminaires ReDISCO m'ont permis de confronter mes idées et mes analyses à d'autres, dans un cadre scientifique rigoureux et ouvert à la discussion. J'ai conscience de la chance que j'ai eue d'avoir cet espace de confrontation et d'échanges.

Je remercie également les doctorantes et doctorants de l'École Doctorale EPIC (Éducation, Psychologie, Information et Communication), et en particulier l'équipe d'InterParès, ainsi que les doctorant.e.s du laboratoire ECP (Éducation, Cultures, Politiques), avec qui j'ai entretenu et j'entretiens toujours de fort stimulantes discussions. Je remercie tout particulièrement Amélie Derobert et Quentin Magogeat qui m'ont initiée au métier de doctorante et avec qui j'ai co-fondé le laboratoire junior PEP (Professionnalisation et Éthique Professionnelle) de 2016 à 2018.

Je remercie les enseignants-chercheurs du laboratoire ECP ainsi que toute l'équipe administrative de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation pour leur patience, leur gentillesse et leur confiance à mon égard.

Enfin, je remercie plus personnellement mes parents, mes sœurs, mon frère et mes ami.e.s pour leur soutien et leur patience. Je les prie d'excuser mes absences et la négligence dont j'ai pu faire preuve à leur égard ces dernières années.

Pour leur relecture attentive et bienveillante, tous mes remerciements et mon amitié vont à Gabriela Valente, Cédric Jouham, Sybille Rouiller et Camille Chevrier.

Pour le soutien moral, culinaire et récréatif merci à Constance, Camille, Sarah et Pino !

Table des matières

Avant-propos 13

Introduction 17

I. Laïcité et religiosité dans la société française d'aujourd'hui 17

II. La laïcité : point de tension entre les principes d'égalité et de liberté 23

III. Laïcité scolaire, formation du citoyen et transmission de valeurs morales 26

IV. Actualité d'un questionnement. Comment traiter d'une question socialement et politiquement vive ? 30

PARTIE I Des controverses significatives de la laïcité en France. Contexte historique et approche sociologique 35

Introduction : Cadrage historique d'une recherche sociologique 36

A - De l'institutionnalisation de la laïcité scolaire à sa stabilisation 38

1. Évolution de l'école et de la société au XIXème siècle 38

1.1 Guizot et l'alphabétisation 39

1.2 Carnot, Falloux. Religion à l'école publique et enseignement privé religieux 43

1.3 Duruy et les prémices de la laïcisation de l'enseignement 45

1.4 Naissance de la IIIème République : idéal républicain et système inégalitaire 47

1.5 Le temps Ferry : l'école devient laïque et gratuite, l'instruction obligatoire 58

1.6 Les hussards noirs de la République 64

2. Les débuts tumultueux de « la laïque » au début du XXème siècle 68

2.1 Quelle morale pour l'école laïque ? 68

2.2 Guerre des écoles, guerres de manuels 72

2.3 L'école laïque fait ses preuves de l'entre-deux guerres mondiales à la loi Savary 75

B - Les controverses des années 1990 à aujourd'hui : nouveau contexte, nouveaux acteurs, nouveaux enjeux 81

1. Modernité et nouveaux rapports au religieux 81

1.1 Diversité convictionnelle et modèle national 81

1.2 Retour du religieux ou sécularisation : un nouveau marché du religieux ? 87

1.3 Individualisation des pratiques, pluralité des identités 91

2. Crise de l'institution scolaire et du métier enseignant 95

2.1 Inégalités, reproduction sociale et discrimination systémique 95

2.2 Ghettoïsation, ségrégation sociale et spatiale 102

2.3 Le travail enseignant, entre injonctions contradictoires, diminution du prestige social et imposition de normes extérieures au métier 106

3. Nouveaux enjeux : la laïcité comme norme scolaire et principe inclusif 109

3.1 L'enseignement du fait religieux, le curriculum en débat 109

3.2 Immigration, islam et signes religieux à l'école 113

3.3 Entre public et privé : le consumérisme familial 118

3.4 Les deux dimensions de la laïcité scolaire 123

Conclusion – Émergence d'une question de recherche 126

PARTIE II - Des principes politiques des démocraties laïques aux pratiques enseignantes : éléments de conceptualisation 131

Introduction. Diversité des laïcités dans le monde, spécificité du modèle français 132

A- Tensions au cœur de la citoyenneté dans les sociétés laïques. Les différents modèles politiques et leurs principes de justice 135

1. Républicanisme et citoyenneté 135

1.1 Un État, des citoyens, la question de l'universel 135

1.2 Critiques libérale et communautarienne du républicanisme 142

1.3 Former à la citoyenneté et à la morale dans l'école républicaine et laïque 147

2. Entre républicanisme et libéralisme : tensions *entre* et *au sein* des modèles laïques 149

2.1 Le libéralisme nord-américain : la Justice comme principe politique 149

2.2 L'égalité républicaine face à la liberté des individus et des communautés : le religieux comme point de crispation 151

3. Critiques communautariennes et accommodements raisonnables dans la gestion politique du religieux et de la diversité 155

3.1 Les controverses multiculturalistes du républicanisme et le principe de non-discrimination comme fondement du rapport politique entre les communautés dans les sociétés laïques 155

3.2 Reconnaissance des particularismes culturels et religieux et principes universels 158

3.3 Le commun : le multiculturalisme et la question sociale 162

B. Les principes de justice en situation. Épreuves et débats sur la laïcité et la formation du citoyen dans le travail enseignant 167

1. Redéfinition du rapport entre acteur et monde social : la critique et le réseau 168

1.1 Le discours des acteurs au cœur de la pratique sociologique 168

1.2 Des principes de justice pour les sociétés modernes et occidentales 169

1.3 La critique et le conflit comme révélateurs du réel 170

1.4 Une grammaire pour l'étude des réseaux d'interactions dans le travail éducatif à propos de la laïcité 172

1.5 Justifications et principes de justice : la question de la morale dans les épreuves 174

1.6 Diversité des principes de justice et des disputes à l'école 176

2. Du curriculum prescrit au travail enseignant : Traduction des principes et débats de normes en situation 181

2.1 Enjeux politiques et sociaux de la construction du curriculum scolaire 181

2.2 L'analyse de l'activité enseignante. Du travail prescrit au travail réel : stratégies, ressources, contraintes 186

3. Première exploration du travail enseignant visant la formation à la laïcité 189

Conclusion – Problématiser 192

PARTIE III – Laïcité et citoyenneté dans les collèges publics : Enquête et méthode 195

Introduction. Enquêter en milieu scolaire sur les pratiques professionnelles face aux épreuves liées à la laïcité 196

A – Orientation et contraintes d'une enquête en milieu scolaire sur un sujet politiquement et socialement « chaud » 199

1. Le collège comme lieu de formation des citoyens et de transmission du commun 199

2. Outils pour une ethnographie du curriculum scolaire dans les collèges publics 203

2.1 Le curriculum prescrit de la formation à la citoyenneté et à la laïcité (1985 – 2015) : le corpus et son traitement 204

2.2 Le curriculum réel de la formation à la citoyenneté et à la laïcité dans les collèges publics 207

3. Réflexions ethnographiques, éthiques et déontologiques : posture de la chercheuse en milieu scolaire 217

3.1 Instaurer une distance au « marqué » pour contourner les biais sociologiques 218

3.2 Processus d'objectivation d'un sujet socio-politique « chaud » 220

B – Outils de catégorisation pour l'analyse des données empiriques 225

1. Analyse thématique du curriculum prescrit : logiques politiques des injonctions encadrant la laïcité scolaire 225

2. Analyse catégorielle du curriculum réel : les catégories d'épreuve de la laïcité à l'école 227

C – *Bergson, Mandela, Des Piques :* Trois collèges contrastés sociologiquement, géographiquement et scolairement 247

1. Le collège Bergson, un collège défavorisé dans un quartier ghettoïsé 248

1.1 Caractéristiques générales de l'établissement : un établissement qui « ne fonctionne pas » 248

1.2 Faire son travail dans un environnement difficile 252

2. Le collège Des Piques, un établissement privilégié au cœur d'un quartier bourgeois 257

2.1 Caractéristiques générales de l'établissement : un établissement « d'où on ne part pas » 257

2.2 Un public issu des PCS+, des enseignants qui restent 259

3. Le collège Mandela, un collège moyen en zone périurbaine 265

3.1 Caractéristiques générales de l'établissement : un collège en reconstruction 265

3.2. Des familles distantes, une équipe éducative soudée 268

Conclusion 272

PARTIE IV –Tensions curriculaires dans les pratiques enseignantes d'éducation à la laïcité et à la citoyenneté. Résultats de l'enquête 275

Introduction. Enseignement moral et civique et pratiques enseignantes 276

A – Hybridation des principes et prescriptions contradictoires : Résultats de l'étude des injonctions sur la laïcité de 1985 à 2015. 279

1. Tensions dans les prescriptions 280

1.1 Adhésion aux valeurs, à une morale et développement de l'esprit critique 280

1.2 Entre l'inclusion de la diversité et la création d'un commun 285

2. Enseigner la morale et les valeurs : quelle école ? Pour quelle République ? 289

2.1 Qu'est-ce que les « valeurs de la République » ? 291

2.2 (re)normalisation et sacralisation des symboles républicains 294

B – Les enseignants face à la controverse : du travail prescrit au travail réel, hybridation des principes et compromis locaux 297

1. Des contestations entre « provocations adolescentes » et conflits d'identité 298

2. Des solutions collectives pour le maintien de la paix scolaire 307

2.1 Le collectif enseignant 307

2.2 Logique communautaire et tissu social local 313

2.3 Quand le réseau communautaire de l'établissement fait défaut 316

3. Agir dans un climat social tendu : entre autocensure et sur-réactivité des enseignants ... 320

4. Entre banalisation et amplification de la controverse, la résonance des situations dans les réseaux d'acteurs ... 334

5. Contraintes du métier face aux situations de tension en lien avec le principe de laïcité ... 347

5.1 La limite des prescriptions ... 348

5.2 Relations intra-établissement : de la direction à l'enseignement ... 355

5.3 La limite des objets et des dispositifs prescrits pour l'éducation à la citoyenneté ... 361

6. Adapter, comprendre, éviter, contourner : penser et réaliser la justice localement ... 366

7. L'espace scolaire : quelles limites de la laïcité ? ... 373

8. Entre vision humaniste des religions et devoir de neutralité : flexibilité de la frontière ... 382

6.1 La neutralité un principe central, mais difficilement tenable en situation ... 384

6.2 Entre vision humaniste des religions et émancipation intellectuelle ... 389

6.3 Dépasser la frontière, sortir du cadre ... 394

Conclusion ... 399

PARTIE V –Hybridation des principes de justice, individualisation des pratiques et pluralité des valeurs. Synthèse et discussion des résultats de l'enquête ... 401

Introduction ... 402

A – Les inégalités sociales et scolaires : angle mort de la laïcité à l'école ... 403

1. L'école républicaine face à l'entre soi social, aux discriminations systémiques et aux logiques de domination à l'école : quel rôle joue la laïcité selon les établissements ? ... 403

1.1 Laïcité, religion : une distance socio-culturelle ... 403

1.2 Religions et laïcité : un voile déposé sur les inégalités sociales et scolaires ... 406

1.3 Des parents exigeants, des enseignants sous contrôle : logique marchande, consumérisme scolaire et stratégies enseignantes de compensation ... 412

2. Les inégalités comme sources et ressources explicatives des problèmes de laïcité ... 421

B – Universalisme de la laïcité et individualisation de l'action des enseignants ... 429

1. Des valeurs de la République aux valeurs humaines : l'importance du parcours personnel des enseignants ... 429

2. Les valeurs à l'école ou les valeurs de l'école : scolarisation des principes dans la formation à la citoyenneté ... 435

3. Une laïcité à la carte : individualisation et principe de réalité dans le rapport à la laïcité 439

C – Distance à l'institution et compromis locaux : universalité des principes et justice locale en situation 445

1. Tensions actuelles au collège : atomisation du collectif, effacement de la justice sociale et de l'intérêt général comme principes républicains au fondement de la laïcité 445

4. Ressources locales pour un humanisme laïque « en situation » : les Mondes en contact 451

5. Du local à l'universel : grandeur et axiologie des savoirs scolaires 456

Conclusion 461

Conclusion générale 465

I. Du curriculum prescrit au curriculum réel : de la friture sur la ligne ! 467

II. Une laïcité à la carte en réponse aux inégalités et aux injustices 469

III. La construction d'un monde commun : du local à l'universel 472

IV. Hybridation des modèles de laïcité à l'école et intégration de la critique sociale 474

V. Limites de la thèse et perspectives de recherche 475

Bibliographie 479

Note aux lectrices et aux lecteurs

Pour une question de facilité de lecture et pour ne pas alourdir un texte que j'ai souhaité suffisamment lisible, le masculin pluriel a été utilisé pour caractériser les groupes composés d'hommes et de femmes. Les lecteurs pourront garder à l'esprit que ce n'est pas une volonté délibérée de ma part d'invisibiliser les femmes dans ce travail. N'ayant pas travaillée sous l'angle des rapports sociaux de sexe, je n'ai pas pu intégrer cet angle d'analyse dans mon travail. Je ne sous-estime pourtant pas leur importance dans les rapports de domination de notre société.

Chaque nom propre (lieu, personne) a été anonymisé. Tous les noms contenus dans cette thèse sont des noms d'emprunt. J'ai également été vigilante à conserver les indices ethnoculturels des patronymes et des prénoms pour une meilleure compréhension des situations.

Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger.

Condorcet

« Sur l'instruction publique » (1791-1792),

Dans *Œuvres, second mémoire*, éd. Firmin-didot, 1847, p. 212

Avant-propos

Antigone

Eh bien tant pis pour vous. Moi, je n'ai pas dit « oui » ! Qu'est-ce que vous voulez que cela me fasse, à moi, votre politique, votre nécessité, vos pauvres histoires ? Moi, je peux dire « non » encore à tout ce que je n'aime pas et je suis seul juge. Et vous, avec votre couronne, avec vos gardes, avec votre attirail, vous pouvez seulement me faire mourir parce que vous avez dit « oui ».

Créon

Écoute-moi.

Antigone

Si je veux, moi, je peux ne pas vous écouter. Vous avez dit « oui ». Je n'ai plus rien à apprendre de vous. Pas vous. Vous êtes là à boire mes paroles. Et si vous n'appelez pas vos gardes, c'est pour m'écouter jusqu'au bout.

Antigone de Jean Anouilh, 1946, p.78

Il y a quelques mois, une personne pour qui j'ai beaucoup d'estime m'invite à une représentation d'*Antigone* au Théâtre National Populaire de Lyon. *Antigone*, j'avais déjà croisé cette femme au cours de ma scolarité, comme beaucoup, par le programme de Lettres. Cela devait être au collège. Le théâtre ne m'intéressait pas à l'époque, je n'y comprenais rien.

La rencontrer à nouveau, sans que cela soit prévu, prémédité, réfléchi, a été un heureux hasard qui a poussé mes réflexions sur des chemins inexplorés. Pourquoi cette femme a-t-elle dit « non » ? Qu'est-ce qui, en elle, l'a autorisée à s'opposer à la loi, à l'autorité, à l'amour aussi, à la vie ? En quoi a-t-elle pu puiser suffisamment de force pour accepter de mourir, de quitter tout ce qui lui était cher ? Faire ce qui est juste ? Faire ce qu'elle doit, ce pourquoi elle est née ? Quelle est cette force que les individus ont et qui les poussent à faire ce que le bon sens désapprouverait ? La morale, les principes, le destin, une croyance personnelle en une loi transcendante ? D'où vient cette loi ? Pourquoi en a-t-on besoin ?

Croire, est-ce sortir de sa condition mortelle pour se donner à soi-même un destin ?

Ce sont finalement ces mêmes interrogations qui m'ont poussée à faire des études en sciences des religions et de la laïcité (ISERL, université Lyon 2). Pourquoi ce besoin de transcendance ? Pourquoi cette omniprésence du sacré, du besoin de croire dans nos sociétés modernes ? Pourquoi, des siècles après Antigone, certaines personnes sont encore prêtes à mourir pour une règle morale qu'ils se donnent ?

Ayant grandi dans une famille très croyante et pratiquante, la religion est un aspect déterminant de ma vie. Cependant, dès que j'ai été à même de réfléchir sérieusement à ce système de valeurs et de croyances que l'on m'imposait, j'ai décidé de lui opposer un « non » ferme et définitivement athée. La religion est alors devenue, et reste encore, un mystère que je n'élucide pas. C'est ce qui a motivé mes études et mes lectures pendant des années. Pourquoi tant de gens, dans mon entourage et plus loin, en ont-ils besoin ? Pourquoi se laisser guider par des règles, des croyances et des normes qui, pour moi, enferment plus qu'elles ne libèrent ?

Ni les longues et houleuses conversations avec mes parents, ni mes lectures variées ne m'ont permis de résoudre cette énigme. J'ai alors accepté de n'y rien comprendre, et je suis partie explorer un monde qui m'était encore inconnu : celui de la laïcité. Pour une personne ayant fait l'intégralité de sa scolarité obligatoire dans le système privé catholique, la laïcité avait en effet quelque chose d'exotique, de nouveau, de révolutionnaire.

Nourrie de la haine et du rejet de tout système enfermant l'esprit humain dans des croyances et des règles insultant la raison, je me suis posée en observatrice attentive de ces logiques qui n'avaient aucun sens pour moi. J'ai opposé aux croyances familiales une désinvolture provocatrice, aux traditions un déni et un irrespect tout adolescent, aux valeurs politiques et religieuses un militantisme d'extrême gauche réaffirmé à chaque occasion. Débuter mes études a alors permis un éloignement du milieu familial bénéfique pour les deux parties.

D'abord intéressée par l'Art et le cinéma, je me suis orientée vers l'éducation et la formation, en master. Je suis allée ensuite voir la différence, par mon expérience de professeure de français langue étrangère, et j'ai intégré la diversité de mes rencontres et de mes expériences à mes anciennes réflexions.

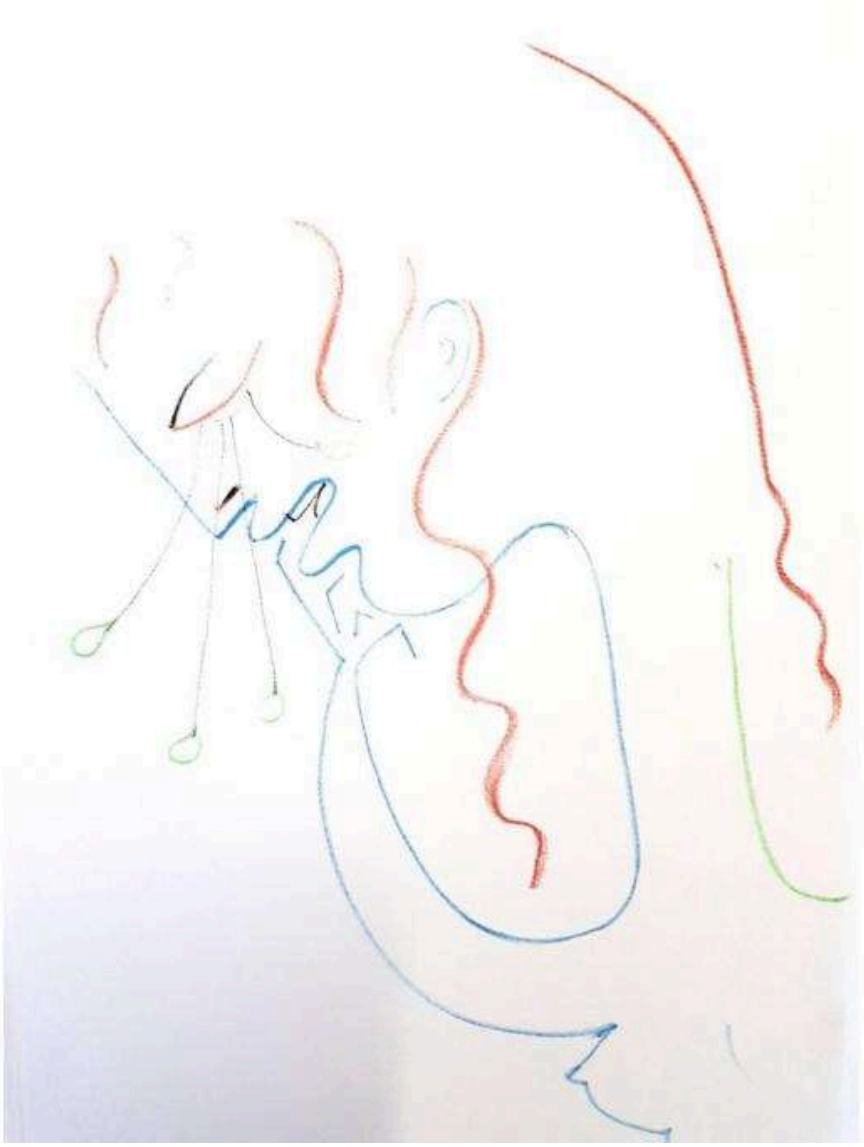
À mon retour, après un an passé à enseigner à l'Alliance française d'Oulan Bator (Mongolie), j'ai ressenti le besoin d'approfondir ces réflexions, de structurer un schéma

composite, dans lequel naviguaient les termes altérité, diversité, religion, laïcité, égalité, transmission, éducation. J'ai alors sollicité Françoise Lantheaume avec un projet de mémoire de master 2. Orientée par mes vieilles préoccupations, je souhaitais travailler sur les religions à l'école laïque et le rapport que ce système entretient avec les croyances des élèves. S'en est suivi un long travail d'élaboration avec Françoise Lantheaume pour rassembler les bribes de réflexions éparses, et les structurer en un projet de recherche cohérent, en lien avec ceux en cours au sein du laboratoire ECP (Éducation, Cultures, Politiques ; Université Lumière Lyon 2).

Françoise m'a proposé de travailler dans un premier temps sur les conceptions de la laïcité dans les textes prescriptifs des politiques scolaires. Ce travail a abouti à la réalisation de mon mémoire de Master 2. Il nous a ensuite semblé intéressant de poursuivre ce travail par l'étude de la traduction de ces prescriptions dans les pratiques des enseignants. La validation d'un contrat doctoral, me permettant de poursuivre ces recherches sous la forme d'une thèse, a alors coïncidé avec le début de la recherche ReDISCO (Religions, Discriminations et Racisme en milieu scolaire), dans laquelle je me suis inscrite.

Alors que je termine cette thèse qui m'aura occupée ces quatre dernières années, j'ai plus de questions sans réponse qu'avant de l'avoir commencée. Alors que je tentais de répondre à quelques-unes d'entre elles, d'autres émergeaient. J'ai essayé de saisir la complexité d'un aspect très particulier du travail des enseignants à l'école laïque aujourd'hui.

J'ai fait un pas, mais je ne sais toujours pas ce qui pousse Antigone à accepter de mourir, ni si moi aussi, j'irais enterrer mon frère.



Lithographie « Antigone I », par Jean Cocteau

Récupérée sur le site : www.art-days.com

Introduction

I. Laïcité et religiosité dans la société française d'aujourd'hui

La laïcité n'a pas toujours été accueillie à bras ouverts, que ce soit à l'école publique ou dans la société en général. Elle a su s'imposer à travers des débats virulents entre « les droites » monarchiste, conservatrice, se faisant les porte-parole de l'église catholique, et « les gauches », républicaine, anticléricale, pour devenir un principe constitutionnel que bien peu de personnes remettent en question aujourd'hui. Cependant, même actuellement, les débats à propos de la laïcité sont fréquents et animés.

Principe souvent mal compris, détourné ou dévoyé, il nous a semblé nécessaire en guise de propos introductif de présenter ce terme qui sera le fil rouge de cette thèse. Dans son *Dictionnaire amoureux de la laïcité* (2014, Pena-Ruiz remonte à l'étymologie du terme pour en tracer les contours :

> *Laïque - laïc*
>
> L'origine en est le terme grec *laos*, la population comprise comme unité indivisible, sans différenciation des personnes qui la composent[1]. Le Nouveau Testament désigne par *laos* le peuple de Dieu. Plus tard, dans le christianisme, le « peuple des laïcs » recouvre l'ensemble des fidèles qui doivent recevoir du clergé les vérités religieuses bonnes à croire. […] C'est la prise en compte de l'ensemble du peuple, et pas seulement de la communauté religieuse, qui universalise le sens du mot laïc. Est

[1] A distinguer de l'*ethnos* « groupe humain identifiable selon ses caractéristiques communes, tant culturelles que physiologiques » et du *demos* qui désigne « le peuple en tant que communauté politique, communauté de citoyens entendus comme membre actifs de la cité » (Pena-Ruiz, 2014, p.556).

> alors laïc ce qui concerne tous les hommes, et pas seulement les adeptes d'une religion particulière.
>
> […]
>
> C'est alors qu'apparaît le terme « laïque » (substantif ou adjectif indifféremment masculin et féminin) qui prend le sens de « partisan de la laïcité ». Victor Hugo, dans son discours contre le projet de la loi Falloux, avait déjà utilisé le mot laïque dans ce sens. Ferdinand Buisson, dans l'article « Laïcité » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* définit « l'Etat laïque » comme un « Etat neutre entre les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique ». Le néologisme « laïque » est de plus en plus fréquemment employé dans les années 1880.
>
> […]
>
> Dans le vocabulaire de l'Eglise catholique le « laïc » est le simple fidèle, par opposition au clerc investi d'une mission officielle au sein de l'organisation ecclésiale. […] Les laïcs se déclarant laïques, au sens où ils militent pour la laïcité sont littéralement des laïcs-laïques.

La *laïcité* doit dès lors être distinguée de la sécularisation. La première est une démarche juridique née d'une volonté politique de réorganisation des institutions et du droit. Elle sépare les institutions religieuses des institutions d'État, le pouvoir temporel du pouvoir religieux. Celui-ci ne reconnait aucun culte, c'est-à-dire qu'aucun culte n'est officiel ou « d'État », cela n'empêche pas l'État de connaitre les cultes et les croyances des citoyens, afin d'en protéger les pratiques. Du fait de la non-existence d'une religion d'État, celui-ci se doit d'être neutre face aux différentes confessions de ses administrés et de protéger la liberté de conscience, la liberté pour chacun de pratiquer son culte chez soi ou dans l'espace public, d'en changer ou de ne pas avoir de religion, le tout dans les limites imposées par le respect de l'ordre public. Les entraves à la laïcité sont condamnables comme toute entrave à la loi.

La *sécularisation* contrairement à la laïcisation n'est pas un ensemble d'actes législatifs, mais un processus socio-historique, sociétal, de détachement du religieux. C'est un processus de diminution de l'influence des normes et des dogmes religieux sur les normes

et les pratiques sociales (Monod, 2007). Ce n'est ni une contrainte, ni une protection législative. C'est une transformation progressive des mœurs et des habitudes des individus, des communautés et d'une société dans son ensemble, à travers un mouvement commun de mise à distance des normes et de règles établies par les institutions religieuses dans les actes et les choix de la vie quotidienne.

A travers des moments forts de son histoire, la société française a eu à affronter des conceptions, des évolutions, des tensions dans les interprétations diverses de la laïcité. En 1958, ce principe est officiellement inscrit dans la Constitution française, ce qui n'a pas pour autant eu pour conséquence de réduire les débats à propos de l'application de ce principe.

Constitution du 4 octobre 1958

Version consolidée au 25 septembre 2018

Article 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. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.

La laïcité française est toujours interrogée, interprétée, critiquée, testée, sondée, adaptée, redéfinie. Ce n'est pas un modèle unique, bien que ce principe s'intègre dans une pensée et un projet universalistes. La laïcité est toujours déterminée par le contexte national dans lequel elle s'est construite et évolue. Comme l'explique Baubérot (2010) chaque société développe son propre modèle de laïcité selon sa culture dominante, son histoire, son contexte social et sa ou ses religion(s) majoritaire(s). Des États-Unis à la Turquie en passant par l'Angleterre et la France, aucun modèle dominant ou généralisable de la laïcité n'a émergé. De plus, Baubérot (2014) estime que le modèle de laïcité en France, vit une crise profonde aujourd'hui.

La laïcité française s'était d'abord construite à travers un anticléricalisme fort. La loi de 1905[2] (voir encadré ci-après) défendue par la gauche républicaine représentée par Jaurès et Briand, avait d'abord été perçue comme une attaque frontale contre les valeurs de la droite catholique.

Avant cette « loi de séparation des Églises et de l'État », les trois cultes majoritaires qu'étaient les cultes catholique, réformé et israélite étaient reconnus et organisés par un régime concordataire. Ces organisations cultuelles étaient des institutions publiques sous contrôle de l'État et régies par le Concordat napoléonien de 1802[3].

Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État

Version consolidée au 06 mars 2008

Article 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.

Article 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'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes.

Pourront toutefois être inscrites auxdits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons.

Les établissements publics du culte sont supprimés, sous réserve des dispositions énoncées à l'article 3.

Or, aujourd'hui, le paysage confessionnel français est très différent de celui du début du XXème siècle. Selon une étude réalisée par Win Gallup international[4] en 2012, 63% des

[2] L'intégralité du texte de loi est présentée en annexe 1.2.

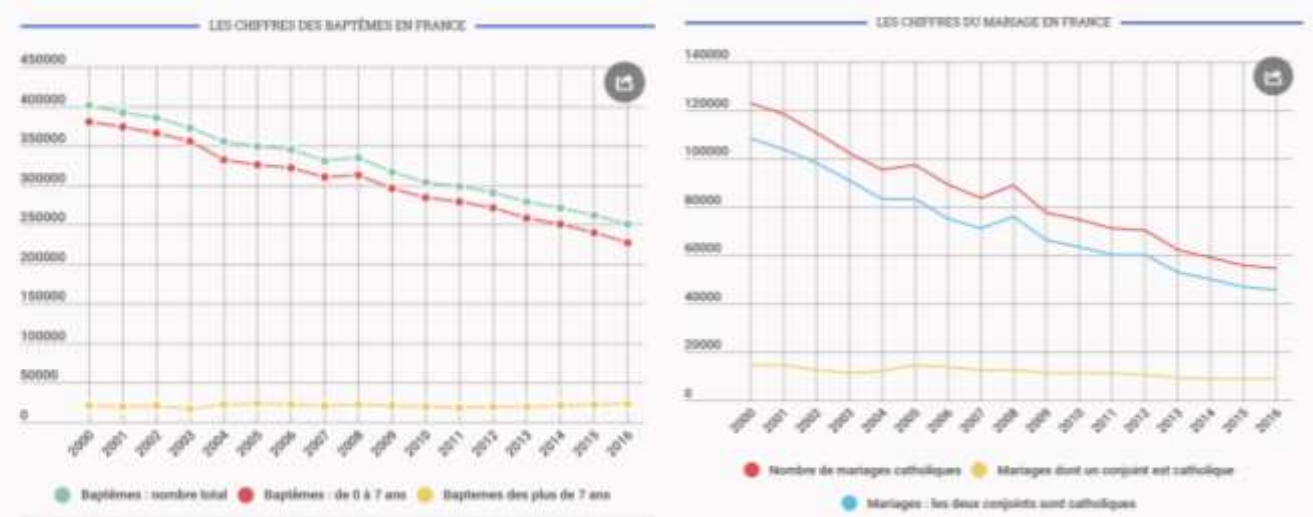
[3] « La figure du concordat est à comprendre dans le sillage ambigu des rapports tantôt paisibles tantôt conflictuels entre les pouvoirs temporels des rois ou des empereurs et le pouvoir spirituel du pape. Il se définit par un accord entre le pape ou des autorités ecclésiastiques et un gouvernement donné, consistant généralement en une concession d'emprises publiques à une ou plusieurs religions par l'État. » (Pena-Ruiz, 2014, p. 227)

[4] Enquête réalisée auprès de 51 927 personnes dans 57 pays répartis sur les 5 continents. Win-Gallup International est une association d'instituts de sondage présente dans plus de 60 pays du monde. http://www.gallup-international.com/

français se considéraient non-religieux, alors que 37% disaient adhérer à une religion. Un tiers seulement des français affirmaient donc leur croyance religieuse et la France est l'un des pays rassemblant le plus de personnes se déclarant athées au monde (29% de la population), après la Chine (47%), le Japon (31%) et la République Tchèque (37%)[5]. De plus, la France est l'un des pays du monde ayant le plus fort déclin de déclarations de conviction religieuse, -21% entre 2005 et 2012. Cette enquête soulève également que les revendications d'appartenance à une religion d'un pays diminuent à mesure que la prospérité de ce pays augmente. De même, à l'intérieur de chaque pays, l'augmentation de la prospérité mais aussi du niveau d'éducation des individus influent négativement sur leurs croyances et pratiques religieuses.

Ainsi, les pratiques religieuses des croyants tendent à diminuer. Pour le catholicisme, 4,5% des croyants disent aller à la messe tous les dimanches. Les baptêmes et les mariages religieux sont en net recul, tout comme l'ordination de nouveaux prêtres, au point que Béraud parle de « la fin du clergé comme un groupe social » (Decormeille, Saint-Martin, & Béraud, 2009, p.102).

Tableau 1 – Chiffres des baptêmes et des mariages en France de 2000 à 2016



Source : Site de la Conférence des Évêques de France, consulté le 15.04.2019 (www.eglise.catholique.fr)

Parallèlement à ce processus de sécularisation, la société française actuelle est marquée par la croissance du nombre de personnes se déclarant musulmanes et par l'émergence de

[5] WIN-Gallup International, *Global index of religiosity and atheism*, 2012. Disponible ici : https://edoc.pub/win-gallup-international-global-index-of-religiosity-and-atheism-2012-pdf-free.html

nouvelles formes de religiosité. Selon l'enquête Trajectoires et Origines[6] (TeO), l'islam est en effet la deuxième religion en France. Ce groupe ne représente pourtant que 2,1 millions de personnes, soit 8% de la population française. L'islam est la religion majoritaire des immigrés arrivés en France depuis la moitié du XXème siècle. C'est en partie la raison pour laquelle elle connait une évolution différente du catholicisme, religion dont les croyants appartiennent généralement à la population majoritaire (non-immigrée ou descendant d'immigrés).

Tableau 2 –Appartenances religieuses selon les groupes immigrés et population majoritaire (en %)

	Immigrés[7]	**Population majoritaire**	**Population en France métropolitaine**
Sans religion	19	49	45
Catholiques	26	47	43
Orthodoxes	3	0	0,5
Protestants	4	1,5	2
Musulmans	43	1	8
Juifs	0,5	0,5	0,5
Bouddhistes	2,5	0,5	0,5
Autres	2	0,5	0,5
TOTAL	100	100	100

Source : Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.

Au sein de chacune de ces religions cependant, des variations existent concernant le rapport des individus à leurs croyances. Si 76% des catholiques et 53% des protestants accordent peu ou pas d'importance à leur religion, 78% des musulmans et 76% des juifs en accordent au contraire beaucoup. Toujours selon cette enquête, la transmission des croyances et des pratiques religieuses passe principalement par les canaux de socialisation

[6] Enquête menée par INSEE et l'INED, entre 2008 et 2009 auprès de 22 000 personnes de 18 à 50 ans. Les résultats sont publiés en 2016 dans l'ouvrage *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France* sous la direction de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon (Ined Editions).

[7] Personnes nées étrangères à l'étranger (frontières actuelles).

familiale : les enfants reproduisent majoritairement les croyances ou l'absence de croyance religieuse de leurs parents. Néanmoins, il existe une tendance au détachement par rapport à la croyance et aux pratiques religieuses familiales. La France donc est un pays dont le processus de sécularisation est globalement très avancé, bien qu'il existe des nuances et des différences selon les groupes sociaux, culturels et confessionnels (Monod, 2007).

Aujourd'hui, les questions de reconnaissance de la diversité, de considération des revendications individuelles ou communautaires, de construction d'une identité collective plurielle et le maintien de l'universalisme des principes républicains, sont de nouveaux des axes de tension questionnant la laïcité.

La partie I de cette thèse développera ces changements et les *climax* de l'histoire de la laïcité en France dans le cadre scolaire, c'est-à-dire les moments de controverses et les débats ayant contribué à construire la laïcité du système scolaire public depuis un peu plus d'un siècle.

II. La laïcité : point de tension entre les principes d'égalité et de liberté

La laïcité est un *principe juridique* qui établit la séparation des institutions religieuses et des institutions d'État, les unes ne peuvent plus influencer, contrôler, avoir du pouvoir sur les autres. Un État laïque est censé protéger la liberté de conscience de tous les citoyens et ne reconnaît aucun culte officiellement. Cependant, au-delà de cette dimension juridique, la laïcité est aussi un *concept philosophique et politique* donnant lieu à des pratiques suscitant de virulents débats à l'échelle nationale et internationale (Portier, 2016).

La laïcité, dans son acception philosophique, est la convergence entre deux principes fondamentaux des sociétés démocratiques et pluriculturelles : la liberté individuelle et l'égalité en droit de tous les citoyens face à la loi. Pour Foray en effet, « être laïque, c'est

vouloir tenir ensemble deux exigences en tension l'une avec l'autre : la défense des droits individuels d'un côté et la *volonté* de construire un monde commun de l'autre » (2008, p.13).

Elle est donc au cœur des principes qui sont au fondement de ces sociétés tout en étant une source de tensions et de questionnements (Gautherin, 2014). En effet, selon Balibar « les dissonances dans la laïcité ne datent pas d'aujourd'hui, elles sont mêmes l'une de ses conditions de possibilité car la laïcité de fait, plusieurs fois remaniée et atténuée, est essentiellement un compromis sociologique et politique » (2010, p. 254).

Selon les courants politiques, le curseur entre liberté et égalité se déplace, d'une « catho-laïcité », laïcité identitaire traitant les croyants différemment selon leur confession, à une laïcité multiculturaliste considérant chacune des critiques ou des limites posées à l'exercice d'un culte comme une discrimination (Laborde, 2010). Entre ces deux pôles, de nombreuses positions sont identifiables. Nous parlerons ici d'idéal-types – en référence au concept de Weber – soit des positions visibles dans la société, identifiables dans des débats politiques, dans des discussions informelles sans qu'aucune position ne soit strictement associée à un courant politique ni à fortiori à une personne. Un même individu peut défendre des positions différentes selon les situations, selon le contexte politique, le temps, les enjeux. Il est également possible de trouver des exemples de positions défendues « dans l'idéal » selon une éthique de conviction, et des exemples de positions « pragmatiques » selon une éthique de responsabilité. Ainsi, les idéal-types de la laïcité en France ne peuvent s'attacher à des individus et encore moins à des groupes sociaux ou politiques. Il suffit d'écouter les débats infinis sur cette question au sein des différents partis politiques pour s'en convaincre.

La question centrale pour la compréhension et l'identification de ces différentes conceptions visibles dans l'espace social est : qu'est-ce qui prévaut à un moment donné, pour une situation donnée, dans un contexte donné ? L'égalité de tous les citoyens ou la protection des libertés individuelles ? Entre ces deux pôles (liberté / égalité) se déploie l'éventail des positionnements sur la laïcité. Les problèmes et les tensions apparaissent lorsque cette « frontière » est questionnée (Gautherin, 2005).

Liberté des individus et *égalité en droit* sont deux principes à la fois complémentaires et contradictoires. Ce sont deux forces contraires dont le point d'équilibre (temporaire et instable) ne peut être trouvé que par le débat démocratique. La laïcité, comme compromis

entre ces deux principes, comprend à la fois l'ordre social – par l'élaboration de normes et de codes sociaux – et sa critique – par la tension et le conflit permanent qu'elle suscite (entre protection de l'égalité des droits entre tous les citoyens et la défense de la liberté de chacun) (Portier, 2016). C'est donc un principe perpétuellement instable car ontologiquement en tension ; un principe dont l'interprétation – entre dissensus et consensus – est discutée dans chacune de ses implications et selon les espaces sociaux : à l'école, à l'hôpital, à la plage, dans la rue (Schwartz, 2007).

La prise en compte des espaces dans lesquels s'exerce le principe de laïcité est une clef de compréhension des tensions qui se jouent. Espace public ? Espace privé ? Espace intime ? Où placer la frontière (Gautherin, 2005) ? Ces tensions philosophiques et politiques permettant de comprendre les enjeux et les débats actuels sur la laïcité seront développés dans la partie II de notre thèse, notamment à travers la présentation des différents modèles politiques de gestion de la laïcité (républicanisme, libéralisme, multiculturalisme).

Une des tensions majeures entre ces différentes conceptions réside dans la considération de l'individu, dans sa communauté, avec sa culture, ses traditions ou bien désancré, indépendant, absolu et libéré des liens communautaires, familiaux (Kymlicka, 2001). La réalité se situe peut-être entre ces deux pôles, ce que, concernant l'école, Ferry avait compris. Sans vouloir extirper l'enfant de son milieu, limitatif et particulier, pour l'élever par l'école à l'universel des valeurs républicaines, Ferry voyait l'école comme un relais de la famille, une forme d'éducation qui ne devait pas aller à l'encontre des valeurs familiales mais qui, par complémentarité, permettait à l'élève de percevoir l'universalisme de sa condition humaine (Ozouf, 2014).

III. Laïcité scolaire, formation du citoyen et transmission de valeurs morales

Nous pouvons supposer que les tensions et les idéal-types présents dans la société ne se retrouvent pas tels quels à l'école. Il est alors nécessaire de contextualiser les problématiques de laïcité scolaire et de les interroger au regard même des spécificités et des tensions propres à cette institution.

Aujourd'hui, la très grande majorité des écoles primaires et secondaires en France sont publiques et donc laïques. Selon les données de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), il existe 8 900 établissements privés du second degré[8] en France en 2017, scolarisant 17% des élèves[9]. Parmi ces établissements, 96% sont catholiques. Il existe 300 établissements juifs[10] - scolarisant un tiers des enfants de familles juives, un autre tiers étant scolarisé dans le privé catholique et le dernier tiers dans le privé hors contrat – et 30 établissements musulmans. Les écoles privées hors contrat enfin représentent une part minime de l'offre d'enseignement (3%) et sont très variées (des écoles Montessori, Steiner aux écoles Espérance Banlieues).

L'école publique laïque est une école voulue affranchie des pressions religieuses, politiques et économiques de la société. Elle nait d'une volonté républicaine d'instruction et d'éducation de tous vers l'objectif d'émancipation de la conscience et d'autonomie de la raison.

[8] http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html, consulté le 13 juin 2018.

[9] Ce chiffre est une moyenne nationale. Il peut exister de grandes variations selon les académies. Les effectifs du privé suivent cependant une courbe croissante depuis une dizaine d'années (https://www.lemonde.fr/education/article/2017/01/06/education-les-reformes-de-la-gauche-ont-elles-fait-le-jeu-du-prive_5058462_1473685.html, consulté le 13 juin 2018).

[10] Les écoles privées juives demandent majoritairement une preuve de judéité (contrat de mariage des parents) pour l'inscription, selon le Fond Social Juif Unifié, cité par la Ligue de l'Enseignement (http://www.laligue22.org/IMG/pdf/17083-4.pdf, consulté le 13 juin 2018).

Éduquer[11] (du latin *Educare*, « conduire hors de ») permet de libérer, par la transmission de savoirs et de savoir-faire exerçant l'élève à penser de manière autonome, sans maître, sans tutelle. Ainsi :

> *L'école laïque, pour réaliser cette émancipation qui fait souffler l'air du large, doit tenir à distance la société civile et ses fausses urgences, ses affairements hostiles à la patience du concept, soumis aux images chocs qui asphyxient l'esprit critique.*
>
> *La laïcité, c'est aussi et surtout le fait de refuser aux puissances de conditionnement le droit d'entrer dans les classes, dont les murs nus ouvrent à chaque esprit la chance de penser sans tutelle, sans emprises, sans lieux communs qui croient resserrer en eux l'évidence alors qu'ils consacrent l'illusion.* (Pena-Ruiz, 2014, p. 363)

La laïcité scolaire est une forme spécifique de la laïcité en France car elle prend place dans une institution ayant pour mission de former de futurs citoyens. La laïcité est à la fois un principe organisateur de l'école et un principe à transmettre par elle aux futures générations, c'est à la fois la structure et le contenu, le principe qui organise le curriculum et le contenu même de ce curriculum. Elle suppose ainsi une formation globale comprenant une transmission de savoirs, mais aussi de normes et de pratiques, une formation à l'exercice de la citoyenneté dans une société donnée (Isambert-Jamati, 1995). Ainsi dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson et publié en 1887, soit 5 ans après la loi de 1882 instaurant la laïcité de l'école primaire publique, l'article *laïcité* rapporte :

> *L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. […] La laïcité de l'école n'exclut donc pas l'éducation morale, elle lui donne au contraire un rôle et une portée qu'elle n'avait jamais eus auparavant. […] Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre. […] L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire.* (p.1472-1473)

[11] À distinguer d'instruire (du latin *instruere* « mettre en ordre ») qui pour Pena-Ruiz est un « processus de pensée vive qui se nourrit des « humanités » pour relativiser le présent-prison et déverrouiller les horizons de la culture » (p.363).

L'enseignement moral et la formation à la citoyenneté ont ainsi toujours été au cœur du projet de l'école laïque, dès son instauration par la loi de 1882, dite « loi Ferry », qui instaure en même temps que la laïcité des enseignements, la mise en place d'un enseignement moral remplaçant ainsi la morale religieuse par une morale laïcisée.

Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882 sur l'Enseignement primaire obligatoire

Promulguée au Journal officiel du 29 mars 1882

Article premier

L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique[12];

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 leçons 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.

[12] Nous soulignons : le premier enseignement que l'école publique laïque doit dispenser, en termes d'importance, est bien l'instruction morale et civique.

Article 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.

Article 3

Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 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.

Il aurait donc été réducteur de traiter de la laïcité à l'école sans aborder l'enseignement moral et la formation à la citoyenneté dans notre travail de thèse. Nous prendrons donc le temps de développer ce point dans la partie I et nous l'intégrerons dans notre travail d'enquête sur les pratiques enseignantes d'adaptation des prescriptions concernant la formation à la laïcité, à la citoyenneté et à la morale. La partie III présentera notre méthode d'enquête, la partie IV les résultats, et la partie V ouvrira à une discussion et des pistes de réflexion sur les résultats.

IV. Actualité d'un questionnement. Comment traiter d'une question socialement et politiquement vive ?

La notion de question socialement vive, ou controversée apparait dès les années 1970 - 1980 dans les recherches anglo-saxonnes sous les termes *controversial issues* ou *controversial topics*[13].

> *Une question controversée impose des jugements de valeurs car elle ne peut être seulement résolue par la preuve des faits ou de l'expérience ; est considérée comme importante par un grand nombre de personnes.* (Wellington, 1986, cité par Berg, Graeffe & Holden, 2003)

Selon le rapport *Teaching controversial issues: A European perspective of Children's Identity & Citizenship in Europe* (2003) une question controversée « met en concurrence des valeurs et des intérêts divergents ; elle est politiquement sensible ; elle éveille et attise les émotions ; elle concerne un sujet complexe ; c'est une question d'actualité »[14].

La laïcité, et tout particulièrement la laïcité scolaire, peut donc aujourd'hui être considérée comme une question socialement vive car c'est un sujet complexe qui mobilise des valeurs et des principes (liberté, égalité, justice, respect), qui suscite des passions diverses et qui peut être considérée sinon en danger, au moins comme un enjeu fondamental de notre société actuelle.

Les chercheurs francophones ayant abordé le concept de question socialement vive dans leurs travaux en ont proposé une catégorisation par sphères d'influence (Alpe & Legardez, 2000 ; Legardez & Simonneaux, 2006 ; Legardez, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 2008) :

Une question est socialement vive si :

[13] Lettre d'information n° 27 – mai 2007 « L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ? » par Agnès Cavet. Disponible à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php

[14] Ibid

- « Elle est vive dans la société : […] c'est à dire qu'elle interpelle les pratiques sociales des acteurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société […] et suscite des débats […] ;
- Elle est vive dans les savoirs de référence : il existe des débats (des 'controverses') entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels […] ; les savoirs peuvent être incertains, non-stabilisés.
- Elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus 'potentiellement vive' au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. Les élèves y sont alors directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence » (Legardez, 2008, p. 146-147)

Ces trois sphères (pratiques sociales, savoirs de références, savoirs scolaires) sont liées entre elles par des liens d'influence réciproque. Ainsi, l'enseignant devant aborder une question socialement vive dans son enseignement doit composer avec des questions socio-scientifiques controversées aux dimensions possiblement politiques, économiques ou environnementales (Urgelli et al., 2011), ce qui amène à un questionnement didactique.

La laïcité, en tant que question socialement vive, saisit ainsi le terrain scolaire de plusieurs manières : par l'actualité des débats, par la demande sociale (celle des parents, des syndicats, des associations ou des intellectuels mobilisés par ces questions), par l'institution scolaire elle-même, lorsque ce thème est ajouté au curriculum scolaire (Alpe & Legardez, 2000).

Les questions socialement vives en éducation sont abordées dans un objectif de formation du citoyen. Elles peuvent être visibles notamment dans les « éducations à », dans l'objectif de formation à l'esprit critique, au débat argumenté. Elles vont solliciter le concours de plusieurs objets d'étude pour les aborder (e.g. : le fait religieux, l'égalité homme/femme, les Technologies de l'Information et de la Communication - TIC, le racisme). De même, selon ces auteurs, elles permettraient aux élèves de comprendre comment se construit une expertise scientifique, de différencier les différents registres de vérité (registre de la croyance versus registre scientifique).

> *L'enjeu éducatif est de permettre aux élèves de développer une opinion informée sur ces questions, d'être capable de faire des choix en matière de prévention, d'action, d'utilisation et d'être en mesure d'en débattre. Pour cela, il convient entre autres que les élèves comprennent les contenus scientifiques impliqués et identifient les controverses à leur sujet, et enfin analysent leurs répercussions sociales.* (Legardez & Simonneaux, 2006)

Traiter de la laïcité aujourd'hui soulève donc des enjeux et implique des contraintes qu'il a fallu prendre en considération avant même de débuter ce travail de thèse.

- Mise à distance de son opinion, de ses idées préconçues pour adopter un regard neuf sur la question.
- Suivre l'actualité des débats et des événements touchant de près ou de loin au sujet sans pour autant survaloriser leur impact et leur importance.
- Se tenir à distance des débats d'opinion pour garder une posture scientifique, tout en les connaissant et en les intégrant dans l'analyse, en tant qu'objets des controverses.

***

Face à ces débats à intensité variable mais récurrents sur la laïcité, comment le curriculum formel (Forquin, 1989) a-t-il été défini, stabilisé ? Quels choix ont été faits ? Comment les enseignants agissent confrontés à des situations ayant à voir avec la laïcité, en résonance avec des débats publics ? La laïcité est-elle réellement (devenue) un problème dans l'enseignement scolaire ? Comment la construction du curriculum (prescrit, réel) intègre-t-elle cette question controversée ?

Dans notre travail de thèse, nous nous sommes, dans un premier temps, intéressée au curriculum formel, puis au réel. Pour cela nous avons d'abord analysé un corpus de textes officiels (curriculum formel) ; puis un ensemble d'entretiens avec des personnels éducatifs et des observations en classe rassemblées en trois monographies (curriculum réel).

L'enjeu scientifique de ce travail est donc de pouvoir articuler sociologie du curriculum (Forquin, 2008 ; Isambert-Jamati, 1995) et analyse du travail (Schwartz & Durrive, 2003), inscrite dans une approche mobilisant également la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1995 ; Boltanski, 2009), pour penser la question de la laïcité en milieu scolaire

autrement que d'une façon militante, normative ou sous le seul angle des rapports de domination, mais plutôt pour essayer de comprendre le sens de l'action de ceux qui ont défini le curriculum formel et de ceux qui le traduisent en situation, qui le réalisent.

PARTIE I Des controverses significatives de la laïcité en France. Contexte historique et approche sociologique

Introduction : Cadrage historique d'une recherche sociologique

Il nous a d'abord semblé nécessaire de placer notre travail de thèse dans une perspective historique. La question de la laïcité, de la laïcisation, mais aussi de la formation morale et citoyenne à l'école publique s'enracine dans des volontés et des orientations politiques présentes dès le XIXème siècle (Baubérot, 2012 ; Portier, 2016 ; Loeffel, 2009 ; Condette, 2010). Il est donc rapidement devenu indispensable pour nous d'étudier et de comprendre les enjeux et les contextes ayant permis l'émergence de l'école publique laïque sous la IIIème République, tout comme les transformations du système scolaire au cours du XXème siècle et jusqu'à aujourd'hui. Nous n'avons pu procéder à un travail historique d'analyse des sources premières, car ce travail ne correspond pas au cœur de notre projet de thèse. Nous nous sommes principalement appuyée sur les travaux des historiens ayant étudier l'institution scolaire à ces périodes (Mayeur, 1981; Robert, 2015; Prost, 1981; Ozouf, 1982, 2014 ; Ozouf & Ozouf, 1992; Nique & Lelièvre, 1993; Loeffel, 2000, 2009 ; Condette, 2010). Bien que générales, les références pour cette partie nous ont permis d'atteindre notre objectif de contextualisation historique.

Cette première partie revient donc sur le processus de laïcisation de l'école à travers les grandes étapes de son élaboration. Nous avons choisi de situer le début de notre contextualisation historique bien avant la loi de laïcisation de l'école en 1882 car il nous a semblé important d'inscrire cette loi dans la temporalité longue de la construction du projet politique de prise en charge de l'instruction publique par le pouvoir politique et donc de détachement progressif de cette responsabilité sociale de la tutelle des institutions religieuses et en premier lieu de l'Église catholique.

Nous ne sommes pas remontée jusqu'à la Révolution française de 1789 et aux textes fondateurs des philosophes des Lumières, bien que leur rôle dans l'élaboration des politiques publiques d'éducation au XIXème siècle soit indéniable. En effet, cette thèse se voulant avant tout sociologique, la contextualisation historique a été élaborée dans un objectif de compréhension des enjeux et des logiques politiques actuelles concernant la formation à la laïcité, à la citoyenneté et à la morale dans le cadre de l'institution scolaire.

Certains nœuds de l'histoire auraient pu faire basculer les décisions politiques d'un côté comme de l'autre. Pourquoi avoir choisi, au lendemain de la guerre franco-prussienne, alors que la France perd l'Alsace et la Lorraine, de renforcer le contrôle et donc la dépense publique sur l'instruction ? Quels sont les enjeux de pouvoir et les visions politiques ayant permis la construction et le vote des lois laïques d'abord pour l'école en 1882 puis pour l'État en 1905 ? Quels indices l'étude de ces moments politiques nous donne pour la compréhension des débats et des tensions actuelles sur la laïcité scolaire ?

Le premier chapitre traitera de ces différents moments historiques ainsi que des différents personnages ayant joué un rôle majeur dans la construction de l'école laïque (Guizot, Falloux, Duruy, Ferry), au XIXème et au début du XXème siècle.

Le chapitre deux, proposera une étude plus approfondie du contexte et des enjeux actuels – des années 1990 à aujourd'hui – de la laïcité à l'école à travers plusieurs thématiques (diversité culturelle et pluralité des identités, sécularisation et retour de religieux, inégalités scolaires, ségrégation sociale et scolaire, métier enseignant) permettant une compréhension des controverses scolaires sur la formation aux valeurs et aux principes de la citoyenneté dans la société française d'aujourd'hui, pluriculturelle et en questionnement sur son identité nationale.

A – De l'institutionnalisation de la laïcité scolaire à sa stabilisation

1. Évolution de l'école et de la société au XIXème siècle

Le XIXème siècle a été décisif dans l'orientation et la définition de ce qu'est l'école publique laïque aujourd'hui. L'étude du contexte, effervescent et en perpétuelle transformation, de ce siècle aide à saisir les événements et les débats idéologiques qui ont permis l'émergence du modèle de l'école républicaine en France.

Le XIX^{ème} est marqué par un développement croissant de la scolarisation et une diminution progressive de l'analphabétisme à l'échelle nationale, transformations sociétales majeures impulsées par une volonté politique forte. Plusieurs personnages – Guizot, Falloux, Quinet, Macé, Ferry, Cousin - sont à l'initiative de ces changements profonds du système scolaire et de l'éducation en général. Ces changements sont des marqueurs de déplacements dans la conception de l'éducation, du peuple, de ce que l'État peut et doit faire pour les citoyens. L'État subit en effet au cours de ce siècle des mutations importantes pour devenir une institution englobante, surplombante, protectrice et éducatrice. Le rôle des politiques éducatives dans cette nouvelle identité de l'État est important, car c'est *par* l'éducation et l'instruction du peuple principalement que l'État entend asseoir la légitimité et la stabilité du régime politique en cours, de la Monarchie de Juillet à la IIIème République. L'État passe donc d'une vision du peuple comme masse à contrôler et à dominer – et donc à maintenir le plus possible dans l'ignorance – à une vision du peuple comme masse à enrôler et contrôler non plus par la seule religion, mais par la raison, l'éducation et par son adhésion libre et autonome à un ensemble de principes de référence pour les différents régimes politiques.

1.1 Guizot et l'alphabétisation

F. Guizot, historien et homme politique né en 1787, est ministre de l'Instruction publique sous la Monarchie de Juillet, d'octobre 1832 à novembre 1834. Il impose par la loi du 28 juin 1833[15] à chaque commune d'avoir une école primaire élémentaire, à chaque commune de plus de 6000 « âmes » une école primaire supérieure et à chaque département une école primaire normale. L'objectif de cette loi est de permettre à chacun d'avoir sinon l'obligation, au moins la possibilité d'un accès pour tous à l'éducation. Des écoles primaires élémentaires et supérieures ainsi que des écoles normales, de formation des maîtres se mettent en place et forme un maillage de plus en plus serré sur tout le territoire pour pallier l'analphabétisme de la population et l'écart d'offre scolaire entre zones urbaines et zones rurales. Pour Guizot, l'instruction est une voix d'accès pour le peuple à la raison et un moyen pour l'État monarchique d'assurer l'ordre et la stabilité sociale. Dans sa lettre aux instituteurs du 16 juillet 1833, il écrit :

> *L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. Comme tout, dans les principes de notre gouvernement, est vrai et raisonnable, développer l'intelligence, propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle.*

Notons que la diminution de l'analphabétisme au cours du XIXème siècle n'est pas uniquement à imputer au développement de la scolarisation. D'autres modes d'enseignement ont participé à ce mouvement global, cependant la loi Guizot révèle une volonté de l'État de prendre en charge à l'échelle nationale son rôle d'éducateur ainsi qu'une volonté de garantir et d'homogénéiser la formation des maîtres d'école sur tout le territoire. Cette impulsion, sous la Monarchie de Juillet, ne se fait pas en opposition mais en bon accord avec les institutions religieuses qui participent à la validation des maîtres d'école en délivrant un certificat de bonne conduite nécessaire à la prise d'un poste (Verneuil, 2014). Les écoles publiques ont également pour mission première de dispenser un enseignement moral et religieux, considéré comme au fondement de l'instruction primaire. F. Guizot, « protestant convaincu » et « croyant sincère », précise en effet dans sa lettre aux instituteurs que « rien d'ailleurs n'est plus désirable que l'accord du prêtre et de l'instituteur ; tous deux sont revêtus d'une autorité morale ; tous deux peuvent

[15] Le texte intégral de la loi est disponible ici : http://www.education.gouv.fr/cid101161/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833.html&xtmc=rapport&xtnp=7&xtcr=125, consulté le 26.01.2018.

s'entendre pour exercer sur les enfants, par des moyens divers, une commune influence » (Mayeur, 1981, p. 435) [16].

L'enseignement dit « libre », c'est-à-dire indépendant dans son organisation par rapport à l'État, est autorisé. Le contrôle fort de l'Université impériale sous Napoléon Ier sur le système scolaire est donc limité, et les écoles religieuses privées gagnent en liberté et en autonomie (Condette, 2010).

La distinction principale à faire entre école publique, communale, et école libre, est le mode de gestion : par l'État pour les premières, par des fondations privées, religieuses (congrégations) ou non, pour les secondes.

Liberté d'enseignement.

ÉCOLE GRATUITE
D'EXTERNES,
ETABLIE PAR L'AGENCE GÉNÉRALE
POUR LA DEFENSE DE LA LIBERTÉ RELIGIEUSE,
RUE DES BEAUX-ARTS, N. 3.

Objet de l'enseignement :
Catéchisme,
Français,
Grec,
Latin,
Ecriture,
Arithmétique.

Heures des Classes :
le matin,
de 9 à 11 heures.
le soir,
de 2 à 4 heures.

L'Ecole ouvrira le 2 Mai.

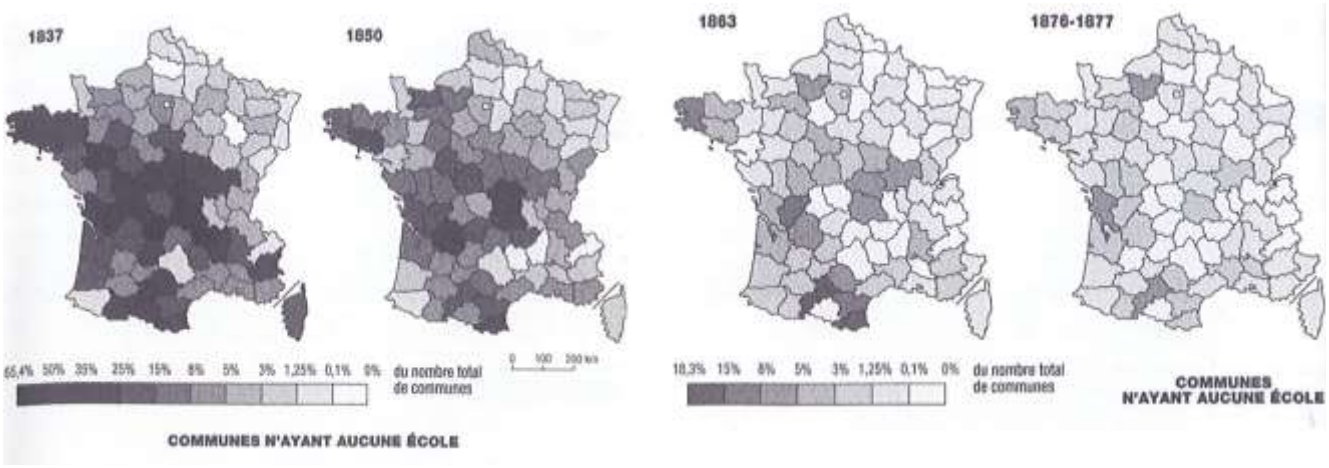
Affiche d'ouverture d'école, 1831, Centre historique des Archives Nationales, Ref : CC 553/d.1/p.6

Le budget de l'État pour l'instruction est faible sous la Monarchie de Juillet. Il ne permet qu'une faible rétribution des instituteurs primaires et la mise à disposition d'un logement. Les dispositifs de surveillance et de contrôle (corps d'inspection) sont très limités faute de moyens et la tenue des écoles publiques peut être très variable d'une région à l'autre, d'une commune à l'autre. Le mouvement est pourtant lancé.

Cette loi du 28 juin 1833 présentée par F. Guizot, ministre conservateur et très controversé, marque donc une étape importante dans la construction du système publique d'enseignement. La révolution de 1848 pousse ensuite F. Guizot, alors devenu président

[16] Mayeur (1981) cite ici Georges Weill dans *Histoire de l'enseignement secondaire en France (1802-1920)*, Paris, 1921.

du Conseil, à la démission. Il se met en retrait de la vie politique alors que nait la IIème République. C'est un personnage décrit par ses contemporains comme dur et sinistre, se soumettant lui-même et son entourage à un code moral strict (Mayeur, 1981). Cependant, il a initialisé pendant son court passage comme ministre de l'instruction publique, un mouvement d'expansion de l'instruction et d'unification nationale par une école commune. Progressivement en effet, des écoles se construisent et s'ouvrent jusque dans des régions isolées et encore très peu alphabétisées. Les cartes ci-dessous donnent une idée de l'évolution du processus d'alphabétisation en cours au XIX^{ème} siècle.



Cartes disponibles dans Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*, F. Mayeur, 2004 (1981), pp. 13-16.*

Précisons que ce sont surtout les écoles de garçons qui se développent et se répandent. Rien n'est fait pour l'éducation des filles sous la Monarchie de Juillet, officiellement pour des raisons budgétaires. Les jeunes filles, des familles aisées seulement, restent très majoritairement prises en charge par les congrégations religieuses et ne suscitent que peu d'intérêt de la part des pouvoirs publics.

Les élèves, principalement les garçons, sont donc de plus en plus nombreux à pouvoir suivre un enseignement élémentaire bien que celui-ci ne soit pas encore obligatoire. L'offre scolaire ne signifie pour autant pas que tous les enfants fréquentent l'école de manière assidue toute l'année. En effet, pour les familles, l'école est une activité qui ne doit pas être une trop grande entrave à la tenue des travaux quotidiens et les classes se vident lorsque les besoins de main d'œuvre dans les champs sont importants. Certains ne voient pas l'intérêt de la scolarisation, de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture pour des enfants destinés à reprendre l'activité familiale. L'apprentissage d'un métier ou l'aide aux travaux agricoles prévaut souvent sur le travail scolaire. Cependant, l'idée d'une émancipation sociale, d'une amélioration de sa condition, s'installe progressivement et à l'approche de la fin du XIX^{ème} siècle. La nécessité d'instruire ses enfants n'est plus remise en question, au point qu'ensuite, c'est la demande sociale d'éducation qui va tirer le développement des politiques de scolarisation (Prost, 1981).

L'enseignement, qu'il soit privé ou public reste très hétérogène sur le territoire national, entre les écoles rurales et les petites classes des lycées en ville, l'enseignement en France est à deux vitesses, l'éducation du peuple ayant peu à voir avec l'éducation de la future élite de la nation. Cette distinction de traitement au sein du système éducatif repose sur deux objectifs distincts. D'une part, le projet de formation d'une élite prête à investir les postes de pouvoir exigeant de nouvelles compétences administratives et techniques. D'autre part, concernant la « masse » plus ou moins homogène identifiée par le terme de « peuple », l'objectif de son instruction vise la construction d'un groupe national unifié autour de principes patriotiques, religieux. L'État, pour se renforcer, a en effet besoin de réduire et de limiter l'importance des cultures et des langues régionales, l'objectif politique étant de rassembler et de construire une nation avec une langue et des valeurs communes. C'est à ce prix qu'il pourrait assurer sa stabilité et c'est par l'éducation qu'il pourrait atteindre ce but.

1.2 Carnot, Falloux. Religion à l'école publique et enseignement privé religieux

Le XIXème siècle est marqué par l'importance grandissante du rôle de l'État dans l'effort d'instruction de la population, rôle qu'il dispute à l'Église non sans tensions et sans conflits. En effet, l'institution religieuse s'était attribuée cette mission sociale et en contrôlait la gestion et l'organisation depuis longtemps. Développer le système public d'enseignement signifiait donc enlever en partie cette prérogative attachée aux congrégations religieuses et la placer sous l'autorité de la puissance publique. Le débat n'est pas ici entre enseignement religieux et enseignement laïque puisque ni l'école publique ni l'État ne sont laïques avant 1881 pour la première et 1905 pour le second. L'enjeu est ici le contrôle du système d'enseignement et la construction d'un État acteur dans les affaires sociales (dans l'éducation mais aussi par exemple dans la santé et dans le droit du travail) pour répondre à un besoin grandissant et à une demande de plus en plus forte de la société. C'est ce que les législateurs de l'époque ont appelé « la question de la réforme sociale » (Chatriot, 2009).

Dans ce contexte, des tensions et des compromis entre École privée et École publique sont visibles. Les enseignements sont souvent dispensés par des congréganistes, même dans les écoles publiques du fait de l'absence d'instituteurs qualifiés à disposition ou de l'absence de volonté des notables locaux. En effet, les congrégations représentaient un certain avantage pour les communes qui n'avaient alors à prendre en charge ni le logement ni la rémunération d'un instituteur laïque. Les congréganistes assuraient leur service d'enseignement comme une dimension de leur apostolat et ne représentaient donc pas une charge pour les communes, n'ayant ni famille à charge ni nécessité de rétribution autre que les dons des fidèles (Ozouf, 1982). Ce n'est qu'en 1886, avec la loi Goblet, que les congréganistes sont définitivement exclus du système d'enseignement public (Verneuil, 2014). Nous y reviendrons plus tard.

La courte IIe République vit quelques initiatives nouvelles pour l'éducation se mettre en place, notamment sous le mandat ministériel d'Hyppolyte Carnot en charge de l'Instruction publique et des cultes de février à juillet 1848. Carnot est républicain convaincu, franc-maçon et attaché aux idées saint-simoniennes (Mayeur, 1981). Il souhaite améliorer les conditions de vie (souvent très précaires) des enseignants du primaire, rendre l'éducation obligatoire pour les filles comme pour les garçons et mettre

en place la gratuité des écoles publiques. Son projet s'inscrit dans une vision spiritualiste, positiviste et républicaine de la société. Il considère que la République doit s'associer au clergé pour s'épanouir pleinement et que le maître d'école et les ministres des cultes doivent participer conjointement à la réalisation des idéaux républicains de liberté, d'égalité et de fraternité (Buisson, 1911). L'École et l'Église sont considérées comme des institutions piliers de la IIe République, dont l'association n'est pas remise en question par les pouvoirs publics. La laïcisation des écoles primaires, publiques, n'est pas encore à l'ordre du jour mais les principes républicains sont débattus, se consolident, et l'école publique est désignée comme devant en être la première et la meilleure des représentantes puisqu'il lui est attribué la mission de former les futurs citoyens républicains. Le projet de loi déposé par Hippolyte Carnot en juin 1848 est porteur d'un idéal fort d'égalité entre les citoyens devant l'école, mais aussi de liberté d'instruction en permettant à chaque père de famille de choisir l'école, publique ou libre, dans laquelle il souhaite inscrire son enfant. C'est un projet ambitieux, mais qui fut tué dans l'œuf.

En effet, dès janvier 1849, le comte A. de Falloux, nouvellement élu au ministère de l'instruction publique, retire le projet de son prédécesseur et donne une nouvelle orientation, plus conservatrice et ouvertement cléricale, aux politiques d'instruction. Il fit voter en mars 1850 une loi renforçant le rôle et la place de l'Église dans l'instruction, car selon lui :

> *L'instruction est demeurée trop isolée de l'éducation ; l'éducation est demeurée trop isolée de la religion. Le temps n'est plus, grâce à Dieu, où l'on faisait à la religion l'insulte de croire que, complice de l'ignorance, elle servait d'instrument docile à tous les gouvernements. Nous voulons que la religion ne soit imposée à personne, mais enseignée à tous*[17].

L'éducation religieuse est donc remise en première ligne dans les programmes et le poids décisionnel des pouvoirs ecclésiastiques est accentué. La religion doit, pour A. de Falloux, être remise au cœur de l'action éducative et les clercs doivent retrouver une position de contrôle sur les écoles primaires[18]. De plus, si, lui aussi, défend ardemment la liberté d'enseignement, il considère que ce n'est pas à l'État d'imposer une forme

[17] Citation attribuée à Falloux dans la présentation de sa loi, tirée de l'article « Falloux » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson (1911).

[18] Loi Falloux en texte intégral disponible ici : http://www.education.gouv.fr/cid101199/loi-relative-a-l-enseignement-du-15-mars-1850.html&xtmc=bourse&xtnp=1&xtcr=8

d'instruction. Pour lui, les familles doivent conserver leur liberté de choisir dans quelle école mettre leurs enfants.

Il revient également sur le projet de gratuité et d'obligation émis par Carnot en raison de la trop grande charge que cela ferait porter sur le budget de l'État. Très controversée dans le camp républicain, cette loi marque néanmoins un moment important dans les transformations du système scolaire : l'alphabétisation, notamment des filles, continue son expansion et la scolarisation se généralise au niveau national après la IIème République.

Dix-sept ans se passent entre les ministères Falloux et V. Duruy, une période de continuité et de progression lente de l'effort d'instruction populaire alors que les régimes politiques instables et changeants se succèdent. En 1867, à la fin du Second Empire, c'est une nouvelle grande étape législative d'encadrement de l'enseignement primaire qui voit le jour avec l'arrivée de V. Duruy, ministre réformateur considéré aujourd'hui comme le précurseur des réformes de J. Ferry.

1.3 Duruy et les prémices de la laïcisation de l'enseignement

Si la loi Duruy de 1867[19], voté sous le second Empire, se place dans une forme de continuité avec la loi Falloux, elle en diverge sur certains points, notamment sur la question de la gratuité et de la laïcité des écoles primaires (Mayeur, 1981). Cette loi maintient et renforce l'engagement financier de l'Etat envers les instituteurs et institutrices. Elle met en place une meilleure rétribution des instituteurs, se situant ainsi dans la continuité du projet de Carnot, avec un plus grand soutien de l'État et des départements envers les communes et encourage ainsi ces dernières à recruter des agents publics au détriment des congréganistes. V. Duruy souhaite par cette loi améliorer les moyens des écoles publiques pour qu'elles recrutent plus systématiquement des enseignants laïques et ainsi qu'elles se démarquent plus clairement des écoles libres. Les instituteurs sont mieux traités et le ministre veille à ce que leur travail soit honoré et reconnu à sa juste valeur.

[19] Loi Duruy de 1867 en texte intégral disponible ici : http://www.education.gouv.fr/cid101204/loi-sur-l-enseignement-primaire-du-10-avril-1867.html&xtmc=decret&xtnp=2&xtcr=29

Autant que d'améliorer la situation matérielle des membres du personnel primaire, Duruy se montra soucieux de les honorer. 'Pour mettre leurs sentiments au niveau de leurs fonctions, a-t-il dit […], l'administration ne perdit pas une occasion de relever par ses paroles et par ses égards leur condition, afin de les exciter à mieux en remplir les devoirs'[20].

Cette loi persévère également dans l'effort d'instruction des filles en obligeant toute commune de 500 habitants à avoir une école de filles, initiative supplémentaire pour restreindre le pouvoir des Églises sur l'instruction. En effet, si les écoles primaires pour garçons étaient nombreuses, l'éducation des filles restaient encore beaucoup la prérogative des religieuses. En obligeant les communes à ouvrir des écoles pour accueillir ces filles, il attribue ainsi à l'État une mission que l'Église considérait comme entièrement sienne. D'objet de charité, vocationnelle par essence, l'éducation devient un service public dont il faut rétribuer dignement les agents (Mayeur, 1981).

C'est donc un premier processus de laïcisation qui se met en place avec le remplacement progressif des congréganistes par des instituteurs laïques dans les écoles publiques et l'ouverture d'écoles pour les filles. La laïcisation reste partielle, indirecte, car les congréganistes ne sont pas directement interdits d'enseignement dans ces écoles qui, elles, dispensent toujours des cours de catéchisme et de morale religieuse.

V. Duruy engage aussi, par cette loi, l'enseignement primaire vers la gratuité. Celle-ci est soutenue par des subventions de l'État, ce qui encourage les familles à mettre leurs enfants dans ces écoles plutôt que dans l'enseignement libre. Petit à petit, et par un engagement financier de l'État envers l'enseignement public primaire, celui-ci se développe et gagne du crédit face aux écoles congréganistes.

V. Duruy, ancien professeur d'histoire et auteur de nombreux manuels, rend également obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la géographie de France dans toutes les écoles primaires. L'histoire prend dès lors une place cruciale dans l'instruction primaire, quitte à être remodelée, polie et édulcorée afin de lui donner un sens moral et une ambition patriotique.

La ligue de l'Enseignement, fondée par Jean Macé une année seulement avant le vote de la loi Duruy, renforce ce mouvement général d'élargissement et d'intensification de

[20] Voir article « Duruy » dans le « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique » de Buisson, 1911.

l'éducation populaire. Une instruction entièrement laïque, gratuite et obligatoire commence à être discutée et réclamée, particulièrement au sein de la Ligue. Des écoles et un savoir indépendant du contrôle ecclésiastique se dessinent dans les réflexions. Jean Macé et Emmanuel Vauchez, secrétaire général du Cercle Parisien de la Ligue, déposent une pétition en ce sens à l'Assemblée nationale de Versailles en 1872. Ce n'est que neuf ans plus tard, après la défaite du Second Empire et l'avènement de la IIIème République que ce projet, déjà bien amorcé, se réalise à travers les lois Ferry.

Comment l'école publique aurait pu s'émanciper entièrement de la religion sous un régime dont l'Empereur tient son pouvoir de « la grâce de Dieu »[21] ? N'était-il pas en effet nécessaire d'attendre un gouvernement désacralisé pour soustraire au religieux le plus fondamental des outils d'État : l'instruction publique ?

V. Duruy, « intellectuellement progressiste, socialement conservateur, politiquement libéral » (Geslot, 2009, p. 364), avait pour projet initial d'instaurer la gratuité et l'obligation scolaire, mais le gouvernement du Second Empire ne lui permit pas d'aller au bout de ses ambitions (Geslot, 2009). J. Ferry, dans un contexte politique plus favorable que V. Duruy mettra finalement en place ce que celui-ci avait imaginé.

1.4 Naissance de la IIIème République : idéal républicain et système inégalitaire

La guerre franco-prussienne (1870-1871) représente un tournant dans l'histoire géopolitique française et européenne de la fin du XIXème siècle. Elle est en partie à l'origine de la rancœur et de l'escalade patriotique et nationaliste entre la France et l'Allemagne, qui engendreront les conflits meurtriers du XXème siècle. La bataille de Sedan le 1 septembre 1870 est remportée par les prussiens. L'empereur Napoléon III rend les armes. Trois jours après, le 4 septembre, la IIIème République est proclamée à Paris par les républicains, dont J. Ferry et L. Gambetta. Le second Empire se clôt en soustrayant par sa défaite l'Alsace et la Lorraine[22] au territoire national. L'humiliation de la défaite marque les esprits pour longtemps et a un effet considérable sur la construction

[21] « Napoléon, par la grâce de Dieu et la volonté nationale, Empereur des français, à tous présents et à venir, salut. » est la formule qui introduit la loi Guizot sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867.

[22] Nous emploierons ici le terme « Lorraine », conformément à nombre de sources historiques bien que le territoire annexé par l'Allemagne ne représente en fait qu'une partie de la Lorraine correspondant au département de la Moselle et à une partie de la Meurthe.

d'un roman national, patriotique et revanchard envers l'Allemagne, à transmettre aux jeunes enfants.

La République renait ainsi dans un environnement instable et tendu. Les esprits sont échauffés suite à la défaite considérée comme honteuse face à la Prusse. Les républicains doivent, pour se maintenir, être intransigeants et inflexibles face à l'opposition, qu'elle soit monarchiste, anarchiste, communarde, ou un peu plus tard, boulangiste. C'est en effet une période troublée politiquement et socialement[23]. Le besoin d'unifier le pays au-delà de ces tensions et de ces contestations devient un enjeu crucial (Berstein & Rudelle, 1992).

La République et le Sacré

Selon le dictionnaire de l'Académie française, le terme *République* est « emprunté du latin *res publica*, 'la chose publique', puis 'État, administration de l'État'. [Il] désigne toute forme de gouvernement qui s'attache à l'intérêt public et la société qu'il régit. [C'est une] organisation politique où l'exercice de la souveraineté appartient à des représentants investis d'un pouvoir exécutif non héréditaire »[24]. La République est donc une organisation politique de la société s'appuyant sur des institutions et sur une gestion séparée des pouvoirs transmis par suffrage et non par hérédité.

Or, la République n'est pas un système unique et universel. Il existe une diversité de républiques, dont les organisations varient grandement, notamment en termes de reconnaissance des principes démocratiques[25]. Pour Noiriel, « la République française a véhiculé des valeurs contradictoires. Celles de Barrès n'est pas celle de Jaurès. La colonisation, les discriminations à l'égard des immigrés, sont des événements qui font partie de l'histoire républicaine. Assumer clairement les contradictions de ce passé permettrait de clarifier les positions politiques d'aujourd'hui. » (2015, p.100). La France a, en effet, connu cinq systèmes d'organisation républicaine jusqu'à aujourd'hui. La Vème République, en place depuis 1958, s'organise à partir d'institutions, d'une

[23] Le président Sadi Carnot est assassiné par un militant anarchiste en 1894. Cette même année éclate l'affaire Dreyfus. Ce moment politique fort clive profondément la population et est le théâtre de la montée de l'antisémitisme parallèlement au nationalisme et à la haine anti-germanique.

[24] Récupéré sur le site : https://academie.atilf.fr/9/consulter/R%C3%89PUBLIQUE?options=motExact

[25] L'égalité homme-femme, en tant que principe démocratique, est par exemple plus effectif dans la monarchie parlementaire anglaise quand dans la République islamique d'Iran.

Constitution et d'un ensemble de lois. C'est une République définie par le premier article de la Constitution[26] comme « indivisible, laïque, démocratique et sociale ».

Cependant, pour Noiriel, « la confusion entre république et démocratie est un point qui pose problème car elle accrédite l'idée [par exemple] que la conception française de la laïcité est universelle, ce qui est faux » (2015, p.100). De plus, pour Nicolet, il n'est pas possible de réduire une République à une organisation politique. C'est pour lui d'abord « une idéologie, c'est-à-dire une opinion, une représentation » (1982, p.12). Une République comme la France renvoie alors à un ensemble de principes donc celui de laïcité auxquels il est demandé d'adhérer, mais aussi de symboles (Marianne, drapeau, devise), d'événements ritualisés (fête nationale, commémorations), de valeurs (les « valeurs de la République » devant être transmis à l'école et auxquelles les enseignants doivent adhérer). Est alors contenue dans l'idée de République, en France, une certaine conception de l'État, du citoyen, et du rapport particulier qu'entretiennent ces deux « êtres ». La transcendance de l'individu particulier dans le citoyen et le caractère absolu de cet être, serait alors une forme de *sacré*, dans le sens durkheimien, institué par la loi républicaine. Durkheim se posait en effet déjà la question suivante : « quelle différence essentielle y a-t-il entre une assemblée de chrétiens célébrant les principales dates de la vie du Christ, ou de juifs fêtant soit la sortie d'Egypte soit la promulgation du décalogue, et une réunion de citoyens commémorant l'institution d'une nouvelle charte morale ou quelque grand événement de la vie nationale ? » (1912, p.610).

Le sacré est, pour Durkheim (1912), ce qui s'applique aux choses que « les interdits protègent et isolent », les choses profanes étant « celles auxquelles ces interdits s'appliquent et qui doivent rester à l'écart des premières ». La sacralité de la République résiderait alors dans ses lois qui protègent et séparent, qui interdisent et qui autorisent, qui définissent le rôle et le statut des individus dans la société, mais aussi dans les rites, les principes et les valeurs qui lui ont été attribués et qui doivent être respectés, défendus, promus par la communauté des citoyens. Les institutions républicaines, et l'école en particulier, deviennent alors les outils servant à marquer la séparation entre le sacré (de la République, de la loi) et le profane de la vie privée, de la société civile, à travers une symbolique et une organisation de l'espace particulières.

[26] Disponible ici : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000019240997&cidTexte=LEGITEXT000006071194&dateTexte=20080725

Un des outils précieux pour asseoir la République, outre la répression, est donc l'École. L'institution scolaire est de plus en plus présente sur tout le territoire du fait des politiques volontaristes précédentes. Des écoles primaires dans chaque commune, des écoles normales dans chaque région, ont permis de rendre l'instruction accessible à la grande majorité de la population. L'effort national d'alphabétisation s'est répandu et un pourcentage croissant de la population possède les compétences de base en lecture-écriture à la veille de la IIIème République (Mayeur, 1981).

Les écoles sont en effet ancrées dans le territoire et, de plus en plus, dans les pratiques des familles. La légitimité de la scolarisation ne pose plus question dans la plupart des régions, bien qu'il existe encore des disparités importantes entre zones rurales et zones urbaines, entre filles et garçons.

	Hommes		**Femmes**	
	1869	1876	1869	1876
Population rurale	71,6	77,5	59,8	67,4
Population urbaine	79,8	85,3	65,2	72
Département de la Seine	96	96,9	88,4	92,3

Nombre de conjoints ayant signé leur acte de mariage pour 100 mariés entre 1860 et 1876[27]

L'école représente pour le gouvernement un réseau efficace d'action et de communication afin de convaincre du bienfondé de l'idéal républicain et, inversement, de former des républicains éclairés prêts à soutenir le nouveau régime. L'instruction publique est un outil pour construire le socle populaire qui donnera à la République sa stabilité et sa pérennité (Berstein & Rudelle, 1992). L'esprit républicain passe alors par la défense de la

[27] Tableau tiré de Fleury, M. & Valmary, P. (1957). Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879), *Population, 12(*1), 71-92. À consulter pour plus de détails sur l'évolution de l'alphabétisation et sur les enquêtes d'évaluation de l'instruction au XIXème siècle. Les auteurs reprennent les travaux de Louis Maggiolo, recteur honoraire de l'Académie de Nancy en 1877 et chargé par le ministère de l'instruction publique d'une mission spéciale d'étude de l'évolution de l'instruction à l'échelle nationale. Il utilise comme critère d'évaluation de l'alphabétisation la signature des contrats de mariage sur les registres des communes. Fleury et Valmary replacent dans leur article l'enquête de Maggiolo dans un ensemble d'enquêtes sur l'instruction primaire au XIXème siècle.

nation autant que par la défense des idéaux des Lumières et de la Raison (Loffel, 2000). Affermir le sentiment patriotique est au cœur du projet républicain d'instruction autant voire plus que permettre l'émancipation par le savoir et la raison (Nique & Lelièvre, 1993). L'unification d'une France « mosaïque de paysage, de langues, d'usages » (Ozouf, 2014, p. 39) se met en place par la formation d'une conscience nationale, politique et morale bien plus que culturelle.

L'objectif de l'école de la République est d'éduquer le peuple, c'est-à-dire de le modeler à des normes, des croyances, des valeurs, d'en faire des citoyens républicains convaincus et reconnaissants envers la patrie (Berstein & Rudelle, 1992). C'est donc le modèle de l'État-éducateur qui est au cœur du projet républicain de la IIIème République (Grech, 2009). Un État englobant, protecteur et paternaliste, qui prend en charge l'éducation des enfants dans leur globalité. Ainsi, note Ozouf, « la France, à la différence de ses voisins, est un pays où l'État a précédé la nation, où le sentiment national est né du pouvoir politique » (2014, p.19).

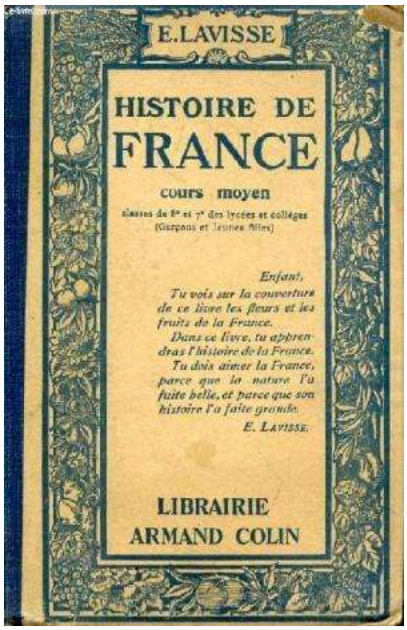
En cela, le projet d'instruction des républicains de la IIIème République se distingue de celui de Condorcet et se rapproche plutôt de son contradicteur, Rabaut Saint-Etienne[28], sans pour autant aller jusqu'au sentiment de suspicion envers les parents et l'éducation familiale. Les penseurs de l'école de la IIIème République ne considèrent pas que l'éducation doit se faire contre les familles ni même contre le sentiment religieux, mais en bonne intelligence avec les premières et dans le respect du second, les devoirs envers Dieu étant intégré au programme d'instruction morale jusqu'en 1923 (Condette, 2010).

Cette volonté républicaine de former les jeunes générations à un esprit patriotique, à des valeurs et à une conception idéalisée de la nation est prise en charge par les instituteurs, dans la classe, soutenus par des outils fabriqués à cette fin : les manuels scolaires. Deux manuels sont extrêmement usités dans les classes à cette période, le manuel d'histoire de Lavisse[29], appelé aussi simplement « Le petit Lavisse », et *Le Tour de la France par deux*

[28] Rabaut Saint-Etienne défend un projet d'éducation nationale, de formation complète de l'individu en lui inculquant une morale, des principes et des normes. Condorcet défend au contraire une instruction publique, une formation des esprits à la Raison par une transmission des savoirs savants. L'école pour lui n'a pas à s'occuper de transmettre des valeurs (Kahn, 2001; Kintzler, 2015).

[29] La biographie de Lavisse (1842-1922) est monumentale, historien positiviste, auteur de quantité d'ouvrages historiques et de manuels scolaires, il dirige une *Histoire de France (10 Tomes, 1900-1912)* et une *Histoire contemporaine de la France (9 volumes, 1920-1922).* Directeur de l'École Normale (1904-1919), professeur d'histoire moderne à la faculté des Lettres de Paris, élu à l'Académie française (1892), il a l'oreille des politiques et de ses pairs, ce qui fait de lui l'historien par excellence de la fin du XIXème siècle. L'impact qu'ont eu ses manuels sur les jeunes générations et sur son époque est difficilement mesurable quoiqu'indéniable.

enfants d'Augustine Fouillée. Arrêtons-nous un instant sur ces deux manuels, fenêtres historiques sur la réalité des écoles et de l'instruction à la fin du XIXème siècle.



Histoire de France, cours moyen. E. Lavisse, première édition 1912

Le tour de la France par deux enfants, cours moyen. A. Fouillé (G. Bruno), première édition 1877.

Le manuel *Le tour de France par deux enfants* d'Augustine Fouillée[30] est un témoin précieux de ce que les élèves pouvaient apprendre dans les écoles de la IIIème République. Publié à plusieurs millions d'exemplaires, c'est un manuel de lecture et de leçon de choses (histoire, géographie, morale, vie pratique, économie, agriculture, sciences) utilisé jusque dans les années 1950. Deux enfants, André et Julien, nés à Phalsbourg dans la Lorraine séparée de la France quelques années auparavant, partent pour une grande aventure : découvrir leur mère-patrie, la France. Leur père, sur son lit de mort, leur supplie de rester fidèles à ce pays qu'il chérit :

> *Le père essaya un faible sourire, mais son œil, triste encore, semblait attendre d'André quelque autre chose. André le voyait inquiet et il cherchait à deviner ;*

[30] L'auteure (1833-1923) du *Tour de France par deux enfants* signe du pseudonyme « G. Bruno » pour que son sexe n'entrave pas la publication de son manuel. En effet, il était difficile pour les femmes de cette époque d'avoir accès à la publication. L'usage d'un pseudonyme était un moyen de contourner cette contrainte. Elle écrit également un manuel d'instruction moral et civique en action « Les enfants de Marcel ».

il se pencha jusqu'auprès des lèvres du moribond, l'interrogeant du regard. Un mot plus léger qu'un souffle arriva à l'oreille d'André : - France ! - Oh ! s'écria le fils aîné avec élan, soyez tranquille, cher père, je vous promets nous demeurerons les enfants de la France ; nous quitterons Phalsbourg pour aller là-bas : nous resterons Français, quelque peine qu'il faille souffrir pour cela. (p.10)

Ce manuel scolaire présente de manière romancée la rancœur et l'humiliation des français face à la défaite de la guerre contre la Prusse. La perte de l'Alsace-Lorraine laissée à l'ennemi est vécue comme une amputation. Elle est du moins présentée comme telle dans les manuels et les journaux.

Pilotell, Georges Labadie, lithographie publiée dans le journal *La caricature politique* du 11 mars 1871[31].

Ce lyrisme nationaliste est un outil fort aux mains des républicains pour stimuler et faire émerger un esprit patriotique nourri d'un sentiment de revanche nationaliste sur l'Allemagne.

Les expériences et les rencontres que font André et Julien au cours de leur périple glorifient le travail, la morale et la probité du peuple. En décrivant précisément la vie simple des honnêtes gens, l'auteur enrobe les leçons d'histoire, de géographie, de sciences pratiques, dans un voile de maximes et de règles morales. Le *Tour de France*, aujourd'hui considéré comme un ouvrage moralisateur, a effectivement contribué à la construction de l'esprit patriotique, cependant celui-ci n'est pas à rattacher à un esprit

[31] Disponible ici : http://collections.vam.ac.uk/item/O186717/lexecutif-print-pilotell-georges-labadie/

forcément républicain. Ce manuel fait plutôt preuve d'une forme d'indifférence tant à la chose politique qu'à la religion. C'est la simplicité, la qualité et le courage dont fait preuve le peuple français qui est valorisé, mythifié, et non pas les hauts faits des grands hommes. Cet ouvrage trouve un accueil très positif dans les écoles et devient, comme pour *Le Petit Lavisse*, un incontournable pour plusieurs générations d'élèves (Bourdon, Garcia & Pernot, 2016).

Un peu plus tard en effet, à partir de 1912, les élèves apprennent l'histoire de France principalement dans les manuels Lavisse. Ils y apprennent à exalter le roman national, les étapes tumultueuses ponctuées de grands personnages et qui ont mené à une forme d'achèvement de l'histoire, d'aboutissement mature de la France dans la République. Cette idéalisation de la République doit ainsi permettre l'unification des Français dans une identité commune et l'émergence d'une conscience républicaine partagée. C'est pour Lavisse tout le sens de son œuvre scolaire : donner aux jeunes générations l'outil pour connaitre et s'unifier par leur patrie[32], tout en restant des « ouvrages de compromis entre les idées républicaines et la tradition catholique » en maintenant des « traces implicites de christianisation du discours historique » (Bourdon, Garcia & Etienne, 2016, p.105).

Ce dévouement pour un pays idéalisé que l'on retrouve autant chez Fouillée que chez Lavisse est représentatif de l'état d'esprit que voulait inspirer aux élèves les républicains de la fin du XIXème siècle. Une fois la nouvelle génération convaincue du bienfondé du nouveau régime et animée par le devoir de le défendre au prix de sa vie, celui-ci retrouverait suffisamment de force et d'unité, et la nation française pourrait briller à nouveau.

Notons que ce projet d'éducation va de pair avec la volonté colonisatrice de l'époque. L'empire colonial français est en effet à son apogée à la fin du XIXème siècle (Ozouf, 2014). La domination militaire, administrative et culturelle de la France sur de nombreux territoires allant de l'Afrique du Nord à l'Asie nourrit le patriotisme français en lui ajoutant un sentiment de supériorité sur les autres « races[33] » du monde (Doron, 2016 ; Schaub, 2015).

[32] Ainsi, dès la page de couverture du manuel d'histoire, les élèves des cours moyens reçoivent l'injonction patriotique suivante : « Dans ce livre tu apprendras l'histoire de la France. Tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle et parce que son histoire l'a faite grande ».

[33] Les théories racistes de supériorité de la « race blanche » sur les autres « races humaines » sont communément partagées à cette époque, mais il existe encore à cette date une conception extensive de la « race » qui peut renvoyer à des catégories descriptives d'habitants de telle ou telle région en France ou à l'étranger (il est souvent question de la « race allemande », par exemple) (Schaub, 2015).

J. Ferry justifie la colonisation dans son discours de 1885[34] sous le principe « qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures », car pour lui la France « ne peut pas être seulement un pays libre, […] elle doit aussi être un grand pays exerçant sur les destinées de l'Europe toute l'influence qui lui appartient, […] elle doit répandre cette influence sur le monde, et porter partout où elle le peut sa langue, ses mœurs, son drapeau, ses armes, son génie ».

Très tôt, il est transmis aux élèves une vision hiérarchisée et raciste de l'humanité. La France se veut le point culminant du monde civilisé et c'est en partie pour faire diffuser dans le monde la civilisation occidentale et ses valeurs considérées comme « universelles » que l'instruction devient un enjeu fondamental. Les élèves d'aujourd'hui seront demain les fiers ambassadeurs de la France dans le monde.

LES QUATRE RACES D'HOMMES. — La race blanche, la plus parfaite des races humaines, habite surtout l'Europe, l'ouest de l'Asie, le nord de l'Afrique et l'Amérique. Elle se reconnait à sa tête ovale, à une bouche peu fendue, à des lèvres peu épaisses. D'ailleurs son teint peut varier. — La race jaune occupe principalement l'Asie orientale, la Chine et le Japon : visage plat, pommettes saillantes, nez aplati, paupières bridées, yeux en amandes, peu de cheveux et peu de barbe. — La race rouge, qui habitait autrefois toute l'Amérique, a une peau rougeâtre, les yeux enfoncés, le nez long et arqué, le front très-fuyant. — La race noire, qui occupe surtout l'Afrique et le sud de l'Océanie, a la peau très-noire, les cheveux crépus, le nez écrasé, les lèvres épaisses, les bras très-longs.

Extrait du manuel *Le tour de France par deux enfants*, A. Fouillée, 1877, p.188

Cet engouement pour la colonisation est un trait caractéristique de l'identité républicaine à cette époque (Nique & Lelièvre, 1993). Magnifié par les Expositions universelles[35] de même que par les instituteurs, le sentiment de supériorité technique, culturel, mais aussi moral et civilisationnel de la France se répand largement dans la société.

[34] Disponible en ligne ici : http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-28-juillet-1885

[35] Cinq Expositions ont eu lieu entre 1855 et 1900, présentant les nouveautés techniques et industrielles de chaque époque. La plus grande est celle de 1900 qui a attiré plus de 50 millions de visiteurs. Les bulletins officiels des Expositions universelles sont disponibles à la bibliothèque du Cnam en format numérique (http://cnum.cnam.fr/thematiques/fr/1.expositions_universelles/cata_auteurs.php).

Cette vision hiérarchisée de l'humanité et le sentiment de devoir des colonialistes envers les « races inférieures » semblent contradictoires avec un principe central à la fois du républicanisme - l'égalité entre tous les citoyens – et de l'humanisme des Lumières – l'égalité de tous en humanité. Comment défendre l'égalité de tous, tout en considérant la « race blanche » supérieure ? C'est la critique principale qui est faite à J. Ferry notamment lors de son discours de 1885 devant l'assemblée nationale[36]. Ce principe n'est pourtant pas mis de côté par les républicains de l'époque. Il est même mobilisé dès la construction des fondations de l'école républicaine.

> *Il faut faire disparaître la dernière et la plus redoutable des inégalités qui viennent, de la naissance, l'inégalité d'éducation. Les sociétés anciennes admettaient que l'humanité fût divisée en deux classes, ceux qui commandent et ceux qui obéissent. Dans une société démocratique comme la nôtre, il n'y a plus ni inférieur ni supérieur : il y a deux hommes égaux qui contractent ensemble, ayant chacun leurs droits précis, chacun leurs devoirs et, par conséquent, chacun leur dignité. Mais comment réaliser ce nouveau régime social tant qu'il subsistera parmi nous en fait une distinction des classes ? Or, il y en a une, qui est fondamentale, c'est la distinction entre ceux qui ont reçu l'éducation et ceux qui ne la reçoivent pas. Et, messieurs, je vous défie de faire jamais de ces deux classes une nation égalitaire, une nation animée de la confraternité d'idées qui fait la force des vraies démocraties, si entre ces deux classes il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école.*[37]

L'ambiguïté dans les interprétations du principe d'égalité est donc déjà présente : égalité des citoyens ne signifie pas égalité des hommes, c'est la citoyenneté qui donne accès à l'égalité et non l'inverse.

L'égalité entre les élèves face à l'instruction est également une préoccupation et une valeur défendue, du moins dans les discours. En réalité, la IIIème République reste le théâtre de grandes disparités entre régions, entre classes sociales, entre les zones rurales et

[36] À Jules Ferry défendant la supériorité de l'homme blanc, Jules Maigne, député d'extrême-gauche, répond : « vous osez dire cela dans le pays où ont été proclamés les droits de l'homme ! ». Discours disponible ici : http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-28-juillet-1885

[37] J. Ferry, conférence à la salle Molière, avril 1870. Article « Ferry », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, Buisson, 1911.

urbaines ainsi qu'entre les garçons et les filles dans l'accès à l'éducation (Mayeur, 1981 ; Ozouf, 1982).

L'école républicaine est en effet très inégalitaire, ne proposant pas d'enseignement commun entre l'élite sociale et le peuple. Le primaire accueille le « peuple » et s'arrête au brevet élémentaire pour la plupart. Le secondaire accueille les enfants de la bourgeoisie et ouvre sur un parcours scolaire plus long (Mayeur, 1981). Ces deux voies restent plus ou moins hermétiques l'une envers l'autre jusqu'à ce que le système soit progressivement reconfiguré après la seconde guerre mondiale.

Un système à deux vitesses donc, où l'on n'enseigne pas les mêmes choses selon le milieu social d'origine, ni d'ailleurs selon le sexe de l'enfant. Filles et garçons suivent un enseignement différent, dans des écoles généralement séparées[38]. Cela répond à une volonté de conserver chacun et chacune dans une voie tracée par les normes et attendus sociaux accolés à leur origine sociale et/ou leur sexe.

L'éducation républicaine de la IIIème République est donc un projet politique d'unification et de moralisation visant non seulement à faire adhérer les futurs citoyens à des normes et à un idéal républicain, mais aussi à leur attribuer des rôles sociaux selon leurs origines sociales et leur sexe (Nique & Lelièvre, 1993). C'est une éducation, une vision de l'école et de son rôle, propre à une époque particulière aujourd'hui révolue, et répondant aux besoins d'une société en construction et en tension. L'éducation est, comme le montre Durkheim dans la première de ses quatre études sur la pédagogie, regroupées dans l'ouvrage posthume *Éducation et socialisation* (1922), un processus éminemment politique :

> *Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* (p.51).

[38] Pour des raisons de manque de place et de budget, il existait des écoles communales où filles et garçons se retrouvaient dans la même classe. Les contenus d'enseignement n'étaient cependant pas les mêmes (Mayeur, 1981).

1.5 Le temps Ferry : l'école devient laïque et gratuite, l'instruction obligatoire

En France, selon Mona Ozouf (2014) dans son ouvrage entièrement dédié à J. Ferry « le sentiment national est d'apparition tardive ; les noces de la France avec les Français ont été longues à se conclure, et elles ont été préparées, arrangées, et finalement consommées au cours de l'immense entreprise pédagogique à laquelle J. Ferry a attaché son nom » (p.13).

Cet homme a donc été l'opérateur et l'incarnation du processus de construction d'une identité nationale et d'une unité politique. Surtout connu pour ses lois scolaires de 1881-1882[39], il est un acteur central autant que controversé de la IIIème République[40]. Il rencontre de nombreuses oppositions, du côté conservateur mais aussi du côté radical-socialiste dans lequel il trouve, chez G. Clémenceau, un des plus farouches opposant à sa politique colonialiste. J. Ferry a néanmoins un projet pour la France qu'il compte mener jusqu'au bout : unification dans une culture et une identité commune, au risque de voir disparaitre les cultures et les langues régionales ; moralisation nationale et rétablissement de la grandeur symbolique de la France en Europe (Ozouf, 2014).

Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts sur une période allant de septembre 1879 à novembre 1883, il dépose un projet de loi, voté le 16 juin 1881, instaurant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques[41]. Cette loi ne représente pas un grand bouleversement pour l'époque. Depuis longtemps déjà, avant la Révolution de 1789 et plus encore à partir de la loi Guizot de 1833, les élèves dont les familles sont considérées comme en incapacité de payer la rétribution scolaire peuvent être exonérés de ces frais. Une grande partie des élèves fréquentant les écoles primaires publiques étaient donc scolarisés gratuitement (Mayeur, 1981). Cependant, il était indispensable pour le ministre Ferry de mettre en place la gratuité absolue de

[39] Les lois scolaires de J. Ferry sont présentées en annexe 1.3.

[40] On ne peut cependant attribuer uniquement à J. Ferry l'apanage de la gratuité et de l'obligation d'enseignement. J. Macé, fondateur de la Ligue de l'Enseignement dépose à la chambre des députés dès juin 1872 une pétition rassemblant presque un million trois cent mille signatures en faveur de la gratuité et de l'obligation scolaire.

[41] Disponible aux archives du Sénat : http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881.pdf. Avant de s'intéresser à l'enseignement primaire, il a fait voter en 1880 deux lois relatives à l'enseignement supérieur (loi du 27 février 1880 relative au Conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques, http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/fev1880.pdf, et la loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur, http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1880.pdf).

l'enseignement primaire pour ensuite rendre l'instruction obligatoire, ce qu'il fait avec la loi du 28 mars 1882[42]. Il ne pouvait en effet imposer une obligation de suivi de l'enseignement primaire sans le rendre accessible à toutes les bourses, à tous les foyers (Ozouf, 2014).

Dans les faits, l'application de cette obligation scolaire est plus ou moins aléatoire. Si les enfants vont majoritairement à l'école, l'assiduité tout au long de l'année n'est pas encore la norme. Les enfants sont généralement présents en hiver, mais s'absentent régulièrement au printemps pour les travaux des champs. Il faut attendre 1892 pour que les enfants ne puissent plus travailler dans les manufactures avant 13 ans (Nique & Lelièvre, 1993).

L'instruction devient donc officiellement obligatoire, mais non l'école publique, l'instruction pouvait être suivie dans des écoles privées ou dispensée par les familles. J. Ferry protège par cette loi la liberté d'enseignement. Il estime que l'État n'a pas à imposer une forme d'instruction aux familles, mais que c'est à elles de choisir quelle éducation donner à leurs enfants (Ozouf, 2014).

Si l'école primaire publique devient gratuite, J. Ferry l'a également voulu laïque. Anticlérical affiché, mais pas antireligieux, il considère que la République doit se construire à distance des institutions ecclésiastiques. La laïcisation de l'enseignement primaire est un moyen pour lui d'installer l'institution scolaire dans la République et de donner à cette République une forme d'autonomie par rapport à la religion (Condette, 2010).

La laïcisation de l'école – plus exactement des programmes et des locaux scolaires, les instituteurs ne pourront être que laïcs seulement à partir de 1886[43] – c'est avant tout l'aboutissement d'un long processus de réflexion, de débats et d'un parcours législatif sinueux tout au long du XIXème siècle (Ozouf, 1982). Ce parcours n'a pas été linéaire et chaque étape révèle les tensions en cours dans la société française du XIXème siècle, entre cléricaux et anti-cléricaux, républicains positivistes, spiritualistes et radicaux, les débats sur le rapport entre l'Église et l'État, sur le pouvoir de l'Église sur l'École, ont été fréquents depuis la Révolution de 1789 (Condette, 2010). J. Ferry n'a pas voulu cette laïcisation de l'école comme une opposition frontale à la religion…

[42] http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf

[43] Loi sur l'organisation de l'enseignement primaire dite loi Goblet voté le 30 octobre 1886. Disponible ici : http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/oct1886.pdf. L'intégralité du texte de loi est également présenté en annexe 1.4.

> *Quant aux écoles laïques, quant à la séparation de l'Église et de l'école, je nie absolument qu'elle ait revêtu, soit dans la loi, soit dans la pratique, le caractère de persécution religieuse que vous lui attribuez*[44].

… mais plutôt comme une nouvelle étape dans le processus de sécularisation des institutions, après la famille (mariage civil) et la construction du savoir (depuis Descartes)[45].

J. Ferry propose une laïcisation en plusieurs étapes, passer d'un système au sein duquel la présence religieuse est presque naturelle, à un système laïque ne peut se faire du jour au lendemain. Même si ses prédécesseurs s'étaient déjà attelés à développer la formation des instituteurs laïcs sur tout le territoire ainsi que la présence d'écoles primaires et d'écoles Normales, la situation est telle qu'il existe encore des disparités dans l'offre d'enseignement en France (Ozouf, 1982 ; 2014). Trois étapes de laïcisation sont donc mises en place : laïcisation des programmes, des locaux puis des personnels d'enseignement en 1886.

La laïcisation des programmes peut être considérée comme l'étape fondatrice de la laïcité scolaire. En effet, l'enseignement confessionnel est totalement supprimé. Plus de catéchisme, plus de morale religieuse, plus de prière, plus de signes et de symboles religieux dans les contenus d'enseignement ou dans les manuels. L'opposition parlementaire est forte pourtant et les débats houleux (Ozouf, 1982). En signe d'apaisement, et à la demande de J. Simon, J. Ferry ajoute « les devoirs envers Dieu et la patrie » dans le contenu de l'enseignement moral. Les élèves continueront à apprendre les devoirs envers Dieu – en général et dans une vision déiste et spiritualiste, et non pas envers un Dieu en particulier – sur les bancs des écoles primaires publiques jusqu'en 1923 (Condette, 2010).

Les locaux également, tout comme les programmes, doivent dorénavant être vierges de toute référence religieuse. On enlève les crucifix, les images pieuses, les statues, et on les remplace par des symboles républicains (Marianne, drapeau, images républicaines). La religion catholique responsable des « âmes » des jeunes enfants à l'école est remplacée par un culte républicain, avec ses rites et des symboles, sa morale et ses principes (Nique & Lelièvre, 1993). Ce nouveau culte laïque, J. Ferry l'a voulu dirigé vers la nation. Il ne

[44] J. Ferry répond au Comte de Mun, député conservateur catholique, dans son discours du 6 juin 1889 à la chambre des députés. Disponible ici : http://www.savoiretculture.com/discours-jules-ferry-sur-l-ecole-laique/

[45] Discours du 23 décembre 1880 devant la chambre des députés.

s'agit pas pour lui d'effacer de l'école toute marque du sacré, mais de remplacer le sacré d'une foi religieuse par celui d'une foi patriotique et républicaine, utilisant les mêmes codes et les mêmes mécanismes de sacralisation mais à une autre fin, celle de la gloire de la France (Nique & Lelièvre, 1993). Il est inspiré en cela par le spiritualisme de F. Buisson (Ozouf, 2014).

J. Ferry n'est pas un radical, il n'a pas d'ambition antireligieuse et reconnait une valeur sociale et traditionnelle à la religion (Verneuil, 2014).

> *Nous sommes institués pour défendre les droits de l'État contre un certain catholicisme, bien différent du catholicisme religieux, et que j'appellerai le catholicisme politique. Quant au catholicisme religieux, qui est une manifestation de la conscience d'une si grande partie de la population française, il a droit à notre protection […]. Oui, nous sommes entrés résolument dans la lutte anticléricale ; je l'ai dit et la majorité républicaine m'a acclamé quand j'ai tenu ce langage. Oui, nous avons voulu la lutte anticléricale, mais la lutte anti-religieuse, jamais, jamais*[46].

Son projet de laïcisation de l'école est porté par une ambition politique de défense de l'autonomie de la République, en opposition aux groupes politiques catholiques conservateurs et antirépublicains. J. Ferry reconnait la valeur et la dimension universelle des religions mais également leur potentiel de division et d'enfermement (Condette, 2010). Et c'est en cela que l'École doit pour lui être séparée de l'Église, sans pour autant lui refuser une place dans l'éducation des enfants, car l'école républicaine unit les enfants au-delà de leurs différences. Elle est aveugle, en principe, à ce qui les divise. Si, pour J. Ferry, l'école doit être neutre par rapport à la religion, elle ne l'est pas face à la politique (Ozouf, 1982 ; Nique & Lelièvre, 1993). Les programmes et les instituteurs doivent défendre le modèle républicain à travers un enseignement fondé sur la raison et les valeurs patriotiques, et donc à distance de la religion. Il déclare en effet au Sénat, le 31 mai 1883, « nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique ou la neutralité politique » (cité par Verneuil, 2012, p. 133).

L'école de la République est alors une utopie dans la société, un monde pur, universaliste, « un espace protégé de l'intrusion du monde extérieur : la rue comme la famille y sont

[46] Discours de J. Ferry au Sénat, 10 juin 1881, dans Nique & Lelièvre (1993), p.54.

tenues à l'écart. Pour y entrer, on doit déposer sur le seuil ses traits singuliers et ses appartenances » (Ozouf, 2015, p. 13).

J. Ferry ne cherche pas à s'opposer aux croyances des élèves, ni à les déconstruire, ni à prouver la supériorité du savoir savant sur les croyances religieuses. Il met en place un jour libre dans la semaine, le jeudi, précisément pour que les élèves puissent suivre un enseignement religieux en dehors de l'école (Verneuil, 2014). Dans les faits, il n'était pas rare que le catéchisme soit pris en charge par l'instituteur dans les locaux de l'école publique, pour des raisons de moyens et d'organisation, mais toujours sur le temps dévolu à cet enseignement (Mayeur, 1981; Ozouf, 1982).

C'est une posture de séparation claire entre les institutions religieuses et l'institution scolaire, mais qui, soumise aux contraintes de la société de l'époque, accepte des compromis et se met en place de manière progressive. En effet, dans une société encore peu sécularisée, laïciser une institution aussi centrale pour la République alors que le pouvoir politique n'est pas encore séparé du pouvoir religieux[47] était un défi audacieux.

Petit à petit, les écoles laïques trouvent leur place dans le paysage français, entre le clocher des églises et les frontons républicains des mairies. Elles sont devenues au fil de temps un personnage central des récits romancés de la IIIème République, une image fantasmée pour les nostalgiques de cette époque (Ozouf, 199). Pourtant, il a fallu du temps, des conflits, des adaptations et des compromis pour que ce principe de séparation se mette en place de manière effective dans toutes les salles de classe.

Dans un troisième temps, la loi Goblet votée le 30 octobre 1886 statue que les seules personnes autorisées à enseigner dans les écoles publiques seront désormais des laïcs. Jusque-là, par manque d'instituteurs encore formés et peut-être de volonté politique, les congrégations religieuses pouvaient encore enseigner dans les écoles publiques. A partir de 1886, ce n'est plus le cas.

Pourquoi avoir attendu six ans entre la laïcisation des programmes et la laïcisation des personnels des écoles primaires publiques ? Pour la simple raison qu'il a fallu prendre le temps de former ces instituteurs laïques aux nouveaux programmes et en former en nombre suffisant pour qu'aucune école ne se retrouve dans l'incapacité de recruter ces instituteurs (Ozouf & Ozouf, 1992). En d'autres termes, il a fallu attendre que le nombre

[47] La loi de Séparation des Églises et de l'État est votée 23 ans après la laïcisation de l'école publique, en 1905.

et la formation des instituteurs soient suffisants pour que cette loi puisse être appliquée convenablement.

La laïcisation du système scolaire s'est donc faite progressivement et tout au long du XIXème siècle, depuis les prémices d'une institution d'État avec la création de l'Université impériale par Napoléon Bonaparte jusqu'aux lois Ferry et Goblet, en passant par l'enseignement dit « libre », c'est-à-dire l'enseignement confessionnel catholique, encadré par F. Guizot et promut par A. de Falloux, mais aussi par le projet éphémère de l'école de V. Duruy (Condette, 2010). Les changements économiques et sociétaux (industrialisation, changements de régimes politiques, guerres, urbanisation, alphabétisation…) ont été accompagnés par la mise en place progressive d'un nouveau système, d'une nouvelle conception de l'école, répondant aux besoins de cette société en mutation et promue par des politiques ambitieuses (Mayeur, 1981).

Cependant, il ne suffit pas de voter une loi pour que la situation change du tout au tout, surtout en matière scolaire. Il faut du temps pour que les programmes se mettent en place sur tout le territoire, que les nouveaux manuels soient écrits, imprimés et envoyés dans toutes les écoles de France, que chaque instituteur soit formé ou se forme au changement (Mayeur, 1981). La temporalité de la transformation du curriculum formel et de la traduction de ces transformations au curriculum réel est à prendre en compte. De même, la loi Goblet prévoit un délai d'application assez large pour que les écoles publiques se réorganisent sans le concours des congréganistes (Condette, 2010). Si bien qu'au début du XXème siècle, il existe encore des congréganistes enseignant dans ces écoles.

	Écoles publiques		Écoles privées	
	Laïques	Congréganistes	Laïques	Congréganistes
1876 - 1877	45 816	13 205	5 841	6 685
1906 - 1907	66 896	452	11 548	1 399

	Instituteurs et Institutrices publiques		Instituteurs et Institutrices privées	
	Laïques	Congréganistes	Laïques	Congréganistes
1876 - 1877	55 026	26 823	10 785	19 861
1906 - 1907	121 182	823	31 896	6 564

Statistiques de l'enseignement primaire, publiés par le ministère de l'Instruction publique (1876-1877 et 1906-1907). Dans L'Ecole, l'Eglise et la République (1871-1914), *Ozouf, 1982, p. 233-234.*

Il est donc nécessaire de considérer le temps long pour l'application des politiques scolaires, les contraintes sociétales, matérielles autant qu'idéologiques, dans la mise en place de ces politiques. Malgré les tensions et les contraintes, les principes d'obligation, de gratuité et de laïcité de l'école se mettent en place progressivement et, en entrant dans les mœurs des nouvelles générations, remodèlent durablement la société française. C'est ce que nous avons cherché à montrer ici.

Au cours de la IIIème République, le gouvernement persévère également dans le renforcement de la formation des instituteurs. Ceux-ci deviennent des fonctionnaires d'État en 1889[48] et bien que le corps des instituteurs ne soit pas si homogène qu'il puisse y paraitre, c'est le début de ce qui est communément appelé « les hussards noirs de la République » (Krop, 2016).

1.6 Les hussards noirs de la République

Les instituteurs sont, au cours du XIXème siècle, des agents mal payés et/ou peu voire pas formés (Krop, 2016 ; Ozouf & Ozouf, 1992). La validation du certificat d'études primaires est suffisante pour enseigner à son tour dans les écoles primaires, cependant certains ne maitrisent que très sommairement les contenus qu'ils ont à transmettre. Au-delà de leur formation, inexistante la plupart du temps, la faible rétribution qui leur est accordée suffit tout juste à subvenir à leurs besoins. Cette précarité économique met alors l'instituteur dans une position délicate au sein des communes, la légitimité des savoirs transmis reposant en effet en partie sur l'image et la reconnaissance accordée au transmetteur de ces savoirs. Comment considérer les savoirs enseignés à l'école comme

[48] Loi de Finances du 19 juillet 1889 (Krop, 2016).

importants et ayant de la valeur s'ils ne permettent pas à celui qui les possède de vivre convenablement ?

Les personnages des romans nationaux d'Erckmann-Chatrian[49], de Mananti[50] ou encore la triste histoire de Jean Coste[51], nous donnent des indices sur la vie difficile des instituteurs du XIXème. Ces personnages miséreux, devaient bien souvent accumuler plusieurs fonctions au sein des communes, tant auprès du maire que du curé (secrétaire de mairie, bedeau) pour subvenir à leurs besoins (Verneuil, 2014). Avant d'atteindre une position prestigieuse de notable au même titre que le maire ou le curé, l'instituteur est donc une personne peu considérée, voire méprisée. Le peu de prestige et de considération accordés à ce personnage transparait également sur sa fonction. L'école, souvent engagée dans un conflit territorial avec l'église, subit dans certaines régions très religieuses une méfiance de la part de la population (Ozouf & Ozouf, 1992).

La IIIème République instaure une nouvelle reconnaissance de la fonction d'instituteur dans la société (Krop, 2016). S'installe alors progressivement une meilleure reconnaissance de la position sociale des instituteurs grâce à un effort progressif de formation et de rétribution à la fin du XIXème siècle. Les instituteurs représentent en effet la première ligne de défense de la République auprès de la population et ont pour mission « sacrée » de former des républicains pour elle. Un prestige grandissant nait alors de cette fonction nouvellement missionnée par l'État pour défendre les idéaux républicains et pour rendre à la France sa dignité bafouée par la défaite de Sedan.

La vindicte populaire ayant imputé la défaite de la guerre Franco-prussienne à la trop grande médiocrité des instituteurs français face aux prussiens, il fallait redresser ce tort en travaillant sur les causes supposées de cet échec national (Ozouf, 1982). Un renforcement de la formation, de la sélection et du contrôle des instituteurs sur tout le territoire se met alors en place avec le développement notamment du corps d'inspection. Au fur et à mesure de la mise en place et de la généralisation des dispositifs de formation et d'encadrement sur le territoire, les instituteurs obtiennent ainsi une meilleure reconnaissance de leur rôle et de leur mission (Krop, 2016).

[49] *Histoire d'un sous-maître ; Histoire d'un homme du peuple*

[50] *Nicolas le maître d'école. Histoire d'un instituteur.*

[51] Roman d'Antonin Lavergne décrivant de manière tranchée les épreuves de la vie misérable d'un instituteur à la fin du XIXème siècle. Charles Péguy y répondra dans un essai de 1902 intitulé *De Jean Coste* dans lequel il apporte des nuances aux propos caricaturaux et misérabilistes de Lavergne.

Les instituteurs et les institutrices, de plus en plus nombreuses avec l'ouverture des écoles secondaires de jeunes filles rendues possible par la loi Camille Sée en 1880, forment progressivement un corps professionnel qui vise l'homogénéisation. Une identité propre à la profession se dessine. Ces défenseurs de la République, laïcs très majoritairement depuis la loi Goblet de 1886, forment un groupe social clairement identifiable (Ozouf & Ozouf, 1992). Entre le maire et le curé, soumis à l'inspecteur et vassal de l'État, il leur a été transmis dans les écoles Normales le sens du devoir envers les principes de la République et un fort sentiment d'abnégation au service de leur mission éducatrice.

De par leur formation quasi monacale dans les écoles Normales, leur mission au service de la République et le contrôle hiérarchique exercé sur eux, il n'est pas exagéré de comparer les instituteurs de la IIIème République à des missionnaires envoyés dans les campagnes convertir la population à la foi républicaine (Krop, 2016). Et c'est avec conviction et dévouement que la plupart s'attèle à cette tâche. Il est néanmoins nécessaire de tempérer cette image tantôt martiale, tantôt sacerdotale, de ces « hussards noirs » de la République.

En effet, le corps social des instituteurs, qui se constitue progressivement au début du XXème siècle, n'est pas un bataillon étatique exerçant une forme de domination bourgeoise sur le peuple. Au contraire, les instituteurs viennent généralement des classes populaires ou moyennes, voire de la petite bourgeoisie. C'est ce que l'enquête biographique de Jacques et Mona Ozouf (1992) auprès de quatre mille instituteurs ayant exercé avant 1914 montre à travers de précieux témoignages. Attirés par l'enseignement et par le travail intellectuel, ils voient dans cette fonction une forme d'émancipation sociale, d'échappatoire aux travaux physiques et d'ouverture intellectuelle sur le monde. Ils se retrouvent souvent à enseigner dans l'école qui les a vus grandir et entretiennent une proximité culturelle et sociale avec les familles.

Les instituteurs partagent des valeurs et des convictions communes, ils forment un groupe particulièrement homogène politiquement, plutôt orienté à gauche. Défenseurs de la République, du progrès social et technique, de l'émancipation par le savoir, ils sont globalement proches des idées socialistes tout en gardant, selon l'enquête de Ozouf & Ozouf, une distance méfiante par rapport au militantisme partisan et passionné.

> *Si la politique locale ne paraît pas troubler la neutralité de l'espace scolaire, c'est que l'espace scolaire communique à la politique locale beaucoup de sa*

> *neutralité et de sa pureté. […] La majorité de nos témoins reprend à son compte, en toute bonne conscience, la leçon de Jean Macé : que l'instituteur n'a pas d'élections à faire, mais des électeurs à former. Hussards, fantassins, apôtres et zélotes forment donc en réalité une cohorte individualiste, farouchement rebelle à l'enrôlement.* (Ozouf & Ozouf, 1992, p. 144)

Ils remplissent ainsi la fonction que J. Ferry leur a attribuée dans sa lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883 de « remplir tout [leur] devoir et rien que [leur] devoir », sans excès de zèle. Ces hussards noirs sont des traducteurs et médiateurs des politiques publiques, permettant la réalisation pragmatique des volontés politiques en prenant en compte les subtilités et les contextes particuliers dans lesquels ils exercent leur fonction.

***

Pourquoi nous sommes nous arrêté sur ce moment de la IIIème République et sur la laïcisation de l'école primaire publique ? Il nous a semblé fondamental d'étudier une période qui a permis l'émergence de principes encore en application dans l'école d'aujourd'hui tout en portant un regard critique sur l'idéalisation de « l'école de J. Ferry » que des nostalgiques pourraient souhaiter voir renaitre. Le temps, la société, les individus, les enjeux sont bien différents aujourd'hui et il semble peu souhaitable – et impossible – que reviennent les temps du *Petit Lavisse* et des hussards noirs. Cependant, une bonne compréhension de la genèse de l'école laïque est indispensable si l'on veut éviter des écueils (anachronisme, erreur d'interprétation, présentisme, nostalgie) obturant l'analyse de l'école d'aujourd'hui.

2. Les débuts tumultueux de « la laïque » au début du XXème siècle

2.1 Quelle morale pour l'école laïque ?

C'est le principal point de tension dans les discussions et la mise en application de la loi de 1882. L'école publique sera-t-elle une école « sans Dieu » ? « sans morale » ? Allait-on fabriquer des « petits anarchistes », formés par d'anciens communards prônant la révolution et la désobéissance à longueur de journée (Loeffel, 2000 ; Condette, 2010) ? Les partis de droite s'inquiètent de cela et leur inquiétude est largement relayée par les journaux conservateurs et la hiérarchie catholique (Ozouf, 1982). Il faudra plusieurs années pour que les plus farouches opposants à l'école laïque concèdent finalement que ces écoles ne sont pas amorales, bien au contraire ; premièrement, parce que les « devoirs envers Dieu » sont toujours enseignés aux enfants de « la Laïque » ; deuxièmement parce que, en termes de degré d'importance, l'instruction morale et civique est le premier des enseignements, avant même le lire-écrire-compter selon le premier article de la loi du 28 mars 1882. L'école publique n'est donc pas amorale, mais quelle est donc cette « morale laïque » ? Existe-t-il une morale en dehors de la morale religieuse (Loeffel, 2009) ?

Pour beaucoup, il semble inconcevable de détacher la morale de son socle religieux et un enseignement areligieux serait forcément amoral. Ainsi, pour Paul Rousselot, inspecteur d'académie, dans *La Revue pédagogique* (septembre 1880) « la pratique d'un devoir, quel qu'il soit, est par elle-même un acte religieux »[52]. Sans complètement contredire cette affirmation, J. Ferry explique en détail ce que l'enseignement laïque de la morale signifie dans sa lettre aux instituteurs de 1883. Pour lui, la morale enseignée dans les écoles laïques doit être une morale qui ne dit pas son nom, une morale partagée par tous, sans référence religieuse, « la bonne vieille morale de nos pères et mères », une morale qui ne doit blesser aucune sensibilité religieuse particulière, qui ne doit choquer aucun père de famille. Il souhaite une morale aussi distante d'un catéchisme républicain, qui remplacerait simplement un dogme par un autre, que d'un athéisme militant (Loeffel, 2009).

[52] Article publié dans *La Revue pédagogique*, septembre 1880, dans Ozouf, 1982, p. 105.

Il ne fait pas référence à une « morale laïque » mais à un « enseignement laïque de la morale » car pour J. Ferry il n'y a qu'une morale, celle qui renvoie aux bonnes mœurs d'une société « civilisée ». Qu'elle vienne de la religion, de la tradition ou autre, cela n'a pas d'importance et n'a pas de raison d'être mentionné dans les contenus scolaires (Husser, Barthelmé, & Piqué, 2009). Ainsi ce programme d'enseignement moral et civique propose une forme laïcisée de la morale bien plus qu'une nouvelle morale, laïque.

> *Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Quand on vous parle de mission et d'apostolat, n'allez pas vous y méprendre ; vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile : le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. […] La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est-à-dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes*. (Extrait de la *Lettre aux instituteurs* de J. Ferry, 1883)

Si les intentions officielles du ministre Ferry sont d'insuffler et de faire émerger chez les enfants, par l'exemple et la pratique, une morale communément partagée, cette morale s'accompagne d'une doctrine civique orientée vers la défense du modèle républicain national sans pour autant s'opposer à la morale religieuse (Condette, 2010). L'instruction morale et civique est en effet un espace de transmission de normes et de principes souvent présentés sous forme de maximes dont les préceptes principaux sont l'ordre, l'obéissance, l'honnêteté, le travail, la discipline et l'esprit économe (Loeffel, 2000). De plus, chaque enseignement, du cours d'histoire au cours d'orthographe, est un support de moralisation et un argument de défense du modèle national républicain.

> *On voit […] aussi le côté religieux de l'école laïque, même si l'alphabet n'y commençait plus par une croix, si on n'y psalmodiait plus de prière, et si les maîtres n'y parlaient pas sous l'image d'un supplicié. Cette « École sans Dieu » était vouée à la religion de la patrie et à sa propre sacralisation. Cette « École sans morale » mettait la morale jusque dans les énoncés arithmétiques.* (Ozouf, 1982, p. 8).

C'est donc, par de nombreux aspect, un projet politique orienté vers la constitution d'une forme de sacralité laïque qui se met en place progressivement, un dogme républicain et

patriotique où Marianne remplace la Croix, où la devise républicaine remplace la prière et où le progrès remplace l'espérance. Pour Ozouf (1982), « la patrie joue, dans l'école laïque, le rôle réservé à Dieu dans l'école congréganiste » (p.114). L'instituteur aussi relève de plus en plus d'une forme de sacralité. C'est lui qui, par l'enseignement du triptyque « lire-écrire-compter », permet à ses élèves d'atteindre les lumières de la Raison, mais surtout qui offre à la République des citoyens et des électeurs dévoués (Ozouf & Ozouf, 1992).

L'école publique de la IIIème République s'est donc construite à partir d'une volonté politique de transmission d'une norme, d'une morale – la morale laïque, républicaine et patriotique – une morale sans référence mais sans non plus d'opposition à la morale religieuse dépassant les clivages interconfessionnels, mais une morale censée unifier la population derrière l'idéalisme républicain, la « foi » dans la nation (Berstein & Rudelle, 1992).

La question de la morale laïque est pourtant à la fois le cœur et le principal point d'achoppement de l'école laïque. Elle définit le projet politique émancipateur et radicalement novateur de cette école s'appuyant sur la raison et défendant le progrès dans une approche positiviste. La morale laïque, ou plutôt laïcisée, est une morale populaire et démocratique, donc fondée sur les valeurs de solidarité entre les Hommes, et d'altruisme. Elle est universelle et peut donc englober des références à des formes de spiritualités, de déités, mais sans jamais instituer une religion au-dessus d'une autre et encore moins une religion d'État. Elle renverrait donc, selon certains auteurs, à une « culture morale universelle, un culte général du Bien » (Loeffel, 2000, p.37).

Elle trouve sa source dans le rationalisme des Lumières (Loeffel, 2000), qui a été nécessaire pour réussir cette dissociation entre morale et religion. Pour Condorcet par exemple, la Raison s'oppose à la croyance, à l'opinion. Pour lui, « il ne s'agit plus de faire croire ou de faire aimer [par l'école], mais de faire connaître et comprendre » (*ibid*., p.6), c'est-à-dire d'*instruire*, plus que d'*éduquer*. Par-là, il distingue la Raison de l'opinion et appuie son projet d'instruction sur la première, la morale transmise à l'école devant alors découler des vérités de l'expérience. Cependant, pour Kahn, l'instructionnisme de Condorcet n'est ni réalisable ni souhaitable car « apprentissage et normes ne sont séparables qu'en pensée » (2009, p.22). En faisant fi du rôle normatif et socialisateur de l'éducation, Condorcet ne permet pas à son projet d'instruction de se

réaliser pratiquement, bien que ses réflexions aient pu nourrir les projets éducatifs jusqu'à aujourd'hui.

Ainsi, il n'est pas possible d'attribuer la construction de l'idée de « morale laïque » à une source particulière et identifiable, de Condorcet à Durkheim, en passant par Ferry, Buisson, Cousin ou Jaurès, chacun à une vision politique et/ou pédagogique de ce qu'est ou de ce que doit être la morale enseignée à l'école laïque (Loeffel, 2000). Spiritualisme, positivisme, socialisme, universalisme, chaque courant ayant contribué à définir le socle politique et philosophique de la IIIème République ont également permis de dessiner les contours de la morale laïque (Husser, Barthelme & Piqué, 2009). Le positivisme de Comte – et dans une moindre mesure celui de J. Ferry – n'est donc pas la seule source de l'élaboration de cette morale pour le peuple. Certaines personnalités politiques du début du XXème siècle, marquées à gauche, se détachent en effet de ce courant ainsi que du spiritualisme pour s'appuyer sur les idées socialistes naissantes, en intégrant la question de la justice sociale et de la solidarité (Mole, 2010).

Ainsi, si la morale peut être dissociée de la religion, l'instruction ne peut être dissociée de la morale car elle contient en elle-même l'idée de « devoir » indispensable à la formation de futurs citoyens. Selon Kahn (2009, 2015), l'école publique laïque a donc toujours eu une dimension normalisante et moralisante, elle ne peut donc se résumer au projet d'instruction de Condorcet.

La forme scolaire (Vincent, 1994) est une forme de socialisation et de moralisation pour la jeunesse dont les codes vont cependant varier en fonction de plusieurs paramètres (le temps, l'espace géographique, les acteurs). En effet, les préceptes moraux enseignés sous la IIIème République sont bien différents de ceux d'aujourd'hui, et pourtant, c'est pour défendre le même modèle social et politique – la République[53] – que ces préceptes sont érigés comme nous le verrons dans une deuxième partie.

[53] Pour Weil, « aujourd'hui, se revendiquer républicain, ce n'est plus affirmer une position politique contre l'option monarchique ou impériale. Mais cela ne peut être seulement un 'vivre ensemble', une cohabitation minimaliste dans l'ordre d'un régime politique où les citoyens égaux en droit ne ferait qu'élire leurs dirigeants et élaborer à travers eux la loi commune » (2015, p.13)

2.2 Guerre des écoles, guerres de manuels

Baubérot, dans son *Histoire de la laïcité en France* (2012), distingue deux seuils de laïcisation au cours du XIXème siècle. Un premier entre 1789 et 1806 au cours duquel sont instituées la liberté de culte en 1791, puis la laïcisation de certaines institutions avec la mise en place du mariage civil, de l'état civil. Un second seuil a lieu entre 1882 et 1905, donc entre les deux lois de séparation des Églises avec l'École puis avec l'État. Pour Baubérot, ainsi, la laïcité en France est un processus, elle s'est mise en place par étapes et non sans opposition. C'est le cas de la laïcisation des écoles primaires publiques qui ne s'est pas faite sans difficulté ni sans résistance, de la part de l'église catholique, des politiques et des familles. Le vote de la loi de 1882 a davantage ouvert les débats et réveillé les contestations qu'il n'a entériné un principe faisant consensus.

En effet, une grande partie des catholiques – les parents, les ministres du culte mais également le pape qui a pris parti contre les politiques laïcisatrices de l'École et de l'État – se sont vivement opposés aux républicains (Ozouf, 1982 ; Condette, 2010). Tandis que les extrêmes s'interpellent par journaux et revues interposées, les positions dans la société sont variées entre républicains radicaux, spiritualistes, protestants, catholiques et, parfois, à l'intérieur de chacun de ces groupes. Chacun ayant une opinion sur cette épineuse question de l'enseignement moral sans référence religieuse…

> *… on étudiera, suivant le programme, l'anatomie et la géologie, sans qu'il soit jamais question du créateur […]. Au nom de la raison et du bon sens, au nom de la religion, au nom du patriotisme, il faut maudire ce jour d'innovation funeste, qui livre nos écoles, nos enfants, à l'expérience d'un enseignement contraire à la tradition française, contraire à la religion nationale, contraire à la sagesse politique.* (extrait d'article dans *l'Univers*, journal catholique, 2 octobre 1882[54])

…ou sur les devoirs envers Dieu :

> *Les gens qui ont tué, torturé, brûlé, assassiné, avec toutes sortes de raffinements, leurs semblables croyaient être agréables à Dieu, et avoir bien mérité de lui. Sont-ce ces devoirs envers Dieu que le maître d'école sera*

[54] Dans (Ozouf, 1982, p. 78)

> *chargé d'enseigner à ses élèves* […] *?* (extrait d'article dans *La Lanterne,* journal républicain anticlérical, 7 juillet 1881[55])

Les conflits sur les programmes se cristallisent sur deux visions de la France et de son identité : « fille de l'Église » ou « fille de la Révolution » ? Les historiens parlent ainsi de « guerre des deux France », entre cléricaux et anticléricaux plus qu'entre catholiques et républicains (Baubérot, 2012), cependant Condette (2010) rappelle que « le contexte local apparaît fondamental et la question des manuels peut très bien ne mobiliser personne comme elle peut faire rejouer d'anciennes failles politico-religieuses dans une partie de la population » (p.449).

Ce conflit se ressent jusque dans l'élaboration des programmes d'histoire. De quand date la naissance de la France ? Du baptême de Clovis ou de la prise de la Bastille ? Certains manuels n'hésitent pas à présenter de manière univoque l'Ancien Régime comme le temps de la soumission du peuple, de la misère et de l'ignorance, et la Révolution de 1789 comme l'avènement de la Lumière et de la Raison. Des pressions de tout ordre sont exercées dans les communes, tant par le curé que par le maire, pour orienter le choix des familles quant à l'inscription de leur progéniture soit à l'école libre, soit à « la laïque » (Condette, 2010 ; Verneuil, 2014).

Si cette guerre perd en vigueur après le vote de la loi de 1905 qui apaise en partie les conflits en adoptant la position modérée d'Aristide Briand plutôt que celle plus radicale d'Émile Combes, les tensions à l'école perdurent (Baubérot, 2012; Portier, 2016).

Dès 1882, de nombreux manuels, notamment d'instruction morale et civique fleurissent du fait de la liberté accordée aux éditeurs de les publier et aux enseignants de choisir leur outil de travail. La liberté dans la publication et l'utilisation des manuels scolaires dans les classes est une des spécificités du système scolaire français[56] . Cet engouement est une preuve pour J. Ferry de l'intérêt que cet enseignement suscite et de son accueil positif dans la société.

[55] *Ibid.* p.77

[56] Le principe de liberté d'enseignement, établi par la loi Guizot en 1833, permet à chaque enseignant ou école de choisir le manuel de son choix dans la liste des ouvrages autorisés par le ministère. Le ministre Duruy étend encore cette liberté en remplaçant l'autorisation préalable du Conseil supérieur par un système de véto (arrêté du 11 janvier 1865). Le ministère peut donc interdire des manuels scolaires allant à l'encontre de la loi, mais il ne délivre plus d'autorisation préalable à la diffusion et à l'utilisation. Il peut seulement constituer une liste d'ouvrages conseillés, tout en laissant aux enseignants la liberté de s'en saisir ou non (Chopin, 1980).

> *Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire.* (Lettres aux instituteurs du 7 novembre 1883, J. Ferry)

Certains manuels, poussent la laïcisation à l'extrême et vont jusqu'à extraire toute référence à la religion dans leur contenu. *Le Tour de France par deux enfants* par exemple, retire de ses pages jusqu'à la découverte de Notre-Dame de Paris et tout effet de langage faisant plus ou moins référence à une norme religieuse. Ainsi, entre l'édition de 1877 et celle de 1906, le père des deux enfants ne « monte [plus] au ciel », mais « est mort » (p.8) ; les personnages ne soupirent plus de « mon Dieu ! », mais des « hélas ! ».

Face à cet engouement laïciste, l'opposition s'organise. Les pères de famille catholiques se réunissent en associations, autorisées depuis la loi de 1901, pour maintenir un regard sur les contenus transmis aux enfants dans les écoles laïques (Verneuil, 2014). Une lettre de l'épiscopat français en 1909 rappelle les droits et les devoirs des familles sur l'école et donne une liste de 12 manuels qu'il souhaite faire interdire au nom de leur anti-religiosité (Condette, 2010).

L'église catholique use en effet de son influence et étudie de près les nouveaux manuels d'enseignement moral et civique (Verneuil, 2014). Les catholiques dénoncent le passage d'une école « sans Dieu » à une école « contre Dieu » du fait du durcissement laïciste de certains manuels, mais aussi du fait de l'orientation de certains enseignants vers la transmission d'une morale scientifique et vers une prise de distance par rapport au patriotisme revanchard et anti-germanique (Ozouf & Ozouf, 1992). En effet, au début du XXème siècle, une partie du corps des instituteurs, les plus marqués à gauche, se syndicalise et s'oriente de plus en plus vers des positions antimilitaristes et socialistes, voire parfois antireligieuses (bien que le syndicalisme enseignant ne soit pas un bloc homogène, mais traversé également par des courants contraires) (Poucet, 2005).

Le gouvernement, après la victoire laïque de 1905, se montre tolérant et cherche la conciliation entre ces extrêmes. La plupart du temps, des compromis sont trouvés pour apaiser les esprits. Il n'est pas rare par exemple de fermer les yeux sur la présence d'un crucifix dans une école laïque, mais « d'oublier » de le raccrocher après avoir refait les peintures (Ozouf, 1982) ! Il existe également des disparités dans l'application de la loi selon les régions :

> *Dans les parties de la France encore très catholiques, là où les écoles libres sont nombreuses, les préfets et les inspecteurs s'entendent pour laisser [la loi], en grande partie, lettre morte : les crucifix sont en place, la prière se fait, et, si le catéchisme s'enseigne trop ouvertement, on ferme les yeux. […] Par contre, un instituteur de l'Est ou du Midi qui voudrait se comporter comme un de ses confrères de la Vendée serait impitoyablement révoqué comme clérical. »* (Bulletin de la Société générale d'éducation et d'Enseignement, septembre 1886[57])

Guerre des écoles, guerre des manuels, le début du XXème siècle est marqué par des oppositions fortes à propos de la mise en place du curriculum dans les écoles laïques (Condette, 2010). Ces conflits s'apaiseront et seront remplacés par une préoccupation tout autre : la montée des tensions entre les nations européennes annonçant le premier grand conflit mondial de ce siècle.

2.3 L'école laïque fait ses preuves de l'entre-deux guerres mondiales à la loi Savary

La seconde guerre mondiale a mis un point d'arrêt aux accusations d'amoralité de l'école laïque. Les soldats, formés sur les bancs des écoles publiques ont démontré leur esprit patriotique et leurs valeurs en versant leur sang pour la nation. L'école publique laïque, voulue par J. Ferry comme une école transmettant une conception de la nation dans le but de bien l'aimer pour mieux la servir, a réussi sa mission.

Même si des contestations de l'école laïque sont encore avancées dans l'entre-deux guerres de la part de l'Assemblée des cardinaux et des évêchés de France et bien que dans certaines régions, la guerre entre les écoles et pour capter les élèves et leur famille continue, les tensions s'apaisent généralement dans le quotidien des français (Verneuil, 2012). L'instituteur français est devenu une figure respectée grâce à leur soutien à l'effort de guerre. Cependant, l'horreur des combats a développé un esprit pacifiste chez les maîtres d'école, et le patriotisme aveugle n'est dès lors plus défendu de manière aussi acharné. L'horreur de la guerre des tranchées a en effet un impact traumatisant sur les esprits et notamment chez les instituteurs. Ils se sentent en partie responsables, car c'est

[57] Dans Ozouf, 1982, p. 106.

au nom d'un patriotisme vengeur, transmis dans les écoles, que des bataillons d'anciens élèves ont couru à la mort. La morale se tourne alors vers un humanisme plus pacifiste et clairement antimilitariste.

Les défenseurs de l'école laïque, pendant l'entre-deux guerres, commencent également à envisager une nationalisation de l'enseignement libre afin de former un seul et même service public de l'éducation (Prost, 1981). Cette idée reste pour l'instant au stade de réflexion partisane mais sera reprise après la Libération. La Ligue de l'enseignement en fera son cheval de bataille dans les années 70-80.

La période Vichyste est l'occasion d'un retour en arrière dans le processus de laïcisation de l'école. Le triptyque « Travail, Famille, Patrie » remplace la devise « Liberté, Égalité, Fraternité » dans les cours de morale et les élèves apprennent à glorifier le Maréchal Pétain, nouvelle figure mythifiée dans le cadre d'une propagande nationaliste renouvelée et anti-républicaine.

Abécédaire à la gloire du maréchal Pétain. Brochure de 52 pages éditée par le Bureau de documentation du Chef de l'Etat en 1943. Musée de la Résistance et de la Déportation. Besançon. Disponible sur classes.bnf.fr

Album à la gloire du maréchal Pétain. 4ème de couverture : publicité pour le journal "Fanfan La Tulipe", également pétainiste. (1941). Disponible sur www.reseau-canope.fr

Cette courte période, 4 ans de 1940 à 1944, voit une volonté forte de contrôle sur l'École et de retour à des valeurs nationalistes autant que religieuses. En effet, le gouvernement de Vichy autorise à nouveau les crucifix à l'école publique [58], remet en place les devoirs envers Dieu dans les programmes[59] (ils avaient été supprimés en 1923), le catéchisme sur le temps scolaire[60] et autorise à nouveau les congrégations à enseigner[61]. Il favorise également les écoles libres grâce à des subventions aux communes. La politique du gouvernement vichyste est anti-laïque autant qu'antirépublicaine. Cette révolution ne dure pourtant pas et les réformes entamées dans les programmes sont abandonnées dès la chute du régime de Vichy et l'avènement d'un gouvernement provisoire, puis de la IVème République en octobre 1946. Majoritairement habitués et convaincus par l'école laïque, les Français ne voient plus en elle une menace et ne souhaitaient pas la voir affaiblie au profit de l'enseignement privé (Prost, 1981).

[58] Circulaire du 15 avril et 18 juillet 1941, dans (Prost, 1981, p. 480).
[59] Circulaire du 23 novembre 1940.
[60] Loi du 6 janvier 1941.
[61] Loi du 3 septembre 1940.

Après la seconde guerre mondiale, l'avènement d'un homme nouveau notamment grâce au progrès de la science et des techniques disparait des préoccupations politiques et sociétales. L'eugénisme, ayant conduit aux théories fascistes, décline sous le poids des morts et des tortures découvertes dans les camps de concentration. Après la Libération, et pour se distancier du conservatisme de Pétain, les valeurs laïques sont réaffirmées (Verneuil, 2012). Néanmoins, une certaine méfiance de la gauche politique s'installe face au positivisme et à l'enseignement d'une morale patriotique. De nouvelles préoccupations émergent dans les politiques éducatives : reconstruire le pays économiquement, augmenter le niveau de qualification professionnelle afin d'améliorer la productivité, massifier l'enseignement, rapprocher le primaire et le secondaire, créer des passerelles et défendre la justice sociale. Le programme du Conseil National de la Résistance[62], qui débouchera sur la publication du Plan Langevin-Wallon en 1947, promeut par exemple comme réforme indispensable :

> *la possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires (p.7).*

A partir de la Libération, le projet laïque de l'école publique est stabilisé. De nouvelles tensions émergent alors entre école publique et école privée. Certaines personnes à gauche, notamment à la Ligue de l'enseignement, commencent à envisager le projet d'un grand service public unifié d'éducation englobant à la fois le publique et le privé tandis que l'enseignement libre s'organise et se fortifie autour d'associations de parents telle l'APEL (l'Association des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre) (Prost, 1981).

Les lois dites « Marie »[63] et « Barangé »[64] votées les 21 et 28 septembre 1951 vont dans les sens d'un élargissement de l'aide financière de l'État pour l'enseignement privé. Avec la loi « Marie », des bourses peuvent être attribuées aux élèves de l'enseignement libre.

[62] Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/droits_homme/19/8/Programme_du_Conseil_national_de_la_Resistance_319198.pdf

[63] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000516988. Michel Debré est ministre de l'Education nationale par intérim pendant 23 jours, entre le 23 décembre 1959 et le 15 janvier 1960. Sinon, il est le premier ministre du gouvernement de Charles De Gaulle de 1959 à 1962.

[64] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000516990&categorieLien=id

La loi « Barangé », elle, permet à toutes les familles de percevoir une allocation par enfant, que ceux-ci soient scolarisés dans le public ou dans le privé. Des regroupements de militants laïques (qui formeront le CNAL[65] en 1953) s'oppose à ces lois sans succès (Poucet, 2010). Les conflits entre enseignement privé et public s'enveniment. L'attachement de certaines familles à la liberté de choix dans l'enseignement oblige les ministres successifs à la prudence dans leurs réformes (Robert, 2015). La loi Debré[66] votée le 31 décembre 1959 permet un compromis en créant des contrats entre établissements privés et État. Les écoles libres acceptent un contrôle de l'État sur leur fonctionnement en échange d'un financement public. Cette loi fait pourtant des mécontentements des deux côtés et la querelle public/privé ne s'estompe pas (Poucet, 2010). Les organisations laïques, avec la Ligue de l'enseignement en première ligne, trouvent dans la loi Debré un nouvel argument pour dénoncer une faiblesse de l'Etat face à l'Eglise et persévèrent dans la défense d'un grand service public national de l'éducation.

Ces réflexions aboutiront à une proposition de loi, en 1984, de la part du ministre socialiste de l'Education nationale Alain Savary, de créer un Service public unifié et laïque de l'Education nationale rassemblant enseignement public et privé. Or, cette proposition clive à nouveau la société française et donne lieu à des manifestations très suivies des partisans du service unifié ou de « l'école libre » selon le slogan des partisans de l'enseignement privé. Une grande partie de la population s'oppose en effet à cette loi au nom du respect de la liberté de choix des familles. Le gouvernement recule et le projet est finalement abandonné après la démission du ministre Savary (Robert, 2014).

Les années 60 ont été le théâtre de grands changements sociétaux (fin de la guerre d'Algérie, guerre froide, révolte étudiante de mai 68), scolaires (massification, projet de démocratisation, effervescence des projets pédagogiques autour du colloque d'Amiens en 1968), mais également religieux. En effet, l'Eglise catholique se réforme, s'ouvre à la modernité avec le concile Vatican II qui se tient de 1962 à 1965. Le Vatican ayant fait la paix avec la République et avec le principe de laïcité de l'Etat, les catholiques ne représentent plus une menace pour celle-ci et l'anticléricalisme perd sa raison d'être (Verneuil, 2012).

[65] Comité national d'Action Laïque, regroupant des parents de la FCPE, de la fédération des DDEN, de la Ligue de l'enseignement, de l'Unsa Education et du SE-Unsa (enseignants de l'UNSA).

[66] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420

La société française est de plus en plus sécularisée, ce qui brouille les clivages du début du XXème siècle, entre défenseurs de la laïque et partisans de l'enseignement libre. L'individualisation et l'hybridation des pratiques dans la gestion des parcours scolaires donnent à voir de nouvelles stratégies chez les familles. Le choix d'une école privée ou publique ne se fait plus systématiquement sur le principe d'un engagement confessionnel ou non, mais peut tenir à des arguments géographiques de proximité, de réussite scolaire ou d'orientation, voire d'horaires d'accueil des élèves, de présence ou pas d'une cantine (en zone rurale notamment). Ainsi, Langouët et Léger (1994) montrent dans leur étude sociologique que les familles « zappent » d'un système d'enseignement à un autre, entre public et privé, avec pour première préoccupation la réussite scolaire de leurs enfants. Ce sont des comportements caractéristiques d'une société moderne fonctionnant sur un modèle individualiste de consommation (Martucelli & de Singly, 2009). Les familles sont alors des « consommatrices d'école » (Ballion, 1982).

De même, si perdurent certaines tensions quant à la querelle public/privé, notamment lors de la révision de la loi Falloux par F. Bayrou[67], les controverses sur la laïcité à l'école se déplacent à partir des années 80. Un nouveau mouvement s'enclenche dans les politiques éducatives avec l'arrivée au gouvernement de J.-P. Chevènement, en 1984, prenant le relais d'A. Savary, démissionnaire après l'échec de son projet de loi. Ce nouveau ministre a en effet un projet scolaire ambitieux (Robert, 2015). Il réintègre dans le curriculum scolaire l'éducation civique, ainsi que la formation aux valeurs de la République, délaissée depuis la fin des années 60. Elle est réinscrite au programme du primaire en 1985, puis au collège en 1987 et enfin au lycée fin 1990. Dans les pratiques cependant, l'éducation civique est bien souvent mise de côté au profit de l'histoire et de la géographie (Bergounioux, 2007). C'est seulement dans la loi de « refondation de l'école de la République », en 2013, que le terme « moral » réapparait, pour le collège, dans le projet politique de V. Peillon alors ministre de l'éducation nationale au sein d'un nouveau gouvernement socialiste. Nous traiterons ce moment de retour de la formation à la citoyenneté et d'enseignement moral plus en profondeur dans la quatrième partie.

[67] Proposée par F. Bayrou, alors ministre de l'Education nationale, en 1993. Cette proposition ne sera pas adoptée en raison d'une forte opposition du côté laïque.

B - Les controverses des années 1990 à aujourd'hui : nouveau contexte, nouveaux acteurs, nouveaux enjeux

1. Modernité et nouveaux rapports au religieux

1.1 Diversité convictionnelle et modèle national

La prise en considération de la place importante qu'occupe l'immigration dans l'histoire politique, économique, culturelle et sociale de la société est un élément régulièrement utilisé dans les argumentaires politiques : soit pour dénoncer les dangers de cette immigration et notamment par une supposée attaque contre les « valeurs et de la culture judéo-chrétienne » censée être le marqueur principal de l'identité française et européenne ; soit pour relever l'apport économique et culturel de ce phénomène pour les sociétés (Weil, 2015).

L'Union européenne est aujourd'hui un élément déterminant pour la compréhension des orientations politiques nationales. Par sa devise d'abord, « In varietate concordia » (« unie dans la diversité »), l'Europe a mis en avant la question de la diversité culturelle et religieuse depuis la seconde guerre mondiale (Schnapper, 1992). En effet, « l'idée d'une nécessaire prise en compte de la « diversité » par les politiques publiques, les pratiques sociales, culturelles ou professionnelles occupe depuis une vingtaine d'années une place croissante dans les préconisations des organismes internationaux et les textes produits par les institutions européennes et nationales » (Lantheaume, 2011, p. 118). Après les attentats de Paris en 2015 par exemple, la Commission européenne publie un livret des

politiques d'éducation dans les pays européens sur les problématiques d'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes. Ce livret fait suite à la « Déclaration de Paris » signé par différents ministres de l'Éducation européens[68]. Il démontre une orientation libérale, rawlsienne[69], des politiques publiques européennes, vers une défense des principes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation. C'est un questionnement et une sensibilisation qu'il est possible de retrouver dans les politiques publiques à l'échelle nationale en France, mais qui entre en tension avec d'autres principes, dont le républicanisme ou le communautarianisme[70].

Le terme de diversité, bien que *flou* renvoie depuis les années 90, pour Lantheaume à deux types de préoccupations : « les demandes de reconnaissance par des individus de leurs spécificités (culturelles, mémorielles, physiques, etc.) et la lutte contre les discriminations » (2011, p. 118). Ce terme, malléable selon les contextes et les enjeux politiques, est mobilisé pour recouvrir différentes réalités, différents enjeux, que ce soit dans les principes politiques (intégration dans le préambule de la Constitution), dans des textes de cadrage professionnel (charte de la diversité au travail) ou comme principe d'orientation dans les projets politiques pour une école inclusive, depuis la loi d'orientation de 1989[71] (Lantheaume, 2011). Cependant, dans les textes d'orientation des politiques scolaires, le terme « diversité » renvoie principalement à une diversité cognitive, individuelle, de profil et de parcours et très rarement à une diversité sociale. L'objectif est alors de développer une individualisation des apprentissages par une prise en compte des besoins spécifiques des élèves. Ainsi, selon l'étude de Lantheaume : entre 1994 et 2010, la question sociale tend à être recouverte par celle des origines culturelles ou du fonctionnement du cerveau (2011, p.129).

Le rapport à l'altérité, l'intégration des personnes et des groupes dans une identité commune, sont des préoccupations récurrentes dans les sociétés européennes (Costa-Lascoux, 1992, 1997 ; Weil, 2015). L'immigration, la constitution d'une identité européenne à partir d'une politique commune, principalement économique, interroge les nations et le rapport à l'altérité. Les réponses nationales peuvent être différentes, selon

[68] Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination. Disponible ici : http://www.education.gouv.fr/cid87001/declaration-sur-la-promotion-de-l-education-a-la-citoyennete-et-aux-valeurs-communes-de-liberte-de-tolerance-et-de-non-discrimination.html

[69] Les logiques politiques seront étudiées plus en détail dans la partie II.

[70] Ces principes seront développés dans la Partie II.

[71] Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, disponible ici : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422

l'histoire, la situation économique et politique des pays, mais le rapport à la diversité, à l'altérité demeure un sujet incontournable des sociétés modernes.

> *Plus de 20 millions d'étrangers se sont installés en Europe au cours des années 1950-1970. C'est une expérience nouvelle pour les pays européens qui, à l'exception notable de la France, vieux pays d'immigration, ont longtemps « exporté » – et non « importé » – des hommes dans le monde entier.* (Schnapper, 2017, p.64)

Pour certains, la défense du principe de laïcité montre la volonté de cohésion sociale à l'intérieur et aussi au-delà des États-nation[72], à l'échelle européenne[73], c'est une réponse à ce que le rapport à l'Autre dans une société démocratique pose.

La France est, comme beaucoup de pays européens, un pays dont l'histoire et la culture sont marquées autant par l'immigration et par son passé de colonisation que par la construction et la diffusion d'un roman national[74], vision idéalisée de l'histoire nationale mêlant à la fois « science et liturgie » construite à partir d'une mise en récit de l'histoire (Citron, 2017 ; Lantheaume, 2010)[75]. C'est également un État qui, au regard de cette histoire, a établi des lois et des principes, c'est « une république indivisible, laïque, démocratique et sociale » selon le premier article de la Constitution du 4 octobre 1958.

Il existe aujourd'hui en France une grande diversité d'origines, de pratiques, de codes culturels qui se côtoient, s'influencent mutuellement, s'hybrident et se complètent pour donner un modèle culturel mouvant et syncrétique. C'est en tout cas le constat que fait Debray dans son rapport de 2002 et qui lui permet de justifier la nécessité d'un enseignement des faits religieux à l'école. Pour lui en effet, cet enseignement serait :

> *...la recherche, à travers l'universalité du sacré avec ses interdits et ses permissions, d'un fonds de valeurs fédératrices, pour relayer en amont*

[72] Concept utilisé par Giddens notamment pour décrire un mode d'organisation centralisé et hiérarchisé des sociétés modernes basé sur le principe du monopole de l'État sur la violence légitime de la société (Nizet, 2007).

[73] Les pays européens, à l'exception de l'Irlande et la Pologne sont globalement sécularisés bien que tous ne soient pas laïques. La reine d'Angleterre par exemple est également la cheffe de l'Eglise anglicane (Baubérot, 2010).

[74] Le concept de « roman national » est forgé par Nora au cours de ses travaux sur le « sentiment national » (Lantheaume, 2010). La diffusion dans les classes et sa réception par les élèves ont été étudiées par Lantheaume et Létourneau (2016) dans une enquête interrogeant les élèves sur leur vision de l'histoire nationale.

[75] La construction de ce modèle national et son impact sur l'enseignement de l'histoire ont fait l'objet d'une enquête internationale publié dans l'ouvrage : Lantheaume, F. & Letourneau, J. (dir.), (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves,* Lyon : Presses universitaires de Lyon. Voir aussi : De cock, L. (2017). *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Paris : Agone.

> *l'éducation civique et tempérer l'éclatement des repères comme la diversité, sans précédent pour nous, des appartenances religieuses dans un pays d'immigration heureusement ouvert sur le grand large.* (p.4)

Ces pratiques et cette diversité culturelle sont encadrées et s'intègrent dans un État de droit assurant « l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion », toujours selon le premier article de la Constitution de 1958. Ainsi, pour Schnapper (2017) :

> *La nation moderne se définit comme une forme politique qui transcende par un projet politique commun des populations différentes par leur origine biologique (au moins subjective), régionale, ethnique, religieuse, sociale ou nationale* (p.40).

Ce modèle n'est pas sans produire des tensions et des conflits au regard des différentes formes de pratiques culturelles. Par exemple, il existe un risque d'invisibilisation des différences lorsque le modèle culturel dominant n'est pas questionné et s'impose comme modèle « neutre » et de référence pour tous les autres. La « diversité » est alors entendue simplement comme écart par rapport au modèle culturel majoritaire, et des formes de discriminations, de violence symbolique, en fonction du degré de proximité et de familiarité des individus aux codes culturels majoritaires apparaissent. C'est le point de vue d'auteurs de plusieurs études dans le champ des cultural studies et des post-colonial studies (Dhume & Cohen, 2018 ; Dhume, 2016 ; Hajjat & Mohammed, 2016). C'est également ce que la théorie de la *Distinction* de Bourdieu (1979) démontre quand il analyse les pratiques culturelles et la valeur sociale accordée à ces pratiques selon la classe sociale des individus. Or aujourd'hui, aux distinctions culturelles entre classes sociales s'ajoutent celles des distinctions culturelles entre communautés d'appartenance réelle ou supposée. Des tensions sont alors visibles notamment dans le rapport que le modèle universaliste français entretient avec les pratiques et les identités culturelles des personnes héritières d'une histoire familiale de migration postcoloniale.

> *S'il faut refuser le terme et l'idée de « seconde génération » ou de « troisième génération de migrants », qui les relie exclusivement à la migration des générations précédentes, puisqu'il s'agit de Français autochtones, il n'en reste pas moins que le souvenir de la migration transmis par leurs parents est une dimension de leur destin social. D'ailleurs, ils ont fortement le sentiment*

> *que la société française continue à les traiter comme des « indigènes » […]. La revendication du stigmate, pour reprendre l'expression d'Erving Goffman – sur le modèle « Black is beautiful » - est un moyen bien connu, pour les personnes qui ont le sentiment d'être stigmatisées, de recouvrer leur dignité.* (Schnapper, 2006, p. 760).

Ainsi, lorsque Schnapper (2006) analyse les émeutes des banlieues de 2005, elle parle d'une discordance aujourd'hui entre intégration culturelle (ou acculturation) et intégration structurelle, c'est-à-dire sociale, dans le travail et dans les différentes instances de la vie collective, menant à de la déviance et de la violence.

> *De nombreuses enquêtes ont montré que l'intégration culturelle a toujours été plus rapide et plus facile que l'intégration structurelle*[76]*. De cet écart naissent les frustrations des individus et leur ressentiment à l'égard de l'ordre social.* (p.762)

Historiquement, et pour que se construise un attachement à une culture nationale commune, les cultures et traditions régionales ont été mises à la marge puis assimilées dans ce modèle commun. Aujourd'hui, c'est la construction de ce commun national qui est questionné, par la diversité des pratiques et des références culturelles des individus, mais aussi par l'imposition d'un marché culturel mondial largement relayé par les modes de communication modernes (télévision, internet, réseaux sociaux). Ainsi, selon Schnapper (2017), l'identité et la cohésion des États-nations aujourd'hui sont mises à mal à la fois par la présence d'un modèle culturel et politique supranational contraignant (l'Europe, l'ONU), et par une décentralisation régionale des politiques publiques. Ainsi,

> *les États-nations européens sont affaiblis à la fois par la construction de l'Union européenne au niveau supranational et par le renouveau d'identités infranationales renforcé, dans tous les pays, par des institutions régionales puissantes (Schnapper, 2017, p.63).*

La demande de reconnaissance et la visibilisation des héritiers de l'histoire coloniale française représentent aujourd'hui une forme politisée de cette tension entre diversité culturelle et modèle national : le Parti des indigènes de la République[77] et les accusations

[76] En effet, si aujourd'hui, le taux de chômage est de 10% pour la population française, dans son ensemble, il est de plus de 20% pour les jeunes de 16 à 24 ans, et de plus de 40% lorsque ces jeunes sont des descendants de migrants. (*ibid.,* p.767).

[77] http://indigenes-republique.fr/

qui sont portées à ses membres (notamment par le Printemps Républicain[78]) est un exemple actuel éclairant de ce conflit entre différentes logiques et différentes visions (extrêmes) de ce qu'est une nation, une République, la République française, au regard de sa diversité. Les premiers dénoncent des mécanismes institutionnels discriminants (discrimination à l'embauche, délit de faciès dans certains quartiers, violences policières disproportionnées) et revendiquent une reconnaissance de leur identité culturelle en marge du modèle majoritaire notamment par des stratégies de non-mixité. Les seconds s'opposent à toute expression culturelle et religieuse allant à l'encontre d'une vision universaliste de l'être citoyen dans une République. Ils ciblent particulièrement les signes religieux des pratiquantes de l'islam et défendent une vision dure de la laïcité, avec une méfiance extrême envers les institutions religieuses et les croyants, surtout musulmans. Ces deux extrêmes illustrent les enjeux et les tensions que les questions d'intégration et de reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse posent aujourd'hui en France, synthétisé ici par Khosrokhavar (1997) :

> *Le modèle républicain puise sa force dans la promesse d'intégration qu'il offre aux démunis au prix de leur renoncement au particularisme dans l'espace public et de leur identification à l'État-nation en tant qu'individus souverains. Or, cette promesse est de moins en moins tenue pour des franges importantes des jeunes d'origine immigrée, la dualisation sociale étant désormais un fait incontournable. L'universel abstrait perd sa crédibilité pour cette population d'exclus dans la mesure où le droit à la différence leur est dénié sans qu'on leur donne en retour cette intégration effective dans la nation dont l'idéologie républicaine était l'expression tangible (on est tous unis dans la nation, chacun ayant droit à l'intégration sociale, culturelle et économique).* (p. 114)

Dans ce contexte, certaines pratiques religieuses et certaines revendications sont visibilisées dans l'espace social, y compris en milieu scolaire, ou sont utilisées pour défendre un positionnement politique contestataire, militant. Est-ce pour autant un signe d'un retour de la pratique religieuse dans la société ?

[78] https://www.printempsrepublicain.fr/, regroupement de personnalités marquées à gauche, à la suite des attentats contre l'hebdomadaire « Charlie Hebdo » et l'hypermarché casher de la porte de Vincennes en janvier 2015. Voir l'article : https://www.nouvelobs.com/societe/20180420.OBS5534/printemps-republicain-enquete-sur-les-croises-de-la-laicite.html

1.2 Retour du religieux ou sécularisation : un nouveau marché du religieux ?

Pour Estivalèzes (2005), deux mouvements sont à l'œuvre dans la société française, un mouvement de sécularisation et un mouvement de recomposition du religieux. Le premier mouvement induit une déculturation religieuse de la population, une diminution de la socialisation religieuse au sein des familles ou des communautés et une rupture dans la transmission d'une mémoire religieuse. Elle induit également une diminution de l'emprise des religions sur les mœurs et les pratiques quotidiennes des individus.

Le deuxième mouvement, de recomposition du religieux, est une conséquence de la modernité et d'individualisation des différents rapports au monde (Martucelli & de Singly, 2009). Il n'est pas question aujourd'hui de blocs religieux hermétiques et homogènes, si tant est qu'ils aient existés. Les individus développent de nouvelles pratiques, par syncrétisme ou par repli identitaire. Ils adaptent leur pratique religieuse soit en hybridant différentes formes de religiosité empruntées à une diversité culturelle présente dans la société, soit à travers un retour à une pratique radicale[79] (Willaime, 2008). La modernité se caractériserait donc non pas par le déclin de la religion, mais par une recomposition du religieux (Monod, 2007) sous des formes diverses allant de l'expérience d'une spiritualité désinstitutionnalisée dans la sphère intime à une démonstration ostentatoire de sa foi dans l'espace publique.

Il est donc possible d'identifier trois phénomènes aujourd'hui : à la fois le déclin du religieux sur le long terme, la recomposition de celui-ci (désinstitutionnalisation), et l'affirmation (voire la radicalisation) d'une partie des croyants.

Alors que la religion catholique traverse une crise identitaire et une crise des vocations auxquelles l'Eglise catholique tente de répondre par une politique de ré-évangélisation, en s'appuyant, entre autres, sur l'enseignement privé (Béraud, Gugelot & Saint-Martin, 2012), l'islam, lui, occupe une place de plus en plus importante (Roy, 2013). C'est en effet la deuxième religion la plus pratiquée en France. Notons néanmoins que si l'importance grandissante de l'islam en France, dans la diversité de ses pratiques, est fortement rendue visible par les médias et les politiques, les chiffres tempèrent cet

[79] « radical » est pris ici dans le sens du retour aux racines, aux origines et non pas comme une source de violence.

emballement. Selon l'enquête Trajectoire et Origine (TeO : enquête sur la diversité des populations de France), réalisée entre septembre 2008 et février 2009 auprès de 21000 personnes par l'INED et l'INSEE, la majorité des répondants (45%) se déclarent sans religion (athées ou agnostiques), 43% se déclarent catholiques et seulement 8% musulmans. Ainsi, l'écart entre la première et la 2ème religion, en termes d'affiliation à une religion, est très important. Cette enquête montre également que les musulmans représentent le groupe accordant le plus d'importance à la pratique religieuse dans leur vie (78%, contre 24% des catholiques).

Tableau 1 - Dénominations religieuses selon le lien à la migration

	Immigrés	Descendants de deux parents immigrés	Descendants d'un parent immigré	Population majoritaire	Population en France métropolitaine
Sans religion	19	23	48	49	45
Catholiques	26	27	39	47	43
Orthodoxes	3	1	0	0	0,5
Protestants	4	1	1	1,5	2
Musulmans	43	45	8	1	8
Juifs	0,5	1	2	0,5	0,5
Bouddhistes	2,5	1	0,5	0,5	0,5
Autres	2	1	1	0,5	0,5
Total	100	100	100	100	100

Source • Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.
Champ • Personnes de 18 à 50 ans.
Lecture • 19 % des immigrés ont déclaré ne pas avoir de religion et 26 % se sont déclarés de religion catholique.

Tableau 2 - Importance de la religion selon la dénomination

	Peu ou pas d'importance	Beaucoup et assez d'importance	Total	Effectifs non pondérés
Catholiques	76	24	100	6 301
Orthodoxes	52	48	100	214
Protestants	53	47	100	456
Musulmans	22	78	100	5 046
Juifs	24	76	100	143
Bouddhistes	48	52	100	443

Source • Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.
Champ • Personnes de 18 à 50 ans ayant déclaré avoir une religion.
Lecture • 76 % des catholiques déclarés accordent peu ou pas d'importance à leur religion dans leur vie et 24 % y accordent assez ou beaucoup d'importance.

Or, dans la société française laïque, la religion catholique jouit d'avantages et de facilités dans l'exercice de son culte (calendrier des jours fériés et des vacances, grande quantité de lieux de culte sur tout le territoire) (Baubérot, 2011). Les pratiques religieuses et culturelles des certains musulmans, à l'école, au travail, peuvent alors mener à un

questionnement des limites du modèle culturel majoritaire français (Gautherin, 2014 ; Schnapper, 2006).

Les différentes vagues de migration au cours du XXème siècle ont amené des individus aux pratiques culturelles et religieuses diverses. La société française, et plus largement européenne, a donc été transformée par ce phénomène. Or, de manière concomitante, ces mouvements de population et le besoin de celle-ci de s'intégrer dans une nouvelle société ont amené des transformations de ces mêmes pratiques culturelles et religieuses. Ainsi, l'enquête TeO démontre que :

> *Si l'immigration modifie les structures religieuses de la société française, le processus inverse de transformation de la religiosité des immigrés dans le nouveau cadre de vie est également observable*[80].

Les conclusions de cette enquête n'accréditent pas la thèse d'un retour du religieux, mais plutôt d'une reconfiguration et d'une restructuration des pratiques et des religiosités à la fois dans les populations immigrées ou descendant d'immigrés et dans la population majoritaire.

> *Un peu plus du quart des 18-50 ans vivant en France métropolitaine a suivi une trajectoire de sécularisation et se considère moins attaché à la religion que leurs parents ne l'ont été, les deux tiers se situent dans la continuité avec le sentiment religieux familial et près de 7 % se voient plus investis dans la religion que la génération précédente.* (Document de travail 168, enquête TeO, p.128)

Cependant, les revendications et la visibilité de certaines formes de croyances dans l'espace public posent de nouvelles questions pour la législation et réinterrogent les principes de liberté, d'égalité, de justice et de tolérance (Kintzler, 2014). Les thématiques mobilisant l'opinion publique autour de la laïcité se sont ainsi déplacées du catholicisme vers l'islam depuis quelques années. De plus, la vision même des religions s'est modifiée. Le rapport n'est plus entre l'État et des religions, mais entre l'État et des individus aux pratiques et aux croyances particulières, au sein même de chaque religion. Les croyances et la manière de les exprimer varient d'un individu à l'autre au sein même d'une confession. Les religions ne sont donc pas des blocs homogènes, mais un ensemble atomisé de croyants ayant des attentes, des revendications et des manières différentes de

[80] Simon, P & Tiberj V. Dans Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France, document de travail 168, Chapitre 16, p. 123.

vivre leur foi. Hervieux-Léger parle alors d'*exculturation*, c'est-à-dire d'un « processus de déliaison entre la culture religieuse et l'univers qu'elle a contribué à façonner », lié à une perte d'autorité du pouvoir religieux et à l'individualisation du rapport des croyants aux pratiques religieuses institutionnalisées (Decormeille, Saint-Martin & Béraud, 2009).

Schnapper conteste également le paradigme de la fin du religieux, car « la religion populaire [s'est] maintenue et des formes religieuses non institutionnelles [restent] vivaces » (2017, p. 51), ce qui s'expliquerait selon elle par une nécessité de compensation de l'abstraction de l'État moderne et du matérialisme de la vie dans les sociétés capitalistes. Elle va même plus loin en posant la question suivante :

> *Non seulement les nouvelles formes de la vie religieuse ne sont pas incompatibles avec la modernité, mais ne pourrait-on faire l'hypothèse qu'elles en sont le produit ?* (*ibid*., p.52).

Finalement, le processus avancé de sécularisation alimente une volonté de reconquête d'une place dans l'espace public et politique par certains croyants, en phase de questionnement identitaire (catholicisme) ou de développement démographique (islam) (Willaime, 2008). Ce double mouvement ascendant, de la sécularisation et du besoin de reconnaissance des croyances individuelles, suscite ainsi de nombreux débats à propos des questions d'intégration et d'adaptation auxquelles la société française se trouve confrontée. Mais avant de chercher des réponses, encore faudrait-il être sûr se poser les bonnes questions. Par exemple, Roy (2006, 2012) défend l'idée que la montée de l'extrémisme religieux dans les quartiers sensibles de France est davantage due à un malaise social grandissant et à une crise identitaire profonde qu'à un réel retour du religieux.

De nouveaux clivages se dessinent alors aujourd'hui dans le paysage politique et social. Ce ne sont plus les cléricaux – défenseurs d'une morale religieuse et de la tradition catholique française – contre les républicains – partisans de la laïcité – mais un clivage au sein même des défenseurs de la laïcité (Portier, 2016).

1.3 Individualisation des pratiques, pluralité des identités

Plusieurs auteurs (Dubar, 2000 ; Beauchemin, 2007), dans leur analyse des sociétés modernes, identifient différents mécanismes en cours qui amènent une transformation et des questionnements profonds sur la définition de ce qu'est la société, l'individu, la nation, et du rapport que ces entités entretiennent entre elles. Pour eux, les sociétés dites « modernes », depuis les années 60, se définissent en partie par une redéfinition des identités, à l'échelle individuelle, institutionnelle, étatique et par un déplacement des problèmes d'inégalités sociales de la thématique des classes sociales à celle de la reconnaissance des identités.

Le terme d'identité n'est utilisé comme concept en sociologie que depuis une période récente (Kaufmann, 2006). Ce qui définit l'identité des individus, les interactions entre individus, est en effet une préoccupation nouvelle dans le champ de la sociologie. L'identité est-elle observable, réelle ? Comment l'individu se définit-il ? En référence à quoi ? « Le processus identitaire est intrinsèquement lié à la modernité » selon Kaufmann (Mesure & Savidan, 2006, p.594), car « l'État moderne ne se contente certes pas d'administrer ; il impulse une socialisation nouvelle, en rupture avec la société traditionnelle ». La définition des identités est donc un enjeu complexe de la modernité. Identité professionnelle, politique, religieuse, familiale, ethnique, ces catégories sont mouvantes et sont redéfinies régulièrement par l'individu, mais aussi par les institutions socialisatrices telles que l'école, qui attribuent un rôle, une place, une représentation de ces différentes identités dans la sphère sociale. Costa-Lascoux (1991) s'interroge ainsi :

> *La notion de personne est au cœur de nos interrogations sur l'identité. Mais quelle identité ? L'identité individuelle, unique et irréductible ou les multiples identités collectives qui se proclament sous les bannières de la religion, de l'ethnie, de la langue ou d'un peuple ?* (p. 33).

Concernant les identités et pratiques religieuses, Dubar (2000) identifie ce qu'il appelle un « processus de privatisation du religieux », allant de pair avec une crise du militantisme et de la représentation politique. Cela marque l'ampleur du phénomène de crise identitaire car au-delà de la mutation des identités professionnelles et personnelles,

ce sont les identités symboliques (politiques et religieuses) qui sont refondues. La modernité amène une nouvelle manière d'être et d'interagir dans le monde et une rupture dans l'opposition individu/société analysée par de nombreux sociologues, de Norbert Elias dans *La société des individus* (1991) à Bernard Lahire dans *L'homme pluriel* (1998), Claude Dubar dans *La crise des identités* (2010), mais aussi la théorie de l'acteur-réseau d'Akrich, Callon et Latour (2006) et la question de la pluralité des régimes d'action développée par Boltanski et Thévenot (1991).

> *Le passage de la société traditionnelle à la modernité repose sur plusieurs conditions : le rapport distancié à l'espace et au temps, qui permet d'extraire les relations sociales des lieux où se déroulent les interactions, de même qu'un type particulier de réflexivité, qui consiste, pour l'individu moderne, à réviser continuellement ses pratiques à la lumière d'informations nouvelles.* (Nizet, 2007, p. 50)

Les années 1960 marquent cette rupture entre des individus aux identités stabilisées dans un cadre communautaire et traditionnel constant et le surgissement de questionnements identitaires individuels de plus en plus présents dans la société (sans pour autant être vrai pour tous les individus). Ces questionnements émergent entre autres par contact des individus avec différents modèles, mais aussi à travers la restructuration des institutions d'État (Dubar, 2000). C'est ce que Kaufmann appelle « l'émergence du sujet, devenant maitre de son futur » :

> *Le modèle du développement social est dorénavant celui de l'individu démocratique, libre de ses choix, les plus divers (à chacun sa vérité, sa morale, son engagement particulier dans des liens sociaux).* (2006, p. 395)

C'est dans ce cadre que Schnapper commence, dans les années 90, à interroger le concept de citoyenneté, le rapport entre l'individu et la nation. Elle interroge la construction des sociétés dans leur rapport aux individus et des individus dans leur rapport aux sociétés, tout en se détachant d'une vision marxiste de la sociologie pour laquelle les individus sont définis par les structures socio-économiques de la société et les rapports sociaux qu'elles impliquent.

Pour Lahire (1998) dans son ouvrage *L'homme pluriel*, les sociologues ne peuvent plus aujourd'hui comprendre le social en ne se concentrant que sur un trait particulier de l'identité des individus, sa profession par exemple. L'individu, pour cet auteur, est un

élément complexe affilié à différents mondes, plus ou moins cohérents entre eux, et son action est déterminée par cette pluralité d'affiliation. L'individu a une pluralité d'identités, une pluralité de « répertoires d'habitudes » selon Lahire. Ces répertoires peuvent être mobilisés selon les moments, les besoins de l'action. Ils ne s'expriment pas en permanence et ne sont pas toujours identifiables par le sociologue. Essayer de comprendre l'individu, c'est donc essayer de comprendre ce qui le compose, les différentes logiques qu'il a incorporées tout au long de son expérience de vie, de ses pratiques personnelles, professionnelles. C'est un élément sur lequel la vigilance sociologique doit être permanente pour ne pas enfermer l'individu dans une identité idéalisée ou préétablie. Comprendre la pluralité des êtres est nécessaire pour ne pas les enfermer dans une catégorisation préconçue ou dans un comportement idéal-typique attendu.

Pour Brekhus, sociologue américain enseignant à l'université du Missouri et se situant dans la filiation de Goffman, l'identité est à appréhender comme un élément complexe et multifacette (Brekhus, 2008, 2003, 1996, 2005). Il travaille principalement sur les théories de l'identité. À partir de ses recherches sur les hommes homosexuels, il a élaboré une « sociologie de l'invisibilité[81] ». Pour lui, l'individu moderne possède des attributs identitaires multiples. Il se rapproche en cela de nombreux sociologues et philosophes qui caractérisent également la modernité par des identités multiples (Lahire), une diversité des pratiques (Giddens), une diversité de justifications pouvant même mener à des logiques d'action contradictoires (Boltanski & Thévenot). Pour lui, dans la diversité des attributs identitaires, il existe des attributs prédominants, cependant, le schéma de prédominance varie selon les individus.

Il va encore plus loin, car il estime que les théories de la modernité ne permettent plus de concevoir l'identité comme une unité cohérente. Les sociétés modernes étant de plus en plus complexes, les identités le sont également, de plus en plus multidimensionnelles, en mouvement et possiblement contradictoires.

> *La modernité nous intègre simultanément dans de nombreuses communautés et nous donne un complexe 'réseau d'affiliations sociomental' qui façonne notre propre conception de nous-même*[82] (Brekhus, 2008, p. 1060).

[81] Nous reviendrons sur la spécificité de cette approche sociologique et son apport pour notre travail dans la partie III.
[82] Traduction personnelle.

À la pluralisation des identités s'ajoute donc un phénomène d'individualisation des pratiques, identifié par Dubar (2000), mais aussi avant lui par Giddens. Ce phénomène général est particulièrement observable dans l'analyse que fait Roy de l'évolution des pratiques religieuses dans la modernité. En effet, dans son ouvrage *La sainte ignorance* (2012), il décrit de nouvelles pratiques religieuses construites et formalisées par emprunt à différentes traditions, mais en même temps indépendantes d'une transmission culturelle familiale ou communautaire. Les pratiques religieuses seraient ainsi de plus en plus déconnectées de leur socle culturel, de leur ancrage traditionnel.

Pour Monod (2007) encore, pluralisation et individualisation sont les caractéristiques des sociétés modernes. Cependant, si ces sociétés sont sécularisées, elles restent marquées par le religieux, que ce soit au niveau du droit, des conceptions de la vie, de la famille, de la dignité humaine.

Ces mécanismes sociaux identifiables dans les sociétés modernes – demande de reconnaissance de la diversité *vs* défense d'un modèle culturel national ; visibilisation du religieux dans l'espace public sous de nouvelles formes *vs* sécularisation de la société ; individualisation des pratiques et pluralisation des identités – sont identifiables dans les institutions. Ce sont des mécanismes contradictoires et/ou complémentaires qui « travaillent » la société et donc, par elle, les institutions telles que l'école. Ces tensions et ces logiques contradictoires se retrouvent en effet à l'école, qui se confronte aujourd'hui à un rapport plus contractuel avec les familles, à des demandes d'individualisation et de reconnaissance de la part des élèves et de leurs familles, à des rapports utilitaires au savoir et donc plus globalement à de nouvelles expériences scolaires (Barrère & Martuccelli, 2000).

Ces mécanismes sont particulièrement visibles dans les problèmes en lien avec la laïcité et auxquels l'école est confrontée. La question de la définition des indentités dans leur complexité, de la reconnaissance de la diversité, sont des éléments centraux pour la compréhension des conflits de laïcité à l'école. Nous intégrerons donc ces différents travaux sociologiques à notre analyse de données.

Ces mécanismes sociétaux ne sont pourtant pas les seuls à prendre en considération pour l'étude du curriculum formel et de sa traduction en curriculum réel. Il est nécessaire de les intégrer dans une compréhension plus large de la situation de l'institution scolaire, des enjeux pesant sur le travail enseignant à l'heure actuelle, mais aussi des controverses

portant sur la laïcité scolaire et l'éducation à la citoyenneté. C'est ce que nous présenterons dans le point suivant.

2. Crise de l'institution scolaire et du métier enseignant

Dans ce point, nous aborderons certains travaux de recherches récentes en sciences et sociologie de l'éducation qui nous ont semblé nécessaires à introduire ici pour une bonne compréhension des éléments pouvant influer sur la constitution du curriculum concernant la laïcité et l'éducation à la citoyenneté. Sans ambition d'exhaustivité, nous traiterons donc dans la suite de cette partie la question des inégalités scolaires, de la ségrégation sociale ainsi que des contraintes et des évolutions du travail enseignant aujourd'hui. Ces thématiques sont régulièrement apparues lors de notre travail d'enquête et d'exploration du curriculum sur la laïcité au collège, c'est pourquoi nous avons jugé important de les aborder dans cette première partie conceptuelle.

2.1 Inégalités, reproduction sociale et discrimination systémique

Une part importante de la sociologie de l'éducation s'attache à l'analyse du système éducatif dans son fonctionnement interne, son rapport aux autres institutions sociales, aux familles. Cette sociologie interroge également les politiques d'éducation et les transformations du système.

Les sociologues critiques (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979 ; Baudelot & Establet, 1972) ont ainsi démontré que le système scolaire reproduisait les inégalités sociales, qu'il contenait des mécanismes de sélection orientant et classant les élèves en

lien avec leur origine sociale, leurs acquis culturels et familiaux, de leur « habitus » de classe. Depuis, le système scolaire a beaucoup changé, il s'est beaucoup transformé sous l'influence des différentes politiques éducatives, mais aussi en fonction des changements de la société, des familles, des individus, des élèves (Derouet, 1992 ; Derouet & Dutercq, 1997 ; Robert, 2015).

La massification de l'enseignement secondaire depuis les années 70 a apporté de nouvelles problématiques d'intégration dues en partie au fait que la grande majorité d'une génération suit aujourd'hui les mêmes enseignements jusqu'à 16 ans[83] (Robert, 2015). Cette massification n'a pourtant pas engendré une démocratisation de l'enseignement à la hauteur des attendus des législateurs (Derouet, 1992 ; Dubet & Martucelli, 1996). Elle n'a pas eu pour effet une répartition des places sociales en fonction du mérite et des capacités, mais davantage à une reproduction de la hiérarchie sociale en lien avec le milieu social d'origine des élèves (Thin, 1998 ; Périer, 2005 ; Lahire, 2008). Le principe d'égalité des chances face à l'école est toujours fortement conditionné par le milieu social, l'habitus culturel et le rapport que les familles entretiennent avec l'école. La scolarisation des enfants de familles récemment immigrées (vague de migration post-coloniale principalement) n'a pas non plus réussi à remplir les objectifs d'intégration et de démocratisation attendus (Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Ben Ayed, 2009).

Les travaux de Sayad, recensés dans l'ouvrage *L'école et les enfants de l'immigration* (2014) démontrent que les travailleurs immigrés et leur famille, venus après la Seconde guerre mondiale, n'étaient pas considérés par la majorité politique au pouvoir comme destinés à rester en France et donc n'impliquaient pas la mise en place de programme d'intégration par l'école. Les langues et cultures d'origine (ELCO) étaient en effet enseignées à ces enfants pour éviter une rupture avec leur pays d'origine, qu'ils avaient vocation à retrouver dans un futur proche. Un tournant s'est pourtant opéré dans les années 80 : ces enfants et familles françaises ayant connus un épisode migratoire – les « descendants d'immigrés » (Felouzis, Fouquet-Chauprade, & Charmillot, 2015) – font désormais partie intégrante de l'histoire et de la société française. Ils s'y sont intégrés depuis déjà une ou deux générations et les institutions publiques, dont l'école, commencent à prendre acte de cela. Or, ces enfants ont à s'intégrer dans un

[83] Création du collège unique en 1975 par la réforme Haby, du nom du ministre de l'Education nationale de l'époque, est l'aboutissement d'un long processus de rapprochement institutionnel et curriculaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (Robert, 2015). Le tronc commun général est prolongé au-delà de la 6ème et l'orientation des élèves est repoussée progressivement après cette réforme Haby. L'instruction est obligatoire jusqu'à 16 ans depuis la réforme Berthoin de 1959.

environnement scolaire déjà socialement inégalitaire (Sayad, 2014). Appartenant majoritairement aux classes populaires (les travailleurs immigrés étaient généralement des ouvriers peu qualifiés), ils se confrontent alors à une double discrimination institutionnelle, sociale et ethnico-culturelle, qui perdure encore aujourd'hui (Payet, 2000). Glasman (1996), dans son commentaire de l'ouvrage *Collège de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire* de Payet (1995) publié dans la Revue française de pédagogie, va même plus loin en posant la question suivante « Les élèves maghrébins (ne) sont-ils « maghrébins » (que) dans le regard des autres, est-ce que le collège *accueille* des maghrébins ou bien les *fabrique*-t-il en tant que tels ? » (p.173) et plus loin « il se pourrait bien que, plus gravement que par les foulards 'islamiques', l'école républicaine soit mise en péril, de l'intérieur, par *ses propres pratiques de ségrégation* » (p.174). Précisons que, selon les travaux du CNESCO (2015) et de l'enquête TeO (2016), les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration sont variables selon leur sexe, leur pays, leur origine sociale.

Aujourd'hui, les inégalités scolaires et les mécanismes systémiques de reproduction des inégalités persistent, voire augmentent. L'école reste profondément inégalitaire : les élèves issus de l'immigration et de classes sociales défavorisées ont moins de chance de réussir à l'école et se trouvent plus confrontés au chômage que la moyenne nationale (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007 ; Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013). Nathalie Mons, présidente du CNESCO depuis 2014, insiste même sur le fait que « les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration se sont dégradés durant la dernière décennie », et fait le lien entre ces résultats et « l'existence, en France, d'une ségrégation sociale et ethnique » et de l'existence de « ghettos scolaires ». En effet, selon le communiqué de presse du CNESCO du 22 janvier 2015, « 18 % [des enfants d'immigrés] ne décrochent pas un diplôme du second cycle du secondaire, contre 12 % des natifs » (p.4), cela pouvant s'expliquer par de nombreuses variables (ségrégation scolaire, niveau de formation des parents, âge d'arrivée en France, pays d'origine, trajectoire des parents, etc.).

Les politiques publiques d'éducation ont régulièrement proposé et mis en place de nouveaux dispositifs pour résorber les logiques discriminantes du système[84]. Pourtant, les

[84] C'est le cas notamment des politiques d'éducation prioritaire, mises en place par Alain Savary, ministre de l'Education nationale en 1981, sous la présidence socialiste de F. Mitterrand. Ces politiques consistent à donner plus à ceux qui ont moins, à travers la mise en place de dispositifs particuliers dans des Zones d'Education Prioritaire (ZEP), transformées en Réseaux d'Education Prioritaire (REP) en 1997. En 2014-2015, 20% des collégiens sont scolarisés dans l'éducation prioritaire (DGESCO, 2015).

résultats ne sont pas à la hauteur des ambitions de ces politiques. La mise en place des zones, puis réseaux, d'éducation prioritaire n'a pas été suffisante pour compenser le décalage de réussite entre les élèves habitants dans ces zones et les autres (Van Zanten, 2001 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005). Il est difficile aujourd'hui de justifier cet écart persistant. Moyens insuffisants ? Manque de cohésion entre politiques nationales, politiques territoriales, politiques sociales, politiques scolaires ? Augmentation du chômage et crise économique ? Crise des solidarités (Dubet, 2014) ? Les éléments de réponses pour expliquer la faible réussite des politiques d'éducation prioritaire sont multiples et complexes. Une étude récente de l'INSEE[85], menant une comparaison de la mobilité sociale entre les pays de l'OCDE, montre ainsi que cette mobilité en France est très faible comparée aux autres pays[86], et que cela s'explique en partie par la prégnance des inégalités scolaires.

Les différentes recherches sur les parcours des enfants d'immigrés montrent qu'il existe un plus grand risque d'échec et de difficulté scolaires pour ces élèves (Vallet & Caille, 2000). Souvent issus de famille en difficulté socio-économique, ils sont sur-représentés dans certaines villes et quartiers en périphérie des grandes agglomérations. Il a donc été constaté depuis les années 70 une corrélation entre origine sociale et nationalité étrangère (Vallet & Caille, 2000), or il a également été démontré qu'un milieu social défavorisé joue un rôle beaucoup plus important dans l'échec scolaire que la nationalité ou la culture de l'élève (Bonnery, 2007 ; Oeuvrard, 2000). C'est un ensemble de variables, principalement socio-économiques telles que le nombre d'enfants par famille, le niveau d'études de la mère, le rapport des parents à l'école, qui va être le plus déterminant dans les résultats et le parcours scolaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009).

L'explosion scolaire des années 60-70 va amener des problématiques nouvelles d'accueil et d'orientation. Les critères de sélection et d'orientation au secondaire ont été étudiés dans plusieurs recherches démontrant de nouveaux mécanismes inégalitaires dans l'orientation des élèves (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009 ; Van Zanten, 2000), du fait entre autres de l'écart entre la culture scripturale scolaire et les *habitus* culturels des familles défavorisées (Lahire, 2008 ; Bonnery, 2007).

[85] Godin, M. & Hindriks, J. (2018). An international comparison of school systems based on social mobility. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 499, 61-78.

[86] L'étude de la mobilité s'est faite par le calcul de l'indice Spearman. La corrélation de Spearman mesure la corrélation entre la position sociale des élèves et leur résultat au test PISA. Plus la corrélation de Spearman est élevée, plus l'indice de mobilité de Spearman est bas. En France, l'indice Spearman est de 0,5%. Il est de 0,7% en Norvège et la moyenne de l'OCDE est située à 0,6%.

L'échec scolaire est encore essentiellement lié à l'origine sociale et une situation de ségrégation scolaire s'est installée suite à la diversification du public et des filières dans le secondaire.

> *La prolongation massive des cursus scolaires est loin d'avoir fait disparaître les inégalités entre groupes sociaux. Mais elle les a manifestement rendues plus difficiles à percevoir et à objectiver […]. D'une part, parce que la diversification des filières de l'enseignement secondaire a multiplié les voies d'accès aux différents niveaux de formation ou de certification lesquelles sont loin d'être de valeur égale sur le marché du travail […]. D'autre part, parce que les effets conjugués d'une politique volontariste plus soucieuse de gestion des flux d'orientation que de réelle amélioration des conditions d'apprentissage et d'une mise en concurrence croissante des établissements secondaires ont contribué à brouiller notablement les normes d'exigence et leur perception et à accroître les inégalités entre établissements.* (Bautier & Rochex, 1997, p.105)

Or, toujours selon Bautier et Rochex, la reproduction des inégalités et le rapport différencié aux savoirs scolaires ainsi qu'au « métier d'élève » tiennent plus de malentendus socio-cognitifs entre l'institution scolaire et ses usagers qu'en une distinction culturelle irréductible. Leur thèse met le rôle de l'école au premier plan.

> *Nombre d'élèves ne peuvent-ils conférer sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités qu'on y exige d'eux que dans une logique du « niveau » et du cheminement, voire de la survie. […] Cette référence au métier et à l'avenir demeure cependant très confuse et indifférenciée, de l'ordre de l'imaginaire ; ce faisant, elle ne peut contribuer à conférer ou à restituer une valeur et un sens cognitifs et culturels aux activités d'apprentissage et à leurs contenus. […] Exacerbée par la situation socio-économique et le poids des discours économistes sur les missions assignées et reconnues à l'institution scolaire, elle est particulièrement prégnante chez les élèves de milieux populaires.* (*ibid.*, p.108).

De plus, au-delà de l'école, la forme scolaire[87] est un élément fondamental dans la structuration des sociétés modernes, certaines de ses caractéristiques peuvent se

[87] Concept théorisé par le sociologue Guy Vincent (Vincent, 1994) : la forme scolaire est une forme sociale qui exerce un pouvoir symbolique. Elle se définit selon plusieurs critères. D'abord un critère évolutif, c'est un modèle en crise permanente, qui varie selon les changements sociétaux et politiques. C'est aussi une

rencontrer dans de nombreuses sphères sociales. Ainsi, la réussite scolaire détermine en partie la réussite professionnelle et attribue une place sociale aux individus. Elle a donc un impact important sur la vie des individus et peut s'avérer être un vrai handicap social pour un élève n'en maitrisant pas les codes (Bonnery, 2007 ; Payet, 2016).

Cependant, selon Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot (2015), la discontinuité culturelle entre l'école et les milieux populaires n'est pas suffisante pour expliquer les inégalités sociales de réussite scolaire. La discrimination systémique est, selon ces auteurs, une réalité qui doit également être prise en considération. L'inégalité dans les acquis scolaires des élèves serait également liée à une organisation discriminante du système scolaire : carte scolaire, ghettoïsation de certains quartiers, recrutement des enseignants, créent un déséquilibre spatial à l'échelle du territoire (Felouzis, Liot, & Perroton, 2005).

La question des inégalités scolaires n'est pas complètement étrangère à la question de la laïcité à l'école puisque les fondateurs de l'école laïque ne concevaient pas celle-ci autrement que comme l'école de la justice sociale. Si, comme le dit la citation prêtée à J. Jaurès[88], « la république est laïque et sociale mais elle restera laïque si elle sait être sociale », il en va de même pour l'école[89] de la République. Laïcité et justice sociale ont dès le début été intimement liées dans les revendications des républicains, sans pourtant être des synonymes (Mole, 2010). Ce sont deux principes indépendants et autonomes, le respect de la liberté de conscience et la neutralité de l'État n'engagent en aucun cas le gouvernement à lutter contre la pauvreté ou pour une forme de solidarité et de protection sociale. Il est cependant important de constater que ces deux projets politiques ont été défendus de la même manière, par les mêmes personnalités politiques, bien que tous les hommes politiques n'aient pas une conception de la République comme devant être sociale et émancipatrice, en association avec le principe de laïcité. C'est une des

---

construction sociale qui se définit par un lieu (l'école, la classe), un temps (le temps scolaire), un processus chronologique, un découpage et une rationalisation du temps (la progression des apprentissages) et un rapport aux savoirs et à l'apprentissage (la forme scripturale-scolaire). Or, cette forme scolaire, basée sur le diptyque lecture-écriture et instaurant une relation spécifique entre le maître et l'élève n'est pas sans travers et sans violence symbolique (Bonnery, 2007; 2006; Lahire, 2008). La forme scolaire requiert un effort d'adaptation plus ou moins grand selon les élèves et selon les milieux sociaux. Une distance culturelle à la forme scolaire selon les milieux sociaux est observée.

[88] « L'enseignement laïque », discours de Castres, 30 juillet 1904, *L'Humanité*, 2 août 1904 (réimprimé dans l'édition du 9 décembre 2005).

[89] Le système scolaire est pourtant resté structurellement inégalitaire jusque tard, avec une filière d'élite réservée aux privilégiés (le secondaire) et une filière pour le peuple (le primaire) (Prost, 1981). La justice sociale dans l'école, et comme idéal de société à réalité par l'école de la République, est resté au stade de l'idéal politique tout au long du XXème siècle (Robert, 2015).

interprétations de la République, sociale, marquée à gauche. L'école laïque a donc porté le principe de justice sociale dans son projet politique, émancipateur et d'égalité.

Ces deux projets, laïque et social, sont d'autant plus liés aujourd'hui que la diversité religieuse recoupe la diversité sociale (Payet, 2016). Les quartiers très populaires ont une surreprésentation de personnes de confession musulmane par rapport à la moyenne nationale. Certains auteurs parlent ainsi d'intersectionnalité[90] des discriminations et des dominations avec cumul des stigmates, pour reprendre le terme de Goffman (Fassin, 2015). Par exemple, être femme, de milieu populaire, musulmane et porteuse d'une histoire de migration familiale peut représenter un cumul de discriminations : de genre, sociale, culturelle, ethnique et religieuse. Dans ces conditions, les revendications pour plus de justice sociale rejoignent aujourd'hui des mouvements de dénonciation de l'islamophobie par exemple (Hajjat & Mohammed, 2013).

Cependant, alors que les inégalités scolaires augmentent depuis les années 2000 et que les mécanismes systémiques de discrimination ethnique s'installent, le fondement social et républicain de l'école laïque tend à être invisibilisé dans les politiques publiques, au profit d'une politique de responsabilisation des individus dans leur parcours (Dubet, 2014).

Ce déplacement de la question sociale à la question ethnico-culturelle pour penser les inégalités a été étudié par Benn Michaels, dans son essai publié en 2006 et traduit en français en 2009 sous le titre *La diversité contre l'égalité.* Il y développe l'hypothèse qu'aux États-Unis, mais également en France, la valorisation de la diversité (ethnique, culturel, de genre) depuis quelques années se fait au détriment des luttes sociales, et principalement de la lutte contre les inégalités entre les classes sociales. Selon lui, l'homogénéité culturelle, de genre, pose plus de problèmes que les inégalités sociales aujourd'hui. Par exemple, selon lui, une entreprise qui veut se donner une bonne image choisit aujourd'hui de faire rentrer dans son conseil d'administration autant de femmes que d'hommes, autant de Noirs que de Blancs ou d'hispaniques, mais ne trouvera pas nécessaire de réduire l'écart entre les plus hauts et les plus bas salaires. La lutte, principalement émanant des groupes politiques libéraux pour une plus grande justice sociale et de réduction de la pauvreté, se serait déplacée et aurait été remplacée par une

[90] « En France, les études féministes bruissent depuis quelques années d'un mot, qui résone également dans les cercles militants : « intersectionnalité ». Il s'est dit d'abord en anglais, au tournant des années 1990, dans le sillage du *Black feminism* : c'est la juriste Kimberlé Crenshaw qui l'a proposé. Mais depuis, il s'est répandu dans de nombreuses langues à travers le monde. Au-delà des effets de mode, à chaque fois se pose une même question : comment rendre compte de la pluralité des logiques de domination ? » (Fassin, 2015, p.5)

lutte pour la reconnaissance de la diversité dans toutes les sphères de la société (Benn Michaels, 2009). Défendre la fierté et la reconnaissance des Noirs, des homosexuels, des femmes, dédouanerait, selon Benn Michaels, les politiques de lutter contre les inégalités économiques. Cette analyse, spécifique à la société américaine, rejoint les conclusions de Dubet dans son ouvrage *La préférence pour l'inégalité, comprendre la crise des solidarités* (2014). Il y démontre la disparition progressive des principes d'intégration sociale, de partage et de redistribution des richesses, de lutte contre la misère sociale, au profit de l'*empowerment* des individus et de la promotion de la cohésion sociale. C'est-à-dire que la société ne serait plus le lieu d'inégalités et de logiques de domination auxquelles l'État-Providence devrait pallier par des lois de protection sociale, mais elle serait un ensemble d'individualités autonomes et responsables auprès duquel l'État n'aurait qu'un rôle de facilitateur du « vivre-ensemble ». En effet, le terme « vivre-ensemble » est déjà omniprésent dans les discours et dans les prescriptions. Le terme de « cohésion sociale » possède sept occurrences dans le *Projet d'ajustement et de clarification du programme d'enseignement moral et civique des cycles 2, 3 et 4*[91] de 2018, alors que le terme « inégalité » n'apparait qu'une seule fois, en lien avec la lutte contre les discriminations et l'exclusion.

C'est donc un changement profond d'orientation des politiques publiques qui se dessinent. Un *nouvel esprit* social ayant intégré les logiques du capitalisme et digéré sa critique (Boltanski & Chiapello, 1999).

2.2 Ghettoïsation, ségrégation sociale et spatiale

Un changement structurel conséquent du système scolaire a également eu lieu dans les années 80 : le passage d'un système très centralisé et standardisé à une gestion plus locale et à une plus grande autonomie des établissements[92]. L'État a en effet délégué des décisions éducatives à l'échelle local ou de l'établissement, dans le but de permettre une meilleure adaptation des politiques publiques d'éducation à leur territoire et à leur

[91] Publié par le Conseil supérieur des Programmes, le 18 mai 2018. http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/00/2/Projet_ajustement_et_clarification_Programme_enseignement_moral_et_civique_cycles_2-3-4_24_mai_2018_966002.pdf

[92] Pour un compte rendu détaillé des études menées sur les politiques de décentralisation, voir : Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives.* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n°83, avril. Lyon : ENS de Lyon, disponible en ligne https://edupass.hypotheses.org/238.

environnement (Ben Ayed, 2009). Or, ce mouvement a pu créer un décalage dans l'offre éducative selon les territoires. Cet aspect sera à garder à l'esprit lorsque nous étudierons les politiques publiques d'éducation à l'échelle locale. La décentralisation suppose que ces politiques publiques ne sont pas appliquées de manière homogène sur tout le territoire et que l'environnement, les tensions et les enjeux locaux jouent un rôle important dans la concrétisation de ces politiques. Ce mouvement de décentralisation s'est accompagné d'une autonomisation avec la mise en place des projets d'établissement permettant d'adapter les injonctions ministérielles en fonction des contraintes et des spécificités du contexte local (Van Zanten, 2000; Ben Ayed, 2009). Cela a pu permettre de prendre en compte, notamment, les spécificités culturelles et religieuses des publics selon les établissements et leur environnement. Des arrangements à l'échelle locale se sont multipliés à partir de la fin des années 80[93] (Gautherin, 2005).

> *Pour certains chercheurs, la décentralisation apparaît même essentiellement comme une instrumentalisation du local pour faciliter et légitimer des politiques qui ont peu à voir avec le souci d'amélioration du service public. Dans cette analyse, les marges octroyées aux acteurs locaux relèvent au mieux de l'adaptation des politiques nationales aux réalités locales, avec un État qui transfère les problèmes plus que les compétences. Le niveau local en contexte de décentralisation verrait alors se développer des logiques de concurrence, exacerbant les rivalités et les conflits entre acteurs et institutions. Choukri Ben Ayed (2009) évoque ainsi un « nouvel ordre éducatif local », marqué par des slogans de modernité et de proximité, caractérisé par une pensée territoriale d'État qui importerait au sein de la sphère éducative, via la décentralisation, un univers sémantique nouveau issu de la nouvelle gestion publique : pilotage par projet, gouvernance, management, évaluation, etc.* (Rey, 2013)

Les années 80 représentent donc une période de grands changements pour le système éducatif. La compréhension des enjeux actuels doit se faire à la lumière de ces transformations.

Ainsi, la mise en place de la carte scolaire orientant les élèves vers l'établissement scolaire le plus proche de son domicile a calqué les profils socio-démographiques d'école sur les profils des quartiers et des territoires (Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013). Les

[93] La circulaire Jospin de 1989, faisant suite aux problèmes soulevés par l'affaire dite « des foulards de Creil », et la liberté de décision qu'elle offre aux chefs d'établissement en est un exemple.

inégalités socio-spatiales se sont transposées dans les établissements scolaires : à quartier défavorisé école défavorisée et vice versa. Dès lors, des parents conscients de ces mécanismes, et souvent de classes moyennes ou favorisées, ont développé des stratégies de contournement de la carte scolaire (choix d'options spécifiques, déménagement, choix du privé) afin d'éviter l'orientation de leurs enfants dans l'établissement de secteur, s'il a mauvaise réputation, et pouvoir jouir d'une plus grande liberté de choix (Merle, 2011/1).

Or, ces stratégies de contournement accroissent les inégalités entre les établissements et entre les familles (Shaik & Dupriez, 2014) car « ce mode de régulation s'avère certes moins inégalitaire que le libre choix total, mais son efficacité reste limitée et très variable suivant les territoires à cause de son incapacité à prendre en compte les interactions à double sens entre les dynamiques urbaines et scolaires » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 210). Les familles n'ayant pas de stratégie scolaire pour leurs enfants, ni une bonne connaissance des codes régissant l'institution scolaire, sont contraintes de subir cette orientation d'office vers l'établissement de secteur, contourné par des familles maitrisant les ficelles institutionnelles (Merle, 2011/2). S'en suit alors un phénomène d'enfermement des élèves les plus en difficulté socialement, économiquement et parfois scolairement dans des établissements délaissés des quartiers défavorisés. Ce phénomène de « ghettoïsation », ou d'« apartheid scolaire » a été observé dans plusieurs études (Felouzis G. , 2003; 2005; Felouzis, Liot, & Perroton, 2005; Bonnery, 2007). À la ségrégation sociale et scolaire s'ajoute ainsi une ségrégation ethnique. Des ghettos scolaires se forment à partir d'un entre-soi culturel et de classe sociale défavorisée. Felouzis défend ainsi la thèse de l'existence d'un système scolaire ethnicisé (Felouzis, Liot, & Perroton, 2005).

Une forme de ségrégation plus ou moins contrôlée se met alors en place entre les établissements, mais aussi à l'intérieur des établissements, entre les classes. En interne en effet, des stratégies de regroupement par les jeux d'option (langues anciennes, classes européennes…) permettent un regroupement des élèves par niveau scolaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009 ; Payet, 2016 ; Shaik & Dupriez, 2014). Des classes de niveaux se mettent alors en place, les bons élèves d'un côté, les élèves en difficulté de l'autre. Le manque d'hétérogénéité à la fois entre les établissements et entre les classes à l'intérieur d'un même établissement renforce les inégalités de traitement, de perspectives et d'orientation entre les élèves selon leur milieu socio-culturel.

La démocratisation scolaire, qui devait être une conséquence de la massification dans les années 60-70, n'a pas eu lieu. S'est plutôt mise en place une élimination différée des élèves en difficulté (Oeuvrard, 2000 ; Dupriez et al., 2012 ; Shaik & Dupriez, 2014). Les élèves des milieux socio-économiques défavorisés ont toujours une plus grande probabilité de se trouver en échec scolaire par rapport aux autres, seulement aujourd'hui, ils restent plus longtemps dans le système scolaire.

À la décentralisation et à la liberté donnée aux établissements s'ajoute une tendance à l'empilement des dispositifs et une accélération des injonctions (Barrère, 2013). La chaine de traduction du national au local et du local aux pratiques réelles reste pourtant un mécanisme lent et complexe (Lantheaume, 2008/2). Les acteurs éducatifs sont alors soumis à une pression institutionnelle dans l'application de ces directives, qui peuvent entrer en tension avec des logiques locales, des contraintes contextuelles. De plus, du fait de l'inflation et de l'accélération législatives, les injonctions peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres et avec des injonctions plus locales (Barrère, 2013 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009). Les acteurs se trouvent alors face à des dilemmes interprétatifs. Par exemple, les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) contenus dans la réforme du collège en 2015[94] ont été compliqués à mettre en place. Il a fallu trouver un créneau sur le temps scolaire, un local, constituer des équipes de travail, choisir des thématiques et construire un travail collaboratif, pour que deux ans plus tard, avec le changement de gouvernement, ce dispositif soit supprimé. Le même constat pourrait être fait pour le dispositif « Plus de maîtres que de classes », mis en place en 2012[95] dans les écoles primaires des réseaux d'éducation prioritaire et supprimé en 2017 par le nouveau ministre de l'éducation nationale J.-M. Blanquer. Ces stratégies institutionnelles, l'accélération et la superposition de ces prescriptions ont un impact visible sur le travail des enseignants. Le sens donné à son métier et les tensions ressenties entre différentes prescriptions peuvent être à l'origine de souffrance chez les enseignants. Le curriculum formel d'éducation à la citoyenneté et à la laïcité s'est par exemple accéléré depuis le projet de « Refondation de l'école de la République » voulu par V. Peillon en 2013, puis avec les différentes injonctions à défendre les « valeurs de la

[94] Bulletin officiel n°27 du 2 juillet 2015.
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913

[95] circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012 : Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres, dispositif « plus de maîtres que de classes ».
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628

République » par N. Vallaud-Belkacem. L'élaboration de ces injonctions et leur impact sur le travail des enseignants seront étudiés dans la quatrième partie.

2.3 Le travail enseignant, entre injonctions contradictoires, diminution du prestige social et imposition de normes extérieures au métier

Dans le contexte global actuel (depuis les années 80-90) de crise de l'institution scolaire, d'augmentation des inégalités sociales et scolaires et de la reproduction de ces inégalités par le système scolaire, de crise économique engendrant chômage et précarité, les enseignants s'efforcent de faire leur travail, non sans difficultés.

L'ouvrage de F. Lantheaume et C. Hélou *La souffrance des enseignants* (2008) présente une enquête en milieu scolaire visant à comprendre les difficultés du travail enseignant et les stratégies de survie dans le métier adoptées par les enseignants en souffrance.

Pour ces auteurs, le travail des enseignants est en redéfinition, du fait de la prise en compte de nouvelles logiques professionnelles, de nouvelles contraintes et de nouveaux enjeux. La gestion du personnel à l'éducation nationale par exemple emprunte de plus en plus au modèle du néomanagement (autonomie, adaptabilité, flexibilité, organisation par projet, en réseau) qu'à celui d'une institution hiérarchisée et centralisée, suivant les orientations du *new public management*. L'État éducateur, s'est transformé en État évaluateur au détriment de l'autonomie professionnelle des enseignants (Maroy, 2008). La modernité remet en effet en cause l'institution hiérarchisée sur le modèle de la « cité par projets » théorisé par Boltanski et Chiapello dans le *Nouvel Esprit du Capitalisme* (1999).

Au-delà des changements institutionnels et des nouvelles logiques professionnelles (Derouet, 1992), cette enquête étudie les effets de ces changements sur le travail enseignant. Les auteurs observent l'existence d'une souffrance enseignante liée à un épuisement émotionnel, à une dépersonnalisation du travail et à une insatisfaction face à l'accomplissement personnel due notamment à un sentiment d'impuissance face à l'échec scolaire. L'écart entre les injonctions de la hiérarchie et la faisabilité de l'application de ces injonctions dans la réalité du travail quotidien peut également être source de

souffrance au travail. L'activité peut en effet être empêchée, rendue complexe, voire impossible, et donc générer de la souffrance au travail dans de nombreuses situations et en relation avec divers éléments (relations avec la hiérarchie, avec les familles, les collègues, à l'environnement de travail, au contexte social, à l'actualité).

De plus, les enseignants sont confrontés aujourd'hui à une critique venant d'horizons différents depuis des responsables politiques aux élèves en passant par les médias, le patronat, des parents, etc. Quelle légitimité dans la transmission de savoirs a encore l'enseignant, et l'école, dans un monde où le savoir est désormais accessible « chez soi » (Internet, médias) ? Comment prendre en considération la critique marchande, utilitariste, de plus en plus prégnante envers l'école de la République ? Comment répondre au besoin d'efficacité, de rentabilité (en termes de réussite, de diplôme, de notes) tout en tenant l'injonction à former des citoyens conscients des enjeux sociaux inhérents à ces logiques industrielles ? Dans un contexte de pluralité des principes de justice à l'école et parfois de contradiction entre eux (entre rentabilité et démocratisation, entre individualisation et construction du collectif, du « vivre-ensemble », entre la pression du résultat et la satisfaction du travail bien fait), les enseignants se retrouvent souvent aujourd'hui tiraillés et dénoncent une intensification du travail et un durcissement des conditions de travail constaté par d'autres auteurs ailleurs également (Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006).

Les enseignants ressentent un sentiment d'impuissance face à la multiplication et l'accélération des injonctions institutionnelles depuis les années 1980 (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009 ; Maroy, 2006), mais aussi des attentes et des demandes particulières de la part des élèves et des familles. Cela peut aller, selon Lantheaume et Hélou, jusqu'à la perception d'un « métier impossible » du fait d'une accumulation d'injonctions infaisables concrètement. Ce sentiment d'impuissance dans le travail se ressent d'autant plus dans les milieux défavorisés dans lesquels les enseignants peuvent vivre douloureusement l'écart entre les principes et les valeurs qu'ils défendent dans leur métier et la réalité quotidienne de leurs élèves. A cela s'ajoute également un ressenti largement partagé de dévalorisation sociale de la profession, d'une perte du prestige et de l'autorité du corps enseignant et d'une désacralisation de l'institution scolaire dans la société, ce qui engendre immanquablement une diminution de l'estime professionnelle et une crise des recrutements (Farges, 2017).

Les conclusions de l'enquête de Lantheaume et Hélou montrent que la souffrance des enseignants commence lorsqu'ils sont empêchés dans ce qu'ils considèrent comme étant

leur rôle : faire réussir leurs élèves. De nombreux éléments peuvent venir perturber la réalisation de cet objectif et provoquer un désintéressement des élèves, une usure morale et psychologique des enseignants, une perte de confiance des familles. En effet, la perte de confiance dans les institutions caractéristiques de la postmodernité se retrouve dans le rapport des familles aux enseignants qui « ne disposent plus de la confiance des élèves ou de leurs parents du seul fait qu'ils appartiennent à l'institution scolaire ou académique [et qui] doivent la conquérir par leur qualités personnelles » (Schnapper, 2017, p. 118).

Le discours des enseignants dénonce également un manque de soutien institutionnel. Le sentiment d'être abandonné à leur sort, d'être isolé ou incompris est fréquent dans des situations conflictuelles avec des élèves ou des familles. Il est possible dans ce cas de trouver du soutien de la part des collègues, mais en général peu de la part des représentants de l'institution, qui jouent plutôt dans ce cas un rôle culpabilisant ou sanctionnant en cas de défaillance. Les discours renvoient donc à un manque de reconnaissance de l'institution face aux nouveaux enjeux et aux nouvelles difficultés inhérentes au métier enseignant aujourd'hui.

Les tensions propres aux sociétés modernes, au sein desquelles, on l'a vu, les controverses sur la laïcité occupent une place non négligeable, ont un impact visible sur le travail enseignant, sur leur vision du métier et sur leur bien-être professionnel. Le travail de Lantheaume et Hélou a permis d'introduire le rapport au travail, l'étude de l'activité enseignante et de réaliser les tensions propres à cette profession actuellement.

Enseigner est une mission, une vocation (Farges, 2017) (peut-être plus qu'un « emploi »), qui se doit d'intégrer des dimensions très variées (situations sociales, économiques et culturelles des élèves et des familles ; contraintes administratives, temporelles, matérielles, locales ; objectifs et attendus familiaux, institutionnels, sociaux en termes de réussite, d'intégration, de professionnalisation, d'efficacité). Ces dimensions contraignent l'objectif principal de l'enseignant qui est l'accompagnement des élèves vers la réussite et peuvent également contraindre la réalisation de ce qu'il perçoit comme « le bon travail ».

Ces interactions, conflictuelles ou non, conduisent à la mise en place de stratégies par les enseignants dans le but d'atteindre leurs objectifs malgré les contraintes s'exerçant sur eux.

Saisir les logiques dans lesquelles se positionnent les enseignants, les principes de justice qu'ils mettent au cœur de leur métier et de leur rôle, est un des enjeux de notre travail de

thèse. Ce sont ces interactions entre différentes logiques, ces stratégies de résolution d'épreuve et la justification que les acteurs font de leur action qui vont donc nous intéresser dans la prise en charge par les enseignants de la double injonction de respect de la laïcité dans leurs pratiques et de formation des élèves à ce principe.

3. Nouveaux enjeux : la laïcité comme norme scolaire et principe inclusif

Les tensions de la modernité, identifiées dans le B 1. de cette partie, peuvent se retrouver au sein de l'institution scolaire dans différentes situations, par exemple au cours de débats sur l'enseignement du fait religieux, ou encore sur la question des signes religieux ostensibles des élèves. Ces situations donnent à voir des logiques, des justifications politiques des acteurs éducatifs, qu'il sera possible d'étudier à partir du curriculum réel (Partie IV).

3.1 L'enseignement du fait religieux, le curriculum en débat

Dans les années 70-80, les concepteurs des programmes s'interrogent sur la culture ou l'inculture des élèves et le rôle que la culture scolaire joue dans la reproduction des inégalités. En 1989, l'historien P. Joutard, dans son rapport, indique notamment que la conscience de l'influence des faits religieux dans les sociétés humaines est un nouvel objet de connaissance que les élèves doivent apprendre et que ce contenu devrait faire partie des questions transversales à aborder à l'école. Les religions commencent alors à être considérées sous un angle scientifique, en tant que faits culturels, historiques, sociaux. Ces faits religieux sont, pour P. Joutard et plus tard pour Debray (2002), indispensables à la compréhension du monde, de la société et des comportements humains.

Pour Borne, un fait religieux est « un fait collectif avec des interactions sociales, un fait matériel qui laisse des traces : des objets, des œuvres, des bâtiments, un fait symbolique, porteur de représentation du monde, de soi, des autres et enfin un fait expérientiel » (Borne & Willaime, 2007). Un fait religieux est donc porteur de nombreuses dimensions : sociale, historique, culturelle, mais aussi collective, matérielle, symbolique, sensible. Les religions sont ici considérées, dans une approche durkheimienne, comme des faits sociaux.

En 1991, le colloque de Besançon « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque : représentations, perspectives, organisation des apprentissages » intègre les réflexions de Joutard dans le curriculum d'histoire. Ce colloque initie des réflexions qui auront une postérité puisqu'aujourd'hui encore, cette question de l'enseignement des faits religieux apparaît dans les débats politiques[96]. L'importance d'une approche laïque et pluridisciplinaire des religions et l'importance de la prise en charge par l'école de la transmission de cette approche émerge néanmoins des réflexions de ce colloque. Les nouveaux programmes de 1996 intègrent ces nouvelles réflexions et prennent en considération les recommandations du rapport Joutard. C'est une première étape, mais, pour R. Debray[97], elle n'est pas suffisante.

En effet, dans son rapport de 2002 à Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale, il dénonce des formes d'inculture religieuse chez les élèves, voire même « d'analphabétisme religieux », pour qui par exemple la Trinité ne serait plus qu'une station de métro. Ce constat fait écho à la sécularisation de la société française. Les codes et les pratiques religieuses ne sont plus transmis dans les familles ou les communautés (Monod, 2007). Les traditions religieuses sont moins suivies et les pratiques des croyants généralement transmises par la socialisation familiale s'étiolent. En effet, Estivalèzes (2005) interprète le besoin d'un enseignement des faits religieux comme une réponse à la fois à une crise de la pratique religieuse (par un « effondrement des cadres de la mémoire collective ») et à une crise de la culture humaniste (depuis les années 60 et le développement de la culture scientifique au détriment des humanités).

[96] C'est notamment une question qui a été soulevée lors du premier « Conseil des sages de la laïcité » mis en place par le ministre de l'Education nationale Jean-Michel Blanquer en février 2018. F. Fillon également réclamait l'intégration de l'enseignement des faits religieux (qui existait déjà !) dans le curriculum scolaire, lors de sa candidature à la présidentielle de 2017.

[97] Régis Debray, né en 1940 à Paris, est philosophe, agrégé de philosophie, écrivain. Il a été président de l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR) de 2002 à 2004, puis président d'honneur depuis 2005. Il a créé la revue *Médium, transmettre pour innover.*

Pour pallier ce qu'il considère comme de graves lacunes pour la compréhension des sociétés humaines, Debray suggère la mise en place d'un enseignement des faits religieux, c'est-à-dire d'un enseignement transversal qui permettrait aux élèves de mieux comprendre les codes culturels, sociaux, historiques et artistiques qui les entourent, « une approche raisonnée des religions comme fait de civilisation » (Debray, 2002, p. 3). Debray préconise de passer d'une laïcité qu'il qualifie d'incompétence à une laïcité d'intelligence, c'est à dire « d'étendre les discours de raison au domaine de l'imaginaire et du symbolique, sans fuir devant la difficulté [car] une laïcité qui esquive s'ampute » (p.20).

Cette question prend d'autant plus d'importance que la présence religieuse sur le plan international prend une nouvelle orientation. Après les attentats du 11 septembre 2001 et le succès de la théorie du « choc des civilisations » de Samuel Huntington, développée en 1996 dans un ouvrage du même nom, l'islam est perçu comme une menace civilisationnelle pour l'Occident et les tensions religieuses se cristallisent dans des conflits dans de nombreuses régions du monde (Borne & Willaime, 2007).

Il est donc nécessaire pour ces auteurs que les éléments constitutifs de la vie sociale et culturelle des élèves soient intégrés dans le curriculum scolaire. De là nait un débat important. Quels sont les enjeux de l'enseignement des faits religieux à l'école ? Comment transmettre les connaissances prévues par ce nouveau curriculum ? Doivent-ils constituer un nouvel enseignement ou bien peuvent-ils être intégrés comme enseignement transversal ? Comment être bien sûr que cet enseignement ne sera pas un retour de la religion à l'école ? Comment distinguer l'enseignement des faits religieux d'un enseignement confessionnel ? Qui aura la charge de cet enseignement ? Comment former les enseignants à ce curriculum ?

Les religions sont envisagées sous un nouvel angle au sein du curriculum scolaire. Ce ne sont plus des menaces institutionnelles qu'il faudrait tenir à distance afin de protéger la conscience des élèves mais des objets de connaissance et surtout des éléments expérientiels et patrimoniaux de la vie des élèves. Cette volonté de transmettre des éléments culturels religieux à l'école suscite deux types de réactions. D'un côté, les défenseurs d'une laïcité stricte, telle la philosophe Catherine Kintzler, craignent un retour du prosélytisme religieux à l'école à travers le « cheval de Troie »[98] que représenterait cet

[98] Dans *Le Monde des Débats*, décembre 1992, cité par Estivalèzes, 2015.

enseignement, et s'interrogent sur l'existence possible d'un enseignement des faits religieux dépouillé de tout caractère confessionnel. Ils mettent en garde contre un prosélytisme religieux et soulèvent le risque d'une focalisation sur le christianisme. D'un autre côté, certaines personnalités religieuses craignent un relativisme des croyances et des valeurs. Considérer les phénomènes religieux comme n'importe quel autre fait social représenterait une perte de sens et d'intérêt du fait de leur réduction aux faits historiques sans aborder leur aspect transcendantal et moral. Les religions seraient alors figées dans le passé et enfermées dans un processus de rationalisation ne pouvant appréhender leur complexité (Estivalèzes, 2005; Coq, 2012; Borne & Willaime, 2007 ; Saint-Martin, 2014, 2019). Or, pour ceux-ci, les religions pourraient participer à la formation civique et morale des élèves autant qu'à la compréhension des phénomènes sociaux et des œuvres artistiques, ce qui n'est pas dans la vision des promoteurs laïques de l'enseignement des faits religieux.

Ces deux positions, laïque et religieuse, s'accordent sur la question suivante : peut-on si facilement dépouiller les religions de leur dimension morale et spirituelle pour les aborder seulement dans une approche culturelle et historique ? Malgré les critiques, le projet d'enseignement des faits religieux fait globalement l'unanimité et ne rencontre pas d'opposition virulente dans la société, bien qu'il soit aujourd'hui peu pris en charge dans le curriculum réel, dans les activités en classe (Saint-Martin, 2014, 2019).

Les programmes intègrent ainsi progressivement les phénomènes religieux dans leur contenu, d'abord dans les programmes d'histoire, puis aussi en littérature, en géographie, en arts plastiques… Les programmes restent néanmoins très centrés sur l'Europe et les religions méditerranéennes, peu de place est accordée aux spiritualités d'Asie ou d'Afrique (Deneuche, 2012). Les monothéismes sont également souvent présentés « hors sol », déconnectés des sociétés dans lesquels ils s'intègrent. Ils sont également souvent réduits à leur expression originelle et ne sont pas considérés comme des systèmes évoluant avec les sociétés mais comme des réalités cristallisées dans des rites et des pratiques atemporelles (Borne & Willaime, 2007).

L'enseignement des faits religieux s'intègre au curriculum scolaire progressivement, même si Deneuche (2012) dans son étude des manuels scolaires d'histoire, montre qu'il existe des questionnements et des tensions dans le curriculum. La frontière est parfois difficilement identifiable dans la distinction entre mythe et croyance, entre vérité religieuse et critique historique, entre discours de foi et discours scientifique. Des

questions peuvent encore se poser à propos de l'interprétation de la symbolique des textes sacrés ou dans les choix de simplification des contenus au cours du processus de didactisation. Ces questionnements sont inhérents à un curriculum intégrant les faits religieux, ils sont nécessaires bien que souvent insolubles.

Les débats et les discussions sur l'enseignement des faits religieux révèlent également un changement sociétal profond en France, concernant une religion en particulier : l'islam. C'est autour de l'intégration de son histoire dans les curriculums et des réponses à donner aux demandes particulières des élèves musulmans, tout en transmettant une culture commune, une identité partagée, que vont se concentrer les tensions dans l'application du principe de laïcité à partir des années 80. Ainsi, selon Urbanski (2016),

> *Depuis les années 1990-2000, une préoccupation politique majeure est d'articuler les principes d'unité et de diversité, en mobilisant si besoin des références identitaires qui rappellent la « francité », comme l'héritage judéo-chrétien.* (p.5)

Ainsi selon lui, l'enjeu de l'enseignement des faits religieux relèverait d'une « évolution sociopolitique importante » car, il suggère le dépassement de « l'objectif de connaissance et de compréhension à travers les disciplines scolaires » (p.15) pour intégrer un nouveau rapport entre école, savoirs et croyances. Ce projet d'enseignement relèverait, pour Urbanski (2016), d'une nouvelle forme de laïcité valorisant les appartenances. Il serait, à travers les débats qu'il génère, une fenêtre de compréhension des tensions et des hybridations entre les différentes conceptions de la laïcité présentes dans la société contemporaine (Foray, 2008).

3.2 Immigration, islam et signes religieux à l'école

La fin des années 80 en Europe est une période de transition. La fin de la Guerre froide avec la chute du mur de Berlin marque la fin d'un monde d'idéologies et l'entrée dans ce que Martucelli (2010) appelle la singularité, c'est-à-dire la structuration des phénomènes sociaux à l'échelle des expériences individuelles. L'individualisme caractéristique des

sociétés modernes prend alors progressivement le pas sur une vision plus traditionnelle de la société ou sur des utopies émancipatrices collectives.

De nouvelles revendications sociales apparaissent alors. La Marche pour l'Égalité et contre les discriminations de 1983 est un exemple des nouveaux enjeux qui vont être ceux de la fin du XXème siècle et du début du XXIème (Langar, 2018). Les immigrés des anciennes colonies françaises et leurs enfants revendiquent une reconnaissance politique et une meilleure intégration dans la société française. Ils interpellent le pouvoir publique sur l'application de leur droit en tant que citoyens. Les politiques commencent alors à comprendre que les ouvriers qu'ils ont fait venir pour répondre à un besoin de main-d'œuvre bon marché ne projettent pas de repartir dans leur pays d'origine (Weil, 2015) et que leurs enfants, français, sont des citoyens à part entière qui refusent d'être traités différemment du fait du parcours de migration de leurs parents (Sayad, 2014), et qui revendiquent une meilleure reconnaissance et une application effective de leurs droits (Langar, 2018).

En effet, comme mentionné précédemment, les familles nouvellement immigrées ne devaient pas avoir prétention à s'installer sur le territoire français, pour le gouvernement. Elles devaient avoir vocation à retourner dans leur pays, c'est pourquoi il n'a pas été mis en place de réelle politique d'intégration avant 1989[99] et la création du Haut Conseil à l'Intégration par Michel Rocard (qui sera dissout en 2012). Rappelons que des classes d'accueil, ELCO[100] (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), ont été créées pour les enfants de ces familles, afin qu'ils apprennent leur « langue et culture d'origine », l'objectif étant qu'ils ne soient pas complètement acculturés à leur retour dans le pays d'origine de leurs parents.

Ces politiques ont été mises en place suite à l'échec de la tentative de V. Giscard D'Estaing, alors président de la République, de favoriser le retour des immigrés dans leur pays d'origine en leur donnant, par exemple, une prime d'aide au retour (10 000 francs) en 1977, alors que la crise du pétrole bat son plein et que la France connaît une phase de forte hausse du chômage (Weil, 2015).

Pour Sayad, qui a analysé ces politiques d'intégration dans ses divers travaux, dont une recension de textes critiques a été publiée en 2014 sous le titre *L'école et les enfants de*

[99] Il y avait tout de même des dispositifs d'accueil au sein de l'éducation nationale ou dans des organismes satellites comme le CEFISEM créés en 1975. Leurs missions seront reprécisées en 1986 notamment (CEFISEM, 1988).

[100] Mises en place en 1977, suivant la directive européenne du 25 juillet 1977.

l'immigration, présentée par B. Falaize et S. Laarcher, ces choix politiques ont eu pour conséquence un enfermement des élèves « issus de l'immigration » dans leur « culture d'origine » ainsi qu'un retardement de l'intégration et de la considération de ces élèves comme membres à part entière de la communauté politique française.

Après la question de l'enseignement des faits religieux à l'école, se pose la question de la reconnaissance et de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse des élèves par l'école, notamment des élèves héritiers de l'histoire coloniale de la France, à travers la prise en compte de leurs demandes particulières.

En 1989, l'affaire dite « de Creil » ouvre de nouveaux débats sur l'intégration et la reconnaissance des « minorités » culturelles et/ou religieuses (Kintzler, 2007, 2014 ; Baubérot, 2012, 2015 ; Foray, 2008). Trois jeunes élèves refusent d'enlever leur voile islamique à l'intérieur du collège Gabriel-Havez de Creil. S'en suit un bras de fer avec la direction de l'établissement. Les médias s'emparent rapidement de ce qui aurait pu n'être qu'un fait divers local et en font une atteinte grave à la laïcité et une affaire nationale. Dans son témoignage (Cardoso, 1990), un enseignant d'histoire-géographie présent au moment des faits, soulève des questionnements et décrit des tensions révélatrices d'une situation complexe.

L'affaire n'a, selon lui, pas vraiment commencée avec les voiles de ces trois jeunes filles[101], mais avec le refus d'assister aux cours du samedi matin par des élèves juifs. Le rappel à la règle de l'obligation scolaire et du respect de la laïcité scolaire envers les élèves juifs a alors amené la direction de l'établissement à s'interroger sur la présence de jeunes filles portant le voile. Rappelons qu'en 1989, aucune loi n'interdisait le port de signes religieux à l'école publique. Il leur a néanmoins été demandé de retirer leur voile pour une question d'équité avec les élèves juifs de l'établissement. Présentées comme des porte-drapeaux de l'islamisation des banlieues et des revendications identitaires de leur communauté religieuses, l'image de ces jeunes filles a rapidement été détournée et utilisée à des fins idéologiques. L. Jospin, alors ministre de l'Education Nationale, sollicite le Conseil d'Etat qui rend un avis le 27 novembre : le port de signes religieux à l'école ne représente pas une atteinte à la laïcité tant que ces signes ne revêtent pas de « caractère ostentatoire ou revendicatif »[102]. Quelques jours plus tard, et après une

[101] Pour Cardoso (1990), « il n'est pas inutile de rappeler que cette affaire n'a concerné en tout et pour tout que trois élèves sur 875 (dont environ 500 susceptibles d'appartenir à l'islam) et que l'on n'a pas vu apparaître aucun nouveau voile. » (p.10).

[102] http://www.leparisien.fr/oise/chronologie-d-une-affaire-d-etat-30-04-2003-2004046954.php

intervention du consulat du Maroc, les jeunes filles acceptent de retourner à l'école sans leur voile. La situation est stabilisée pour quelques temps.

En septembre 1994, le nouveau ministre de l'Education Nationale, F. Bayrou, rédige une circulaire suggérant aux conseils d'administration des établissements scolaires d'intégrer dans les règlements intérieurs l'interdiction des signes religieux ostentatoires au nom du respect des principes républicains d'universalité et en réponse à de « nombreux incidents » dus à des « manifestations spectaculaires d'appartenance religieuse ou communautaire »[103]. Cette circulaire marque un changement puisque les signes religieux ostentatoires[104] sont considérés comme support de prosélytisme ou de discrimination *en eux-mêmes*. Ils sont donc interprétés comme l'incarnation d'un communautarisme, d'un anti-républicanisme et d'un rejet des règles du vivre-ensemble par certains groupes sociaux (Kintzler, 2014). Ces signes seraient donc *en soi* incompatibles avec la citoyenneté et l'idéal républicain, sans que la personne qui les porte n'ait besoin de tenir des propos prosélytes. Son signe le fait pour elle. Il se substitue à l'individualité de son porteur et l'englobe tout entière.

Finalement, dans un contexte d'affirmation de l'extrême droite et à travers une surmédiatisation et une partialité médiatique dans le traitement de la question du voile à l'école (Tévanian, 2005), les débats politiques et médiatiques souvent virulents font évoluer l'opinion publique[105] et l'oriente vers la défense de l'interdiction du port de signes religieux à l'école (Thomas, 2008). Certains intellectuels se mobilisent également dans ce débat à travers l'expression et la prise de position de différents universitaires, écrivains (Tévanian, 2005) ce qui fait de cette question, pourtant relativement éloignée des principales préoccupations des enseignants et des élèves, une question socialement vive (Legardez & Simonneaux, 2006).

[103] Circulaire n°1649 du 20 septembre 1994, *Neutralité de l'enseignement public : port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires*. Disponible ici : http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-3.pdf

[104] Selon le dictionnaire du CNTL, l'ostentation est une « attitude, caractère de celui qui cherche à tout prix à attirer l'attention sur lui-même, sur un trait de sa personne, sur sa situation sociale avantageuse. » ou le « caractère de ce qui est destiné à être remarqué, de ce qui est trop voyant ». Un signe ostentatoire a donc en soi un caractère intrusif, imposant, mais pas forcément de dimension prosélyte ou discriminante.

[105] « Les sondages réalisés par l'un des principaux instituts de sondage d'opinion français, le CSA, indiquent en octobre (pour *Le Figaro*) que 55 % des Français seraient favorables à une telle loi, 53 % en novembre (pour *Le Parisien-Aujourd'hui en France*), 57 % début décembre (pour *Europe Express/France info*) et 69 % le 17 décembre (pour *Le Parisien-Aujourd'hui en France*) » (Thomas, 2008).

Aussi, en 2004, suite aux travaux de la commission Stasi[106], la loi « 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 »[107] interdit les manifestations ostensibles d'une appartenance religieuse par le port d'un signe religieux dans les établissements scolaires publics. Cette loi fait suite au rapport de la commission de « réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République » présidée par B. Stasi et remis le 11 décembre 2003. Ce rapport, au-delà de l'interdiction des signes ostensibles à l'école, préconisait entre autres de « faire des fêtes religieuses de Kippour et de l'Aïd-El-Kebir des jours fériés dans toutes les écoles de la République », d'« inclure, en Alsace-Moselle, l'Islam au titre des enseignements religieux proposés et [de] laisser ouvert le choix de suivre ou non un enseignement religieux » (p.67). Ces dernières propositions ne seront cependant pas retenues et la loi de 2004 a été dès le début contestée et considérée comme une discrimination raciste – et sexiste – par les défenseurs d'une laïcité plus accommodante et communautarienne (Nordmann, 2004).

La diversité culturelle, religieuse, ainsi que la place à lui accorder, interrogent donc le modèle républicain depuis la fin des années 80 (Laborde, 2010). Les débats sur l'identité nationale, l'intégration des personnes porteuses d'une histoire familiale de migration, le renforcement du modèle républicain et de ses principes : toutes ces problématiques sociétales et politiques animent les débats et les réflexions publiques depuis cette période.

Aujourd'hui, les enfants et petits-enfants des personnes immigrées revendiquant l'égalité et l'intégration dans les années 80 ont de nouvelles demandes (Langar, 2018). Certains en effet réclament une reconnaissance de leur différence et de leur spécificité culturelle, bien que ces revendications identitaires, parfois violentes, ne soient pas généralisables à l'ensemble des immigrés et des descendants d'immigrés mais plutôt à attribuer à de petits groupes militants (Weil, 2015).

> *De nombreux jeunes se trouvent non seulement marginalisés et exclus sur le plan économique, mais aussi minorés et ethnicisés par leur incapacité d'incarner l'universel abstrait comme l'entendent les inclus. Ils ressentent cela comme une injustice, et leur particularisme a partie liée à la volonté de se doter d'une identité, cette fois, ailleurs qu'au sein de l'universel abstrait, c'est-à-dire en retrait de l'idéologie républicaine.* (Khosrokhavar, 1997, p. 114)

[106] Rapport publié en 2003 et disponible ici https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml

[107] L'intégralité de cette loi est présentée en annexe 1.5.

Mais n'est-ce pas là la preuve que leur appartenance au groupe nationale est acquise ? Car pour revendiquer une différence de traitement par le groupe, ne faut-il pas partir du principe que l'on appartient à ce groupe ? Peut-on en effet demander la reconnaissance d'un statut spécifique au sein d'un groupe donné (ici, le groupe national) si l'on ne se considère pas, de fait, comme membre de ce groupe ? Il est donc possible d'interpréter ces revendications comme des demandes légitimes d'un groupe politique membre à part entière d'une société démocratique. Le besoin de reconnaissance, pouvant aller jusqu'à des demandes d'accommodements, seraient donc la marque de pratiques individuelles caractéristiques des sociétés contemporaines plurielles, individualistes et sécularisées.

Depuis les années 90, c'est à ces nouvelles problématiques que la laïcité scolaire se trouve confrontée (Foray, 2008). Quelle réponse donner aux nouvelles expressions voire demandes religieuses ? Comment construire et transmettre un modèle social partageant un bien commun tout en reconnaissant la diversité des parcours, des pratiques et des formes familiales d'éducation ? Les cultures régionales françaises ont subi aussi une assimilation forcée au modèle national dans la construction de l'école de la IIIème République. Est-ce le prix à payer par les « minorités » actuelles pour gagner le droit de vivre dans une nation partageant un même bien commun, une culture et des valeurs communes ?

3.3 Entre public et privé : le consumérisme familial

Les pratiques individuelles propres à la modernité sont donc visibles dans les revendications et les demandes de reconnaissances particulières de certaines personnes étant et se sentant héritières de l'histoire coloniale française. Il est également possible de retrouver ces logiques en observant les stratégies familiales de choix des établissements scolaires pour leurs enfants. La guerre des écoles et la fidélité communautaire des familles entre enseignement privé et enseignement public n'est en effet plus d'actualité. Les parents ne choisissent plus systématiquement l'établissement pour la scolarisation de leurs enfants sur des critères de proximité culturelles et/ou politiques. Ils intègrent maintenant des éléments autres que les valeurs défendues par l'établissement, le caractère public ou non, confessionnel ou non des enseignements, dans le choix d'établissement. De même, la continuité et l'homogénéité des parcours scolaires ne sont plus systématiquement la norme.

Les parents qui choisissent de mettre leurs enfants dans une école privée par pure conviction religieuse sont en effet de plus en plus rares. La motivation principale est aujourd'hui la réussite de leurs enfants au-delà de l'assurance d'un certain type d'éducation, confessionnel, traditionnel. Cette logique amène des parents de toute confession, croyants ou non, à faire le choix d'une école privée si celle-ci promet une meilleure réussite scolaire. C'est ce que l'enquête de G. Langouët et A. Léger, publiée une première fois en 1991 puis rééditée en 1994 sous le titre *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires* montre. Cette enquête a été réalisée auprès de 37 375 élèves des premiers et seconds degrés en France. Les auteurs ont étudié les trajectoires des élèves et les stratégies familiales dans leur choix du public ou du privé pour la scolarisation de leurs enfants. Aucune étude plus récente et de la même ampleur n'a été menée pour mettre ces résultats à jour, bien que de nombreux travaux étudient la marchandisation de l'éducation à travers les stratégies consuméristes et de concurrence des offres de formation entre public et privé (Dutercq, 2011 ; Oberti et al., 2005 ; Tavan, 2004).

Il ressort de ces études que le choix de scolarisation dans le privé peut être un choix stratégique, opportuniste et calculé de la part des familles, mais pas forcément un choix de fidélité religieuse ou communautaire. Les établissements privés catholiques accueillent d'ailleurs tout type de confession aujourd'hui. C'est une obligation pour ces établissements sous contrat avec l'État, à partir de la loi Debré de 1959[108], de ne pas discriminer les élèves en fonction de leur croyance religieuse. Inscrire ses enfants dans un établissement privé catholique pour des familles d'une autre confession religieuse, ou sans confession particulière, est donc tout à fait possible et s'observe aujourd'hui dans de nombreux établissements. Ce choix ne relèverait donc pas d'une volonté de maintien d'un entre-soi religieux, culturel, mais plutôt d'un désir de privilégier un cadre perçu comme plus strict et un climat scolaire plus calme supposé permettre une meilleure réussite scolaire des élèves. L'entre-soi social reste cependant encore un marqueur de l'enseignement privé, qui accueille moitié moins d'élèves boursiers que le public (Merle, 2011/2).

[108] « Dans les établissements privés qui ont passé un des contrats prévus ci-dessous, l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'Etat. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyance, y ont accès. ». Article 1 de la loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés, disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420. Cette loi a été transposée à droit constant dans le Code de l'éducation par l'Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000.

> *On observe en effet, par rapport à l'enseignement public, une sur-représentation des couches sociales favorisées (cadres et professions libérales) et des agriculteurs et une sous-représentation des milieux défavorisés (employés et surtout ouvriers). […] Ces statistiques masquent un phénomène difficile à cerner, faute de statistiques fondées sur l'origine ethnique : la présence massive dans certains établissements, très souvent publics, d'enfants issus de l'immigration, en particulier dans les banlieues, qui conduit les familles à fuir vers les établissements privés (et aussi d'autres établissements publics) — motivation non avouée mais constatée par tous les observateurs. Les enfants déclarés étrangers sont accueillis massivement dans l'enseignement public (96 % dans le primaire, 91 % dans le secondaire). L'enseignement catholique n'évite donc pas tout à fait un « entre-soi social », en décalage par rapport aux prescriptions de la loi et à la volonté proclamée par ses responsables.* (Toulemonde, 2011).

Mais la religion n'a-t-elle vraiment rien à voir avec ces stratégies familiales ? Peut-être plus que ce que l'on pourrait supposer au premier abord en regardant la situation à travers le filtre sécularisé de la modernité. Des témoignages pourraient faire penser que le critère religieux reste dans certains cas valide et porteur de sens dans le choix de l'enseignement privé confessionnel, même si établissements et familles ne partagent pas la même religion[109]. En effet, le sentiment de partager des valeurs communes, une même conception de la vie, de la morale, même entre deux confessions différentes, peut s'avérer être un élément important face à la peur du supposé vide de sens d'un établissement laïque. Ces sentiments peuvent se fonder sur des préjugés qui perdurent encore sur des écoles publiques qui seraient amorales, antireligieuses, nés des conflits opposant les deux systèmes au début du XXème siècle. A ce sentiment s'ajoute aujourd'hui une vision particulière de la laïcité, comme un principe qui s'opposerait à toute forme d'expression religieuse et qui ne serait pas respectueux des croyances des élèves à l'école publique. L'écart avec leurs propres valeurs et culture semble donc pour certaines familles croyantes moins grand dans une école privée catholique que dans une école publique laïque.

La variable sociale et le projet scolaire des parents jouent cependant un rôle au moins aussi important que la religion. L'inscription dans un établissement privé peut en effet

[109] http://www.liberation.fr/societe/2015/04/27/dieu-est-dans-l-ecole-meme-si-ce-n-est-pas-mon-dieu_1272159

relever d'une stratégie identifiée chez les couches moyennes issues de l'immigration, de confession musulmane, pour qui le passage par le privé permet de sortir d'un quartier défavorisé, de contourner un établissement classé « REP[110] » et d'avoir une perspective d'avenir et de réussite scolaire plus favorable pour leur enfant (Oberti, 2005).

Ainsi, le choix d'une scolarisation dans le privé peut avoir de multiples causes. La plus fréquente reste la réputation de l'établissement, en termes de réussite scolaire, de sérieux et de discipline, mais d'autres variables peuvent également entrer en jeu dans les stratégies des familles : mauvaise réputation et/ou faible taux de réussite de l'établissement public de secteur ; proximité géographique par rapport au lieu d'habitation ; proximité entre les valeurs défendues par l'établissement et les valeurs familiales, quelle que soit la confession (ou l'absence de confession) des familles (Oberti, 2005 ; Merle, 2011 ; Toulemonde, 2011).

Langouët et Léger démontrent également dans leur enquête que les parents peuvent choisir d'alterner entre public et privé au court de la scolarité de leur enfant. C'est ce que les auteurs appellent le « zapping scolaire », c'est à dire passer du privé au public et inversement si par exemple le choix d'un autre établissement semble plus judicieux ou si l'élève se trouve en difficulté scolaire dans son établissement. 50% des familles ont recourt à cette stratégie au moins une fois et pour au moins un de leurs enfants selon cette enquête. Ainsi, c'est encore ici la réussite de l'enfant qui prévaut à toute autre logique convictionnelle, communautaire et de stabilité.

> *Peu soucieuses des querelles partisanes, les familles, lorsqu'elles pratiquent le zapping, manifestent leur angoisse quant à l'avenir scolaire, en même temps qu'elles expriment, par ce comportement, une condamnation du système qui a mis en échec leur enfant, qu'il s'agisse du public ou du privé.* (Langouët & Léger, 1994, p. 11)

Les résultats de cette enquête marquent une rupture certaine dans le rapport qu'entretiennent enseignement privé et enseignement public. Comme deux offres sur un même marché scolaire, ils se font concurrence non en termes d'identité, de projet politique, de conviction morale, mais en termes d'efficacité, de rentabilité de l'investissement, la logique de l'efficacité prévalant sur la logique civique ou communautaire. Les conflits qui ont opposé ces deux institutions depuis le début du

[110] Réseau d'Éducation Prioritaire

XXème siècle se sont donc déplacés et les stratégies des familles se rapportent davantage, pour certaines seulement, à des logiques « consommatrices d'école » (Ballion, 1982). Le zapping d'un système scolaire à l'autre est devenu une stratégie plus utilisée que la fidélité à un système tout au long de la même scolarité.

De plus, des changements ont eu lieu, au sein même de l'enseignement privé. En 2011, Toulemonde dresse un panorama de l'enseignement privé et de ses évolutions après la loi Debré de 1959 dans son article « Le cinquantenaire de la loi Debré. Qu'est devenu l'enseignement privé ? ». Il montre les logiques actuelles qui travaillent l'enseignement privé, entre dualisme et association avec le système public, et les différentes évolutions structurelles et politiques (regroupement, décentralisation, intégration et alignement sur le droit public, laïcisation des personnels). Le rapprochement qui s'opère du fait de la mise en application de cette loi entre les deux systèmes d'enseignement auparavant très hermétiques a donc permis des mutations institutionnelles notables.

Cependant, les familles restent attachées à l'existence des deux systèmes, car au-delà des motivations religieuses, le privé est pour certains un recours possible lorsque leur enfant se trouve en difficulté dans le public. On ne peut cependant faire l'impasse sur les logiques sociales discriminantes en jeu dans ce système scolaire bicéphale. Selon une étude menée par Merle (2011/2) entre 2000 et 2009 en effet, « les élèves du secteur privé sont de plus en plus d'origine aisée alors que le secteur public connaît une prolétarisation relative, voire absolue, de son recrutement social » (p.133). Il constate de plus que cette spécialisation « s'accroît particulièrement de 2006 à 2009 », plaçant le système face à une contradiction dans son projet de démocratisation de l'offre scolaire. Merle (2011/2) dresse ainsi « un modèle de la ségrégation sociale globale et de la spécialisation bourgeoise du secteur privé » (p.133) faisant échos aux logiques de marchandisation des savoirs et des diplômes, et de mise en concurrence des établissements sur la base de la performance et de la réussite des élèves.

La coexistence de deux systèmes d'enseignement et surtout le financement des établissements privés sous contrat par l'État est une spécificité du système français qui peut être vue outre-Atlantique comme une entorse à une laïcité pourtant perçue comme rigide et ferme. Cette organisation, justifiée par un besoin d'homogénéité des programmes et des enseignements entre le public et le privé, mais aussi par des intérêts politiques rejoignant les intérêts de l'enseignement catholique (Verneuil, 2011 ; Poucet, 2010), représente en effet une entrave à la laïcité pour certains de ces défenseurs. La

Ligue de l'Enseignement notamment remet régulièrement à son agenda politique la demande d'un financement public *uniquement* pour les établissements publics et la mise en place d'un grand système public d'éducation, sans succès jusqu'ici.

***

Nous avons ici abordé les politiques scolaires ainsi que les stratégies familiales de scolarisation entre public et privé. Nous nous concentrerons, pour la suite et pour notre travail d'enquête, uniquement sur les écoles publiques, mais nous garderons à l'esprit le rapport et les stratégies particulières des familles entre ces deux systèmes d'enseignement pour l'analyse de nos données recueillies.

La fin de cette partie contextuelle propose de faire un point sur la diversité du curriculum concernant la laïcité à l'école afin d'introduire les choix qui ont été fait en termes de recueil de données (présentés dans la troisième partie).

3.4 Les deux dimensions de la laïcité scolaire

Dans l'introduction générale, nous avons tenté une définition multidimensionnelle de la laïcité, en tant que principe juridique, politique et philosophique, source de tensions et de contradictions dans ses interprétations. Nous avons vu dans cette première partie que l'application de ce principe dans le système scolaire public a une historicité rythmée par des périodes plus ou moins conflictuelles. Les tensions sociétales et politiques actuelles apportent de nouvelles problématiques sur ce sujet.

La laïcité est un élément constitutif de l'école publique dans deux de ses dimensions : *l'organisation de l'institution scolaire* et *les contenus d'enseignement*. Le principe de laïcité est en effet présent dans les contenus à transmettre, notamment en histoire et en éducation civique, mais c'est aussi un principe organisateur et régulateur de l'école publique depuis la loi Ferry de 1882.

La laïcité comme *contenu d'enseignement* peut faire référence à différents types de savoirs. Il est possible de distinguer deux temps d'enseignement faisant intervenir le principe de laïcité comme contenu : la formation à la citoyenneté et l'enseignement des faits religieux. Ces deux temps ne sont pas des disciplines scolaires à part entière mais

sont des enseignements transversaux aux différentes disciplines. Plusieurs enseignants peuvent donc être amenés à prendre en charge ce type de contenu, et pas uniquement les professeurs d'histoire-géographie. L'enseignement des faits religieux a fait l'objet de nombreuses études auxquelles il est possible de se référer (Carpentier, 2004; Deneuche, 2012; Estivalèzes, 2005; Nouailhat, 2004; Borne & Willaime, 2007). Nous avons vu que les questionnements que cet enseignement peut poser à la laïcité sont nombreux : comment enseigner les faits religieux de manière laïque ? Est-il possible de réduire les religions à leur seule matérialité historique, patrimoniale, artistique ? Est-il toujours possible de distinguer ce qui relève de la croyance et ce qui relève du savoir ? Nous ne reviendrons pas ici sur ces questions déjà traitées précédemment.

Cependant, la laïcité à l'école ne porte pas uniquement sur l'élaboration du contenu d'enseignement des faits religieux. Plus largement, elle est présente au cours du processus de socialisation politique des élèves, de formation à la citoyenneté dans un environnement social où de multiples confessions sont représentées et dans un régime politique républicain laïque, ce que Foray appelle « l'apprentissage du monde commun » (2008, p.3). La formation à la citoyenneté suppose en effet une connaissance des droits et des devoirs du citoyen, de l'organisation des institutions ainsi que des principes et des valeurs propres à la société dans laquelle les élèves vivent. La laïcité est un principe central dans ce cadre car c'est un élément indispensable à la bonne compréhension de la société française telle qu'elle est aujourd'hui, dans son organisation mais aussi dans les conflits et les tensions qui l'animent, car pour Foray « être laïque, c'est non seulement respecter la liberté de conscience de chacun, c'est aussi se préoccuper des conditions qui permettent de rassembler ceux que leur liberté de conscience autorise à se séparer des autres » (2008, p. 2).

Plusieurs dispositifs sont aujourd'hui mis en place tout au long du parcours scolaire dans le but de former les élèves à la citoyenneté : un programme d'enseignement (l'enseignement moral et civique), des instances (les conseils de vie collégienne par exemple), des événements ponctuels (journée de la laïcité, commémorations). Ces éléments ne sont pas fixés, ils sont soumis aux orientations des politiques éducatives et peuvent être amenés à changer en termes de contenu et d'organisation. Leur importance est variable selon les périodes et les choix politiques. Il est possible d'observer depuis quelques années une phase de renforcement certain de la formation à la citoyenneté et de réaffirmation du principe de laïcité dans l'école de la République (Foray, 2008). Nous

analyserons dans une troisième partie les orientations politiques ayant mené à ces changements curriculaires.

Le principe de laïcité est également un *principe organisateur* dans les établissements d'enseignement publics. Il pose notamment le devoir de neutralité religieuse et politique des enseignants et des locaux, mais aussi dans le financement et la gestion de l'institution scolaire publique. Il encadre également l'expression religieuse des élèves avec des signes visibles depuis la loi de 2004. La laïcité à l'école encadre donc les rapports entre les élèves et les enseignants, entre eux et les savoirs scolaires, entre les acteurs éducatifs, les élèves, les familles et l'institution, entre l'institution et la société. Ainsi, c'est un principe omniprésent dans l'organisation, dans la vie quotidienne et dans les activités de l'institution scolaire.

La laïcité scolaire, en termes de contenus et d'organisation, se confronte à un système en crise sur plusieurs aspects. Nous allons voir dans la partie suivante les tensions importantes du système scolaire à l'heure actuelle, afin d'éclairer la suite de notre travail sur la traduction du curriculum formel en lien avec la laïcité dans les pratiques enseignantes. Ces éléments nous permettront par la suite de mieux saisir les différents contextes et les enjeux globaux dans lesquels s'inscrit notre enquête.

Conclusion – Émergence d'une question de recherche

L'école a encore aujourd'hui quelque chose de « sacré », c'est à dire qu'elle représente ce qui doit inspirer crainte et respect, ce qui ne peut être critiqué, ce qui est officiellement reconnu comme ayant une valeur indiscutable. Comme Durkheim le démontrait dans son cours sur l'histoire de l'enseignement en France, publié posthume sous le titre *L'évolution pédagogique en France*, l'école, même laïque, mêle en effet sacré et profane. Selon Durkheim, elle transmet des savoirs profanes, elle imprègne l'organisation scolaire, disciplinaire, l'objectif étant non seulement d'instruire (transmettre des connaissances), mais aussi d'éduquer, c'est-à-dire de modeler les élèves selon des normes, des principes, une morale, de les extirper de leur milieu pour les élever et en faire des citoyens pour la nation. L'école est pour Durkheim le lieu de l'intériorisation de la transcendance républicaine (Gautherin, 2005) à travers une éducation morale, la transmission de règles et du cadre qui définit le citoyen, comme modèle objectivé et universaliste de l'individu en société. La sacralité de l'école ne se définit plus dans son rapport à Dieu mais est contenue dans les savoirs objectifs qu'elle transmet, dans l'idéal de la Raison et du progrès des sciences, comme finalité de l'école et de la société (Loeffel, 2000).

La République française du début du XXème siècle, en devenant laïque, a désacralisé le magistère régalien, a fait du pouvoir un outil séculier (Portier, 2016). Or, simultanément, l'école de la République, outil de cette République naissante pour asseoir sa légitimité pour les générations à venir, a été voulue par certains, dont en premier lieu J. Ferry mais également J. Zay, un sanctuaire pour les citoyens de demain, un lieu pur et protégé des conflits agitant le monde extérieur.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les enseignants sont bien différents de leurs homologues du début du siècle. Ils sont descendus de leur estrade (de leur autel ?), ne portent plus l'uniforme de leur fonction, ne prêchent plus leurs cours dans une succession de maximes et de règles. C'en est-il fait du sacré à l'école pour autant ?

L'école et la forme scolaire sont en tout cas aujourd'hui, si ce n'est une forme sacrée du social, au moins un trait caractéristique de l'identité de nos sociétés modernes.

Aujourd'hui, 1/4 de la population est scolarisée et 1/5 du budget de l'État est alloué à l'éducation nationale (Solaux, 2000). L'école est un enjeu politique fort, elle impacte la vie de chaque famille, chaque commune, chaque collectivité. Les enjeux de l'école sont éducatifs, mais aussi et surtout politiques et économiques (Vasconcellos, 2000). Elle a en charge la formation et l'orientation de travailleurs pour le marché de l'emploi, mais aussi de citoyens et d'électeurs pour la vie démocratique.

L'école est ainsi une institution fondamentale dans nos sociétés modernes, une des seules à être présente partout, à accompagner chaque individu sur une partie de plus en plus longue de sa vie. La forme scolaire imprègne, infuse dans d'autres institutions sociales (association, travail, famille) comme a pu le montrer Vincent dès les années 90 (Vincent, 1994). Les sociétés modernes sont des « sociétés écoles », car l'institution scolaire joue un rôle fondamental dans la distribution des rôles et des statuts sociaux des individus. Les savoirs scolaires, les compétences acquises par l'école et validées par un diplôme – dont l'importance est particulièrement significative en France – sont déterminantes dans les carrières professionnelles, mais aussi dans les choix de vie personnelle des individus (Bulle, 2000).

La massification scolaire, qui débute réellement dans les années 60 avec la croissance économique des 30 Glorieuses, s'accompagne d'une volonté politique de démocratisation : offrir des chances égales de réussite à tous les élèves quel que soit son milieu social d'origine. Ce projet, contenu dans le plan Langevin-Wallon dès 1947, est porté par les différentes politiques éducatives sans pour autant se réaliser (Robert, 2015). Unification des différentes filières des collèges en 1975 (loi Haby), mise en place de la politique d'éducation prioritaire par A. Savary en 1981, objectif d'amener « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » lancé par J.-P. Chevènement en 1985 ; toutes ces mesures ne suffisent pas à fournir une réelle égalité des chances pour tous les élèves. De nombreux rapport (CNESCO, OCDE, enquête TeO) pointent encore aujourd'hui des inégalités importantes – et en augmentation depuis quelques années – entre élèves provenant de différents milieux socio-culturels. Une arrivée récente en France de l'élève avec un épisode de migration dans son histoire familiale sont des éléments particulièrement déterminants et ont un impact fort sur sa scolarité et sa réussite.

D'un système très centralisé, porteur d'un projet politique fondateur et socle de la République, le système éducatif français est aujourd'hui un système porteur de tensions, cherchant à maintenir une ambition républicaine et universaliste forte d'un côté, tout en

intégrant des logiques d'individualisation, de reconnaissance de la diversité propre à la modernité, de l'autre côté.

Notre travail de thèse porte à la fois sur l'étude des prescriptions encadrant le principe de laïcité à l'école dans les deux dimensions présentées, mais aussi sur la mise en pratique de ce principe par les enseignants, dans leur activité de travail. Pour cela, nous avons fait appel à deux cadres conceptuels dont nous faisons l'hypothèse de la complémentarité en vue de saisir la complexité des mécanismes de traduction des prescriptions jusqu'au travail réel des enseignants : la sociologie du curriculum et la sociologie pragmatique. Nous verrons dans un premier temps en quoi la complémentarité de ces deux cadres permet une analyse fine à la fois de la construction des prescriptions et des injonctions, et de la traduction de ces prescriptions *dans* et *par* les pratiques enseignantes. Cette présentation nous permettra de problématiser notre recherche, puis de présenter la méthodologie utilisée pour la récolte et l'analyse de données. Les parties suivantes se concentreront sur l'analyse des données obtenues.

PARTIE II - Des principes politiques des démocraties laïques aux pratiques enseignantes : éléments de conceptualisation

Introduction. Diversité des laïcités dans le monde, spécificité du modèle français

Après avoir analysé le contexte socio-historique national de notre étude – un travail nécessaire pour saisir les enjeux et les tensions passés et actuels qui animent les politiques éducatives – cette deuxième partie propose de parcourir les différents modèles philosophico-politiques de laïcité, les principes de justice propres à ces différents modèles, ainsi que les relations/interactions que ces modèles entretiennent entre eux.

S'appuyant d'abord sur un « nationalisme méthodologique », selon l'expression de Beck (2003), nous nous focaliserons sur des travaux et des auteurs français (Schnapper, 2000, 2006, 2017 ; Kintzler, 2007, 2014 ; Balibar, 2010 ; Portier, 2016). Consciente du biais que cette approche génère, nous travaillerons à nous distancier des références nationales en nous intéressant à une littérature scientifique anglo-saxonne (Rawls, 1987 ; Taylor, 1994 ; Kymlicka, 2001 ; Maclure & Taylor, 2010).

Nous examinerons d'abord les principes de justice, les différentes représentations politiques du bien commun dans les sociétés démocratiques, qui alimentent les tensions internes au principe de laïcité. Républicanisme, libéralisme, communautarianisme[111] sont les modèles politiques idéaltypiques pris actuellement comme référence dans les sociétés proposant une application législative du principe de laïcité[112]. Du Québec aux États-Unis, de la France à la Turquie kémaliste ou au Brésil, différentes conceptions de la laïcité sont en effet exprimées dans les discours politiques et dans les textes de loi encadrant la relation entre un État-nation et les institutions religieuses, les croyances et les pratiques des citoyens, bien que « les éléments de la laïcité ne [soient] nulle part totalement

[111] Le communautarianisme, ou « communautarisme » dans la littérature anglo-saxonne (terme considéré péjorativement dans la littérature francophone), s'est d'abord construit en opposition à la *Théorie de la justice* de Rawls (1987) considérée comme trop centrée sur l'individu et pas assez sur la communauté (Doytcheva, 2018). Le communautarianisme est donc « une critique » plus qu'un courant politique autonome (Forquin, 2003), il visibilise les limites et les angles morts des autres théories politiques, dans une approche de reconnaissance des droits et des spécificités des communautés, et de l'individu ancré dans sa communauté. La critique communautarienne du libéralisme ouvre aux théories multiculturalistes (Taylor, 1994) visant la reconnaissance du pluralisme culturel et la liberté des individus d'être indépendants par rapport au groupe culturel majoritaire (par exemple pour les autochtones au Canada).

[112] Voir pour cela le dossier collectif « Laïcités comparées entre les États-Unis et l'Europe », dans la revue *Politique américaine* (n°23/2014).

réalisés » (Baubérot, 2010, p. 108). Les fonctionnaires d'État sont-ils soumis à la neutralité ou bien n'est-ce qu'une obligation portant sur les institutions de l'État ? L'argent public peut-il servir à financer des lieux de culte (construction, rénovation, entretien, réparation) ou des personnels religieux ? Dans quelles circonstances (patrimoine immobilier, internat, aumônerie), par quelles procédures juridiques (bail emphytéotique, allègement fiscal) (Schwartz, 2007) ? Si les États-Unis ne financent aucune école privée confessionnelle sur fond public, la France, elle, a mis en place des contrats entre l'État et ces écoles permettant un financement et un contrôle des enseignements. Quelle conception de la laïcité permet ce type de gestion entre public et privé (Portier, 2016) ?

Bien qu'il existe de réelles « incompréhensions transatlantiques » (Barb, 2014) quant aux différentes conceptions de la laïcité, il est possible aujourd'hui d'étudier les « différentes laïcités existant sur notre planète en se montrant attentif aux processus historiques de laïcisation qui les ont constituées, aux fondements philosophiques qui les ont légitimées et à leur réalité sociale et politique actuelle, privilégiant soit la neutralité, soit la séparation, soit la liberté de conscience, soit la non-discrimination » (Baubérot, 2010, p.5).

Aucune logique « pure » ne peut être identifiée dans les différentes sociétés laïques. Ce sont plutôt des hybridations, des compromis faits face à des disputes entre différents acteurs ou groupes d'acteurs défendant différents intérêts, différentes logiques politiques en situation (Lantheaume, 2014). Dans cette perspective, nous mobiliserons la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999) pour saisir ces tensions et comprendre les réponses apportées dans le curriculum prescrit et par les enseignants.

Nous nous intéresserons en effet dans la suite de cette partie II à la sociologie du curriculum (Forquin, 2008 ; Isambert-Jamati, 1990), élaborée dans le but de décrire les processus permettant l'élaboration du curriculum scolaire, la circulation entre curriculum formel et curriculum réel. L'analyse de ces processus et de ce qui détermine la constitution du curriculum sera alors appliquée dans notre travail au curriculum portant sur la laïcité. Cette deuxième partie aboutira alors à la traduction de notre questionnement initial en problématisation pour ensuite ouvrir sur la présentation de notre travail d'enquête.

Nous étudierons ensuite, dans la partie IV, comment les tensions entre principes de justice sont traitées dans des situations concrètes de la vie scolaire (Derouet, 1992 ; Derouet & Dutercq, 1997) et dans la construction et la mise en application du curriculum. Ces deux champs de la sociologie (pragmatique et du curriculum) nous permettront d'explorer la pratique des acteurs en situation et l'interprétation qu'ils font des prescriptions (Schwartz, 1997), c'est-à-dire le passage du travail prescrit (textes de lois, circulaires, programmes) au travail réel en classe.

A- Tensions au cœur de la citoyenneté dans les sociétés laïques. Les différents modèles politiques et leurs principes de justice

1. Républicanisme et citoyenneté

1.1 Un État, des citoyens, la question de l'universel

« La démocratie moderne se fonde sur un principe de séparation du politique et du religieux, sur la transcendance des fidélités ethniques et religieuses par l'espace public, commun à tous, de la citoyenneté. » (Schnapper, 2017/2, p. 25). Par cette sentence, Schnapper illustre le principe du républicanisme en démocratie : l'intérêt général et la citoyenneté sont les liants des individus et supposent un dépassement de leurs particularismes, de leurs différences, de leurs appartenances culturelles, ethniques, religieuses. L'individu privé, dans le modèle républicain, s'extrait, s'émancipe, progressivement de sa condition particulière pour atteindre le statut de citoyen, acteur public et politique de la société.

L'école est l'institution par excellence permettant cette transition (Xypras, 2003 ; Loeffel, 2009). Le républicanisme ne suppose pas une émancipation totale du milieu d'origine afin d'entrer dans le rôle public de citoyen abstrait, indépendant et autonome. Il suppose néanmoins que les individus soient en capacité de faire une distinction entre leurs différentes identités, leurs différents rôles, et que leur sentiment d'appartenance au groupe politique national (universalisme du citoyen dans l'ordre public) prévaut sur leur attachement identitaire à un groupe particulier (spécificités individuelles dans l'ordre privé). L'intérêt général, l'égale liberté de tous les citoyens, prévalent sur les revendications spécifiques des groupes particuliers (Kintzler, 2014).

La portée de ce modèle est universelle puisque la citoyenneté n'exclut, *a priori*, aucun membre de la société[113], aucune distinction de genre, d'origine, de croyance ne peut entrer en considération dans l'attribution de la citoyenneté. La citoyenneté est donc indépendante d'une identité culturelle ou religieuse, elle suppose seulement l'égalité des droits entre les individus et leur rôle politique actif dans la cité. Le citoyen est une entité abstraite, universelle et interchangeable concourant à la construction des institutions politiques et formant une nation (Schnapper, 2000).

Dans les faits, il n'existe pas d'application exacte de ces principes organisateurs de la nation[114] (liberté, égalité, laïcité), ils sont au contraire toujours source de négociations, de compromis. Les frontières sont mouvantes et parfois poreuses (Gautherin, 2005). Par exemple, la frontière entre espace public et espace privé peut être floue et modulable selon les situations. Elle est poussée à se déplacer voire à se redéfinir en permanence sous l'influence des différents paramètres en négociation. La distinction entre espace scolaire (établissement scolaire, gymnase) et l'espace public (rues, places, transports en commun) se pose lors des sorties scolaires. L'espace public devient-il un « espace scolaire », lorsque les élèves s'y déplacent pendant un temps scolaire ? Le règlement scolaire (interdiction des signes religieux ostentatoires) s'y applique-t-il de la même manière ?

La laïcité est un principe fondamental du républicanisme et des nations démocratiques en général[115]. Elle repose à la fois sur le principe d'égalité de tous les citoyens devant la loi et sur la protection des libertés de chacun, notamment la liberté de conscience et d'expression. Selon Balibar (2010) « sous le nom de laïcité nous rangeons un universalisme historique, distinct et concurrent de l'universalisme religieux, étroitement apparenté à l'égale liberté comme idéal de citoyenneté. […] cet universalisme est

[113] Cela n'a bien sûr pas toujours été le cas. Pendant longtemps, les femmes ont été exclues de la citoyenneté et ne pouvaient avoir accès à tous les droits civiques et politiques. De même, la citoyenneté dans l'Antiquité grecque était réservée aux hommes libres et donc en étaient exclues les femmes et les esclaves. Aujourd'hui encore, les jeunes de moins de 18 ans et les étrangers n'ont pas accès à une pleine citoyenneté. L'universalité est donc ici restrictive et excluante.

[114] Dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'une nation ?* (2015), l'historien G. Noiriel explore la complexité de la définition de la nation. Après avoir analysé la grande diversité des définitions possibles de ce terme, il propose la suivante : « la nation n'est qu'un regroupement d'individus parmi d'autres, dont la spécificité tient au fait qu'il réunit des personnes qui luttent pour conquérir ou pour défendre leur liberté politique » (p.29). Cette définition diffère de celle de Renan (1882), prise comme référence pour les républicains nationalistes, qui définit la nation en ces termes : « Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis » (p.9). La dimension spirituelle et la volonté de « faire nation » de « vivre ensemble » sont donc présentes chez Renan, défendant une posture nationaliste, mais plus chez Noiriel.

[115] Il existe néanmoins des pays démocratiques qui ne sont pas laïques, l'Angleterre en est un exemple (Sinclair, 2005).

indissociable de structures de pouvoir qu'elle contribue à légitimer et à faire fonctionner » (p.274).

Par exemple, deux logiques propres au républicanisme ont été mobilisées dans l'élaboration de la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux ostentatoires à l'école. Le premier est la nécessaire protection du travail de construction du citoyen par l'école (Kintzler, 2014). Le processus d'émancipation par l'école suppose en effet, dans le républicanisme, de protéger les élèves de l'influence de groupes identitaires particuliers – dont les groupes religieux – pour permettre à l'enfant de construire sa propre identité, son propre esprit critique de manière libre et autonome. C'est l'argument de l'âge des élèves et du bien de l'enfant qui l'emportent. Le deuxième argument est celui du rôle de l'État et de la place qu'il occupe dans la vie des citoyens à travers les institutions. La France est une nation construite par et à travers ses institutions nationales (Ozouf, 2015 ; Noiriel, 2015). Nous avons vu en effet comment l'école républicaine de la IIIème République a été le socle et la médiatrice d'une nouvelle conception de l'identité nationale, de la citoyenneté. Le rôle de l'État dans la formation du citoyen par l'école est donc fondamental dans le républicanisme, c'est pourquoi la neutralité des instances de pouvoir est essentielle en démocratie : pour permettre l'égalité de tous, l'État ne doit privilégier aucune identité particulière mais permettre la libre existence de toutes, dans le respect de l'ordre public. En ce sens, le républicanisme est un idéal jamais entièrement réalisé car l'État, aussi neutre soit-il, s'est élaboré dans une culture donnée, dans un contexte socio-historique donné (Laborde, 2010). Il doit se confronter, à travers ses institutions, à une réalité socio-politique mouvante et se positionner face à des enjeux nationaux et internationaux qui peuvent dépasser sa portée d'action. Les pouvoirs politiques se trouvent alors régulièrement face à des choix voire des compromis qui éprouvent le principe de neutralité dans le but de défendre les principes démocratiques (financements indirects des cultes ou de nouveaux lieux de culte, financement d'associations susceptibles de mener à des activités cultuelles, interventions de congrégations religieuses dans les hôpitaux publics et les prisons en dehors de l'aumônerie) (Schwartz, 2007).

Le républicanisme suppose ainsi une vision universaliste de l'État, de la citoyenneté et de la relation entre ces deux entités politiques au sein d'une nation démocratique. Pour Schnapper (2017) « la nation moderne se définit comme une forme politique qui transcende par un projet politique commun des populations différentes par leur origine

biologique (au moins subjective), régionale, ethnique, religieuse, sociale ou nationale » (p.40). L'État est alors le gardien de ce projet politique commun, responsable de son application et du respect de ses principes. Il est garant de la distinction entre le public et le privé, et donc de la pluralité des identités, propre à la démocratie. La déconnection de l'État-nation avec toutes sources culturelles ou religieuses fondatrices[116] le porte dans la sphère de l'universalité des idées et transcende le modèle en dehors de tout ancrage historique ou géographique. Dans la réalité cependant, il est impossible de trouver un État-nation totalement indépendant et déconnecté du poids de son histoire prédémocratique de même que des contraintes de sa géographie, de ses frontières (Laborde, 2010).

L'universalisme peut faire référence à des conceptions différentes selon les auteurs. Selon Schnapper (2017/2), « le principe universaliste affirme l'unité du genre humain. Il pose que tous les êtres humains, en tant qu'êtres humains, ont la même capacité ou la même potentialité intellectuelle et morale, même si l'on ne peut que constater les différences de leurs réalisations ; qu'ils partagent la même raison et la même vocation à la liberté » (p.29).

L'universalité peut également être attribuée à des principes et des valeurs qu'un groupe humain, qu'une société donnée, considère généralisables à l'humanité tout entière. Les Droits de l'Homme par exemple ont été élaborés en Occident dans une approche et pour une portée universaliste, c'est-à-dire applicables *in fine* à tout être humain, d'où la déclaration *universelle* des droits de l'homme. Le fait que ces principes démocratiques et que ces droits aient été construits dans et par un modèle politique occidental n'est alors pas un argument pour restreindre leur portée universelle. Les principes universels seraient alors indépendants de leur contexte d'élaboration.

Pour Balibar cependant, il existe plusieurs universalismes. Chaque société ou *système* ayant une dimension universelle dans la conception de ses valeurs, de ses principes ou de son système politico-juridique se construirait une représentation propre et spécifique de l'universalité. L'universel devient alors profondément politique. Du communisme internationaliste à la doctrine évangélisatrice du catholicisme ou aux droits de l'Homme, l'idée d'universel repose sur une idéologie et un projet politique et/ou religieux. Pour Balibar, l'universel comporte toujours une dimension excluante et conflictuelle, car il est

[116] Par exemple, le fait de vouloir attribuer des « racines judéo-chrétiennes » à la nation française entre en contradiction avec l'universalité du modèle républicain de l'État-nation.

nécessairement ancré dans une communauté et associé à une identité, une appartenance particulière. Ainsi, pour lui il existe des universels concurrents et un universalisme « vraiment universel » (Balibar cité par Diagne, 2014) devrait forcément prendre cela en considération et se penser en termes de réseau d'universels divers plutôt que comme un tout homogène.

François Jullien, dans son ouvrage *Il n'y a pas d'identité culturelle* paru en 2016, pense l'universel de manière distincte, ou plutôt dans « l'écart » - qu'il développe comme concept-clé de son approche. Il s'oppose à toute conception de l'universel comme d'une recherche de l'uniformité. Il définit plutôt l'universel par la définition des identités différentes et de ce que ces identités pourraient avoir en commun en termes de besoin. Pour lui, l'universel est à définir dans l'écart créatif, évolutif, et dans la navigation des individus entre la diversité des ressources produites par les cultures. Cet écart permet en effet la mise en regard réflexive et le dialogue entre des entités diverses (langues, cultures, arts, philosophies). Il analyse ainsi, en partant de l'histoire de l'Europe et de la philosophie, la diversité des ressources mises en dialogue qui permettent de saisir l'universel dans cet espace *entre*.

Il rejoint Balibar pour dire qu'il existe des systèmes de pensée universalistes divers et que l'universel est souvent pensé dans un cadre particulier. Dans la foi chrétienne par exemple, l'universel se confond avec l'Un, le dieu unique qui est un et trois à la fois, et qui rassemble toute l'humanité dans l'œuvre de la création divine. L'universel n'est pas alors un ensemble de droits et de devoirs accordés aux humains ayant la reconnaissance de la citoyenneté, mais l'englobement de chaque individu (adulte ou enfant, homme ou femme, malade ou bien portant et même vivant ou mort) dans un rapport d'infantilisation et de soumission à un dieu unique et à ses représentants. L'universel de la croyance est pour Jullien plus fort que celui du concept philosophique (Grec) et plus que celui du droit (Romain). Pour lui, l'universalité revendiquée de la culture et des valeurs occidentales est une transposition de l'universalisme chrétien :

> *Étant conçu à la fois totalement homme et totalement Dieu, le Christ unit (réconcilie) en lui ces deux opposés de l'universel et du singulier. Or cette incarnation de l'universel dans le singulier sera transposée ensuite à l'Eglise ; puis laïcisée dans le grand Homme (Hegel : Napoléon est « l'esprit universel à cheval », puis la Prusse…), et déposée dans une classe, le prolétariat, porteuse de l'émancipation de l'humanité (Marx). Puis dans une culture : la*

> *civilisation « occidentale*[117] *», celle-ci s'affirmant porteuse des « valeurs universelles ».* (Jullien, 2016, p.24).

Cet universel occidental est donc un universel culturellement et idéologiquement situé, qui ne résiste pas à l'épreuve de la confrontation aux autres cultures et qui porte en elle une logique hégémonique et évangélisatrice clairement identifiable dans les périodes de colonisation par exemple. Rosanvallon[118], va également dans ce sens en parlant « d'universalisme dogmatique-religieux » des démocraties occidentales[119] devenues un objet de foi et au sein desquelles « le vote lui-même est d'ailleurs fréquemment assimilé à une sorte de 'sacrement politique' » (2007, p.11). C'est, pour lui, un universalisme de l'abstraction porté sur des valeurs et sur une représentation idéalisée de l'histoire et de la culture politique ne souffrant aucune critique. Ainsi, pour Jullien « une chose est certaine, c'est qu'une forme d'universel s'est invalidée : celle de totalisation ou de complétude » (p.26).

Pour Jullien, l'universel n'est pas un concept dépassé, cependant la possibilité de son existence réside dans la capacité de cet universel à ne pas être un concept totalisant. Il ne pourra se réaliser que dans une pensée progressive, en extension et en questionnement critique permanent sur sa propre essence et donc par sa capacité à comprendre et à dialoguer avec la diversité des cultures. La finalité de cet universel serait donc de créer un commun à l'humanité, c'est-à-dire un ensemble partagé, une ressource naissant par l'écart (et non par la différence) entre les cultures. Cette finalité ne serait ni l'uniformisation des cultures ni la juxtaposition de communautés culturelles sans pensée universelle – que Jullien qualifie de *communautarisme*. Ces deux voies (uniformité ou relativisme culturel) représentent pour lui des menaces à l'universel, car l'universel réside dans l'écart créateur entre les cultures, écart permettant à ces cultures d'avoir un regard l'une sur l'autre et de se réfléchir entre elles. L'universel infécond de l'uniformisation ou du communautarisme serait à l'inverse excluant et destructeur. Il ne permet pas le dialogue et ferme les identités dans une définition cristallisée, hors-sol et stéréotypique. Ainsi pour lui :

> *La revendication identitaire est l'expression du refoulé produit par l'uniformisation du monde et son faux universel – processus d'uniformisation*

[117] Le concept d'Occident dépassant ici les limites géographiques de l'Europe. Il fait référence à une puissance hégémonique à la fois culturelle, politique, économique, idéologique et axiologique.

[118] Pierre Rosanvallon. *L'universalité démocratique : histoire et problèmes*, La vie des idées, 2007 : https://laviedesidees.fr/L-universalisme-democratique-histoire-et-problemes (accédé le 02.08.2019)

[119][119] Il parle ici surtout de la démocratie aux États-Unis.

> *dont on sait qu'il est d'abord économique et financier. Dès lors, le défaut d'intégration se renverse en intégrisme. On le constate de façon violente, en France, avec l'islamisme : il en résulte que le commun culturel partagé dans ce pays (la France), et qui fait ce pays, se fissure de plus en plus, jusqu'à se briser. […] Il n'y a pas d'identité culturelle française ou européenne, mais des ressources […]. Une identité se définit, des ressources s'inventorient. Elles s'explorent et elles s'exploitent.* (p.55-56).

La question de l'universalité et de sa définition reste donc entière et actuelle, même au sein du républicanisme qui en fait un de ses concepts clefs pour comprendre la citoyenneté dans une nation démocratique. Ainsi, Boyer (2012) commente la *Proposition de l'égaliberté* de Balibar en ces termes :

> *Dans le monde moderne, on a vu l'apparition de la citoyenneté « universelle » et de la citoyenneté « sociale » ; dans le monde postmoderne, les différences anthropologiques redeviennent déterminantes (les « minorités ») mais sont problématiques à tout point de vue. D'où la question : comment définir une proposition de l'égaliberté qui inclurait les différences pensées comme un « supplément d'universalité » ?* (p.130)

Rosanvallon (2007) dans une analyse critique de l'universalisme des démocraties dénonçant « l'aveuglement » et l'« arrogance occidentale » face à leur assurance d'être garant du modèle démocratique universel, suggère également pour rompre cette représentation idéalisée et dangereuse, que « l'idée d'un *universalisme fermé du modèle* doit céder le pas à un *universalisme ouvert de la confrontation des expériences* » (p.3). Soit une « désoccidentalisation du regard » selon sa formulation.

La laïcité, principe central du républicanisme en France, porte en elle cette vision de l'universel occidental et englobant, elle est même conçue comme un moyen d'accéder à la citoyenneté universelle, notamment à travers l'école (Kintzler, 2007). Les tensions sur le principe de laïcité à l'école et dans la société seraient-elles en partie liées à un rejet de cet universel excluant et à un besoin d'ouverture et de débat sur les différentes conceptions de l'universel ?

1.2 Critiques libérale et communautarienne du républicanisme

Le modèle républicain, caractérisant le modèle politique français, entre en contradiction avec d'autres modèles (libéral, communautarien). Les faiblesses et les angles morts du républicanisme sont soulevés par une critique à la fois nationale et internationale provenant de ces autres modèles (Kymlicka, 2001 ; Maclure & Taylor, 2010).

Pour certains auteurs par exemple, la laïcité républicaine et donc la neutralité de l'État en France n'est pas effective, pis, elle serait porteuse de mécanismes discriminatoires envers les groupes culturels et religieux minoritaires (Mercier & Warren, 2016 ; Koussen, 2015). Baubérot (2011, 2015) décrit ces mécanismes insidieux sous le néologisme de « catho-laïcité », c'est-à-dire une laïcité ayant conservé et sécularisé des privilèges politiques pour les pratiquants catholiques (calendrier scolaire, jours fériés, entretien des lieux de cultes majoritairement catholiques). La neutralité de l'État ne serait alors que partielle puisque celui-ci s'est construit et se maintient sur une organisation sociale et politique favorisant un culte au détriment des autres. Les avantages politiques et organisationnels dont bénéficie le culte catholique sont réels et montrent l'écart entre les principes fondamentaux et la complexité de leur application dans un contexte socio-historique donné (Laborde, 2010). De même, l'universalisme revendiqué du républicanisme est interrogé régulièrement du fait de l'absence d'application sur tout le territoire national des lois et principes républicains. La situation juridique particulière de l'Alsace-Moselle, de la Guyane ou encore de la Réunion, concernant la laïcité représente par exemple une dissonance entre la pureté des principes (la République est indivisible, laïque) et la réalité de leur (non) application (Schwartz, 2007). Cela représente pour Baubérot, un « impensé des débats actuels sur l'universalisme abstrait républicain » (2005, p.134). Dans ces cas très concrets, le pragmatisme du principe de responsabilité face aux particularismes des territoires prend le dessus sur la conviction de la justesse des principes.

L'écart entre principes et réalité est donc une première critique pouvant être formulée au modèle républicain. Cette critique est cependant généralisable à tous les modèles politiques s'appliquant dans une société donnée et n'est pas propre au républicanisme. L'écart entre la norme et son application en fonction des contextes particuliers est la règle plus que l'exception. Cela ne signifie pas que les principes de liberté, d'égalité, de justice,

soient utopiques ou inatteignables, mais simplement qu'ils sont des idéaux et donc, en tant que tel, jamais absolument réalisés.

Une autre des critiques faite au républicanisme, formulée régulièrement outre-Atlantique, réside dans sa difficulté à penser la diversité des identités, c'est-à-dire la complexité de l'individu moderne, forme hybride agglomérant plusieurs appartenances identitaires (être français et musulman par exemple), et qui revendique la non-discrimination, la reconnaissance, voire la visibilisation sociale de chacune de ses appartenances de manière plus ou moins radicale (Laborde, 2010 ; Barb, 2014 ; Kymlicka, 2001). La citoyenneté universelle ne permet pas toujours d'englober la question des identités et surtout l'attachement des individus à leurs groupes/champs d'appartenance identitaire. La reconnaissance des identités n'est pas forcément un acte nécessaire dans le processus de construction du citoyen dans le modèle républicaniste, qui ne pense pas totalement l'articulation entre les deux. Or, la non-reconnaissance peut mener à des formes de discrimination, ou à minima à un *sentiment* de discrimination.

Par exemple, la loi de 2004 sur l'interdiction des signes ostentatoires à l'école repose sur le principe républicaniste d'autonomie et de distinction des identités. Pour Kintzler (2014), les individus dans une République doivent en effet avoir la capacité de se détacher d'un lien d'appartenance identitaire pour s'émanciper de leurs différentes identités particulières afin d'atteindre une forme universelle de citoyenneté, indépendante des origines familiales et communautaires. En effet, pour elle le lien politique est un consentement raisonné – ce qui le différencie du lien religieux – et qui ne nécessite pas d'appartenance préalable nécessaire. Cette citoyenneté universaliste est le bien commun qui permet de transcender la juxtaposition d'individualités particulières et de « faire société », c'est-à-dire de créer un nouveau lien identitaire qui cette fois ne relie plus les individus à une origine ou un groupe donné, mais qui les relient entre eux, à la nation et à un idéal commun.

Or, la question de la faisabilité du *détachement*, du *déracinement* des individus se pose. Peut-on si facilement taire une dimension de son identité en entrant à l'école ? À quel point les différentes dimensions de l'identité de l'individu sont constitutives, et donc indissociables, de celui-ci tout en étant toujours en construction/déplacement ? Est-ce que le fait de retirer un signe distinctif ostentatoire implique forcément une invisibilisation de l'identité particulière à laquelle il renvoie ? Les questions communautariennes envers le républicanisme peuvent également se poser en des termes plus bourdieusiens : le

processus d'émancipation sociale, de son milieu d'origine vers une forme universelle de citoyenneté républicaine, peut-il être considéré de la même manière selon que son (ou ses) groupe(s) social(aux) d'appartenance soit minoritaire(s), discriminé(s) ou non ? En d'autres termes, aller vers la « citoyenneté universelle » n'est-il pas un processus moins violent symboliquement lorsque l'on appartient au groupe social majoritaire plutôt qu'à un groupe social dominé, voire discriminé ? Pis, peut-on vraiment considérer que le processus, l'effort requis, est le même ?

Pour un individu dont l'identité repose en partie sur une appartenance à un groupe socialement discriminé, il y a pour Taylor[120] (1994) un enjeu de « survivance » identitaire qu'un individu appartenant à un groupe socialement majoritaire n'a pas (puisqu'étant majoritaire, son groupe identitaire n'est pas menacé). Or, pour Schnapper (1992), le groupe majoritaire d'une société est forcément influencé, modelé, ses normes et des codes sont forcément questionnés, par les groupes minoritaires et par le phénomène d'immigration. Le positionnement de Taylor peut être discuté à la lumière également des travaux des sociologues de l'école de Chicago (Safi, 2011 ; Alba & Nee, 2003) analysant les transformations du groupe majoritaire du fait des convergences et du phénomène d'assimilation des groupes minoritaires dans le « noyau central ». Ces déplacements : « boundary blurring » (brouillage des frontières) ou « boundary shifting » (déplacement des frontières) (Safi, 2011) sont des mécanismes à intégrer pour comprendre ce qui serait une crise du groupe majoritaire visible à travers la montée des nationalismes, de la xénophobie, du racisme (Schnapper, 2006).

La citoyenneté républicaine, acceptant la diversité des identités des citoyens et retenant le principe de non-discrimination de ces identités, peut tout à fait s'appliquer dans une société regroupant une diversité de cultures et d'appartenances. Être français signifie alors avoir la nationalité française, quelles que soient sa couleur de peau, ses croyances, sa conception de la vie bonne (Weil, 2015). Ainsi, pour Schnapper (2017), le multiculturalisme propre aux sociétés modernes peut très largement s'inscrire dans un modèle politique républicain à la seule condition qu'il « ne remette pas en question le principe de l'unité/égalité/universalité de l'espace public défini par les institutions et les pratiques de la citoyenneté » (p.232). Dans les faits, le républicanisme cependant n'a jamais pu faire l'économie de l'affaiblissement, voire du déracinement, des identités

[120] Philosophe canadien considéré aujourd'hui comme une référence par les défenseurs du multiculturalisme.

culturelles qui composaient la société, afin de permettre l'émergence d'une citoyenneté surplombant les identités particulières. Ainsi, pour que l'identité française et républicaine se construise – autour d'une langue, d'un ensemble de valeurs et de principes, d'une histoire – l'État a dû, par l'action de ses institutions (dont l'École), affaiblir grandement la vitalité des identités corse, bretonne, basque, par exemple. Leur survie ne pouvait être compatible avec la République qu'une fois amoindries, rabaissées à l'état de folklore (Ozouf, 2015). Ainsi, l'universalisme du républicanisme se confronte au particularisme du multiculturalisme et du rapport des différents groupes culturels au besoin de reconnaissance sociale et politique.

En réalité, il n'existe pas de modèle pur, mais des hybridations de modèles et le républicanisme français intègre des formes de reconnaissance des particularismes dans son cadre législatif (par exemple avec les régimes spécifiques en Alsace-Moselle et dans les DROM). Il peine cependant parfois à comprendre les enjeux et des besoins derrière certaines revendications identitaires de groupes minoritaires et cherche à y répondre uniquement par une invisibilisation de ces demandes et une neutralisation de l'espace public[121].

Cécile Laborde distingue aujourd'hui deux orientations divergentes dans la pensée politique républicaine : d'un côté, ce qu'elle appelle le « républicanisme classique » dans la lignée idéologique de la III^{ème} République, avec une vision post-révolutionnaire et patriotique de rassemblement des citoyens autour des valeurs républicaines de liberté, d'égalité, de laïcité ; d'un autre côté, « le républicanisme tolérant », hérité de Mai 68 et de la nouvelle gauche anti-jacobine et multiculturaliste (Laborde, 2010). Il existe bien sûr, dans chacun de ces camps sommairement identifiés, des divergences et des oppositions. Ce sont des tendances plus que des blocs idéologiques hermétiques.

Pour Cécile Laborde, l'un comme l'autre de ces républicanismes ne peuvent cependant répondre aux problématiques sociales de la laïcité. Le premier, qu'elle considère trop répressif et ne prenant pas assez en considération les tensions sociales, nécessiterait une vision plus sociologique de la société tandis que le second révèle d'importantes lacunes normatives. Cécile Laborde envisage alors une troisième orientation qu'elle appelle « le

[121] La thèse de Samia Langar (Lyon 2, 2018) analyse très précisément des besoins de reconnaissance d'un groupe social minoritaire en France, celui des personnes issues de l'immigration maghrébine et de culture musulmane, à partir de l'exemple de la Marche pour l'égalité de 1983. Elle montre notamment que cette demande de reconnaissance politique et d'appartenance à part entière à la nation française et à la citoyenneté n'ayant pas trouvé l'écho escompté, s'est déplacée vers d'autres formes d'expression de ce besoin de reconnaissance, particulièrement l'expression religieuse.

républicanisme critique » et qui s'appuierait sur le principe de non-domination et d'articulation entre les idéaux (philosophiques, normatifs) et la réalité sociale. En effet, elle constate, avec d'autres auteurs comme Baubérot (2014), qu'il existe aujourd'hui une domination de la « catho-laïcité », d'une laïcité privilégiant les dogmes et les pratiques de la religion catholique au détriment des autres religions. Face à cette vision biaisée de la laïcité, le principe de non-domination préconise un renforcement de la solidarité sociale et du principe de justice qui assure une loi « commune sans être injustement discriminatoire » (Laborde, 2010, p.100), et sans pour autant tomber dans une conception maximaliste de la liberté religieuse. La non-domination permettrait donc une visibilité de la diversité dans une société rassemblée autour d'une identité collective plurielle.

Plus qu'un principe de tolérance, qui suppose la préexistence d'un lien, d'une appartenance religieuse[122], la laïcité est donc une manière de penser l'association politique dans laquelle peuvent coexister les libertés individuelles sans qu'aucune adhésion préalable ne soit nécessaire (Kintzler, 2014).

Pour Schnapper (2006) enfin, le modèle républicain est en crise aujourd'hui du fait de la difficulté de l'intégration et du décalage entre intégration culturelle, c'est-à-dire l'adoption de la culture du pays d'installation, et intégration sociale, c'est-à-dire l'accès aux différentes instances de la vie collective. La première étant plus rapide et aisée que la seconde. C'est ce décalage qui suscite aujourd'hui certaines violences et déviances au sein du modèle républicain. En effet,

> *comparés aux descendants des migrants en Angleterre et en Allemagne, les enfants de migrants français sont les plus ignorants et les plus détachés de la culture d'origine de leurs parents, les plus totalement acculturés à la langue et la culture locales, mais ce sont aussi ceux pour lesquels l'accès au monde du travail est le plus difficile* (Schnapper, 2006, p. 766).

La lente intégration sociale des populations immigrées, parfois source d'humiliation et de violence symbolique, entre en contradiction avec la défense du modèle universel de citoyenneté et la promotion des valeurs républicaines. En effet, « comment exprimer son identité, exercer ses droits et accomplir ses obligations (des droits politiques aux

[122] La tolérance, renvoyant au concept de *toleration* chez John Locke, suppose un « régime psychologique des religions » (Kintzler, 2014, p.35) et un fondement religieux dans l'organisation de la société alors que la laïcité exclut totalement cela et assure l'égalité des citoyens devant la justice sans considération de leur appartenance ou non à une communauté particulière. Si le concept de *toleration* est très présent dans les pays anglo-saxons et permet de comprendre le lien religieux derrière le lien politique, il est totalement absent dans le républicanisme français.

obligations militaires), quand la détermination même du statut national reste confuse ou ambivalente ? » (Costa-Lascoux, 1992, p. 72).

Pour Schnapper cependant, cela ne doit pas remettre en question le bien-fondé de la transmission de ces valeurs à l'école, ni de la nécessité d'un bien commun, d'une culture commune, pour la réalisation de cette intégration au modèle universaliste.

1.3 Former à la citoyenneté et à la morale dans l'école républicaine et laïque

L'école permet la transmission de normes sociales, de principes politiques, d'une culture et d'une histoire commune, ainsi que la formation des futurs citoyens. Elle représente donc un enjeu capital pour le républicanisme puisqu'elle est le lieu de transmission du modèle politique, de formation citoyenne, d'intégration nationale et donc de stabilisation de la nation (Lenoir, Xypas & Jamet, 2006 ; Loeffel, 2009). La transmission d'un idéal commun et de valeurs fondatrices de la nation est un des premiers rôles de l'école républicaine. Le fait que cet idéal d'égalité, de liberté, de justice ne soit souvent pas réalisé dans les faits et que certaines zones géographiques, certains groupes sociaux subissent des injustices et des inégalités structurelles (Mabilon-Bonfils & Zoïa, 2014 ; Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2016), c'est-à-dire inhérente à l'organisation même de la société et de l'État, ne remet pas en question la nécessité de la transmission de cet idéal commun et de ces principes (Forquin, 1993). Ce ne sont pas les principes qui posent problème, mais leur non-application ou leur application partielle, selon le milieu social et/ou culturel. En France, la demande de justice et d'égalité est forte y compris chez des groupes minoritaires. Le décalage entre les principes et la réalité sociale est de plus en plus intolérable et peut amener à une remise en cause des principes même du républicanisme. Ainsi, pour Schnapper (2006),

> *le 'modèle républicain' d'intégration qui assure l'égale participation de tous à la vie collective, ne peut être efficace que s'il est effectivement respecté et s'il ne devient pas une formule vide, purement incantatoire, sans prise sur la réalité sociale.* (p. 774)

L'école républicaine fait face aujourd'hui à cette crise du modèle républicain (Schnapper, 2006 ; Loeffel, 2009) et doit à la fois assurer la transmission d'un idéal commun, de principes universaux (ou elle faillirait à son rôle) ; tout en ayant conscience que ces principes sont à défendre car non réalisés entièrement. De là naît un conflit cognitif de l'institution (défendre l'égalité tout en sachant que les inégalités scolaires perdurent et s'accentuent du fait de mécanismes structurels discriminants, par exemple) qui met à l'épreuve son rôle et ses actions.

L'école est le lieu – et le temps – par excellence dans lequel l'individu prend conscience du collectif et du rôle qu'il y joue(ra) (Foray, 2008). Il réalise les droits et les devoirs qu'implique la citoyenneté en démocratie et est formé à un modèle philosophico-politique particulier supposant l'adhésion à un ensemble de valeurs, de normes, de marqueurs identitaires. Le républicanisme permet à l'école d'assumer pleinement sa dimension axiologique, par la construction du curriculum et la forme scolaire, la transmission d'un idéal commun, d'une culture commune. Le libéralisme considère à l'inverse que la transmission d'une morale, de valeurs à l'école empêche l'individu d'atteindre l'autonomie et est donc considérée comme une forme d'endoctrinement. Pour le républicanisme au contraire, c'est une étape indispensable de la citoyenneté et de la défense de l'intérêt général. Kintzler (2013) pense, dans ce cadre, le principe de l'éducation civique et laïque comme une forme d'émancipation sociale, intellectuelle, culturelle :

> *Les droits de l'Homme ne peuvent avoir d'autre objet que de permettre à chacun de déployer sa singularité, forme concrète de sa liberté, et de faire en sorte que tous puissent exercer ce droit de manière coexistante. Aucune appartenance identitaire n'est en mesure de rendre ce dépliement possible.* (p.167)

Cette éducation doit pour elle reposer sur les principes humanistes des Lumières pour se réaliser car, « les Humanités nous rappellent que 'moi et les miens' n'épuisent pas l'humanité. Ce sont des appels du large véritablement intégrateurs » (*id.*, p. 197).

Entre imposition paternaliste de valeurs surplombantes et émancipation vers une citoyenneté universelle au-delà de l'égoïsme individualiste, la construction du curriculum scolaire est ainsi confrontée à des tensions permanentes. L'éducation prend en compte à la fois le présent, l'immédiat, et le futur, l'obligation des générations actuelles pour les

générations futures. Elle porte donc un projet, une volonté politique, morale, qu'elle transmet aux citoyens en puissance (Foray, 2008). Pour Schnapper (2006), même si ce projet est idéalisé et repose sur un récit national enjolivé, il est nécessaire pour la construction d'un sentiment d'appartenance à la communauté nationale et pour le maintien d'une cohésion et d'un intérêt à défendre les institutions communes.

2. Entre républicanisme et libéralisme : tensions *entre* et *au sein* des modèles laïques

2.1 Le libéralisme nord-américain : la Justice comme principe politique

Les défenseurs du libéralisme s'opposent radicalement au républicanisme à travers une grande méfiance de l'État vu comme paternaliste, transcendant et abstrait. L'autonomie de la personne et la protection des droits individuels sont en effet les deux piliers de ce modèle idéal-typique (Rawls, 1987). Les concepts de citoyenneté, de nation, n'ont donc ni le même sens ni la même importance dans le modèle libéraliste et dans le républicanisme. La question de l'individu et de sa formation par l'école se pose de manière radicalement différente. Dans une approche politique libéraliste, le citoyen n'est pas une entité abstraite ayant des droits et des devoirs, mais plutôt un individu libre de ses actions et qui exerce sa liberté et ses droits de manière pleine et entière en prenant appui sur les lois qui ont été construites dans ce but (Schnapper, 2000).

La protection des droits et libertés de l'individu prime sur la défense du bien commun, de l'intérêt général. La société libérale est ainsi d'abord composée d'une somme d'individus libres et autonomes avant d'être un tout cohésif dirigé vers un idéal politique et social dépassant cette somme de particularisme. Contrairement au républicanisme, le libéralisme ne se réfère pas à une idée du Bien mais au Juste. Ainsi, selon Sandel cité par Forquin (2003) :

> *Ce qui fait d'une société une société juste, ce n'est pas le* télos*, le but ou la fin qu'elle poursuit, mais précisément son refus de choisir à l'avance parmi des buts ou des fins concurrentes. La société juste s'efforce par sa Constitution et ses lois de fournir à ses citoyens un cadre dans lequel ils sont libres de rechercher leurs propres valeurs et fins, tant que cette recherche n'empiète pas sur la liberté égale des autres citoyens.* (p.116)

L'État libéral ne peut donc promouvoir une conception du Bien, une vision de la vie bonne, (c'est-à-dire un ensemble de *valeurs morales*) mais seulement défendre le Juste (c'est-à-dire un ensemble de *principes*). Du fait de la pluralité des valeurs et de l'impossibilité d'un consensus sur la vie bonne dans une société démocratique et pluraliste, l'État n'a pour seules responsabilités que le respect de l'impartialité axiologique et la protection de l'idéal d'autonomie et de justice.

Ainsi, pour Rawls (1987), une société juste peut accepter certaines inégalités à deux conditions : d'abord, que les possibilités d'accès aux différentes positions sociales soient strictement égales quel que soit le milieu social des individus ; ensuite que les privilèges accordés à certains concourent à l'amélioration des conditions de tous et bénéficient aux plus défavorisés. Le libéralisme de Rawls n'est donc pas un individualisme capitaliste laissant agir la *main invisible*, mais s'appuie sur le principe de justice sociale pour construire une théorie du juste comme équité. La justice est le concept central du libéralisme, tout comme la citoyenneté l'est pour le républicanisme.

De plus, la justice serait « aux institutions sociales ce que l'amour est aux religions » (Forquin, 2003). Dans le libéralisme, l'accord en cas de conflit se trouve en faisant appel à la représentation de ce qui est juste et non pas de ce qui est bien. Cette logique se retrouve moins dans un système communautariste par exemple dans lesquels le groupe s'organise à partir d'une conception commune du bien et dans lequel la tradition, les caractéristiques ethniques, religieuses, liant les membres du groupe est le ciment (et non pas l'égalité entre ces membres). Cela dit, le principe de redistribution de Rawls permettant de justifier des inégalités si les personnes défavorisées socialement tirent un avantage de ces inégalités ne peut tenir que s'il existe un lien moral entre les individus. Ce lien assure alors la responsabilité des plus favorisés envers les autres et participe d'un ordre de valeurs visant un idéal commun : la liberté de chacun menant soit à l'équité, soit à une justice distributive (Forquin, 2003).

La question de l'universel se pose donc à nouveau, comme pour le républicanisme. Existe-t-il une justice universelle, indépendante de tout contexte culturel et historique ? Y a-t-il un ensemble de principes universaux qui seraient applicables à toute société libérale et démocratique, quelle que soit la composition sociale et culturelle de cette société ?

Il existe en fait plusieurs sphères de justice, mobilisées différemment selon les situations (Boltanski & Thévenot, 1991). Les sociétés et les institutions identifient les sphères de référence en fonction de leur choix politique, mais aussi en situation concrète, selon des contraintes situationnelles. Ces sphères de justice, organisées autour de principes supérieur commun (la liberté, l'égalité, la responsabilité, le respect des traditions, par exemple), ont prétention à l'universel dans leur constitution même. Une société libérale privilégiera une résolution de conflit plutôt de type libéral, bien qu'une diversité de principes de justice puisse coexister à la fois dans la structure législative, dans l'organisation de l'État et des administrations, mais aussi dans les choix d'action et de réaction à l'échelle individuelle.

2.2 L'égalité républicaine face à la liberté des individus et des communautés : le religieux comme point de crispation

Les tensions entre républicanisme et libéralisme sont particulièrement visibles dans le rapport que les sociétés laïques entretiennent avec les religions, selon leur conception de la laïcité. Il est possible de percevoir ces tensions dans les débats mettant en scène, de manière contradictoire, la défense de la liberté individuelle d'un côté et la protection de l'intérêt général de l'autre. Rosanvallon par exemple parle d'un « illibéralisme français », soit une « étrangeté constitutive » qui « disqualifie en son principe la vision libérale » (2002, p.85).

Le principe de laïcité est un principe à la fois au centre de l'organisation politique de démocraties pluralistes, et qui contient cette tension entre égalité et liberté, entre républicanisme et libéralisme, soit un « montage civico-libéral » selon Gautherin (2014). Il suppose à la fois un besoin d'attachement des individus à leur culture et croyances – la protection par l'État de leur liberté de conscience – mais aussi l'abstraction de l'individu dans la figure du citoyen et le détachement nécessaire des identités particulières pour

défendre un modèle commun (Kintzler, 2007 ; Pena-Ruiz, 1998). Au-delà des tensions et des conflits constitutifs de la laïcité, c'est un principe qui permet la conciliation entre ces différentes logiques contradictoires. La laïcité est donc un principe à la fois porteur de tensions dans sa définition-même, et porteur de solutions pour la résolution ou *a minima* de compromis entre ces tensions, une « hybridation de ses principes » (Gautherin, 2014).

La tension entre défense de l'intérêt général et de la liberté individuelle est la clef de compréhension des nombreux conflits et débats sociaux portant sur le principe de laïcité, à l'école (interdire les signes ostentatoires religieux, est-ce laïque ? Peut-on l'étendre à l'université ? Doit-on juger de l'intentionnalité des élèves pour interdire ou autoriser ? Peut-on proposer des menus de substitution dans les cantines ? Peut-on visiter des lieux de cultes avec les élèves ? Lesquels ? Comment enseigner les faits religieux ? Pourquoi, et jusqu'où, l'État peut-il financer l'enseignement privé confessionnel ?) et hors l'école (Une élue de la République peut-elle porter un signe religieux distinctif ? Peut-on adapter les horaires de travail en fonction des contraintes religieuses ?).

Les tensions et les débats en France relèvent d'une hybridation des modèles, de la présence de logiques libérales à l'intérieur même du modèle républicain, plus que d'une pureté de la laïcité « à la française » (Gautherin, 2005 ; 2014). Ces hybridations se retrouvent à l'école notamment où l'on retrouve une grande diversité de logiques politiques dans la gestion des conflits (Lantheaume, 2014). L'égalité de traitement de tous les élèves par exemple peut primer sur la protection de la liberté de conscience de certains, ce qui peut pousser des établissements à ne pas proposer de menu particulier à la cantine selon les confessions des élèves. Au contraire, une majorité d'établissements fait le choix de menus de substitution au nom du droit des élèves à une nourriture saine et équilibrée quelle que soit leur appartenance culturelle et religieuse, leurs pratiques familiales[123]. Une grande diversité de logiques politiques sont donc identifiables au sein

[123] Voir comme illustration de cette question des menus de substitution dans les cantines le cas de Chalon-sur-Saône. La mairie de Chalon-sur-Sône met fin lors du conseil municipal du 29 septembre 2015 à la mise en place de ces menus de substitution. Après un recours en justice des élus socialistes, la décision de la Cours administrative d'appel de Lyon du 23 octobre 2018 annule la délibération du conseil municipal. Cette controverse a été relayée dans les médias locaux et nationaux, notamment par le Journal de Saône-et-Loire (https://www.lejsl.com/edition-de-chalon/2018/10/24/menus-de-substitution-dans-les-cantines-les-socialistes-se-felicitent-de-l-arret-de-la-cour-administrative-d-appel-de-lyon),

Le Figaro (http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/03/16/01016-20150316ARTFIG00451-religion-pas-de-menu-de-substitution-dans-les-cantines-de-chalon.php),

le Huffington Post (https://www.huffingtonpost.fr/2015/09/30/menus-sans-porc-menu-substitution-chalon-sur-saone_n_8218596.html) et le Muslim Post (https://lemuslimpost.com/menus-substitution-victoire-libertes-fondamentales-laicite.html). Nous pouvons constater dans cette situation la diversité des acteurs en jeu et l'importance du politique dans la construction et la montée en généralité d'une *controverse* (Boltanski & Thévenot, 1991) scolaire sur une question sensible à la fois politiquement, socialement et scolairement (Alpe & Legardez, 2000).

du modèle français, bien qu'historiquement et politiquement marqué par le républicanisme (Bernstein & Rudelle, 1992).

Le modèle anglo-saxon relève au contraire davantage du libéralisme (Maclure & Taylor, 2010 ; Kymlicka, 2001). Les fonctionnaires britanniques (policiers et enseignants y compris) ont le droit de porter des signes religieux distinctifs dans l'exercice de leur fonction au nom de la liberté religieuse : ils sont donc des individus avec leur spécificité culturelle et religieuse avant d'être l'incarnation représentative d'une fonction abstraite et transcendante de l'État. Le modèle canadien possède une autre spécificité. Au-delà de la protection absolue de la liberté de conscience et de religion des individus, c'est un modèle qui reconnait l'existence et les besoins spécifiques des communautés différentes à l'intérieur même d'une société donnée (Taylor, 1994), sans pour autant vouloir morceler la société en une diversité de groupes culturels et ethniques hermétiques (Kymlicka, 2001) :

> *La théorie du multiculturalisme que je défends ici est strictement anticommunautarienne : elle respecte, et de fait cherche à accroître, la capacité des individus à exercer leur liberté de choix, ainsi qu'à critiquer et contester les modes de vie et coutumes propres à la tradition.* (Kymlicka, 2001)

L'abstraction des individus dans une identité nationale déconnectée des identités culturelles particulières et dans une citoyenneté abstraite et universelle n'est pas envisagée dans ce modèle. Cela est particulièrement clair dans le programme du cours « d'Éthique et de culture religieuse » au Québec dont un des principaux concepteurs se demande :

> *Comment tenir compte du pluralisme de fait qui caractérise la société, sinon en favorisant le respect réciproque des valeurs et des croyances ? […] Comment cultiver ce respect, qui est la vertu fondamentale de la démocratie, sans soutenir la connaissance de l'autre et sans valoriser la différence ?* (Beauchemin, 2016, p. 107)

L'État a comme rôle et responsabilité de protéger les libertés des individus et de répondre aux besoins particuliers des communautés tout en assurant la reconnaissance et

la non-discrimination de ces spécificités culturelles[124]. Dans les faits encore, la pureté de ce modèle n'est pas observable. Les débats actuels sur la laïcité au Québec notamment, et sur une récente légiférération des signes religieux chez les fonctionnaires, révèlent les limites du modèle communautarien, la prise en compte plus stricte de la neutralité des institutions et des fonctionnaires[125] (Gagnon & Steele, 2014). La décision du législateur à la suite de ces débats a permis de saisir la dominante politique actuelle au Québec[126], tout en gardant à l'esprit la grande mobilité des principes en fonction des enjeux contextuels et des groupes présents dans les débats. La loi 21 a été votée le 16 juin 2019[127], dans un climat de débats encore passionnés et virulents sur cette question. En effet, le 18 juillet 2019, le premier appel contre la loi a été rejeté[128]. L'argument de la violation des libertés religieuses n'a pas été retenu, l'intérêt individuel ne prévaut donc pas ici sur l'intérêt du collectif. Les positions pour ou contre cette loi sont très variables au Québec et les débats continuent à l'heure où nous terminons cette thèse[129]. Il est intéressant de constater qu'il n'existe pas de discours homogène au sein de chaque communauté (minoritaire ou majoritaire) et que les positions politiques ne recoupent pas systématiquement les appartenances ethniques et culturelles sur cette question de la laïcité de l'État et de ses représentants.

[124] Voir par exemple « l'affaire du Kirpan », en 2006, au cours de laquelle la demande d'un élève sikh de porter un poignard (kirpan) à l'école au nom du respect de ses préceptes religieux a été accepté par la justice canadienne, au nom du respect de l'identité religieuse de l'élève (Beauchemin, 2016)

[125] Voir les débats sur le projet de loi 21 « Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines » (http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2009C28F.PDF) concernant entre autres le respect du principe de laïcité de l'Etat et de la neutralité des agents. Pour une revue de presse, voir https://lactualite.com/actualites/alertele-projet-de-loi-sur-la-laicite-est-depose-a-quebec/, https://www.ledevoir.com/politique/canada/551869/npd-et-pl21,

https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1164300/montreal-manifestation-projet-loi-21-laicite-cote-saint-luc.

[126] Par exemple « l'existence, dans les lois ou la jurisprudence, d'exemptions touchant les codes vestimentaires ou la fermeture des établissements commerciaux le dimanche ; l'octroi de la double nationalité ; le financement d'organisations ou d'activités ethniques ; le financement de l'enseignement bilingue ou dans la langue maternelle ; l'action positive pour les groupes d'immigrants défavorisés » (Gagnon & Boucher, 2016).

[127] « La loi adoptée le 16 juin 2019 définit et consacre formellement la laïcité de l'État dans le cadre législatif actuel, notamment en fixant cette exigence dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et en interdisant le port de signes religieux à certaines personnes en position d'autorité, y compris le personnel enseignant ainsi que les directrices et les directeurs des établissements primaires et secondaires publics. Elle solutionne également certaines difficultés d'application quant aux services à visage découvert. » Disponible ici : https://www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/laicite-etat/

[128] https://www.journaldequebec.com/2019/07/18/loi-sur-la-laicite-de-letat-quebec-gagne-une-premiere-manche-1

[129] Une nouvelle campagne d'opposition à cette loi est lancée le 5 septembre 2019. https://www.lapresse.ca/actualites/201909/05/01-5239949-laicite-une-campagne-contre-la-loi-21-est-lancee.php

3. Critiques communautariennes et accommodements raisonnables dans la gestion politique du religieux et de la diversité

3.1 Les controverses multiculturalistes du républicanisme et le principe de non-discrimination comme fondement du rapport politique entre les communautés dans les sociétés laïques

Les défenseurs du modèle multiculturaliste, dont Walzer en est le principal représentant, critiquent le modèle libéral ainsi que le modèle républicaniste à partir d'une organisation particulière et d'enjeux spécifiques à l'État fédéral canadien (Doytchva, 2018 ; Gomez-Muller, 2001). Ces logiques de reconnaissance et de non-discrimination des différentes communautés culturelles et religieuses sont également présentes en France dans les débats politiques et scientifiques récents[130] (Wievorka, 2008).

Une différence fondamentale entre le multiculturalisme et le républicanisme est que le premier pose comme principal problème des sociétés modernes la gestion du pluralisme en termes moral et éthique, alors que pour le second, cette question du pluralisme n'est qu'un corolaire d'une question plus fondamentale, celle de la survie de la nation comme unité abstraite à travers la défense d'un bien commun, d'une identité commune (Bernstein & Rudelle, 1992 ; Kymlicka, 2001 ; Forquin, 2003).

> *Certes, on admet inter alia que l'universalisme français présente une dimension ethnique indéniable, mais on souligne simultanément qu'il s'agit de la composante « subordonnée » et que la tendance dominante l'exclut. Quelques voix discordantes montrent comment ce nationalisme peut être porteur d'une dimension ethnique prépondérante mais, au mieux, ces voix ne forment qu'une minorité devant une majorité où les vertus de l'universel républicain sont exaltées, voire absolutisées. […]* (Khosrokhavar, 1997)

[130] Pour une vision de ces débats en France, voir également le « débat sur la question du multiculturalisme » (2008) publié dans le cadre des séminaires de l'EHESS, disponible ici https://www.canal-u.tv/video/fmsh/debats_autour_de_la_question_du_multiculturalisme.29815

Par contraste, le modèle multiculturaliste rend visible les logiques discriminantes, les formes de dominations hégémoniques et la volonté d'uniformisation du modèle républicain et de l'État nation. Par exemple Kymlicka, dans la préface à la traduction française de son ouvrage *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités* appelle au « dépassement de la conception ancienne de l'État centralisé unitaire, en vertu de laquelle les citoyens disposent d'un même statut, juridiquement non différencié » (Kymlicka, 2001, p.9).

Il existe cependant, au sein même des défenseurs du multiculturalisme, des divergences importantes, entre Walzer et Kimlycka (libéral et anti-communautaire, défenseur des politiques multiculturelles) notamment (Doytchva, 2018 ; Gomez-Muller, 2001) au point qu'il serait plus juste de parler *des* multiculturalismes plutôt que de le considérer comme un modèle homogène. Nous ne traiterons pas ici de la diversité des conceptions de l'individu comme sujet, de la morale et du juste chez ces différents auteurs multiculturalistes car ce n'est pas notre propos pour ce travail de thèse. Nous souhaitons simplement présenter les lignes de forces opposant multiculturalisme et républicanisme, et ce que cela peut impliquer pour l'école.

Ces deux modèles s'opposent à propos de leur conception de l'identité et sur la capacité ou non de l'individu à se distancier, *s'émanciper*[131], se détacher de ses identités particulières. Le multiculturalisme suggère que l'individu ne peut se défaire si facilement de son attachement identitaire (familial, religieux, culturel) que le voudrait la pensée républicaine. Les choix qu'il fait, les opinions qu'il porte, les idées qu'il défend sont profondément enraciner dans son champ d'appartenance identitaire, dans son histoire (Forquin, 2003). L'individu ne peut donc être considéré ni comme un atome libre et autonome, ni comme une entité politique abstraite pour le multiculturalisme, c'est un individu avant tout culturellement, historiquement, identitairement ancré (Taylor, 1994).

Entre reconnaissance du pluralisme et défense (d'une conception) de l'universalité des principes républicains, ces deux modèles coexistent et se confrontent dans les discours, les volontés et les choix politiques. Il n'existe pas de modèle national « pur », appliquant

[131] Le terme peut se comprendre à la fois dans le sens de « l'action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance » ou bien de « l'action de se libérer, de se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque, etc. » (définition du CNRTL, http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation). « Dans le langage courant, émanciper signifie affranchir d'une autorité, d'une domination, d'une tutelle, d'une servitude, d'une aliénation, d'une entrave, d'une contrainte morale ou intellectuelle, d'un préjugé... » (sur le site http://www.toupie.org/Dictionnaire/Emancipation.htm). Pour l'élève, le processus d'émancipation fait, juridiquement, référence à la fois au passage de l'enfant (mineur civilement) à l'adulte (majeur civilement), et, socialement, à la découverte d'un monde dépassant (et englobant) son milieu social et culturel familial, et dans lequel il aura à y trouver sa place.

intégralement l'un de ces trois modèles (républicain, libéral, multiculturel). Chaque société compose et hybride ces logiques entre elles selon les situations, les contextes, les besoins, les volontés politiques.

La laïcité comme universalisme et comme principe républicain fondateur d'une société démocratique est critiquée par le multiculturalisme, non pas sur la lettre mais sur son application (Kymlicka, 2001). La neutralité de l'État, jamais absolue, cache en effet des mécanismes de discriminations et d'inégalités (Dhume & Cohen, 2018 ; Dhume, 2016). La non-application du principe de laïcité dans les territoires colonisés par l'Empire français après 1905 par exemple a été la démonstration d'un universalisme sélectif dans l'application des principes républicains (Luizard, 2006 ; Schwartz, 2007). Moins loin, la volonté politique d'organiser et de règlementer le culte musulman en France peut démontrer une logique de contrôle néocolonialiste sur la culture et les pratiques religieuses des anciens colonisés, alors que ce même pouvoir séculier considère les inégalités homme-femme inscrites dans le droit canon de l'église catholique (interdiction du mariage des prêtres, interdiction pour les femmes d'accéder à certains ministères du culte, etc.) comme une spécificité cultuelle acceptable et ne relevant pas de sa juridiction séculière (Schwartz, 2007).

La France n'est pas un pays multiculturaliste, bien qu'il soit pluriculturel, c'est-à-dire que le modèle politique dominant s'appuie sur un républicanisme ne reconnaissant pas les communautés qui composent pourtant la société (Berstein & Rudelle, 1992). En effet, le droit français reconnait des individus et non des communautés (Kintzler, 2007 ; Pena-Ruiz, 1998) et aucune d'entre elles, qu'elle soit religieuse, politique, culturelle, ne peut se prévaloir de droits spécifiques. Selon cette conception, l'égalité, le bien commun, l'universel, l'intérêt général ne doivent pas être entravés par les intérêts et les demandes particulières des différentes communautés (Kintzler, 2014). Leur liberté est limitée par le principe d'égalité. Le risque est, pour ce modèle, de déconnecter l'individu de son environnement culturel pour ne plus l'envisager que comme un citoyen standardisé qui pourrait librement et spontanément se détacher de son identité propre pour revêtir une identité idéaltypique définie par l'État.

Le modèle politique français se différencie donc de celui de pays comme les États-Unis ou le Canada (Barb, 2014 ; McCrea, 2014) dans lesquels la liberté des individus et des communautés prévaut alors sur les contraintes de l'intérêt général. Le risque pour ce modèle est un délitement de l'identité nationale au profit d'un patchwork d'identités sans

contact les unes avec les autres, un enfermement des communautés dans leur spécificité empêchant le dialogue avec les autres. Cela peut induire alors un enfermement des individus dans une identité simplifiée et homogène, celle de sa communauté, sans possibilité d'en sortir ou de revendiquer l'appartenance à plusieurs communautés.

3.2 Reconnaissance des particularismes culturels et religieux et principes universels

Pour Balibar, l'universel dans sa considération totalisante, peut être porteur d'exclusion du fait de sa difficulté à penser la différence, l'altérité[132]. Il porterait donc en lui-même une dimension discriminante et une forme de violence par l'exclusion. En effet, l'universalité des droits de l'homme porte en lui-même une dimension hégémonique en partie due à son ancrage géographique, donc *situé*. Pour Balibar, dans un entretien avec Alain Badiou[133], « les idéologies universalistes ne sont pas les seules qui puissent devenir des absolus, mais elles sont certainement celles dont la réalisation implique une possibilité d'intolérance radicale ou de violence interne ». L'universel, au singulier, serait alors incompatible avec les particularismes, les singularités.

De même, les politiques particularistes, culturalistes, peuvent porter en elle une dimension universelle dans leur généralisation. Ainsi, pour lui, il est plus pertinent de parler « des formes d'universels » plutôt que de l'universel. Chaque culture, chaque société est porteuse, en puissance, d'une dimension universelle, d'une vision universalisante de certains traits culturels, identitaires, ou de certains principes.

Les confrontations des universels (que l'on retrouve également dans la confrontation entre les religions monothéistes) peuvent être une bonne illustration des tensions propres à la laïcité. En effet, c'est un concept à la jonction de deux principes – le principe d'égalité et le principe de liberté – tous deux ayant, du point de vue occidental, une dimension universelle et tous deux excluant l'autre dans la forme la plus extrême de leur

[132] Nous nous référons ici notamment à un débat entre Balibar et Badiou publié en 2007 sur le site de l'Institut européen pour des politiques culturelles progressives (dernière visite le 20.08.2018 http://eipcp.net/transversal/0607/balibar/fr).

[133] Allocution inaugurale d'une rencontre organisée par la *School of Social Sciences*, University of California, Irvine, le 2 février 2007, disponible en ligne ici : https://blogs.mediapart.fr/segesta3756/blog/091214/etienne-balibar-sur-l-universalisme-un-debat-avec-alain-badiou

expression (Balibar, 2010). La laïcité étant le principe permettant l'expression et la réalisation à la fois de la liberté (de conscience, d'expression, de pratique, de choix) de chaque individu et de l'égalité de tous les individus *également libres*¸ de l'*égaliberté* selon le néologisme de Balibar (2010), appartenant à la société qui s'est donnée la laïcité comme principe. La laïcité est un principe se réclamant d'une forme d'universalité tout en étant l'expression même, par ses tensions et ses contradictions, de ce que l'universel peut avoir d'exclusif et de particulier.

> *[…] la contradiction est déjà comprise dans la définition de l'universel lui-même. Cette situation est étroitement liée au fait que certaines formes d'universalité tirent leur force non pas de l'autorité absolue des institutions dans lesquelles elles s'incarnent, mais plutôt de leur capacité à être indéfiniment contestées sur la base de leurs propres principes ou de leurs propres discours.* (Balibar, 2007)

Pour Balibar enfin, l'universalité ne s'accomplit jamais entièrement, c'est un *effort* que les sociétés politiques fournissent dans le but d'atteindre cet objectif d'absolu, de généralisation des droits et d'applicabilité de ces droits pour tous. Cet effort est continu et itératif, car construire une conception de l'universel suppose le conflit, la confrontation, le débat politique permanent entre différents principes, différentes conceptions – plus ou moins compatibles – du bien commun, de l'intérêt général. Pour Balibar en effet, le conflit est essentiel pour comprendre la construction de la notion d'universalité en politique.

Le concept d'universel est discuté également en lien avec la décolonisation (Diagne, 2014). Les études post-coloniales[134] en France sont cependant vivement critiquées, à gauche, en partie en raison du risque d'invisibilisation et d'effacement des luttes sociales au profit de la lutte pour la reconnaissance culturelle.

> *Le schème de la substitution de la question culturelle, voire raciale à la question sociale, s'installe désormais durablement dans le paysage intellectuel français : les tenants du courant postcolonial, décrits comme les produits du « modèle du multiculturalisme libéral », sont accusés de participer insidieusement à l'importation du schéma huntingtonien de la guerre des*

[134] Diagne, enseignant de philosophe à Columbia University et travaillant sur l'universel en lien avec l'histoire du continent africain peut en cela être considéré comme appartenant à ce champ de recherche. Il publie avec Amselle un ouvrage intitulé *En quête d'Afrique(s). Universalisme et pensée décoloniale* (2018, Albin Michel).

> *civilisations dans le champ de la pensée critique. Et pire encore, d'agiter les hochets de l'identité et de la race, freins à l'unité du combat social anticapitaliste*[135].

L'universalisme des valeurs ne peut néanmoins faire l'économie d'une confrontation à son potentiel de domination et de discrimination envers des groupes et des sociétés n'étant pas à l'origine de l'élaboration de ces valeurs (Weiviorka, 1997 ; Khosrokhavar, 1997). La pensée universelle peut donc être perçue comme une expression de la domination des groupes culturels majoritaires et d'une volonté d'homogénéisation culturelle sur le modèle occidental.

> *Au nom de l'universel, l'idéologie républicaine fait en réalité violence aux minorités défavorisées. Le minoritaire est doublement illégitime, tant parce qu'il dérange la majorité (ce qui est vrai un peu dans toutes les sociétés) que parce qu'il transgresse les interdits liés aux expressions du particularisme dans l'espace public (ce qui est une spécificité française).* (Khosrokhavar, 1997)

Peut-on pour autant réduire l'universel à son potentiel de discrimination ou de violence symbolique ? Y a-t-il possibilité de trouver un accord sur un ou des principes universaux pour les différentes sociétés humaines ?

Le reproche que le multiculturalisme fait aux institutions publiques est de ne pas reconnaitre ni prendre en considération les besoins et les spécificités culturelles des différentes communautés représentatives de la diversité de la société (Kymlicka, 2001). En effet, l'égalité en droit de tous les citoyens, principe au cœur du républicanisme, ne suppose pas pour autant un aveuglement de l'État face aux particularités des individus dans leur diversité d'appartenance communautaire (Schnapper, 2017).

Taylor (1994) considère la construction de l'identité comme un processus social et fondamental lié à la reconnaissance d'autrui. Sa thèse repose sur l'idée que :

> *Notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres : une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un dommage ou une*

[135] Citation tirée de la recension de l'ouvrage Diagne & Amselle (2018). *En quête d'Afrique(s)*, Paris : Albin Michel, par Kisukidi sur le site La Vie des Idées (https://laviedesidees.fr/Decoloniser-l-universel.html) 2.05.2019

> *déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image limitée, avilissante ou méprisable d'eux-mêmes.* (Taylor, 1994, p. 41)

Selon Taylor, les identités particulières de certains groupes minoritaires et/ou dominés, puisées dans un terreau culturel spécifique, doivent pouvoir faire l'objet d'une reconnaissance de la part de la communauté nationale, afin de pouvoir effectivement trouver leur place dans cette communauté plus générale[136].

Le déni de reconnaissance, pour les communautariens, est une forme d'oppression. Ainsi, reconnaissance des particularismes culturels et universalisme ne sont pas des concepts politiques en opposition totale. La reconnaissance culturelle et identitaire serait alors un besoin fondamental et universel pour les individus et les groupes, d'autant plus quand ce groupe ou ces individus sont minoritaires et/ou discriminés (culturellement ou socialement). La réponse à ce besoin fondamental est, pour Taylor, un prérequis nécessaire à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la communauté nationale, celle qui transcende les particularismes dans une perspective universaliste de l'humanité. Le multiculturalisme de Taylor travaille donc sur l'articulation entre ces deux processus : reconnaissance des particularismes culturels (identité) et appartenance à un collectif dépassant la communauté culturelle traditionnelle (citoyenneté). Citoyenneté et identité sont donc ici liées – la première n'allant pas sans la reconnaissance de la seconde – tout en étant différentes – l'identité est particulière, la citoyenneté transcende l'individu au-delà de ses particularismes, dans une dimension universelle.

Ainsi, pour Taylor « une société qui reconnait l'identité individuelle sera une société délibérative démocratique, parce que l'identité individuelle est partiellement constituée par des dialogues collectifs » (1994, p. 18).

De plus, le principe d'égalité est central dans la théorie de la reconnaissance culturelle de Taylor. Cette reconnaissance doit être réciproque pour être non-discriminante et donc doit se faire entre deux personnes dont l'égale dignité est établie. Pour lui, la reconnaissance des particularismes et des besoins spécifiques liés à la diversité culturelle est un enjeu fondamental des sociétés démocratiques puisque c'est ce qui en fait leur spécificité. C'est aujourd'hui une demande à laquelle il n'est pas possible de rester sourd.

[136] Honneth développe également, en Europe, une théorie de la reconnaissance, s'appuyant pour sa part sur les luttes sociales plus qu'identitaires. Honneth ne se réclame pas d'un multiculturalisme, mais permet d'élargir la question de la reconnaissance des minorités culturelles et ethniques à la reconnaissance des groupes sociaux dominés. Pour lui, « les luttes sociales se comprennent en profondeur comme des luttes pour la reconnaissance » (Bassaure, 2011, p. 339).

Le besoin de reconnaissance culturelle et/ou religieuse peut se retrouver dans les stratégies et les demandes des familles et des élèves à l'école publique (Langar, 2018 ; Mabilon-Bonfils & Zoïa, 2014). Dans une société marquée par l'universalisme républicain comme la France, ce besoin de reconnaissance est parfois invisibilisé au profit d'une vision de l'élève comme abstraction d'un citoyen en devenir. La confrontation de ces logiques mène alors à des situations de conflits amenant les professionnels à s'interroger sur leur pratique, leur éthique, leur vision du juste (Foray, 2008 ; Lantheaume, 2014 ; Gautherin, 2014).

3.3 Le commun : le multiculturalisme et la question sociale

La mise en œuvre des principes de reconnaissance et de non-discrimination des identités propres au multiculturalisme se complexifient grandement lorsqu'il faut prendre en compte la diversification des références culturelles d'appartenance des individus dans la construction de leur identité (Dubar, 2000). En effet, dans les sociétés modernes, les identités sont multiples et les groupes de référence auxquels les personnes s'identifient sont aussi divers que mouvants (Lahire, 1998 ; Monod, 2007). L'offre culturel étant très large, les identités des individus se dé-composent et se re-composent en permanence, pour répondre aux besoins individuels et sociaux de conformisme ou de marginalité à un moment donné. Comment ne pas enfermer un individu dans une appartenance culturelle, réelle ou supposée ? Comment ne pas invisibiliser totalement le reste de ses marqueurs identitaires ? C'est le risque que soulève Brekhus notamment dans sa théorie de l'invisibilité (Brekhus, 1996; 2003). Selon lui, les identités individuelles sont aujourd'hui complexes et protéiformes, réduire l'identité d'une personne à un critère identitaire visible ou *marqué* socialement[137] est une réduction arbitraire de l'individu à une identité que celui-ci ne perçoit pas forcément comme dominante.

[137] C'est-à-dire à un critère catégoriel décrivant le « hors-norme » par rapport au non-marqué qui serait la norme. Par exemple une sexagénaire, américaine, noire et homosexuelle dans la société américaine possède quatre traits identitaires marqués, car ces traits ne correspondent pas au modèle de « l'américain moyen », qui serait un homme blanc d'âge moyen et hétérosexuel.

Benn Michaels, dans son essai publié en 2009, *La diversité contre l'égalité*, dénonce une autre logique perverse du modèle multiculturaliste, celle qui, au nom de la défense de la diversité et des différences culturelles va détourner et inhiber les luttes contre les inégalités sociales et donc pour une plus grande justice sociale. Grossièrement, si on cherche à rendre les gens qui ne se reconnaissent pas entièrement dans le modèle culturel dominant fières de leur différences (diversité ethnique, culturelle, d'orientation sexuelle…), alors ils ne demanderont plus à changer de condition sociale. Benn Michaels dénonce ce qu'il considère ici comme une dérive du modèle communautarien et multiculturaliste, déplaçant l'objet de luttes socialistes pour la justice sociale à la lutte pour la reconnaissance et la non-discrimination des groupes culturels minoritaires. Pour lui, ce mécanisme est une nouvelle forme de socialisme *digéré* par le capitalisme, et donc ne remettant plus en cause le fondement de ce système : les inégalités sociales et économiques. Ainsi, comme Gagnon & Boucher (2016) le disent :

> *Certains ont craint que le maintien des politiques du multiculturalisme entraine l'érosion de l'État-providence et limite la redistribution des richesses, ce qui viendrait miner les bases de la solidarité. Dans tous ces cas de figure, que l'on tolère ou non les valeurs apparemment différentes et incompatibles des immigrants, plusieurs politiques laissaient entendre que la fragmentation sociale ou encore l'érosion de l'État-providence allaient mettre à mal la cohésion sociale.* (p.94)

Les penseurs du libéralisme considèrent que les droits individuels priment sur ceux des communautés et que le respect de la dignité humaine réside dans la protection égale pour chaque individu de déterminer et de suivre sa propre conception de la vie bonne (Kymlicka, 2001). C'est la pensée politique majoritaire sur le continent nord-américain, cependant, elle s'oppose sur certains aspects au multiculturalisme, lui-même construit en réponse aux besoins et aux logiques particulières des sociétés sur ce territoire. Le libéralisme rawlsien refuse de concevoir les besoins spécifiques des communautés et ne reconnait que des individus dont le rôle de l'État est d'en protéger les libertés. Or, pour le multiculturalisme, la société ne peut entièrement se prémunir de défendre des valeurs, une conception de la vie bonne. Faire partie d'une culture induit l'impossibilité de la neutralité politique de l'État et donc l'impossibilité pour cet État de ne se préoccuper que de la protection des libertés individuelles. La critique communautarienne du libéralisme défend l'idée que la société n'est pas une juxtaposition d'individus libres, mais un

ensemble de logiques et de représentations culturelles dans lesquels les individus puisent pour construire leur identité. Ce sont alors ces logiques et ces représentations que l'État devrait reconnaitre et protéger pour permettre une égale dignité de tous, notamment lorsque la survie de la communauté dépend de cette reconnaissance et de cette protection (c'est le cas par exemple pour les populations autochtones du Québec et du Canada). Pour le républicanisme ce n'est ni la liberté individuelle, ni la reconnaissance des particularismes culturels qui prévalent, mais l'émancipation des citoyens dans une conception universaliste de l'humain (Schnapper, 2000 ; 2017).

La question fondamentale étant alors : quelle est la communauté de référence ? La nation ? Le groupe culturel ? Religieux ? Familial ? L'humanité ? Le patriotisme est-il dans ce cas un universel ou bien un communautarisme national ? Les logiques communautariennes rejoignent-elles les logiques républicaines quand il est question de défendre et de reconnaitre la communauté politique, l'identité nationale ?

Enfin, la problématique que soulève le républicanisme dans les deux autres modèles est celle du bien commun, de sa construction, son partage et sa défense. S'il n'y a que des individus libres et autonomes, ou bien s'il n'y a que des communautés particulières et aux besoins spécifiques, qu'est-ce qui « fait société » ? Comment construire un projet commun ? Comment donner une orientation commune à la société ? Est-ce qu'une nation transcendant les particularismes est toujours légitime ? Quelle en est son essence ? Pour le républicanisme, la citoyenneté est ce qui permet de construire ce lien moral des individus entre eux en dehors de tout autre lien communautaire (Schnapper, 2000). Ce lien civique permet alors de défendre un modèle social et démocratique universel car transcendant les particularismes. Il permet également une vigilance des citoyens par leur intérêt à la chose publique et leur esprit critique afin de contraindre les abus et les corruptions des instances de pouvoir, alors que pour Beauchemin (2016) il existe un danger à la « prescription éthico-politique du pluraliste » de valorisation de la différence, celui qui mènerait « cette nouvelle moralisation citoyenne » à un « véritable éteignoir d'esprit critique » (p. 110).

La construction de cet esprit critique par l'éducation avait déjà été considérée comme une absolue nécessité par Condorcet lorsqu'il écrivait que « le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de

l'apprécier et de la corriger »[138]. L'école est ainsi un cadre très particulier pour penser la citoyenneté, la défense du bien commun et la construction de l'esprit critique (Foray, 2008). Ces principes sont intégrés dans le curriculum scolaire et dans les textes d'orientation donnés pour l'école[139], en termes de normes et de cadre juridique pour définir la vie dans les établissements, mais aussi en terme philosophique, comme un ensemble de valeurs à transmettre et une sensibilisation à apporter aux élèves (Kahn, 2015 ; Loeffel, 2009 ; Xypras, 2003).

***

Ces modèles (républicanisme, communautarianisme, libéralisme) ont été élaborés à partir de conceptions philosophiques au fondement des modèles politiques des sociétés. Ils sont en quelque sorte la *grammaire* (Boltanski & Thévenot, 1991) de l'organisation politique des sociétés. Avec la mondialisation économique et culturelle, ces modèles dialoguent et s'influencent en permanence[140], s'hybrident, et il est possible d'identifier des espaces de dispute dans les débats sociétaux et politiques, notamment sur des questions vives comme la laïcité. L'analyse de situations en lien avec la laïcité dans l'espace scolaire, ainsi que des logiques politiques en présence dans ces situations, nécessite des outils sociologiques et ethnographiques (de la sociologie pragmatique) que nous proposons de présenter maintenant. Nous proposons donc dans la suite de cette partie, de faire le lien entre outils d'analyse sociologique et principes de philosophie politique, ce qui nous permettra dans la suite de ce travail d'analyser les pratiques professionnelles des enseignants en action et en référence à différentes conceptions du juste.

[138] Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791) Premier mémoire : Nature et objet de l'instruction publique.* Disponible ici : http://skhole.fr/condorcet-extraits-des-cinq-m%C3%A9moires-sur-l-instruction-publique

[139] Un point sera fait sur les différentes prescriptions encadrant la formation à la citoyenneté et la défense de l'esprit critique à l'école publique depuis les années 1980 dans la partie IV.

[140] Voir par exemple les débats de la commission Bouchard-Taylor en 2007 de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles et ayant rendu son rapport en mai 2008 pour le Québec, ou en France, les débats de la commission Stasi en 2003 (Gagnon & Boucher, 2016).

B. Les principes de justice en situation. Épreuves et débats sur la laïcité et la formation du citoyen dans le travail enseignant

« Les enfants ne veulent pas aller à l'école, ils y sont obligés par les adultes, d'où il ressort que l'état naturel des relations sociales à l'école est le conflit » Howard S. Becker (Payet, 2016, p.9)

La sociologie pragmatique (Boltanski & Thevenot, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Boltanski, 2009 ; Nachi, 2006) est un cadre d'analyse du monde social, des interactions et des situations qui composent la société. La lecture du monde social proposée suit une catégorisation par *Mondes* et *Cités* pour saisir les principes de justification des acteurs en actions. Ce cadre théorique et méthodologique n'a pas été élaboré spécifiquement pour le système scolaire, mais pour l'étude des controverses publiques, des entreprises et des cadres, puis il a été adapté à l'institution scolaire et à ses spécificités par Derouet (1992). Nous présenterons ici les éléments de la sociologie pragmatique que nous avons choisi de mobiliser pour construire et analyser nos données empiriques.

1. Redéfinition du rapport entre acteur et monde social : la critique et le réseau

1.1 Le discours des acteurs au cœur de la pratique sociologique

La sociologie pragmatique prend en considération le discours des acteurs comme n'étant pas déconnecté de la réalité qu'ils décrivent, jugent, et s'appuie sur leur propre compréhension de leur expérience pour construire l'analyse[141]. Il s'agit de prendre au sérieux le discours des acteurs – sans pour autant le prendre pour argent comptant – et de construire une approche qui tient compte de la capacité des acteurs à s'ajuster à différentes situations de la vie sociale. La sociologie pragmatique rompt en ce sens avec la conception du sociologue surplombant son objet et devant lever le voile sur les mécanismes sociaux que l'individu subit sans le savoir (Corcuff, 1995). Cette dissymétrie entre le chercheur *éclairé* et l'acteur social *aveugle* et inféodé au déterminisme social, est remise en question. Selon Boltanski et Thévenot (1991), les acteurs ont un regard sur le monde, ils ne se réduisent pas à leur rôle ou leur statut mais ont une réflexion sur leur position, leurs actions. La sociologie pragmatique prend en considération les compétences critiques des acteurs, c'est-à-dire leur capacité à avoir un regard critique et réflexif sur leurs actions. Cette démarche pourrait se rapprocher de ce que Wittorski (2014) appelle le « nouveau paradigme social », c'est-à-dire la valorisation de l'action et du sujet – « professionnel réflexif » – dans l'étude de l'activité humaine. Bien que le sociologue pragmatique cherche à comprendre les processus de catégorisation des acteurs, au plus près de leurs expériences, il ne vise pas à calquer ses catégories d'analyse sur celles des acteurs.

Cela rejoint les techniques d'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996), ainsi que les méthodes développées par les sociologues interactionnistes de l'école de Chicago, dont

[141] Boltanski et Thévenot s'inspirent en cela de la linguistique pragmatique théorisée par Austin et Searle (Nachi, 2006). La linguistique pragmatique analyse les usages que les acteurs font des ressources grammaticales à l'épreuve des situations concrètes. Transposé à la sociologie, ce principe revient à analyser les actions des acteurs en situation, les ressources qu'ils mobilisent et leur justification de l'action (Boltanski & Thévenot, 1991).

Becker serait un des représentants les plus connus – et les plus traduits – en France (Becker, 2002), tout en s'appuyant sur une méthodologie empruntant beaucoup à l'ethnographie (pour l'école : Woods, 1990; Payet, 2016)

1.2 Des principes de justice pour les sociétés modernes et occidentales

Le modèle de Boltanski et Thévenot (1991 ; 1999) a été construit et est à comprendre pour la société française et plus largement les sociétés modernes et occidentales, précise M. Nachi dans son ouvrage d'introduction à la sociologie pragmatique (Nachi, 2006). C'est en effet un modèle qui s'appuie sur les principes de justice propres aux différents modèles politiques existant dans ces sociétés[142]. Une transposition de la grammaire pragmatique dans les sociétés très éloignées du modèle occidental ne serait donc pas forcément pertinente. Précisons néanmoins que l'on parle des modèles politiques occidentaux et non pas des modèles culturels. La pluralité culturelle est par exemple une caractéristique des sociétés modernes (Schnapper, 2017), cependant le *Monde civique*, dans la grammaire pragmatique s'inscrit dans une logique de représentation citoyenne sans que le groupe d'appartenance culturelle des citoyens – égaux par définition – ne soit un critère de grandeur dans ce monde.

Ainsi, la grammaire pragmatique permet d'analyser les modèles, les institutions et les pratiques des acteurs dans un cadre sociétal précis. Les auteurs font appel, dans la construction de leur différents *Mondes & Cités*, à des ouvrages de références qui ont construit la philosophie politique occidentale depuis plusieurs siècles. Ils supposent donc que ces différentes logiques politiques ont imprégné les institutions et les mentalités des individus de ces sociétés au point de devenir une forme de code génétique de l'action, et de la justification de l'action, qu'il est possible de repérer lorsque les individus se retrouvent dans des situations d'*épreuves*, de *disputes*, c'est-à-dire dans une situation qui contraint les acteurs à justifier leur action en opposition à d'autres possibilités d'action.

Il nous apparaît donc pertinent d'utiliser ce cadre théorique pour notre étude des pratiques professionnelles au sein de l'une des institutions les plus représentatives des sociétés

[142] Un tableau récapitulatif des *Mondes et Cités* de la sociologie pragmatique est présenté en annexe 2.

modernes et occidentales. D'autant que notre étude vise l'étude des pratiques professionnelles dans leur rapport au principe politique et philosophique de laïcité aujourd'hui, incarnant lui-même les tensions et conflits propres à ces sociétés.

1.3 La critique et le conflit comme révélateurs du réel

Les sociologues pragmatiques souhaitent se différencier du déterminisme de la sociologie critique ou de l'individualisme méthodologique (Corcuff, 1995). Ils s'appuient sur une conception réticulaire du social, c'est-à-dire un monde social constitué en réseau d'interactions et en chaines de traduction, c'est la théorie de *l'acteur-réseau* (Latour, 2006). Par exemple, ce qu'une personne dit à une autre n'est pas absolument égal à ce que cette autre personne comprend[143]. La compréhension d'un énoncé va dépendre de cet énoncé, mais aussi du contexte d'énonciation, de la disponibilité, de l'écoute de la personne réceptrice, de ses représentations, de ses attentes et intérêts, etc. Il y a donc toujours un processus de traduction, de *transformation*[144] : les connaissances circulent par traductions successives par les interactions des acteurs en réseau (Akrich, Callon, & Latour, 2006). Cette traduction est la conséquence du travail de résistance-négociation des acteurs, qui adaptent le discours reçu à la situation. L'énoncé (ou le réel) n'existe donc pas en dehors du contexte d'énonciation et de l'interaction énonciateur/récepteur. Ensuite, c'est à partir de l'action objective qu'il est possible de saisir les réseaux d'action et les traductions dans ces réseaux.

Ainsi pour Latour, dans son essai intitulé *Nous n'avons jamais été modernes* (1991), nature, politique et discours sont intriqués et indissociables, car « les réseaux sont à la fois réels comme la nature, narrés comme les discours, collectifs comme la société » (p.15). Pour observer ce réseau d'interactions et d'interdépendances, la sociologie pragmatique propose d'entrer par les situations. La situation est l'ensemble des interactions, des êtres (humains ou non), des dispositifs, des discours, qui vont être mis en jeu à partir d'un point de départ : l'*épreuve*[145], considérée par la sociologie pragmatique comme l'unité de base. Martuccelli (2015) parle « d'épreuve-sanction » dans le cadre du pragmatisme, car pour

[143] Voir les six fonctions du langage de Jakobson.

[144] « Traduire c'est déplacer » (Callon, 1986, p. 204).

[145] Le concept d'épreuve est utilisé dans la sociologie pragmatique selon l'acception qu'en donne Latour : « Dans la théorie de l'acteur réseau développée par Latour l'épreuve sanction est ce qui permet de trancher une controverse à l'aide d'une expérimentation – d'une épreuve – décisive » (Martucelli, 2005, p.47).

lui « c'est la capacité de l'épreuve à trancher une controverse qui est la clé de voûte de cette mobilisation de la notion » (p.44). L'épreuve se situe dans l'action, mais cette action n'est pas objectivement distincte des croyances, des idées, des cultures, des discours, des intérêts de chacun, pour Latour (1991). Pour Boltanski et Thévenot, se joue également des débats en justice dans lesquels s'opposent différents principes et différentes conceptions du juste (Nachi, 2006). C'est un point qui différencie la théorie de la justification de celle de l'Acteur-réseau. Ces débats en justice placent alors le social dans un rapport entre différents ordres moraux, appelé « ordre de grandeur ». Les acteurs sociaux sont alors porteurs et défenseurs de principes de justice. L'enjeu de l'épreuve, pour les acteurs, est la grandeur sociale (est-elle maintenue, augmentée, rabaissée ?). Or celle-ci n'est pas définie de la même façon selon les mondes sociaux, ses attributs varient. La résolution favorable d'une controverse se joue donc, aussi dans la capacité à mobiliser les ressources adéquates, pour à la fois faire admettre une logique d'action référée à des principes de référence donnés, et assurer sa grandeur au moins dans son monde.

Les sociologues pragmatiques partent du principe qu'il est très difficile d'observer le social quand « tout va bien ». C'est seulement lorsqu'il y a tension, conflit, épreuve, controverse que les mécanismes sociaux deviennent visibles. Lorsque les personnes se confrontent à une épreuve, à un conflit, elles doivent alors justifier leur action, porter un regard sur elle et le traduire en énoncés. Elles ouvrent alors la « boîte noire » et mobilisent un réseau de relation, de *traduction*, pour résoudre ce conflit (Akrich, Callon, & Latour, 2006). Pour comprendre le social, le sociologue se place alors dans l'observation de la justification par les acteurs de leur action, car c'est seulement lorsque les acteurs sont confrontés à un problème qu'ils adoptent une posture réflexive sur la situation et qu'ils peuvent justifier leurs actions. Ils peuvent alors décrire ce que, le reste du temps, ils font de manière automatique.

La sociologie pragmatique est donc une sociologie de la critique et du conflit, mais non pas une sociologie critique structuraliste (Boltanski, 2009). Elle ne vise pas à déconstruire et à apporter un regard critique sur la société et ses mécanismes de domination, dans une approche bourdieusienne, mais à analyser les interactions sociales à partir des conflits, des épreuves. L'analyse se met donc en place à partir des situations. Chaque épreuve génère une situation qui va faire intervenir des acteurs, des objets, des dispositifs, et qui va permettre d'identifier des principes de justice à partir de la justification par les acteurs de leur réaction à l'épreuve.

1.4 Une grammaire pour l'étude des réseaux d'interactions dans le travail éducatif à propos de la laïcité

La sociologie pragmatique est donc une étude des controverses, des actions des personnes dans ces conflits et de la justification de leurs actions. Boltanski et Thévenot ont, dans leur ouvrage *De la justification*, élaboré une grammaire pour l'analyse des épreuves et des justifications des acteurs.

Les auteurs dressent une première catégorisation des résolutions d'épreuves. Un conflit peut être résolu par la violence (le plus fort gagne), par l'amour ou *agapè* (maintien de la paix sans équivalence), par la justesse (maintien de la paix par l'équivalence des parties) ou bien par un accord en justice (aboutissement d'un débat faisant intervenir un ou plusieurs principes supérieurs communs). C'est ce dernier mode qui nous intéresse.

La question du juste, la conception du bien commun est en effet centrale pour notre objet d'étude puisqu'il s'agit de comprendre les différentes acceptions de la « justice laïque » à l'école, de ce qui est juste en accord avec le principe de laïcité scolaire. Or, les acteurs peuvent avoir différentes conceptions du bien commun, du juste (entre reconnaissance des spécificités culturelles et défense de l'égalité de la règle scolaire entre tous les élèves, par exemple), car ce sont des personnes morales agissant dans un monde social régi également par des débats de normes permanents sur le juste (Boltanski & Thévenot, 1991). En situation de régime en justice, c'est-à-dire quand la résolution de l'épreuve fait intervenir un débat en justice, plusieurs régimes du juste peuvent intervenir. Les auteurs en ont identifié sept dans leur grammaire[146], l'objectif étant de construire une approche qui tient compte de la capacité des acteurs à s'ajuster à différentes situations de la vie sociale. Nous verrons dans la partie IV que, en accord avec les travaux de Derouet (1992), toutes les catégories d'analyse de la sociologie pragmatique ne sont pas forcément pertinentes pour une transposition au système scolaire. Nous n'en écartons pour l'instant aucune *a priori.*

[146] Les sept régimes de justice correspondent à sept cités : cité inspirée, cité domestique, cité d'opinion, cité civique, cité industrielle, cité marchande. Dans leur ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*, Boltanski et Chiapello (1999) proposent une huitième cité, la cité connexionniste, par projet.

Pour Boltanski et Thévenot, il existe plusieurs modalités de résolution des épreuves. Dans chaque situation, et pour réussir à intégrer tous les éléments qui vont intervenir dans la résolution de l'épreuve, l'étude ne peut se réduire à l'observation des acteurs humains. Il doit également intégrer les objets, les discours, et le rôle qu'ils jouent dans chaque situation[147]. C'est ce que la sociologie pragmatique définit comme « les êtres », c'est-à-dire les actants (actifs ou passifs ; micro ou macro ; singuliers ou collectifs) dans la situation, qu'ils soient humains ou non.

Par exemple, dans la situation où des parents contestent la note qu'un enseignant a attribué à leur enfant, les êtres de la situation sont : les parents, l'enseignant, l'élève, mais aussi le devoir rendu (document papier) et les annotations du professeur, le dispositif de l'évaluation scolaire (notation), les pratiques des collègues, les relations avec la hiérarchie, etc. Les parents peuvent argumenter (« Mon fils a travaillé dur pour ce devoir, la note n'est pas à la hauteur de son effort »), se plaçant ainsi dans un monde marchand dans lequel un travail, mesuré en temps, pénibilité, habileté, mérite rétribution. De son côté, l'enseignant mobilisera un autre argument (« Votre fils a travaillé, mais il n'a pas répondu à la consigne, son travail est hors sujet ») qui oppose une grandeur civique (le respect de la règle) à la grandeur marchande des parents (la quantité de travail fournit), il traduit et relaye alors le discours de l'institution scolaire. L'actant *est* alors un réseau (Akrich, Callon, & Latour, 2006), car par le principe de traduction, par la négociation, il prend l'autorité d'agir ou de parler au nom d'un autre ou d'autres, il devient, dans ce cas, un porte-parole. Les parents s'expriment au nom de l'enfant, du travail effectué ; l'enseignant au nom du métier bien fait, de son « habitus professionnel[148] » et de l'institution. La grandeur de chacun sera préservée si l'enseignant ne disqualifie pas les parents, trouve une issue positive en faisant œuvre de pédagogie, et si les parents, de leur côté, n'en font pas une « affaire », en faisant appel au jugement d'un inspecteur, en mobilisant une association de parents, à partir d'une accusation d'incompétence de l'enseignant, par exemple. Ainsi, la situation est une arène où se jouent le sens de la justice et la grandeur des différents êtres.

La présence ou non du devoir rendu comme support de l'argumentation pour l'une ou l'autre des deux parties jouera un rôle décisif dans la résolution de l'épreuve. Si le débat

[147] L'étalon de référence étant la situation, un objet, ou acteurs peuvent jouer des rôles différents et se référer à des principes de justice différents selon les situations dans lesquelles ils sont engagés.

[148] Dans leur ouvrage *La Reproduction* Bourdieu et Passeron définissent l'« habitus professionnel » comme une « grammaire génératrice d'une pratique », « un ensemble de règles incorporées » (1970, p. 50) définissant une culture structurante du métier.

ne débouche pas sur un accord en justice (par exemple : accord sur le fait que la règle scolaire, le respect de la consigne, prévaut), il pourra être fait appel à d'autres êtres (le chef d'établissement, un collègue, le règlement intérieur de l'établissement, un parent inspecteur d'académie, d'anciens devoirs de l'élève, un certificat médical pour l'élève, etc.). D'autres êtres peuvent également s'immiscer dans la situation, pouvant amener à une suspension de l'épreuve (e.g. : l'alarme incendie obligeant tout le monde à sortir, un appel téléphonique, etc.).

Callon et Latour parlent d'un agencement d'actants, interagissant dans des réseaux de traduction. Ces réseaux ne sont pas structurés sur une échelle d'importance allant du micro au macro. Le principe de symétrie implique en effet qu'un être macro et non-humain (e.g. le capitalisme) est à prendre en considération avec la même pondération qu'un être micro (e.g. une coquille Saint-Jacques ou un marin-pêcheur) dans la résolution d'une controverse entre des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, l'objet de la controverse étant la domestication des premières par les seconds (Callon, 1986).

1.5 Justifications et principes de justice : la question de la morale dans les épreuves

La dimension morale est centrale dans la théorie de la justification. Les acteurs sont, pour Boltanski et Thévenot, porteurs de sens, de valeurs, et agissent selon des principes moraux et des conceptions du juste et du bien qu'ils ont construits ou dont ils ont hérité. L'action est une mise en pratique négociée de ces principes et de ces valeurs, dans une forme concrète adaptée aux besoins et aux contraintes de l'épreuve.

Les sociétés modernes actuelles sont caractérisées par leur complexité. Plusieurs ordres, plusieurs conceptions différentes du bien, et du juste coexistent donc. Ces différents mondes, généralement incompatibles car chacun est organisé à partir d'un principe supérieur commun (e.g. la liberté de s'enrichir *vs* la responsabilité des favorisés envers les défavorisés), interagissent à travers la critique dans les controverses. Par exemple, le monde industriel – dans lequel le principe supérieur commun est l'efficacité, la performance – peut constituer une critique du monde domestique – dans lequel au

contraire, ce qui est grand et juste est le respect des traditions. La critique de l'agriculture industrielle (visant la rentabilité) envers l'agriculture traditionnelle est une illustration d'une controverse opposant monde industriel et monde domestique.

Ces mondes coexistent dans la société, mais sont aussi constitutifs des identités plurielles de chaque individu. Personne n'agit uniquement et continuellement porté par un même principe de justice. Les acteurs mobilisent-ils alors, selon les situations, le principe de justice qu'ils considèrent le plus adéquat, le plus adapté, pour cette situation ? Ou bien agissent-ils selon d'autres logiques (rapport de force, compromis, stabilité de l'identité personnelle et professionnelle) ? Nous essayerons d'apporter des réponses à ces questions dans la partie V, à partir de l'analyse de nos données recueillies.

Ensuite, l'« état » des êtres est amené à changer, puisque c'est dans l'épreuve que les capacités, les attributs et donc l'état des êtres se révèle (Nachi, 2006). Étudier les discours, les attributs et les actes des personnes en dehors d'une situation faisant épreuve n'a donc pas de sens. Il est de plus nécessaire de considérer qu'un même acteur, dépendamment de l'épreuve et de ce qui se joue en termes de grandeur, pourrait être amené à mobiliser deux logiques de justification (ou plus) différentes s'il est observé dans deux situations différentes. C'est donc l'épreuve qui révèle l'état des êtres et des forces en présence, car les êtres peuvent exister dans différents états.

Les êtres sont alors évalués en situation selon leur qualité, leur grandeur. Si l'épreuve est légitime, elle pourra donner lieu à un débat en justice pour déterminer l'ordre de grandeur et l'état de chacun des êtres et arriver à un accord. Sinon, l'épreuve bascule dans un régime de force ou d'amour. L'état des êtres est variable et négocié afin d'arriver à un accord. La grandeur n'est donc pas attachée aux personnes et chaque personne peut devenir Grande ou Petite dans un monde ou dans un autre, c'est le principe de commune humanité et de commune dignité : l'accès aux états de grandeur est égal pour chaque membre de la *Cité*[149].

La sociologie pragmatique ne rejette pas totalement les logiques de domination et l'opposition dominés / dominants dans la société, renvoyant au cadre sociologique bourdieusien. Ces mécanismes peuvent être visibles dans les logiques d'action, mais ils se détachent entièrement des individus pour s'accrocher uniquement aux situations. Un être

[149] La *Cité* est le modèle métaphysique de la grandeur, un modèle idéal-typique. Le *Monde* est le déploiement concret des ordres de grandeur des différentes cités en situation (Nachi, 2006; Boltanski & Thévenot, 1991). Les *Mondes* rassemblent les concepts abstraits des *Cités* et les objets pragmatiques.

peut alors être dominant (grand) dans un *Monde*, et dominé (petit) dans un autre. Il n'y a pas de justice englobant tous les *Mondes*, ils ne s'équilibrent pas entre eux. Un être peut donc être petit plus souvent et dans plus de mondes que d'autres. Par exemple, une personne mineure, pauvre et porteuse d'un handicap physique et mental sera généralement petite dans les *Mondes* civique, marchand et industriel. Si elle s'engage politiquement et devient représentante d'une association militante pour l'intégration sociale des personnes handicapées, combat mené au nom de l'intérêt général, alors elle deviendra grande dans le *Monde* civique, mais restera petite dans les *Mondes* marchand et industriel. Les relations de pouvoir sont en effet réversibles dans la sociologie pragmatique (au nom du principe de symétrie) et les compétences critiques et réflexives des acteurs permettent de renverser ces relations de pouvoir au cours des épreuves entre les « actants » (humains ou non-humains) (Latour, 2006). Ce principe de symétrie reste néanmoins largement théorique et le renversement des relations de pouvoir, même pragmatiquement réalisable, reste rare. Pour Boltanski et Thévenot, les inégalités sont le produit d'épreuves antérieures et pourront être redéfinies par de futures épreuves, cependant les logiques de domination sociale, économique et culturelle, définissent le cadre macro dans lequel ce principe de symétrie peut, ou ne peut pas se réaliser (Grossetti, 2007).

La sociologie pragmatique se dégage donc d'un fatalisme et d'une permanence de la domination sans remettre en question (mais en sous-estimant) le fait qu'il existe et perdure des rapports de force et des mécanismes de domination sociale, culturelle, économique (Nachi, 2006).

1.6 Diversité des principes de justice et des disputes à l'école

La sociologie pragmatique s'est déjà intéressée au système scolaire. Derouet (1992), dans son étude des principes de justice à l'école a en effet mobilisé la théorie de la justification pour étudier les changements du système scolaire au cours des années 80.

Il part du constat d'une crise de légitimité politique de l'école à partir des années 70. Il identifie deux causes à cette crise : d'abord l'abandon progressif du principe d'égalité des

chances au profit d'autres principes (équité, efficacité, réussite, reconnaissance) ; puis la mise en place des politiques de décentralisation faisant passer l'école centralisée, atemporelle et universaliste à une école ancrée dans les territoires, adaptée aux spécificités locales et donc *particulière.*

Le principe d'égalité des chances, pendant longtemps moteur de l'école républicaine, est en effet d'abord questionné par la critique des années 60, en grande partie fondée sur les ouvrages de Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers* (1964) puis *La Reproduction* (1970). Ce principe d'une justice scolaire abstraite, ignorante des différences, avait pourtant été le principe supérieur commun justifiant les actions scolaires pendant toute la première moitié du XXème siècle, de Jean Zay au plan Langevin-Wallon[150]. Bourdieu et Passeron ne remettent pas en question ce principe de l'égalité des chances voulu pour les enfants de la classe ouvrière, ces auteurs critiquent plutôt le système scolaire pour son incapacité à mettre en œuvre ce principe[151]. Celui-ci a ensuite été éprouvé par les projets politiques de décentralisation justifiés par un besoin de reconnaissance des particularismes et des logiques locales (Derouet & Dutercq, 1998).

D'une école globalement portée par une logique civique d'égalité entre tous les élèves quelle que soit leur origine sociale ou géographique, on est passé à une école qui fait face à une diversification de ses univers de justification, une multiplication des principes de référence, entre égalité et équité, entre universalisme et reconnaissance, entre émancipation, performance et professionnalisation, interrogeant ainsi le projet de démocratisation scolaire (Robert, 2015).

Le contexte de décentralisation de l'institution scolaire, de contestation de son autorité par les élèves et par la société, d'application de logiques managériales, ont amené l'école à redéfinir son rôle et sa philosophie politique. L'élève est mis au centre du travail éducatif, avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989[152] présentée par le ministre de l'éducation nationale de l'époque, L. Jospin. La notion d'efficacité du système scolaire apparait alors en lien avec la réussite des élèves et leur insertion sur le

[150] Principe pourtant bien peu appliqué car l'école de la première moitié du XXème siècle était encore structurellement très inégalitaire, comme nous avons pu le voir dans la partie I.

[151] « Le principe de l'égalité des chances est une mystification, le but réel de l'école est de légitimer le privilège de la naissance en le transformant en mérite scolaire » Bourdieu, cité par (Derouet, 1992, p.51).

[152] http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html

marché du travail[153], l'emploi étant devenu un enjeu social majeur dans les années 1980. Apparaissent également des préoccupations marchandes, répondant à une logique de l'offre et de la demande et à un nouveau rapport des familles à l'école, plus local, plus consumériste (Derouet, 1992), entre public et privé notamment (Langouët & Léger, 1994).

Cette période décisive (les années 80), selon Derouet, est un moment important de questionnement et de redéfinition du modèle républicain à l'école, face à la montée de la logique de l'efficacité et à la prise en compte des logiques locales et territoriales. Ces logiques de décentralisation n'abordaient alors pas la question de la reconnaissance des minorités mais prétendaient favoriser l'efficacité du système en le rapprochant des acteurs locaux (élus, collectivités territoriales qui financeraient une part des coûts), dans une perspective d'adaptation aux spécificités socio-économiques locales et d'économies budgétaires de l'État. Les revendications de reconnaissance par des minorités post-coloniales émergent dans les années 1980, mais se développeront surtout à la fin des années 1990 (la guerre d'Algérie revient avec force dans l'actualité à propos de la torture, par exemple) et dans les années 2000 (Lantheaume. 2003).

Derouet (1992) identifie une autre tension propre au système éducatif actuel, entre l'égalité d'accès à l'éducation de tous les membres de la communauté nationale et le principe d'un ordre hiérarchique sélectif permettant la création d'une élite. Le système scolaire a en effet pour mission de créer une communauté de citoyens dont les membres sont égaux en droit, tout en se basant sur deux principes inégalitaires : la sélection scolaire et la dissymétrie élève/professeur. La défense de l'intérêt général, de la citoyenneté (logique civique), se confronte alors à la fois à la promotion de la réussite individuelle, à la constitution d'une hiérarchie socio-professionnelle (logique marchande et industrielle) et à l'intégration des spécificités culturelles, locales, cognitives, aux particularités de l'enfance et aux relations de proximité avec les familles (logique domestique) (Derouet, 1992 ; Derouet & Dutercq, 1997).

Derouet identifie donc un passage, qu'il situe dans les années 80,

> *d'une pensée systémique, où l'État se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions de l'enseignement, à une conception pragmatique qui attend des enseignants et des collectivités*

[153] Politique de « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » mise en place par J.P. Chevènement en 1985.

territoriales qu'ils réajustent au coup par coup les défauts les plus criants du système. (p.276)

Dans ce contexte, les enseignants sont amenés à se référer à des principes de justice divers et variés, à différentes conceptions du juste et du « bon travail » (Lantheaume & Hélou, 2008 ; Champy-Remoussenard, 2014). Ils composent alors et naviguent entre différents univers – ou *Cités* – de référence, entre différentes conceptions de la justice scolaire, pour agir en situation et pour justifier leurs actions.

Derouet (1992) analyse différents types d'argumentation, différentes visions de ce qui est juste à l'école, qu'il relie à différents modèles. Par exemple, dans le modèle communautarien, l'objectif de l'école n'est pas de faire sortir l'enfant de son milieu mais de l'y adapter au mieux, alors que dans un modèle civique pour lequel l'intérêt général de la société prévaut, l'objectif est de permettre aux plus méritants de s'extraire de leur milieu et de se mettre au service de la communauté nationale. Dans le modèle de l'efficacité, l'objectif de l'école se mesure en termes de résultats, de rentabilité, de performances, de construction de projet sur l'exemple entrepreneurial. En effet, pour Derouet (1992), la logique de marché (gestion de l'offre et de la demande, considération des élèves et des familles plus comme des clients que comme des usagers d'un service public) a très largement intégré les modes de gestion du système scolaire.

« De l'école pour tous à l'école des meilleurs » (Derouet, 1992, p.142), c'est une tension qui est au cœur de l'école dès les premières réflexions républicaines : comment concilier le principe d'égalité avec celui de l'efficacité ? Généralement, cette tension est résolue par un compromis rawlsien : les inégalités peuvent être justes si les privilèges les plus favorisés bénéficient aussi aux plus défavorisés. La réussite d'un petit groupe d'individus doit alors représenter un bénéfice pour toute la société, en terme technique, social, économique, politique, pour que cette inégalité dans la distribution des places sociales puisse être perçue comme juste. L'école a pour rôle en effet à la fois de répondre aux besoins sociaux en termes d'emploi, de valeurs, d'engagement, tout en permettant l'épanouissement de chaque élève à hauteur de ses aptitudes.

La lecture du monde scolaire à travers la grammaire pragmatique permet de comprendre certains changements et évolutions de ce système. Elle met au jour des logiques diverses, tant macros (systémiques) que micros (logique d'acteurs), qui interagissent, se dénoncent et s'opposent, dans les choix d'orientation des politiques scolaires jusque dans les

stratégies d'action des acteurs en situation. L'école doit-elle former des citoyens ou des travailleurs (opposition modèle de l'intérêt général et modèle de l'efficacité) ? Doit-elle s'adapter aux spécificités de la modernité et du pluriculturalisme ou rester dans une forme d'abstraction et d'isolement par rapport au monde (opposition modèle communautaire et modèle de l'intérêt général) ?

Ces différentes logiques et ces différents principes de justice se retrouvent dans les justifications des enseignants, dans leur conception de leur rôle et de leurs actions, non pas dans la « pureté des principes », mais dans une hybridation de ceux-ci adaptés à chaque situation (Lantheaume, 2014). Derouet (1992) parle alors de « bricolage identitaire » pour répondre à un impératif de justification dans des situations de plus en plus complexes dans lesquelles il est de plus en plus difficile de se référer à des principes généraux pour les résoudre. Le compromis, dans le cas où il y a eu débat en justice, permet alors de faire tenir les situations et de résoudre les conflits sans basculer dans la violence.

Derouet (1992) identifie néanmoins quelques limites dans l'utilisation de ce modèle théorique pour l'école. Une première porte sur le statut de l'élève : peut-il être considéré comme membre d'une cité alors qu'il ne pourrait jamais être « grand » dans un monde civique ou même marchand du fait de son statut même. Une seconde porte sur l'impossibilité pour l'école d'évacuer la question de la violence symbolique. L'école est en effet porteuse d'une violence légitime due à la contrainte physique et morale de l'acte éducatif (obligation scolaire, émancipation par les savoirs supposant un déracinement de son milieu). Les logiques de domination ne sont donc pas absentes mais peinent à être décrites par une analyse pragmatique.

2. Du curriculum prescrit au travail enseignant : Traduction des principes et débats de normes en situation

Afin de saisir et d'analyser les logiques d'action et de justification des enseignants dans leur pratique professionnelle en lien avec la laïcité, il est nécessaire de prendre en considération la construction du curriculum, c'est-à-dire la construction du parcours de formation et du contenu associé, transmis dans l'éducation, ce « quelque chose – pour Forquin (1989) – qui nous précède, nous surplombe, nous institue en tant que sujet humain » (p.8). Cela permettra en effet de déterminer dans quel cadre normatif et prescriptif se situent les pratiques des enseignants.

2.1 Enjeux politiques et sociaux de la construction du curriculum scolaire

L'histoire et la sociologie du curriculum (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008; Forquin, 1989, 1991, 2008; Isambert-Jamati, 1990; Rochex, 1991-1992 ; Gauthier, 2011 ; Chervel, 1988) offre un cadre théorique pertinent pour l'analyse des changements curriculaires dans la mesure où elle permet d'étudier les logiques structurant les relations entre politique éducative, société et école. Cette sociologie s'intéresse aux processus de construction des savoirs scolaires, en prenant en considération plusieurs dimensions (politiques, sociétales). Elle s'intéresse aux interactions entre les politiques publiques, l'institution scolaire, les groupes sociaux impliqués ou concernés, entre l'école et les élèves, qui vont agir sur l'élaboration de ce qui doit être enseigné dans les classes.

Selon Forquin (2008), le curriculum désigne « l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'étude donné » (p.73). Le curriculum scolaire est donc l'ensemble

organisé en parcours de formation[154] (en niveaux et filières) des savoirs, des pratiques, des techniques, mais aussi des normes et des valeurs, transmis par l'école et travaillé en continu par différents processus de contrôle, de production et d'évaluation, soit un « plan d'action pédagogique, plus large qu'un programme d'études » (Jonnaert, 2011, p.135).

Durkheim (1938) s'intéressait déjà à la production et à la sélection des contenus scolaires, ainsi qu'à leurs fonctions sociales. Dans une approche fonctionnaliste de l'école, il montre que les savoirs et les valeurs transmis par elle, dans un objectif de socialisation des nouvelles générations, permettent la stabilisation de la société par la construction et le partage de connaissances communes (Harlé, 2019). Le rôle et la fonction de l'école est pour lui d'assurer, par la transmission de savoirs situés et codifiés, la pérennité du monde social.

Plus tard, dans les années 60-70, les sociologues critiques bouleversent le modèle fonctionnaliste (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964 ; Bourdieu, 1967 ; Baudelot & Establet, 1972). En révélant les logiques de domination de la classe bourgeoise à travers la construction des savoirs scolaires, ils démontrent l'existence de logiques de conservation, de perpétuation et de légitimation d'un ordre social hiérarchisé à travers la constitution du curriculum scolaire.

Pour Bernstein en effet, « la façon dont une société sélectionne, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels » (1975, p. 47). Cet auteur permet, à travers la linguistique, de faire le lien entre sociologie du curriculum et les théories de la domination, en démontrant le caractère socialement situé et les enjeux de pouvoir présents au cours des différentes étapes du processus d'élaboration du curriculum scolaire. Il utilise l'analyse du langage pour bâtir son modèle des deux codes linguistiques gouvernant les savoirs scolaires : le code *sériel* ou élaboré, renvoyant au savoirs universels, hiérarchisés, et le code *intégré* ou restreint, renvoyant aux savoirs de proximité perceptibles dans le curriculum prescrit d'abord, mais aussi permettant de décrire l'écart entre curriculum formel et curriculum réel et se retrouvant dans la pratique enseignante visibilisant cette traduction. Ces codes sociolinguistiques sont mis en relation avec la stratification sociale et rendent visibles les logiques de

[154] Le « parcours citoyen » (https://www.gouvernement.fr/partage/3180-le-parcours-citoyen), mis en place à la rentrée 2015 et se déroulant sur toute la durée de la scolarité obligatoire est une illustration, bien que réduite, de ce curriculum organisé en parcours de formation.

domination sociale intégrées dans le langage, et dans les savoirs scolaires. Duru-Bellat & van Zanten (2007) identifient ensuite l'émergence d'un troisième code lié à la logique des compétences, en parallèle des travaux intégrant la notion de compétence[155], « élément fondateur d'un *paradigme* novateur pour l'éducation » au sein de la sociologie du curriculum (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009, p.60).

La sociologie du curriculum vise l'analyse des processus d'élaboration de celui-ci, des tensions qui se jouent dans sa construction, des *réseaux* (Lantheaume, 2003) et des acteurs qui y participent, des enjeux inhérents à son orientation, mais aussi de l'irrationnalité caractéristique de la société dans laquelle il s'inclut (Jonnaert, 2011).

Les interactions entre la construction du curriculum et l'environnement social dans lequel il s'inscrit sont à prendre en considération pour l'analyse. L'influence réciproque entre acteurs sociaux, acteurs politiques et élaboration du curriculum est en effet un point central dans la compréhension des enjeux de l'orientation curriculaire. En particulier, et pour ce qui nous intéresse ici, les enseignants, les élèves et les familles jouent un rôle dans – et influent sur – l'élaboration du curriculum (Isamert-Jamati, 1995).

Ensuite, selon le sociologue Mills, cité par Isambert-Jamati (1995), « ce qui compte comme connaissance à un moment donné est socialement constitué et construit » (p. 8), la valeur et l'importance des savoirs à transmettre sont variables en fonction du temps, des politiques éducatives, du contexte social et culturel. La remise en question du curriculum scolaire en fonction des politiques éducatives, des discours et des demandes émanant de la société, mais aussi en fonction de sa réception dans les établissements scolaires, lui confère donc un caractère évolutif. Certains auteurs (Partington, 1985), dans le cadre du multiculturalisme par exemple, peuvent alors défendre l'idée de la nécessité d'un curriculum différent selon les publics, adapté à la spécificité culturelle des élèves.

La sociologie du curriculum s'intéresse aux interactions entre l'institution scolaire et les mouvements sociaux, entre l'école et les élèves, qui vont agir sur l'élaboration de ce qui doit être enseigné dans les classes (Rochex, 1991-1992), et cela selon trois processus concomitants : la *sélection* des savoirs et des composants de la culture qui ont une « utilité », de la « valeur » (Forquin, 1989), et qui doivent donc être enseignés ; la *hiérarchisation* de ces savoirs et l'*organisation* de ces savoirs sous forme de discipline

[155] « La compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement » (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009).

scolaire, c'est-à-dire le « bricolage » ; et la « réutilisation à des fins pragmatiques momentanées d'éléments empruntés à des systèmes hétérogènes » (*ibid.*, p.14) afin de les rendre transmissibles (transposition curriculaire et didactique). L'élaboration du curriculum scolaire est donc un processus complexe de sélection, de hiérarchisation et d'organisation de savoirs scientifiques, pratiques, techniques et sociaux. Ainsi, pour Forquin (1989), dans son ouvrage *École et Culture,* la culture en éducation est :

> *un patrimoine de connaissances et de compétences d'institution, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive.* (p.10)

Forquin (2008) distingue trois formes de curriculum : le *curriculum prescrit*, c'est-à-dire le curriculum qui doit être transmis, le contenu des programmes scolaires, le *curriculum réel*, c'est-à-dire les activités de la classe visant à cette transmission, ce qui est réellement dit dans les classes, et enfin le troisième, le *curriculum caché*, c'est-à-dire le curriculum transmis de manière plus ou moins consciente, non visible directement par l'observation. Le curriculum caché est également le reflet des rapports de pouvoir et de domination visibles dans la société (Young, 1971 ; Bernstein, 1975). Une dernière forme a ensuite été identifiée : celle contenue dans les productions des élèves, comme signes et évaluation de l'intégration du curriculum (*achieved curriculum*) (Jonnaert, 2011).

Pour Jonnaert,

> *il existe bon nombre de cassures, de transformations, de médiations et de reconstructions, car la transposition des contenus du curriculum officiel jusqu'aux processus d'apprentissage par les élèves dans les salles de classe est très complexe, et certainement pas linéaire. Le cheminement d'un niveau de curriculum à l'autre n'est pas automatique, ces trois niveaux*[156] *impliquant des acteurs et des lieux différents qui ne sont connectés entre eux qu'épisodiquement* (2011, p.137).

L'analyse des programmes et des textes législatifs, donc du curriculum prescrit, est une manière de comprendre les mécanismes d'élaboration des contenus curriculaires par l'institution, mais n'est pas suffisant pour saisir toute la chaine de circulation ainsi que le réseau d'actants permettant la mise en œuvre du curriculum réel, puis achevé.

[156] Le curriculum prescrit, enseigné, assimilé.

Pour ce travail de thèse, nous ne nous intéresserons qu'au curriculum prescrit et au curriculum réel ainsi qu'aux mécanismes de traduction permettant le passage de l'un à l'autre, les acteurs et les réseaux d'interaction en jeu dans ces processus, les tensions et les enjeux visibles. Nous n'aurons donc pas accès au cours de ce travail au curriculum achevé, à ce que les élèves auraient intégré.

S'intéresser aux politiques éducatives sera la première étape, décisive, puisqu'elles donnent une orientation, une ligne directrice, un cap et des objectifs à l'ensemble du curriculum scolaire. Nous étudierons ces compétences et ces savoirs, ces pratiques et ces techniques, ces principes et ces normes qui ont été identifiés dans les textes législatifs comme « valant le coût » d'être enseignés, comme ayant une valeur dans notre société actuelle et nécessitant une transmission formelle aux générations futures. Cependant, ces politiques ne sont pas à elles seules le curriculum scolaire, qui ne se construit pas de manière descendante et unilatérale. Cet ensemble n'est pas transposé tel quel dans les pratiques des enseignants, n'est pas appris tel quel par les élèves. Il traverse plusieurs filtres, est modelé, retravaillé, corrigé, poli, par plusieurs mécanismes agissants.

Le résultat de ce processus de réinterprétations successives par des dispositifs et des mécanismes d'interaction divers et variés peut faire émerger des éléments inattendus, et aboutir à des résultats contraires aux intentions de départ (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009). Pour Tardif, l'école serait ainsi :

> *Une organisation dont les cadres administratifs et les fonctions de contrôle (politiques éducatives, lois scolaires, règlements, normes, curriculum, etc.) sont en partie découplés ou disjoints des processus de base du travail scolaire des enseignants dans les classes avec leurs élèves. […] L'école s'apparenterait, sur le plan organisationnel, à une bureaucratie professionnelle […] fortement standardisée [mais conférant aux enseignants] une large autonomie dans la réalisation de leur travail quotidien avec les élèves.* (2017, p.5).

Des instances charnières vont alors influer sur la constitution de ce qui est appelé le curriculum réel, enseigné. Les syndicats, les maisons d'édition de manuels scolaires, les acteurs de la société, les lobbies et l'actualité socio-politique, l'enseignant en tant que personne, son environnement de travail, tous ces éléments, organisés en réseau d'interactions plus ou moins directes, vont déterminer comment et quel curriculum va *in fine* être transmis aux élèves (Lantheaume, 2003 ; Jonnaert, 2011).

Pour comprendre la transposition curriculaire dans les classes, il est nécessaire d'aller voir le travail du médiateur de cette transposition : l'enseignant (Jonnaert, 2011). De nombreuses études se sont intéressées à la construction du curriculum réel par l'étude des pratiques enseignantes, en y associant une analyse de travail et de l'activité (Piot & Marcel, 2017 ; Gautier, 2011). Le point suivant fera ce lien avec le cadre de l'analyse ergologique du travail (Schwartz, 1997) et son application dans l'étude de l'activité enseignante.

2.2 L'analyse de l'activité enseignante. Du travail prescrit au travail réel : stratégies, ressources, contraintes

Dans le cadre de la laïcité à l'école, l'étude du passage du curriculum prescrit au curriculum réel, en passant par l'étude des situations d'épreuve et des chaines de traduction dans les réseaux, est un choix qui ne permettra pas d'avoir une vision exhaustive de ce qu'est la laïcité à l'école et des tensions qu'elle suscite. Cette approche nous permettra néanmoins d'observer et d'analyser cette question controversée sous un angle nouveau. Elle nous permettra également de comprendre les logiques d'action et les principes politiques guidant la pratique des enseignants face à des situations d'épreuve faisant intervenir la laïcité. Notre étude intègre et interroge le contexte actuel du système scolaire et de ses logiques politiques propres, telles qu'elles ont été décrites par Derouet (1991).

Pour comprendre comment les pratiques des enseignants s'adaptent aujourd'hui à ces nouvelles problématiques du métier, nous avons fait appel au concept ergologique de « renormalisation » (Schwartz, 1997; 2004; Schwartz & Durrive, 2003). Selon Schwartz, les normes de métier sont interrogées par les évolutions du contexte de travail. L'acteur au travail tente en permanence d'interpréter les normes qu'on lui propose, de les adapter à la situation locale, au milieu de travail, d'en créer de nouvelles. Ainsi, dans toute activité humaine, comme l'a montré l'ergonomie, il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel dont le contenu est toujours resingularisé selon les individus, les situations de travail. C'est cette relation qui est au cœur de notre travail de thèse.

Les acteurs éducatifs font en effet une traduction des prescriptions, procèdent à des ajustements en situation, et « renormalisent » leur activité (De Cock & Lantheaume, 2012). Entre les normes préalables à l'activité (« normes antécédentes » selon Schwartz, *id.*) et celles de l'activité, le débat, les dilemmes et arbitrages, sont nombreux. La renormalisation est donc une resingularisation, c'est-à-dire le résultat d'un débat entre des normes préalables et situationnelles, puis une reconstruction de normes adaptées à l'activité à un moment donné, par un acteur donné (Schwartz & Durrive, 2003). Les enseignants sont ainsi dans une dynamique de renormalisation d'injonctions qu'ils ne se contentent pas d'appliquer.

Les enseignants s'approprient les normes, les reformulent, les ignorent, les transgressent, jouent avec, en inventent de nouvelles, ils renormalisent donc en permanence, en prenant appui sur l'intelligence individuelle et collective. L'étude de l'activité réelle (du curriculum réel) vise à comprendre ce processus de renormalisation (l'analyse du prescrit permettant, elle de saisir, en partie, les normes antécédentes).

Les situations de travail pour lesquelles la routine ne fonctionne pas, c'est-à-dire les situations de travail apportant de nouveaux éléments, perturbateurs, impliquent l'émergence d'un « débat de normes » (Schwartz, 2014). Ce « débat de normes » génère alors une dispute entre « normes antécédentes », les normes existantes dans le métier, celles liées aux prescriptions (procédures, règlementation, injonctions), et les contraintes pragmatiques s'exerçant sur l'activité réelle (environnement, matériel, temporalité, imprévus). La singularité de chaque situation de travail instable, non-routinisée, mène donc à une reconfiguration des normes, selon les conditions du milieu ou selon les choix personnels des acteurs. L'ouvrage collectif *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, dirigé par Champy-Remoussenard (2014) vise à comprendre et à analyser cette reconstruction de l'activité professionnelle, en milieu éducatif, en fonction à la fois des normes antérieures et des situations particulières de travail.

Le processus de *renormalisation*, pour ces auteurs, intègre la question des valeurs professionnelles et personnelles dans les ressources mobilisées par les acteurs pour ajuster leur activité à leur environnement de travail. L'éthique professionnelle et la conception de ce qu'est le « bon travail » a donc un impact sur cette reconfiguration des normes de métier, afin de maintenir son engagement face aux situations parfois « intenables » (Hélou & Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2008).

Or, le travail enseignant porte sur l'humain, la relation à l'autre, avec une composante anti-utilitariste (c'est-à-dire en dehors d'un rapport marchand) (Farges, 2017). La réalité de cette activité se construit donc souvent dans l'inconscient de la relation humaine, dans les activités « clandestines », « inutiles », et est de ce fait difficilement verbalisable (Imbert & Durant, 2014) car routinisée, incorporée (Lantheaume, 2014). C'est pourquoi il est parfois difficile de saisir la complexité des mécanismes de *renormalisation*, pour les acteurs du social. Pour Mencacci (2014), « l'efficacité est comprise non pas comme le résultat d'une rationalité transparente mais comme un mixte qui va puiser aussi bien dans la clarté du cadre normatif que dans l'opacité de l'agir humain » (p. 68). Ainsi, il est par exemple possible d'observer que la prise en considération du contexte social, du profil et de l'origine des élèves joue un rôle important dans la variation des pratiques enseignantes (Isambert-Jamati, 1990 ; Van Zanten, 2002).

La transmission de normes, de valeurs, de principes à et par l'école se fait principalement à travers ce curriculum caché (Lantheaume, 2014), c'est-à-dire de manière non-programmée, sans pour autant être toujours non-conscientisée par les enseignants. Les enseignants transmettent en effet ce curriculum caché dans des situations instables, imprévues, face à des contraintes contextuelles ou institutionnelles les amenant à interroger les prescriptions au regard de leur éthique et de leur conception du métier. Par exemple, sont considérées comme des contraintes institutionnelles fortes actuellement la sur-prescription, la superposition, la multiplication et l'accélération des dispositifs à l'école (Barrère, 2013) ou encore la « culture du résultat », la logique de l'efficacité et l'injonction à s'épanouir dans son travail (Wittorski, 2014). Lantheaume précise cependant que « le travail caché apparaît plus souvent comme une tentative de combler le vide du cadre prescriptif qu'une transgression par rapport à l'existant » (2014, p. 61).

Le collectif de travail joue également un rôle, par un agencement et des échanges entre les différentes formes d'individualisation des normes, l'observation des pratiques et la médiation entre pairs (Mencacci, 2014). Les espaces et les temporalités (formels et informels) permettant la mise en relation et la construction du collectif sont donc des ressources indispensables à la compréhension du travail.

Ainsi, pour ce travail de thèse, l'analyse des stratégies de *renormalisation* des enseignants dans le cadre de la laïcité et la formation à la citoyenneté nécessite une méthodologie au plus proche de l'activité, pour saisir les intentions réelles derrière les intentions déclarées ; les choix effectifs derrière les normes prescrites ; les savoirs cachés,

incorporés, de l'expérience, du collectif, derrière les injonctions normatives (Wittorski, 2014). Nous procèderons donc par étapes dans l'étude de ces processus de traduction et de *renormalisation*, du prescrit au réel, en passant par l'observation et la description des situations d'épreuve sur la laïcité scolaire.

Dans le point suivant, nous présenterons les outils construits au cours de notre enquête exploratoire ainsi que le déroulement de celle-ci. Les outils stabilisés et les premiers résultats seront présentés dans la partie suivante.

3. Première exploration du travail enseignant visant la formation à la laïcité

Notre travail de recherche a débuté en master 2 puisque notre mémoire était consacré à l'étude du curriculum prescrit de la formation à la laïcité au collège[157]. Cette première étude des prescriptions politiques encadrant le principe de laïcité à l'école de 1989 à aujourd'hui, a été prolongée et approfondie en première année de thèse. Le corpus intégral étudié (master 2 et thèse) est présenté dans la partie IIA 2.1.

Nous retiendrons de notre travail de master une accentuation continue des références à la laïcité et aux valeurs de la République depuis les années 90, dans le cadre du renforcement de l'enseignement des principes moraux et civiques à l'école publique (Xypas, 2003 ; Lenoir, Xypas & Jamet, 2006) et une continuité dans les politiques éducatives sur ce point depuis trente ans. Ce travail nous a également permis d'identifier une diversité de principes de justice en présence dans les prescriptions : entre reconnaissance de la diversité des besoins des élèves dans les référentiels de compétences (Lantheaume, 2011), injonction à l'individualisation des apprentissages et de l'accompagnement scolaire d'un côté ; volonté de construction et de transmission de valeurs et d'une culture commune à et par l'école de l'autre. Différentes conceptions de la laïcité ont également pu être mises au jour dans le curriculum scolaire, oscillant entre

[157] Mémoire de master 2 *Laïcité et diversité à l'école publique. Analyse des directives politiques et du curriculum prescrit de 1989 à aujourd'hui*, dirigé par F. Lantheaume, soutenu en 2015 (Université Lumière Lyon 2).

conception libérale et conception républicaniste. Ces premières pistes de réflexion sur le curriculum prescrit seront approfondies dans la partie IV-A de la thèse.

Ce premier travail exploratoire a été une introduction nécessaire à l'enquête mise en place pour cette thèse. La phase préparatoire du travail ethnographique, en début de thèse, a commencé avec les premières rencontres du groupe de recherche ReDISCO (Religions, Discriminations et Racisme en milieu scolaire) lors de séminaires regroupant divers intervenants[158]. Les discussions avec les enseignants associés à l'IFE (Institut Français de l'Éducation), membres du groupe de recherche, nous ont permis de comprendre les enjeux d'une enquête en milieu scolaire sur une question socialement vive, et les précautions nécessaires à adopter.

Nous avons également fait un entretien avec une formatrice de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) qui nous a amené à saisir les difficultés et les inquiétudes des enseignants stagiaires, notamment sur leur rôle de formation à la citoyenneté et aux valeurs de la République. Cet entretien nous aura permis d'étoffer notre grille d'entretien, en termes de possibilité de relance, de connaissance des ressources à disposition des enseignants dans leur pratique.

Nous avons ainsi rapidement construit un premier guide d'entretien semi-directif (Kaufmann, 1996) à partir des réflexions et discussions avec les membres de l'équipe de recherche ReDISCO, et en nous basant sur la grammaire pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991). Ce guide d'entretien visait le recensement de *situations* rencontrées par les enseignants dans leur pratique en lien avec la laïcité. Pour chaque situation énoncée, nous avons ensuite questionné les *stratégies* adoptées pour la résolution ; les *ressources* mobilisées dans la situation ; les *empêchements* éventuels à l'action ; et les *justifications* de l'action par les enseignants.

Une première version de ce guide d'entretien a été construite, présentée et discutée lors des groupes de travail ReDISCO, puis testée afin d'être perfectionnée au terme de l'enquête exploratoire. Nous avons d'abord construit une grille pour des enseignants, qui a ensuite été adaptée pour les autres acteurs scolaires (principal, infirmière, Conseiller Principal d'Éducation).

[158] Les deux premiers séminaires ont eu lieu : le 13 octobre 2015 (Ifé-ENS, présidé par F. Lantheaume, coordonné par S. Urbanski. Intervention : A. Botler, B. Caulier) et le 8 mars 2016, (Ifé-ENS, présidé par F. Lantheaume, coordonné par S. Urbanski. Intervention : C. Morin-Messabel, J. Gautherin).

L'enquête exploratoire a eu lieu dans les premiers mois de la thèse. Elle a été l'occasion de tester à la fois ces outils d'enquête et ma nouvelle posture d'apprentie chercheuse en sociologie de l'éducation. Dans les deux cas, cette exploration aura été un temps précieux d'ajustement.

Nous avons réalisé trois entretiens avec des enseignants et un entretien de groupe. Ils nous ont permis de faire des ajustements mineurs dans le guide d'entretien. Nous avons enfin eu l'occasion de participer à des formations d'enseignants organisées à l'Ifé-ENS[159], sur le thème des religions et de la laïcité à l'école, en tant qu'observatrice. Nous avons alors relevé les questions, les situations et les difficultés dont les enseignants en formation témoignaient au cours de ces journées.

Curriculum prescrit	**Lois, décrets, programmes encadrant le principe de laïcité au collège de 1985 à 2014 (corpus Master 2 – 2014/2015)**
Entretiens	Une formatrice en ESPE, un enseignant d'histoire-géographie, deux enseignantes de lettres (4 entretiens)
Observations	Formation de formateurs proposés par le Programme Académique de Formation (12h), réunions et séminaires du groupe de recherche ReDISCO (12h)

Tableau 1 : Descriptif des types de données recueillies lors de l'enquête exploratoire

L'ensemble de ces activités préparatoires à l'entrée sur le terrain (discussions informelles, rencontre du public visé, intégration au sein de différents réseaux d'acteurs, participation à des formations en tant qu'observatrice) ont permis une compréhension progressive du contexte et des enjeux de l'enquête en milieu scolaire, sur un sujet « chaud ». Une vigilance particulière quant aux termes employés pour décrire notre sujet ainsi que dans la manière de poser les questions nous est rapidement apparue primordiale pour ne pas brusquer ou froisser nos interlocuteurs. Toutes ces réflexions seront reprises et développées dans la partie méthodologique (partie suivante).

[159] Institut Français de l'Éducation, École Normale Supérieure de Lyon.

Conclusion – Problématiser

Problématiser, c'est « établir de façon hypothétique l'identité [des acteurs] et ce qui les lie » (Callon, 1986, p. 183)

À la suite de nos lectures dans différents champs de recherches en Sciences Humaines (Sciences politiques, sociologie pragmatique, sociologie du curriculum, ergologie et analyse du travail) et de notre enquête exploratoire complétant l'étude du Master 2, nous avons abouti à une problématisation de notre questionnement initial, qui se présentait en ces termes : comment les enseignants agissent confrontés à des situations ayant à voir avec la laïcité ? La laïcité est-elle réellement (devenue) un problème dans l'enseignement scolaire ? Comment la construction du curriculum (prescrit, réel) intègre-t-elle cette question controversée ?

Notre travail de thèse cherchera à répondre à une problématique sociologique et pragmatique qu'il est possible d'énoncer de la manière suivante :

Selon quel processus de renormalisation, en fonction de quels critères du « bon travail », selon quel(s) principe(s) de justice et à partir de quelle(s) conception(s) de la laïcité, les enseignants traduisent-ils le curriculum prescrit à propos de la laïcité et de la formation à la citoyenneté ?

Nous avons souhaité inscrire notre enquête dans une méthodologie ethnographique (Payet, 2016 ; Woods, 1990) et dans une démarche inductive, c'est pourquoi, nous n'avons pas jugé utile de formuler des hypothèses *a priori*. Le cadre conceptuel nous permet en effet de construire des outils précis pour recueillir les stratégies des acteurs en situation. Des pistes de réflexion ont d'ores et déjà émergé à la suite de l'enquête exploratoire, cependant nous n'avons pas souhaité les formaliser – au risque de les figer – en hypothèses de recherche, pour ne pas orienter notre regard au-delà de ce que nos outils de recueil de données nous imposent déjà, conformément aux principes de la théorie

ancrée (*grounded theory,* Glaser & Strauss, 2010). En effet, il nous a semblé que la définition de notre grille d'entretien ainsi que la prise en considération des éléments recueillis lors de l'enquête exploratoire (notamment la connaissance du curriculum prescrit encadrant le principe de laïcité) permettaient déjà une « orientation » suffisante de notre regard sociologique.

Dans la partie suivante, nous présenterons donc nos outils ethnographiques et d'analyse des données dans le détail de leur élaboration. Nous présenterons également les réflexions ethnographiques qui se sont présentées à nous pendant l'exploration de nos différents terrains. Nous présenterons ensuite les résultats des premières catégorisations, pour finir par une présentation monographique des trois terrains de notre enquête.

PARTIE III – Laïcité et citoyenneté dans les collèges publics : Enquête et méthode

Introduction. Enquêter en milieu scolaire sur les pratiques professionnelles face aux épreuves liées à la laïcité

Dans cette partie seront présentés et étayés les choix méthodologiques pour l'approche empirique de notre sujet. Nous présenterons ici les outils stabilisés et les terrains choisis pour notre enquête à la suite de notre première démarche exploratoire.

L'enquête réalisée dans le cadre de cette thèse s'inscrit dans une recherche plus large intitulée : Religions, Discriminations, Racisme en milieu scolaire (ReDISCO[160]), et dirigée par Françoise Lantheaume. ReDISCO est une recherche internationale (France, Suisse, Québec, Brésil) rassemblant des chercheurs de plusieurs disciplines et des enseignants associés, afin de permettre la production de savoirs, en réseau, sur les pratiques des enseignants et des autres acteurs éducatifs en milieu scolaire (surveillants, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, etc.). L'équipe de recherche ReDISCO a déjà présenté des résultats lors de deux journées d'étude qui ont eu lieu le 17 octobre 2017 et le 22 janvier 2019 à l'ENS de Lyon. Après avoir enquêté dans de nombreux collèges en 2016-2017, l'équipe ReDISCO s'est intéressée à la situation dans les lycées généraux, professionnels et technologiques. Ma participation à cette enquête se situe au niveau des collèges, établissements scolaires ciblés pour ma recherche. Nous allons voir ici pourquoi ces établissements accueillant les élèves de 11-12 ans à 15-16 ans représentent un terrain pertinent pour cette recherche à travers une description des caractéristiques de ces établissements scolaires.

Notre enquête adopte une méthode qualitative (Olivier De Sardan, 2008) et se réfèrent aux travaux et aux outils ethnographiques des sciences sociales (Woods, 1990 ; Payet, 2016 ; Kaufmann, 1996 ; Beaud & Weber, 2003). La méthode ethnographique utilisée en sociologie se réfère principalement aux travaux des sociologues de l'École de Chicago. Six traits caractéristiques de cette méthode peuvent être identifiés :

[160] https://redisco.hypotheses.org/

> *1/ le séjour prolongé dans la communauté étudiée permettant de recueillir des informations grâce à l'observation participante ; 2/ la focalisation sur les activités quotidiennes ; 3/ l'intérêt porté au sens que les acteurs attribuent à leur action ; 4/ la production de comptes-rendus donnant la priorité à la contextualisation et à la cohérence interne des phénomènes observés ; 5/ la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive plutôt que comme la mise à l'épreuve d'un ensemble d'hypothèses définies à l'avance ; 6/ des modalités de présentation des interprétations mariant volontairement narration, description et conceptualisation théorique.* (Paugam, 2018, p.34).

Nous avons réalisé des entretiens et des observations (journal de terrain) sur un temps long (une année de présence dans les établissements, en discontinu). Les données récoltées ont ensuite été analysées avec une méthode de catégorisation (Bardin, 2005) ici référée à la grammaire pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991), soit à partir des concepts d'*épreuves*, de *situations*, de *ressources* mobilisées pour l'action (objets, dispositifs, réseaux) et de *logiques de justification* (en référence aux principes de justice, à ce qui prévaut et qui oriente l'action des acteurs) en relation avec les problèmes liés à la laïcité rencontrés au cours de l'enquête.

Le dernier point de cette partie III présentera enfin les trois établissements (collèges) qui ont fait l'objet de l'enquête ethnographique. Nous présenterons leurs caractéristiques générales et le contexte particulier de leur implantation respective.

A – Orientation et contraintes d'une enquête en milieu scolaire sur un sujet politiquement et socialement « chaud »

1. Le collège comme lieu de formation des citoyens et de transmission du commun

Le collège unique est une spécificité du système scolaire français, depuis sa création par la loi Haby de 1975[161]. Il est, pour Cousin (1993), « le carrefour du système scolaire », « le premier confronté au problème de la massification », « le lieu d'expérimentation des réformes » (p.398). Il est de plus régulièrement interrogé quant à son efficacité et critiqué face aux inégalités qu'il produit, tant par les politiques que par les familles et les enseignants[162]. Le passage du primaire au collège représente en effet une étape jugée difficile par les élèves, qui doivent alors s'adapter à un nouvel environnement, de nouvelles méthodes pédagogiques, une nouvelle organisation du travail scolaire, des dispositifs divers et de nouveaux enjeux de réussite (Dutercq & Derouet, 2004). Pour certains, dont la culture familiale est la plus éloignée de la forme scolaire, ce passage peut contenir une violence symbolique d'autant plus forte qu'elle est en grande partie invisibilisée par l'organisation même du curriculum et du système scolaire (Bonnery, 2007).

Le collège est néanmoins un espace social extrêmement riche, car s'y confronte une grande diversité d'êtres, de logiques, de principes, d'intérêts, avec des défis importants en termes d'orientation et de réussite d'élèves vivant une période intense de leur vie : l'adolescence (Barrère, 2011). En effet, « le collège et le lycée apparaissent à rebours

[161] Le collège unique ne s'est pas fait en un jour, ni en une réforme… De nombreuses étapes législatives ont été nécessaires à sa finalisation par la loi du 11 juillet 1975 (https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174) (Robert, 2010; Derouet, 1992).

[162] Voir le dossier spécial : Torguet, V. (2003). « La fin du collège unique ? », *Sciences humaines*, n°136, pour une revue de littérature sur la situation du collège et les critiques qui lui sont faites.

comme un espace ouvert à une vie non scolaire, dans une communauté juvénile de reconnaissance interpersonnelle. C'est surtout au temps du collège que se forge une culture adolescente, opposée ou parallèle, à la culture scolaire » (Barrère & Martucelli, 2000, p. 261).

Le collège a donc été choisi comme terrain d'enquête, car « dernier palier de l'école obligatoire pour tous » (Coq, 2012, p. 6), il a pour objectif à la fois la transmission d'une culture commune – notamment avec l'application du Socle commun de connaissance, de compétences (2006) et de culture (2016) – et l'adhésion à un modèle de société à travers la formation du citoyen. Ce sont des établissements qui rassemblent une grande diversité d'élèves – bien que les phénomènes de gentrification/ghettoïsation soient visibles dans certains collèges – venant de milieux socio-culturels variés, avec une grande hétérogénéité de socialisation et d'aspiration (Cousin, 1993). De plus, au collège, les élèves traversent une période intense de construction identitaire qu'est l'adolescence (Barrère & Martucelli, 2000 ; Barrère, 2011). Le rapport aux religions, à la société, à la communauté culturelle de référence y sont donc questionnés, se redéfinissent.

Toutes ces raisons nous ont amenée à choisir le collège comme terrain d'enquête : il englobe la très grande majorité d'une classe d'âge, de 11 à 15 ans, dans sa diversité et sa complexité ; il est le dernier lieu de formation et de transmission d'une culture commune, d'un socle commun, avant la spécialisation du lycée ; il constitue un enjeu politique fort et est régulièrement critiqué quant à son efficacité (Dutercq & Derouet, 2004). Étudier les pratiques enseignantes de *renormalisation* dans ce contexte particulier et sur un enjeu fort de citoyenneté tel que la laïcité[163] (Foray, 2018) peut permettre de saisir certaines des tensions et des enjeux politiques et éducatifs de l'école aujourd'hui.

Trois établissements de catégories différentes ont été choisis pour mener cette enquête. Les fiches d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements (APAE) de ces établissements ont été consultées pour en dresser un portrait sociologique :

- Un établissement de centre-ville dans une grande métropole française, qui sera nommé collège *Des Piques*[164], avec une population majoritairement aisée et des familles de classe moyenne à supérieure, un turn-over faible des enseignants et une orientation majoritaire des élèves vers le lycée général.

[163] Voir le point B.3.4 de la Partie I.

[164] Les noms des établissements scolaires, des personnes et des lieux ont été modifiés pour préserver l'anonymat des enquêtés.

- Un établissement classé REP+, dénommé ici le collège *Bergson,* dans la proche banlieue d'une métropole française, dans une commune majoritairement composée de classes populaires, avec des problématiques de chômage et de ségrégation sociale et économique importantes. Il est aussi caractérisé par un turn-over important des enseignants et un bâtiment n'ayant pas été rénové depuis plusieurs années.

- Un établissement dans une ville moyenne à proximité d'une grande ville, le collège *Nelson Mandela*, accueillant une mixité sociale et culturelle importante. Avec un taux de réussite au brevet dans la moyenne académique et un collectif d'enseignants stable.

Les établissements ont été choisis pour leurs caractéristiques géographiques, économiques, matérielles et sociales contrastées. Notre enquête ne repose pas sur une représentativité stricte puisqu'elle se concentre sur trois établissements, mais vise à présenter une diversité significative de contextes étudiés à partir d'une approche monographique et ethnographique (Payet, 2016; Woods, 1990). Ces établissements sont en effet significatifs de la diversité des offres d'enseignement dans les zones urbaines de France[165]. L'enquête permettra donc de saisir les formes de convergences et de différences dans les pratiques enseignantes selon les contextes d'enseignement, les milieux socio-culturels. Nous prendrons en compte « l'effet établissement[166] », concept construit dans les années 80 et problématisé par Cousin (1993), mais nous essayerons également de comprendre les éléments stables et invariants dans le travail enseignant d'un contexte à l'autre. Est-ce toujours le même métier, d'un collège de centre-ville à un établissement classé REP+ (Van Zanten & Grospiron, 2001; Van Zanten, 2002) concernant la question de la laïcité et de son rôle dans la formation à la citoyenneté ?

Nous avons également souhaité suivre des enseignants de toute discipline au quotidien et mener des entretiens sans restriction préalable et sans *a priori*. Nous sommes partie du principe selon lequel la laïcité, la formation à la citoyenneté, n'étaient pas forcément

[165] Nous n'avons pas enquêté dans un établissement en milieu rural pour des raisons d'accessibilité et de temps. Des établissements ruraux ont néanmoins été enquêtés dans le cadre de la recherche ReDISCO.

[166] Cousin décrit « l'effet établissement » comme la « capacité des établissements scolaires à se construire comme unités pédagogiques et éducatives » (Cousin, 1993, p.395). Le système scolaire n'est donc pas un ensemble homogène sur le territoire, il est composé de nombreuses unités autonomes produisant des effets différents selon les territoires, le projet de l'établissement, le public accueillit. Les établissements sont des « organisations sociales complexes qui répondent à des intérêts divers et contradictoires (le marché et les usagers) et qui, à l'aide de ressources humaines, matérielles et symboliques, doivent résoudre un certain nombre de problèmes par l'action collective » (p.417).

l'apanage des enseignants d'histoire-géographie, que les confrontations au principe de laïcité ne concernaient pas non plus uniquement les enseignements des faits religieux ou des SVT (Sciences de la Vie et de la Terre). Nous avons donc pris le parti de rester pendant une année scolaire minimum dans les établissements, afin de pouvoir prendre le temps de rencontrer des enseignants de toutes disciplines et pour saisir la dimension temporelle des stratégies et ressources mobilisées localement. Cette stratégie nous a permis de diversifier les points de vue pour avoir une vision plus exhaustive des différentes situations étudiées, dans la complexité des êtres en présence, et de saisir au mieux les différentes chaines de traduction dans le temps. Ne pas se contenter d'un seul témoignage sur une situation d'épreuve a ainsi permis de valider notre compréhension et nos analyses depuis différents *nœuds* du réseau d'interactions et de traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006). Nous sommes donc partie des situations, des épreuves (Boltanski & Thévenot, 1991) pour identifier les logiques d'action et comprendre le sens que prennent les épreuves pour les acteurs, comment elles sont surmontées, ou non, à l'aide de quelles ressources et selon quelles logiques de justification afin de construire un modèle rendant intelligibles les pratiques enseignantes à propos d'une question éminemment sensible.

La méthode ethnographique, avec ses différentes techniques d'enquête[167] de terrain, (Woods, 1990 ; Payet, 2016 ; Kaufmann, 1996 ; Beaud & Weber, 2003 ; Becker, 2002) pour le recueil de données a été privilégiée. L'objectif de cette approche est avant tout de faire émerger les catégories, dans une visée de conceptualisation, des données empiriques, par une méthode inductive, pour construire ses hypothèses, en partant du présupposé qu'il existe une continuité entre les savoirs communs et les savoirs scientifiques, même s'ils ne sont pas identiques (Kaufmann, 1996). Dans ce cadre, le chercheur n'a pas pour mission de révéler le sens caché de la réalité dont les acteurs ne pourraient avoir conscience.

L'ethnographie rejoint ainsi dans sa vision du monde social l'approche pragmatique de la sociologie de la critique (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski, 2009). En effet, pour ces auteurs, le chercheur en sciences sociales ne peut se revendiquer d'une position surplombante par rapport à son objet. Il fait partie du monde qu'il étudie et de même qu'il peut avoir un discours sur celui-ci, les autres acteurs ont aussi un regard réflexif sur leur

[167] Nous avons choisi de privilégier trois outils : des entretiens longs, des observations, la rédaction d'un journal de terrain. La construction de ces outils suppose, en ethnographie, de rester sur un temps long dans la communauté étudiées, de se focaliser sur les activités quotidiennes, de produire des comptes rendus (Paugam, 2018).

environnement. Ainsi, le sociologue pragmatique, tout comme l'ethnographe, prend au sérieux le discours des acteurs en considérant qu'ils ont une connaissance et une compréhension de leur environnement, de leur situation et de leurs actions. Le sociologue n'a donc plus comme rôle de « lever le voile » sur une réalité sociale largement imperceptible et incompréhensible par le commun des mortels, mais de décrire des situations et expériences singulières ou collectives et d'identifier la justification de leur action par les acteurs, afin de « remonter la chaîne argumentaire jusqu'à des énoncés de généralité élevée au sens où ils sont acceptables par des acteurs non spécifiés et où leur validité ne dépend plus des dimensions contingentes de la situation. » (Boltanski, 1990, p.132).

La sociologie, dans ce cadre, a pour ambition de rendre les phénomènes sociaux intelligibles par la compréhension de la vision que les acteurs ont de leur action, et non pas par l'imposition au social de catégories théoriques construites en amont. Pour Kaufmann (1996), le lien doit donc rester étroit entre les données de terrain et la théorie, ces deux éléments devant toujours être articulés, combinés pour une compréhension pertinente de la façon dont les acteurs agissent.

2. Outils pour une ethnographie du curriculum scolaire dans les collèges publics

Nous présentons ici la démarche méthodologique mise en œuvre pour recueillir nos données empiriques et les outils que nous avons construits pour cela.

Deux types de données ont été récoltés pour cette enquête correspondant d'un côté au curriculum prescrit (textes législatifs, programmes) et de l'autre au curriculum réel (entretiens avec des acteurs éducatifs, observations en classe et observations pendant différents temps de la vie scolaire). Le curriculum caché n'a pas été exploré pour cette étude car il aurait nécessité des entretiens plus approfondis et des observations plus longues en classe, ce qui allait au-delà de nos objectifs pour cette thèse.

2.1 Le curriculum prescrit de la formation à la citoyenneté et à la laïcité (1985 – 2015) : le corpus et son traitement

Afin de saisir les tensions s'exerçant sur la pratique des enseignants, les logiques politiques et les principes de justice en jeu dans l'acte éducatif, il est nécessaire de comprendre la première étape de la construction du curriculum, c'est-à-dire la construction du curriculum prescrit, des lois, des textes législatifs et des programmes[168] donnant une orientation générale à l'école (Forquin, 1991 ; 2008). En reconstituant l'élaboration du curriculum, il est possible de comprendre les volontés politiques, les tensions et les enjeux sociétaux qui y interagissent. Concernant le curriculum sur la laïcité et la formation à la citoyenneté, les tensions et les enjeux éducatifs sont, depuis longtemps, particulièrement sensible : construire du commun et transmettre des valeurs devient un enjeu important dans une société de plus en plus hétérogène quant à ses valeurs et dans un contexte de mondialisation (Alpe, & Legardez, 2000 ; Costa-Lascoux, 1992).

La laïcité scolaire est encadrée par de nombreux textes prescriptifs, nous nous intéresserons ici à deux aspects de la laïcité scolaire, celui de la laïcité comme contenu à enseigner, et comme principe organisateur de la vie scolaire. Nous nous proposons donc d'étudier l'élaboration du curriculum prescrit encadrant la laïcité scolaire et la formation à la citoyenneté.

Le corpus[169] de textes rassemblés pour cette analyse comporte les textes législatifs sur l'orientation que les politiques ont souhaité donner à la formation à la citoyenneté et à la laïcité dans les collèges publics depuis 1985 et les textes de cadrage dont le Socle commun de connaissance et de compétences (SCCC) publié en 2006, puis modifié en 2016 avec l'ajout du terme « culture ». Ont également été analysés les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique de 1987-1990, de 1996-1999, de 2008 et le programme d'EMC (Enseignement Moral et Civique) de 2015, de la 6ème à la 3ème, ainsi que les documents d'accompagnement à destination des enseignants. Les contenus

[168] Les discours politiques seraient également une entrée intéressante pour saisir les intentions politiques (Lantheaume, 2003). Nous nous sommes cependant concentrée sur les textes officiels, car une analyse du discours aurait nécessité un cadrage théorique et méthodologique supplémentaire qui aurait alourdi notre démarche, visant à comprendre la traduction des prescriptions et l'élaboration du curriculum réel.

[169] L'intégralité du corpus est présentée en annexe 5.1.

des autres matières n'ont pas été étudiés dans cette partie, car ils ne relèvent pas explicitement, pour le prescripteur, de la formation à la citoyenneté. Cette formation est en effet soit présentée comme contenu transdisciplinaire (et donc indépendant des autres programmes) soit rattachée au curriculum d'histoire-géographie.

Le tableau suivant référence tous les documents consultés[170], constituant ainsi le corpus pour le curriculum prescrit. Ces données ont été récoltées sur les sites www.legifrance.gouv.fr et www.education.gouv.fr (ou eduscol).

Catégorie	Date	Document	Ministre de l'Education nationale	Texte législatif et/ou règlementaire de référence	commentaires
CIRCULAIRE	8 janvier 1985	Circulaire no 85-009 du 8 janvier 1985 "Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985"	J.-P. Chevènement		
Arrêté	20 juin 1985	Décret n°85-633 du 20 juin 1985 portant modification au décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges.	J.-P. Chevènement		
PROGRAMME de 1987-1990 puis de 1996-1999	Rentrée 1987	Programmes règlementaires 6e, 5e	R. Monory		
	Rentrée 1988	Programmes règlementaires 4e	L. Jospin		
	Rentrée 1989	Programme règlementaire : Thèmes transversaux, classes des collèges (6e, 5e, 4e, 3e)	L. Jospin		
	Rentrée 1989	Programme règlementaire : Histoire géographie, initiation économique. Classes des collèges (6e, 5e, 4e, 3e)	L. Jospin		
	Rentrée 1990	Programme règlementaire : Education civique, éducation aux droits de l'homme. Classes des collèges (6e, 5e, 4e, 3e)	L. Jospin		
	Rentrée 1996	Livret d'accompagnement des programmes de 6e	F. Bayrou		
	Rentrée 1997	Programmes du cycle central 5e et 4e	C. Allègre		
	Rentrée 1998	Histoire, géographie, éducation civique. Programmes et accompagnement	C. Allègre	Décret n°96.465 du 29 mai 1996 (BO n°25 du 20 juin 1996)	
	Rentrée	Programmes de 3e	C. Allègre	Arrêté du 18 juin 1999 (JO du	

[170] Les lois font partie du bloc législatif. Les décrets et les arrêtés font partie du bloc règlementaire, visant à la mise en application de ces lois. Les lois ont une plus grande valeur prescriptive que les décrets et les arrêtés. Elles sont donc supérieures en droit par rapport au bloc réglementaire. Les décrets (signés par le premier ministre ou un détenteur de l'autorité du pouvoir réglementaire) sont supérieurs en droit aux arrêtés (pouvant être signés par des représentants de l'État dans les territoires). Les circulaires n'ont aucune valeur juridique (http://infosdroits.fr/la-hierarchie-des-normes-dans-le-systeme-juridique-francais-principe-bloc-constitutionnel-legislatif-reglementaire-actes-conventionnel/). Voir annexe 1.1 pour une schématisation.

	1999			26 juin 1999)	
LOI	10.07.1989	Loi (n°89-486) d'orientation sur l'Education	L. Jospin		Abrogée en 2005
CHARTE	11.1998	Charte pour bâtir l'école du XXIe siècle (au BO n°13 du 26 novembre 1998)	C. Allègre, S. Royal (ministre déléguée)	Circulaire n°98 235 du 20.11.1998	
LOI	23.04. 2005	Loi (n°2005-380) d'orientation des programmes pour l'avenir de l'école	F. Fillon		
LOI	31.04.2006	Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances	G. De Robien		
SOCLE	11.07. 2006	Socle commun de connaissances et de compétences	G. de Robien	Décret n°2006-830	Fait suite au Rapport Thélot
PROGRAMME	28.08.2008	Programmes du collège. Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique	X. Darcos	BO n°6 du 28 août 2008	
RAPPORT	22.04.2013	Rapport « Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale », R. Schwartz, L. Loeffel et A. Bergounioux	V. Peillon		
LOI	8.07.2013	Loi (n° 2013-595) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	V. Peillon		
CIRCULAIRE	16.12.2014	Circulaire nº 2014-167 du 16 décembre 2014	N. Vallaut-Belkacem		
	22.01.2015	« Onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs républicaines »	N. Vallaut-Belkacem		
CIRCULAIRE	3.06.2015	Circulaire nº 2015-085 du 3 juin 2015	N. Vallaut-Belkacem		Circulaire de rentrée
PROGRAMME	25.06.2015	Programme d'enseignement morale et civique	N. Vallaut-Belkacem	BO spécial n° 6 du 25 juin 2015	Suite au rapport de 2013

Tableau 1. Corpus pour l'analyse du curriculum prescrit

Nous avons également, au cours de notre enquête de terrain, récolté les documents écrits, les brochures disponibles et les documents pédagogiques construits par des enseignants (notamment sur l'enseignement des faits religieux et de l'EMC) afin de former un corpus de documents de contextualisation des monographies et pour avoir une compréhension fine de l'environnement de travail des enseignants et des outils à leur disposition.

2.2 Le curriculum réel de la formation à la citoyenneté et à la laïcité dans les collèges publics

2.2.1 Des données recueillies variées et interdisciplinaires au collège

Dans le cadre d'une approche ethnographique (Woods, 1990) et d'une immersion sur trois terrains, nous avons réalisé des entretiens avec 52 enseignants et des observations en classe et hors classe.

	BERGSON	**DES PIQUES**	**MANDELA**
NBRE D'ENTRETIENS	19	15	18
TOTAL		**52**	

Tableau 2. Entretiens effectués par établissement

Les entretiens ont concerné des enseignants de toutes les disciplines, histoire-géographie, français, EPS (Education Physique et Sportive), SVT mais aussi anglais, physique-chimie.

	BERGSON	**DES PIQUES**	**MANDELA**
HISTOIRE GEOGRAPHIE	4	2	3
SVT	3	1	2
EPS	2	1	2
LETTRES (CLASSIQUE OU MODERNE)	3	1	2

LANGUES VIVANTES	1 (anglais)	2(anglais) 1(allemand)	1 (anglais)
MATHEMATIQUES	1	2	2
PHYSIQUE-CHIMIE	0	0	0
TECHNOLOGIE	0	0	1
MUSIQUE	1	0	0
ARTS PLASTIQUES	0	0	1
CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION (CPE)	2	1	1
DOCUMENTALISTE	0	1	1
CHEF D'ETABLISSEMENT	1	2	1
AUTRES	1 (SEGPA)	1 (factotum)	1 (infirmière)
TOTAL	19	15	18
		52	

Tableau 3. Entretiens effectués dans chaque établissement, selon les disciplines des enseignants

Il a été réalisé moins d'entretiens au collège Des Piques que dans les autres car c'est un collège plus petit, l'équipe enseignante est donc plus réduite. De plus, il a été plus difficile de rencontrer des enseignants car ils fréquentaient peu les espaces communs (salle des professeurs, couloirs) par rapport aux autres établissements. Beaucoup venaient en effet simplement pour faire leur cours et repartaient aussitôt. Nous tenterons une interprétation de ce choix chez certains enseignants de se positionner en dehors du collectif dans la présentation du collège (Partie III C.2).

Dans ce collège également, ma première venue coïncidait avec le départ en retraite de la principale en place. Il y a donc deux entretiens de principales : un avec la principale en fin de carrière et un avec la nouvelle, arrivée trois mois après mon entrée sur le terrain et en

remplacement avant l'arrivée d'un titulaire sur le poste. Les deux enseignantes d'anglais de cet établissement, avec une enseignante de mathématiques et l'enseignante de lettres classiques constituent l'équipe d'éducation à la sexualité. C'est en partie dans ce cadre qu'elles ont été rencontrées et interrogées. Nous n'avons malheureusement pas pu observer des cours d'éducation à la sexualité, dans aucun établissement, les enseignantes ont toutes souhaité protéger l'intimité des élèves dans ce cadre particulier.

2.2.2 Un guide d'entretien pragmatique : interroger les situations

Le guide d'entretien élaboré pour cette enquête porte sur les moments *d'épreuves* (Boltanski & Thévenot, 1991), c'est-à-dire les moments ayant soulevé un questionnement, une dispute, voire un conflit, (Avez-vous eu l'expérience, dans votre activité, de situations problématiques, conflictuelles, en relation avec les religions, la laïcité ?). À partir de ces épreuves, nous avons cherché à faire décrire les situations avec le plus de détails possible (Comment avez-vous agi dans cette (ces) situation(s) ? Sur le coup ? En amont ? Après coup ?). Nous avons ensuite cherché à identifier les ressources qui ont été utilisées dans la situation (Qu'est-ce qui vous a aidé (pour agir, à vous positionner, à répondre, à gérer la situation) ? Des documents, des personnes-ressources, des dispositifs, des formations, etc. ?) ? Pour enfin identifier les logiques d'action des enseignants et les principes de justice soutenant leur justification (Pourquoi avoir agi de cette manière ? Qu'est-ce qui vous a amené à agir, ou à ne pas agir, ainsi ?)[171]. Nous n'avons donc pas interrogé les représentations des enseignants mais leur action en situation d'épreuves et les justifications de leurs actions.

L'enquête sociologique est l'observation du social *en construction* selon Kaufmann (1996). Le moment de l'entretien est un moment au cours duquel l'enquêté tente de présenter une identité intègre et limite la visibilité de ses contradictions, il fait en même temps une auto-analyse et se trouve donc dans une démarche de construction réflexive de son identité, c'est ce processus de construction que l'entretien saisi. Les interviewés font leur propre analyse, développent leur regard réflexif sur leur pratique pendant l'entretien.

[171] Le guide d'entretien détaillé est consultable en annexe 3.

> *Durant un entretien, le sujet s'adresse beaucoup à lui-même, il essaie de formaliser sa pensée, de donner corps et mots à des choses sur lesquelles il ne s'était souvent jamais, jusque-là, posé de question.* (Haas & Masson, 2006, p. 80)

Cela suppose de prendre en considération l'ensemble des éléments contextuels de l'entretien pour en faire l'analyse. L'entretien se réalise en effet dans un contexte particulier, avec des contraintes (de temps, de lieu) qui agissent sur le discours de l'enquêté. Nous avons relevé le plus possible ces éléments dans le journal de terrain[172] afin de les mobiliser pour l'analyse. Ce journal a été rédigé après chaque visite sur un terrain, le détail des interactions, des mouvements, et de l'ensemble des informations jugées pertinentes (ou non[173]) pour l'enquête y ont été consignées avec également des éléments de réflexion de l'enquêtrice, émergeant « sur le vif ».

Les entretiens ont été quasiment tous enregistrés, deux enquêtés seulement ayant refusé d'être enregistrés. Les discussions « post-entretien », une fois l'enregistreur éteint ont été décrites et transcrites autant que faire se peut dans le journal de terrain. Ces discussions informelles ont souvent été l'occasion d'avoir une parole plus libérée, moins contrainte, de la part des enseignants. Nous avons également consigné dans le journal de terrain une importante quantité d'entretiens informels : discussions dans les couloirs, autour de la machine à café, lors de repas. Le fait d'être restée dans les établissements en dehors des moments d'entretiens formels, pour passer du temps avec les enseignants lors des moments de détente, nous a permis de collecter une grande quantité d'informations contextuelles sur leur environnement de travail ou même d'éléments-clés pour saisir plus finement les discours des enseignants lors des entretiens.

Le guide d'entretien a été construit avant la phase d'enquête exploratoire, puis testé et ajusté à la suite de cette phase. Ce guide est resté très souple. Nous l'avons rapidement appris par cœur et pour ne pas avoir à le sortir systématiquement, ce qui a permis une parole plus libre, plus informelle, dans une dynamique conversationnelle (Brunneteaux & Lanzarini, 1998).

[172] Cet outil sera présenté dans le point suivant.

[173] Nous avons noté tout ce qui pouvait nous passer par la tête en essayant de ne pas nous arrêter uniquement sur les « détails significatifs », et pour ainsi ne pas prendre le risque de passer à côté du « détails insignifiants ». Ces détails non-pertinents au premier abord peuvent en effet faire sens sociologiquement dans ce que Piette (1996) appelle le « mode mineur de la réalité ». Pour Piette, il est donc nécessaire pour l'ethnographe de ne pas passer trop vite sur ces éléments constitutifs de la réalité des personnes.

2.2.3 Le journal de terrain : observer le contexte de l'action et du discours

Les entretiens ont été complétés avec des observations en classe, et pendant les moments d'intercours afin de saisir les logiques d'action des enseignants directement dans l'activité et de confronter les discours avec les actes. En effet, selon (Weller, 1994), l'entretien offre une vision homogène, cohérente et stable de la personne enquêtée, car celle-ci « se raconte », traduit son expérience vécue ou sa vision d'elle-même de manière sélective et narrée. Les observations, au contraire, permettent d'éprouver cette expérience narrée en la confrontant à la complexité de la réalité. Elles permettent donc une vision plus hétérogène de la personne enquêtée.

Les observations en classe ont toujours été réalisées en relation directe avec un entretien, qui avait lieu soit un peu avant soit un peu après, pour atténuer le plus possible la dissonance entre le discours et l'action (Weller, 1994). Les observations informelles, en dehors des observations en classe ont également été consignées dans le journal de terrain.

Le journal de terrain est un outil indispensable à la recherche ethnographique, dans la continuité des travaux des sociologues de « l'École de Chicago » (Becker, 2002 ; Olivier De Sardan, 2008). Le journal de terrain est, en lui-même, un produit de la recherche qu'il est possible d'analyser, de confronter aux autres données produites, afin de saisir la posture de l'observateur, d'en comprendre son regard (Weber, 1989). Comprendre ce que l'observateur *voit* et comment il le voit permet en effet de faire un premier pas de côté, de comprendre la place que l'on occupe et de réaliser le travail de distanciation nécessaire à l'analyse (Favret-Saada, 1999 ; Becker, 1985, 2002). Bien que très personnel, le journal de terrain doit pouvoir suivre des codes de rédaction : prendre en note ce qui nous vient en tête sans sélectionner à l'avance ce qui nous semble pertinent sur le coup (il est très probable que des détails anodins se révèlent être déterminants dans l'analyse) (Piette, 1996) ; prendre des notes dès le départ du terrain (pour ma part, je commençais souvent à rédiger mon journal de terrain dans le tramway qui me ramenait chez moi) ; espacer son écriture ou écrire une page sur deux pour pouvoir annoter son journal à la relecture.

Selon Peretz (2004), l'observation n'est pas une situation construite par la recherche, ni une participation active du chercheur sur son terrain mais un passage furtif, un œil discret posté dans un coin et qui observe de son point de vue le monde qui l'entoure. C'est un

point de vue, donc une lecture subjective dont la grille tend à l'objectivité sans pour autant l'atteindre. L'observation ethnographique consiste à observer ce qu'on est venu chercher en lien avec son sujet, car on ne peut faire un relevé exhaustif de tout ce qui se passe sous ses yeux, mais en même temps rester alerte et assez ouverte pour relever les éléments surprenants, inattendus, intempestifs, qui pourront apporter un plus à l'étude, apporter du contenu et de la profondeur, voire même changer radicalement sa vision du terrain sans que le chercheur n'y soit préparé.

L'observation directe relève de quatre tâches différentes : être sur place et s'adapter au milieu ; observer le déroulement ordinaire des événements ; enregistrer les événements ; interpréter et écrire un compte rendu. La réalisation d'une observation est donc le point d'équilibre entre deux logiques en tension : s'engager dans un milieu pour en connaitre tous les aspects et se détacher de ce milieu pour en analyser le fonctionnement, la description étant un moyen de passer de l'un à l'autre (Peretz, 2004 ; Parent & Sabourin, 2016).

Dans sa méthode sociologique de l'observation, Peretz (2004) décrit en détail la situation de l'observateur en classe. La position au fond de la classe est typiquement celle de l'inspecteur ou du stagiaire. Le chercheur peut alors être identifié à ces identités professionnelles par les élèves, ou présenté comme tel par les enseignants.

Du fait de mon âge, se rapprochant plus de celui d'une étudiante que d'une inspectrice, j'ai[174] très régulièrement été identifiée et présentée comme « une stagiaire », « qui vient voir comment le professeur travaille », « qui vient apprendre le métier de professeur »[175]. Les enseignants m'ont ainsi souvent présentée comme quelqu'un qui venait « apprendre comment on fait cours ». Une fois seulement, j'ai été présentée comme « sociologue » par un enseignant en début de carrière.

De même, la « place », au sens de Favret-Saada[176], que les enseignants m'ont donnée pour l'observation a été importante à la fois dans mon travail d'observation et dans la

[174] Dans cette partie descriptive sur le déroulement de l'enquête de terrain, nous nous accordons exceptionnellement le droit d'employer la première personne du singulier, revoyant en cela à l'étude d'Olivier De Sardan dans son ouvrage *La rigueur du qualitatif* (2004) sur le « je » méthodologique comme outil de présentation de la démarche ethnographique. « Le recours à la première personne a en effet représenté à divers égards un progrès incontestable, tant en termes d'écriture que du point de vue d'une nécessaire mise à jour de la position personnelle du chercheur sur le terrain, et l'on ne saurait évidemment plaider aujourd'hui pour revenir en arrière vers un refoulement systématique du 'je', et une occultation des conditions de production des données ethnographiques » (p. 168).

[175] Extraits tirés du journal de terrain.

[176] La notion de "place" au sens de Favret-Saada montre que la place attribuée et la place prise par les enquêteurs et les enquêtés se modifient au cours de l'enquête, que les différentes places correspondent à des façons différentes d'être "affecté" qui informent, permettent la compréhension de la situation (Favret-Saada, 1977).

perception que l'enseignant et les élèves pouvaient avoir de moi. J'étais généralement invitée (ou je proposais) à me mettre au fond de la classe, sur une table vide (lorsqu'il y en avait). Je me présentais en début de cours, en tant qu'étudiante qui allait observer le travail de leur enseignant, ou l'enseignant le faisait pour moi. J'arrivais en général à me faire oublier (puisque les élèves me tournaient le dos), d'autant plus dans l'établissement Bergson pour lequel les élèves étaient habitués à avoir un adulte en plus de l'enseignant dans la classe (dispositifs REP+, collègues en soutien, stagiaires, enquêteurs). Les élèves interagissaient avec moi parfois au début ou à la fin du cours pour me poser des questions sur ma présence ou sur mon travail. Ils étaient en général intrigués par mon dispositif d'observation (carnet et dictaphone). Par exemple, un élève de 6ème du collège Bergson m'a demandé si c'était un « taser », en me montrant le dictaphone. Un peu surprise et déstabilisée par cette question (ce qui l'a fait sourire d'un air satisfait), je lui ai demandé s'il avait déjà vu un « taser » dans une école. Il a haussé les épaules et est allé s'asseoir. Provocation ou simple curiosité ? Il m'a semblé alors que je pouvais être associée à une place de contrôle, de surveillance, tant par les élèves que par les enseignants.

Les interactions avec l'enseignant pendant les cours ont été également très peu fréquentes. Certains sont venus me dire deux mots ou m'expliquer quelque chose pendant que les élèves étaient en travail en autonomie, mais d'une manière générale ma présence était invisibilisée.

Il est cependant arrivé que l'enseignant m'impose la position de la stagiaire, bien que je ne me sois jamais présentée ainsi. Il est alors arrivé que certains enseignants viennent me voir pour m'expliquer en détail leur canevas pédagogique, me donner des copies de leurs documents ou encore me demandent à la fin du cours pourquoi je ne suis pas allée poser des questions aux élèves ou l'aider dans le suivi des travaux en autonomie. La diversité des réactions et des accueils selon les enseignants m'a permis de me questionner sur ma posture, l'image et la double représentation que je pouvais avoir d'eux et qu'eux pouvaient avoir de moi. De plus, la diversité des réactions et des discours des enseignants confrontés à ma présence sur leur lieu de travail est un élément non-négligeable pour comprendre la diversité des profils, des champs d'action et des registres de justification que les enseignants sont en capacité de mobiliser dans leur métier.

2.2.4 Enquêter sur un sujet politiquement et socialement « chaud » : quelques stratégies

L'approche ethnographique – c'est-à-dire l'enquête sur un temps long dans un même lieu, au plus proche de l'activité quotidienne – sur un sujet sensible dans mon cas, est une méthode pertinente car les enquêtés ne se livrent pas dès le début, ils restent distants, dans un discours institutionnel, pour ne pas se mettre en difficulté devant une inconnue. Avec une présence régulière et longue sur le terrain, cela permet de créer des relations de confiance avec les enquêtés, ce qui a donné l'occasion d'une parole ouverte. Un point de vigilance important cependant réside dans la garantie de l'anonymat et de la confidentialité, car si l'on veut gagner la confiance de son terrain, il faut éviter de divulguer des informations que des enquêtés nous auraient confiées, aux autres enquêtés, sauf à courir le risque que plus personne ne veuille nous parler, et d'une fermeture du terrain. Une des difficultés de la monographie également est le piège de l'affectivité avec ses enquêtés (Olivier De Sardan, 2008). Comme Peretz (2004) le suggère, il est nécessaire de rester neutre face aux clans dans les milieux observés, de ne pas se « colorer », ne pas s'attribuer une appartenance. Travailler la distanciation et l'engagement du regard sur le terrain a été un enjeu important de ce travail d'enquête[177].

Des relations particulières se sont construites au fur et à mesure du temps passé sur les différents terrains, renvoyant à différentes perceptions de mon rôle et de ma posture par les enquêtés. Nous avons identifié trois statuts différents, correspondant à des postures différentes, auxquelles nous avons pu être renvoyée à différents moments de l'enquête et par différents enquêtés :

1) *la stagiaire* : l'enseignant enquêté m'expliquait comment il travaille dans le but de me donner des conseils comme pour une enseignante en formation. J'ai en effet souvent été perçue et présentée auprès des élèves et des collèges enseignants comme stagiaire, en partie du fait de mon âge supposé ou de ma posture délibérément naïve.

2) *la sociologue, l'experte* : les enseignants en début de carrière principalement, qui doutent de leur pratique et ne sont pas encore stabilisés dans leur posture professionnelle ont pu chercher une forme de validation de ma part par rapport à ce qu'ils faisaient, ils me voyaient plus comme une spécialiste pouvant déterminer si leur travail correspondait à la

[177] Nous présenterons notre démarche de distanciation et d'objectivation par rapport à notre objet plus loin (3.2.).

« norme » prescrite. J'étais dans ce cas associée à une figure experte, détentrice de la norme.

3) *L'amie* : après plusieurs semaines de présence sur le terrain, les entretiens se sont parfois déroulés sur un mode plus informel et convivial (parfois même dans des cafés, à la sortie des cours). Dans ce type de relation, je n'étais plus une étrangère, mais une personne clairement identifiée (« l'étudiante » pour certains, « madame laïcité »[178] pour d'autres). Nous discutions des situations, nous échangions sur mon interprétation, sur le contexte plus général de l'établissement, de leur travail. Ils suivaient et s'intéressaient à la progression de mon étude (« Tu en es où ? Tu as des résultats ? », « Qu'est-ce que tu vois ? »[179]). C'est dans cette dernière posture que j'ai pu récolter les discours les moins « institutionnels » ainsi que beaucoup d'éléments contextuels très précieux, sur les relations internes, les événements qui ont pu avoir lieu en mon absence, les tensions et les affinités invisibles par la simple observation et accessible seulement après la construction de rapports de proximité avec les personnes. Ces relations privilégiées m'ont aussi permis de « tester » mes pistes d'analyse dans des discussions informelles et de les réajuster parfois lorsque des éléments que j'avais manqués étaient ajoutés.

Plusieurs stratégies ont été mises en place, en amont mais aussi pour des ajustements *hic et nunc*. Plusieurs *ficelles* ethnographiques (Becker, 2002) ont été mobilisées pour atteindre nos objectifs. Nous présenterons ici quelques techniques sans pour autant viser l'exhaustivité. En situation, l'ethnographe comme n'importe quel autre professionnel, *renormalise* et construit ses propres outils en fonction de la spécificité des situations auxquelles il est confronté.

Ces techniques ont été utilisées souvent pour *refroidir* ou *diluer* les tensions lorsque l'entretien risquait de se fermer, ou encore pour relancer, faire creuser par l'enquêté une situation qu'il avait du mal à évoquer ou qu'il ne voulait pas aborder dans le détail. Enquêter sur un sujet tel que la laïcité, dans un contexte post-attentats, n'a effectivement pas toujours été évident, ni pour l'enquêteur ni pour l'enquêté. Peur de brusquer, de mettre en difficulté, d'un côté ; peur du regard critique du chercheur sur sa pratique, peur de *déraper,* de perdre la face, dans un contexte tendu sur ce sujet de l'autre ; il a été souvent nécessaire de rassurer l'enquêté sur ma posture non-prescriptive et sur l'absence de jugement normatif dans mon approche. Pour cela, nous avons toujours précisé en

[178] Extraits du journal de terrain. Ces réflexions sont issues de discussions informelles dans la salle des enseignants ou dans les couloirs.

[179] *Ibid.*

début d'entretien que nous garantissions l'anonymat et la confidentialité de leur propos et que notre travail entrait dans le cadre de travaux universitaires et non pas dans le cadre d'une commande institutionnelle. De plus, il est arrivé que certains enquêtés nous posent des questions, sur les discours de leurs collègues, sur les situations dans les autres terrains de notre enquête. Nous leur avons alors répondu que comme nous garantissions l'anonymat et la confidentialité pour tout le monde, nous ne pourrions pas répondre à leurs questions. Cette réponse, quoique frustrante, a permis de faire la démonstration de la protection des données que garantissait l'enquête et donc de garantir *effectivement* un espace de liberté de parole pour l'enquêté.

Lorsque les situations présentées par les enquêtés étaient sensibles pour eux, encore actuelles ou engageant encore beaucoup leur personne, il a été mis en place une stratégie de *louvoiement* : si l'enquêté est gêné dans la description d'une situation, et pour éviter de tomber dans une forme d'interrogation trop intrusive ou « policière », j'ai été amenée à changer de sujet, poser d'autres questions tout en notant sur mon carnet de revenir à cette situation plus tard. Il est arrivé en effet que l'enquêté manifeste une forme de réticence à répondre à certaines questions, ou refuse d'entrer dans les détails. Dans ce cas, je n'ai jamais forcé pour ne pas prendre le risque de bloquer la discussion et de fermer toute confidence. Après quelques minutes à parler d'un autre événement ou à laisser l'enquêté parler de ce qu'il voulait, je revenais sur la situation plus problématique pour avoir des informations complémentaires, creuser ou spécifier un élément un peu vague. Cela permet à l'enquêté de se rappeler aussi d'éléments qu'il n'avait peut-être pas en tête dès le début. Le mouvement d'éloignement-rapprochement face à une situation sensible, *chaude*, a permis d'approfondir cette situation, de ne pas l'éviter, sans pour autant bloquer l'enquêté ni le mettre en difficulté (Becker, 2002 ; Beaud & Weber, 2003).

Le *don/contre-don*, forme d'échange sociale théorisée par Mauss dans son *Essai sur le don* (1925), a été une autre stratégie mobilisée pour cette enquête. En effet, certaines questions ont pu être perçues comme trop intrusives par certains enquêtés. D'autres ont pu manifester un malaise face à la relation inhabituelle de l'entretien, davantage ressentie comme un interrogatoire que comme une discussion, avec une appréhension possible du jugement. Lorsque l'entretien risquait de se bloquer, ou bien lorsque l'enquêté en exprimait ouvertement la demande, il m'est arrivé de raconter quelque chose sur moi, de me livrer, sous la forme d'une contrepartie aux confidences faites, pour rééquilibrer l'entretien sous la forme d'un échange bilatéral.

Ces « ficelles » ont permis d'adapter la pratique ethnographique au terrain et au contexte socio-politique de l'enquête. Chaque enquêté étant différent, chaque entretien s'est déroulé de manière différente, dans la limite de la structuration donnée par le guide d'entretien.

3. Réflexions ethnographiques, éthiques et déontologiques : posture de la chercheuse en milieu scolaire

Rien de ce qu'il est possible de savoir, de voir, de comprendre n'est pur savoir, pure réalité. Toutes les connaissances et les représentations ont d'abord été modelées par des filtres (yeux, oreilles, mains, mais aussi culture, genre, éducation de l'observateur) (Latour, 1991). Tout ce qui est vu l'est à travers un point de vue. Le sociologue n'est pas plus objectif, plus surplombant, plus distancié à son objet que la personne qu'il interroge. Latour parle en cela de « l'œil habillé » du sociologue, en opposition à l'œil nu (Akrich, Callon, & Latour, 2006).

Les réflexions qui suivent sont issues de questionnements ayant émergé au cours de l'enquête ethnographique. Elles portent à la fois sur la posture ethnographique et sur le contexte de l'enquête. Elles posent les questions éthiques que soulève ce travail de thèse et qui, loin d'avoir été toutes résolues, ont permis d'encadrer la pratique d'enquête et d'alimenter l'analyse.

3.1 Instaurer une distance au « marqué » pour contourner les biais sociologiques

Tout au long de l'enquête, nous avons gardé à l'esprit les analyses de Brekhus (2003) sur le marqué et le non-marqué. Cet auteur dénonce en effet les travers méthodologiques de la sociologie moderne pouvant mener à des contradictions interprétatives (voir encadré).

Brekhus enseigne la sociologie à l'université du Missouri. Il travaille principalement sur les théories de l'identité et c'est à partir de ses recherches sur les hommes homosexuels qu'il a élaboré une « sociologie de l'invisibilité ». Il théorise en effet dans son ouvrage *Peacocks, Chameleons, Centaurs: Gay Suburbia and the Grammar of Social Identity* publié en 2003 une grammaire de l'identité sociale. A travers cette nouvelle théorie, Brekhus élabore une nouvelle approche de l'identité sociale, une nouvelle manière d'analyser sa construction.

Le marqué et le non-marqué dans la sociologie de l'invisibilité

Brekhus définit le marquage social comme étant « la manière dont 'l'inconscient social' (social mind) perçoit activement une facette et ignore l'autre facette d'un 'contraste' » (Brekhus, 1996, p. 500). Il emprunte ici une catégorisation de la linguistique pour défendre l'idée que les attributs marqués sont ceux sur lesquels l'accent est mis, alors que le non-marqué n'est pas accentué. Le marqué représente les attributs identitaires « exotiques », « déviants », « minoritaires » (« homosexuel », « noir », sont des attributs marqués dans les sociétés occidentales, aux États-Unis en particulier, mais également, « pauvre » et « riche » sont marqués, alors que « avec un revenu moyen » ne l'est pas, pas même linguistiquement car il n'y a pas de mot pour qualifier les « moyens » bien souvent). « Le marquage social créé l'illusion que les catégories marquées représentent les comportements déviants par rapport à une population générique alors que les catégories non-marquées représentent simplement cette population générique. » (Brekhus, 1996, p. 519). Le marqué est en général un attribut déviant par rapport à une norme. Or, la norme et la déviance sont des construits sociaux. Par exemple, actuellement en Occident, le fétichisme de l'obésité dans les attirances sexuelles est marqué (négativement) alors que le fétichisme de la maigreur ne l'est pas : c'est un trait culturel de la société relayé abondamment par les publicités. Ainsi, le fétichisme de la maigreur n'est pas considéré comme une déviance à la norme des « attirances sexuelles ».

Ce processus de marquage a pu créer selon lui des travers méthodologiques importants en sociologie. C'est ce qu'il qualifie de *ghettos épistémologiques*, car « lorsque nous dirigeons sélectivement notre attention sur la base de préoccupations morales, sociales et politiques de notre temps, nous renforçons tacitement les conventions établies du marquage » (Brekhus, 2005, p. 254). Le problème ici étant que les attributs marqués permettent une généralisation des comportements à la catégorie, alors que les attributs non-marqués beaucoup moins. Il y a donc un présupposé consistant à croire que les attributs marqués importent plus que les non-marqués. Les études portant sur le non-marqué sont en général le support de la généralisation à toute la race humaine (catégorie blanc, homme, âge moyen), alors que les études sur la déviance sont considérées comme non-généralisables, ou généralisables seulement à la catégorie marquée (aux homosexuels, aux noirs…).

Pour Brekhus, c'est un biais des sciences sociales car en mettant la focale sur les comportements déviants, on fait abstraction du fait que la très grande majorité des comportements ne le sont pas. Une interprétation trop systématique des comportements des individus à travers leur déviance ne permet pas de saisir ce qui relève aussi d'autres critères, hors déviance, non-marqués. Brekhus identifie donc une « sociologie du marqué », dans laquelle il regroupe les études sur la déviance, le genre, etc. Brekhus va plus loin encore et suggère que ces recherches en s'appuyant sur les caractéristiques marquées, déviantes, minoritaires, exotiques, « reproduisent et renforcent involontairement des stéréotypes culturels communément répandus » (Brekhus, 2005, p. 249), le non-marqué étant considéré comme plus naturel que le marqué (Brekhus, 1996).

Ainsi, « la sociologie, qui est pourtant idéalement située pour défier les perceptions convenues du monde social, ne fait souvent qu'ajouter aux stéréotypes en vigueur en se concentrant sur les aspects les plus saillants et les plus inhabituels de la vie sociale. Quand bien même la part du non-marqué est bien plus grande dans le monde social, le marqué prend une part disproportionnée dans nos représentations de la société. Dès lors que ce sont de tels aspects qui attirent d'emblée l'attention la plus grande dans la culture générale, les sociologues ne font souvent que re-marquer et reconduire les représentations de sens commun de la société ». (Brekhus, 2005, p 268).

Brekhus part du constat que la majeure partie des études sur l'identité sexuelle porte sur les orientations sexuelles « exotiques » et surtout sur l'homosexualité. Très peu d'études sur les identités sexuelles portent sur les comportements « normaux », « dans la moyenne », hétérosexuels, non « exotiques » et non extravagants. Pour Brekhus, cela crée un biais épistémologique qui se retrouve dans de nombreuses autres analyses

sociologiques : bien souvent, les études du social renforcent des images déjà présentes plutôt que de déconstruire et creuser des éléments invisibles à première vue. « À défaut de dissiper les stéréotypes, nous augmentons en conséquence la perception de sens commun selon laquelle des différences essentielles séparent des minorités « hors du commun » de la majorité « ordinaire ». » (Brekhus, 2005, p. 260).

Ces réflexions nous ont conduite à une vigilance particulière tout au long de notre enquête et de notre analyse. Nous avons ainsi gardé à l'esprit ces mécanismes et ces biais dans le choix des terrains, des personnes interviewées : ne pas interviewer que les personnes « représentatives » du groupe marqué ; ne pas avoir d'a priori sur les personnes en fonction de leurs caractéristiques marquées ; ne jamais présupposer de la justification d'un individu par rapport à ses attributs marqués sans avoir creusé avec lui sa justification (ce qui va dans le sens de la sociologie pragmatique).

Nous avons essayé aussi le plus possible de déceler ce biais de catégorisation dans le comportement des enseignants par rapport aux élèves – puisque c'est un mécanisme social autant qu'un biais épistémologique – et prendre un recul analytique quand un enseignant par exemple justifie le comportement d'un élève à partir de ses origines ethniques, culturelles ou religieuses.

Ainsi, en rendant visibles les mécanismes de reproduction et de renforcement des stéréotypes sociaux par la recherche, cette approche permet de questionner et de renforcer l'éthique du chercheur, ce qui est d'autant plus important lorsqu'on travaille sur un sujet « chaud », « sensible », avec de nombreux préjugés et stéréotypes.

3.2 Processus d'objectivation d'un sujet socio-politique « chaud »

Comment un problème sociopolitique devient-il un sujet de recherche ? Par quel(s) processus d'objectivation (Beaud & Weber, 2003) ? Pour Kaufmann (1996), l'homme – et donc le sociologue – est « un être intimement pétri par la société de son époque ». De plus, pour Beaud et Weber (2003), « Le regard est prédéterminé par la manière dont les médias voient le monde social » (p.26). Traiter d'un sujet social, actuel, éminemment

politique et sensible nécessite donc de prendre conscience de l'influence du contexte sur son regard de chercheur. Comment éviter que ma propre histoire, mes propres opinions ou encore les événements d'actualité (les attentats de janvier et de novembre 2015 en France par exemple) n'interagissent trop avec mon travail d'enquête ? En souhaitant tendre vers l'objectivité – tout en ayant conscience de ne jamais pouvoir l'atteindre – nous avons explicité le plus possible dans le journal de terrain, les ressentis, les gênes, les moments de doutes, qui ont émergé au cours de l'enquête. L'écriture introspective a donc été un processus d'objectivation pour tenter une démarche de décentrement, comme décrit ici par Katz :

> *Le mouvement-clé est ce décentrement […] le déplacement par rapport à une posture de jugement moral, un décentrement qu'on trouve à la fois dans le travail de Coase et dans celui de Becker […]. Ce décentrement conduit à devenir suspicieux à l'égard de toute vision conventionnelle d'un problème social. Pour tout problème sur lequel travaille un chercheur, on peut se poser cette question : d'où viennent les premières formulations du problème ? Elles viennent de la culture populaire, de la culture politique. Elles viennent de manières moralement orientées de découper la vie, d'y prélever un segment donné et de dire qu'il a une cohérence ou une signification homogène, substantielle. Mais si l'on commence à interroger cette première formulation, on commence littéralement à ressentir que, tant qu'on continue à l'utiliser, on ne sait pas de quoi on parle. On n'en sait rien tant qu'on ne va pas y voir. On emprunte juste les « gloses » de quelqu'un d'autre […]. Les premières formulations sont des gloses moralement ou politiquement orientées.* Jack Katz, entretien dans La vie des idées (2013, p. 15)

La distanciation et le décentrement à son objet commencent donc par un travail sur la terminologie et le sens commun donné à notre sujet, puis une réflexion sur son propre rapport à ce sujet, en tant que personne, citoyenne, française et en tant qu'apprentie sociologue.

Ensuite, sachant qu'on ne choisit pas ses terrains d'enquête et ses enquêtés selon des critères objectifs (Beaud & Weber, 2003), comment se prémunir au maximum des biais méthodologiques ? Comment approcher son terrain sur un sujet sensible ? Comment choisir ? Nous avons, dans le choix de nos terrains, identifié des établissements « représentatifs » de la diversité des types d'établissements publics sur le territoire français (des établissements de centre-ville au REP). Mais comment ont été construits ces

critères de représentativité ? En partie sur les résultats d'anciennes recherches, en partie sur le sens commun. La *confiance*, dans la recherche comme dans la société en général, est donc une valeur fondamentale et déterminante pour pouvoir entrer ensuite dans ce processus de décentrement, de distanciation à son objet. C'est dans la tension entre les deux, confiance et distanciation, que l'éthique de la recherche sociologique se pose (Olivier De Sardan, 2008).

Le contexte social et politique de l'enquête menée ici a été ponctuée par les attentats de janvier 2015 dans les locaux du journal Charlie Hebdo et au supermarché casher de la porte de Vincennes, ceux de novembre 2015 au Bataclan et sur les terrasses et ceux de juillet 2016 à Nice. Les activités médiatiques et politiques se sont beaucoup intéressées à la question de la laïcité et de la formation à la citoyenneté dans les écoles pendant cette période. Il était rare de ne pas voir ce sujet évoqué pendant une journée, que ce soit à la télévision, à la radio, dans les journaux ou simplement dans la rue. Faire le tri, garder une distance scientifique et « la tête froide » a donc été un véritable défi à relever, l'enjeu étant de ne pas déformer le regard porté sur ce sujet au cœur de la polémique sociale du moment. De plus, il a fallu se confronter, sur les différents terrains, à une forme de ras-le-bol pour certains, de frilosité pour d'autres, mais aussi de curiosité et de demande de conseils et d'explications sur ce qu'est la laïcité. L'actualité a indéniablement influencé la manière dont les enquêtés ont réagi et se sont livrés. Il a donc été nécessaire de prendre cette variable en considération dans l'analyse des entretiens et des observations ; de dégager ce qui pouvait relever d'une réaction « à chaud » à l'actualité et de ce qui relevait plutôt de pratiques régulières.

Par exemple, j'ai généralement évité d'utiliser les termes « laïcité », « religion » quand je présentais mon sujet, pour éviter de susciter de la réticence chez les enseignants (surtout fin 2015-début 2016), car étant au début de mon enquête, je n'étais pas encore à l'aise sur les terrains, je n'étais encore qu'une « inconnue » et ensuite parce que les attentats de 2015 étaient très récents et donc présents à la fois dans la tête des enquêtés et dans les médias, ce qui rendait cette thématique d'autant plus sensible. À la fin de mon enquête, en 2017, les débats s'étaient apaisés. Un des trois établissements, le collège Mandela, avait fait un travail important d'explication et de dialogue à la suite des attentats, travail porté par quelques enseignants moteurs, auprès des élèves, des parents, et des collègues (partage de contenus sous format PowerPoint, de documents et de supports pour expliquer ce qui s'était passé, la situation au Moyen-Orient, etc.), ainsi après quelques mois, le sujet

s'était nettement « refroidi » et les enseignants m'ont semblé beaucoup plus apaisés lorsque j'abordais le sujet.

Le sociologue observe sa propre société. Sa subjectivité, son individualité, son rapport aux autres, sa position sociale, son sexe, son âge, ses caractéristiques ethniques, de nombreux paramètres font du chercheur un être unique et sensible, qui va donc être amené à construire un rapport particulier à son terrain. Pour Peretz (2004) en effet, les observateurs ne sont pas interchangeables, ce qui fait de chaque étude un travail unique :

> *Le chercheur n'a pas un statut d'exception. Sa démarche est soumise aux contraintes sociales et matérielles pesant sur tout travail, son rapport aux autres est une forme d'interaction ordinaire et ses catégories d'interprétation ne sont pas nécessairement étrangères à celles des personnes observées.* (p.41)

Il y a d'abord à apprendre à se comporter dans le milieu, à s'adapter socialement, par l'observation par exemple (Peretz, 2004), mais aussi par les contact-clés, ceux qui nous introduisent dans le milieu et qui nous donnent des informations cruciales sur la manière de se comporter, de parler, d'appréhender telle ou telle personne, telle ou telle situation, à tel ou tel moment, d'où l'importance cruciale de l'*informateur*, de la personne qui nous ouvre la porte de son environnement de travail. Cette personne nous aide par exemple à adapter et à définir des tournures de phrases qui feront sens dans le milieu enquêté, qui ouvrira à la compréhension entre ce que le chercheur veut dire et ce que l'interviewé comprend (Michelat, 1975).

L'enquête ethnographique nécessite ainsi de « faire avec soi », de partir de soi pour entrer dans la situation, et de ne jamais perdre de vue le fait que l'on observe et écoute, à travers soi, tout en cherchant à s'adapter au mieux à son terrain (Beaud & Weber, 2003).

Ainsi, « l'enquêteur ne peut se faire oublier, il ne doit donc pas s'oublier dans l'analyse » (Beaud & Weber, 2010, p.31). C'est pour cela qu'il m'a semblé important de prendre le temps de questionner, de poser un regard réflexif sur ma propre position par rapport à mon sujet, à mon terrain, à mon engagement dans le sens de ce que Callon (1999) appelle la « double stratégie de l'attachement et du détachement » (p. 65), car mes préjugés, ma position, allaient resurgir dans les entretiens aux moments les moins opportuns. Il a fallu faire l'effort de distinguer ma position personnelle, mon opinion militante, mon rapport à la religion, à la laïcité, et ma position scientifique tout en se préoccupant des

conséquences de mon enquête (Fassin & Bensa, 2008), car « le savoir ethnographique est privé de sens hors de ses contextes de production, de diffusion, de réception et d'application » (Cefaï, 2009).

B – Outils de catégorisation pour l'analyse des données empiriques

Plusieurs outils ont été construits pour l'analyse des données. Nous nous sommes pour cela appuyée sur les étapes de l'analyse de contenu (codage et catégorisation) de Bardin (2005). La catégorisation a été construite à partir des catégories de la grammaire pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Nachi, 2006).

1. Analyse thématique du curriculum prescrit : logiques politiques des injonctions encadrant la laïcité scolaire

Concernant l'analyse du curriculum prescrit, nous avons dans un premier temps sélectionné les textes (lois, décrets, programmes officiels) encadrant la laïcité et l'éducation à la citoyenneté au collège depuis les programmes de 1985 et jusqu'au nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures de 2016.

Le corpus de textes rassemblés pour cette analyse comporte les textes législatifs sur l'orientation que les politiques ont souhaité donner à l'enseignement civique dans les collèges publics depuis 1985. Ont également été analysés les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique de 1987-1990, de 1996-1999, de 2008 et le programme d'EMC de 2015, de la 6ème à la 3ème.

Une analyse sémantique comparative des textes législatifs encadrant l'EC (Éducation civique) et l'EMC a d'abord été menée. Les mots-clés ont été sélectionnés dans les textes du corpus à partir d'une démarche inductive. Nous avons relevé les mots associés au thème de la formation du citoyen dans chaque document puis comparé les occurrences de ces mots-clés entre les documents. Si un mot-clé n'apparait pas, c'est qu'il n'a été relevé dans aucun document. La même démarche a été appliquée à l'analyse des programmes

scolaires, nous nous sommes ici restreinte à l'analyse des introductions des fascicules de chaque programme, ainsi qu'aux titres de chapitres.

Extrait du tableau de présentation des données pour l'analyse thématique du curriculum prescrit

Année de publication des programmes	**Niveau**	**Thèmes et intitulés des chapitres**
1989 – 1990	6e	L'institution scolaire (l'école et l'État : le droit à l'instruction et à l'éducation. L'administration de l'Éducation nationale, la vie au collège, respect de soi et des autres) / La vie démocratique dans la commune (l'état civil, le conseil municipal, le budget et les impôts locaux, les œuvres sociales)
	5e	Le département et la région / diversité et solidarité des hommes (origines, croyances, opinions, modes de vie, tolérance, refus du racisme)
	4e	La conquête des libertés (textes fondateurs) / l'exercice des libertés dans la France d'aujourd'hui (privé/public, libertés fondamentales, informations, démocratie, droits des femmes…) / l'Europe
	3e	La France, État républicain (notion d'État, loi, libertés, justice, budget et rôle de l'État) / les institutions politiques de deux grandes puissances / la vie internationale (francophonie, indépendance, ONG, un seul monde : diversité des cultures, solidarité internationale), les valeurs de la démocratie
2015 - EMC	Cycle 3	**La sensibilité : soi et les autres** 1. Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. 2. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. 3. Se sentir membre d'une collectivité. **Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres** 1- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. 2. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques. **Le jugement : penser par soi-même et avec les autres** 1. Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté. 2. Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. **L'engagement : agir individuellement et collectivement**

		1. S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement. 2. Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique

2. Analyse catégorielle du curriculum réel : les catégories d'épreuve de la laïcité à l'école

Tous les entretiens réalisés ont été transcrits en intégralité. Nous avons ensuite construit un tableau référençant toutes les situations décrites, par entretien. Nous nous inscrivons en cela dans le processus de construction des résultats propre à la théorie ancrée : la catégorisation et l'élaboration d'une grille de codage partant des données de terrain, et non pas des hypothèses (Glaser & Strauss, 2010).

Nous nous sommes rapidement confrontée à une difficulté de catégorisation des situations. En effet, certains enseignants nous ont décrit des situations ne faisant pas « épreuve », c'est-à-dire ne relevant pas d'un conflit. Ces situations sont des processus de refroidissement au cours desquelles les enseignants ont anticipé et désamorcé un conflit qui aurait pu arriver, selon eux. Ils pouvaient pour cela mettre en place un dispositif pédagogique particulier, se préparer et préparer leur classe bien en amont de la situation potentiellement conflictuelle (voyage scolaire, thématique sensible abordé dans le contenu du cours, etc.). Ces situations de *non-épreuve* sont néanmoins intéressantes pour nous, car elles rendent visible le travail enseignant de refroidissement d'un sujet ou d'un moment *chaud*, ce qui, dans l'analyse du travail, permet d'identifier le processus de renormalisation dans les pratiques quotidiennes. Nous avons donc intégré ces situations dans notre catégorisation, que nous avons pu appeler « non contestation », « non refus » par exemple. Ces situations ne seront cependant pas analysées en termes d'épreuve (en s'appuyant sur les catégories d'analyse de la sociologie pragmatique), puisqu'elles n'ont pas mené à un conflit, mais en termes de réseau de normes et des variables contextuelles

influençant le travail et agissant sur la pratique professionnelle, par anticipation d'un potentiel conflit.

Nous avons relevé entre 0 et 5 épreuves décrites par entretien. Pour les 52 entretiens menés, nous avons 249 situations identifiées[180]. Certaines situations ont été décrites par plusieurs enseignants d'un même établissement. Dans ce cas, nous avons rassemblé les différentes informations concernant cette situation et nous avons comparé les discours des différents témoins de cette même situation. Nous avons ainsi pu construire une situation d'épreuve complexe, avec plusieurs discours d'acteurs à son propos. Les situations très brièvement évoquées par les enseignants sur lesquelles nous n'avions pas assez d'éléments pour en faire une analyse précise n'ont pas été conservées.

Pour chaque situation, nous avons complété le tableau suivant (le tableau complété avec l'intégralité des situations est consultable en annexe 5.2).

Enquêté				Entretien	
Nom (annonymisé)	**fonction**	**établissement**	**commentaire**	**date**	**lieu**
Poulain, puis CPE	enseignant + CPE	Des Piques	Poulain m'oriente vers Paul	12.03.16	Des Piques

Épreuve					
description	**date**	**lieu**	**personnes impliquées**	**dispositifs/ objets**	**résolution**
Un jour, un élève arrive avec un keffieh autour du cou. Un autre élève de sa classe est dérangé, et dit que c'est un objet de politique. Le surveillant (Paul), lui explique que non, que c'est juste un vêtement de mode dans ce cas-là, qu'il n'y a rien de prosélyte là-dedans (connaissant l'élève en question). L'élève n'en reste pas là et vient le lendemain à l'école avec un grand drapeau israélien dans son sac. À la fin de la journée, il sort son drapeau et l'attache en cape, il sort de l'établissement comme ça. Le surveillant l'interpelle, lui dit que, *ça*, c'est de la provocation et du prosélytisme. Il est envoyé chez la principale.	?	Des Piques (Annexe)	2 élèves (6ème), le surveillant, la principale	keffieh, drapeau israélien, conflit israélo-palestinien, charte de la laïcité sur le prosélytisme	L'élève a un rappel à l'ordre (mot dans le carnet) par la principale

Tableau 4 : Extrait du tableau descriptif des épreuves, par entretien

[180] Le tableau des épreuves par entretien est présenté en annexe 5.2. L'intégralité des entretiens transcrits est disponible sur la clé USB fournie avec les annexes.

Les colonnes « personnes impliquées » et « dispositifs/objets » correspondent aux *ressources* mobilisées pendant l'épreuve. La colonne « résolution » renvoie à l'événement (ou l'absence d'événement), au choix qui a été fait, pour clore (au moins temporairement) l'épreuve ou la suspendre en cas de non résolution (absence d'accord trouvé).

Nous avons dans un premier temps listé les épreuves par entretien et par établissement en présentant des éléments clés de la situation (annexe 5.2). 55 épreuves sur les 249 se sont déroulées au collège Des Piques, 126 au collège Bergson, 68 au collège Mandela. Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les épreuves (ou les non-épreuves, comme présenté plus haut) par catégorie (annexe 5.3). Nous avons pu les rassembler en 12 catégories différentes :

1) Contestation (ou absence de contestation), refus (ou absence de refus) des enseignements ou de la règle *(51 épreuves)*
2) Contournement de la règle, manipulation de la règle *(12 épreuves)*
3) Adaptation de la règle *(2 épreuves)*
4) Mauvaise connaissance ou incompréhension de la règle *(8 épreuves)*
5) Surinterprétation de la règle *(12 épreuves)*
6) Tensions liées à un flou dans les prescriptions, dans les contenus *(11 épreuves)*
7) Réaction à l'actualité *(34 épreuves)*
8) Problème socio-économique des familles *(2 épreuves)*
9) Provocation et socialisation adolescente et enseignante *(26 épreuves)*
10) Difficulté scolaire *(2 épreuves)*
11) Confrontation / incompréhension entre codes et attendus culturels et/ou religieux des familles ET codes et attendus de l'institution *(23 épreuves)*
12) Racisme, antisémitisme, harcèlement, discrimination Hommes / Femmes *(16 épreuves)*

Ces catégories ont été construites en fonction de l'interprétation que l'enquêté a fait de la situation-épreuve au cours de l'entretien et de notre interprétation *a posteriori*. L'interprétation de l'enquêté a donc été prise en compte sans pour autant être utilisée automatiquement comme une catégorie d'analyse. Il a en effet pu arriver que l'enquêté interprète une situation comme relevant d'un refus des enseignements et que nous ayons finalement choisi de le classer dans la catégorie « provocation adolescente » avec des éléments contextuels complémentaires recueillis lors des observations et des temps

informels, mais aussi à partir d'autres discussions menées avec l'enseignant. Ainsi, le réseau d'acteurs, de situations, de ressources, et le temps long de la recherche ethnographique nous ont permis de définir plus finement les catégories, en se maintenant dans le processus de rapprochement/distanciation au terrain et au discours des acteurs que nous avons décrit plus haut (A.3.).

Certaines épreuves ont également pu être classées dans deux catégories en même temps, par exemple une épreuve pourrait entrer dans les catégories « contestation de la règle » et « provocation adolescente ». Dans ce cas, nous avons privilégié la catégorie principale, émergeant en premier. Nous prendrons en considération la complexité des situations dans l'analyse.

Quelques résultats émergent d'ores et déjà de ce premier travail de catégorisation :

- **Les épreuves de contestation, de contournement, d'adaptation ou de débat sur la règle laïque sont le fait autant des enseignants que des élèves**. Les raisons de ces contestations sont multiples (provocation, mauvaise compréhension ou interprétation de la règle, opposition culturelle ou identitaire à l'institution) et sont à comprendre à la lumière des stratégies et des objectifs des acteurs, élèves comme enseignants. En effet, les provocations, les incompréhensions, les contournements de la règle peuvent venir autant des enseignants que des élèves. Nous verrons dans l'analyse les logiques et les justifications présentes dans les deux cas.
- **Deux épreuves similaires ont pu être classées dans 2 catégories différentes en fonction du contexte ou du contenu même de l'épreuve, ce qui permet de parler de catégories aux frontières *floues*.** Par exemple, les demandes religieuses particulières pendant les sorties scolaires (port du voile, hébergement dans une famille juive, nourriture halal) peuvent entrer dans les catégories « adaptation de la règle », « flou de la prescription », « provocation adolescente » ou encore une « confrontation entre codes culturels familiaux et règle de l'institution ». Les objets et le « scénario » de l'épreuve ont été pris en compte pour déterminer au mieux la catégorie.
- **Les situations ne renvoient pas toujours à des « épreuves de laïcité », mais à des moments d'émergence de cette question dans les discussions.** Ces discussions ne représentent pas forcément un empêchement au bon déroulement

des activités d'enseignement. Ils peuvent être aussi un outil pour le débat, un élément pédagogique, un contenu utilisé comme illustration et argument pour le cours, pour enrôler les élèves ou les amener à travailler certaines compétences.

- Nous remarquons déjà que la catégorie « contestation et refus d'enseignement ou de la règle » englobe beaucoup de situations dans lesquelles l'enseignant disait appréhender et s'attendre à des contestations alors qu'il ne s'est *in fine* rien passé. **Les sujets « chauds », « sensibles », quand ils ont été préparés et refroidis en amont – et que surtout l'enseignant se sent à l'aise pour les traiter – ne posent que rarement problème en classe**. Ce sont rarement des situations nécessitant l'intervention d'une personne extérieure à la classe. Ainsi, dans cette catégorie ont été listées : 30 épreuves de contestation/refus d'un enseignement ou d'une activité scolaire ; 19 épreuves d'absence de contestation sur un enseignement sensible (faits religieux, sport, etc.) ; 2 épreuves d'adaptation d'un contenu par peur de la contestation.
- Nous avons retenu une catégorie « racisme, discrimination, harcèlement, antisémitisme » bien que ce ne soit pas les épreuves qui nous ont intéressée en premier lieu. Nous les avons relevées néanmoins pour celles ayant une justification religieuse avérée ou supposée.
- Notons que **la catégorie « radicalisation » n'a pas été mobilisée.** Ce n'est pas un oubli de notre part, il n'a simplement pas été relevé de situation s'apparentant à des mécanismes de radicalisation[181] dans les entretiens, ni par les enquêtés, ni par nous.

Pour chaque catégorie d'épreuve (ou de non-épreuve, par anticipation et refroidissement), nous avons identifié des situations types (63 au total), soit parce qu'elles ont été récurrentes dans notre enquête, soit parce que nous avions de nombreux éléments sur cette situation, permettant ainsi une analyse plus fine des logiques d'actions et de justification en présence. Les situations ayant des éléments manquants pour la bonne compréhension du contexte ou de l'action[182] n'ont pas été traitées en priorité mais ont été conservées dans les catégories et pourront être mobilisées dans l'analyse. Dans certaines catégories, nous avons trouvé de nombreuses épreuves similaires. Par exemple, dans « réaction à l'actualité », nous avons eu de nombreuses épreuves en lien avec les attentats

[181] Nous prenons ici la définition

[182] Les éléments manquants peuvent être liés à un oubli de la part des enquêtés, à une information approximative, non traitable, due à un trop grand éloignement dans le temps, à une interruption de l'entretien, ou encore à un refus de témoigner les détails d'une situation par les enquêtés.

de janvier 2015 ou de novembre 2015. Nous n'avons gardé dans les situations types qu'une situation pour chaque type d'épreuve (par exemple nous avons gardé une situation type sur la réaction suite aux attentats alors que nous en avons relevées 21 sur les 249 situations identifiées). La situation choisie devait être représentative par rapport aux autres et contenir suffisamment d'éléments (informations sur la situation, les ressources, la résolution, les justifications des acteurs).

Catégorie	Résumé de la situation	Etablissement	Enseignant	Résolution
Contestation ou refus des enseignements ou de la règle (ou ABSENCE DE)	PEUR DE CONTESTATION sciences et croyances	Mandela	Tessier	Dépassement du programme pour anticiper les questionnements
	Fête des Lumières, refus de présenter	Des Piques	Fournier	Discussion avec les parents enrôlement
	Témoin de Jéhovah refus de voir un extrait d'un film Hitchcock	Des Piques	Fournier	L'école trouve un compromis
	La reproduction : absence, refus des parents	Des Piques	Carteron	Échec des négociations, abandon de la négociation
	La reproduction : pas de prise de notes car peur de la réaction des parents	Des Piques	Carteron	Compromis entre élève et enseignant
	Absence piscine	Des Piques	Carré	Rappel à la règle, abandon de la négociation
	Oreilles bouchées pendant lecture textes religieux	Des Piques	Baudarot	exclusion d'un élève
	Génocide arménien : contestation par élèves turcs	Bergson	Hoang	Séquence pédagogique, déconstruction
	PAS DE CONTESTATION textes fondateurs	Bergson	Davant	Refroidissement
	PAS DE CONTESTATION, Henri VIII, intérêt des élèves	Bergson	Mariano	Discussion, débat sur le racisme et discriminations
	Refus de visiter une église	Bergson	Petit	Discussion, processus d'intéressement, enrôlement
	Refus chanter du Gospel, provocation, test	Bergson	Garnier	Discussion, pas d'adaptation
	PAS DE CONTESTATION sur l'évolution, mais curiosité des élèves	Bergson	Martin	Discussion, maintien du cours

	PAS DE CONTESTATION lecture de M. Ibrahim et les fleurs du Coran	Bergson	Guérin	Refroidissement et anticipation
	Refus de piscine pendant le ramadan (pas boire d'eau)	Bergson	Robert	Rappel à la règle, certificat de complaisance
	PAS DE REFUS de piscine car en 6ème (avant la puberté)	Mandela	Fallot	Anticipation, refroidissement
	Contestation parents : trop d'islam pas assez de christianisme en histoire	Mandela	Martin	Discussion, rappel des programmes
	Refus de piscine, question de complexe aussi, puberté	Mandela	Narucci	Adaptation, acceptation de l'absence
Contournement de la règle, manipulation de la règle	Bandeau de plus en plus large	Bergson	Loup	Rappel à la règle, menace de sanction
	Badge "Je suis Charlie" et "je suis Palestine"	Mandela	Rahbani	Discussion, débat
	Conviction politique de l'enseignant en cours (lecture de l'Humanité)	Bergson	Guérin	Pas de réaction
Adaptation de la règle	Atelier tricot et sandwich halal sur la pause du midi	Bergson	Davant	Adaptation pour enrôlement des élèves
Mauvaise connaissance ou incompréhension de la règle	Voyage scolaire en Angleterre	Bergson	Mariano	Accommodements et recadrage par les collègues
	Réflexion à une élève sur argument religieux	Bergson	Leroy	Contestation des parents
	Médaille de baptême	Mandela	Dabin	Évitement, création d'un lien avec les élèves
Sur-interprétation de la règle	Refus d'expression à caractère religieux	Des Piques	Nathan	Autocensure par peur de la sanction
	Boubou afro	Autre	Moreau	Compromis, négociation
	Petite croix en pendentif	Bergson	Wabi	Retour à la règle, erreur
	Malaise pour parler des faits religieux	Bergson	Dabin	Autocensure, évitement
	Interprétation du henné comme signe religieux	Mandela	Elki	Refroidissement
Réponse à l'actualité	Attentat de janvier 2015	Mandela		Pédagogisation, mise en place d'outils, explications
	Attentat Toulouse (Merah)	Des Piques	Collectif	Sanction institutionnelle

	Absence pour fête juive	Des Piques	Carré	Pas de problème, c'est la loi
	Absence pour l'Aïd	Bersgon	Loup	Validation de l'absence
	Post-attentat Bataclan. élève violent	Bergson	Tessier	Échec scolaire, réorientation
	Rallye maths : demande de rupture du jeûne ramadan	Bergson	De Maria	Acceptation des élèves, sauf 1
	9 décembre. Journée de la laïcité "parachutée",	Mandela	Padoux	Application de la commande institutionnelle, préparation avec les élèves
	Badge "Je suis Charlie", un élève n'est pas Charlie	Mandela	Janin	Discussion apaisée
Tensions liées à un flou dans les prescriptions, dans les contenus	Voyage scolaire et Pâques juive	Des Piques	Nathan	Compromis trouvé
	Capuche en sortie scolaire	Bergson	Moreau	Acceptation du compromis
	Débat sur le terme "ostentatoire" entre enseignants et CPE	Bergson	Leroy	Débat en cours
	Voile porté la nuit pendant voyage scolaire	Bergson	Meunier	Discussion et acceptation
Problème socio-économique des familles	Voile et grands frères	Bergson	Leroy	Suivi éducatif et social
Provocation et socialisation adolescente et enseignante	Keffieh contre drapeau israélien	Des Piques	Poulain + CPE	Sanction scolaire
	Créationnisme vs évolution	Des Piques	Carteron	Discussion + régulation par les pairs
	Religion du prof ?	Bergson	Arnaud	Respect de la neutralité, apaisement
	Éducation à la sexualité et propos obscène d'une élève	Bergson	Arnaud	Rendez-vous avec les parents
	Vêtement "religieux" comme effet de mode, change d'une année sur l'autre	Bergson	Saadi	Pas de réaction
	Ramadan : contrôle des pairs	Bergson	Robert	Travail de médiation et d'apaisement
	Socialisation élève : ne fête pas noël mais a un calendrier de l'Avent	Mandela	Padoux	Discussion
Difficulté scolaire	Ramadan comme excuse pour ne pas venir en cours	Bergson	Meunier	Pas de réaction
Confrontation entre codes et attendus culturels et/ou religieux (familles, élèves) / codes et	Mémorial de la Shoah et demande de port de la kippa	Des Piques	Lelièvre	Rappel à la règle

attendus de l'institution	Éducation à la sexualité et virginité	Des Piques	Nathan + De Lavirolle	Discussion, adaptation du contenu
	Prononciation de Mahomet	Bergson	Loup	Évitement du problème
	Loi de dieu et loi de l'État en accord pendant le ramadan	Bergson	Hoang	Discussion
	Voile et orientation professionnelle	Bergson	Tessier	Discussion, respect du choix des élèves
	Âme des arbres	Bergson	Meunier	Distinction des registres
Racisme, antisémitisme, harcèlement, discrimination H/F	Insultes antisémites	Des Piques	Cachan	Rappel à la règle, sanction formative
	Insultes ethniques	Des Piques	Nathan	Discussion et rappel à la règle, arguments religieux
	Contestation autorité femme	Bergson	Petit	Discussion, rappel à la règle + affirmation de sa féminité
	Racisme extérieur pendant la commémoration du 11 novembre	Bergson	Hoang	Changement progressif du regard des habitants
	Racisme anti noir des parents, vote FN + peur des gens du voyage	Mandela	Baglira	Mal à l'aise, pas de réponse
	Refus de mixité par les élèves en sport + violence F/G	Mandela	Fallot	Évitement du problème

Tableau 5 : Catégorisation des situations types.

Les situations types pour chaque catégorie ont été analysées ensuite dans le détail. Pour chaque situation, nous avons identifié cinq catégories d'analyse que nous avons ensuite divisées en items puis codés de la manière suivante :

Catégorie d'analyse	Items	CODE
Stratégie de l'acteur en situation	Adapter, Aménager la prescription	SAA
	Anticiper un problème	SA
	Contourner un problème	SC
	Louvoyer, Différer la résolution	SLD
	Refroidir	SR
	Tenir le cadre, faire respecter la règle	STR
	Dépasser son rôle, susciter l'intérêt	SDR
	Autres	SAutres
Objectif de la stratégie	Remplir son rôle d'enseignement	ORR
	Éviter les conflits, maintien de la paix scolaire	OEC
	Se préserver	OSP
	Faire comprendre la règle	OCR
	Autres	OAutres
Ressources pour l'action	Formation initiale et continue	RFIC
	Dispositif, objets, ressources juridiques, institutionnelles	RDOR
	Habitus professionnel, expérience	RHP
	Parcours personnel	RPP
	Réseau (collègues, personnels éducatifs, etc.)	RR
	Espace, corps	REC
	Ressources extérieures (association, centre sociaux, institutions religieuses, etc.)	RE
	Autres	RAutres
Empêchement à l'action	Défaillance personnelle	EDP
	Manque de formation, de ressources	EMF
	Absence de collectif de travail	EACT
	Situation de l'élève	ESE
	Contexte social et politique	ECSP
	Action des parents	EAP
	Contrainte matérielle de l'établissement, de l'environnement	ECME
	Autres	EAutres
Logique de justification de l'action	Logique civique / universaliste	LCU
	Logique d'opinion	LO
	Logique libérale centrée sur l'individu	LL
	Logique domestique (proximité)	LD
	Logique industrielle (d'efficacité)	LIND
	Logique communautarienne	LCOM
	Logique marchande (utilitarisme)	LM
	Logique inspirée (rôle messianique)	LINS
	Logique connexionniste	LCON
	Autres	LAutres

Tableau 6 : Catégories d'analyse et items pour le codage

Cette grille de codage a été élaborée en collaboration avec les membres de l'équipe de recherche ReDISCO. La codification utilisée par ReDISCO a été adaptée à la spécificité de notre terrain d'enquête et à nos objectifs de recherche (nous n'abordons que la thématique de la laïcité, des religions et pas celles des discriminations et de racisme). Nous avons codé les situations directement dans les entretiens transcrits[183]. Le tableau suivant présente le report du codage effectué dans les entretiens, par situation. Les situations analysées dans la partie suivante renverront à ce tableau.

[183] Ces entretiens codés sont disponibles en annexe 4.

Catégorie	Situations titre	Etablissement	Enseignant	Résolution	Stratégie de l'acteur	objectif	ressources	empêchement	logique de justification
Contestation ou refus des enseignements ou de la règle (ou ABSENCE DE)	Fête des Lumières, refus de présenter	Des Piques	Fournier	Discussion avec les parents enrôlement	SR, SC	ORR, OCR, OEC	RR (pas vraiment aidant), RDOR, RRE	EAP, ECCR, **ECME, ET, EATC**	LD
	Témoin de Jéhovah refus de voir un extrait d'un film Hitchcock	Des Piques	Fournier	L'école trouve un compromis	STR, SC	OFMC, OCR	RDOR, RR	EAP, ECCR	LL (pas obligatoire, contrainte parentale), LD (missionnaire, charité) hybridation LIND (religieux)
	La reproduction : absence, refus des parents	Des Piques	Carteron	Échec des négociations, abandon	STR, SC, SDR, SR, SAA (un peu)	ORR, OEC	RR, RRE, **RHP** (temporalité)	EAP, ECCR, ET, EDP, ESE (pudeur)	LL, LD-LIND (rapport à l'adolescence)
	La reproduction : pas de prise de note car peur de la réaction des parents	Des Piques	Carteron	Compromis entre élève et enseignant	STR, SC, SDR, SR, SAA (un peu)	ORR, OEC	RR, RRE, **RHP** (temporalité)	EAP, ECCR, ET, EDP, ESE (pudeur)	LL, LD-LIND (rapport à l'adolescence)
	Absence piscine	Des Piques	Carré	Rappel à la règle, abandon	STR, SC (comme maladie)	OCR, ORR(rattrapage)	RDOR	ECME (public de l'établissement), EDP, ECCR, EAP	LCU, LD
	Oreilles bouchées pendant lecture textes religieux	Des Piques	Baudarot	Bagarre, exclusion	STR	OEC	RE	ECME, ESE	LCU

	Génocide arménien : contestation par élèves turcs	Bergson	Hoang	Séquence pédagogique, déconstruction	SDR, SLD	OFMC	RRE, RE, RPP, RHP		LL, LCU
	PAS DE CONTESTATION textes fondateurs	Bergson	Davant	Refroidissement	SDR, SA	OFMC (et culturelle), OEC	RPP, RHP, RE	EACT	LL, LCOM (élèves)
	PAS DE CONTESTATION, Henri VIII, intérêt des élèves	Bergson	Mariano	Discussion, débat sur le racisme et discriminations	SDR	ORR, OFMC	RPP	EMF, ECCR	LINS, LD, LCOM (élèves)
	Refus de visiter une église	Bergson	Petit	Discussion, processus d'intéressement, enrôlement	SAA, SA	**ORR,** OFMC, OEC	RR, RHP	ECCR	LINS, LD, LCOM (élèves)
	Refus chanter du Gospel, provocation, test	Bergson	Garnier	Discussion, pas d'adaptation	SR, STR	OFMC (et culturelle), ORR	RR, RDOR, RFIC, RHP	ESE	LL, LD (avec collègue)
	PAS DE CONTESTATION sur l'évolution, mais curiosité des élèves	Bergson	Martin	Discussion, maintien du cours	SR, SLD	ORR, OFMC	RHP, RFIC, RR, RDOR	ESE, EAP	LCU, LD (distinction croyance/savoir)
	PAS DE CONTESTATION lecture de M. Ibrahim et les fleurs du Coran	Bergson	Guérin	Refroidissement et anticipation	SR, SA	**OSP, OEC,** ORR	RPP, RRE	ECME, ECCR, ESE	LD, LO
	Refus de piscine pendant le ramadan (pas	Bergson	Robert	Rappel à la règle, certificat de complaisance	SC, SR	ORR	RHP	EAP (certificat de complaisance),	LCU, LD, LCOM (élèves)

	boire d'eau)							ESE (pudeur, groupe de pairs)	
	PAS DE REFUS de piscine car en 6ème (avant la puberté)	Mandela	Fallot	Anticipation, refroidissement	SC, SAA	OEC, ORR	RHP, RR	ESE (pudeur)	LL, LD (élèves)
	Contestation parents : trop d'islam pas assez de christianisme en histoire	Mandela	Martin	Discussion, rappel des programmes	SR, STR	ORR, OCR	RRE (curiosité élèves), RDOR, RR	EAP	LCU
	Refus de piscine, question de complexe aussi, puberté	Mandela	Narucci	Adaptation, acceptation de l'absence	SC, SAA	OEC	RR, RDOR	ESE (pudeur), EAP, EMF	LD (élèves), LL, LD
	Bandeau de plus en plus large	Bergson	Loup	Rappel à la règle, menace de sanction, acceptation de la règle	**SR, SLD,** STR	OEC, OSP, OFMC	RHP, RDOR, RE		**LCU,** LL
Contournement de la règle, manipulation de la règle	Badge "Je suis Charlie" et "je suis Palestine"	Mandela	Rahbani	Discussion, débat	SDR, STR	OCR, OFMC	RR, RDOR	ECCR, EDP, EAP	LCU, LINS
	Conviction politique de l'enseignant en cours (lecture de l'Humanité)	Bergson	Guérin	Pas de réaction	SDR, SAA, SC	OFMC + convaincre et rassurer	RPP, RRE		LO, **LD**

	Atelier tricot et sandwich halal sur la pause du midi	Bergson	Davant	Adaptation pour enrôlement des élèves	SDR, SAA	OEC, ORR	RHP, RPP(autorité)	EATC	LCU, LCOM (nationale)
Adaptation de la règle	Voyage scolaire en Angleterre	Bergson	Mariano	Accommodements et recadrage par les collègues	SDR, STR, SA	ORR	RR	EMF, EDP	LL, LCOM
Mauvaise connaissance ou incompréhension de la règle	Réflexion à une élève sur argument religieux	Bergson	Leroy	Contestation des parents	STR, SC	OEC		EMF, EDP, EACT, ECCR	LCOM, LCU
	Médaille de baptême	Mandela	Dabin	Évitement, création d'un lien avec les élèves	SC, SAA	ORR	RFIC, RRE, RR	EMF	LD
	Refus d'expression à caractère religieux	Des Piques	Nathan	Autocensure par peur de la sanction	SA, SC	OSP		ECSP, EAP	LO
Sur-intérprétation de la règle	Boubou afro, journée de l'élégance	Autre	Moreau	Compromis, négociation	SDR, SA	OFMC, ORR, OEC	RR	ECCR, EACT	LL, LM
	Petite croix en pendentif	Bergson	Wabi	Retour à la règle, erreur	STR (pas le bon cadre)	OCR (pas la bonne)	RDOR, RPP	EMF	LCU
	Malaise pour parler des faits religieux (Thanksgiving, protestantisme)	Bergson	Dabin	Autocensure, évitement	SC (ne pas faire)	OEC	RDOR, RHP	ECCR, EDP, ECSP	LD, LO
	Interprétation du henné comme signe religieux	Mandela	Elki	Refroidissement par Elki	SR	OCR, OEC	RPP	EDP	LL, LD
	Absence pour fête juive	Des Piques	Carré	Pas de problème, c'est la loi	STR, SR	OCR, OEC	RHP	ECCR, ET	LCU

Réponse à l'actualité	Absence pour l'Aïd	Bersgon	Loup	Validation de l'absence	SDR, provocation, STR	ORR, OCR	RRE, RHP	ECCR, ESE, EAP	LCOM, LL
	Post-attentat Bataclan. élève violent	Bergson	Tessier	Échec scolaire, réorientation	SC	OSP		ESE, EACT	LD, LM
	Rallye maths : demande de rupture du jeûne ramadan	Bergson	De Maria	Acceptation des élèves, sauf 1	SDR, SAA	OFMC, ORR	RDOR, RRE, RHP		LCU, LCOM, LL
	9 décembre. Journée de la laïcité "parachutée",	Mandela	Padoux	Application de la commande institutionnelle, préparation avec les élèves	STR, SAA	ORR	RDOR, RR	ECME (temporalité)	LL (pédagogique), LCU (locale)
	Badge "Je suis Charlie", un élève n'est pas Charlie	Mandela	Janin	Discussion apaisée	SDR	OFMC	RRE, RPP, RHP	ESE	LCOM (élève), LL, LD, LCU (enseignant)
	Voyage scolaire et Pâques juive	Des Piques	Nathan	Compromis trouvé	STR, SA, SAA	ORR, OEC	RPP		LCU, **LL**
	Capuche en sortie scolaire	Bergson	Moreau	Acceptation du compromis	STR, SDR, SC(élève, capuche)	OEC, OCR, OFMC	RRE	EDP, ECCR, ECSP	LIND, LCOM
	Débat sur le terme "ostentatoire" entre enseignants et CPE	Bergson	Leroy	Débat en cours	SC, SLD	OEC	RDOR	EACT	LL, LCOM
Tensions liées à un flou dans les	Voile porté la nuit pendant	Bergson	Meunier	Discussion et acceptation	STR, SR, SA, SC	OEC	RR	ESE	LL

prescriptions, dans les contenus	voyage scolaire								
	Voile et grands frères	Bergson	Leroy	Suivi éducatif et social	SDR, SA	Protéger l'élève	RRE	ESE, EAP	LD
	Keffieh contre drapeau israélien	Des Piques	Poulain + CPE	Sanction scolaire	SR, STR	OCR, OFMC	RHP		LL, LCU
	Créationnisme vs évolution	Des Piques	Carteron	Discussion + régulation par les pairs	STR	ORR, OCR	RRE (collectif d'élèves)		LC
Problème socio-économique des familles	Religion du prof ? Antisémitisme	Bergson	Arnaud	Respect de la neutralité, apaisement	SR, SDR	OFMC		autres : règle (charte), ECSP	LC (élèves : LD)
Provocation et socialisation adolescente et enseignante	Éducation à la sexualité et propos obscène d'une élève	Bergson	Arnaud	Rendez-vous avec les parents	STR, SC	ORR, OCR	RDOR, RFIC	ESE, ECCR, EAP	LCU, LM
	Vêtement "religieux" comme effet de mode, change d'une année sur l'autre	Bergson	Saadi	Pas de réaction	SC, SLD, SR	OEC	RDOR	ECCR, ESE, ECSP	LD
	Ramadan : contrôle des pairs	Bergson	Robert	Travail de médiation et d'apaisement	SR, SC, dépasse son rôle dans son discours	OEC	RRE (collectif d'élèves)	ECCR (collectif d'élèves)	LCOM, LD
	Socialisation élève : ne fête pas noël mais a un calendrier de l'Avent	Mandela	Padoux	Discussion	SA, SR, SDR	OFMC	RE		LD, LCOM, LCON

	Ramadan comme excuse pour ne pas venir en cours	Bergson	Meunier	Pas de réaction	STR	OCR	RDOR	ESE	LL
	Mémorial de la Shoah et demande de port de la kippa	Des Piques	Lelièvre	Rappel à la règle	STR	OCR, OFMC		EAP, ESE	LCU, LINS
	Éducation à la sexualité et virginité	Des Piques	Nathan + De Lavirolle	Discussion, adaptation du contenu, apaisement	**SDR, SAA,** STR	OEC, convaincre de sa vision de l'ES, OFMC	RPP, RHP (relation élèves), RDOR, RRE, RR (catholiques)	EACT, ESE	LCU, **LL, LD, LINS**
Difficulté scolaire	Prononciation de Mahomet	Bergson	Loup	Évitement du problème	SC, SAA	OEC, OSP, ORR, OCR	RPP, RDOR	EAP	LO
Confrontation entre codes et attendus culturels et/ou religieux (familles, élèves) / codes et attendus de l'institution	Loi de dieu et loi de l'État en accord pendant le ramadan	Bergson	Hoang	Discussion	STR, SDR	OFMC	RPP, RDOR	ECCR	LCU
	Voile et orientation professionnelle	Bergson	Tessier	Discussion, respect du choix des élèves	SR, SC, SDR	OEC, ORR		ECCR, ESE, ET	LD
	Âme des arbres	Bergson	Meunier	Distinction des registres	STR	OFMC	RHP		LCU, LD

Tableau 7 : Catégorisation et codage des situations types

Logique civique / universaliste	LCU	24
Logique d'opinion	LO	5
Logique libérale centrée sur l'individu	LL	20
Logique domestique (proximité)	LD	26
Logique industrielle (d'efficacité)	LIND	4
Logique communautarienne	LCOM	14
Logique marchande (utilitarisme)	LM	3
Logique inspirée (rôle messianique)	LINS	5
Logique connexionniste	LCON	1
Autres	LAutres	0

Tableau 8. Occurrences des logiques politiques mobilisées par les acteurs dans les situations types

Il est possible de remarquer que **la logique domestique, de proximité (26 occurrences), la logique civique (24 occurrences) et la logique libérale (20 occurrences) sont les trois logiques dominantes mobilisées par les acteurs en situation d'épreuve**. La logique communautarienne (14) est fréquemment utilisée, alors que les logiques industrielle, d'efficacité (4), marchande (3), inspirée (5) et de l'opinion (5) sont très peu mobilisées par les enseignants dans la confrontation aux épreuves de laïcité.

Ces résultats et cette hiérarchie des logiques politiques de référence seront à garder en mémoire lors de l'analyse des situations.

Les résultats du codage seront en effet analysés en détail dans la partie IV, mais avant d'aller plus loin dans l'analyse des situations, nous proposons de présenter les trois monographies des établissements pour permettre une contextualisation des épreuves.

C – *Bergson, Mandela, Des Piques :* Trois collèges contrastés sociologiquement, géographiquement et scolairement

Pour Derouet (1992), l'établissement scolaire est devenu, depuis le projet de décentralisation et la rénovation du collège en 1982, une « petite cité politique locale » (p.241). Il devient un centre de décision et de construction d'un projet éducatif en accord avec les contextes locaux, et le lieu de construction du lien social en éducation, l'unité de base de la communauté scolaire. Ainsi, chaque établissement gagnant en autonomie, il représente une échelle d'observation et d'analyse sociologique indispensable pour la compréhension du système scolaire actuel.

Nous commencerons donc notre analyse en présentant les établissements/terrains de notre enquête, afin de comprendre et d'intégrer les logiques propres à chaque établissement dans notre étude des pratiques enseignantes (Cousin, 1993).

1. Le collège Bergson, un collège défavorisé dans un quartier ghettoïsé

1.1 Caractéristiques générales de l'établissement : un établissement qui « ne fonctionne pas »[184]

1.1.1 Entrée sur le terrain et adaptation

Mon entrée dans le collège Bergson s'est faite par l'intermédiaire d'une amie ayant fait son stage dans cet établissement au cours de son année préparatoire pour le CAPES d'histoire. Elle m'a présentée à Mathieu Loup[185], professeur d'histoire-géographie qui a tout de suite accepté de m'accueillir dans sa classe pour un entretien, après avoir eu l'aval du principal.

Le principal n'a émis aucune réticence à l'enquête, bien que de nombreuses recherches aient déjà eu lieu dans cet établissement. Il a accompagné mon entrée en envoyant un courriel à tous les enseignants et en me proposant une salle pour la tenue des entretiens.

J'ai dans un premier temps passé beaucoup de temps à faire des observations et des entretiens avec les enseignants d'histoire-géographie dans leur salle attitrée, attenante au laboratoire d'histoire-géographie. Ainsi, pendant les premières semaines de l'enquête, j'ai peu fréquenté la salle des professeurs. Ensuite, pour ne pas prendre le risque de m'enfermer et d'être associée sur le terrain à un groupe affinitaire particulier en opposition aux autres (Olivier De Sardan, 2008) et une fois le cercle des professeurs d'histoire-géographie intégré, je me suis tournée vers les autres enseignants dont l'accueil s'est révélé plus méfiant que dans les autres établissements. Réticence à vouloir parler de ses difficultés, souffrance et inconfort à rester dans cet établissement en dehors de heures de cours, peur du jugement ou peur qu'un adulte ne vienne perturber l'équilibre fragile installé plus ou moins difficilement dans les classes, j'ai eu plusieurs réponses gênées ou refus.

[184] Citation tirée d'un entretien informel avec une enseignante de Lettres.
[185] Rappel : tous les noms propres utilisés dans ce travail ont été anonymisés.

1.1.2 Un collège difficile, ghettoïsé

Catégorie socioprofessionnelle des parents

Le collège Bergson est implanté dans un quartier populaire d'une ville accueillant 18 566 habitants en 2016. En 2015-2016, l'établissement accueillait 611 élèves, avec une classe SEGPA[186] pour chaque niveau. 63,7% des parents d'élèves appartiennent à la catégorie « ouvriers et inactifs » ce qui est à peu près 2 fois plus que la moyenne académique (ac : 32,3%) et nationale (nat : 35,4%). On remarque également que c'est un chiffre plus élevé que celui de la ville (42,4% d'ouvriers et inactifs, 30% de pauvreté en 2012 selon l'INSEE[187]), ce qui peut indiquer soit un évitement de l'établissement par les parents de catégorie socioprofessionnelle plus favorisée vers des établissements privés alentour, soit une sur-représentation de la catégorie « ouvriers et inactifs » dans le quartier d'implantation du collège.

Elèves boursiers

L'établissement accueillait également 58,6% d'élèves boursiers en 2013, alors que la moyenne de l'académie est à 26,6% et la moyenne nationale à 28,8% ; et 22,9% d'élèves en retard d'une année au moins à l'entrée en 6ème (ac : 9,3% ; nat : 9,6%).

2015-2016	PARENTS OUVRIERS OU INACTIFS (%)	ÉLEVES BOURSIERS (%)	ÉLEVES AVEC AU MOINS 1 AN DE RETARD A L'ENTREE EN 6EME (%)
ÉTABLISSEMENT	63,7	58,6	22,9
ACADEMIE	32,3	26,6	9,5
FRANCE	35,4	28,8	9,8

[186] Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

[187] Institut National de la Statistique et des Études Économiques

Demi-pensionnaires

Il y a une centaine de demi-pensionnaires sur 611 élèves. Donc, très peu d'élèves sont inscrits à la cantine. Plusieurs raisons ont été invoquées par le principal : une question budgétaire (beaucoup de familles sont en grande difficulté), une question de proximité du domicile (les élèves dont les parents sont au chômage et habitent près du collège peuvent facilement rentrer chez eux) et une question religieuse (la cantine ne distribue pas de viande halal, et le collège serait composé, selon beaucoup d'enseignants entre 80 et 90% d'élèves musulmans, il n'y a bien sûr pas de statistiques).

Homogénéité religieuse, diversité d'origines

À une certaine homogénéité sociale, (familles modestes, voire pauvres), s'ajoute une autre homogénéité : la grande majorité des familles est héritière d'un passé de migration, en provenance pour beaucoup des pays du Maghreb, d'Afrique de l'Ouest ou de la Turquie, ce qui, selon le principal, est un reflet du quartier dans lequel est implanté le collège.

Réussite au brevet et orientation, des élèves en grande difficulté scolaire

Il y a eu 75% de réussite au brevet en 2016, ce qui est 15 points en dessous de la moyenne académique, un taux d'absentéisme de 14% en moyenne, 55-60 % d'élèves vont en seconde générale, 20 % vont en CAP[188] et 25-30 %, vont en seconde professionnelle.

Le collège Bergson est donc un établissement ségrégé socialement, économiquement et scolairement du fait de son implantation dans un quartier défavorisé d'une part, et d'autre part du fait de la stratégie d'évitement de l'établissement par les familles à capital économique et social plus élevés. Cet évitement se retrouve également dans les stratégies des enseignants.

[188] Certificat d'Aptitude Professionnel

1.1.3 Un collectif éducatif éclaté et en souffrance

L'équipe éducative est composée de 90 personnes, dont 60 enseignants, et 17 personnels de la vie scolaire, c'est un grand établissement, ce qui est rare en REP+. La moyenne d'âge pour les enseignants est de 36,5 (ac : 41,7 ; nat : 41,6), c'est un établissement de « jeunes enseignants » … qui ne restent pas ! Le turnover est très important, l'ancienneté moyenne étant de 2,7 ans (6,5 pour l'académie, 6,6 pour la France). Il a été constaté également pendant l'année de l'enquête qu'il y avait beaucoup d'arrêts maladie et d'absences de professeur. Par exemple, lors d'une journée d'observation, j'ai relevé l'absence de 10 enseignants. Sur les 18 personnes rencontrées, aucune n'habite sur la commune, la plupart habite dans la grande agglomération proche et a donc un temps de déplacement long. Cet élément indique une spécificité du rapport des enseignants à l'environnement du collège et des élèves. Les élèves et les familles ne rencontrent pas les enseignants en dehors de l'école (sur les marchés, dans la rue) comme cela peut être le cas dans d'autres établissements. Les enseignants « disparaissent » de l'environnement des élèves une fois leur service fini et à l'inverse, les enseignants ne sont pas familiers des lieux d'habitation des élèves, ce qui rajoute à l'isolement de l'établissement.

Le projet d'établissement vise à atteindre trois objectifs en priorité : la maitrise de la langue orale ; la maitrise des fondamentaux, avec un accent porté sur les mathématiques ; l'amélioration de la relation école / famille. Ces objectifs sont, pour beaucoup d'enseignants rencontrés, encore difficilement atteignables.

C'est un établissement « de passage » pour les enseignants[189], ils n'y restent pas, ne cherchent pas à habiter à proximité de leur lieu de travail. C'est un établissement dans lequel les enseignants peuvent venir pour cumuler des points en vue d'une demande de mutation, mais pas pour « poser ses valises » (Zambon, 2018). Ceux qui restent doivent faire leur travail dans un contexte de ségrégation sociale visible (Felouzis G. , 2005).

[189] 8,4% des enseignants sont non-titulaires (ac : 4% ; nat : 5,2%).

1.2 Faire son travail dans un environnement difficile

1.2.1 Un environnement de travail tendu et peu accueillant

Le collège Bergson est situé dans une ville de banlieue d'une grande agglomération française. Situé au cœur d'un quartier défavorisé, il est classé REP+ et est victime d'une très mauvaise réputation selon les enseignants et la direction de l'établissement.

Le bâtiment du collège a été construit en 1972 et n'a pas été rénové depuis longtemps[190]. Les murs sont sales, tâchés. Les tables dans les salles de cours sont abimées, bancales. Toutes les salles ne sont pas équipées en matériel informatique et pour celles qui le sont, le matériel n'est pas toujours en état de marche. Le hall d'accueil est grand et vide, et les couloirs étroits. Aucune décoration n'est affichée, ce qui donne une allure austère, triste, peu accueillante à l'établissement. Tous les enseignants sont unanimes, le collège n'est pas un environnement de travail agréable, tout y serait délabré. Aucun signe de prestige ou de fierté d'appartenance à cet établissement n'est visible dans les locaux au premier abord.

Les entretiens et les observations dans les moments informels indiquent un réel malaise dans le quotidien de travail des enseignants. Des tensions sont perceptibles, surtout dans la salle des professeurs, l'atmosphère y est tendue, pesante. Cela a été confirmé dans les entretiens.

Les sources de ces tensions sont diverses. Les enseignants empruntent beaucoup le ton, le vocabulaire, les expressions des élèves pour se parler entre eux dans la salle des professeurs, ce qui fait que ce lieu ne fait pas de rupture avec ce qui se passe à l'extérieur de la salle et ne remplit pas son rôle de « sas de décompression ». L'humour graveleux, les expressions vulgaires, mais aussi le fait que certains enseignants se « lâchent » beaucoup sur les élèves comme s'ils étaient « les ennemis », reflètent des stratégies de protection de certains enseignants en souffrance et amènent un sentiment de malaise, d'inconfort chez les autres. Il est donc difficile dans ce cadre de se livrer, de partager ses difficultés, par peur d'être jugé ou considéré comme incompétent.

[190] Un projet de rénovation est prévu pour 2020.

> En gros on a l'impression que voilà, [les enseignants] sont un peu en guerre contre les élèves quoi. Et que du coup l'élève est l'ennemi qui veut avoir ta peau ! Et que toi tu dois lutter pour sauver ta peau. On va tous se calmer, en fait on est prof ! […] Énormément d'écarts de langage, de prof fatigués qui se permettent un peu voilà, de parler très mal aux enfants, aux élèves ! Donc du coup ça créé des situations de tension. Et puis après les quelques-uns qui vont déraper finalement font du mal à tous. (CPE)

> En ce moment, il y a un certain malaise au collège et je pense que c'est lié à certains collègues qui sont très très très négatifs, alors c'est comme le ver dans la pomme, il suffit qu'il y soit, même s'il est tout petit, petit à petit il ronge. Moi je sais que par exemple, je mange seule dans mon bureau parce que je pense qu'à midi il faut qu'on se détende, il faut qu'on pense à autre chose. (Lettres)

De plus, le matériel éducatif ainsi que le mobilier sont dégradés, il y a un réel manque d'outils et de ressources : un seul photocopieur pour 60 enseignants (et qui est souvent en panne).

> Ce qui choque quand on arrive à Bergson, c'est l'état des locaux ! Rien n'est approprié, en termes de localisation des différents pôles, la vétusté des lieux, le manque de matériel, enfin moi je trouve que c'est un manque de respect vis-à-vis des usagers qu'on accueille. (CPE)

> On a des problèmes de photocopieuse, de papier. La semaine dernière, je tenais dans ma main la dernière rame de 200 feuilles de papier, y avait plus de feuilles dans l'établissement. Voilà. (Histoire-géographie)

Des relations peuvent se créer qui permettent des formes de convivialité, mais de manière détournée, informelle, indirecte. Il existe des petits groupes (disciplinaires, mais aussi affinitaires) au sein desquels une bonne entente, voire des amitiés, se sont construites. Il n'a cependant pas été ressenti un effet général de bienveillance et de convivialité entre tous les enseignants. En outre, la situation s'est dégradée durant l'année de l'enquête. Plusieurs raisons ont été évoquées :

- Un changement de direction qui implique des problèmes de gestion interne.

- Le fait qu'il y ait beaucoup de nouveaux enseignants, ce qui ne permet pas la construction d'une cohésion en amont, ni de projets sur du long terme.

- Une succession d'injonctions, par exemple la réforme du collège de 2016 dont les modalités d'application imposent une réorganisation du travail et génèrent des tensions entre enseignants.

Les enseignants ne partagent pas tous la même vision de l'éducation, la même conception de leur rôle. Il y a des conflits sur la façon d'aborder les problèmes, les conflits avec les élèves. Certains prennent en considération le contexte, les conditions sociales des élèves pour essayer de comprendre pourquoi ils agissent ainsi, d'autres estiment que c'est « les excuser » et sont dans la mise en place d'une autorité stricte face à l'indiscipline des élèves ; certains considèrent que la dimension éducative du travail est primordiale dans et en-dehors des cours, alors que d'autres jugent que leur travail se limite à la transmission de connaissances en classe (stratégie de protection pour ne pas se laisser déborder, passage de relais systématique à la vie scolaire lors de problèmes). Ces différends peuvent accentuer les tensions entre enseignants lorsqu'il est question de résoudre des problèmes en collectif, notamment des problèmes d'indiscipline ou de comportements des élèves.

1.2.2 Des stratégies pour survivre dans cet environnement

Face aux situations jugées difficilement tenables par les enseignants et à cet environnement peu propice à la satisfaction de faire du « bon travail », les enseignants mettent en place diverses stratégies.

Une des premières stratégies est de s'extraire de l'établissement en demandant sa mutation ou un arrêt maladie plus ou moins long : parce que l'environnement est trop dur, qu'il y a un manque de soutien et de reconnaissance de l'institution, parce que l'enseignant refuse de s'adapter (« moi, je ne m'adapte pas à la médiocrité », enseignant de Lettres), parce que leur travail dans cet établissement est trop en dissonance avec leur vision du « bon travail » et de leur conception du métier.

Pour pouvoir rester, il devient alors nécessaire de revoir ses exigences. Ces enseignants savent qu'ils ne pourront pas faire comme dans un autre établissement et vont jusqu'à dire qu'ils ne font pas le même métier que d'autres, dans d'autres établissements. Notamment,

un enseignant, au collège Bergson depuis 17 ans se demande s'il serait capable de travailler dans un établissement moins difficile.

> En fait, je suis sûr que ce que je fais là, si on me transférait dans un [autre établissement] je saurais pas faire !
>
> *Pourquoi ? C'est quoi la différence ?*
>
> Bah, on transmet pas les mêmes choses. Y a pas les mêmes exigences. Qu'on soit clair. Mon gamin, il prend un mot parce qu'il a pas de stylo rouge dans sa trousse. Moi, s'ils ont un stylo, n'importe quelle couleur, je suis content. (Histoire-géographie)

Alors ils adaptent le programme, ils font moins, ils se concentrent sur l'éducatif et moins sur la transmission des connaissances. Ils révisent leurs objectifs, ils sont plus tolérants sur le bruit, les incivilités, le niveau de langage, le matériel scolaire… Pour s'engager dans cette stratégie cependant, les enseignants doivent avoir au préalable décidé de rester, de ne pas fuir. Un bon rapport avec des collègues, un fort sentiment d'utilité, des formes de reconnaissance de la part des élèves sont des éléments qui peuvent encourager des enseignants à employer cette stratégie.

Une minorité d'enseignants – 3 sur les 19 rencontrés – refusent de revoir leurs exigences et arrivent à tenir en se forgeant une réputation solide auprès des élèves et des collègues (souvent après avoir eu les frères et sœurs). Ils ne sont pas – plus – testés par les élèves, sont « connus et reconnus ». Cette stratégie de la réputation se met généralement en place après plusieurs années passées dans l'établissement (Dutercq, 1993). Ils sont connus des élèves car ils ont eu les frères et sœurs ou des amis qui ont pu témoigner aux suivants de la rigueur de tel enseignant. De plus, selon certains enseignants, le fait de rester est un acte interprété par les élèves comme un véritable engagement auprès d'eux : si leur enseignant ne fuit pas, ne cherche pas à partir coûte que coûte, c'est qu'il doit être content d'être là, en avoir envie.

***

Le collège Bergson a été rapidement identifié comme un terrain d'enquête pertinent car il rassemble de nombreuses caractéristiques d'un établissement en difficulté : *turn over* des enseignants très important ; élèves venant majoritairement des catégories socioprofessionnelles défavorisées ; bâtiments peu accueillants ; manque de soutien et

d’accompagnement de la part du collectif. Le travail enseignant dans les établissements d’éducation prioritaire ou face à des élèves en difficulté a fait l’objet de nombreuses études et, à en croire les discours médiatiques dominants, ces établissements rassembleraient les plus grandes difficultés d’application du principe de laïcité, car l’institution serait confrontée à des demandes et des pratiques culturelles et religieuses particulièrement problématiques pour le cadre scolaire : celles de l’islam, le plus souvent. Il nous a donc semblé important d’étudier les pratiques des enseignants et les épreuves de laïcité particulières dans ce type d’établissement, mais aussi de pouvoir les comparer avec celles des autres établissements de notre corpus.

2. Le collège Des Piques, un établissement privilégié au cœur d'un quartier bourgeois

2.1 Caractéristiques générales de l'établissement : un établissement « d'où on ne part pas »[191]

2.1.1 Entrée sur le terrain et adaptation

Le plan Vigipirate appliqué pendant la période de l'enquête ne permet pas d'entrer au collège sans autorisation (ce qui est également le cas au collège Mandela, mais pas au collège Bergson). Le « point accueil » enregistre et filtre les entrées et les sorties. Pour la première entrée dans l'établissement, un rendez-vous avait été fixé avec la principale. J'ai ensuite rapidement sympathisé avec le personnel d'accueil, ce qui m'a permis d'entrer sans avoir à me justifier à chaque fois.

C'est avec la rencontre de Julie Lelièvre (enseignante de Lettres classiques au collège Des Piques) à l'université, par l'intermédiaire de ma directrice de thèse avec qui elle avait participé à un jury de master, que j'ai pu entrer dans cet établissement. J'ai d'abord fait un entretien avec elle à son domicile, puis elle m'a fait rencontrer la principale du collège qui m'a autorisée à y mener mon enquête. La principale, personnalité assez clivante chez les enseignants, était à quelques mois de son départ en retraite lors de notre rencontre. Après sept années passées dans cet établissement, elle a pu me donner des informations précieuses sur les événements importants et les particularités du collège. Il est néanmoins ressorti de l'entretien une méfiance de sa part envers les enseignants, méfiance que ceux-ci lui retournaient régulièrement lors de règlement de conflits entre eux ou entre élèves. En effet, les relations entre la direction et l'équipe enseignante se sont avérées froides et tendues ce qui n'a pas permis à la principale d'être une personne ressource pour les enseignants en cas de litige ou de conflit. Plusieurs situations de désaccords entre la principale et certains enseignants ont mené à cette situation de distance et de méfiance envers les différentes parties.

[191] Citation tirée d'un entretien informel avec une enseignante d'anglais, consigné dans le journal de terrain.

Une fois l'enquête acceptée par la principale, j'ai pu me rendre librement dans les différents locaux de l'établissement, notamment en salle des professeurs pour y présenter ma recherche aux enseignants. Ceux-ci ont été rapidement volontaires pour participer à l'enquête, d'abord parce que Julie Lelièvre, personnalité dynamique et motrice dans l'équipe éducative, les y avait encouragés, mais aussi parce l'exercice leur semblait intéressant et constructif. Je n'ai pas eu de refus et beaucoup d'enseignants ont été curieux d'en savoir un peu plus sur mon sujet de thèse. L'atmosphère rencontrée dans cet établissement a donc été généralement bienveillante et accueillante en général et à mon égard. J'ai rapidement été invitée aux déjeuners collectifs des vendredis midi au cours desquels j'étais naturellement intégrée dans les conversations. De nombreux éléments indispensables à une analyse fine des pratiques des enseignants, des réseaux et des logiques d'action dans cet établissement, ont été identifiés pendant ces moments informels où la parole se libère plus facilement que lors d'un entretien enregistré. Tous ces éléments ont été consignés dans le journal de terrain.

2.1.2 Un collège privilégié dans un quartier de centre-ville

Le collège Des Piques est situé dans un arrondissement cossu d'une grande agglomération française. Il est implanté dans un quartier commerçant, avec des lieux historiques, des parcs et des restaurants à proximité. Ce collège accueillait, en 2016-2017, 853 élèves pour 81 enseignants. Il est hébergé dans un vieux bâtiment, une ancienne fabrique, avec une petite cour intérieure comme espace de récréation. Le collège possède une annexe pour les élèves de 6ème, située dans un autre bâtiment à quelques rues du bâtiment principal, car ce dernier ne permet pas d'accueillir tous les collégiens. De même, les collégiens doivent se rendre à la cantine du lycée le plus proche (un des plus réputés de la ville) pour le déjeuner car leur établissement ne possède pas de locaux pour la restauration. Cette situation entraine régulièrement des conflits entre collégiens et lycéens (moqueries, bagarres) dans le réfectoire commun. Ces conflits sont gérés par les surveillants des deux établissements.

Les bâtiments du collège sont vieillissants, mais propres. Les salles ne sont pas toutes équipées en matériel informatique. Cependant, des éléments indiquent rapidement en entrant dans le bâtiment qu'il existe un sentiment d'appartenance fort et un prestige de

l'établissement : des projets d'élèves sont affichés dans le hall d'entrée, deux prix reçus par le collège sont encadrés (le « prix de la Résistance et de la Déportation » en 1985 et le « prix des Droits de l'Homme René Cassin » pour l'année 2012-2013). Un piano est mis en libre accès pour les élèves pendant les heures de récréation. Il est régulièrement utilisé par les élèves sans qu'aucun membre du personnel ne surveille.

Il a en effet été observé, notamment lors d'un conseil de vie collégienne (CVC) auquel nous avons assisté, un réel sentiment de fierté et d'appartenance à l'établissement de la part des élèves à travers leur volonté de mettre en place des projets collectifs et fédérateurs : des tournois interclasses de culture générale, d'échecs, un bal de fin d'année, un journal du collège.

2.1.3 Un niveau scolaire général élevé

Le niveau scolaire des élèves est supérieur à la moyenne académique (96,63% de réussite au brevet, avec 82,3% de mentions) et il y a peu de problèmes disciplinaires à gérer dans l'établissement selon l'équipe éducative. La relation pédagogique n'est pas empêchée et les enseignants arrivent généralement à tenir leurs classes. Ils n'ont pas, comparé à d'autres établissements plus difficiles, à « gagner la confiance » des élèves pour pouvoir faire cours et transmettre. Le statut de l'enseignant n'est généralement pas remis en question et les élèves, qualifiés de « dociles », « sympas » par les enseignants[192], ont intégré et maitrisent les codes de la forme scolaire, c'est-à-dire de leur rôle d'élèves et de ce que l'école attend d'eux.

2.2 Un public issu des PCS+[193], des enseignants qui restent

Le public accueilli par le collège Des Piques, habitants du quartier, appartiennent majoritairement aux classes moyennes et supérieures (47,6% de cadres supérieurs et enseignants ; 15,7% de cadres moyens ; 14,2% d'employés et artisans ; 14,4% d'ouvriers

[192] Les citations sont tirées du journal de terrain.
[193] Professions et Catégories Socioprofessionnelles supérieures.

et inactifs). Un faible pourcentage d'élèves est boursier[194] et si certaines familles peuvent être en situation de précarité, cela représente un très faible pourcentage de l'établissement[195]. Les codes vestimentaires et de comportements observables dans les lieux de vie scolaire sont ceux des groupes sociaux privilégiés : la très grande majorité des élèves portent des vêtements et des chaussures de marque ainsi que des accessoires à la mode. Plusieurs enseignants en feront mention dans les entretiens comme une injonction implicite chez les élèves à avoir des accessoires de mode, des portables récents, logique marchande et du paraitre qui, selon eux, va à l'encontre de la logique scolaire et peut être défavorable à l'apprentissage.

Nos observations en classe ont permis également de constater que les élèves possèdent les codes et les éléments de la culture majoritaire et dominante en France (références culturelles, codes vestimentaires et langagiers), ce qui indique leur appartenance à des groupes sociaux privilégiés. Une adéquation entre culture familiale et attendus de la forme scolaire, permet ainsi aux élèves de ne pas vivre de grand décalage et de facilement remplir leur rôle d'élèves (Vincent, 1994).

Plusieurs confessions et origines sont représentées dans l'établissement (catholique, juive, musulmane, témoins de Jéhovah[196]). Une des caractéristiques de l'établissement est qu'il accueille un fort pourcentage d'élèves de confession juive selon les enseignants. Il n'y a bien sûr pas de statistiques pour le confirmer. En effet, les questions et les demandes des familles pour ce qui nous intéresse émanent principalement des contraintes liées à cette religion concernant par exemple les activités du samedi, les normes alimentaires, les absences pour les fêtes juives. Le collège accueille également des élèves, peu nombreux, avec une histoire familiale de migration, notamment en provenance de la Turquie ou de certains pays africains, selon la conseillère principale d'éducation (CPE).

L'établissement accueille donc une faible mixité sociale, mais une certaine diversité culturelle et religieuse, ce qui en fait un établissement particulièrement intéressant pour notre recherche. Ce public est représentatif du quartier dans lequel l'établissement est implanté.

[194] La principale de l'établissement n'a pas souhaité nous transmettre la fiche APAE, jugeant ce document confidentiel. Nous ne pouvons donc donner de chiffre exact sur ce point.

[195] Des enseignants feront néanmoins part ponctuellement de situations économiques difficiles chez quelques familles, visibles notamment lors de sorties scolaires.

[196] Identifiées à partir des situations rencontrées en entretien.

Le *turnover* des enseignants au collège des Piques est faible. Les enseignants restent généralement longtemps, voire souhaitent finir leur carrière là-bas, ce qui influe sur leurs relations professionnelles et sur la construction du collectif.

> Oui, alors on se connait bien hein, ici, hein, y a un noyau de profs / on est souvent en plus à peu près de la même génération, nos enfants ont pour la plupart été dans cet établissement, ils ont grandi ensemble enfin bon / donc on se connait très bien, mais on a chacun nos / c'est vrai qu'il y a un noyau de prof ici, vous regardez l'équipe hein, ils ont tous on va dire entre 40 et 55 quoi et puis voilà. On est de la même génération, on se connait quoi. Et puis on sait vivre ensemble ici. C'est ça qui est agréable dans cet établissement, c'est que / enfin je trouve hein, l'équipe pédagogique a une qualité quand même de la relation, on sait / non pas collaborer et coopérer, c'est pas ça l'axe, mais on sait se respecter les uns les autres, y a pas de conflits, enfin je crois pas hein, majeurs dans l'établissement, et puis on est condamné un peu à vieillir ensemble hein, donc il faut qu'on s'entende.
>
> *Histoire-géographie, Des Piques, 25.03.2016*

Peu arrivent en début de carrière, c'est un établissement très demandé, les jeunes enseignants avec peu de points n'y ont pas facilement accès. Ce sont donc très majoritairement des enseignants « experts », en milieu voire fin de carrière, qui y enseignent.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix de rester. D'abord, c'est un établissement qui ne pose que peu de problèmes et où il est donc possible de « faire son métier » sans trop de difficultés. Les élèves ont un bon niveau scolaire, il y a peu de gestion disciplinaire à faire, les cours se déroulent dans le calme, soit des conditions d'enseignement privilégiées. La situation géographique de l'établissement est également un élément non négligeable dans la stratégie professionnelle des enseignants. Implanté dans un quartier de centre-ville facilement accessible par les transports en commun et offrant un cadre de vie agréable (parcs, commerces, restaurants à proximité), de nombreux enseignants habitaient ou ont choisi d'habiter à proximité de l'établissement. Ils peuvent ainsi profiter de la vie de quartier, se rendre rapidement sur leur lieu de travail (sans les inconvénients du trafic routier). C'est alors un choix professionnel qui engage la vie personnelle : s'installer à proximité de son lieu de travail est un bon indice sur le fait

que les enseignants « posent leur valises » (Zambon, 2018) et n'envisagent pas être seulement *de passage* dans cet établissement. C'est également un élément important dans la gestion des problèmes et dans le rapport des enseignants aux élèves et aux familles. En effet, pour ceux qui habitent dans le quartier, il n'est pas rare de croiser des parents d'élèves dans la rue, au marché, à la salle de sport, au parc pour un footing. De même, les enfants des enseignants fréquentent l'établissement et certains élèves peuvent être aussi les amis de leurs enfants. Des relations personnelles, de voisinages, intimes se mêlent donc aux relations professionnelles et éducatives, ce qui peut se révéler être un outil, une aide ou un handicap, dans la résolution de conflit, dans la gestion des situations, comme nous l'analyserons dans la Partie IV.

Une enseignante par exemple a ses enfants dans l'établissement et quelques-uns de ses élèves, amis de ses enfants, la connaissent personnellement. Elle prend alors bien le temps en début d'année de faire la distinction entre ces rôles : entre *la mère de X* en dehors de l'école et *la professeure de français* en classe. Cette situation l'oblige à jouer sur plusieurs registres (familiale, éducatif, amical) selon le contexte. Ici, c'est le lieu qui détermine la posture à adopter. La frontière entre vie personnelle et vie professionnelle est alors poreuse ce qui peut être un avantage autant qu'un inconvénient face aux épreuves.

Le fait d'avoir une équipe éducative particulièrement stable dans cet établissement permet à des projets à long terme de se mettre en place et de créer un environnement stable de travail pour les enseignants comme pour les élèves. Ainsi, un CVC se tient régulièrement depuis plusieurs années. Il rassemble des enseignants et des représentants élus des élèves par niveau de classe. Ensemble, ils font des choix pour la vie du collège, montent des projets (carnaval, fête de fin d'année, collectes…) et résolvent des conflits. Par exemple, une enseignante a négocié pendant plusieurs années avec la direction et avec l'académie pour que le système de sonnerie soit changé pour quelque chose de moins agressif. Sa demande a été plusieurs fois refusée pour des raisons budgétaires. Elle a alors décidé cette année de mettre en place des activités pour récolter de l'argent (vente de gâteaux…) afin de financer en partie le changement de sonnerie. Ce projet ne pourra se faire que sur plusieurs années. Son investissement à long terme pour l'amélioration de son cadre de travail démontre un attachement et une implication dans l'établissement qui ne pourrait probablement pas avoir lieu si son poste ici n'était que provisoire.

Les enseignants évoluent donc dans un cadre de travail agréable avec une salle des professeurs divisée en deux parties, une réservée au travail (photocopieuses, tables de travail, tableau d'affichage) et une réservée à la détente et aux repas (machine à café, canapé, coin cuisine). Les enseignants se sont globalement appropriés les lieux, y mettent des décorations selon les périodes de l'année (Noël, printemps).

Cependant, une dizaine d'enseignants déplorent dans les entretiens un manque de convivialité, ou un trop grand individualisme chez les différents membres du personnel enseignant. « C'est chacun pour soi, chacun dans sa classe », « il n'y a pas de problème, donc pas besoin de se serrer les coudes, du coup c'est chacun pour soi »[197]. Certains enseignants souhaiteraient plus de relations autres que professionnelles avec leurs collègues, plus de moments d'échanges informels. Nous n'avons cependant pas ressenti de tension dans l'équipe éducative, ni un manque de convivialité. Des repas sont organisés tous les vendredis où chacun prépare un plat. Le collectif s'organise également pour créer des moments festifs (partage de la galette des rois…) et les équipes disciplinaires échangent régulièrement en salle de professeurs sur leurs pratiques, leurs outils, les problèmes rencontrés. Il semble donc que, bien que certains enseignants se plaignent d'un manque de convivialité et de projets collectifs, l'équipe enseignante soit soudée, notamment autour d'un noyau moteur et fédérateur.

Le manque de convivialité ressenti, d'échanges avec les collègues, est probablement lié au fait qu'il n'y a que très peu de problèmes à gérer à l'échelle de l'établissement et que donc les enseignants ont peu à se concerter pour trouver des solutions et se coordonner. Il existe néanmoins un collectif fort du fait de la longévité des enseignants dans l'établissement. Il existe également des projets collectifs ponctuels (CVC, sorties scolaires, concours interclasses) impliquant généralement les élèves et qui démontrent malgré tout, la présence d'un travail collaboratif entre les différents acteurs éducatifs. Si les enseignants font du « chacun pour soi » et partagent peu ce qui se passe dans leur classe, c'est probablement parce que rien ne nécessite qu'il faille faire appel au collectif selon eux. Ainsi, lorsque tout va bien, qu'il n'y a pas de conflit à gérer, il n'est pas nécessaire de se tourner vers les collègues pour régler des conflits, le travail collectif n'émergeant alors que par la volonté de monter des projets.

[197] Discussion informelle, extrait du journal de terrain.

***

Ce collège a été choisi pour notre enquête car il accueille une diversité de profils d'élèves, bien qu'appartenant tous principalement à des milieux sociaux favorisés. C'est un collège qui permet, avec les deux autres collèges de l'enquête, d'évaluer l'influence de la zone d'implantation (centre-ville pour celui-ci) sur les pratiques professionnelles des enseignants et sur leurs stratégies ainsi que sur les situations observées. Il diffère des deux autres par sa situation géographique, sa zone de recrutement et par le public qu'il accueille. Nous faisons donc l'hypothèse que ces variables auront une influence sur les pratiques des enseignants en lien avec la laïcité, car le contexte de travail, le réseau disponible (famille, administration, collègues) ont un impact décisif sur la résolution des situations.

3. Le collège Mandela, un collège moyen en zone périurbaine

3.1 Caractéristiques générales de l'établissement : un collège en reconstruction

3.1.1 Entrée sur le terrain et adaptation

Comme pour le collège Des Piques, l'entrée dans le collège Nelson Mandela s'est faite par l'intermédiaire d'un enseignant, M. Tessier, rencontré lors d'une conférence à l'université. Cet enseignant d'histoire et de géographie, très intéressé par les questions de laïcité et portant un grand intérêt à l'histoire des religions, m'a permis de rencontrer dans un premier temps le principal du collège, puis une grande partie de ses collègues.

Je l'ai beaucoup suivi dans les premiers jours suivant mon arrivée dans cet établissement, il m'a « prise en charge » et m'a beaucoup orientée, se sentant presque responsable de moi et de la bonne réussite de mon intégration dans son propre milieu professionnel. M. Tessier est un enseignant très engagé dans son rôle et dans son métier. Il est très impliqué dans le collectif. Il est à l'origine de l'Amicale des enseignants du collège – qui organise des apéritifs, des sorties – et plus particulièrement de l'organisation d'une soirée débat et discussion avec les parents d'élèves après les attentats de Charlie Hebdo en janvier 2015. Il est très actif dans l'élaboration de projets à l'échelle de l'établissement, et témoigne d'un engagement politique fort, notamment contre la réforme du collège de 2015 (participation aux manifestations, discussions informelles avec ses collègues).

L'entrée sur ce terrain s'est faite facilement et rapidement. M. Tessier m'a accompagnée dans les premiers rendez-vous pris avec ses collègues et dans la découverte des locaux ainsi que de l'organisation du temps scolaire spécifique à cet établissement[198].

Il a dans un premier temps été nécessaire ici de refroidir les crispations qui se sont fait ressentir à l'énonciation de mon sujet de recherche. Certains m'ont affirmé qu'il n'y avait

[198] Par exemple, une heure est banalisée (le mardi de 11h à 12h) toutes les semaines. Enseignants et élèves sont libres tout en étant présents dans l'établissement, ce qui permet des rencontres et des discussions informelles, la tenue de réunion ou la construction de projets selon les volontés et les besoins de chacun.

pas de problème de laïcité dans ce collège, d'autres ont adopté une posture fermée alors qu'ils pouvaient être bienveillants au premier abord. J'ai dû alors ne pas trop insister les premiers jours, ne pas m'imposer, surtout auprès des enseignants ayant manifesté une inquiétude, un mouvement de recul, à l'évocation de mon sujet de recherche. J'ai pris le temps de partager des repas, de rester aux pauses déjeuner, ou aux pauses café, pour discuter avec certains enseignants, les rassurer quant au fait de n'être pas là pour les surveiller ou pour dicter des « bonnes pratiques », mais plutôt pour comprendre leur métier et leurs pratiques professionnelles sur un sujet délicat. Petit à petit, des relations de confiance se sont construites, du fait de ma présence régulière mais aussi grâce aux témoignages positifs des enseignants ayant accepté de faire un entretien. Les enseignants volontaires au début ont pu aussi être un relai pour l'enrôlement de leurs collègues dans l'enquête. Certains enseignants, méfiants au départ se sont intéressés à l'enquête petit à petit et ont accepté de faire un entretien. Le collectif, soudé et bienveillant, a été facilitateur dans ce cas.

Il est ensuite arrivé, au cours de l'année, que certains viennent me voir en me disant qu'ils seraient prêts à me parler sans que je fasse la démarche de le leur proposer, ce qui ne s'était pas fait dans le collège Bergson. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'une équipe enseignante soudée permet un enrôlement facilité si les premiers volontaires vivent l'entretien positivement. Dans le cas contraire, on pourrait alors supposer que c'est l'ensemble du collectif qui se fermerait à l'enquête, d'où une attention particulière à apporter aux premiers entretiens dans ce type de configuration.[199]

3.1.2 Un collège « dans la moyenne », en milieu périurbain

Le collège Mandela est un collège « dans la moyenne basse de l'académie » selon le principal. Longtemps le seul collège de la ville, il a vu ses effectifs diminuer d'un tiers depuis l'ouverture d'un nouvel établissement public de secteur, deux ans avant le début de l'enquête. L'équipe enseignante s'est également renouvelée au moment de cette

[199] À Bergson au contraire, il existait des petits groupes affinitaires d'enseignants mais pas de sentiment d'un collectif englobant tout le monde. Trop sympathiser avec un groupe pouvait alors être un handicap pour aller vers un autre groupe et il fallait absolument éviter un attachement affinitaire trop fort au risque de fermer la possibilité de construire une relation de confiance avec les membres des autres groupes (Olivier De Sardan, 2008).

ouverture puisqu'une partie de l'équipe auparavant très stable est partie dans le nouvel établissement. Cet événement a donc été l'occasion de faire de nouveaux recrutements et la cohésion de l'équipe est en cours de reconstruction, entre anciens et nouveaux venus.

L'établissement est situé dans une zone résidentielle d'une commune de 13 000 habitants appartenant à la métropole d'une grande ville française. L'établissement accueille une majorité d'élèves de classe moyenne. Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) « cadres moyens », « cadres supérieurs » ont une représentation supérieure à la moyenne académique dans cet établissement (respectivement 22,6% et 17,3%, pour 17,8% et 12,2% pour l'académie). La PCS la plus représentée dans l'établissement reste cependant les « ouvriers et inactifs » (31,3%, 42,6% pour l'académie). Le collège Mandela accueille donc une diversité socioprofessionnelle représentative de la population française générale, avec une légère surreprésentation des cadres moyens. Il accueille aussi une diversité culturelle s'associant à cette diversité sociale, à travers la présence de familles Roms sédentarisées et de familles héritières d'une histoire migratoire postcoloniale. Cette ville accueille également des familles vivant une ascension sociale et cherchant à s'éloigner d'un quartier défavorisé d'une ville limitrophe. Il existe donc une grande diversité de profils sociologiques, professionnels et culturels dans cet établissement.

En 2015-2016, l'établissement accueillait 656 élèves dont 47 en section européenne, 38 en section sportive et 44 en section bilingue. L'établissement accueille également une filière SEGPA avec une classe par niveau. Les élèves de la SEGPA sont dans un bâtiment à part mais partagent les lieux communs (cours, réfectoire) avec les autres élèves. Les locaux sont vieillissants, des marques d'usure sont visibles sur les murs et les portes, mais il n'y a que peu de dégradation volontaire. La cours de récréation est grande et végétalisée. Le hall principal comporte des casiers utilisés par les élèves et donne accès à une salle de permanence/retenue, un foyer (pas toujours ouvert) ainsi qu'au bureau de la CPE. La charte de la laïcité est affichée sur un pilier central du hall, très visible. Il n'y a pas de décoration qui pourrait marquer une appropriation du lieu par ses usagers (enseignants comme élèves). C'est un lieu de passage et non d'activité.

Le contrat d'objectifs de l'établissement[200] (2014-2018) stipule que le collège Mandela « est un établissement qui a beaucoup souffert et dont les indicateurs étaient au rouge à tous les niveaux en septembre 2011 » en raison d'une « instabilité des équipes de direction (durant une dizaine d'années, succession des chefs d'établissement de 6 mois à 2 ans) » et d'une « très mauvaise réputation sur l'environnement ». Ces épisodes d'instabilité et de dialogue difficile entre la direction et l'équipe enseignante nous ont été relatés de nombreuses fois par les enseignants (en entretiens formels et informels pendant les moments de repos). L'établissement vit aujourd'hui un regain de confiance et une amélioration du climat scolaire depuis l'arrivée récente du nouveau principal, les relations entre enseignants et direction mais aussi entre enseignants, direction et parents d'élèves s'améliorent progressivement et les équipes se stabilisent.

L'établissement s'était fixé comme objectif d'améliorer le « vivre-ensemble » et de garantir l'équité scolaire notamment par la diminution des exclusions de cours et par l'amélioration des dispositifs d'accompagnement[201]. Nous verrons que ces objectifs (surtout celui de diminuer les exclusions de cours) vont amener les enseignants à modifier leur stratégie de gestion de conflits et pourra être vécu comme une contrainte à leur liberté pédagogique. Néanmoins, la volonté politique de la direction et l'injonction académique pour l'amélioration des conditions d'accueil des élèves ont eu un impact globalement positif sur le climat scolaire selon l'équipe éducative.

3.2. Des familles distantes, une équipe éducative soudée

L'établissement accueillait en 2015-2016 plus d'élèves en retard d'au moins un an à la rentrée de 6ème que la moyenne académique (12,9%, pour 9,5%). Un effort particulier a été fourni depuis la mise en place du contrat d'objectifs en 2014 pour améliorer le niveau en mathématiques des élèves notamment, mais le taux d'accès de la 3ème vers la seconde générale est resté sous le seuil d'attendu académique (63, pour 71).

[200] Le principal du collège Mandela a fait référence à ce contrat d'objectifs pendant l'entretien. Il le considère comme une ligne directrice de sa politique. Dans les collèges Des Piques et Bergson, les principaux n'y ont pas fait référence et ont semblé n'y attacher que peu d'importance.

[201] Objectifs fixés par le contrat d'objectifs de l'établissement 2014-2018.

Au courant des entretiens, les enseignants se sont systématiquement plaints du faible niveau des élèves et de leur manque de motivation dans leur travail. M. Diallo et M. Jean, enseignants de mathématiques, ont par exemple déploré de la même manière le manque de travail personnel des élèves : les devoirs à la maison ne sont pas faits systématiquement, il n'y a pas de participation en classe. Lors d'entretiens informels individuels et collectifs, les enseignants partageaient généralement l'idée d'avoir des élèves peu dynamiques dans leur travail scolaire. Lors d'une observation, M. Tessier a par ailleurs présenté ses élèves comme peu actifs, « mous, limite CM2 pour les 6ème, il n'y a pas de répondant, pas de dynamisme ».[202]

Cela s'accompagne également d'un manque de soutien des parents, d'un manque d'engagement et de suivi dans la scolarité de leurs enfants. Selon les enseignants, les familles seraient dans un rapport distancié à l'école : la réussite sociale ne passerait pas par la réussite scolaire pour eux, cette dernière ne serait pas importante[203]. La relation entre enseignants et parents d'élèves a longtemps été difficile car les différentes directions (et particulièrement la dernière) prenaient « systématiquement le parti des parents contre les enseignants[204] ». La direction actuelle a apaisé les relations et serait plus proche des enseignants, moins dans la suspicion, ce qui permettrait également de meilleures relations avec les parents. C'est en tout cas le ressenti des enseignants rencontrés. Nous ne pouvons conclure trop hâtivement que le changement de direction a été décisif dans la relation parents/enseignants, simplement que ces relations se sont apaisées. Notre enquête ne débutant qu'après l'arrivée de la nouvelle direction, nous ne pouvons faire que des hypothèses sur les événements précédents cette arrivée, en fonction des informations récoltées lors des entretiens.

Les parents interviennent peu dans la vie scolaire et sollicitent peu les enseignants, ce qui pour ceux-ci, peut passer pour un manque d'intérêt dans la scolarité de leurs enfants. Des recherches, portant particulièrement sur le rapport entre familles populaires et institution scolaire, ont cependant montré que ce qui est perçu comme « une démission des parents » serait plutôt le signe d'une distinction des normes entre celles de ces parents et les codes de la forme scolaire, soit une « divergence des modes de socialisation » (Thin, 1998) ou

[202] Extrait de la retranscription d'un entretien informel dans le journal de terrain.

[203] Voir par exemple les travaux de B. Lahire (2008) sur la construction du « rapport scriptural-scolaire au langage » et son importance dans la réussite scolaire des enfants, s'il est transmis par le processus de socialisation familial.

[204] Ibid.

un « différend » (Périer, 2005) entre familles et école. Sentiment de ne pas avoir sa place dans les lieux de prise de décisions et dans les structures institutionnelles, ou de ne pas y être légitimes, ces parents s'excluent d'eux-mêmes des espaces de collaboration parents-enseignants (réunions, événements, rendez-vous) (Colcanap & Faivre, 2008). Cette absence peut aussi renvoyer à une autre stratégie, celle de la confiance à l'institution scolaire et aux enseignants. Les parents n'interviennent pas davantage parce qu'ils estiment ne pas avoir à le faire, parce qu'ils respectent et ont confiance dans le rôle éducatif de l'école, plutôt que par désintérêt ou désengagement (Thin, 1998 ; Périer, 2005).

Le collège Mandela est un établissement qui rassemble une diversité à la fois sociale, culturelle, mais aussi scolaire, d'élèves et de familles. Peu d'incidents sont relevés, ce qui démontre une cohésion scolaire dans cet établissement (3 ou 4 conseils de discipline pour cette année et une dizaine l'année dernière selon la CPE[205]). La faible quantité d'exclusions de classe peut relever à la fois d'un objectif de maintien dans les classes des élèves, pour se conformer au projet d'établissement, mais aussi d'un respect général de l'autorité de la figure enseignante chez les élèves. Il y a en effet peu de rapports d'incidents et les cours observés ont été l'occasion de constater un respect général de la forme scolaire par les élèves (ponctualité, posture assise, silence, pas de déplacements non autorisés, respect des consignes de mise au travail). Une ambiance générale « animée » voire « agitée » a souvent pu être observée en classe, bien que les enseignants reprochent un manque de dynamisme des élèves dans les activités scolaires.

L'organisation architecturale de l'établissement permet des formes de socialisation et une bonne cohésion entre les différentes équipes (enseignantes, de direction, de vie scolaire, de cantine). Les personnels se retrouvent et passent du temps dans le réfectoire, lieu lumineux, confortable et convivial. De nombreuses informations sur la vie de l'établissement (gestion de la wifi, conseils de classe…) sont partagées autour de la table au moment du déjeuner, ou bien à la machine à café pendant les récréations[206]. Les discussions passent aisément du professionnel au privé au cours d'échanges détendus et les enseignants « trainent » parfois après les cours dans ces lieux. L'organisation spatiale a ici une importance notable puisque les enseignants doivent forcément passer par ces

[205] Entretien réalisé le 5 mai 2017, donc en fin d'année scolaire.

[206] Le rôle de ces espaces de vie, et notamment de la machine à café, comme lieu de socialisation entre enseignants a déjà été montré par Dutercq (1993). Ce sont des lieux stratégiques à investir pour une enquête en milieu scolaire.

lieux de socialisation en arrivant et en repartant (le couloir reliant les salles de classe au parking des professeurs dessert également la salle des professeurs et le réfectoire).

De plus, les enseignants habitent majoritairement loin de l'établissement et donc ne rentrent chez eux que le soir[207]. Cela offre des temps de discussion permettant la gestion de nombreuses situations de façon informelle.

L'ambiance est donc à la fois détendue et professionnelle, il arrive que les enseignants organisent par exemple des réunions dans le réfectoire (notamment pour la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires – EPI – ou la construction des compétences à valider).

Le couloir desservant à la fois les bureaux de l'administration, l'infirmerie, la salle des professeurs et le réfectoire des personnels est un lieu de passage, de rencontres et de discussions central dans l'établissement. Il permet à la fois la discussion, le contact entre les différents services, mais aussi le règlement de conflits « entre deux portes » sur des questions d'emploi du temps, de tensions avec un ou des élèves, etc. Les élèves peuvent occasionnellement y circuler, mais c'est un lieu où l'on rencontre principalement les personnels de l'établissement (enseignants, surveillants, administratifs, équipe de direction, personnels de cantine et d'entretien). C'est donc dans cet espace, entre le réfectoire des personnels (dans lequel se trouve la machine à café, lieu de rencontre pendant les récréations) et le couloir de « circulation », que j'ai le plus « trainer » et que je me suis « faite voir », pour que les personnels s'habituent à ma présence et acceptent plus volontiers un entretien.

***

Le collège Mandela est donc un collège ayant vécu des périodes difficiles et d'instabilité qui tente de se stabiliser et de renforcer le travail éducatif dans un environnement social et politique parfois en tension avec la culture scolaire. L'équipe enseignante, volontaire, a construit un cadre serein de travail, bien que l'accompagnement des élèves à la réussite soit parfois difficile.

[207] Au collège Des Piques, par exemple, les enseignants habitent à proximité de l'établissement et peuvent rentrer pour déjeuner, ou le faire dans le quartier. À Mandela, l'établissement est dans une zone résidentielle, il n'y a pas d'offre de restauration à proximité, les enseignants n'ont donc « pas le choix » que de rester le midi.

Conclusion

Pour conclure cette partie III, consacrée à la mise en place de l'enquête ethnographique – qui aura duré un peu plus d'un an et demi – et à la présentation du cadre d'analyse des données (Bardin, 2005), nous proposons de revenir sur les points de vigilance et les *ficelles* (Becker, 2002) du travail de l'enquêteur ethnographe.

Au cours des différentes étapes de l'enquête, une attention particulière a été portée sur :

- La construction des outils de récolte de données, en amont et au cours de l'enquête exploratoire, afin de minimiser la part de subjectivité de l'enquêtrice dans l'élaboration des questions (Kaufmann, 1996 ; Beaud & Weber, 2003).
- Le fait de se concentrer, au cours des entretiens, sur la description des *situations,* au plus proche de l'action, de faire décrire des actions précises et détaillées (Callon, 1986), et donc d'éviter le plus possible les écueils liés aux représentations ou aux interprétations des enquêtés. En effet, bien que ces éléments soient intéressants et que ces interprétations aient été prises en compte, l'étude des représentations ne correspondait pas à nos préoccupations pour cette recherche (Champy-Remoussenard, 2014).
- La construction d'une catégorisation au plus proche des données recueillies. Pour cela nous avons adapté le cadre théorique de la grammaire pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991) au contexte particulier du travail en milieu scolaire en regroupant les épreuves en 12 catégories propres à notre objet de recherche : les problèmes de laïcité. Nous avons également adapté les catégories d'analyse des situations, en les déclinant en items propres au système scolaire (e.g. le louvoiement comme stratégie de résolution ; l'espace et le corps comme ressources pour l'action).

Enfin, nous avons décrit notre entrée sur chacun des trois terrains de l'enquête (collèges Bergson, Des Piques, Mandela), ainsi que les caractéristiques de chacun de ces établissements. Cette étape permet de saisir le contexte dans lequel se sont déroulées les immersions dans les établissements, les contraintes avec lesquelles il a fallu négocier (Becker, 2002) et la posture sociologique qui a été adoptée (ou imposée) dans chacun des cas.

PARTIE IV –Tensions curriculaires dans les pratiques enseignantes d'éducation à la laïcité et à la citoyenneté. Résultats de l'enquête

Introduction. Enseignement moral et civique et pratiques enseignantes

L'école publique après la seconde guerre mondiale est une institution toujours en cours de remodélisation (Robert, 2015), bien que ce soit une institution dont la légitimité et l'importance dans une République démocratique ne soient pas remises en question, tant à l'échelle nationale qu'au niveau européen (Lenoir, Xypas & Jamet, 2006). De nombreuses réformes mèneront par exemple à la mise en place du collège unique en 1975[208] et son existence, souvent critiquée, n'a jamais été sérieusement remise en question jusqu'à aujourd'hui (Dutercq & Derouet, 2004).

Dans les années 60, les sociologues critiques, dévoilent des mécanismes en partie invisibles aux yeux de l'institution scolaire et de ses acteurs : ceux permettant la reproduction des inégalités sociales par l'École (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Baudelot & Establet, 1974). Les enseignants sont alors accusés d'être « les chiens de garde de la bourgeoisie », selon l'expression de Nizan (1932), dans un système fait pour elle et par elle afin de reproduire la hiérarchie sociale élitiste. Avec son ouvrage *La Distinction, la critique sociale du jugement* (1979) Bourdieu analyse les mécanismes de domination entre classes sociales à travers la culture. Il démontre notamment que maitriser la culture classique, socialement valorisée, est un atout dans l'accès aux places sociales dominantes.

La mise au jour de l'inégalité des chances face à l'école des élèves de milieux socio-économiques défavorisés est un séisme qui fissure l'idéal démocratique et républicain durablement (Van Zanten, 2000). L'institution scolaire tente dès lors de compenser ces mécanismes de discrimination et d'inégalités sociales par une volonté politique d'aide et d'accompagnement des élèves des milieux populaires. Cette volonté sera visible notamment dans la mise en place, en 1981, de la politique d'éducation prioritaire par A. Savary, ministre de l'Éducation nationale dans le gouvernement socialiste de P. Mauroy.

[208] Réforme Haby du 11 juillet 1975. Disponible ici : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174

Dans ce contexte, l'éducation morale et civique devient l'enfant pauvre des disciplines scolaires au point qu'il disparait des programmes en 1969 (Audigier, 1991). D'autant plus que c'est un enseignement suspecté d'être le vecteur des mécanismes de domination et de contrôle des classes populaires par les élites, dénoncés par le mouvement de mai 1968, à travers la transmission d'une norme et d'un cadre moral culturellement situé. La formation morale de l'individu à l'école disparait des objectifs politiques (Loeffel, 2009). Dans le même temps les réflexions sur la forme scolaire, porteuse de codes culturels implicites (Vincent, 1980, 1994), émergent.

Dans cette nouvelle partie, nous présenterons une recension des résultats obtenus suite à l'analyse catégorielle de notre corpus de données. Dans un premier temps (A) nous analyserons les textes du corpus législatifs et prescriptifs encadrant le principe de laïcité à l'école et la formation à la citoyenneté.

Nous n'aborderons pas les débats et les éventuels compromis ayant abouti à la construction de ces textes prescriptifs. Le processus de construction du parcours de formation, objet de la sociologie et de l'histoire du curriculum (Lantheaume, 2003 ; De Cock, 2016), ne sera pas analysé ici car l'objet de notre travail se place plutôt au stade de la traduction de ce curriculum prescrit par les acteurs éducatifs, en pratique professionnelle.

Ensuite (B) nous verrons comment les enseignants incarnent ces prescriptions et les traduisent en action (Akrich, Callon & Latour, 2006), à partir de quel « débat de normes » (Schwartz, 2004). Nous verrons également comment les acteurs éducatifs, par des controverses et des épreuves, deviennent des porte-paroles (Callon, 1986) de l'institution ou d'un groupe plus restreint, localement situé, défendant une justice civique contextualisée, *locale* (Derouet & Dutercq, 1997). Enfin, nous présenterons une proposition de montée en généralité à partir des résultats de l'enquête ethnographique.

A – Hybridation des principes et prescriptions contradictoires : Résultats de l'étude des injonctions sur la laïcité de 1985 à 2015.

À la rentrée scolaire 2015[209], un nouveau contenu a été ajouté au curriculum de l'enseignement secondaire : l'enseignement moral et civique (EMC). Cet enseignement succède à l'éducation civique pour les collèges (EC) et à l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) pour les lycées. Dans la continuité des études portant sur l'EC (Bergounioux, 2007; Costa-Lascoux, 1991; Audigier, 1991) et sur l'EMC (Kahn, 2015; Loeffel, 2009; Ogien, 2013), nous nous sommes intéressée au sens du passage de l'un à l'autre et aux enjeux que recouvrent ce changement. L'ajout du terme « moral » n'est pas anodin, mais que révèle-t-il ? De quelles orientations des politiques éducatives cet enseignement est-il porteur ? Quelles conceptions de l'éducation, de l'école publique laïque et de son rôle sont ici en jeu ?

L'école publique laïque, depuis Jules Ferry, a toujours comporté une dimension normalisante (Audigier, 1991; Kahn, 2015; Loeffel, 2009), c'est-à-dire un rôle de transmission de connaissances, de principes, de valeurs et de normes communes dans une visée axiologique d'éducation globale de l'individu. Cependant, cette dimension a connu de nombreuses variations en termes d'importance, de forme et de contenus, révélant des tensions dans l'élaboration du curriculum scolaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Morale et laïcité ont été liées dans les textes et dans les pratiques, comme nous avons pu le voir dans la première partie de cette thèse. Nous n'aborderons pas ici l'enseignement des faits religieux dans les contenus du programme d'histoire, car ce contenu a déjà fait l'objet de nombreuses études récentes (Borne & Willaime, 2007 ; Deneuche, 2012 ; De Cock, 2016 ; Estivalèzes, 2005 ; Urbanski, 2016 ; Saint-Martin, 2019). Nous présenterons dans les pages qui suivent l'analyse du curriculum prescrit sur une période allant de 1985 à 2015. Nous concentrerons notre étude sur les prescriptions concernant la formation à la

[209] Cette partie a fait l'objet d'un article publié récemment (Ménard, 2017).

citoyenneté, c'est-à-dire à la transmission de normes, de principes et de valeurs civiques et morales, ainsi que l'organisation et la promotion de la laïcité.

1. Tensions dans les prescriptions

1.1 Adhésion aux valeurs, à une morale et développement de l'esprit critique

C'est à partir des programmes de 1987-1989 que s'ajoute au curriculum du collège une heure d'EC[210], conformément au projet de J.P. Chevènement en 1985 de « former des citoyens [ce qui] passe par un véritable enseignement d'éducation civique [qui] débutera à l'école à la rentrée 1985 et au collège l'année suivante »[211]. Les programmes règlementaires mettent l'accent, pour l'EC, sur les libertés, la justice et les droits fondamentaux, ainsi que sur la connaissance des institutions :

> *L'éducation civique est une pièce maîtresse de l'éducation dans un État républicain, garant des libertés. […] [Elle] suppose la compréhension des règles de la vie démocratique et de leurs fondements, la connaissance des institutions et de leurs racines historiques, la réflexion sur les conditions et les moyens du respect de l'homme et de ses droits dans le monde aujourd'hui : tolérance et solidarité, refus des racismes, volonté de vivre ensemble en démocratie. Elle met les élèves en mesure de répondre à leur propre exigence de liberté et de justice […].* (Programmes règlementaires 6ème [212],1987, p.249)

L'objectif est de former des « personnalités d'hommes et de citoyens épris de liberté »[213] : le programme de 4ème est composé de trois thématiques dont « la conquête des libertés » et « l'exercice des libertés dans la France d'aujourd'hui »[214]. Ces programmes, avec les programmes d'histoire-géographie, se réfèrent également aux cultures du monde et à

[210] Cet enseignement avait disparu depuis 1969.

[211] Circulaire no 85-009 du 8 janvier 1985 "Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985", dans "Les Cahiers de l'Éducation nationale" de février 1985

[212] Les introductions des programmes sont les mêmes pour les niveaux 5ème, 4ème, 3ème. Ces programmes règlementaires sont publiés par le Centre National de Documentation Pédagogique.

[213] Programme règlementaire 6ème, 1987, p.249.

[214] Thématique pour l'EC dans « programmes règlementaire 4ème, 1987, p.172.

l'humanité (e.g. « diversité et solidarité des hommes »[215] en 5ème). Les objectifs pour le programme d'histoire et géographie s'énoncent ainsi :

> *La conscience de la diversité des milieux est particulièrement propice à la remise en question des idées reçues, à l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures. La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou des faits de civilisation. Cet enseignement permet de comprendre la multiplicité des réponses apportées par l'homme aux défis de la nature et de l'histoire et crée les conditions d'un dialogue fécond entre les peuples.* (Programmes règlementaires 6ème, 1987, p.223)

Le récit national républicain, promu par J.-P. Chevènement, est mis en perspective et inséré dans le cadre plus large d'interactions entre les communautés humaines.

La formation du citoyen passe ici par un apprentissage progressif, de la 6ème à la 3ème, de la conscience de l'existence et de l'appartenance à un collectif progressivement élargi (« l'école » et « la commune » en 6ème, « le département et la région » en 5ème, « l'Europe » en 4ème, « la France, un État républicain » et « la vie internationale » en 3ème). Le citoyen est intégré dans son environnement, c'est un individu en interaction avec les groupes dans lesquels il doit s'insérer. L'EC concerne « la vie de l'homme en tant que citoyen, c'est-à-dire dans ses rapports avec l'État et avec les autres membres de la collectivité nationale »[216], il vise à « développer chez l'élève le sens de la responsabilité et le goût de l'action collective »[217]. Ainsi, pour Costa-Lascoux (1992), qui analyse dans son article *L'enfant, citoyen à l'école* la mise en place effective de l'éducation civique dans les classes et la diversité des pratiques enseignantes :

> *L'éducation civique participe, par ses objectifs et ses méthodes, à une démarche démocratique. L'apprentissage du civisme dans une société pluraliste passe par la diversité des messages, la pluralité des sources... et par la maîtrise d'un matériel lui-même composite : de l'étude d'un article de loi à un extrait de jurisprudence, d'un texte littéraire à une analyse de presse, de l'écrit à la vidéo. L'éducation civique, par essence transdisciplinaire, permet*

[215] Thématique pour l'EC dans « Programmes règlementaire 5ème », 1987, p.231.
[216] *Ibid.*
[217] *Ibid.*

d'ordonner cette diversité pour dégager les principes fondamentaux d'une éthique sociale et individuelle. (p.76)

L'élection en 1995 d'un gouvernement de droite à la suite des mandats socialistes de F. Mitterrand, amène une nouvelle politique pour l'école. Porté par le ministre de l'éducation nationale F. Bayrou – vivement critiqué quelques années auparavant pour sa révision de la loi Falloux améliorant le financement l'enseignement privé –, un décret modifie l'organisation de la formation au collège[218]. De nouveaux programmes sont alors mis en place à partir de la rentrée 1996. L'EC, réduite à une demi-heure (contre une heure dans les programmes de 1987), introduit des thèmes jusqu'ici absents comme la « sécurité »[219] en 5ème, la « justice » en tant qu'institution en 4ème. La thématique des « droits » est à présent associée à celles des « devoirs »[220], de « la responsabilité vis-à-vis de son environnement »[221] et des « obligations »[222] du citoyen. L'intitulé « éducation civique, éducation aux droits de l'homme »[223] des programmes de 1987, est réduit à « éducation civique » en 1996. Les principes d'égalité et de solidarité[224] prennent le dessus sur le principe de liberté[225] si bien que le terme disparait quasiment des programmes. L'accent est mis sur l'apprentissage des institutions, avec des références au droit pénal, à l'organisation judiciaire en 4ème. Sont également ajoutées des références aux textes officiels, juridiques et règlementaires comme la constitution de 1946, le code civil, ou le règlement intérieur de l'établissement scolaire, textes qui étaient absents dans les programmes de 1987-1989.

Les trois finalités de l'EC : l'« éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté par l'acquisition de principes et de valeurs », l'« éducation au sens des responsabilités » et l'« éducation au jugement »[226], posent les premiers jalons de ce que seront les objectifs de l'EMC 15 ans plus tard.

[218] Décret n°96.465 du 29 mai 1996 publié au BO n°25 du 20 juin 1996

[219] Livret « Histoire géographie éducation civique. Programmes et accompagnement », Centre National de documentation Pédagogique, 1998.

[220] *Ibid.* programme de 6ème, p.41

[221] *Ibid.* p.42

[222] *Ibid.* p.41

[223] Dans les « Programmes règlementaires » de 6ème, 5ème, 4ème, 3ème, 1987.

[224] 8 occurrences dans les thématiques des programmes d'EC de 1996, 2 occurrences en 1987.

[225] 2 occurrences en 1996, 10 en 1987.

[226] Livret « Histoire géographie éducation civique. Programmes et accompagnement », Centre National de documentation Pédagogique, 1998, p.37.

En 2008, après l'élection de N. Sarkozy à la présidence de la République, dans un contexte politique de débats sur l'identité nationale et sur l'immigration, de nouveaux programmes remplacent ceux de 1996 pour « prendre en compte les attentes de la société [qui] ont changé »[227]. Ils mettent en application le Socle commun de connaissance et de compétences[228] (SCCC) instauré en 2006 dans le cadre de la loi « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école »[229], en réponse à des injonctions européennes. Ces nouveaux programmes se détachent d'une vision du citoyen *en interaction* avec différents collectifs pour se centrer sur l'individu, son rôle, ses responsabilités, ses capacités d'action, au sein des différents groupes sociaux (la famille, l'école, la ville, la société). En effet, en 6ème, les thèmes passent du « sens de l'école », de « la citoyenneté », de « la responsabilité vis-à-vis du cadre de vie » en 1998[230] au « collégien », à « l'enfant » et à « l'habitant » en 2008[231]. Ils se placent dans une forme de continuité avec les programmes de 1996, en développant les thématiques de la « sureté : un droit de l'homme »[232], « le droit et la justice », la « sécurité et les risques majeurs » en 4ème, « l'égalité : une valeur en construction » en 5ème, « la défense et la paix » en 3ème. Les objectifs sont « la transmission de valeurs et de principes » mais aussi le développement de « la capacité de jugement » et de « la raison critique »[233].

Pour le programme d'histoire, l'accent est mis sur l'histoire nationale[234], avec une ouverture sur l'histoire européenne. Dans l'introduction au programme d'EC[235], aucune occurrence de « liberté » n'a été relevée (contre 4 dans celle de 1987). L'objectif de cet enseignement est de « former un citoyen autonome et responsable », ce qui s'appuie sur « la connaissance des règles et des pratiques en démocratie », une « culture juridique » et « l'exercice du jugement et de l'esprit critique »[236]. La volonté politique de renforcement

[227] Introduction au programme d'histoire-géographie éducation civique, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p.1.

[228] Définissant l'ensemble des connaissances et des compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leur scolarité obligatoire.

[229] Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 « d'orientation des programmes pour l'avenir de l'école », présenté par François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette loi fait suite au rapport Thélot (2004) *Pour la réussite de tous les élèves.*

[230] Dans les « Programmes règlementaires de 6ème », 1987.

[231] Programme d'histoire-géographie éducation civique de 6ème, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

[232] Les thématiques correspondent aux intitulés des parties des programmes, dans le Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

[233] Introduction au programme d'histoire-géographie éducation civique, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p.1.

[234] *Ibid.* : « La part de l'histoire nationale est fondamentale », p.3.

[235] *Ibid.*

[236] *Ibid.* p.3.

de la règle, couplé à la défense des valeurs et des principes définissant un commun national se place donc dans la continuité du mouvement initié dans la décennie 1990.

Notons que, jusqu'ici, aucune référence à la morale – en tant que contenu à transmettre – n'a été relevée dans les prescriptions curriculaires du collège.

En juillet 2013, suite à l'élection d'un nouveau président socialiste à la tête de l'État, est votée la loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République »[237]. Ce projet politique porte sur le développement chez l'enfant d'un sens moral et d'un esprit critique, à travers la transmission des valeurs de la République et la mise en place d'un nouvel enseignement : l'enseignement moral et civique (EMC) (Art. 41). Cet EMC a pour fonction de former les élèves à « la culture de la sensibilité », « aux règles et au droit », à « la culture du jugement et de l'engagement ». L'État présente ainsi une vision de l'École qui doit éduquer moralement des individus pour la société, pour les faire adhérer à des valeurs définies par elle. Les rédacteurs de ce projet partent du principe qu'il n'y a pas d'éducation sans morale et que cette morale se doit d'être en lien avec les principes de la République, en accord avec les conclusions du rapport Bergounioux, Loeffel & Schwartz (2013) *Morale laïque, pour un enseignement laïque de la morale*.

Le projet de Refondation de l'école de la République a amorcé un mouvement politique d'ampleur. Cette loi a donné naissance également à la charte de la laïcité, diffusée dans toutes les écoles et établissements scolaires à la rentrée de cette même année. Elle réaffirme des valeurs républicaines, avec en premier lieu celle de la laïcité qui suscite des préoccupations grandissantes depuis la fin des années 1980 et les premières « affaires » traitant du port du voile islamique à l'école (Foray, 2008 ; Kintzler, 2014).

Les changements curriculaires depuis les années 1980 s'inscrivent donc dans un processus long qui vise à renforcer le sentiment d'appartenance des individus au groupe national, mais aussi européen, à travers l'école (Costa-Lascoux, 1992). Ce renforcement se traduit par la transmission d'une culture commune, de valeurs et de principes et par la

[237] LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, disponible ici : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id. L'intégralité de cette loi d'orientation est présentée en annexe 1.6.

formation d'un élève responsable[238] (et non plus « libre ») dans toute sa profondeur axiologique et pas seulement dans son rapport avec son environnement.

Le passage de l'EC (enseignement orienté vers les institutions, le droit, la justice) à l'EMC révèle l'ajout de nouvelles dimensions comme les valeurs et les principes républicains ainsi qu'un renouveau de la formation à l'esprit critique. L'EMC diffère de l'EC en ce qu'il se donne comme objectif de transmettre une culture morale aux élèves, considérant que la formation des citoyens doit passer par l'élaboration de cette culture morale, ainsi que par l'adhésion des élèves à un ensemble de valeurs et de principes. Au contraire, les curriculums d'EC suggéraient qu'une bonne connaissance des institutions de l'État ainsi que des droits et des devoirs du citoyen, suffisait à la formation des citoyens prêts à exercer leur responsabilité (Costa-Lascoux, 1992). Le passage de l'un à l'autre, on l'a vu, s'est fait de manière progressive. Ces deux enseignements ne sont pas totalement en rupture puisqu'il y a des éléments de continuité avec les orientations politiques de la moitié des années 90.

1.2 Entre l'inclusion de la diversité et la création d'un commun

Depuis les années 1990, le curriculum prescrit évolue vers un renforcement de la compréhension et de l'acceptation de l'autorité de la loi avec l'ajout de thématiques telles que « la justice », « la sécurité », « la sûreté », « la défense », mais également dans le sens d'un encouragement à adhérer à une conception de l'identité nationale définie par une histoire, une culture, des valeurs et des principes communs. Ces prescriptions tendent cependant également à promouvoir la formation et le développement de l'esprit critique des collégiens, de leur autonomie dans l'apprentissage[239]. La coexistence de ces deux orientations signale une première tension dans les programmes d'EC et d'EMC qui a été analysée pour les programmes d'histoire (Lantheaume, 2003).

[238] Ce qui rejoint une approche anglo-saxonne marquée par le protestantisme qui influence depuis plus de 30 ans les politiques publiques internationales sur le thème de la responsabilité individuelle, du contrat.

[239] Notamment depuis la « Charte pour bâtir l'école du XXIème siècle » en 1998. La volonté de développer l'esprit critique des élèves était déjà présente dans les projets politiques dès les années 1930, puis après la seconde guerre mondiale (voir partie I, A 2.3).

En 2013, la loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » « fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Art. 2) et ajoute des références aux symboles de la République (devise républicaine, déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, drapeau français et européen) qui doivent dorénavant « être visibles dans tous les établissements du second degré » (Art. 3). Elle aspire à « transmettre les valeurs de la République pour une École qui apprend à vivre ensemble »[240]. Cette étape, avec la constitution du SCCC[241] en 2006, considéré comme le « ciment de la Nation » (p.18), marque un nouveau type d'implication du politique dans l'élaboration du curriculum scolaire. En effet, le SCCC (mais pas les programmes) est fixé par le Parlement qui l'oriente notamment vers la logique de compétences (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Le politique affirme ainsi sa volonté de prendre part à la définition des savoirs scolaires qui ne sont pas référencés aux seuls savoirs académiques mais visent explicitement à être au service de la République et de ses valeurs. De même, les « 11 mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République »[242] promues par la ministre N. Vallaud-Belkacem, quelques jours après les attentats de Paris perpétrés au nom d'un mouvement islamiste, persévèrent dans ce sens et mettent l'accent sur « la transmission des valeurs républicaines » ; sur « le renforcement de l'autorité du maître et des rites républicains » ; et sur la constitution d'un « parcours citoyen » de l'élémentaire au secondaire. Ce projet est élaboré autour d'un pilier central : le principe de laïcité.

En 1998, déjà, la « charte pour bâtir l'école du XXIème siècle » présentée par S. Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire sous le gouvernement de L. Jospin, donnait un axe, une orientation et une vision à ce que devrait être « l'école de la République »[243], une école permettant la maîtrise des savoirs fondamentaux et consciente de la diversité de ses élèves, dans laquelle « l'idée de laïcité comme celle de citoyenneté demeurent des références essentielles »[244] dans un contexte marqué par « la mondialisation et l'émergence des nouvelles technologies de la communication »[245]. Le

[240] Sur http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

[241] Edité par le CNDP, 2006, puis revu pour donner en 2016 le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », disponible sur www.eduscol.education.fr. Il fait suite aux propositions du rapport Thélot (2004) *Pour la réussite de tous les élèves.*

[242] Annoncées le 22 janvier 2015. http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html. Disponible en intégralité en annexe 1.8.

[243] C. n°98-235 du 20-11-1998, publié au Bulletin Officiel de l'Education nationale.

[244] *Ibid.*

[245] *Ibid.*

thème de la « diversité » émerge à cette période, porté par le projet d'école inclusive de S. Royal et répondant à des injonctions européennes. Il fait référence à une diversité *scolaire,* de maturité, de compétences (Lantheaume, 2011). En effet, les prescriptions[246] depuis les années 1990 sont orientées par une volonté d'intégration large des élèves dans leur diversité cognitive à travers un enseignement plus individualisé, une pédagogie plus différenciée, qui prendrait en compte ces différences.

La diversité des membres de la communauté nationale est rendue visible, prise comme un état de fait avec lequel il faut composer. Cette terminologie ne fait plus référence à la diversité « des origines ethniques, sociales et culturelles[247] » des élèves, ni à ce que « la présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère » peut apporter[248]. C'est d'une diversité intra-nationale, cognitive et de compétences dont il est question.

Les programmes de 2008, le SCCC, ainsi que le programme d'EMC de 2015, présentent tous comme objectifs et finalités le développement de l'esprit critique. L'enseignement moral et civique ne doit pas être l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, mais doit permettre la construction d'une « conscience morale individuelle et critique » selon P. Kahn (2015, p. 194) qui a joué un rôle dans leur définition[249]. Cependant, ces mêmes textes, ainsi que d'autres, tels que le Livret laïcité[250] (2016) et la Charte de la laïcité[251] incluse dans ce livret, présentent un modèle assertif et non critiquable de savoirs, de principes et de comportements auxquels il est demandé aux élèves d'adhérer (la possibilité de contestation est absente, il faut adhérer aux valeurs de la République, faire vivre la laïcité et le « vivre-ensemble »). L'école reste un cadre de normalisation (Loeffel, 2009 ; Forquin, 2003). Le fait que les minutes de silence non-respectées dans les écoles après les attentats de janvier 2015 aient tant choqué (médias, politiques, opinion publique) est un révélateur de la prépondérance des attentes normalisantes à l'égard d'une formation à des comportements attendus plutôt que la reconnaissance de formes de contestations, qui interrogent et essaient de comprendre.

---

[246] Notamment la « Charte pour bâtir l'école du XXIème siècle » de S. Royal en 1998, la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 « d'orientation des programmes pour l'avenir de l'école », faisant suite au rapport Thélot de 2004 et le projet de « Refondation de l'école de la République » de V. Peillon en 2013.

[247] « Programmes règlementaires 6e, 5e, 4e, 3e », 1987, p. 11.

[248] *Ibid.*

[249] P. Kahn a été coordinateur du groupe chargé de l'élaboration des projets de programmes d'enseignement moral et civique pour le Conseil supérieur des programmes.

[250] « La Nation confie à l'École la mission de faire partager les valeurs de la République », introduit ce livret.

[251] La Charte de la laïcité est présentée en annexe 1.7.

L'objectif de l'EMC est à la fois la construction normative d'une morale chez les élèves, mais cette construction doit se faire de manière libre *par* l'élève, à travers une éthique de la discussion et du débat (Kahn, 2015). Or, certains philosophes tels que Ogien (2014 ; 2013) s'interrogent sur la pertinence du lien logique qui est fait dans les programmes entre développement de l'esprit critique et de la raison chez les élèves d'un côté, et entre défense d'un modèle de valeurs et de principes républicains de l'autre. L'esprit critique et l'appui sur la raison mènent-ils inévitablement à l'adhésion aux valeurs de la République ? Une tension est donc manifeste entre l'objectif de formation d'individus moraux, adhérant à une morale particulière – celle transmise par l'école – et l'objectif de développement de l'esprit critique des élèves, qui peut porter sur cette morale.

L'étude du curriculum prescrit en matière de formation morale et civique, permet de constater que des déplacements et des forces contraires s'exercent dans les politiques publiques éducatives (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) incarnées dans les programmes scolaires et les textes législatifs. D'un côté, il y a le renforcement de l'école inclusive, de l'individualisation des apprentissages, de la prise en considération des spécificités cognitives de chacun, ainsi que de l'esprit critique des élèves ; d'un autre côté, l'accent mis sur le commun, l'adhésion à un modèle national de principes et de valeurs qui minimise les différences sociales et culturelles des élèves. Le programme d'EMC ne cherche pas à transmettre un dogme républicain, patriotique auquel les élèves devraient adhérer aveuglément, mais plutôt à faire appel à leur sensibilité, à développer leur esprit critique dans une démarche individualisante pour qu'ils arrivent d'eux-mêmes, en faisant appel à la raison, à défendre un modèle établi, dicté par un cadre pas toujours clairement défini, désigné comme « les valeurs de la République »[252].

***

Le passage de l'EC à l'EMC est révélateur d'un processus de déplacement et de questionnement du curriculum de formation à la citoyenneté (Xypas, 2003), entre le renforcement de la transmission d'une norme, d'un modèle républicain, et l'adhésion des élèves à celle-ci d'un côté ; et l'accompagnement des élèves vers l'autonomie, la réflexion critique, et la responsabilité dans une société qualifiée de pluraliste et insérée

[252] Nous reviendrons sur ce point plus tard.

dans l'espace européen (Costa-Lascoux, 1992). Ces évolutions ne révèlent pas de rupture marquée d'une période à l'autre, mais plutôt une forme de continuité avec des recouvrements, des tensions et des oscillations en réponse à des changements et des attentes sociopolitiques complexes. Les tensions au sein du curriculum d'EC et d'EMC peuvent en effet faire écho à des tensions présentes dans la société, entre besoin de reconnaissance des particularités individuelles et besoin d'intégration dans un modèle national et international, entre égalité de tous et liberté de chacun (Schnapper, 2006).

L'école publique, dès la IIIème République, s'est construite sur un objectif de normalisation et de socialisation politique des élèves (Ozouf, 1982; Forquin, 1993). De cet objectif naît un besoin et une volonté de créer du commun, de réunir par l'école les futurs citoyens sur une certaine conception de la société unifiée autour de principes, de valeurs, d'institutions, de codes socio-culturels partagés. L'école, par sa dimension axiologique, est sollicitée pour susciter un sentiment d'appartenance fort au groupe national. Ainsi, les références à la nation, aux valeurs de la République, vont dans ce sens, tout en entrant en tension avec la reconnaissance de la diversité et de l'autonomie des individus, mais aussi avec la valorisation de l'Europe et de la mondialisation face auxquelles un individu responsable et moral devrait être formé pour s'y inscrire (Costa-Lascoux, 1992).

2. Enseigner la morale et les valeurs : quelle école ? Pour quelle République ?

Former à la laïcité, à la citoyenneté, transmettre des valeurs – républicaines – et une morale – laïcisée – telles sont les missions que les politiques éducatives souhaitent renforcer à l'école depuis quelques années[253] (Loeffel, 2009 ; 2013 ; Kahn, 2015). Dans un contexte de crise des identités, à la fois pour les individus et pour les États-nations, d'augmentation des inégalités scolaires et d'accentuation des tensions sociales entre différents groupes sociaux, culturels ou religieux, l'école est une institution en tension

[253] Voir le projet éducatif de V. Peillon, ministre de l'Éducation nationale de 2012 à 2014, contenu dans la loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » (2013), ainsi que la mise en place des « 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » (Vallaud-Belkacem, 2015). Ces textes prescriptifs sont disponibles en annexes 1.6 et 1.8.

(Van Zanten, 2000). De nouveaux enjeux, de nouveaux questionnements intègrent les débats sur l'école.

Le choix politique d'un renforcement de la transmission de valeurs[254] afin de réaffirmer la cohésion autour d'une identité nationale n'est pas anodin. Il fait suite à une volonté à la fois européenne et nationale de formation à la citoyenneté et d'élaboration d'une identité prenant en considération les spécificités des sociétés modernes. Ces préoccupations de formation ne sont pas nouvelles.

En effet, à partir de la fin des années 1960, dans un contexte d'effervescence à propos des réflexions pédagogiques suite au colloque d'Amiens en mars 1968 et aux événements du mois de mai, la formation civique et morale des élèves disparaissait progressivement des projets politiques (Robert, 2015; Coq, 2012). La vision de l'élève au sein de l'institution est redéfinie et de nouveaux objectifs se dessinent. L'école doit alors, pour les pédagogues de cette époque, prendre ses distances par rapport à sa forme classique et traditionnelle pour s'ouvrir sur l'élève, sa vie, son environnement, à travers notamment des méthodes actives, un décloisonnement des disciplines, le respect du rythme et de la spécificité des élèves et une approche par compétences (Robert, 2015 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). La dimension normalisante et moralisante de l'école, pourtant au cœur du curriculum scolaire depuis la IIIème République, est remise en question et évincée car trop néfaste à l'épanouissement de l'élève. Le cours d'éducation morale et civique se charge donc d'un poids négatif. Considéré comme rétrograde et conservateur, il devient de plus en plus marginal jusqu'à disparaitre totalement des programmes scolaires en 1969.

C'est à cette période également que les sociologues critiques portent un regard nouveau sur le système scolaire et dénoncent son mécanisme de reproduction des inégalités sociales ainsi que la domination culturelle, normalisante et discriminante, des classes favorisées dans les contenus d'enseignement, vecteurs d'une violence symbolique source de cette domination (Bourdieu & Passeron, 1970).

Passé cette courte fenêtre de la fin des années 60 à la fin des années 70, la formation civique revient dans les réflexions sur l'école, dans le cadre d'une « politique scolaire ambitieuse » (Robert, 2015, p. 111) du gouvernement socialiste nouvellement élu et de

[254] Nous aborderons cette notion plus en détail dans la sous-partie suivante.

son ministre de l'Éducation nationale[255]. J.-P. Chevènement réintroduit également les « valeurs de la République » comme ciment permettant l'adhésion des élèves à une identité commune. Dans les pratiques cependant, l'éducation civique est bien souvent mise de côté au profit de l'histoire et de la géographie (Bergounioux, 2007). La défense et la promotion de la laïcité reprend également une place d'importance après l'affaire de Creil (voir Partie I), mais c'est seulement dans la loi de « refondation de l'école de la République »[256], en 2013, que le terme « moral » réapparait, pour le collège, dans le projet politique de V. Peillon alors ministre de l'Éducation nationale au sein d'un nouveau gouvernement socialiste. Sous quelle forme la formation civique réapparait-elle à partir des années 80 ? Pourquoi, 30 ans plus tard, la morale et la transmission de valeurs réintègrent également le curriculum scolaire ? Quel lien entre formation à la citoyenneté, transmission des valeurs de la République et défense de la laïcité dans les textes prescriptifs ?

2.1 Qu'est-ce que les « valeurs de la République »[257] ?

Dans un contexte social caractérisé aujourd'hui par une perte de sens en lien avec la perte de légitimité et le délitement présupposé des institutions de transmission de normes et de valeurs (l'École, la famille, la religion) (Heinich, 2017), l'école serait la dernière institution nationale de référence pour la transmission de normes sociales et de valeurs partagées par tous (Kahn, 2015). Elle est désignée depuis la fin des années 1980 par les gouvernements successifs pour renforcer son rôle de formation civique et morale, de construction d'une culture commune et d'adhésion à un ensemble de valeurs morales, de principes politiques et de normes sociales[258]. Cela passe notamment par la transmission

[255] A. Savary de 1981 à 1984 puis J.-P. Chevènement de 1984 à 1986. Pour les transformations du collège, voir le rapport Legrand, L. (1983). *Pour un collège démocratique*. Paris/ La Documentation française.

[256] LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », proposé par le ministre de l'Éducation nationale V. Peillon, sur www.legifrance.gouv.fr

[257] Cette sous-partie a fait l'objet d'un article (Ménard & Lantheaume, 2019).

[258] Voir pour cela le rapport Bergounioux, Loeffel & Schwartz (2013) *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale,* Rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale, avril 2013, [disponible sur www.ladocumentationfrançaise.fr]

de ce qui est considéré aujourd'hui comme les piliers de la nation : la laïcité et « les valeurs de la République »[259].

D'un point de vue historique, la volonté de transmettre les « valeurs de la République » à l'école est explicitement présente dans le projet politique de J.-P. Chevènement, notamment dans sa justification du rétablissement de l'enseignement de l'éducation civique dans le primaire (1985), défini à partir du rapport rédigé par C. Nicolet (1982). Et c'est avec les débats sur le port du voile à l'école, depuis l'affaire dite de « Creil » en 1989, que l'injonction à la défense de la laïcité a pris une ampleur croissante dans les politiques scolaires et une position centrale dans les injonctions à la transmission de valeurs. Aujourd'hui « valeurs de la République » et laïcité sont intriquées dans les discours politiques et les prescriptions.

La « Grande mobilisation de l'école pour les Valeurs de la République » , présentée par l'ancienne ministre de l'Éducation nationale N. Vallaud-Belkacem le 22 janvier 2015, seize jours après les attentats, revendiqués par DAESH, dans les locaux du journal Charlie Hebdo et du magasin « Hyper Casher » de la porte de Vincennes, se situe dans la continuité des projets politiques depuis l'impulsion chevènementiste de renforcement de la transmission de valeurs communes (républicaine et démocratique) et de défense du modèle républicain et laïque. En effet, l'École – censée défendre la laïcité, les valeurs et le modèle politique français – a été pointée parfois comme responsable, ayant laissé des jeunes français se tourner vers une idéologie meurtrière[260]. La mise en place d'un enseignement moral et civique (EMC) dès la rentrée 2016[261] et l'obligation, dans le cadre de la formation des enseignants, de former des professionnels capables d'« expliquer et de faire partager les valeurs de la République »[262] aux élèves s'inscrivent donc dans une

[259] Notamment avec les « 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » (Vallaud-Belkacem, 2015)

[260] Voir par exemple les débats sur *Les territoires perdus de la République*, en référence à l'ouvrage du même nom (Bensoussan, 2002), qui seraient le terreau de l'idéologie islamiste et où l'école de la République ne joueraient plus son rôle. Les références à cet ouvrage sont récurrentes après les attentats de 2015, dans *Marianne* https://www.marianne.net/societe/territoires-perdus-de-la-republique-retour-sur-une-omerta-francaise, ou dans le *Figaro* http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/12/23/31003-20151223ARTFIG00092-des-territoires-perdus-de-la-republique-aux-territoires-perdus-de-la-nation.php.

[261] La réflexion sur ce nouvel enseignement avait été engagée par le ministre V. Peillon dès 2013 dans son projet de « Refondation de l'École de la République » : http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

[262] Mesure 1 des « 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ».

continuité et émergent d'une succession de débats et de discussions sur l'enseignement moral, sur la laïcité[263].

Aujourd'hui, selon les textes officiels et documents d'accompagnement[264], les « valeurs de la République » renvoient à un ensemble plus ou moins défini de valeurs morales et politiques, mais aussi de principes[265] tels que la laïcité. Parfois réduites à la devise de la république française – « liberté égalité fraternité », à laquelle sont rajoutés les principes de « laïcité » et « d'absence de toute forme de discrimination »[266] – les « valeurs de la République » peuvent également recouvrir un ensemble plus large de valeurs et de normes sociales : valeurs humanistes, « de solidarité, de respect et de responsabilité »[267]. Dans le cadre de l'EMC, le ministère de l'EN définit les valeurs comme « un sens donné à l'existence, un idéal qui motive à agir de telle manière plutôt que telle autre, faisant qu'il vaut « la peine », de vivre, de travailler, de souffrir, de sacrifier peu ou beaucoup de ses intérêts »[268].

Il existe donc un flou persistant sur la qualification du terme « valeurs de la République » dans les textes. De J.-P. Chevènement, qui le premier remet la transmission de ces valeurs au cœur du projet de l'école publique jusqu'à N. Vallaud-Belkacem, ce terme a rarement été explicitement défini dans les textes, et cet ensemble de valeurs rarement énumérées et établies. C'est davantage une nébuleuse de valeurs humanistes, démocratiques, héritées des Lumières, forgées par la IIIème République, polies et remodelées par les grands changements du XXème siècle (mai 68, mondialisation culturelle et économique, mouvements de migrations et de décolonisation). Ce sont les valeurs que la société française actuelle se donne, auxquelles elle s'identifie, mais aussi les valeurs « en danger », celles qu'il faut défendre car elles ne seraient pas acquises entièrement, parce qu'elles seraient menacées ou fragiles – et c'est à l'école en priorité que revient la

[263] Voir pour une réflexion sur ces évolutions le dossier thématique 2107/46 de la revue *Éducation et socialisation* dirigé par G. Pithon et R. Monjo et intitulé *Laïcité et morale à l'école.*

[264] « Livret laïcité » et « Charte de la laïcité », 2016 [disponible sur le site www.gouvernement.fr] ; Ressources pour l'EMC sur le site Eduscol [http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html]

[265] Pour une distinction entre valeurs et principes, voire un article de Kintzler et Muglioni, accessible en ligne : http://www.mezetulle.net/article-29393208.html

[266] « Les valeurs de la république » : https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/les-valeurs-et-notions.html#bandeauPtf

[267] Introduction du livret « Ressources enseignement moral et civique », accessible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf

[268] Glossaire, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, septembre 2015, p.9. Accessible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

responsabilité de défendre et d'asseoir ces valeurs dans la conscience des nouvelles générations.

2.2 (re)normalisation et sacralisation des symboles républicains

L'orientation des politiques publiques d'éducation après les attentats terroristes de 2015 en France ne représente pas une réelle rupture, mais plutôt une continuité dans la succession de réformes pour l'école, depuis la politique de J-P. Chevènement. Le projet de « refondation » de l'école de la République initié par V. Peillon, ministre de l'Éducation nationale de 2012 à 2014 dans le gouvernement de J.-M. Ayrault, s'oriente vers un renforcement des principes et des valeurs fondamentales de la République pour l'école à travers l'enseignement moral et civique. Cette mission, déjà présente dans la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école de 2005, est renforcée et accentuée par la suite avec les « 11 mesures pour une grande mobilisation pour l'école de République » en 2015. Ces mesures visent entre autres à renforcer l'autorité et le respect des symboles et des rites républicains[269] avec notamment la mise en place d'une journée de la laïcité le 9 décembre, un encouragement à participer aux commémorations patriotiques et à célébrer les symboles de la République (hymne, drapeau, devise). La charte de la laïcité, affichée dans toutes les écoles publiques, est une ressource centrale pour cela[270].

Il n'y a plus d'estrade, de blouses ni d'uniformes[271], pourtant le sacré[272] n'a pas déserté l'école en ce début du XXIème siècle. Il s'est déplacé sur des objets différents, d'autres

[269] Mesure 2 « Rétablir l'autorité des maîtres et des rites républicains » http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html#Mesure_2%20:%20R%C3%A9tablir%20l'autorit%C3%A9%20des%20ma%C3%AEtres%20et%20les%20rites%20r%C3%A9publicains

[270] La charte de la laïcité disponible ici : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Horaires-reglement/43/5/charte_de_la_laicite_393435.pdf, est également mise en annexe 1.7.

[271] La question de l'uniforme à l'école reste pourtant un marronnier de certains membres de la droite politique, remise régulièrement en discussion et médiatisée, cette question n'a pourtant pas fait l'objet de proposition portée par le ministère de l'Éducation nationale. Une proposition de loi « instaurant une tenue uniforme à l'école, au collège et au lycée » a cependant été déposée le 28 mai 2015 à l'Assemblée Nationale par M. Larrivé, député Les Républicains (disponible ici : http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion2821.asp)

rites se sont mis en place, d'autres maximes. Les mêmes principes sont pourtant gravés, « liberté, égalité, fraternité » - auxquels s'ajoutent souvent la laïcité.

Le renforcement du sentiment d'appartenance à la nation voulu par les politiques éducatives passe donc avant tout par ces nouvelles formes de ritualisation à partir de symboles forts. Le retour d'une sacralité laïque souhaitée déjà par V. Peillon, en référence à la spiritualité laïque de F. Buisson (Peillon, 2010), s'est avéré être la réponse donnée à ce qui a été interprété comme un affaiblissement du sentiment patriotique chez les élèves.

Ensuite, le fait d'interdire le port ostensible de signe religieux, philosophique ou politique à l'école publique renverrait à ce que Baubérot (2015) appelle une « laïcité identitaire ». Cet idéal-type est, selon Baubérot, révélateur d'un glissement de la laïcité vers la droite politique, qui identifie la laïcité à une idéologie politique opposée aux différences de sociabilité (vêtements, alimentation) et à leur visibilité dans l'espace public. Cette laïcité se réfère à un ensemble immuable de caractéristiques identitaires et culturelles historiquement établi, et se rapproche ainsi d'une conception de la laïcité comme religion civile, défendue par F. Buisson (Husser, Barthelmé & Piqué, 2009).

La laïcité scolaire, à travers notamment la mise en place de la charte de la laïcité de 2013 affichée dans chaque établissement public, devient un principe sacré au sein de la République. Cette charte de la laïcité doit ainsi, depuis la rentrée 2015, être signée par les parents d'élèves[273]. Signe d'engagement à en respecter les principes, cette injonction révèle la détermination de l'État à faire connaitre, faire comprendre, mais aussi faire adhérer les élèves et les familles, à un ensemble de principes et de valeurs qu'il se donne, qui ne peut être questionné, débattu ou contesté.

Le principe de laïcité est inclus, implicitement ou non, dans les termes « vivre-ensemble », « éducation à la citoyenneté », « valeurs de la République ». La laïcité évoquée par N. Sarkozy dans sa « lettre aux éducateurs » (2007), …

> *Si je veux que l'école, par-dessus tout, demeure laïque, c'est parce que la laïcité est à mes yeux un principe de respect mutuel et parce qu'elle ouvre un espace de dialogue et de paix entre les religions, parce qu'elle est le plus sûr moyen de lutter contre la tentation de l'enfermement*

[272] Voir encadré dans la partie IA 1.4 « La République et le sacré ».

[273] Mesures incluses dans les « 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » de Najat Vallaud-Belkacem (mars 2015).

> *religieux. Au risque de la confrontation religieuse qui ouvrirait la voie à un choc des civilisations, qu'avons-nous de mieux à opposer que quelques grandes valeurs universelles et la laïcité ?* (p.13)

…puis par Najat Vallaud-Belkacem dans les « 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » (2015), fait référence cependant à une laïcité déconnectée de sa dimension juridico-politique. C'est une laïcité philosophique illustrant une forme de respect et d'échange, d'ouverture à l'altérité et à la diversité, mais aussi comme une forme plus offensive de lutte contre l'enfermement religieux et la « communautarisation ». C'est une laïcité qui se place en défense d'un ensemble de caractéristiques culturelles et politiques (Les Droits de l'Homme) et d'une vision humaniste et universelle des citoyens. D'une manière générale donc, la laïcité de l'école est une laïcité assimilatrice, d'homogénéisation culturelle et de refus des différences et du « communautarisme ».

***

L'analyse du curriculum prescrit permet de prendre conscience des logiques politiques et des possibles tensions entre celles-ci qui ont menées à l'élaboration des politiques éducatives. Saisir ces mécanismes est une première étape vers l'étude des pratiques des enseignants en contexte de classe, c'est-à-dire la traduction de ces politiques dans des contextes de travail particuliers. Il est possible de considérer l'étude des pratiques comme le cœur de notre travail de thèse et l'étude des prescriptions encadrant cette activité comme la préface indispensable à la bonne compréhension des enjeux de l'activité enseignante.

B – Les enseignants face à la controverse : du travail prescrit au travail réel, hybridation des principes et compromis locaux

Les débats politiques, médiatiques, sociaux et la construction de la controverse actuelle sur la laïcité à l'école en question socialement et politiquement vive (Legardez & Simonneaux (2006) ont permis de créer un centre d'intérêt permettant l'intéressement des acteurs (Callon, 1986) dans le processus de résolution du problème. Les politiques publiques d'éducation, les prescriptions, ont permis ensuite de donner un rôle (*d'enrôler*) les êtres dans ce processus. Cependant, les acteurs éducatifs ainsi enrôlés, devenus porte-parole, ont des intérêts et des points de vue différents sur le problème. Ils vont être alors amenés à traduire différemment les prescriptions et les commandes, à procéder à des « débats des normes » (Schwartz, 2004), soit parce que ces commandes sont – comme nous l'avons vu – parfois contradictoires entre-elles, soit parce qu'elles sont en désaccord avec les intérêts, les valeurs des acteurs, soit parce que le contexte ne permet pas leur application telle quelle (Champy-Remoussenard, 2014).

Les controverses sont alors le point d'émergence et de visibilisation des épreuves et donc des stratégies des acteurs pour en venir à une résolution de l'épreuve (Boltanski & Thévenot, 1991). Ce sont ces processus de traduction/résolution que nous allons analyser par la suite à travers l'étude des épreuves, des conflits sur le principe de laïcité, vécues par les enseignants et énoncées par eux en entretien.

Certaines épreuves et stratégies d'action sont similaires d'un environnement à un autre, d'un établissement à l'autre, d'autres ne peuvent être comprises qu'à la lumière du contexte de travail. Nous nous efforcerons ici de présenter les stratégies mises en place par les enseignants pour surmonter les épreuves en lien avec la laïcité, rencontrées dans leur pratique quotidienne, et les logiques en présence dans ces moments de conflit.

1. Des contestations entre « provocations adolescentes » et conflits d'identité

Associer les réactions de contestation de la laïcité des élèves à de la provocation caractéristique de la période adolescente est une stratégie récurrente chez les enseignants de notre enquête (26 épreuves ont été identifiées de cette manière par les enseignants), et cela quel que soit le contexte d'enseignement. Stratégie parfois de relativisation, c'est également une interprétation que les enseignants font de la situation à partir de l'expérience qu'ils ont des élèves collégiens.

> Ne jamais rentrer dans le débat, surtout si c'est par provocation, parce que la personne ne t'écoutera PAS ! Une conviction, à la limite, la personne elle va la défendre. Quelqu'un qui fait ça par provocation, elle veut pas te demander d'explication ! Elle veut juste te provoquer ! […] y a un changement dans l'adolescence chez les 4ème, réellement, dans leur attitude, dans leur maturité tout ça, et ils sont en demande de quelque chose, et c'est pour ça qu'on n'y arrive pas, c'est pour ça que les 4ème, c'est les plus durs, parce qu'on comprend pas, c'est plus des enfants, c'est pas encore des adolescents, ils sont en CRISE pour moi les 4ème, et tous hein !
>
> *Histoire-géographie (1), Bergson, 8.11.2016*

> On a pas mal discuté quand même avec les élèves quand il y a eu les attentats et tout, et puis du coup ça c'était plutôt bien passé. On a eu quelques élèves, mais c'était plus pour faire de la fanfaronnade, c'était pas par conviction forte, c'était plus pour faire de la fanfaronnade, et puis c'était deux ou trois élèves.
>
> *SVT (5), Mandela, 13.10.2016*

Au collège Des Piques, dans des situations où l'élève exprime son identité religieuse (tradition, coutume) dans l'espace scolaire par des signes ostensibles ou des actes, la CPE et plusieurs enseignants (6 cas de manière explicite dans les entretiens) mettent en avant l'importance des processus de socialisation adolescente, de rapport affectif ou non entre deux élèves, de provocation adolescente face à l'autorité scolaire ou encore de difficulté intellectuelle. C'est le cas par exemple dans une situation au collège Des Piques, un élève fait une prière en cours pour sa grand-mère malade, l'enseignant l'envoie dans le bureau de la CPE qui lui explique simplement que, dans une école laïque, il n'est pas possible de prier en classe. Elle ne le sanctionne pas et discute simplement avec lui. Elle justifie son

action en s'appuyant sur une bonne connaissance de l'élève, qui « n'est pas méchant » et privilégie donc un rapport bienveillant :

> Ça dépend des élèves, c'est toujours du cas par cas, là, c'est un cas particulier, ça dépend de l'intelligence de l'élève, là il est un peu… il a pas réfléchi, c'était pas…, c'est qu'il a pas un gros QI non plus, il a pas pensé je crois.
>
> *CPE (3), Des Piques, 7.04.2016*

Sa position et son expertise dans l'établissement l'incite à faire du cas par cas. Elle interprète généralement les conflits comme étant *juste* de la provocation ou de l'inattention, mais non pas comme un vrai problème de laïcité, et dans ce cas, précise-t-elle, elle évite le plus possible de sanctionner et préfère le dialogue constructif en partant du principe que l'élève ne savait pas, ne s'était pas rendu compte. Dans le contexte particulier du collège Des Piques, cette stratégie est efficiente, le « cas par cas » est facilité par la faible occurrence des situations conflictuelles[274], ce qui permet aux acteurs éducatifs de prendre le temps avec l'élève.

L'adolescence est une période de la vie au cours de laquelle les élèves se questionnent sur leur identité, entrent en confrontation avec les différentes formes d'autorité qui l'encadrent et cherche à se définir à la fois en opposition aux autres, à l'autorité, et en conformité avec son groupe de pairs affinitaire (Barrère & Martucelli, 2000). L'identité de l'élève se confronte à de nouveaux enjeux, se détache de l'enfance et amorce la transition vers l'âge adulte. La position dans le groupe de pairs se négocie alors dans des situations conflictuelles au cours desquelles chacun teste la limite à la fois des normes du groupe de pairs et des normes de l'institution. C'est le cas par exemple dans cette situation :

> Alors, je crois qu'il y a un élève, un petit musulman de 6ème, qui avait un, alors qui avait un, je sais pas comment ça s'appelle, un objet religieux, enfin est-ce que c'était / un objet, un kef- / *Un keffieh ?* Keffieh. *Un foulard palestinien ?* Voilà, un foulard, et y a un élève juif qui est venu et qui est allé voir [le surveillant], c'est celui qui fait office de CPE à l'annexe, avec les 6ème. […] Je crois qu'il est AED, mais en fait il fait office de / il est vraiment cool, il te racontera cette histoire. Et il me raconte ça l'autre jour / […] Donc il

[274] Cf les tableaux en annexe 5.2 et 5.3, pour rappel : 55 épreuves sur les 249 se sont déroulées au collège Des Piques, 126 au collège Bergson, 68 au collège Mandela.

> avait ce foulard, et donc le môme est venu se plaindre [au surveillant] en disant « ouais Kevin, c'est pas normal ! » et tout, et il lui dit « mais attends, c'est un article de mode quoi ! Il fait pas du tout de la provoc' », et puis c'était pas du tout de la provoc', le môme il avait ça et / [l'élève] lui dit « mais c'est comme si moi, je venais avec le drapeau d'Israël ». [Le surveillant] lui dit « ça a rien à voir !! enfin, c'est / ». Et le lendemain, vendredi, il avait un truc, un immense drapeau d'Israël, et quand il est sorti de l'annexe, il se l'est mis en cap et [le surveillant] l'a récupéré, et y avait les parents apparemment en face, je sais pas exactement comment ça s'est terminé, mais je crois que [le surveillant] l'a récupéré tout de suite le môme, et l'a amené à [la principale].
>
> *Lettres (4), Des Piques, 31.03.2016*

Ici, il y a à la fois provocation du groupe de pairs en cherchant à cliver les appartenances, en faisant appel au conflit israélo-palestinien, et provocation de l'institution à travers la figure du surveillant dont l'avis n'est pas suivi. L'élève apporte un drapeau israélien, mais ne le porte en cap qu'à la sortie du collège, sachant que cet acte ne sera pas toléré par l'institution. Il manifeste ainsi ouvertement son attachement identitaire à Israël, motivé par le port d'un keffieh par un autre élève, perçu comme une provocation. Ce keffieh était-il un signe d'attachement à la cause palestinienne ou un article de mode comme un autre ? Cela dépend de l'intention du porteur, à laquelle nous n'avons pas eu accès. Cependant l'institution scolaire, dont le surveillant est le porte-parole dans cette controverse, a désigné cet objet comme « un article de mode », tranchant le débat en s'appuyant sur les normes sociales et les codes vestimentaires occidentaux et en attribuant une catégorie à un artefact pouvant pourtant avoir une diversité de significations. Le drapeau israélien ne relevant pas, lui, des habitudes vestimentaires de la mode actuelle, il n'existe pas d'ambiguïté sur cet objet. Il ne peut relever que d'un engagement politique fort allant à l'encontre de la règle scolaire. Donc, ce qui est perçu comme une provocation adolescente marque néanmoins une entorse au règlement et le processus de sanction est enclenché (convocation chez la principale). La tension se pose ici sur l'interprétation des objets, à la fois par les élèves et par les porte-paroles de l'institution. Elle est résolue par un rappel à la règle et une sanction car l'engagement politique et la position identitaire de l'élève sont visibles dans le port *ostentatoire* de cet objet controversé, support de la provocation.

Un autre exemple de provocation vestimentaire, au collège Bergson, relève des mêmes logiques de socialisations adolescentes et de questionnements identitaires liés à cette période.

> Déjà au niveau vestimentaire je trouve que les filles /ça dépend des années en fait. Elles étaient beaucoup dans le jogging basket, elles cachaient leurs formes en fait. Là on a un autre phénomène, qui touche UN PEU, pas tant que ça mais bon ça dépend, l'année dernière y en avait plus. C'est des habits de prière en fait que les filles – elles sont voilées à l'extérieur – quand elles arrivent au collège elles enlèvent que ce qu'elles ont sur la tête en fait, le foulard, et puis le reste elle le garde, et puis par exemple cette année j'ai une élève qui était comme ça l'année dernière et puis cette année [haussement d'épaules] ! Elle est en jean basket. *Vous avez parlé avec elle l'année dernière ?* Elle était en cinquième. Pas spécialement on va dire, non. On avait fait juste des réflexions sur le bandeau, elle mettait un bandeau très très large, elle a pas le droit, il faut que ce soit un bandeau TRES fin. *Et elle l'enlevait son bandeau où il fallait lui dire tout le temps ?* Je lui disais, après elle rétrécissait, je montrais comment le rétrécir, je lui dis « j'ai rien contre toi mais voilà, c'est une règle, enfin voilà c'est par rapport au collège ». […] Les couvre-chefs sont interdits. Et puis en fait on peut se rendre compte que, bon, d'accord il y a la foi mais avec nos ados-là, y'a quand même un phénomène de mode entre guillemets. Je veux dire, ils font parce que la copine le fait, le porte ! Voilà c'est un sentiment d'appartenance à un groupe en fait, et le vêtement fait en sorte que, c'est comme les gens qui ont des piercings, qui ont des tatouages, on voit des groupes de gamins […]. C'est un sentiment d'appartenance, on a beaucoup d'élèves qui vont s'habiller chez Z. par exemple. La dernière fois j'en ai vu trois avec la même veste, bon, c'est le sentiment d'appartenance. Voilà. Et les jeunes filles par rapport à l'habit de prière, je pense que c'est aussi un petit peu ça. *Parce qu'il y en avait plusieurs ?* Ho, elles étaient sept ou huit. Là il doit y en avoir quatre je crois. *C'est les mêmes ? Le même groupe de copines ?* Oui, l'année dernière, c'est pas forcément des copines en fait. […] C'est une influence d'appartenance à un groupe de voilà, je sais pas comment expliquer ça, c'est assez spécial quoi. En sachant que on a notamment l'exemple d'une gamine, d'une élève pardon, sa maman est pas DU TOUT voilée, elle est plutôt moderne, et sa fille, voilée, elle porte des longues jupes, des longues robes mêmes encore actuellement. Et sa mère elle me disait « mais moi je suis

> CONTRE ! Je ne veux PAS qu'elle porte ça, mais c'est ELLE qui veut, je sais pas / ». Voilà. C'est pas quelque chose qui est imposé.
>
> *CPE (1), Bergson, 06.06.2017*

La porte-parole de l'institution ici tempère la controverse en s'appuyant sur une compréhension de l'élève dans sa globalité et dans la complexité de son processus de construction identitaire. Porter le voile un jour ne signifie pas que l'élève le portera toujours. La temporalité est un élément central ici pour la CPE. Elle ne considère pas l'élève comme un être cristallisé, identifiable de façon pérenne à son comportement à un instant donné, mais elle prend en considération l'importance du questionnement et du tâtonnement identitaire propre à l'adolescence pour poser (ou suspendre) son jugement. Elle considère également l'importance de l'identification au groupe dans le processus de socialisation. « Faire comme les copines » peut avoir plus de poids dans le choix vestimentaire que les convictions religieuses à un moment donné. Il est cependant difficile pour les porte-paroles de l'institution d'identifier les logiques déterminant les comportements des élèves. Entre socialisation adolescente et respect des convictions religieuses, les enseignants mettent en place leur stratégie d'action en fonction de leur interprétation de la situation, surtout dans les situations où le prescrit est flou. Le débat sur la longueur des jupes n'a en effet pas été tranché. Associer une jupe noire et longue à un signe religieux ostentatoire, à une provocation adolescente ou à un effet de mode est laissé à l'interprétation des acteurs éducatifs qui s'appuient sur leur connaissance du contexte, de leurs élèves, mais aussi sur la temporalité scolaire et sur les ressources de leur environnement de travail pour construire leur jugement et justifier leur réaction.

L'adolescence est aussi la période au cours de laquelle le corps change. Cela peut mener à une souffrance psychologique, un rejet de son apparence qu'on essaie de cacher le plus possible derrière des vêtements amples. Si ces vêtements représentent en plus une marque d'appartenance identitaire, ils peuvent d'autant plus représenter un atout pour des jeunes filles mal à l'aise face aux changements de la puberté.

La piscine est le lieu et l'activité par excellence qui cristallise ces angoisses adolescentes face au corps qui se transforme. La gêne ou le refus de se montrer en maillot de bain face à ses pairs est un phénomène très récurent pour les adolescents qui trouvent de

nombreuses stratégies de contournement. Ces stratégies peuvent mobiliser un argumentaire religieux (ne pas avoir de l'eau dans sa bouche pendant le ramadan, rapport à la nudité) ou non (oubli des vêtements de bain, règles menstruelles, allergies diverses) dans le but de protéger sa pudeur. Elles peuvent enrôler les parents qui vont demander un certificat de complaisance au médecin (certificat médico-culturel), ou bien garder leur enfant à la maison pendant l'activité. Dans tous les cas, il est difficile pour les enseignants de faire respecter le principe d'assiduité dans ce cas tant les raisons de l'absence peuvent être diverses. Les enseignants d'EPS du collège Mandela ont néanmoins trouvé un compromis acceptable par la majorité des acteurs : planifier l'intégralité du programme « piscine » en 6ème.

> Donc on a un certificat médical c'est tout, le médecin a accepté donc moi, je pense pas que ce soit vraiment de nature religieuse, même pour aller à la piscine et tout ça, on a pas vraiment de problème à ce niveau-là. Enfin faut dire, on n'envoie aussi que les sixièmes. On envoie pas plus haut. On a préféré envoyer les sixièmes. *Et les arguments pour dire « on va plutôt envoyer les sixièmes à la piscine », c'était quoi ?* Bah parce que après, les filles elles viennent moins facilement, y'a tout un problème vis-à-vis soit des garçons, soit vis-à-vis du corps et tout ça. Les règles tout ça, ça pose souvent des problèmes. Elles ne veulent pas y aller, donc pour pas être embêté par l'absentéisme et trop de dispenses, on avait dit on prend les sixièmes, déjà comme le savoir nager en sixième qui est un peu obligatoire, ça permet déjà de faire en sorte que plus ou moins tout le monde puisse l'acquérir.
>
> *EPS (3), Mandela, 16.05.2017*

En effet, cet enseignement étant obligatoire et particulièrement important puisque les élèves doivent savoir nager à la fin du collège, les enseignants d'EPS du collège Mandela ont choisi de concentrer toute l'activité sur une année scolaire, celle au cours de laquelle les élèves ne sont majoritairement pas encore entrés dans la puberté et ont encore un rapport d'enfant à leur corps. Cette stratégie d'adaptation est concluante puisqu'il y a beaucoup moins d'absences au cours de natation depuis selon cette enseignante, présente dans cet établissement depuis 20 ans.

L'adolescence est également la période au cours de laquelle l'élève commence à comprendre sa position, son pouvoir en tant qu'individu et ses capacités d'action sur son

environnement direct. L'éducation à la citoyenneté représente donc un enjeu important pour l'institution scolaire au collège (Bozec, 2014, 2018 ; Costa-Lascoux, 1991). Certains élèves peuvent être amenés à tester les limites du cadre scolaire et à jouer avec la règle afin d'en pointer les limites ou de trouver un compromis entre les règles, leurs limites et sa trajectoire individuelle de construction identitaire. C'est le cas par exemple dans la situation suivante. La controverse se rapporte au port du voile par une élève en sortie scolaire. L'élève refuse d'enlever son voile en sortie scolaire (facultative), elle ne se rend donc pas à la sortie et reste au collège. Les enseignants organisateurs de la sortie sont très embêtés et surpris, car c'est une bonne élève « super chouette dans les débats ». Son enseignante d'histoire-géographie se dit même « vraiment traumatisée » du décalage entre la posture de l'élève en classe – tout à fait consciente et respectueuse des règles de la laïcité – et son comportement en dehors de la classe, dans les couloirs – tout à fait à l'inverse de ce qu'elle pouvait dire en classe. Après cette sortie ratée, l'élève n'ayant pas voulu s'y rendre si elle ne pouvait y porter son voile, une autre sortie scolaire devient le moment d'un compromis stratégique de l'élève : celle-ci accepte d'aller en visite tout en portant cette fois une capuche.

> Je me suis sentie une fois piégée par une gamine, qui était super franchement, elle était super chouette dans les débats, mais dans sa posture, dans sa manière d'être, dans le couloir et tout ça, elle était à l'inverse de ce qu'elle défendait, et ça, ça m'avait vraiment traumatisée. Elle comprenait la laïcité, elle comprenait pourquoi il y avait cette loi en France, elle est capable de l'expliquer, elle sait même d'où ça vient, voilà, par contre elle refusait de venir au forum de la laïcité parce qu'il fallait sortir du collège et qu'elle ne pouvait pas se voiler. Et dans ma tête, quand elle m'a dit « non, je ne viens pas » / je / « mais pourquoi ?? ». « Bah parce que vous m'autorisez pas à mettre le voile », je dis « mais c'est une sortie scolaire », « oui bah voilà, justement, j'ai le droit de ne pas sortir en fait, j'ai le droit de pas la faire ». « Non ! Tu n'as pas le droit de porter ton voile, donc tu DECIDES de t'exclure, c'est pas tout à fait pareil quoi ! », et du coup, enfin, ça m'avait vachement étonnée, c'est la seule fois où j'ai été bloquée par une situation. *Et tu lui as dit quoi à ce moment-là ?* Bah de toute façon j'applique la loi hein, elle veut pas, elle veut porter le voile, elle peut pas, bah elle reste dans l'établissement hein, ou on appelle ses parents. Mais c'était pas du tout dans la violence, c'était juste que je ne comprenais pas, le décalage entre ce qu'elle disait en cours et son application dans sa vie

au quotidien. Mais ça c'est l'adolescence quoi, c'est / « ma famille », « ce que j'en pense », et tu te dis, elle, elle va en souffrir ! Parce qu'elle était tellement en avance sur les autres là-dessus que / c'était tellement développé sa réflexion, que du coup tu te disais « c'est totalement en contradiction avec ce qu'elle vit quoi ». *Et tu as pu en rediscuter avec elle ?* Et bien je l'ai vu cette année parce que maintenant elle est en 3ème, on a fait une sortie ensemble mercredi, et je lui dis « bah alors là tu viens toi maintenant ? », elle dit « oui-oui, j'ai trouvé une parade ». Du coup elle est venue avec un sweat à capuche, ce qui fait que comme il pleuvait, elle pouvait mettre sa capuche et c'est pour ÇA qu'elle est venue ! […] Après c'est ce que je dis, on en parlait avec le chef [le principal] parce que / en fait on a un adjoint qui est très dans la rigueur, c'est-à-dire qu'il faut la faire appliquer et moi je suis pas tout à fait là-dessus. La gamine, elle avait compris qu'il y avait une loi, et elle s'adapte à cette loi.

[…]

[un autre enseignant d'histoire-géographie] Oui ! Quand on était dans la prison elle a enlevé sa capuche hein. Elle la portait à l'extérieur. […] Mais, parce que aussi, comme elle est effectivement intelligente, elle sait qu'on va demander, comme on est dans un lieu fermé, qu'on est dans une sortie scolaire, qu'on va lui demander, comme à tous ses camarades d'enlever leur casquette, *et caetera*, donc elle fait la même chose. Et puis après elle peut toujours se dire « c'est un lieu de mémoire, c'est un lieu de respect », enfin voilà ! peu importe la motivation, elle l'a enlevé. […] Je trouve qu'elle a trouvé un compromis dans sa façon de pratiquer sa religion. Comment faire quand on a une religion qu'on est obligé, obligé j'en sais rien, mais qu'on est obligé de l'appliquer et que c'est en contradiction, bah trouver une parade ! C'est ça s'adapter. Moi je lui ai pas dit parce que je l'ai plus en cours, mais je considère que c'est une belle adaptation, c'est tourner les choses à son avantage quoi. Ni dans la violence, ni tout ça. Donc quand elle m'a dit ça, je me suis dit « mais y a une forme d'intelligence quand même là-dedans quoi ».

Histoire-géographie (2), Bergson, 17.10.2016

L'enseignante est d'abord très surprise, perturbée voire personnellement déçue, par le choix de cette élève considérée comme particulièrement brillante de ne pas venir à la première sortie scolaire. Ce comportement, pour l'enseignante, va à l'encontre du contrat

tacite et domestique entre elle et son élève. Cependant, l'élève fait appel à la règle – la sortie n'est pas obligatoire – pour se soustraire aux attentes de l'enseignante, en termes de participation et d'engagement, qu'elle serait en droit d'attendre d'une « bonne élève ». La controverse entre logique domestique « scolaire », c'est-à-dire dans le rapport de confiance et de bienveillance entre l'élève et l'enseignant, d'engagement de l'élève dans l'activité par amour du savoir et par respect de l'autorité de l'enseignant, et la logique civique de rapport strict à la règle, est arbitrée au bénéfice de l'application de la règle. L'enseignante ne peut obliger une élève à participer à une sortie scolaire facultative. L'enseignante, dans cette logique « domestique scolaire », se trouve personnellement désappointée et frustrée de ne pas parvenir à enrôler l'élève dans son activité. L'élève quant à elle privilégie l'intégrité de son identité personnelle, religieuse, tout en restant en accord avec la règle scolaire. Elle ne contrevient donc pas à la norme scolaire qui lui permet dans ce cas de respecter les convictions religieuses qu'elle défendait à ce moment.

Dans un deuxième temps, l'élève parvient à trouver un compromis entre l'activité scolaire facultative et le respect de ses convictions personnelles en utilisant un artefact pour la résolution de la controverse : une capuche. Cet objet ambigu, couvrant les cheveux sans être associé à un signe religieux ostentatoire, permet à l'élève de respecter ses convictions à l'extérieur sans que les enseignants ne puissent rien en dire. Elle trouve donc le moyen de s'engager dans l'activité scolaire sans pour autant être en dissonance avec son identité et ses croyances.

L'enseignante place cette controverse dans le contexte des comportements adolescents, mais admet également l'importance pour l'élève du respect ses convictions religieuses. Elle comprend l'importance pour cette élève du maintien de la tradition familiale, de son positionnement individuel et du besoin de reconnaissance de sa spécificité par l'institution. Elle reconnait la maturité de l'élève qui cherche à intégrer et à créer une forme d'harmonie entre les normes familiales, religieuses, et les normes de l'institution. La négociation de la controverse se joue à l'intérieur même des normes de l'institution et non pas contre elles. De plus, l'élève a intégré la règle laïque à la fois à l'école et dans les autres lieux (notamment la prison) régis par des règlementations similaires. Ce qui pose problème à cette élève est de traverser un espace public (la rue), pendant le temps scolaire soumis à la règle laïque : les *Mondes* civique et domestique se retrouvant alors en contact. Nous développerons cette analyse dans le point 7.

Ce cas particulier mis à part, les contestations ou conflits sur la laïcité sont souvent le fait d'élèves étant déjà dans un rapport conflictuel à l'institution scolaire. Difficulté scolaire, inadaptation du cadre face à certains élèves aux besoins particuliers, difficultés économiques, familiales, personnelles, de nombreux facteurs de tensions entre élèves et institution scolaire apparaissent dans les situations d'épreuves étudiées. Ces facteurs se mêlent alors à d'autres strictement religieux et culturels en tension avec le principe de laïcité et les normes scolaires, si bien qu'il est parfois difficile tant pour l'enseignant que pour le sociologue de saisir ce qui pèse le plus dans la controverse. Nous ne pouvons donc que constater la pluralité de ces facteurs en situation sans toujours réussir à les pondérer. Les situations présentées dans ce premier point ont en commun l'argumentaire justificatif des personnels éducatifs : la provocation adolescente. Les actions mises en place sont déterminées par cette justification et généralement plus modérées que si la controverse avait été considérée comme une entrave au principe de laïcité.

2. Des solutions collectives pour le maintien de la paix scolaire

2.1 Le collectif enseignant

Le collectif enseignant, lorsqu'il est solide et bienveillant, est une des premières ressources mobilisées par les enseignants dans la résolution des conflits avec les élèves ou les parents. C'est en effet une ressource toujours disponible et peu couteuse. Faire appel à un collègue est un gain de temps et d'énergie pour les enseignants qui, avec la superposition des dispositifs et la multiplication des tâches administratives, dénoncent une fatigue et le sentiment d'être toujours débordés (Barrère, 2013 ; Lantheaume & Hélou, 2008). Les enseignants novices notamment sont ceux qui font le plus facilement appel à l'expertise de leurs collègues de travail dans les situations instables ou délicates, nécessitant une assurance et une grammaire de l'action dans ces situations qu'ils n'ont pas encore acquises. C'est le cas par exemple dans la situation suivante. Un enseignant de musique nouvellement arrivé dans le collège Bergson se trouve en difficulté face à la

réaction de certains élèves refusant de chanter. Cet enseignant avait choisi de faire, en début d'année, une séquence sur le gospel, dans une approche historique et culturelle, sans en aborder le caractère religieux. Certains élèves de sa classe, majoritairement de culture musulmane, ont refusé d'entrer dans l'activité d'un chant chrétien, en invoquant notamment à la neutralité des enseignements dans une école publique. L'enseignant n'a d'abord pas insisté, puis il s'est rapproché d'un collègue d'histoire-géographie, un des plus anciens enseignants de l'établissement (12 ans d'ancienneté), pour lui demander conseil.

> Alors en fait, la première séquence que je voulais faire avec les quatrièmes au début de l'année justement, c'était une séquence sur le gospel. Et qui dit gospel dit chants religieux, mais le gospel ça part aussi de toute une histoire, l'histoire des États-Unis, l'histoire des esclaves qui chantaient dans les champs de coton, qui ont amené à ce fameux gospel, et dans ma séquence il fallait chanter un gospel. Et ils se sont rendu compte, même si le texte est en anglais, que c'était un chant qui était religieux, un chant qui était chrétien. Et du coup ça créé certaines tensions avec certaines classes. C'est-à-dire qu'il y avait pas mal d'élèves qui me disaient « ouais nous on veut pas chanter ça ! Ça parle de religion, je vois pas pourquoi on apprend ça au collège ! ». Et donc du coup, j'ai été mis en porte-à-faux un petit peu dès le début de l'année, j'en ai parlé aux collègues, et ils m'ont dit « non mais ! Ils font ça pour te tester, ils te connaissent pas, c'est leur premier argument qu'ils ont trouvé pour faire en sorte de pas chanter ! ». Et c'est vrai qu'après, à la fin de la séquence ils étaient tous en train de chanter le gospel à tue-tête, ils aimaient bien ce chant. Mais je pense que pour eux c'était plus un argument de base pour tester le nouveau professeur qui arrivait en début d'année qu'un fait vraiment, clairement, voulu. *Donc tu as fait quoi ? Tu as répondu quoi quand ils avançaient ça ?* Quand ils avançaient ça, je leur ai dit que /bah que la musique c'était /c'était pas que / qu'il fallait pas prendre la chanson au sens religieux bien sûr, c'était au sens historique, culturel, que ça amenait à plein de choses en lien avec l'histoire, et que c'était tout simplement pour les ouvrir culturellement et qu'il fallait pas justement se mettre des ornières et penser qu'au blocage et qu'au sens religieux. Et je pense qu'au fond ils le comprenaient très bien, y avait aucun souci là-dessus.
>
> […]

Ça t'a pas trop déstabilisé ? Non. *Dans ton cours, tu as continué ?* Non, j'en ai quand même parlé aux collègues, par exemple aux collègues d'histoire. Et ils m'ont dit « non non, tu GARDES ta séquence, t'as pas à changer de thème par rapport à ça », et ils m'ont dit « si en a qui ne veulent pas changer tu les envoies directement dans ma classe et tu verras, t'inquiètes ils vont se calmer direct ». Et finalement j'ai pas eu à le faire, j'en ai parlé à S., Elle m'a dit « non non, mais pareil, continue ta séquence ça n'a aucun sens, y aura pas de souci là-dessus ».

[…] *Ça a pris du temps un peu avec cette classe difficile de quatrième ? Ça a pris combien de séquence à peu près ? Enfin de séance ?* Pfff, ça a pris / ouais ça a pris cinq séances on va dire. […] Donc cinq semaines. Ouais, mais sans être dans un conflit perpétuel, en faites on va dire que les remarques elles ont été faites les deux premières semaines et puis après c'était compliqué, et puis après les dernières séances, il chantait le truc sans se poser de question quoi.

[…] *C'était quoi comme chanson ?* C'est « he took my sins away » en gospel traditionnel. Et dans tous les cas oui, ils ont bien compris que voilà le gospel c'était un chant chanté dans les églises par une communauté noire américaine descendant d'esclaves, et qu'en fait tout partait des *work songs*, qui étaient chantés dans les champs de coton, que la religion chrétienne avait été apportée par les Blancs des États-Unis à ces esclaves Noirs et qu'au fur et à mesure, ils s'étaient retrouvés dans les églises le dimanche pendant leur temps de repos et ils chantaient des chants chrétiens, et que ça s'était passé comme ça. […] Ça fait complètement parti du programme mais on est pas obligé de l'aborder. […] Après on verra ce que ça donnera aussi, si ça se trouve je pourrais me retrouver dans le même cas de figure l'année prochaine avec les cinquièmes qui vont passer en quatrième, c'est possible. Je m'y attends aussi. *Ouais, tu t'y attends ?* Mais je me fais moins de souci. *Tu auras la même stratégie.* Ouais, j'aurai la même stratégie et honnêtement, je pense que vu que c'est des élèves que je connaîtrai déjà, si ça se trouve ils ne vont même pas se poser la question. Peut-être hein ! Mais ça peut être tout ou rien, ça sera pas un juste milieu.

Musique (1), Bergson, 01.06.2017

Cette situation soulève une tension curriculaire entre l'enseignement des faits religieux comme faits culturels ancrés dans une historicité et une approche confessionnelle. Ici, l'enseignant reste dans l'enseignement culturel d'un fait à dimension religieuse, le chant gospel, sans aborder sa dimension confessionnelle. Cependant, la frontière est délicate à définir ici puisque les paroles mêmes de la chanson sont porteuses d'un poids confessionnel fort (« he took my sins away », « Il m'a libéré de mes pêchés »). Le fait de ne pas aborder le sujet même de la chanson en cours suffit-il à se départir de ce poids confessionnel[275] ? Enseigner et surtout faire chanter aux élèves un chant religieux n'est-ce pas déjà questionner le principe de neutralité religieuse des savoirs scolaires ? Dans cette situation, l'apport culturel a été considéré comme suffisant pour intégrer cette séquence à l'enseignement musical sans que cela ne soulève de controverse dans l'équipe éducative. La controverse vient donc des élèves qui refusent au début de chanter dans un cours fait par un enseignant novice. L'appel au collectif enseignant permet de classer la réaction de la classe dans la catégorie « provocation adolescente ». La deuxième étape de la stratégie de l'enseignant de musique est donc de suivre le conseil de son collègue expert (faire respecter son autorité en maintenant son choix pédagogique), et de continuer sa séquence sans l'adapter suite aux réactions de certains élèves. Cette stratégie lui permet d'asseoir son autorité, non acquise au début étant novice dans l'établissement. La négociation ne se joue pas sur un argumentaire culturel-religieux puisqu'il a été convenu, grâce à l'expertise collective, que les élèves « testaient » le nouvel enseignant plus qu'ils ne faisaient valoir leur conviction religieuse profonde. Cette approche a permis une résolution de la controverse par le renforcement de l'autorité et de la renommée de l'enseignant d'une part, et l'enrôlement des élèves dans l'activité, d'autre part : d'enseignant « petit » il est devenu plus « grand » à l'issue de l'épreuve si l'on suit l'analyse de la sociologie pragmatique. Un élément clé de la résolution (un *être non-humain* de la controverse, ou un *actant* en termes latourien) est la chanson en elle-même. En effet, l'air entrainant et rythmé de la chanson choisie a été une ressource importante dans le processus d'enrôlement. Y aurait-il eu la même résolution si le chant n'avait pas remporté l'adhésion des élèves ? L'opinion générale du groupe d'élève sur cette chanson a donc été un élément central dans la finalisation de la controverse et dans l'agrandissement de la logique civique.

[275] Il est possible de se demander si le choix d'un chant Soufi dans une autre école n'aurait pas suscité, de la part des parents, une plus grande opposition qu'ici, voire même n'aurait pas mobilisé certaines associations de défense de la laïcité. Mais nous dépassons peut-être déjà le cadre de notre analyse ici.

L'enseignant s'appuie ici sur une logique de l'opinion au sens où il a, avec l'aide de ses collègues, amélioré sa réputation. Il considère, avec l'appui de ses collègues experts, qu'une fois que les élèves le *connaitront*, il sera moins confronté à ce genre de situation de contestation. Cette situation rend visible donc, au-delà du collectif, l'importance de l'expertise et de la renommée dans un établissement (Dutercq, 1993). Le fait de rester plusieurs années permet de construire des relations de reconnaissance et de confiance avec les élèves ce qui fait que l'enseignant expert est « réputé » et n'a plus besoin de « négocier » son autorité chaque début d'année.

> Enfin, entre guillemets hein, j'ai pas les chevilles qui enflent et je vais pas me jeter des fleurs, tu trouveras aucun gamin qui a quelque chose à me reprocher, aucun. Déjà parce que j'ai eu les frangins, les frangines, et qu'ils savent comment ça marche. Ça change tout.
>
> *Histoire-géographie (3), Bergson, 10.10.2016*

La cité de l'opinion, dans laquelle la renommée est la caractéristique des Grands, est donc une cité visible dans les stratégies d'action des enseignants, sans pour autant que la « renommée » de l'enseignant n'ait à sortir dans l'espace publique. C'est une logique de l'opinion dont l'espace d'influence est circonscrit à l'espace social scolaire. Elle leur permet d'anticiper et de refroidir des conflits, voire même d'empêcher leur arrivée et de maintenir une paix en *agapé*. L'enseignant qui a déjà eu le grand frère ou la grande sœur par exemple n'a pas besoin de négocier auprès de ces nouveaux élèves, il est reconnu avant d'être connu et sait en général utiliser cette reconnaissance, cette renommée, dans les moments de négociation avec les élèves. Cette stratégie de l'opinion et de la renommée permet aux enseignants qui la maitrisent d'éviter d'être mis en difficulté par les élèves qui seraient tentés de les « tester », en mobilisant des arguments religieux par exemple pour ne pas respecter la règle. Ces enseignants « réputés », reconnus à la fois par les élèves et par leurs collègues sont alors des ressources précieuses dans les controverses, comme cet enseignant d'histoire-géographie qui peut dire à son jeune collègue « s'il y en a qui ne veulent pas changer, tu les envoies directement dans ma classe et tu verras, t'inquiètes, ils vont se calmer ». La menace de se retrouver dans la classe de cet enseignant « réputé » suffirait, selon lui, à calmer les élèves de l'enseignant de musique.

Ainsi, le collectif peut être un atout sous différents aspects et dans différentes situations. Il peut également être un atout dans les situations de mauvaise connaissance ou

d'incompréhension de la règle. C'est le cas d'une enseignante d'anglais débutant dans le métier au collège Bergson. Elle organise une sortie en Angleterre avec ses élèves et l'une d'entre elles lui demande si elle pourra porter son voile pendant le séjour. L'enseignante lui répond que oui, car l'Angleterre est un pays libéral et donc qu'elle ne sera pas regardée bizarrement dans la rue avec son voile. Elle juge donc de la possibilité ou non du port du voile en sortie scolaire selon la législation du pays d'accueil et non selon les règles scolaires françaises. Elle en parle néanmoins de manière informelle à ses collègues pendant une pause déjeuner, à laquelle j'étais présente. Ces collègues lui rappellent que la laïcité scolaire française s'applique aussi aux sorties scolaires à l'étranger et que l'élève ne pourra donc pas porter son voile pendant les activités scolaires. D'abord surprise, elle se plie rapidement à la règle rappelée par ses collègues, sans toutefois aller vérifier dans les textes officiels. Elle les croit sur parole en s'appuyant sur leur expertise du métier, poussée par un sentiment d'illégitimité encore du fait de sa récente arrivée dans le métier. Cette enseignante est consciente de son manque de connaissance de la règle et n'hésite donc pas à faire appel au collectif pour palier ses lacunes ou pour rectifier une situation. Dans ce cas précis, elle a transmis cette information à l'élève concernée, qui s'est pliée à cette règle sans difficulté.

La conformité ou non de son action par rapport à la règle laïque dans ce contexte est alors évaluée non pas par une démarche de vérification de la prescription par l'enseignante, mais par le discours de ses collègues. L'information donnée par un collègue renommé auprès des élèves et de l'équipe éducative, reconnu pour son expertise, suffit alors à la convaincre de l'invalidité de sa démarche. Elle leur fait entièrement confiance, se jugeant « Petite » dans le monde civique par rapport à ses collègues experts. Dans tous les cas, il a été constaté que les enseignants vont prioritairement chercher les informations qu'ils cherchent auprès de leurs collègues plutôt que dans les documents officiels à leur disposition, ce qui rejoint les conclusions de recherches précédentes (Lantheaume, Bessette-Hollande & Coste, 2008).

La recherche de sources institutionnelles, prescriptives, semble donc représenter un coût supplémentaire dans le travail. Faire appel au collectif pour une demande d'information est une stratégie peu fiable pour définir l'incontestabilité de l'information, surtout face à une démarche officielle (aller sur les sites institutionnels par exemple), mais elle permet

de renforcer les liens socio-affectifs du collectif et permet également de gagner un soutien moral et psychologique en cas de difficulté, ce que ne permet pas la voie officielle.

Si le collectif est à l'écoute, disponible, alors il est possible de demander des conseils ou de parler de ses difficultés. Le processus d'instauration d'une relation de confiance dans l'équipe pédagogique est central pour permettre un espace d'échanges, de discussions, de conseils, surtout si les conditions de travail (rapport aux élèves, locaux, rapport à l'administration) sont difficiles. L'important réside alors dans le fait de pouvoir discuter de « comment on fait », ce qui permet, pour les novices, d'accéder aux règles de métier ; pour les experts, de les expliciter et d'en discuter avec les plus novices. La ressource du collectif permet alors la transmission d'un genre professionnel, dont la dimension éthique du métier, la possibilité de parler de son travail, le re-travail collectif de l'expérience individuelle. Tout ce qui passe par ces interactions sont finalement des (micros) débats professionnels.

Or, lorsque le collectif fonctionne mal, il devient difficile de se confier par peur du jugement, des moqueries. Dans ce cas, ce collectif n'est plus une ressource dans les conflits et il peut même devenir une contrainte, car un enseignant en difficulté n'osera pas demander de l'aide à ses collègues et va donc rendre la résolution du conflit difficile, voire impossible[276].

Plus largement que le collectif d'enseignants, l'ensemble du réseau d'interactions que l'enseignant a à sa disposition dans son environnement de travail peut représenter une ressource dans la résolution d'épreuves : personnels administratifs, vie scolaire, parents d'élèves, autorités locales, amis. La mobilisation ou non de ce réseau d'acteurs dépend de l'intégration de l'enseignant dans le tissu social local de l'établissement.

2.2 Logique communautaire et tissu social local

Dans l'établissement Des Piques, les enseignants sont intégrés dans l'environnement social élargi des élèves. Ils habitent le quartier, vont au marché le weekend, font du sport dans le parc, et sont amenés à rencontrer parents et élèves dans ces cadres de

[276] Voir Partie V, C. 1.

socialisation. Certaines situations sont alors abordées, voire réglées, dans les allées du marché, à la boulangerie, entre parents et enseignants. De même, certains enseignants scolarisent leurs enfants dans l'établissement et donc sont à la fois collègues et parents d'élèves. Cela introduit une double relation, un double contrat, à la fois avec l'institution, avec les élèves et avec les parents. Cela peut poser des problèmes, mais aussi aider à en résoudre. Les rapports intra-communautaires (communauté locale, de proximité), domestiques, basés sur la confiance, les relations affinitaires ou de voisinages, sur des appartenances communes, interagissent avec le travail institutionnel et les relations entre collègues de travail. Une enseignante d'anglais, par exemple, est, pour certains élèves, à la fois leur enseignante et la maman de leur copain chez qui ils vont passer des samedis après-midi, cela lui a permis notamment d'intégrer et de comprendre les codes culturels du milieu social (très favorisé), de les adopter et de les utiliser dans son travail :

> [à propos de l'établissement Des Piques] Propre. Y a pas grand-chose qui / ça dépasse pas ! Propre dans ce côté politiquement correct, il faut rentrer dans des critères qui ont été établis. Et quand on en sort, ça convient pas. Donc y a plein de codes vestimentaires, des codes au niveau de ce qu'il faut dire, de ce qu'on a pas le droit de dire, de ce qui se fait, de ce qui se fait pas, de comment on doit se tenir. Y a toute une posture, y a toute une /. C'est particulier aussi parce je suis dans le collège, et j'habite dans le quartier. Je fais partie de ces [profs] et je suis maman d'élève.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

Elle a une relation particulière avec ses élèves ainsi qu'avec les parents, ce qui lui permet de varier ses stratégies de gestion de conflits, entre logique civique et logique domestique, selon ce qui lui semble être, dans une logique industrielle, le plus efficace et le moins coûteux.

> Et puis oui, moi, mes élèves, c'est aussi les copains de mes enfants quoi. […] Ils viennent à la maison, ils dorment, on part en vacances ensemble, je les emmène au tennis, et à côté de ça, je les ai en classe quoi. Mais j'ai jamais eu / non. On le dit le premier jour de l'année en général, je dis « voilà, toi, toi, toi, toi, je te vois régulièrement, ici je suis ÇA, en dehors je redeviens ÇA. Là, je suis pas la maman de Martin [son fils], je suis pas Stéphanie. » Et quand Martin était en classe avec moi, voilà, j'avais dit au début de l'année « voilà,

> Martin Poulain, c'est Martin Poulain, il a rien à voir avec mon fils pendant qu'il est en cours ». Et ça avait été.

Cela suppose pour elle de prolonger son éducation familiale à l'école et de maintenir une homogénéité et une continuité éducative entre ses enfants et ses élèves pour qu'il n'y ait pas de dissonance trop forte, la frontière entre vie privée et vie professionnelle étant quasiment inexistante.

> Je passe beaucoup de temps en cours et en dehors, enfin, dans la communication, dans les couloirs. Un petit mot tu vois, je fais passer, y en a un qui est au piano [un piano est à la disposition des élèves dans le hall d'entrée du collège], je vais aller les voir, on discute deux minutes, je les vois, tu sais, moi je les vois beaucoup aussi à l'extérieur. Je les vois dans la rue, je les vois au supermarché, je les vois, enfin je les vois au parc quand je vais courir. *Et là, y a des interactions possibles aussi ?* Ah oui-oui, c'est possible… ou pas ! Plus avec eux qu'avec les parents, [ils] vont tenter, tu sais, les parents vont être plus demandeurs quoi, c'est-à-dire que t'es au marché, avant je le faisais, maintenant… Par exemple le samedi matin y a un marché à côté donc on y va tous, donc on se retrouve, les parents, les enfants, enfin y a des enfants, et les parents d'élèves. Pendant longtemps [les parents] m'ont posé, enfin me tenaient la jambe, et à un moment j'ai dit, à plusieurs j'ai dit « voilà, le weekend, je peux pas. Vous prenez rendez-vous, c'est bon ! En train d'acheter mes poireaux, je ne me rappelle pas combien il a eu ! ». Tu vois, mais les choses, petit à petit, se sont faites comme ça. Ils sont plus respectueux. Mais les élèves, oui, on va parler, on va parler d'autre chose, on parle pas d'école.

Elle croise, au marché, parents d'élèves et collègues de travail, ce qui crée une continuité entre monde professionnel et domaine personnel, une bulle communautaire dans laquelle l'ensemble des caractéristiques identitaires sont en contact, y compris l'identité religieuse dans ce cas précis puisqu'il lui arrive de croiser des collègues de travail à l'église de quartier qu'elle fréquente[277], ce qui ajoute la dimension de la tradition propre à la logique communautaire. Cette interpénétration de différents rôles dans différents espaces intégrés dans l'espace communautaire local permet d'élargir le champ des ressources et des stratégies d'action possibles dans la négociation des épreuves. Se mêlent alors à la

[277] Information récoltée en entretien informel, consignée dans le journal de terrain.

logique institutionnelle, de représentativité et de neutralité des agents du service public de l'éducation, la logique de proximité domestique et d'affinité liée à la porosité de la frontière vie privée/vie professionnelle des enseignants vivant dans le quartier de l'établissement. L'établissement est un lieu de vie intégré dans le quotidien des enseignants, ils y restent et l'investissent de différentes manières (enseignement, vie associative, dialogue avec l'administration), à la différence d'établissements dans des quartiers moins attrayants, défavorisés, que les enseignants « traversent » sans y rester, comme une épreuve de force. Dans une logique communautaire, de nombreux conflits sont réglés en interne ou de façon informelle directement avec les élèves en classe ou dans les moments d'intercours.

Les enseignants qui s'installent à proximité d'un établissement défavorisé pour s'intégrer dans le tissu social du quartier sont en effet très rares et le font en général poussés par une conviction politique forte. La plupart, soit ne s'installent pas, car ils ne souhaitent pas « poser leurs valises » (Zambon, 2018) dans cet établissement, soit parce qu'ils préfèrent garder leur confort de vie dans leur lieu d'habitation, quitte à faire de longs trajets pour se rendre sur leur lieu de travail. Dans ce cas, le collectif communautaire élargi fait défaut et le dépassement des épreuves peut être mis à mal.

Le réseau communautaire (dans le sens de *community*), c'est-à-dire le réseau de relations internes et externes à l'établissement tissé à la fois entre les acteurs scolaires (collègues enseignants, vie scolaire, administratifs) et les acteurs locaux (parents d'élèves, commerçants, acteurs associatifs) se distingue alors du collectif de travail qui lui, reste circonscrit à l'établissement, voire même à la salle des professeurs.

2.3 Quand le réseau communautaire de l'établissement fait défaut

Une des différences majeures entre le collège Des Piques – situé dans un quartier favorisé et où les enseignants restent – et le collège Bergson – dans un quartier défavorisé et où les enseignants ne restent pas – réside dans cette absence de réseau communautaire et de lien fort entre l'équipe éducative et les acteurs extérieurs (parents, commerçants, acteurs associatifs, représentants).

En effet au collège Bersgon, il existe peu de relation communautaire entre enseignants et parents d'élèves, car les enseignants n'habitent pas le quartier (aucun dans notre échantillon d'entretien), restent peu de temps dans l'établissement et n'y scolarisent pas leurs enfants. Le lien domestique entre les différents acteurs d'une épreuve étant faible ou inexistant, il ne peut être mobilisé dans la stratégie de résolution d'un problème, or on a vu que ce lien pouvait être un atout déterminant pour un retour rapide et économique à la paix des objets. En effet, le coût en termes de temps et d'énergie joue un rôle important dans les stratégies de résolution des conflits par les enseignants, l'objectif étant souvent de se préserver et surtout de préserver le travail qu'il leur est demandé de faire, c'est-à-dire de ne pas prendre trop de temps pour traiter une question sans lien direct avec le déroulé du cours.

> [à propos des contestations sur l'évolution des espèces émergeant alors que ce n'est pas le sujet du cours] Ils entendent, mais du coup quand j'essaie un peu d'en parler, j'essaie de ne pas trop m'étaler parce que ça demande quand même plusieurs heures de travail dessus, et donc du coup j'en parle un peu mais de temps en temps je coupe, parce que j'essaie de tenir un peu mes activités.
>
> *SVT (1), Bergson, 20.01.2017*

Le retour à la paix et la transmission de valeurs, de normes sociales lors de tels débats, ne peuvent entraver l'objectif de faire son cours, de transmettre des contenus comme cela leur est prescrit. La logique domestique, de proximité entre les êtres, permet une économie d'énergie et de temps. Avoir une bonne relation affinitaire avec l'élève ou le groupe classe, connaitre les parents, les rencontrer en dehors de l'école (au marché, à la boulangerie, dans des associations), avoir eu en cours les grandes sœurs ou les grands frères, sont des ressources largement mobilisées dans la résolution de conflits et dans la mise en application de la règle, quand cela est possible.

Lorsque les enseignants n'ont pas le moyen de mobiliser ces ressources communautaires (extra-établissement), soit parce qu'ils viennent d'arriver dans l'établissement, soit parce qu'ils ne sont pas intégrés dans la vie communautaire du quartier ou de l'établissement, soit parce qu'ils ne souhaitent pas être dans cette configuration de proximité avec leur travail, avec les parents, ils mettent en place d'autres stratégies de résolution de conflit. Le recours au collectif de travail est alors fréquent.

> Moi par exemple, j'ai été saisie par un prof qui m'a dit « JE PEUX PAS LE FAIRE TOUT SEUL ! IL FAUT QUE TU SOIS AVEC MOI ! » (ton paniqué, à propos de la mise en place de la minute de silence après l'attentat de janvier 2015), « bah oui d'accord », et puis finalement on a tous été sollicités par au moins un enseignant qui a dit « viens il faut que /je me sens pas d'être tout seul ». Tout le monde dit « les profs d'histoire-géo c'est leur truc ! C'est normal ! », Et les profs d'histoire-géo il disait « bah c'est pas plus notre truc que le vôtre ! ». [...] Mais ça c'est des modalités d'ailleurs qui ne conviennent pas forcément à tous les enseignants, parce qu'on a eu deux fois l'incident cette année d'un enseignant qui se retrouve vraiment en difficulté ou avec un élève ou lors d'une bagarre entre élèves, qui envoie un élève chercher un adulte et l'élève remonte en disant « j'ai trouvé personne ». Ce qui est /absolument impossible ! Sauf que savoir pourquoi l'élève à un moment ne trouve pas quelqu'un, est-ce qu'il n'avait pas envie de le trouver, est-ce que véritablement il n'a pas osé nous déranger, ce qui pose aussi question hein sur notre disponibilité et puis sur le rapport qu'on a aux élèves quand ils osent pas venir nous déranger, ou alors carrément on était TOUS occupés au même moment et du coup des professeurs qui se sont retrouvés très en difficulté parce qu'ils se sentaient très isolés. Alors qu'entre prof après se crée une espèce de solidarité, et il y en a plein qui fonctionnent, voilà, ils ne peuvent pas appeler la vie scolaire, et bien ils vont taper à la porte de leur voisin en disant « tu peux me le prendre ? », Ou « j'ai un souci ». Donc de profs, et pour le coup de nouveaux profs, qui n'ont peut-être pas encore identifié ces ressources-là, et ben du coup ça a pu être très anxiogène, d'avoir cette impression de solitude face à un groupe classe, et un moment une impossibilité, une culpabilité à un moment de ne même plus assurer la sécurité.
>
> *CPE (2), Bergson, 16.02.2017*

Il est fait appel aux collègues enseignants, aux CPE ou autres personnels éducatifs, pour avoir des conseils, de l'aide, un soutien. L'appel à cette ressource reste peu coûteux et abouti généralement à un rappel de la règle et au respect de l'intérêt général dans une logique civique. La référence directe à la règle, à la loi, la consultation du cadre prescriptif, n'arrive que lorsque le collectif de travail fait défaut ou n'a pas permis une résolution de la controverse. Cependant, ce n'est pas parce qu'elle n'est pas mise en avant de façon explicite que la règle, le sens de l'intérêt général ne sont pas là pris pour

référence. En effet, les personnes ressources vers lesquelles les enseignants se tournent, celles qu'ils mobilisent, sont souvent porteuses de la règle. Ainsi, l'action des enseignants va dans le sens de la recherche et l'application de la règle institutionnelle, mais de manière indirecte.

Plusieurs raisons peuvent être évoquées : le manque d'information sur les prescriptions ou l'ignorance de l'existence même de ces prescriptions, l'inaccessibilité des documents (pas d'ordinateur, pas de documentation papier, pas de bonne connexion internet), le manque de temps, ou encore le manque d'efficacité de ces dispositifs. Par exemple ici :

> La sanction la plus commune c'est exclusion définitive avec sursis. C'est-à-dire que l'élève reste dans l'établissement, mais que s'il recommence les mêmes faits, il sera exclu définitivement. On le sait que la plupart du temps ils recommencent, mais on leur dit rien, donc là en fait nous on dit « mais quelle est la valeur de ce sursis sachant qu'ils refont la même chose ». Là, l'un des rapports que j'écrivais tout à l'heure, c'est un élève qui est passé en conseil de discipline le vendredi 16 décembre avant les vacances, il recommence les mêmes faits, je suis sûr qu'il ne se passera rien suite à ce rapport, malgré le fait qu'on lui ait fait la leçon juste avant les vacances. Par habitude je le sais.
>
> *SVT (1), Bergson, 20.01.2017*

La vérification des textes de lois encadrant la pratique est en effet une activité coûteuse pour les enseignants et représente une tâche administrative s'ajoutant à une charge déjà lourde de « paperasse » à fournir liée à une superposition de dispositifs à mettre en place (suivi individualisé, évaluation par compétences, fiche de signalement d'incidents, suivi et mise en ligne des cours sur Pronote, etc.). De plus, ces tâches sont ressenties comme une surcharge les éloignant du cœur de leur métier : être en classe, transmettre, éduquer.

Le collectif, resserré de l'environnement de travail, ou élargi de la communauté locale, est donc un acteur important dans la gestion des épreuves par les enseignants. Particulièrement dans le cas de conflits sur la laïcité, ces ressources permettent l'hybridation de logiques à la fois domestique, *affinitaire*, et civique, de rappel à la règle, menant à une maîtrise et un dépassement de l'épreuve tout en évitant d'entrer dans une confrontation trop brutale sur un sujet « chaud ».

3. Agir dans un climat social tendu : entre autocensure et sur-réactivité des enseignants

La période de 2015-2017 a été particulièrement délicate pour mener une enquête en milieu scolaire. En effet, deux attentats terroristes (15 janvier et 13 novembre 2015) obligeant la mise en place du plan Vigipirate puis de l'état d'urgence ont eu lieu dès le début de notre enquête. L'actualité médiatique et politique peu rassurante, la menace terroriste, ont créé des tensions chez les élèves comme chez les enseignants, rendues visibles dans différentes situations tout au long de l'enquête. Les minutes de silence mises en place après les attentats ont particulièrement cristallisé ces tensions. Elles ont été le moment d'émergence de réflexions critiques ou d'un malaise, mais aussi de discussion, de débat. Elles ont été le lieu de visibilisation des ressentis et des incompréhensions et ont permis l'expression de différentes visions du monde et du rôle de l'éducation chez les personnels (élèves, enseignants, personnels administratifs, CPE, surveillants). Ces événements, les minutes de silence, ont souvent été des épreuves, car brisant le cours ritualisé des choses. Elles ont ainsi rendu visible la confrontation des logiques d'action et des justifications des acteurs.

> Qu'est-ce qui est mis en place ? Bah chacun doit se débrouiller dans son coin. Donc on essaie nous d'échanger des idées, des diaporamas, des choses comme ça, un petit peu dans l'urgence parce que /y'a un événement tel jour, après les vacances, les week-ends, y'a des choses qui sont prévues donc il faut qu'on fasse un petit peu plus ou moins dans l'urgence /.
>
> *Histoire-géographie (8), Mandela, 09.05.2017*

> Moi, je me souviens très bien, quand il y a eu les attentats du mois de novembre, on avait pour mission /on avait été missionné pour en discuter avec les élèves et moi j'avais des sixièmes à ce moment-là /et je leur avais dit « bon bah /qu'est-ce qui s'est passé ce week-end ? ». […] On avait reçu un mail du ministère comme quoi il fallait prendre en charge les élèves et essayer de leur en parler, et je me souviens quand la principale était venue, et elle avait dit /il y avait des enseignants qui avaient dit « écoutez ! Moi je me sens pas capable de le faire ». Et /moi c'est pas que je me sentais pas capable, je voulais bien le

> faire, en plus on aurait pu discuter des moyens d'information, effectivement toujours BFM[278], tatatatata ! Savoir est-ce qu'il n'y a pas une bonne ou une mauvaise information, faire la part des choses, est-ce que des fois c'est pas bien d'éteindre sa télé pour en discuter sereinement avec les parents, et que nous, on éteigne tout et qu'on n'en discute tous ensemble ? Et ils m'avaient dit non, ils ne voulaient pas. Ils m'ont dit « non madame on veut pas en discuter, on en a ras-le-bol en fait ». […] « madame, on a écouté BFM tout le week-end, on en a ras-le-bol, on est au courant de tout, c'est bon, y'a plein d'informations, en plus on vient de passer une heure avec Madame E., On en a parlé avec la prof de français ! ». Donc on en avait quand même parlé mais ils étaient pas réceptifs quoi. […]
>
> Moi, j'en parle tout le temps de ça quand on fait la semaine de la presse, sur la liberté de la presse et sur le fait que /les journalistes /par rapport aux attentats de Charlie, du coup quand on fait la semaine de la presse au mois de mars, je démarre tout le temps là-dessus, sur la liberté de la presse, en plus une carte qui met la liberté de la presse dans le monde comme ça, on en discute tout le temps, ça c'est forcément quelque chose que j'aborde avec eux. L'expression, la liberté d'expression et est-ce qu'on peut tout dire, et comment on peut le dire. Avec mes sixièmes, sur l'information. Mais à ce moment-là quand c'est arrivé /après les attentats c'était compliqué quoi ! Parce que nous même /enfin moi je comprenais les profs qui ne voulaient pas en parler en fait, parce que eux non plus n'avaient pas forcément le recul nécessaire pour en parler.
>
> *Documentaliste, Mandela, 29.11.2016*

Dans les collèges Bergson et Des Piques, les équipes éducatives ont décidé de mettre en place ces minutes de silence en classe, chaque enseignant étant responsable du groupe qu'il avait en cours au moment de la minute de silence. Ce choix, mis en place dans deux établissements pourtant très différents, peut être lié à une gestion politique similaire de la part de la direction qui a laissé, dans les deux cas, les enseignants libres de leurs actions et est peu intervenue dans l'organisation de ces minutes de silence. Dans le collège Mandela au contraire, le principal a mis en place une minute de silence collective dans la cour de récréation. Dans chaque établissement, les enseignants ont été plus ou moins à l'aise face à l'exercice.

[278] Cette enseignante prend en charge l'éducation aux médias.

> C'est-à-dire que voilà, y a eu des attentats, donc IL FAUT parler de telle ou telle chose. Et / pour moi, c'est pas un truc construit sur un événement, c'est quelque chose qui se construit dans la durée, et par exemple / enfin, notamment pour avoir travaillé dans des établissements difficiles, c'est vraiment un accompagnement qui doit se faire des profs ! c'est hyper compliqué ! c'est hyper compliqué de se retrouver devant des enfants, qui sont pas de ta culture !, qui ont des réactions vachement violentes par rapport à certains événements, là aussi, c'est un accompagnement des adultes ! c'est une *formation* des adultes. On n'est pas armé, pour moi, on n'est pas armé pour / pour amener des enfants à la discussion, pour / alors on va voir des films comme / y avait le film là, y avait la prof d'histoire géo là, qui / c'est pas *Entre les murs,* parce que ça, ça m'a pas plus, mais l'autre-là…
>
> *Anglais (2), Des Piques, 11.03.2016*

Certains ont eu peur de ne pas pouvoir gérer les réactions possibles de leurs élèves, d'autres ont considéré être avec une classe trop agitée pour leur demander de se plier à ce temps de recueillement, d'autres encore ont considéré qu'il serait plus important de prendre ce temps pour discuter avec les élèves, pour recueillir leurs impressions et leurs commentaires. Ainsi, tous n'ont pas réalisé la minute de silence dans leur classe dans les termes requis par la prescription. Cependant aucun n'a remis en question l'intérêt d'un temps spécifique et l'importance du rôle de l'école pour cela, dans une logique civique de défense de l'intérêt général. Chacun a jugé de la pertinence et de la faisabilité de cette activité au regard du contexte particulier dans lequel il se trouvait au moment de l'application de cette injonction.

En effet, le climat dans les établissements scolaires au lendemain de l'attentat du 7 janvier 2015 était à l'émotion. Beaucoup d'enseignants étaient extrêmement choqués, effondrés.

> Les attentats du 7 janvier, je me suis remis en question, en tant que prof d'histoire-géo ! J'ai dit « y a un souci quoi ! », on a raté, c'était nous quand même qui avions, surtout au collège, on avait un message à faire passer quoi, sur la liberté d'expression. C'était quand même nous les vecteurs principaux de ce message ! On l'a raté quoi.
>
> *Histoire-géographie (6), Des Piques, 25.03.2016*

Répondre de manière sereine, distante et neutre, écouter le discours des élèves, même les plus contestataires, a été une épreuve difficile. Le ministère a demandé aux enseignants

des établissements publics de faire faire une minute de silence tout en recevant la parole des élèves et en essayant d'installer un dialogue en heure de classe.

> *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.* (lettre de la ministre de l'éducation nationale aux enseignants le 7 janvier 2015)

Dans cette situation, où enseignants et élèves étaient sous le choc et peu enclin à la sérénité (la situation ne permettait pas non plus encore d'avoir un point de vue éclairé, distant et analytique sur les événements), les choses ne se sont pas toujours passées comme prévu et chacun a pu faire « ce qui lui semblait bien de faire » dans cette situation. Certains enseignants ne se sont pas « sentis » de prendre la parole, d'échanger avec les élèves, par méfiance, par manque de confiance en soi ou encore par impression de « ne pas savoir quoi dire, comment le dire ». D'autant plus qu'aucun temps de concertation n'avait pu avoir lieu en amont lors des premiers attentats et que les recommandations de l'institution sont arrivées très tardivement. Pour les attentats du 13 novembre 2015, les enseignants ont été moins démunis : depuis, des ressources avaient été élaborées, ils avaient eu une première expérience qui leur permettait de savoir ce qu'il vaut mieux faire ou ne pas faire et ils avaient eu le temps d'en parler entre eux.

Ainsi, le fait de ne pas appliquer les prescriptions à la lettre ne relevait pas ici d'un manque d'engagement des enseignants ou d'une mauvaise compréhension de l'intérêt de cette prescription. Cela révèle plutôt la pluralité et la complexité des contraintes et des enjeux s'exerçant sur l'activité enseignante : gestion de classe, maintien de la paix et de la confiance, transmission de valeurs, respect du calendrier scolaire et de la continuité pédagogique, préservation de soi, respect des normes de métier, conscience citoyenne.

Pour certains, la peur de se confronter et de ne pouvoir répondre à des réactions inattendues ou des questions sensibles de la part des élèves les freinent, voire les poussent à contourner la prescription, à s'autocensurer. Cela peut arriver chez des enseignants en début de carrière, encore peu confiants dans leur posture et n'ayant pas encore acquis l'expérience suffisante pour gérer les situations possiblement complexes, mais pas seulement ! Les enseignants expérimentés peuvent aussi se trouver en difficulté s'ils ne se considèrent pas comme suffisamment préparés ou s'ils ne pensent pas avoir suffisamment

d'informations ou/et de connaissances pour répondre aux interrogations des élèves. Dans ce cas, les enseignants expérimentés comme les novices se tournent ou orientent les élèves vers les collègues qu'ils jugent plus à même de répondre et de poser un discours juste. Ainsi, lors des minutes de silence, certains enseignants n'ont pas souhaité répondre ou discuter avec les élèves sur le sujet des attentats et du terrorisme islamique, souvent parce qu'ils ne se sentaient pas assez informés pour aborder ce sujet de manière sereine et distante. L'émotion était en effet aussi forte chez les enseignants que chez les élèves. Dans ce cas, la réponse fréquente a été d'orienter les élèves vers leur enseignant d'histoire-géographie, considéré comme référent pour les questions de religion, de société et plus largement d'explication des faits d'actualité.

Les élèves également ont eu des réactions diverses selon les attentats. Ils ont été plus compréhensifs suite aux attentats du 13 novembre qu'après ceux contre Charlie Hebdo, en raison de l'identité même des victimes mais aussi du temps et du travail pédagogique mis en place entre les deux.

De nombreuses réflexions (21 épreuves dans notre corpus) ont été rapportées par les enseignants : du « ils l'ont mérité, ils n'avaient pas à caricaturer le prophète », à « dehors les arabes » ou encore « vous ne pouvez pas comprendre, ils nous [les musulmans] détestent », « je ne suis pas Charlie ». Cependant, les réactions des élèves ont rarement fait l'objet d'un signalement de la part des enseignants et n'ont pas, dans les cas rencontrés dans notre enquête, été interprétés comme des symptômes d'une forme de radicalisation religieuse ou politique. Les enseignants ont-ils refusé de se confronter à la réalité ? Ont-ils fermé les yeux sur les paroles et les réactions parfois violentes de leurs élèves ?

Au contraire, si les réactions des élèves n'ont généralement pas donné lieu à des signalements ou à l'enclenchement d'un dispositif institutionnel de sanction, c'est que les enseignants ont intégré ces réactions dans le contexte qui les a fait naitre et ont pris en considération les nombreux éléments qui ont joué un rôle dans la situation. Ces réactions ont donc souvent été comprises comme des incompréhensions, des réponses émotionnelles à la violence des attentats. Les enseignants ont considéré que les élèves « répétaient ce qu'ils avaient entendu » à la télévision ou à la maison, qu'ils ne comprenaient pas la complexité de l'événement, et plus généralement qu'ils réagissaient comme des adolescents face à une situation qui les dépassait et les déstabilisait. Encore

une fois, la bonne connaissance de leurs élèves a permis aux enseignants de comprendre leurs réactions et de les resituer dans le contexte de l'adolescence, période trouble s'il en est, et dans laquelle il est difficile de contrôler ses émotions, ses paroles et ses actes. D'autant plus à un moment où familles, personnels politiques, professionnels, sont tous eux-mêmes en proie à l'émotion.

Les élèves ayant démontré le plus d'opposition, par des mots ou par des gestes, face au respect de la minute de silence, sont également les élèves les moins soumis aux normes scolaires et les moins respectueux des règles disciplinaires, selon les enseignants. Ainsi, pour les équipes éducatives, leur comportement lors de la minute de silence n'était qu'une manifestation supplémentaire de leur décalage comportemental par rapport aux attendus de l'institution scolaire et ne méritait une sanction ni plus ni moins grave que pour un autre acte d'indiscipline. Cela rejoint ce qui a été dit au B.1 sur l'importance des provocations adolescentes et de la position de l'élève[279] dans la compréhension et la gestion des moments d'épreuves pour les enseignants. Ici encore, les enseignants interprètent les actes de leurs élèves à partir de leur expérience et de leur connaissance de ces élèves qu'ils suivent parfois depuis plusieurs années, qu'ils voient grandir, évoluer, se questionner, changer, se chercher. Leur réaction, de compréhension et d'apaisement, face à ces comportements ne sont pas des marques de faiblesse ou d'une volonté d'éviter la confrontation ou la sanction (dans une trop grande bienveillance pédagogique), mais sont plutôt la preuve d'une maitrise de la psychologie adolescente et d'une technique de louvoiement permettant de déplacer le problème, dans une démarche pédagogique, pour mieux le traiter dans le temps long du travail éducatif.

Au collège Mandela, il a été décidé de manière collective de faire une minute de silence générale, en rassemblant les élèves dans la cour de récréation, puis de proposer dans les jours qui ont suivi une soirée d'échanges et de discussions avec les parents d'élèves. Un noyau dur et engagé d'enseignants présents depuis longtemps dans l'établissement a pris en charge l'organisation de cette soirée. Elle a été portée notamment par un enseignant d'histoire-géographie très au courant de l'actualité, très intéressé par l'histoire des religions et par le conflit syrien. Il a construit une présentation visuelle expliquant la situation géopolitique et le contexte historique des attentats, puis a animé une discussion avec les parents. Cette activité a pu se mettre en place parce que cet enseignant se sentait

[279] Étiqueté « mauvais élève », il peut chercher à vouloir coller au stigmate (Goffman, 1975). Soumis à du « racisme » religieux, il peut surréagir de façon victimaire.

« à l'aise » de le faire, s'étant personnellement formé et informé sur la situation[280]. Les autres enseignants, bien que soutenant la démarche, n'avaient pas souhaité mener le débat car ils ne se sentaient pas légitimes à parler de ce sujet face aux parents de leurs élèves. On retrouve ici l'importance du collectif fédérateur et stable pour l'élaboration d'une stratégie complexe et longue pour refroidir et apaiser des tensions.

Cette situation révèle de surcroit l'importance d'une ressource peu considérée et pourtant centrale dans la résolution de conflit : l'intérêt personnel. En effet, la stratégie que l'enseignant va choisir d'adopter est grandement conditionnée, bien que plus ou moins directement, par l'intérêt qu'il porte *personnellement* au sujet de la controverse. C'est parce qu'il est depuis longtemps intéressé par les religions et leur histoire, parce qu'il s'est personnellement documenté sur cette question, parce qu'il a une sensibilité personnelle à l'actualité et parce qu'il est politiquement engagé dans les activités de la cité que l'enseignant d'histoire-géographie a eu l'idée de mettre en place cette soirée débat[281] et s'est senti légitime pour l'animer et armé pour répondre aux questions des parents, des élèves, mais aussi de ses collègues.

Lors d'observations dans ses cours, il a également été constaté que cet enseignant prend des libertés par rapport au programme, investit en profondeur les thématiques qui lui semblent les plus pertinentes pour comprendre le monde d'aujourd'hui, en considérant comme essentiel son rôle de formation de futurs citoyens éclairés et conscientisés. Il mobilise donc fréquemment une stratégie de dépassement de son rôle pour intéresser les élèves (et leur famille) et investir le plus possible la formation à la citoyenneté. Les processus d'intéressement personnel, les parcours personnels, de vie, jouent donc un rôle particulier face aux épreuves du métier.

Au collège Mandela, ce même collectif d'enseignant moteur a fait faire des badges « Je suis Charlie » et les a distribués à leurs collègues. La plupart les ont portés pendant quelques jours après les attentats de janvier. Des affiches représentant des Unes du journal satirique ont également été affichées dans la salle des professeurs.

A la suite des attentats de Charlie Hebdo, les enseignants se devaient de condamner les actes terroristes car ils représentaient une atteinte à la personne humaine et surtout une

[280] Par le déplacement à des conférences, la lecture d'ouvrage scientifique sur la question, le visionnage de documentaires.

[281] Selon les enseignants présents à cette soirée (4), il y avait une dizaine de parents d'élèves. Les élèves n'y étaient pas conviés car le temps avait été construit comme un temps d'échange entre parents et enseignants.

atteinte à la liberté d'expression, valeur fondamentale en démocratie. Cependant, il y a une différence entre condamner des actes meurtriers, allant à l'encontre de la loi, et manifester ouvertement son soutien à l'hebdomadaire Charlie Hebdo (journal satirique, anticlérical, marqué à gauche) par le biais d'affichage de Unes dans la salle des professeurs ou encore par le port d'un badge « Je suis Charlie ».

Le port d'un signe d'engagement politique de type badge soulève certains problèmes. Comment différencier, dans le fait de porter un signe engageant la personne, la défense de la liberté d'expression d'un côté et l'adhésion à la ligne éditoriale du journal satirique de l'autre ? La première raison allant dans le sens de la promotion et de la défense des valeurs de la République, alors que la deuxième démontre un engagement personnel. Le signe distinctif, politique, que représente le badge est alors ambigu, il peut être perçu comme une forme de prosélytisme « pro-Charlie », ce qui irait à l'encontre du devoir de neutralité des enseignants.

Pour les élèves et pour certains enseignants de cet établissement, le fait de porter un badge représentait en effet un engagement supplémentaire à la condamnation des actes terroristes, engagement que tout le monde ne partageait pas totalement. Était-il possible de dire ne pas aimer Charlie Hebdo après les attentats ? « Ne pas être Charlie » signifiait-il ne pas apprécier le journal dans son contenu ou être contre la liberté d'expression et soutenir le terrorisme islamiste ? La frontière entre devoir de neutralité et transmission de valeurs est ici faible et poreuse. Comment savoir où s'arrêter ? Certains ont refusé toute négociation sur le fait qu'on pouvait être ou ne pas être Charlie, d'autres ont utilisé le badge comme moyen d'ouvrir la discussion sur le sujet, de mener un débat avec les élèves, sans pour autant les enfermer dans une manière de penser ou sans les contraindre.

> il a vu [le badge] « je suis Charlie » sur moi, et il a dit « ah non ! Pas vous Madame ! ». […] Et en fait il m'a dit « mais madame ils insultent les musulmans ! ». Et donc toute la discussion a pas été /moi je suis pas pour /je suis pour défendre la liberté d'expression mais je suis pas forcément pour dire que Charlie hebdo était un journal génial qui avait raison de rire sur tout. Je pense que quelqu'un qui croit profondément peut être choqué par un dessin caricatural de sa religion. Donc mon discours n'a pas été de chercher à le contredire là-dessus sur le fait que ça peut être choquant. Mon discours a été de dire que premièrement il s'en prenait à tout le monde, donc remettre les

> religions sur un pied d'égalité. Et deuxièmement, de dire que on a le droit de se moquer, que c'est pas pour autant qu'on mérite de mourir à cause de ça.
>
> *Lettres classiques (6), Mandela, 7.11.2017*

Mais dans ce cas, où placer la frontière de la neutralité ? Quelles limites dessinent le cadre déontologique des enseignants ? Le problème étant ici que la loi est floue et le discours du ministère peut être interprété de différentes manières.

Ainsi, au cours de cette situation, l'émotion et la sensibilité personnelle des enseignants ont parfois pris le dessus sur le principe de neutralité et sur ce qu'il implique : la suspension du jugement personnel pour protéger la liberté de conscience des élèves.

Ces stratégies ont été déterminées par la sensibilité de l'enseignant, son ressenti en situation, et par son engagement dans son rôle de formation à la citoyenneté, ainsi que par des dynamiques collectives. La zone de tension dans la mise en pratique nait ici du flou prescriptif, entre des consignes ministérielles d'apaisement et de bienveillance, une éthique professionnelle de la neutralité et un devoir de formation des futurs citoyens au respect et à la défense des principes républicains et démocratiques. Les enseignants ont, dans ce contexte, réagi en essayant de trouver un équilibre dans leur posture professionnelle enseignante, dans la mesure de ce que leur état émotionnel pouvait leur permettre.

Cette situation reste un exemple particulier ne pouvant être généralisé, mais ayant l'intérêt de visibiliser des stratégies professionnelles de réaction face à l'imprévu, le sensible, l'émotion forte.

D'autres enseignants ont pu adopter des stratégies différentes face à une actualité sensible, par exemple ne pas s'investir plus que ce qui est attendu, ne pas dépasser leur rôle, voire ne pas répondre aux questions et éviter la confrontation par l'autocensure, en raison de leur sentiment d'illégitimité à aborder tel ou tel sujet, ou en raison du malaise que celui-ci fait émerger en eux. C'est le cas par exemple de cette enseignante d'anglais, nouvellement arrivée au collège Mandela :

> J'aimais bien faire un calendrier de l'Avent, mais c'est pas du tout un calendrier en fait, c'était tous les jours un élève allait /en fait c'était une phrase

qui donnait l'indice sur un mot, et du coup tous les jours on essayait de deviner le mot et après à la fin / comment s'était ? Et puis du coup le mot avait un rapport avec la fête de Noël au Royaume-Uni et en fait bah j'ai laissé tomber parce que / *Tu l'avais fait une fois.* Ouais, je l'ai fait deux ou trois ans les élèves aimaient bien, et puis c'est vrai que là je sais pas trop ce que je vais faire mais je pense qu'on va quand même un peu le traiter, traiter Noël, mais c'est vrai que y'a des élèves qui me disaient « mais pourquoi on fait ça ? Nous on fête pas Noël ! ». Donc du coup bah, je passais très vite sur la fête de Noel quoi. On voyait rapidement / *Tu disais quoi quand /si tu as eu cette réaction « nous on fête pas Noël », tu répondais quoi ?* Bah je lui dis « dans les pays anglophones, anglo-saxons, y'a des personnes qui /ça fait partie de la culture de savoir comment on fête Noël ». Mais c'est vrai qu'il y a certaines questions qui te laissent un petit peu /tu sais pas quoi répondre quoi.

[…]

Ça troublait le cours ? Ça été un peu de grabuge ? Bah déjà le calendrier de l'Avent, je trouvais que c'était déjà trop connoté cath- / enfin tu vois *chrétienté* et / et puis je voulais pas avoir de /voilà, de retombées tu vois, des parents, je me disais finalement que oui c'est vrai que le calendrier de l'Avent / *Et t'as eu des commentaires des parents ?* Non. Non, non non. Non non. *C'est juste les élèves comme ça qui ont pu dire /* voilà, voilà. *Mais en discutant finalement, ils acceptaient aussi, t'avais pas besoin de te justifier à chaque cours, si ? Tu justifiais à chaque cours ?* Non, non non. *D'accord, mais peut-être pour garder un peu de /pour éviter de /* bah justement, de garder un peu de laïcité oui ! [R] voilà ! De faire les choses un peu plus / plus laïquement ouais je pense.

[…]

Par exemple si je posais la question « alors qu'est-ce que vous faites ? Comment vous fêtez Noël ? », « Ah mais de toute façon on ne le fête pas ! ». C'est pour ça que je me suis arrêtée parce que je me disais « ah oui en fait ouais », c'était un peu sur ce mode-là, « mais madame chez nous on ne le fête pas ! », Et donc du coup oui, il y avait quand même un petit /je sentais, pas une critique sous-jacente mais //un petit peu un reproche ouais. *D'accord, et tu traitais les autres fêtes dans l'année ?* Pfff, alors oui, Saint-Patrick j'aime bien le faire et c'est vrai que quand tu remets dans le contexte, bah oui c'est un sens

mais c'est le patron de l'Irlande, donc du coup tu as quand même certaines questions « d'accord donc c'est un catholique ? », « Oui oui, c'était un catholique ». Voilà, un peu comme ça, et puis après tu remets « bah oui en Irlande y'a la religion catholique qui est très développée » et puis voilà en fait, quand tu /mais c'est vrai que, ils demandent souvent de justifier en fait « c'est un catholique ! », Ou j'ai eu déjà « bah moi je sais pas ! Je connais pas la religion catholique ! Je suis pas/ », mais après t'as des autres élèves aussi qui finalement, quand tu parles de religion, et bien ça les intéresse parce que eux aussi sont bien dans la religion finalement, tu vois t'as un peu les deux types de discours quoi.

[…] *Mais, si je peux me permettre, j'ai l'impression que tu n'as pas l'air d'être à l'aise en fait !* Ah ouais non !! Je suis pas à l'aise non ! [R] (un peu nerveuse). *Tu n'es pas à l'aise du tout, s'ils te posent la question « c'est catholique ? », De dire « bah oui ! Il est catholique, enfin/ »*. Ouais ouais, c'est vrai !

[…] *Tu as l'impression que c'est un sujet sensible quand même ou alors qu'il n'est pas confortable d'aborder le sujet ?* Oui parce que en fait c'était toujours enfin non c'est pas toujours mais souvent c'était /tu sentais un point de reproche quoi tu vois. *Ouais, c'est par rapport à un sentiment de reproche ?* Ouais ouais, souvent c'était un peu /ou « Saint-Patrick je l'aime pas parce que/ », « OK bon, next ». Ouais, en fait je m'étendais pas trop sur /en fait je m'étendais pas trop sur les questions controversées quoi. *Oui, tu préférais /* botter en touche, alors je sais c'est un peu /c'est peut-être pas /c'est un peu lâche je sais pas [R]. […] J'aurais peur /tu vois, j'aurais peur de faire des contresens ou de dire des choses qui deviennent plus laïques tu vois, c'est un peu ça.

Anglais (3) – Mandela – 13.10.2016

Certains enseignants, ne se sentant pas à l'aise avec un sujet ou face à une question abordée par les élèves faisant écho à des débats politiques tendus, préfèrent s'abstenir de répondre pour ne pas risquer de créer des tensions. Cela est lié à un sentiment de ne pas être assez renseigné sur la question ou bien simplement parce qu'ils ne ressentent par d'intérêt particulier pour elle.

Les enseignants ont eu différentes manières de répondre au climat social tendu, notamment pendant la période post-attentats au cours de laquelle les tensions sur les sujets comme l'école, l'islam, la radicalisation étaient fréquentes.

Beaucoup ont choisi d'anticiper les problèmes qui auraient pu advenir en interprétant leur environnement de travail à la lumière des discours médiatiques et politiques sur l'école ou encore par rapport à des événements rencontrés au cours de leurs années de pratique. Certains ont donc mis en place des stratégies de refroidissement en abordant en cours les questions sensibles et chaudes de manière apaisée, avant qu'elles ne se cristallisent sur des tensions. D'autres choisissent d'éviter ces questions vives pour ne pas se mettre en danger, par peur des réactions des élèves, pour le maintien d'un climat serein d'apprentissage ou encore pour ne pas perdre de temps sur leur programme. En effet, choisir d'aborder une question sensible en cours peut facilement faire « perdre » une demi-séance. Lorsque le programme est chargé, c'est un luxe que certains enseignants refusent de prendre.

Dans certaines situations encore, les enseignants peuvent choisir de s'autocensurer à cause d'une expérience déstabilisante vécue dans le passé. C'est le cas par exemple dans la situation suivante : une enseignante se censure dans son vocabulaire en réaction à l'expérience marquante d'une enseignante qui aurait eu un « mot malheureux » [282] face à sa classe, il y a déjà quelques années.

> Ça s'est passé vite, y a quelques profs qui ont réussi à la contacter mais / bon, elle avait dit ce qu'elle avait dit, ça nous on l'a su, mais après / après les parents de / juifs là ont dit que oui c'était / ils se doutaient bien que c'était pas anti machin, mais que on pouvait pas laisser passer ça, et caetera quoi. Voilà, donc elle a été / enfin en tout cas elle n'a jamais plus remis les pieds devant une classe. Est-ce qu'elle aurait pu si elle s'était battue ? Je ne sais pas, je vais pas porter de jugement là-dessus, mais il n'empêche que voilà. En tout cas personnellement, je fais très-très attention. *Spécialement ici ? Par rapport à ces questions ? Ou en général ?* Non, spécialement vu la période. […] Mais je fais très attention, moi, de ne plus même avoir des expressions qu'on employait, « c'est pas très catholique », je fais très attention de plus le dire, en

[282] Lors de la minute de silence suite à l'attentat de Toulouse en 2012, l'enseignante en question avait invité les élèves à avoir une pensée pour les victimes de Mohammed Merah, mais aussi pour lui, car il devait être malheureux pour en arriver à commettre un tel acte. Les parents s'étaient plaints et l'enseignante avait été déplacée. Nous aborderons cette autre situation plus en détail dans le 4. Ces deux situations sont liées.

classe. *Enfin, c'est une protection avant, ou y a eu des /* C'est une protection. Non-non, y a rien eu, mais je fais très attention, pour pas avoir / parce que tu sais jamais comment ça peut être interprété, et dans le contexte actuel, je fais très attention. J'ai des expressions que je disais, je dis plus. J'en ai plus d'autres qui me viennent à l'esprit là, mais j'en avais une autre où je me suis dit « bah ça je le dis plus ! ». Parce qu'il y avait plein d'expression comme on dit « ho tu lis ça comme un curé lit son bréviaire », voilà, tu / Voilà ! Tout ça, je fais très attention de ne PLUS DIRE, enfin, et je trouve ça ridicule ! Je trouve ça ridicule, mais je le fais. *Pourquoi c'est ridicule ?* Bah c'est ridicule de plus employer / enfin, c'est pas grave d'employer ces expressions ! Parce que c'est des expressions, donc c'est pas grave. *Mais tu penses que les élèves réagiraient ?* Je pense que ça pourrait. Ça pourrait. Je ne connais pas suffisamment les gens, et je me protège MOI, là-dessus. Ça, c'est sûr. Après, est-ce que ça / je pense que ça ferait rien du tout, mais je peux pas savoir, comme / je peux pas savoir. *Donc là, ça va quand même au-delà du devoir de réserve quoi, c'est /* Oui, c'est ça. Je pense pas que dans 90% des cas, certains même relèveraient, mais je me méfie, pas trop des enfants, plus dire « ah bah dis donc, elle a dit ça ». *Plutôt les parents alors ?* En disant « ça veut dire quoi ? », « ça veut dire quoi ? », ça peut être / Ah bah là, c'est les parents. C'est pas les enfants hein. Les enfants ils savent / ils ont pas / ils auront pas l'esprit mal placé si jamais je pense que quelqu'un dit « c'est pas très catholique ».

[…]

Est-ce que ça se justifie selon toi, parce que c'est une école laïque, on peut pas dire ça ? Non. Non, pas quand c'est des expressions toutes faites, après ça justifie de garder vraiment, d'être vraiment irréprochable à ce niveau-là, mais PAS par exemple pour des expressions, ça, je trouve ça ridicule, c'est du langage, mais / mais oui, sinon oui, je pense qu'il faut, c'est quand même très important de rester /. Je pense que c'est important de rester vraiment neutre.

Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016

Dans cette situation, l'enseignante s'autocensure en réaction à ce qu'a vécu son ancienne collègue, mais aussi par rapport au contexte particulier de cet établissement dans lequel les parents ont un poids et une influence importants sur la pratique des enseignants. Elle se plie à cette contrainte qu'elle se donne, bien qu'elle trouve cela personnellement

« ridicule ». L'objectif principal ici est de se préserver, se protéger, sans pour autant aller à l'encontre de son rôle d'enseignante. L'importance est de préserver son image, d'éviter la calomnie, la rumeur et de maintenir une bonne estime d'elle-même auprès des élèves et des parents, de maintenir sa réputation au prix d'une vigilance sur son mode d'expression correspondant à la culture dominante au collège Des Piques. Elle accorde une grande importance à cette logique de l'opinion puisque, dans l'environnement particulier du collège Des Piques, c'est une logique déterminante pour pouvoir bien faire son travail et maintenir la confiance des familles. Les enseignants sont en effet très attentifs au respect de la règle, à rester dans leur rôle et à ne pas aller au-delà car ils ont conscience, notamment à la suite de l'expérience de cette collègue, que les parents de cet établissement sont très au fait de la législation et des rouages de l'Éducation nationale. Les enseignants se sentent « sous surveillance » à la fois de leur hiérarchie et des parents d'élèves, envers qui ils doivent régulièrement rendre des comptes et justifier de leurs choix pédagogiques et d'évaluation.

La réaction des enseignants face à un climat social tendu dépend donc grandement de l'évaluation qu'ils font de leur compréhension de la situation, mais aussi de la perception qu'ils ont de leur capacité, de leur légitimité à répondre de manière juste et de leur environnement. Le parcours personnel et les centres d'intérêt des enseignants peuvent alors être facilitants ou bloquants selon les situations. L'individualité des enseignants, la complexité de leur parcours de vie associée à la grande variabilité des contextes de travail, induisent donc une prise en charge des épreuves spécifiques pouvant aller du dépassement de son rôle à l'autocensure.

L'émotion joue également un rôle important dans les périodes sensibles comme celles ayant suivi les attentats. Chacun, élève comme personnel éducatif, réagit de manière différente à la suite d'un événement bouleversant et une réponse sereine et compréhensive, une posture distanciée et apaisée, sont parfois difficiles à trouver et à appliquer dans l'immédiateté de la situation. C'est dans ces moments d'immédiateté et d'envahissement de la sensibilité personnelle que des tensions peuvent apparaitre, entre sentiment de devoir agir pour le Bien et devoir de neutralité.

La sensibilité toute particulière des individus face à ces moments de tensions et d'émois partagés est une ressource dans l'action, mais elle peut aussi mettre à distance le respect du devoir institutionnel de neutralité pour laisser place à des logiques individuelles

d'engagement militant (comme le fait de porter un badge « je suis Charlie »), de défense d'une certaine conception du Bien.

4. Entre banalisation et amplification de la controverse, la résonance des situations dans les réseaux d'acteurs

Selon les environnements de travail, les situations n'ont pas la même résonance car pas la même publicité dans le réseau d'acteurs. Une même épreuve peut donc être perçue différemment, traitée différemment et résolue différemment selon les contraintes et les enjeux propres du contexte. Nous prendrons ici deux exemples significatifs. Une situation évoquée précédemment concernant une enseignante au collège Des Piques suspendue de ses fonctions à la suite d'une parole jugée inappropriée. Cette situation a eu lieu au moment de la minute de silence organisée après les attentats de Toulouse et de Montauban commis par Mohammed Merah en mars 2012. La deuxième situation fait référence au port de signe religieux de type médaille de baptême par des enseignantes (quatre, réparties entre les trois collèges de notre enquête).

La première situation a eu lieu au lendemain des attentats terroristes de Toulouse et de Montauban en 2012 ayant fait sept victimes, dont trois militaires et trois enfants d'une école juive. Une minute de silence avait été organisée dans les établissements scolaires à la demande du président de la République de l'époque, N. Sarkozy, et du ministre de l'Éducation nationale, L. Chatel. Au collège Des Piques, la minute de silence a été observée dans les classes. Une enseignante a alors proposé d'avoir une pensée pour les victimes, mais également pour le tueur, M. Merah, mort suite à l'assaut du RAID quelques heures après ses crimes. Cette enseignante, chrétienne engagée, aurait dit cela selon ses collègues dans un objectif de réconciliation et de charité propre à sa foi. Néanmoins cette parole a été rapportée par les élèves à leurs parents qui se sont offusqués de ce rapprochement entre victimes et bourreau. Certains parents de cet établissement, de confession juive, ont considéré cette parole comme un dérapage et se sont plaints. La

situation a rapidement été rendue publique au-delà du cadre de l'établissement scolaire en impliquant le rectorat et les médias locaux. La résonance, associée à une faible mobilisation du collectif enseignant en soutien à leur collègue a mené à une résolution par sanction institutionnelle : l'enseignante a dû quitter l'établissement. Les récits des enseignants encore en poste et ayant vécu cette situation sont encore vifs et chargés d'affect.

> Il s'est avéré ici qu'il y a eu un fait divers, qu'est passé à la télé hein ! Les corbeaux, les journalistes sont venus. Ils en ont fait un gros pataquès. Et une professeure ici dont je tairais le nom, je sais pas si t'as été au courant de cette affaire ? […] Donc comment gérer ça ? C'est plus facile pour nous entre adultes, moi, c'était surtout les enfants, les étudiants-là, les collégiens. Nous, entre adultes, on a reçu des directives, voilà, donc ne pas trop parler aux journalistes, ne pas trop s'exprimer devant les journalistes. […] Mais nous, à notre niveau, pour les agents je parle, nous, moi on me l'a dit textuellement « Farid, évite de / », voilà. […] Après nous, on a eu une discussion sur ça. Voilà. Est-ce qu'on a le droit d'avoir une pensée pour quelqu'un qui est mort ? Est-ce qu'une mort, c'est malheureux ou non ? Alors qu'il a assassiné. Voilà, c'est un débat. Un débat difficile, très difficile. Là, tu rentres dans la laïcité après. […] Là c'est très difficile. Donc y en avait une partie qui disait, / MOI, j'ai eu le malheur, sans parler du contexte, j'ai dit « la mort d'un homme, c'est toujours malheureux ». Après voilà, d'autres m'ont dit « bah lui il méritait de mourir, parce qu'il s'en est pris à des innocents ». *Donc ta position, tu soutenais ta collègue par rapport à ça ?* Moi, je / je l'aime pas trop, mais il y a quand on assassine quelqu'un sur la place publique, j'ai jamais aimé ça, voilà, j'aime pas. J'ai tendance à dire, quand y en a 100 contre 1, j'ai jamais aimé ça, quand on le lynche comme ça, sans qu'il puisse / sans aucune / sans rien / voilà, moi, c'est ce qu'il m'a semblé, hein. Après, c'est mon jugement personnel. […] Moi, j'étais surpris ! J'étais même pas au courant. J'ai dit « moi, non mais y a pas de problème, hein ! ». Et puis, j'ai entendu tout ça là, tous contre elle en fait. Voilà, ils ont fait beaucoup de tapages, en très peu de temps, sans lui laisser le temps de, bon pour moi, à mes yeux, / j'avais pas forcément beaucoup d'affinité avec cette dame, hein. […] on l'a lynchée pour moi, à mes yeux on l'a lynchée, voilà. Sans qu'on ait eu / on lui a laissé plus tard, mais c'était déjà trop tard, elle était déjà accusée. […] là voilà, donc

ouais, après ça circulait, c'était bon / après elle est partie hein, voilà, fallait la mettre ailleurs.

Factotum, Des Piques, 15.03.2016

Après, donc y a eu le problème de la minute de silence / Mohamed Merah. Celle-là, ça a été la pire. La pire des pires. Pourquoi ? Là j'étais ici. C'était en 2012 je crois, c'est ça ? Donc là on arrive dans l'établissement, les incidents s'étaient passés la veille, on ne savait même PAS que c'était Mohammed Merah, enfin à ce moment-là, y avait pas de nom. Et on nous dit « faites une minute de silence », y a eu 6 morts, « pour 3 de ces morts. Les 3 enfants », juifs. Bon. Que pour les 3 enfants. *On vous avait spécifié ça ?* Ah bah c'était ce qui était écrit « pour les 3 enfants ». Y avait 2 autres morts, y avait eu 2 musulmans tués. Bon, déjà ceux-là *fiiit* bon, certes des militaires, mais on en parlait plus. Et le mot qui était écrit dans la salle des profs, c'est « vous saurez trouver les mots pour parler ». Bon //. Alors là ! / […] Cette année-là, DANS notre établissement, AU moment de la / de cette minute de silence, nous avons eu une collègue, tu as peut-être entendu parler de l'affaire, qui a tenu des propos, qui ont /. Dont on a jamais vraiment connu le / on a eu la version, on va dire médiatique, mais / les faits vraiment, on les a jamais connus. Qui aurait tenu des propos, ou qui a, qui aurait, qui ont choqué les élèves. Certains élèves notamment. Alors la collègue a été sanctionnée. […] Et là, si vous voulez, avec ce genre de mot « vous saurez trouver les mots pour / ». […] D'après ce que j'ai eu comme information, elle a eu un traitement de cet épisode, on va dire morale-chrétienne quoi, grosso-modo, c'est à peu près ça. Quand on donne pas plus d'instructions si vous voulez à quelqu'un, bon, ça fait scandale. […] Pour moi, ça a été un moment de / ça a été un moment de / vraiment de doute, sur l'institution. […] La direction. Mais / très grande difficulté à communiquer en interne, ça reste un tabou ici, largement, enfin on en a parlé un peu avec quelques collègues, mais /

[…] Bon, officiellement on en parle plus, c'est / bon voilà. Oui, y a eu des discussions, et caetera, oui-oui, au moment, y a eu des discussions, mais / bon si vous voulez, y avait aussi une situation dans l'établissement avec des clans qui s'étaient formés / un peu compliqué, un peu « pro et anti direction » pour résumer les choses. Et tout ça / un climat de méfiance, je dirais, un climat de

méfiance hein, dans cet établissement, bon /, avec des collègues qui se sentaient maltraités, faut dire les mots hein, MALTRAITÉS.

[…] A un moment, y a eu, en conseil d'administration ou en commission permanente, je me souviens plus, un texte de SOUTIEN qui avait été conçu par l'équipe, et puis pour une raison x, y, z, et quelques membres du conseil d'administration qui se sont opposés à cette motion, elle a été supprimée. Donc y a pas eu de soutien déclaré, affiché, auprès de l'enseignante. Bon bref, ça c'est un épisode / bon, faut vivre dans l'avenir aussi, mais c'est un épisode assez douloureux dans l'établissement, moi je trouve hein, moi qui fais partie maintenant des anciens. Enfin, bon, je trouve que c'est assez douloureux. *Et ça a pas permis forcément de renforcer les équipes ?* Ah non ! Ah non-non-non ! Au contraire, la méfiance hein, la méfiance instituée, « fais attention à qui tu parles / et caetera, et caetera. Et MOI, ce jour-là, on avait été bien vérifier que j'avais fait ma minute de silence.

Histoire-géographie (6), Des Piques, 25.03.2016

Voilà, donc on a jamais vraiment su ni les tenants, ni les aboutissants hein, c'était beaucoup de bruits de couloir, donc on sait pas réellement ce qui a été dit, ce qui s'est passé. Voilà, moi j'avais appris ça, la première fois, je l'ai appris dans le journal hein ! en arrivant. C'est-à-dire que, en fait c'est arrivé dans le journal, je l'ai lu dans le journal, j'ai vu, tiens « un enseignant du collège Des Piques », j'ai lu ça dans le 20 Minutes ou dans le Metro, le journal en allant au travail justement ce matin-là. J'ai dit « ah bon ! Tiens ! Il s'est passé quelque chose dans MON établissement, tiens donc ! » [R] et j'apprends ça dans le journal. *Et vous, vous la connaissiez cette collègue un peu ?* Après, je la connaissais un peu sans discuter particulièrement avec elle / après, mon avis c'est que / apparemment, de ce que je sais, mais je peux me tromper, je pense que c'était quelqu'un qui était plutôt catholique, et que dans son expression / de ce que j'aurais compris, finalement, elle a / elle a fait preuve de compassion aussi bien en égard aux victimes, que du terroriste, et c'est ce mot-là qui a pu gêner des élèves et ensuite c'est remonté par les parents d'élèves, et puis c'est remonté par le rectorat et par la presse. Et ces mots-là qui se voulaient pas / et je pense qui étaient dans son esprit chrétien, qui étaient de l'idée que cet homme-là, oui, cet homme-là souffrait aussi, voilà. Alors après, voilà. Ce sont / c'est une interprétation chrétienne de la chose.

Mathématiques (2), Des Piques, 5.04.2016

Bah c'est le CRIF, là c'est les juifs du collège qui sont montés au créneau. Parce qu'elle a eu une parole malheureuse, effectivement, elle aurait dû avoir un devoir de réserve bien plus important, mais c'était pas forcément du tout, c'était absolument pas / anti-juif ni rien, ni / puisqu'elle a simplement dit, elle aurait dû largement se taire, mais elle a dit « oui, les élèves, donc y a la minute de silence ayons une pensée pour ces pauvres petits enfants de Toulouse *et caetera*, ces militaires, et ayons une pensée pour Mohamed Merah qui / devait être vraiment très très mal pour en arriver à faire des choses aussi horribles » ou je sais pas quoi. Voilà. Donc c'est absolument inadmissible de porter un jugement, on fait la minute de silence et c'est tout. MAIS, mais c'était pas / ELLE par exemple c'est une personne très catholique, et qui a sans doute simplement voulu avoir / maintenant, il faut pas, donc elle aurait dû se taire, mais du coup c'est parti ! Peut-être que dans d'autres établissements ça aurait pas été si violent, puisque là, les enfants juifs ont répété ça à leurs parents, qui sont montés au créneau de façon violente et elle n'a plus jamais enseigné. […] *Tu étais proche de cette collègue ?* Non (*catégorique*) *Y a pas eu un / enfin, comme les autres ont réagi ?* Ah on a essayé de la soutenir, si ! C'est pas quelqu'un qu'était / forcément particulièrement apprécié, mais tout le monde quand même a essayé de soutenir en se disant que, bah on peut quand même parfois arriver à dire quelque chose sans forcément / donc que c'était sans doute excessif et caetera, mais ça n'a rien changé. *Y a pas eu forcément une enquête /*Y a eu des témoignages hein. Y a pas eu d'enquête de police, y a eu une enquête interne.

[…]

Ça s'est passé vite, y a quelques profs qui ont réussi à la contacter mais / bon, elle avait dit ce qu'elle avait dit, ça nous on l'a su, mais après / après les parents de / juifs là ont dit que oui c'était / ils se doutaient bien que c'était pas anti machin, mais que on pouvait pas laisser passer ça, et caetera quoi. Voilà, donc elle a été / enfin en tout cas elle n'a jamais plus remis les pieds devant une classe. Est-ce qu'elle aurait pu si elle s'était battue, je ne sais pas, je vais pas porter de jugement là-dessus, mais il n'empêche que voilà.

Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016

Pourquoi un si grand écho à partir de cette situation ? Pourquoi autant d'êtres engagés dans la controverse (enseignants, direction, parents d'élèves, CRIF[283], rectorat, journaux locaux) ? Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Les familles très favorisées scolarisant leurs enfants dans cet établissement seraient à la fois engagées politiquement (CRIF) et appartiennent aux catégories socio-professionnelles maitrisant les codes et les rouages institutionnels, liées à des personnes qui ont du pouvoir (élus, responsables institutionnels, journalistes, magistrats, etc.). Elles peuvent donc mobiliser ces ressources pour défendre leurs intérêts ou leur conception de la justice. Elles sont critiques sur le travail enseignant et sont très présentes dans le suivi éducatif de leurs enfants. Ainsi, lorsque certains estiment que le discours de l'enseignante représente un manque de respect à l'égard de la communauté juive à laquelle ils appartiennent, et qui a été directement visée par l'attentat de Toulouse, ils font appel au réseau institutionnel (l'administration, le rectorat) pour dénoncer ce discours, demander une sanction. Ici se mêle logique communautarienne et logique civique. Les familles juives se sont senties calomniées du fait de leur appartenance communautaire et religieuse, l'acte criminel de M. Merah étant antisémite. Ils ont mobilisé des ressources institutionnelles et laïques pour faire valoir leur désapprobation.

Cette épreuve a ensuite dépassé le rapport parents/institution pour intégrer les médias locaux et nationaux dans la controverse. Le réseau s'élargit et dépasse le champ d'action des premiers acteurs de la controverse qui devient alors publique, qui sort des controverses « gérées en interne ». Cet allongement du réseau d'acteurs intervenant dans la controverse pousse les enseignants à changer de stratégie.

Lorsque l'épreuve était interne à l'établissement, les enseignants étaient partagés quant au soutien à apporter à leur collègue. Le débat se portait sur l'acte même de cette enseignante et sur sa légitimité en opposant logique inspirée (« elle a senti que c'était ce qu'il fallait dire », influencée par ses croyances catholiques) et logique civique (« il fallait s'abstenir et s'en tenir à la commande institutionnelle de la minute de silence » et de la neutralité attendue). Cependant, une fois la controverse visible en dehors de l'établissement, certains enseignants basculent dans une logique communautaire de soutien corporatiste (motion de soutien en conseil d'administration). Or, cette logique ne tient pas longtemps car l'enseignante en question n'avait pas de soutien fort et ne suscitait

[283] Conseil Représentatif des Institutions Juives de France

pas la sympathie de ses collègues en amont. Ainsi, le collectif échoue et se délite, la confiance entre les acteurs s'appauvrit, laissant alors s'installer un climat de tension et de malaise (suspicion, contrôle) entre et au sein des différents groupes professionnels de l'établissement (administration, vie scolaire, enseignants). Le surgissement de l'épreuve avec l'accusation puis la dégradation rapide du réseau et des relations interpersonnelles et professionnelles dans l'établissement s'explique par au moins trois éléments articulés les uns avec les autres : le flou prescriptif laissant un champ de libre interprétation important sur ce que peuvent être « les mots qu'il faut », avec néanmoins toujours l'implicite de la neutralité ; l'individualité de l'enseignante interprétant cette consigne à la lumière de ses convictions religieuses ; le manque d'affinité du groupe avec l'enseignante prise à partie ne permettant pas un renforcement du soutien collectif. Un affaiblissement de plusieurs grandeurs – civique, de l'opinion, communautaire – a donc permis l'émergence et l'expansion « hors les murs » d'une telle situation.

On comprend ici que c'est par le concours et l'hybridation d'un ensemble complexe de logiques et de principes de justice que le régime de paix peut se maintenir dans les établissements scolaires.

De même que les parents juifs « font corps » avec leur communauté religieuse pour condamner le propos de l'enseignante, les enseignants « font corps » avec leur communauté professionnelle pour condamner la présence des médias, qu'ils jugent inappropriée, et refusent alors de leur parler. Ils défendent ainsi indirectement leur collègue en bloquant la diffusion d'informations internes. La force du lien d'identification à un groupe identitaire peut se voir ici à l'effort que les acteurs déploient pour protéger l'intégrité de ce groupe face à ce qui est ressenti comme une menace extérieure à l'égard de leur réputation, de l'image de l'établissement.

Le statut social des familles et la force de leur lien communautaire sont donc ici des ressources déterminantes dans le processus d'émergence d'une controverse « publique ». Une autre hypothèse peut être formulée dans cette situation. Le fait qu'il existe peu de controverses dans cet environnement et que le collège Des Piques est un établissement réputé « calme » peut être une raison de l'amplification de cette controverse et de sa résonance dans les médias. Une même situation dans un établissement « difficile », confronté à des conflits régulièrement, aurait-elle eu le même écho ? Aurait-elle intéressé les médias de la même manière ? Nous ne pouvons bien sûr pas vérifier cette hypothèse,

cependant il est possible de constater que des épreuves mettant en scène des « mots malheureux » de la part d'élèves ou d'enseignants, sont plus facilement banalisées lorsqu'elles sont récurrentes.

Au collège Mandela par exemple, les propos racistes de certains parents d'élèves ont été relevés par la CPE mais n'ont pas fait l'objet de dénonciation publique. Ils ont été banalisés par des arguments culturalistes ou de classe sociale.

> J'ai entendu des choses ici /enfin je pensais que ça se disait plus depuis 1950 hein ! Comme dire à des élèves noirs « mange des bananes », « retourne dans ton arbre », enfin voilà. Moi j'ai été à Aubervilliers en Seine-Saint-Denis, j'ai jamais entendu des phrases comme ça donc voilà. Ici c'est quand même très marqué. La commune est très marquée à droite *plus-plus*, les parents peuvent nous dire des « vous voyez bien ce que je veux dire ». Voilà, la typologie du collège change aussi parce qu'avant il y avait tous ces élèves dits *gentils*, classes supérieures *plus* avec aucune mixité sont tous partis. Il y a beaucoup de logements sociaux qui se sont construits ici. Donc les parents font ce genre de remarques. Voilà, sur « vous voyez bien ce que je veux dire ! », C'est ce qu'ils me disent. *D'accord. C'est quelque chose que je n'avais pas entendu, que personne n'a dit.* Bah voilà ! C'est ce que je pense de ce collège, et pourtant je ne suis pas la seule à le penser hein ! J'ai souvent discuté avec des profs, on en parlait encore à table justement quand ils vont à l'étranger, voilà, ils sont /ici, je sais pas comment on pourrait dire, une classe moyenne qui va pas forcément voyager ou voir ailleurs, qui a plutôt bien réussi, et voilà qui est plutôt dans la peur de l'autre. Bon après ici, il y a une grosse communauté de gens du voyage, donc c'est pareil c'est une toute autre problématique mais les élèves ont très-très peur ici des gitans. […] Alors un racisme //je dirais que c'est moins fort qu'ici, que les élèves noirs. […] Voilà de toute façon, arabes peut-être un peu moins, on va dire qu'ils sont plus habitués entre guillemets, parce qu'ici des élèves noirs il doit y en avoir trois ou quatre dans le collège.
>
> *CPE (4), Mandela, 05.05.2017*

Ainsi, des propos ou des actes peuvent avoir des répercussions et des échos différents selon le contexte (l'établissement, mais aussi le moment où la controverse émerge, l'émotion qu'elle suscite), mais aussi selon les auteurs de la controverse, entre banalisation et dénonciation. Les propos racistes des parents d'élèves mettent mal à l'aise

les membres de l'équipe éducative sans que cela ne déclenche aucune démarche de contestation ou de sensibilisation. Ces réflexions sont considérées comme caractéristiques d'une classe sociale donnée, des préjugés faisant partie du paysage et contre lesquels on ne peut agir directement.

La banalisation des situations peut aussi se mettre en place lorsque celles-ci sont très fréquentes. Des provocations adolescentes, des contestations, réflexions ou oppositions à l'autorité institutionnelle ne sont pas gérées de la même manière selon leur fréquence. Dans le collège Bergson par exemple, la répétition des actes (se balancer sur sa chaise, se lever ou parler sans l'autorisation, avoir des gestes violents dans les espaces de vie scolaire) ou des paroles (langage familier, interjection, bavardage en cours) ne font pas systématiquement l'objet de rapport d'incidents, alors que dans des établissements où les normes scolaires sont davantage acceptées et appliquées par les élèves, relayées par les parents, comme au collège Des Piques, le recadrage d'un incident est plus systématique.

La banalisation de certains incidents considérés comme des provocations adolescentes dans certains milieux scolaires s'intègre dans une stratégie de protection des enseignants et de hiérarchisation des tâches. Pour se préserver et pour conserver du temps pour le travail éducatif, la discussion ou la préparation des cours, les enseignants ne relèvent pas toutes les actions des élèves qui devraient engendrer un rapport d'incident. Ils priorisent et mettent en place des stratégies de louvoiement pour éviter une charge administrative (remplir des rapports, les envoyer à la direction) trop lourde et contraignante, d'autant que cette charge n'est pas considérée comme prioritaire dans leur rôle et leur métier. Chaque enseignant met alors en place des stratégies de gestion différentes dans leur salle de classe : discussion avec les élèves perturbateurs à la fin du cours, processus de sanction par étape (jusqu'à 3 avertissements), déplacement des élèves bavards, usage de l'humour pour rendre visible l'incohérence et le caractère inapproprié du comportement de l'élève. Cette dernière stratégie n'a été observée que chez les enseignants experts et « réputés » dans l'établissement. M. Loup par exemple, au collège Bergson, utilise beaucoup l'humour pour pointer un comportement inapproprié ou une situation de classe risquant de dégénérer, ou encore ici lorsqu'il aborde le contenu d'histoire de l'islam avec ses élèves :

> Bah quand je commence à dire « et Mahomet, il s'endort, et dieu il le transporte HOP LA ! et il l'emmène à Jérusalem ! Vous y croyez-vous ? La

> téléportation, ça existe ? », « ah mais monsieur, c'est dieu ! ». « bon ok, c'est dieu, alors dieu il le transporte, blablabla. IL VOIT PAS !! IL LIT PAS ! Et du coup, il sait lire ?? Vous trouvez pas un peu magique le truc ? », « ouais mais c'est dieu !! ». […] Mais on peut dire des conneries quand même, on arrive à placer des conneries. Ouais, dans l'islam, dans l'humour, des trucs comme ça. *Ça passe ?* Ça passe peut-être parce que c'est moi, et qu'ils savent que /
>
> *Histoire-géographie (3), Bergson, 10.10.2016*

Ils peuvent se permettre cette stratégie car ils ont acquis la confiance et la reconnaissance des élèves, leur légitimité ne sera pas mise en danger par le recours à l'humour et à la dérision (stratégie efficace car déstabilisante pour l'élève et peu coûteuse pour l'enseignant). Par l'humour, l'enseignant met alors en place une stratégie de refroidissement d'un sujet qu'il sait sensible, par expérience, et intègre également cette stratégie dans un objectif pédagogique de développement de l'esprit critique chez les élèves.

La banalisation des situations de contestation de l'autorité et de la règle est cependant une stratégie peu utilisée dans les situations de contestation de la règle laïque. En effet, lorsque l'enseignant est confronté à une contestation de la laïcité ou une manifestation religieuse ostentatoire, il va très généralement réagir et « traiter » la situation. Nous avons déjà constaté qu'il existe une grande diversité de réponses selon la perception de la situation, le contexte et l'individualité de l'enseignant, cependant nous avons rencontré très peu de situations de ce genre ayant été déconsidérées, mises de côté. Plusieurs raisons à cela peuvent être identifiées. D'abord, parce que même dans les établissements rendus sensibles par un environnement socio-économique défavorisé, les contestations de la règle laïque sont très minoritaires par rapport aux autres situations de contestation de la règle. Elles ne peuvent donc pas être banalisées par effet de récurrence. Ensuite, les enseignants considèrent très majoritairement leur devoir de formation à la citoyenneté, dont l'éducation à la laïcité fait partie, comme primordiale dans leur pratique. Ils y accordent donc une importance et une sensibilité particulière. En revanche, l'éducation à la politesse, au respect du matériel, à la correction de la tenue et du langage sont considérés comme étant plus largement de la responsabilité de l'éducation parentale. Les enseignants considèrent alors que leur responsabilité est partagée avec les parents sur ces principes éducatifs. Ne portant pas l'intégralité de cette responsabilité, ils peuvent se

permettre de ne pas la prioriser et de se concentrer sur des principes éducatifs relevant plus principalement de leur rôle, comme la formation disciplinaire et citoyenne.

Enfin, certaines situations relevant de la laïcité peuvent devenir une ressource pour les enseignants, et donc passer, quand même, par un processus de banalisation, de minimisation. Par exemple, dans les trois collègues constituant notre terrain, nous avons rencontré quatre enseignantes (deux Aux Piques, une à Mandela et une à Bergson), portant une médaille de baptême visible. Interrogées sur le port de ce signe religieux, elles ont chacune eu une réponse différente.

> Alors moi, je suis catholique pratiquante et je m'en cache pas. J'ai des élèves / *Les élèves le savent ?* Oui-oui, les élèves le savent. *Parce que tu leur as dit ?* Ouais, parce que ça a dû / enfin, tous les élèves le savent pas hein, mais ça me pose aucun problème / je veux dire, voilà, tu vois aujourd'hui j'ai / c'est pas ma médaille de baptême, mais c'est une médaille / chrétienne, je / *Oui, tu portes ta médaille de baptême parfois ?* Oui ! Alors avant non, maintenant oui, enfin / Mais c'est pas du tout / enfin avant non. Avant, je faisais peut-être plus / ouais, avant je faisais peut-être plus attention à pas la mettre. Je la mets pas systématiquement hein, du tout, mais si / *Avant quoi ?* Plus jeune je dirais, enfin, y a une période où tu mets moins, tu vois, mes enfants, ils ont une médaille de baptême, ils sont / enfin, depuis le jour où ils sont baptisés, ils l'ont jamais enlevée. Mais ils la mettent, alors ils l'ont toujours mis dessous ! Elle est toujours dessous, donc je pense que tous leurs potes, ils savent que / ils sont baptisés, qu'ils sont cathos, qu'ils vont / qu'ils vont à la messe.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

> Alors moi, à titre personnel, ça m'a quand même un petit peu / surprise, je porte une médaille, là vous voyez, on ne la voit pas. *On ne la voit pas.* Mais bon, quelque fois, quand j'ai un petit décolleté, qui ne va pas jusqu'au nombril, mais un petit décolleté quand même, ma médaille est visible, elle est souvent retournée du reste, mais / j'ai eu / un membre de la direction / qui m'a dit / « ah, mais votre médaille ! ah mais y a quelque chose sur votre médaille ? », et j'ai dit « bah oui, y a quelque chose », « ha bon, mais de toute façon, il vaut mieux que vous la portiez retournée ». [ton désapprobateur] *Ça vous a gênée ?* Oui, ça m'a gênée, parce que je me suis dit que c'était quand même /

> enfin je veux dire, c'était extrêmement discret. Je la porte / voilà, la plupart du temps elle est sous mes vêtements donc je ne cherche pas à la montrer. Ça m'a / je me suis dit « bah ! Bon… »
>
> *Documentaliste, Des Piques, 02.06.2016*

L'une considérait que ce n'était pas un problème puisque ce n'était qu'un signe discret et non ostentatoire[284], les deux autres étaient conscientes du non-respect de la laïcité que représente le port de ce signe mais le jugeaient suffisamment discret pour le garder. Toutes ont parlé d'un attachement personnel fort à l'objet (croyance ou tradition familiale) et d'une continuité identitaire entre leur vie personnelle et professionnelle justifiant le fait de le garder au travail. Deux d'entre elles ont pu avoir des commentaires de leur hiérarchie sur ce point, lors de stage ou d'inspection, mais n'ont pas pour autant retiré leur médaille, le respect de cette continuité identitaire jugée inoffensive étant plus grand à leurs yeux que le respect de la prescription institutionnelle. Le port de la médaille, discret mais visible pour ces enseignantes n'a pas soulevé de réaction particulière chez leurs collègues, si bien que cela ne soulevait plus de controverse au moment de l'enquête. Cette épreuve (le port d'une médaille catholique) peut alors devenir une ressource lors d'une situation d'échange avec des élèves.

> Au début je l'enlevais et puis en fait elle a une autre, comment dire, une autre signification voilà. Non seulement, c'est vrai que je suis catholique plus ou moins pratiquante, mais en plus voilà c'était celle de ma grand-mère donc voilà. *Tu l'avais enlevé au début ?* […] Ma maître de stage m'avait dit « bah moi aussi je suis très catholique et tout, mais en fait je l'ai enlevée », et c'est vrai qu'elle m'avait posé le doute et puis après bah, pfff je la trouvais discrète donc je l'ai remise en fait. […] Après j'ai des élèves qui m'ont demandé, mais c'était pas du tout une critique en fait. Je trouvais ça comme « ah ouais ! Ah oui bah elle aussi elle doit / », enfin je l'ai pris un peu comme « ah bah ouais elle aussi elle a une religion ! », Y en a des élèves qui sont très ouverts en fait quand ils parlent de religion « madame c'est quoi ? », Alors je leur ai expliqué. *Et ils étaient plus curieux de ta croyance ? Ou du moins ça faisait comme un lien ?* Un lien ouais, en fait ouais les rares fois où ils m'ont demandé c'était pas du tout une critique en fait, alors peut-être qu'ils avaient des critiques qui

[284] En référence à la loi de 2004 sur le port des signes ostentatoires dans les établissements publics d'enseignement. Cette loi ne s'applique qu'aux élèves. Les enseignants sont soumis au devoir strict de neutralité en tant que fonctionnaires.

> n'ont pas été posées mais c'était plus « ouais voilà, ah bah d'accord ! ». Voilà alors y'a une élève, elle avait une main de fatma, elle me la fait voir, bah moi c'est la main de fatma, voilà. […] Enfin on s'est pas étendu sur ça mais /mais voilà je /c'est un signe, après je pense pas que ce soit un signe ostentatoire de religion, enfin j'espère pas !! [R] […] Parce qu'en fait je me suis posé la question parce que j'ai une cousine qui avait une petite croix et sa maîtresse lui a demandé de l'enlever. […] C'est vrai que c'est peut-être pour ça, le fait que j'ai quand même été un peu élevé dans la religion catholique même si bon /quoique si peut-être qu'on était quand même assez pratiquants, je sais pas je me rends pas compte, voilà. […] Bah oui, personne ne m'a rien dit en fait ! Sauf ma maître de stage à l'époque. C'est vrai qu'y a une petite dizaine d'années ouais.
>
> *Anglais (3), Mandela, 13.10.2016*

L'enseignante est ici dans un rapport de proximité identitaire entre son éducation familiale, ses traditions culturelles, religieuses, et l'établissement dans lequel elle travaille. Cela lui permet de créer un lien avec des élèves à partir du partage d'une pratique commune, d'une caractéristique identitaire partagée : la croyance, bien que la religion/tradition ne soit pas la même. Cela passe par une mise en équivalence de deux objets qui ne sont pourtant pas équivalents puisque la main de Fatma n'a rien de religieux. La stratégie de mise en équivalence est une stratégie de relativisation pour justifier de ne pas respecter la règle commune, les acteurs de la controverse jugent deux situations comparables (alors qu'elles ne le sont pas) et établissent un accord à partir d'une situation qui ne devrait pourtant pas aboutir à un compromis.

La croyance en un Dieu, bien que différentes des leurs, pouvaient alors susciter chez les élèves un sentiment de lien communautaire avec l'enseignant. Ce lien accompagnant l'instauration d'une relation de confiance n'a jamais dans notre enquête été utilisé comme argument dans une épreuve mettant en jeu la laïcité. Chez les enseignants rencontrés, la logique civique de respect de la règle laïque prévaut toujours sur une logique communautaire de respect des règles implicites partagées par une « communauté de croyants ». Cela n'interdit pas aux enseignants, dans les situations de paix en justesse maintenant l'ordre social avec un sentiment de confiance entre les êtres, d'utiliser cette caractéristique identitaire commune comme ressource dans certaines situations pour se rapprocher de leurs élèves et permettre la confiance par la proximité. La ressemblance et

la re-connaissance, éléments essentiels à la relation pédagogique, forment alors un effet miroir qui facilite l'enrôlement de certains élèves. Cependant, dès qu'une situation bascule dans une *dispute* en justice sur la laïcité, les enseignants ne se maintiennent pas dans une logique domestique, de reconnaissance et de ressemblance communautaire, mais changent d'état pour devenir les garants de l'ordre et de la règle, les *Grands* dans la cité civique.

Nous avons vu qu'il existe une diversité de logique d'action et de justification dans les pratiques enseignantes, s'adaptant à une diversité d'éléments contextuels. Les prescriptions ne peuvent pas prendre en compte l'intégralité de ces éléments et se réfèrent en général à la cité civique, de l'intérêt général. Des tensions et des hybridations peuvent également être perceptibles dans les prescriptions, entre différents principes de justice, entre conceptions républicaniste, libéraliste ou communautarienne de la laïcité et de la citoyenneté. Les normes prescrites sont alors contextualisées, rendues applicables dans les différents environnements de travail selon un processus de renormalisation identifiable à l'échelle de l'individu, de l'équipe et parfois de l'établissement.

5. Contraintes du métier face aux situations de tension en lien avec le principe de laïcité

L'expertise ou non des enseignants, associée à un collectif plus ou moins engagé, à un environnement de travail plus ou moins agréable, à une temporalité pédagogique plus ou moins facilitée, permet différentes stratégies de renormalisation et adaptation des prescriptions. Leurs autres sphères d'activité (associative, sportive, culturelle, etc.), leur sensibilité politique, religieuse, leurs expériences de vie, leur éducation familiale, jouent également un rôle important dans l'élaboration de stratégies professionnelles de renormalisation des prescriptions. Dans cette sous-partie, nous allons voir quelques-unes des contraintes en situation d'épreuve qui s'exercent sur le travail enseignant.

5.1 La limite des prescriptions

L'application des prescriptions peut parfois questionner les enseignants, leur poser des problèmes éthiques et déontologiques. Les normes antécédentes, prescrites, peuvent en effet entrer en contradiction avec d'autres normes : des normes construites par l'expérience ; des normes contextuelles, liées à l'environnement de travail ; des normes individuelles liées au vécu, aux valeurs et au parcours personnel des enseignants.

Par exemple dans le collège Des Piques, un enseignant expert (15 ans d'ancienneté) référent laïcité et formateur académique en histoire-géographie dans le cadre de la réforme du collège, dénonce une tension entre respect de l'injonction à la minute de silence, contrainte du calendrier scolaire et construction du rapport pédagogique.

> En plus moi, la minute de silence au moment du brevet. Au moment du brevet ! avec des élèves qui vont composer, des élèves que je ne connais pas à 90%. Là, on me met dans toutes les conditions d'échec et de mise en fragilité. Alors là, j'ai fait une minute de silence à minima ! J'ai dit « voilà, on nous demande de faire une minute de silence. Nous allons la faire, point final. Et pas de commentaire ». Rien ! Je ne peux pas discuter avec des élèves que je ne connais pas ! C'est impossible. Je veux dire, la mise en fragilité du prof ! Je suis resté à minima.
>
> *Histoire-géographie (6), Des Piques, 25.03.2016*

Dans cette situation l'enseignant choisit, pour ne pas mettre en danger la relation pédagogique d'autorité, de respecter l'injonction à la minute de silence « à minima », c'est-à-dire sans engager de discussion. Pour lui, cette injonction peut fragiliser sa posture face à des élèves qu'il ne connait pas et donc avec qui il n'a pas construit de relation de confiance et de reconnaissance en amont. Il met en place une adaptation à partir d'une négociation personnelle pour se soumettre à la norme prescrite tout en prenant en considération ses propres normes de métier acquises au cours du temps. Ainsi, pour lui, pour avoir une discussion constructive avec les élèves sur une question sensible, il faut avoir au préalable construit une relation de confiance avec eux et un dispositif pédagogique adéquat. Il se maintient donc dans la cité civique tout en prenant en

considération les contraintes locales et temporelles qui sont celles de la préparation du brevet blanc avec des élèves qu'il ne connait pas. La liberté pédagogique permet ce processus de renormalisation soumis en grande partie aux enjeux locaux et contextuels. Pour cet enseignant, la continuité pédagogique et la protection de l'intégrité de la posture enseignante doivent être prises en compte dans l'application des prescriptions. Le processus de renormalisation intègre donc l'hybridation de ces principes : *domestique,* de proximité et de maintien de l'autorité enseignante ; *civique*, de respect de la règle ; et *industrielle*, d'efficacité et de performance dans l'activité scolaire en cours, le brevet blanc.

Toutes les normes prescrites sont plus ou moins renormalisées, en fonction des situations et des contextes d'action. Nous prendrons maintenant un exemple décliné en plusieurs situations pour illustrer ce processus de renormalisation dans le travail enseignant. La très grande majorité des situations identifiées par l'enquête contient des formes de renormalisation des normes prescrites. Nous avons choisi de prendre pour exemple (non pas représentatif mais illustratif) de cet ensemble de situations le cas de la norme scolaire de l'assiduité en lien avec la religion. Ce principe est à respecter par les élèves : les enseignements sont obligatoires et ne peuvent être refusés sous quelque justification que ce soit. Cependant, le principe d'assiduité scolaire est confronté à différentes contraintes auxquelles les enseignants doivent pouvoir répondre et s'ajuster. Le premier exemple se déroule dans le collège Des Piques et a été relevé par un enseignant de mathématiques. L'événement relaté a eu lieu un vendredi soir, en hiver, à l'approche du coucher du soleil et donc au début du shabbat.

> C'était dans mon cours, effectivement, donc de 16 heures à 17 heures. Donc on faisait / on était allé faire un travail sur l'ordinateur. Donc dans la religion juive, cet élève-là disait « bah, suite à ma religion, je peux pas toucher un ordinateur ». Voilà. Sachant qu'à côté de ça, dans la même classe y avait des élèves qui étaient juifs et à qui ça ne posait aucun problème de travailler sur l'ordinateur ! Alors, dans son cas / dans son cas seulement, j'ai réglé le problème, voilà, en ayant d'abord une discussion. […] D'abord, il m'avait prévenu avant, donc d'abord, je me suis renseigné précisément, je suis allé lire, me renseigner sur qu'est-ce que disait justement, la religion. Et / et en regardant ce que disait la religion, la religion ne disait pas ÇA ! c'est-à-dire que, effectivement, on peut strictement dire que, voilà, le / « mes parents

m'ont dit que là, il fallait pas que je touche l'interrupteur, il fallait pas que je touche tel bouton et donc, je fais pas », voilà. Alors qu'en fait, c'est une interprétation ! C'est toujours qu'une interprétation, hein, c'est une lecture. L'enfant, il est à l'école, il peut tout à fait utiliser son matériel, voilà. Après, quand il va effectivement rejoindre son cadre personnel, bah il appliquera ses dogmes, même si effectivement, bah oui, effectivement le soleil s'est couché. Après, y a un côté dogmatique effectivement qui est très fort. Mais comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est-à-dire qu'il va s'appliquer à cet enfant, alors qu'en fait y en avaient 3 autres dans la classe pour qui en fait, la question s'est même pas posée ! Ils se sont même pas posés la question. […] *Ils ont dit quelque chose ?* Bah, ils ont simplement dit « bah non ! qu'il n'y a pas de problème ! on peut tout à fait le faire ! ». Donc je pense qu'il y avait, voilà, il y avait une question dogmatique chez cet enfant. / Alors après, on a traité le cas, que sur le moment, bah voilà, sur le moment « bah écoute, tu vas te mettre à côté de quelqu'un et puis tu vas observer le travail, puisque tu / ». *Donc c'est ce que vous avez / c'est ce que vous lui avez dit ?* Voilà, sur le moment, pour / pour voilà, pour / à un moment donné, de toute façon, à un moment donné, il faut qu'on avance dans l'activité, donc il faut / *Parce que c'était conflictuel un peu ?* Non, c'était pas / non, mais après, j'allais pas lui dire « bah non, tu te mets là, à ton poste et tu fais quelque chose, et puis voilà, si tu le fais pas, je / je vais te mettre zéro ». Je veux dire, ça, ça aurait pas de sens de réagir comme ça. Donc j'ai préféré lui dire « bah écoute, tu t'assois à côté de quelqu'un, tu ne touches à rien, tu observes le travail, et puis voilà. On a réglé la situation ainsi sur le moment. […] Il n'a pas posé de problème, il a suivi le cours *et caetera*. On a même eu / mais même la discussion qu'on a eu bon / voilà, ça a été / il m'a expliqué sa position, je lui ai expliqué MA position, et puis je lui ai expliqué aussi, je lui ai dit « moi aussi, je suis allé lire / je suis allé lire les textes, donc voilà, tu en fais une interprétation, maintenant je ne suis pas d'accord avec toi », mais j'ai pas voulu aller plus loin de ça, j'ai / c'est-à-dire / voilà, j'ai pas voulu non plus sanctionner, je préférais simplement qu'on reste sur la discussion. Voilà. Parce qu'à la limite, je préfère qu'à ce moment-là, il réfléchisse à ça, plutôt qu'on rentre dans un système de sanction et il dit « il me punit à cause de ma religion », alors que c'est pas le but. Le but est pas de le punir d'une part, le but c'est qu'il fasse son travail, comme les autres, et que si j'avais sanctionné, si j'avais puni, je pense que voilà, ça aurait été compris ainsi. C'est-à-dire que « il me punit ou il me sanctionne à cause de ma

> religion ». D'où ce problème d'interprétation dont on parlait tout à l'heure, c'est-à-dire ça aurait été mal compris, le message aurait pas été compris voilà, donc je suis pas allé à la punition ou à la sanction, voilà, il a observé, et puis on a eu une discussion. Voilà.
>
> *Mathématiques (2), Des Piques, 05.04.2016*

D'abord, l'enseignant prend en considération le comportement général de l'élève dans son jugement de la situation. Celui-ci l'a prévenu quelques jours en avance, il a fait sa demande poliment, et il est venu au cours malgré son intention de ne pas faire l'exercice. L'enseignant a considéré que l'élève avait « fait un effort », a respecté les codes des relations entre élève et professeur, il a donc choisi d'être conciliant aussi de son côté. Il hybride dans un premier temps le principe civique de respect de la règle d'assiduité avec un compromis qui renvoie à la cité domestique, en réponse au comportement volontaire de l'élève. Parce que l'élève a fait preuve de respect envers l'autorité de l'enseignant, celui-ci accepte sa requête qui pourtant contrevient au principe d'obligation des enseignements et au principe de laïcité, puisque cette requête est faite au nom de principes religieux. L'objectif de l'enseignant ici, au-delà du respect strict de la laïcité et de l'obligation éducative, est que l'élève suive le cours, la priorité va à l'activité d'enseignement, à l'apprentissage. Il estime que le fait d'être présent, et de suivre l'exercice avec un autre sans le faire, est suffisant pour atteindre l'objectif d'apprentissage et peut également permettre à l'élève d'entamer un processus d'acceptation de la règle laïque. Il accepte donc la demande de l'élève. Son objectif est que le cours se fasse sans perdre de temps sur la négociation et sans qu'un élève soit laissé de côté. Il craint qu'en appliquant la réglementation strictement, l'élève refuse de rester dans le cours et que la situation aboutisse à un conflit contreproductif sur le plan pédagogique.

Le principe supérieur pour l'enseignant est éducatif ici, c'est-à-dire le maintien de la paix scolaire (il ne souhaite pas que la situation aboutisse à un conflit), et l'atteinte de son objectif de faire cours, de transmettre les mêmes savoirs à *tous* ses élèves selon un principe d'égalité. Il préfère en effet que l'élève soit dans sa classe, écoute son cours sans faire les exercices, plutôt que de le renvoyer. Il suppose ainsi ne pas rompre le lien éducatif et permettre à l'élève de s'interroger, de manière différée, sur la règle.

Ensuite, l'enseignant s'est renseigné sur les prescriptions religieuses encadrant la pratique du culte dans la religion juive. Il a consulté des textes religieux pour « se faire sa propre

idée », bien que ce ne soit pas dans son rôle. Il a préféré négocier sur le terrain de la religion en s'engageant dans une interprétation théologique, un débat sur l'interprétation du dogme avec l'élève. Il lui a donné son interprétation des prescriptions religieuses et de ce que l'élève a le droit ou non de faire *selon sa religion* et non pas selon les prescriptions de l'école publique, laïque. L'enseignant dépasse alors ses prérogatives en négociant sur ce registre avec l'élève, il entre dans une discussion propre à la cité domestique religieuse. Cependant, bien qu'il considère que l'élève *selon la religion juive* peut faire l'exercice, il va l'autoriser à être simple observateur. Il refuse ainsi d'imposer à l'élève à la fois la règle civique, laïque, et son interprétation de la règle religieuse juive. Il accepte le compromis de la présence de l'élève sans la mise en activité. On note ici que l'enseignant utilise la profondeur temporelle (3 jours de préparation, pour considérer la demande et se renseigner) comme d'un élément décisif pour répondre à la situation.

L'enseignant peut faire cela car il prend en compte une autre logique, un autre principe supérieur que celui du respect de la règle ou de la cohérence communautarienne. Ce qui oriente son action est le cœur même de son rôle : transmettre un savoir de manière égale à tous ses élèves, ce qui suppose le maintenir des élèves dans la classe et le maintien d'un climat serein d'apprentissage.

Cette stratégie d'adaptation de la prescription au profit de la transmission de savoirs universels se rencontre dans de nombreuses situations. En Sciences et Vie de la Terre par exemple, tous les enseignants rencontrés (6) ont témoigné de stratégies similaires à propos de l'éducation à la sexualité. Lorsque des jeunes filles musulmanes, juives ou encore témoins de Jéhovah refusent de noter le cours ou de dessiner les organes reproducteurs dans leur cahier par peur de la réaction de leurs parents, mais sont quand même intéressées et suivent attentivement le cours, l'enseignante estime que son objectif de transmission des connaissances est atteint et accepte que les élèves ne prennent pas de notes. La volonté de ne pas créer de conflit entre parents et enseignant, mais aussi de ne pas être à l'origine de conflits entre parents et élèves, prévaut alors sur le respect absolu du principe de laïcité et de l'obligation des enseignements.

> Après, j'ai connu quelques élèves qui écoutaient mais qui prenaient pas le cours. C'est-à-dire qu'elles étaient là, mais il fallait surtout pas qu'à la maison on sache qu'elles avaient parlé de ça, c'est vrai que c'est souvent les filles quand même. Et même ici hein, y en a certaines elles sont choquées ! Ce

matin, je faisais la reproduction chez l'homme, chez les garçons, et « ho mon dieu quelle horreur, j'avais sorti l'appareil reproducteur masculin quoi ! »

Ah oui ! Et qu'est-ce qu'il y a eu comme réaction par exemple ce matin ? « Ha c'est sale !! » Voilà, c'est / Ouais. Bon, après elles ont oublié parce que je leur ai expliqué que ça restait une question anatomique et que voilà, y avait pas de / c'est un dessin, c'est /. Après, on a regardé les spermatozoïdes, elles avaient oublié, enfin, mais c'est vrai que sur le moment y a eu cette / […] Elles étaient pas / moi, je pense qu'elle ne sont pas prêtes, enfin de ce point de vue là, je pense qu'elles sont encore très bébés, donc du coup, pour elles effectivement, sur le moment, elles se sont dit « mon dieu, de quoi on va parler », et puis au final / elles ont dit « bah non, c'est / voilà, c'est pas non plus / ». C'est très drôle d'ailleurs la reproduction sexuée / et en même temps, moi je la fais à cette période-là de l'année parce que justement à ce moment-là, ça les concerne plus qu'en septembre. Du coup, ils osent plus poser des questions, soit devant la classe, soit en aparté enfin /, parce qu'ils le savent que, ils peuvent venir me voir hein, j'ai le droit à toute sorte de questions. […] Et dans ces cas-là [refus de prendre des notes], j'en avais discuté avec l'assistante sociale, et on disait que / tant pis si elles prennent pas le cours, au moins elles entendent des choses, et peut-être que c'est aussi intéressant. Et après je me suis pas battue, j'avoue, je me suis dit que ça servait à rien d'aller les obliger, de toute façon elles l'auraient jeté leur cours. Donc, il fallait surtout pas que ça arrive à la maison, donc /. Enfin elles étaient là, moi, j'estimais que c'était déjà bien pour elles quoi. *D'accord. Et elles démontraient un intérêt pour la chose ou elles étaient /* Oui, c'est ça ! *Ou elles étaient vraiment dans le discours des parents ?* Du tout, en général, elles faisaient celles qui, voilà, mais elles écoutaient bien, parce qu'elles enregistraient bien, et au moment des contrôles, elles y arrivaient plutôt bien. Non, alors après évidemment hein, légender l'appareil reproducteur, c'était un peu compliqué quand on avait pas le cours, et qu'on avait pas pu l'apprendre, mais après, au sens « c'est quoi la puberté ? Comment on sait qu'on peut être enceinte, l'ovulation, et caetera ? », tout ça, ça avait été intégré. Donc c'est l'essentiel. *D'accord. Et y avait eu des / rendez-vous avec les parents par exemple ?* Non, jamais. Non, parce que / enfin souvent, quand on est dans ces établissements-là, on sait les familles qui veulent pas qu'on parle de ce genre de sujet, donc du coup, autant que ça reste / et qu'elles [les élèves] viennent ! Parce que si on en avait parlé aux familles, elles seraient pas venues ! Elles

> auraient trouvé / elles auraient fait sécher les cours /. Donc au final, on trouvait que c'était une bonne chose. Un compromis entre « je viens mais je prends pas mon cours, mais comme ça, ça permet que mes parents ne sachent pas ce que j'entends *et caetera* », plutôt que « bah si, il faut que les parents ils viennent, il faut qu'elles prennent le cours » et puis au final / c'est prendre le risque qu'elles ne viennent plus quoi.
>
> *SVT (4), Des Piques, 17.05.2016*

Cette situation démontre bien l'hybridation entre maintenir la paix scolaire (ne pas contacter les parents pour qu'ils n'empêchent pas leur enfant d'assister au cours), transmettre le savoir, permettre l'apprentissage (considérer après l'évaluation que les élèves ont compris le principal) et se préserver. D'autant qu'un conflit aurait été inutile dans cette situation puisque selon l'enseignante « elles auraient jeté leur cours ». L'enseignante ici mobilise plusieurs ressources pour agir dans la situation : sa bonne connaissance du milieu et des familles, sa bonne connaissance de l'adolescence et des mécanismes de réaction des élèves à un contenu délicat (la sexualité), le réseau de l'établissement (consultation de l'assistante sociale). Ces ressources lui permettent de prendre de la distance, de ne pas réagir « à chaud » et d'être dans un processus long de compréhension de la situation afin d'évaluer la meilleure stratégie pour atteindre son objectif d'éducation et éviter le conflit. Elle utilise sa relation de proximité et de confiance avec ses élèves pour leur laisser « gérer » leur apprentissage, sans prise de notes. Elle estime, du fait que ces élèves soient par ailleurs des élèves studieuses et sérieuses, qu'elle peut assouplir la règle sans que son objectif principal de transmission de savoirs n'en pâtisse. Elle évalue ensuite la réussite de sa stratégie en fonction du résultat des élèves au contrôle. L'objectif visé de cette enseignante est la performance scolaire de ses élèves, la réussite à l'examen, dans une logique industrielle, mais aussi l'objectif de transmission d'un savoir ayant de la valeur pour l'enseignante, faisant sens pour elle, dans une logique « scolaire » dans laquelle la grandeur des êtres dépendrait de leur savoir, leur accumulation de connaissances. La norme professionnelle se déplace alors du respect de la règle scolaire (prendre des notes, apprendre son cours dans le manuel), au respect plus universel de transmission des savoirs adaptée aux contraintes contextuelles de l'élève, indépendamment des objets supports de ce savoir.

Les stratégies professionnelles de renormalisation sont multiples lorsqu'il est question d'appliquer une prescription mettant la pratique enseignante et les normes de métier en difficulté. Les enseignants arrivent très largement à *tenir* les prescriptions tout en prenant en considération les contraintes situationnelles inhérentes aux logiques locales. La liberté pédagogique s'incarne en partie dans ces espaces-temps de renormalisation professionnelle, dans ces compromis locaux et pragmatiques.

5.2 Relations intra-établissement : de la direction à l'enseignement

L'administration joue un rôle de régulateur dans les situations ne pouvant être gérées en classe ou bien en faisant appel au collectif proche de l'enseignant, à son cercle affinitaire au sein de l'établissement. Cependant il existe différentes situations pour lesquelles le travail entre direction et enseignants peut être empêché. Au collège Des Piques, on l'a vu, la relation avec la direction a été très affaiblie à la suite de plusieurs situations conflictuelles, dont la situation après l'attentat commis par M. Merah. Dès le début de l'enquête, les enseignants ont fait part de la distance et des difficultés de communication avec la principale. Celle-ci considère certains enseignants comme « farfelus »[285] et qui « doivent être recadrés ». Elle considère que c'est son rôle, de maintenir le calme et de « faire respecter la règle » dans son établissement. La direction a, dans ce cadre, une posture d'autorité et de contrôle, dans une logique civique qui se heurte à la logique communautaire et domestique de certains enseignants. Elle n'est pas perçue comme un partenaire éducatif par les enseignants, d'autant plus que des tensions personnelles se sont installées entre la directrice et certains d'entre eux.

> L'année dernière, on a réfléchi à / au CESC [comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté], entre profs, à comment mieux vivre ensemble au collège.
>
> *Entre profs ?* Entre profs, et l'administration, parce que madame / parce que la principale, elle a instauré un climat *horrible*, détestable, elle nous divisait. Donc / on a essayé de réfléchir à ça, et on s'est dit « l'une des choses

[285] Extrait d'un entretien avec la principale (20.11.2015). L'entretien n'a pas été enregistré (refus de la principale). Les extraits sont tirés du journal de terrain.

qui serait quand même sympa, c'est ça, c'est de se retrouver régulièrement / voilà ». Et donc, on a eu l'idée de proposer, puisqu'on était en fin d'année, que l'année suivante, il y ait une heure dans la semaine où personne ne travaille, dans l'emploi du temps. Une heure, bon alors, de 4 à 5, mais /.

[…] Et depuis 2 ans, on a instauré un truc, les vendredis midis, on mange tous ensemble. Alors, tous ensemble, on doit manger, on est / 15, alors qu'on est 60 profs hein. Mais bon, bref. On a instauré ça. Chacun apporte, on fait des thématiques, et c'est super sympa. On boit un coup / on apporte du bon vin, bon voilà. La principale a *autorisé* ça. Ce qui est exceptionnel, parce que elle est très-très à cheval, et normalement, pas de / pas de boissons alcoolisées. Bon, voilà, mais bon, on se bourre pas la gueule, hein, on boit un bon verre de / bon, voilà, c'est vraiment histoire de faire un bon / un bon repas, et où on est super bien, et ça a changé *toute* l'ambiance de l'établissement. En fait, il nous manquait *juste* ça. Il nous manquait juste un truc où on partage ce qu'on a fabriqué / bon. Donc je finis avec cette histoire d'heures [de CESC] / on l'a présenté en assemblée générale de fin d'année, la principale était contre. Elle était clairement contre, parce qu'elle ne voulait pas qu'on s'entende hein. Enfin, c'était évident. Elle nous a casé ça dans l'assemblée générale, à un moment où les gens ne pouvaient plus entendre, enfin bon / elle nous a squeezé. Ma / une de mes collègues avait fait un diapo / un PowerPoint pour présenter ça, pour /. Parce que ça faisait suite à un diagnostic qu'on avait demandé, enfin bon. Et / et on a eu un bide. C'est-à-dire qu'on a été, je crois, 10 profs à voter oui, et tous les autres ont dit non.

Lettres (5), Des Piques, 3.11.2015

Ces tensions ont introduit un clivage entre l'administration d'un côté et les enseignants de l'autre, qui n'est dépassé que lorsqu'il est nécessaire de mettre en place un arbitrage (entre parents et enseignant par exemple), ou lorsque toutes les autres stratégies de résolution d'un problème ont échoué.

J'ai un gamin qui m'a insultée. Et / il en démordait pas, je lui ai demandé de s'excuser devant tout le monde, c'était pas une façon de faire, *et caetera*, il n'en démordait pas, il ne VOULAIT pas. Alors je lui ai dit « très bien, tu ne bouges pas, on va aller voir la principale, ensemble, à l'heure suivante » (ton calme et posé). « oui mais j'ai cours après ». « Je m'en fous. On descend ». La principale a convoqué les parents le soir même. Le gamin fanfaronnait

> TOUTE la journée dans la cours, il était fier de son fait d'arme quoi, et le soir je l'ai vu se DE-COM-PO-SER devant ses parents, mais littéralement quoi. Il s'est enfoncé dans son siège, il était blanc, *et cetera*. Donc, tu as un rapport qui / qui, voilà.
>
> *Histoire-géographie (7), Des Piques, 25.02.2016*

À Bergson, le rapport à la direction est différent. Le principal, nouvellement arrivé, n'est pas considéré comme une force fédératrice par les personnels de l'établissement. Il laisse une grande liberté d'action aux équipes, ce qui pour la vie scolaire peut être ressenti comme un désintérêt.

> Non, je pense qu'il manque un peu /un peu voilà / on a un chef qui a beaucoup de qualités mais qui je pense, ne perçoit pas cette importance de /ouais, de faire du collectif. Je sais pas, on en parle beaucoup, voilà il réfléchit à des choses à mettre en place etc., mais pour l'instant, enfin de toute façon dans tous les établissements, l'effet chef est indéniablement important. On peut avoir les meilleures profs du monde, il faut qu'il y ait un chef d'établissement qui fasse monter la mayonnaise. Et du coup on le voit dans des établissements où il y a eu un chef complètement charismatique, qui plaisait à tout le monde, ou qui voilà, qui arrivait en fait à donner vraiment un élan très particulier,
>
> *CPE (2), Bergson, 16.02.2017*

Pourtant, pour certains enseignants, la liberté offerte par ce cadre souple permet une ouverture vers différentes expérimentations.

> Et là on est tombé sur quelqu'un au contraire, de très humain, qui est toujours dans le dialogue, dans l'ouverture, qui nous fait confiance, qui nous autorise à expérimenter des choses. Là c'est /pour moi personnellement c'est du bonheur d'avoir quelqu'un comme ça à la tête de l'établissement. Enfin je pense qu'il faut quelqu'un comme ça à la tête de ce genre d'établissement.
>
> *EPS (1), Bergson, 1.06.2017*

D'autres encore y voient un manquement dans l'application du principe d'égalité, ce qui est attendu par les enseignants, dans la cité civique, de la part du gardien de la règle.

> Non mais je crois qu'il a pas une très très bonne ambiance dans cet établissement ! C'est clair ! Et puis je crois qu'il y a quand même un souci de direction, alors je saurais pas le /expliquer pourquoi exactement, enfin on a un principal adjoint qui /qui fait clairement pas son job comme il le devrait, ça c'est sûr, et le principal il est gentil, tu vois il est toujours prêt à dire oui à tout, mais ça crée aussi des injustices tu vois, c'est-à-dire qu'ils circulent des rumeurs comme quoi certains profs se font payer des heures sup un peu n'importe comment parce qu'ils font une réunion d'équipe, enfin tu vois c'est des trucs, non y a pas, c'est pas /y a pas un collectif.
>
> *Lettres (1), Bergson, 09.01.2017*

Ainsi, bien que le principal soit, humainement, perçu positivement dans cet établissement, il ne fait pas consensus dans sa gestion managériale de l'établissement. Les enseignants font peu appel à lui[286] et gèrent très majoritairement les conflits en faisant appel à leur collectif proche, affinitaire. Au collège Bergson, la direction joue peu son rôle de gardien de la règle et de l'autorité disciplinaire, les situations conflictuelles entre les différents acteurs peuvent donc ne pas aboutir faute d'arbitrage. Ce fut le cas par exemple dans cette situation, interrogeant l'épaisseur acceptable du bandeau d'une élève :

> Voilà, CPE, direction. Et que du coup, on avait pas du tout les mêmes pratiques, et à un moment moi ça me posait problème et un moment je disais « il faut qu'on prenne une décision commune. Après, que je ne sois pas d'accord par exemple à titre personnel, mais qu'à un moment ce soit une décision d'équipe commune, il faut qu'on ait le même discours par rapport à cette élève, parce que elle savait dire « mais lui à chaque fois, il me fait une réflexion et vous non ! ». Et que du coup, on sortait complètement d'une espèce d'application d'une règle puisque ça dépendait de l'adulte qu'elle avait en face d'elle. C'est complètement stupide ! Enfin là, c'est contre-productif, mais encore une fois ça tombait sur cet exemple du voile, mais c'est au quotidien, sur toutes les règles que ce problème se pose. TOUTES les règles ! [Les règles] sont complètement remises en cause puisque les adultes n'arrivent pas à être cohérents ! Et c'est pour ça qu'on a travaillé ensemble. *Et donc vous vous êtes réunis, vous avez discuté là-dessus, et qu'est-ce qui en est ressorti ?* Rien. On s'est engueulé ! On s'est *bien* engueulé hein ! On s'en rappelle tous !

[286] La direction est intervenue comme ressource pour la résolution dans seulement 7 situations sur les 126 relevées au collège Bergson.

> Après on s'apprécie bien, on travaille / *parce qu'il y avait des positions extrêmement /* ah mais DIAMETRALEMENT opposées !!
>
> *CPE (2), Bergson, 16.02.2017*

Dans cette situation, le principal n'était qu'un acteur parmi les autres, avec les deux CPE, et quelques enseignants dont les positions divergeaient sur l'épaisseur acceptable du bandeau. Il n'a pas permis ni de faire aboutir la controverse sur un compromis acceptable, ni d'imposer une décision par un argument d'autorité. La controverse reste donc ouverte et sera amenée à ressurgir régulièrement[287].

Au collège Mandela, une situation a particulièrement rendu visible la teneur du rapport entre direction et enseignants. Une journée de la laïcité a été organisée le 9 décembre, impulsée par la direction qui souhaite mettre en place des temps solennels et des rituels républicains dans l'établissement, en accord avec les instructions du ministère :

> Moi j'aimerais bien aussi, qu'on participe aux commémorations, qu'on envoie nos élèves aux commémorations sur des lectures de récits de poilus de la guerre 14 ou je sais pas, chanter le chant des partisans le 8 mai 45. Enfin bon, avec la chorale du collège, enfin essayer de mettre en place des choses. Je crois que c'est important aussi de montrer que on est dans un État, dans une commune et qu'on n'est pas coupé du monde. […] On parle de la laïcité, on parle de tout ça mais il faut la faire vivre. Et pour la faire vivre il faut qu'il y ait le temps, c'est tous ces temps républicains, il faut essayer d'associer les élèves. Donc bon, pour le 11 novembre ça risque d'être râpé, mais on va essayer de travailler / […] Après y a le 9 décembre, la journée de la laïcité. Bon là je /moi j'ai expérimenté des choses dans les établissements où j'étais précédemment. Après c'est toujours aussi quand même aux enseignants d'être porteurs de projets. Nous on les accompagne mais / […] Donc là j'en ai un peu parlé aux collègues, j'espère que /
>
> *Principal, Mandela, 7.11.2016*

Finalement, le principal a demandé quelques jours avant le 9 décembre, d'organiser un événement et que chacun aborde le sujet en cours, avec leurs élèves. L'événement s'est

[287] Dès la fin de l'entretien d'ailleurs, en sortant du bureau de la CPE, celle-ci a fait une remarque à une élève sur la largeur de son bandeau. L'élève a fait mine de le resserrer sans s'arrêter et sans rien dire. La diversité des discours d'autorité a donc été intégrée par cette élève qui ne fait plus tellement cas des remarques.

mis en place[288] et aucun incident n'a été relevé au cours de cette cérémonie, à laquelle j'ai pu assister.

> Les élèves chantent tous [la Marseillaise] avec beaucoup d'entrain, mais plus comme dans un stade de football que pour une cérémonie républicaine[289]. […] Certains élèves sont un peu perturbateurs, rigolent, mais semblent fiers de chanter.
>
> *Extrait du journal de terrain, 9 décembre 2016*

Le sentiment d'appartenance à la communauté nationale semble ici globalement partagé par les élèves, à travers l'expression d'une culture commune, populaire (code et actualité footballistique) ne renvoyant pas à la symbolique républicaine prescrite par l'institution, mais représentant tout de même une forme d'adhésion au groupe national républicain.

Certains enseignants n'ont cependant pas apprécié la manière dont l'événement a été imposé par la direction.

> Les enseignants [présents lors d'un temps informel dans le réfectoire] disent qu'ils vont participer et organiser forcément, mais que ce n'est pas le mieux et qu'ils n'aiment pas du tout cette manière d'imposer les choses par le haut. Patricia Narucci (EPS) est d'accord mais tempère aussi en disant que le principal est nouveau, qu'il ne sait peut-être pas encore trop comment s'y prendre.
>
> *Extrait du journal de terrain, 29 novembre 2016*

Pour les enseignants présents à cet événement en effet, le « sentiment national ne vient pas d'en haut »[290], il se construit à partir des éléments culturels, des centres d'intérêts, que les élèves partagent entre eux. Ainsi, il est possible de percevoir dans cette situation différentes logiques, entre respect et application de la règle républicaine de la part de la direction, dans une logique civique « pure », de conviction[291] ; adaptation et compromis de la part des enseignants, dans une logique civique de responsabilité, c'est-à-dire en prenant en compte le contexte, les contraintes pédagogiques et les conséquences à plus ou

[288] Discours du principal, lecture de la charte de la laïcité par des élèves et chant du premier et dernier couplet de la Marseillaise par les élèves. Présence du maire de la ville.

[289] Ils ne sont pas dans la solennité du moment, mais dans un rapport festif. Certains se tiennent par les épaules et chantent fort, sur un ton guerrier que l'on retrouve chez les supporteurs de foot.

[290] Extrait du journal de terrain, 9 décembre 2016, entretien informel enseignant d'histoire-géographie.

[291] En référence aux concepts d'éthique de conviction et d'éthique de responsabilité que Weber développe dans son analyse de l'éthique de l'action politique (Weber, 1959).

moins long terme des décisions prises et des actes menés. Ainsi, le passage de la prescription au travail réel est lié aussi au dialogue et les relations entre direction et équipe enseignante, bien qu'aucun de ces deux groupes ne soient dans la pureté de ces logiques.

5.3 La limite des objets et des dispositifs prescrits pour l'éducation à la citoyenneté

La multiplication des dispositifs transversaux, particulièrement dans l'éducation à la laïcité et à la citoyenneté (parcours citoyen, charte de la laïcité, livret laïcité, Vademecum, réserve citoyenne), dans une logique industrielle de performance, de projets, d'objectifs à atteindre et de compétences à acquérir, mais aussi dans une logique civique de renforcement de la grandeur pour les détenteurs de l'autorité, n'est pas aussi efficace que ce que prévoit le législateur (Barrère, 2013 ; Maroy, 2006). En effet, ces ressources élaborées dans une perspective de management institutionnel sont peu mobilisées par les enseignants en situation, bien qu'ils s'y réfèrent ponctuellement pour celles connues d'eux : nous avons relevé 12 références à la loi de 2004 sur l'interdiction de port de signes religieux ostentatoires à l'école, 15 occurrences de la charte de la laïcité et 3 du règlement intérieur de l'établissement comme outil mobilisé en situation d'épreuve, sur l'ensemble des 249 situations identifiées au cours de l'enquête.

Cet enseignant par exemple a pu consulter la charte de la laïcité pour se préparer à répondre à de possibles contestations lors de la minute de silence de janvier 2015. Cependant, il reste distant par rapport à l'impact et l'efficace des outils institutionnels en situation, dans la résolution des conflits :

> Oui mais bon, après voilà, c'est-à-dire que cette charte, voilà, on est sur des mots. On est pas simplement sur / la loi du BO de telle date, de / voilà, d'après la loi, c'est ça. Ouais, d'accord, mais encore. C'est / « dura lex, sed lex », la loi est dure, mais c'est la loi. D'accord, mais enfin bon, il faut quand même, à un moment donné il faut l'expliciter aussi la loi, voilà. Et je pense que l'idée de cette charte, c'est que justement, on EXPLICITE la loi. Et ça, c'est important

pour les enfants, parce que tout notre travail, nous en tant qu'enseignant, c'est justement d'expliciter. Et le fait est que / bah comme tu as dit, je suis allé chercher ces informations-là, parce que bah oui, là, j'étais confronté à ça, et donc, j'étais curieux de comprendre / de comprendre la réalité. Voilà. *Et parfois la loi, même si elle est là, elle /* Ah non, la loi ne règle pas tout. Ça c'est sûr, oui. Elle ne règle pas tout.

Mathématiques (2), Des Piques, 5.04.2016

Un autre enseignant, au collège Mandela, construit ses propres outils lorsqu'il veut aborder un point sur la laïcité. Il ne juge pas bon de mobiliser la charte de la laïcité, ni de faire un travail dessus en cours d'EMC. Il décrit cet outil comme un faire-valoir institutionnel, « posé artificiellement là » :

Donc sur l'aspect de séparation, vous faites un point sur la liberté aussi, ça c'est des ressources qu'on trouve sur les sites institutionnels ? Que vous cherchez de votre côté ? Surtout de mon côté parce que les sites institutionnels, je les trouve de plus en plus /, surtout quand on regarde Eduscol, avant je m'en servais tout le temps parce que je trouvais que c'était vraiment une aide, mais là, la dernière version je la trouve très-très-très confuse. Moi mon regard, c'est que ça a été fait à l'arrache, c'est très pompeux, c'est très /dogmatique, et honnêtement je ne les comprends plus ! Je ne vois plus ce qu'ils disent, c'est très /voilà, c'est très flou, il me faudra peut-être plus de temps, pour l'instant je le regarde plus. *Ça a changé depuis /* Bah les dernières moutures-là, elles ont moins d'un an et vu que les programmes ont changé vite fait, les manuels ont été faits vite fait, Eduscol a été fait vite fait, donc y'a beaucoup de choses comme ça, des supports et des êtres qu'on avait qu'on a plus. Après on pourra dire sur la laïcité, on pourrait reprendre les anciennes c'est pas /y'a pas de souci, mais je trouve que c'est très institutionnel et c'est très, un peu donneur de leçons. Et que finalement ça manque de pistes concrètes. Donc moi souvent je me fais mes propres démarches, mes propres diaporamas quelque chose de simple adapté à leur niveau. Voilà. *Oui, c'est pas forcément des ressources qui sont très pédagogiques et en fait sur Eduscol ?* Non. *Pas du tout ?* Non c'est vraiment, non non. Et moins qu'avant. *Moins qu'avant quoi. D'accord. Et y a d'autres sources ?* Non. Honnêtement /si, je fais mes recherches pour avoir des caricatures, des idées, enfin que ce soit la leçon, des idées à donner, je les ai mais après c'est des supports qu'il faut que je varie, des supports

documentaires pour réussir à faire mes /par exemple j'ai pas réussi à faire de débat. J'ai réussi si à faire un débat sur le calendrier. Est-ce qu'il fallait changer le calendrier ? Donc on est parti du constat que le calendrier est beaucoup marqué par les fêtes chrétiennes, et est-ce que c'est normal dans un État laïque ? Donc on a fait trois hypothèses et les élèves devaient échanger des arguments sur, premièrement on garde ce calendrier, deuxièmement on fait un calendrier avec toutes les religions, ou on fait un calendrier sans aucune religion. Et l'idée c'était qu'ils échangent comme ça sur quelque chose de concret sur la laïcité. *D'accord, donc ça c'était en histoire aussi.* En éducation civique troisième. *Troisième.* Et j'ai dû le faire en quatrième aussi, ça pouvait aller, donc je l'ai fait en troisième et en quatrième. *D'accord. Et ça a bien fonctionné ?* Ça a bien fonctionné oui parce que l'idée c'était moins le sujet aussi que cette idée du débat, ça a donc bien fonctionné, ils se sont rendu compte que le plus simple c'était de garder le calendrier tel qu'il existait pour l'instant. *C'est ce qui est ressorti ?* C'est ce qui est ressorti parce qu'ils se rendaient compte qu'un calendrier sans aucune religion ça avait peu de sens, c'était trop abstrait pour les gens, ça les touchait pas. Et un calendrier avec toutes les religions, si on mettait à égalité toutes les religions faudrait penser à toutes les religions, ce qui serait impossible. Donc voilà, ils ont dit on va finalement garder plutôt ce calendrier-là. *Donc ils se sont mis d'accord là-dessus.* Oui. *Et vous avez apporté des éléments extérieurs ? Des documents ? Des choses comme ça ?* Non très peu parce que moi en fait quand je fais / je me rends compte qu'apporter des documents, les élèves ont du mal la plupart du temps à déchiffrer ces documents, et on se retrouve avec quelque chose alors que moi je voulais quelque chose de dynamique sur un débat l'oral, on se retrouve à faire un long travail de préparation en amont, à déchiffrer etc., et au final ils font que faire de la paraphrase sur les documents qui sont sous les yeux. Donc je préfère repartir vraiment de leur raisonnement à eux et qu'ils s'échangent les idées. Ils en ont.

[…] *Donc ça s'est bien passé, en quatrième, en troisième. Y'a pas tellement de questionnement de la part des élèves ?* À part aux moment-clés, aux moments brûlants de l'actualité, et encore là je pense que le questionnement c'est plus l'institution qui se le pose, qui sent une urgence, que les élèves eux-mêmes. C'est vraiment le ressenti que j'ai eu, c'est que c'est tout d'un coup, le projecteur des médias focalise là-dessus, une inquiétude, y'a des gens qui en parlent, y'a des gens qui veulent se faire aussi un peu mousser, et tout d'un

> coup faut en parler. Donc on affiche de manière très artificielle la charte de la laïcité dans les salles et voilà, enfin y'a quelque chose de / *ripolinage* qui se fait vite fait sur la laïcité. Moi je pense pas qu'il y avait une attente profonde de ça. C'est bien d'en parler ! C'est très bien d'en parler mais faut pas non plus créer une urgence là où il n'y en a pas. Donc il y avait / on répond aux questions, on le fait au fur et à mesure, au fur et à mesure des cours, en sixième, cinquième, quatrième, mais c'est pas parce que ça été décrété par les médias, l'institution, que c'était forcément une attente. Moi je ressens pas la laïcité comme une urgence de l'éducation. Dans ce collège là en tout cas. Peut-être ailleurs oui hein, sans doute que oui. Mais dans ce collège là non.
>
> *Histoire-géographie (8), Mandela, 9.05.2017*

Cet enseignant se réfère peu aux ressources, dispositifs et outils institutionnels car il ne les considère pas comme efficaces, dans une logique industrielle, en situation de classe. Ces outils ne correspondent pas à ses besoins et à ses objectifs de formation et de transmission de savoirs. Son discours peut sembler radical, mais il rejoint l'analyse de la multiplication des dispositifs et des outils (nouvelles réformes, nouveaux programmes, nouveaux manuels) comme des empêchements à la réalisation du bon travail, dans une temporalité pédagogique longue (Maroy 2006 ; Barrère, 2013).

La méfiance envers l'institution qui peut être ressentie dans le discours de cet enseignant serait alors le symptôme plus général d'une diminution de la confiance des citoyens dans les institutions d'État (Dubet, 2002) et des stratégies de contournement de ces institutions à travers ce renoncement à intégrer les ressources produites officiellement dans leurs pratiques pédagogiques. L'objectif n'est pas ici l'efficacité de la formation civique, de la transmission et de l'incorporation de valeurs et de principes, car les enseignants sont conscients de la difficulté d'évaluer cet apprentissage. Ils préfèrent alors construire une approche plus personnelle et domestique qu'institutionnelle de ce curriculum scolaire particulier, l'objectif restant, dans ce cas, de transmettre ce que l'enseignant estime « avoir de la valeur », donc une grandeur dans le monde civique, mais détachée de son ancrage institutionnel et national.

La charte de la laïcité, par exemple, est connue, mais lors d'épreuves, il y est peu fait référence par les enseignants qui lui préfèrent un ensemble de textes plus généraux, à commencer par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. La logique industrielle de l'institution et son ensemble de dispositifs performatifs n'est donc pas considérée

comme la plus adéquate pour remplir la mission d'éducation à la citoyenneté, aux valeurs. La réserve citoyenne est très rarement sollicitée par les enseignants, le parcours citoyen n'a pas, ou pas encore, d'existence propre. Il existe dans certains établissements un conseil de vie collégienne (1 sur les 3 établissements de l'enquête) qui prend en charge l'organisation d'événements et d'activités en interne (collectes, carnaval, tournoi d'échecs, etc.), mais il n'implique qu'une petite partie des élèves de l'établissement (deux élèves référents par niveau). La formation civique se mène plutôt dans les situations d'épreuves ponctuelles, dans la relation de confiance instaurée entre l'enseignant et ses élèves, ou bien dans des séquences pédagogiques construites par l'enseignant dans un objectif précis de formation (au débat, à l'argumentation ou sur un principe civique particulier).

Les objets de cadrage et de management sont là en dernier recours, dans les situations d'épreuves, lorsque le monde domestique ne suffit pas à l'enrôlement et qu'il ne permet pas d'atteindre un équilibre en justesse, c'est-à-dire un maintien de l'ordre social routinisé et standardisé, basé sur la confiance mutuelle des êtres (et non pas sur l'élucidation d'un débat sur le juste) (Nachi, 2006).

La formation à la citoyenneté semble donc particulièrement hermétique à l'industrialisation de l'enseignement et à la logique de l'efficacité. En effet, comment mesurer la réussite ou non d'une séquence sur l'éducation à la liberté ? À l'égalité ? Comment évaluer l'intégration des principes républicains, de la laïcité, par les élèves si ce n'est par l'évaluation de la connaissance des institutions et des lois ? Est-ce que la compréhension et la connaissance de ces principes mèneront à un comportement vertueux et conforme à ces principes ? Comment le mesurer ? La formation à la citoyenneté s'inscrirait alors dans une logique inspirée, plus qu'industrielle dans son application.

6. Adapter, comprendre, éviter, contourner : penser et réaliser la justice localement

L'effet établissement (Cousin, 1993) a été démontré de nombreuses fois dans différentes études (Derouet & Dutercq, 1997). Il révèle l'importance des objets contextuels dans les prises de décision collectives au sein des établissements scolaires et l'autonomie pédagogique et éducative des équipes au sein de ces établissements scolaires dans la résolution de conflits. Notre étude confirme cet effet et le prolonge. Nous avons en effet pu constater une renormalisation et une redéfinition des différents principes de justice à l'échelle locale, dans des situations très précises de tension entre application de la prescription sur la laïcité et application d'autres principes éducatifs fondamentaux tels que l'assiduité scolaire, la transmission de savoirs ou encore l'accompagnement vers la réussite de l'élève et le maintien du dialogue avec les familles.

Selon les contextes d'enseignement, les contraintes et les besoins locaux, les acteurs en jeu, les processus de renormalisation peuvent varier. Les enseignants sont sensibles à la prise en considération des éléments contextuels dans leur processus de prise de décision face à une situation conflictuelle. Selon la complexité du réseau d'acteurs et de ressources en jeu, selon la hiérarchisation des principes et des valeurs à défendre en situation, les enseignants vont adapter leur réponse et choisir l'option la plus adéquate pour permettre à la fois à l'élève d'être dans le respect de la règle laïque, mais également que cette règle n'altère pas le suivi éducatif, l'enrôlement de l'élève dans les apprentissages et son accompagnement vers la réussite scolaire.

Dans la situation suivante par exemple, l'enseignant se trouve pris dans un dilemme entre faire respecter la règle laïque ou permettre à l'élève de suivre l'activité proposée (visite à la bibliothèque) et de s'enrichir de cette expérience. L'épreuve porte sur l'acceptabilité ou non de porter le voile au cours du déplacement entre l'établissement scolaire et le lieu de visite.

> *Donc vous allez lui demander de l'enlever ?* Il faut l'enlever. Et on va se prendre la tête et donc du coup elle va dire qu'elle vient pas et du coup on va

la renvoyer chez elle après lui avoir fait la morale et tout ça. *C'est arrivé plusieurs fois ça déjà ?* Oui, oui oui systématiquement ! Une fois par an. *Systématiquement elle retourne chez elle ?* Systématiquement, une fois par an on a un problème de si je peux mettre le voile sur le trajet[292]. « NON ! Tu peux pas !! ». Alors ça c'est le prof d'éducation civique hein ! Le citoyen que je suis [très bas] il en a rien à carrer, elle veut mettre son voile sur le déplacement ? Mais putain mais qui c'est que ça emmerde quoi !! Par contre en tant que professeur je suis obligé de dire « non tu ne peux pas, tu es dans le cadre scolaire, je fais respecter la laïcité ». La dernière fois elle l'a mis, je me suis fait reprendre par mes collègues hein ! On est descendu à la bibliothèque, donc on marche un quart d'heure, elle met le voile, je le vois pas tout de suite, je me fais REPRENDRE par une collègue qui me dit « Hé ! T'as vu ce qu'elle fait ! ». Et là je tilte, je fais « heu merde, heu oui, enlève ton / ! », Et tu vois /enfin [l'air agacé. Lève les yeux au ciel]. Ça me pose quand même un problème en tant que citoyen. *Tu trouves que c'est du flicage un peu ?* Oui, ou simplement /mais [ça l'énerve], je veux dire elle respecte la loi de la République ! On voit son visage ! La loi dit quoi ? La loi dit « pas de voile intégral pour qu'on puisse identifier les individus »[293], mais [très bas] ça ce truc putain, qu'est-ce que ça m'a fait /est-ce que ça va changer la face du monde que je lui fasse enlever ? « Oui mais c'est pour qu'elle respecte la laïcité au collège », « ouais ! » on est dans le cadre nanana, est-ce que j'ai envie de me prendre une demi-heure la tête avec une gamine, de me la mettre à dos, qu'elle me pourrisse / tu vois, et qu'elle fasse chier les autres à la bibliothèque ? Elle a pas voulu l'enlever, résolution du problème : on l'a remontée au collège, on a appelé les parents, elle est rentrée chez elle. *Et du coup elle est pas allée /* Et du coup elle est pas allée au truc ! Ouais mais quelque part elle a gagné ! Puisqu'elle a fait ce qu'elle voulait alors que, on aurait laissé couler, à la bibliothèque je lui aurais dit « enlève le truc », elle l'aurait enlevé hein ! Je suis SÛR, à la bibliothèque elle l'aurait enlevé. Mais on en reparlera si tu veux.

Histoire-géographie (4), Bergson, 25.01.2017

Dans cet extrait, cette personne négocie entre sa posture d'enseignant, représentant de l'État et garant de la loi républicaine, et sa posture de citoyen critique ayant une opinion

[292] Le trajet pour une sortie scolaire ponctuelle et non obligatoire d'une journée.

[293] L'enseignant fait référence ici à la loi de 2010 interdisant la dissimulation du visage dans les lieux publics.

sur les lois promulguées par la République. Il ne remet pas en question son devoir de fonctionnaire et d'enseignant, qu'il fait passer avant le particularisme de ses convictions politiques, dans le cadre de son exercice professionnel. Il se place ainsi dans une logique purement civique et universaliste dans laquelle les intérêts et les opinions particulières ne peuvent prévaloir sur l'intérêt général et sur le respect des règles de la collectivité : la loi de République. Il dissocie deux de ses marqueurs identitaires : l'identité professionnelle (enseignant, fonctionnaire) et l'identité citoyenne (engagement politique libéral). Son identité religieuse ou culturelle n'entre pas en considération ici dans la manière dont il aborde la situation et dans la justification de son action. Sa fonction et sa responsabilité morale envers les élèves prévalent donc sur ses convictions personnelles, qu'il n'intègre pas dans la construction de sa posture enseignante. D'autant que ses convictions personnelles entrent en contradiction avec la norme de métier (faire respecter la règle laïque) partagée par ses collègues et conditionnant le rapport de confiance entre eux.

Ensuite cet enseignant, par son expérience dans le métier et dans cet établissement (12 ans d'ancienneté), est capable d'anticiper les demandes et les réactions des élèves et donc d'intégrer ces anticipations dans son processus décisionnel. Dans cette situation, il connait bien l'élève en question puisqu'il l'a déjà eue en cours les années précédentes. Il a établi un rapport de confiance avec elle et il souhaite absolument conserver et protéger ce lien de confiance. C'est en effet une ressource primordiale dans la construction du lien pédagogique permettant l'apprentissage.

Il a déjà expérimenté les réactions de cette élève et en connait les raisons : elle veut porter son voile sur le trajet entre l'établissement scolaire et le lieu de visite (la bibliothèque municipale) car elle considère que la loi de 2004 ne s'applique pas dans l'espace intermédiaire qu'est la rue, d'autant que cet espace correspond au quartier dans lequel elle vit et dans lequel elle porte toujours son voile. Le respect de la règle scolaire s'oppose ici pour l'élève au respect des règles et des normes domestiques, du quartier, de la communauté.

Conscient de la tension chez l'élève, l'enseignant choisit de contourner le problème en fermant les yeux, en « ne voyant pas » la situation dans un premier temps. Il est enrôlé malgré tout dans le conflit par un collègue qui déclenche l'épreuve. Obligé de réagir, l'enseignant s'engage dans la situation connaissant à l'avance son issue : l'élève refuse d'enlever son voile, est punie et rentre chez elle.

L'enseignant vit alors cette situation comme un échec, car l'élève n'aura pas participé à l'activité pédagogique. Pour lui, le contournement de la règle, sur le trajet, était un compromis acceptable puisque l'élève aurait selon lui très certainement accepté de l'enlever à l'intérieur de la bibliothèque, lieu fermé et isolé de l'environnement domestique et communautaire du quartier. L'objectif d'enrôlement de l'élève dans l'activité éducative, pour ne pas la mettre de côté et pour lui donner les chances égales de réussite par rapport aux autres, était pour l'enseignant un objectif prépondérant à celui du respect absolu de la loi dans la situation particulière du trajet reliant l'établissement à la bibliothèque. La tension ici nait des *Mondes* en contact (école, quartier d'habitation, bibliothèque), dans lesquels des règles différentes ont cours et se contredisent. Dans cette situation, ce n'est pas le fait de passer d'un *Monde* à l'autre qui pose problème à l'élève (elle accepte d'enlever son voile et de le remettre à la frontière entre l'établissement et la rue), mais plutôt le fait qu'un *Monde* (scolaire, civique) *traverse* l'autre (le quartier, domestique). C'est cette pénétration d'un *Monde* dans l'autre et le déplacement temporaire de la frontière entre les deux qui créent des tensions et qui nécessitent des ajustements en situation.

Ensuite, l'enseignant perçoit la résolution de la situation comme une concession faite à l'élève (« elle a gagné ! »), car cette rigidité lui a permis d'être absente à une activité scolaire et de rentrer chez elle. L'application de la loi de 2004 pose donc problème ici, car elle engendre une déscolarisation ponctuelle de l'élève, ce qui va à l'encontre des valeurs scolaires d'éducabilité et d'égalité.

Cela rejoint le constat formulé déjà par Gautherin dans son article de 2005 *Quand la frontière est bien tracée…*

> *Les arrangements locaux se sont multipliés – sous l'effet de la délégation de compétences rappelées par l'arrêt du Conseil d'État et la Circulaire Jospin de 1989 – certains établissements tolérant le port du voile ou d'un bandana, la plupart adaptant les menus aux interdits alimentaires, ajustant leurs exigences pédagogiques en période de ramadan, fermant les yeux sur les certificats médicaux de complaisance, sur les refus de sorties scolaires, voire sur des contestations de questions au programme (l'évolution des espèces, la*

> *reproduction, l'histoire des religions monothéistes…) pour préserver l'essentiel : la scolarisation des élèves concernés.* (p. 142).

En effet, par sa bonne connaissance de la situation de l'élève, du contexte de l'établissement et des enjeux éducatifs locaux (déscolarisation, fuite vers le privé confessionnel), l'enseignant se réfère à une conception locale et situationnelle de la justice scolaire. Les entraves, rares, à la laïcité n'étant pas considérées comme le plus préoccupant par rapport au risque d'échec scolaire de ces élèves, très généralement issus de milieux socio-économiques défavorisés, le maintien des élèves dans les classes et leur enrôlement dans les activités scolaires sont considérés comme des missions primordiales pour les enseignants de cet établissement.

Un autre exemple, dans le même établissement, permet d'illustrer la manière dont le réseau d'acteurs éducatifs interagit avec l'extérieur de l'établissement et tisse des liens avec une grande diversité d'acteurs locaux pour faciliter la compréhension d'une situation donnée, et pour apporter une réponse prenant en considération la complexité de ces interactions, mais aussi de différents enjeux et rapports de pouvoir. Cette situation dépasse pourtant le cadre de la règle laïque puisqu'il n'y a pas réellement d'entorse à la laïcité scolaire, l'élève ne porte pas de signe religieux à l'intérieur de l'établissement.

> J'ai eu une confrontation [sur la largeur du bandeau] avec une de mes élèves l'année dernière qui pour le coup vivait une situation extrêmement compliquée au niveau familial et notamment avec ses grands frères, qui pouvaient être d'une extrême violence avec elle et qui étaient quand même bien dans la religion. *Les grands frères ?* Les grands frères. Et qui du jour au lendemain est revenue voilée [jusqu'à l'entrée de l'établissement]. Et c'est vrai que j'avais vu cette élève en lui disant « écoute, c'est un sujet un peu personnel mais est-ce que tu le fais par choix ou est-ce qu'on te l'impose ? ». Et elle m'avait dit « je le fais par choix ». Voilà, j'avais pas pu m'empêcher de me dire « oui enfin tu fais le choix qui va te foutre la paix. » Mais à un moment / *Est-ce que vous êtes allés plus loin après ?* Non. Encore une fois, nos raisons d'être vigilants par rapport à cette gamine étaient autres que le voile, c'était la violence qu'elle subissait. Et un moment il ne fallait pas cristalliser sur le port du voile, qui était peut-être qu'un petit symbole d'une difficulté. La difficulté est ce qu'elle exprimait, c'était la violence intra familiale, c'était le fait qu'elle en pouvait plus et ça il fallait / *Et ça, vous avez réussi à intervenir dessus ?*

> Bah y'a un suivi éducatif qui a été mis en place, et puis cette année parce qu'elle est revenue donner de ses nouvelles, ses frères se sont mariés, ils ont quitté le domicile, donc voilà je pense qu'elle est plus sereine, elle fait une bonne rentrée au lycée général accompagnée par des éduc, et ça a l'air mieux. Elle a l'air bien.
>
> *CPE (2), Bergson, 16.02.2017*

Dans cette situation, l'élève est une source d'inquiétude pour l'équipe éducative, au regard d'un environnement familial et religieux interprété comme violent et oppressant. Encore une fois, l'important pour la CPE ici n'est pas de faire respecter absolument la règle laïque, et donc possiblement de faire un signalement face à l'engagement religieux soudain de l'élève ou la pression qu'elle peut subir. Leur connaissance du contexte leur permet de doser la réponse à apporter : un accompagnement éducatif et social, par le réseau d'éducateurs, est considéré comme une meilleure réponse à apporter, plutôt qu'un rappel à la règle ou un signalement institutionnel. La réponse de la CPE s'inscrit donc dans le temps long de la démarche d'accompagnement éducatif, entre le collège et le lycée, et par des acteurs extérieurs à l'établissement scolaire. La séparation des *Mondes* est ici respectée par la CPE qui ne souhaite pas s'immiscer dans la vie personnelle de l'élève, même si elle suppose l'existence de relations de domination violentes.

Ici, la protection de l'élève face à la violence prévaut sur la vigilance envers des signes d'extrémisme religieux (bandeau large, vêtements amples), qui ne sont alors pas dénoncés. La connaissance et la compréhension de la situation personnelle, familiale, de l'élève est considérée comme une ressource essentielle à l'élaboration d'une réponse adaptée, toujours dans cet objectif de maintien de l'élève dans son parcours scolaire et l'accompagnement vers la réussite. Le risque de déscolarisation ou de décrochage scolaire est grand dans ce type de situations dans lesquelles le dialogue entre l'institution et la famille est faible voire inexistant. La CPE considère en effet que la résolution de l'épreuve s'est faite dans l'intérêt de l'élève et grâce au concours de deux événements, l'un dans la sphère civique (mise en place d'un suivi éducatif) et l'autre dans la sphère domestique (le mariage des frères et leur départ du foyer familial). La coopération, volontaire ou fortuite, de plusieurs êtres appartenant à des *Mondes* différents permet donc une résolution effective de l'épreuve, dans la temporalité longue du travail pédagogique.

La sanction ou le processus de signalement institutionnel[294] seraient des ressources envisagées seulement en tout dernier recours, en cas d'échec de tous les autres. L'enjeu est à la fois le maintien de la scolarisation de l'élève en difficulté sociale et/ou scolaire, grâce au maintien du lien de confiance entre l'élève et l'institution, mais aussi la limitation des contraintes administratives engendrées parla mise en place de procédure faisant intervenir la hiérarchie (rectorat, ministère). La collectivité scolaire de l'établissement conserve dans ce cas la finalité décisionnelle en gérant « en interne » les situations et en faisant appel à son réseau local d'acteurs, sans rapport de hiérarchie et sans lourdeur administrative contraignante. La personne fait alors appel à ses connaissances fines du contexte et une adaptation en fonction des demandes du public, comme c'est le cas pour la CPE du collège Des Piques :

> Moi j'ai commencé à m'intéresser à la religion juive en arrivant [au collège Des Piques], je me suis renseignée auprès d'une prof juive, sur les pratiques, parce qu'avant, en 6ème, quand on partait en classe verte, on avait beaucoup de problème avec les juifs, avec les repas et il fallait rentrer le vendredi soir avant le coucher du soleil… et c'est pareil pour l'islam, je me suis renseignée, pour comprendre. On est obligé d'avoir des connaissances en religions maintenant, rien que pour pouvoir gérer avec les familles quand ils ont des demandes particulières. Avant c'était moins le cas, mais maintenant oui. Et c'est pareil, avec les protestants, les témoins de Jéhovah, les Arméniens aussi. Faut connaitre l'histoire pour pouvoir gérer les conflits. Comment tu gères une bagarre entre un arménien et un turc si t'y connais rien à l'histoire entre l'Arménie et la Turquie, c'est impossible ! T'es obligé de t'y intéresser. Pour les fêtes officielles par exemple, y a beaucoup de demandes, alors y a les fêtes qui sont inscrites au BO, là c'est bon, mais y a toutes les autres aussi ! Y a vraiment beaucoup beaucoup de fêtes dans la religion juive. Alors, ça passe en « raison familiale ».
>
> *CPE, Des Piques, 31.05.2016*

Finalement, les situations analysées montrent que la réalisation d'une justice locale, possible avec l'autonomie décisionnelle des établissements, se réalise en trouvant des

[294] C'est-à-dire par une demande de signalement auprès des « équipes laïcité » au niveau national ou académique (créées par la circulaire du 15 mars 2017 relative au respect du principe de laïcité dans la fonction publique). La plateforme de signalement « Valeurs de la République » (https://eduscol.education.fr/cid136973/formulaire-valeurs-de-la-republique.html) n'était pas encore mise en place au moment de notre enquête. Cette plateforme ne vise pas uniquement les contestations concernant la laïcité, mais également les faits de racisme et d'antisémitisme.

solutions pragmatiques en cas de situation source d'épreuve pour les professionnels. Il est nécessaire également pour les acteurs de se renseigner sur l'histoire des familles, d'avoir « des connaissances en religions » qu'ils intègrent dans leurs ressources pour le dépassement des épreuves. Ils intègrent cela dans leur rôle, comme une nouvelle norme, sans que cela n'entre dans leur rôle prescrit.

La connaissance du contexte géographique, politique, social et économique de l'établissement permet aux acteurs éducatifs de construire un réseau de prise de décision et d'action à l'échelle de l'établissement et de manière collective. La pondération des normes et des principes propres à l'institution scolaire est redéfinie au regard de ce contexte et des objectifs communs que se fixe le collectif éducatif. La lutte contre la déscolarisation peut ainsi avoir un poids plus important que celui du respect absolu du principe de laïcité scolaire dans un établissement implanté dans un quartier défavorisé. Dans un autre environnement, face à un autre public scolaire, le collectif ne mettra pas la priorité sur les mêmes normes, redéfinissant ainsi localement la justice scolaire en fonction des enjeux éducatifs ressentis comme essentiels à défendre (maintien du lien entre institution scolaire et famille ; accompagnement des élèves vers la réussite scolaire et sociale ; transmission de valeurs sociales, humaines ; transmission de savoirs scolaires, savants ; accompagnement à l'émancipation et formation à la citoyenneté ; etc.).

7. L'espace scolaire : quelles limites de la laïcité ?

Dans cette sous-partie, nous aborderons la question de la définition de l'espace et du temps, et de la limite des prescriptions à propos de l'espace scolaire. La frontière physique (où se situe la limite de l'établissement ?), autant que la frontière temporelle (quand s'arrête le temps scolaire et quand commence le temps personnel ?), peuvent être floues et sujettes à interprétation. Les frontières se brouillent (Gautherin, 2005) avec l'irruption des demandes particulières des familles, des élèves, et leur prise en compte

dans l'institution scolaire, avec les logiques propres à l'environnement dans lequel est implanté l'établissement.

Gautherin (2005) distingue trois espaces : l'espace privé, de l'intime ; l'espace public politique, de l'État, des institutions, du service public et dans lequel s'applique le principe de laïcité ; l'espace public civil, ouvert à tous, correspondant à la voie publique, aux commerces et dans lequel s'observent des formes de religiosité et de sécularité. Cela rejoint la distinction que fait Paquot (2009) entre l'espace public (au singulier), lieu du débat public et de la pratique démocratique, et les espaces publics (au pluriel) renvoyant aux espaces accessibles au public. Les règles démocratiques ne sont pas les mêmes selon les espaces, et les difficultés d'interprétations et d'application de ces règles peuvent émerger lorsque le tracé de la frontière entre ces espaces est flou (Gautherin, 2005).

Une première situation interrogeant la frontière physique de l'établissement et les limites de l'application de la règle laïque, révèle les tensions qui peuvent exister entre d'une part les différentes règles scolaires et d'autre part le pragmatisme des élèves interrogeant leur lieu de vie et d'apprentissage. Cette situation a été rencontrée lors de l'enquête exploratoire. Elle s'est produite dans un établissement d'une ville moyenne et est décrite par une enseignante d'histoire-géographie en début de carrière.

> J'ai eu une élève de 3ème qui est voilée en dehors du collège et qui, dès qu'elle arrive au collège, retire son voile, le met dans son sac et le remet en sortant. Et y avait la question du « jusqu'où va l'établissement ? Jusqu'où va l'avant de l'établissement scolaire ? ». Parce qu'on a des gamins qui fument, et on leur a dit « on ne veut pas que vous fumiez juste devant l'établissement, sur le trottoir qui est devant l'établissement. Mais si vous voulez à tout prix fumer », sachant qu'ils ont quand même moins de 15 ans, « nous, on veut pas le savoir, vous allez plus loin ». Alors, sachant qu'ils ne sortent pas aux récrés, hein, mais / tu sais, à la fin des cours les matins et les après-midis, qu'ils ne restent pas à cloper devant le collège. Ça aussi, c'est particulier hein, on cache la misère, allez plus loin, enfin /. Et la question, c'était « ouais, mais Fatima, elle remet son voile JUSTE à la sortie du portail ! Alors du coup, l'établissement / ». Tu te sens con déjà, « je sais pas. Elle est sortie », « ouais ! mais nous, et le trottoir, nianiania, on dit tout le temps que c'est l'établissement ». Et donc les gamins, ils se / j'ai trouvé qu'ils se braquaient sur des petits détails finalement. C'est des choses qui sont / qui pour moi, en

tout cas, me paraissent insignifiantes quoi, j'ai pas mesuré combien de pas faisait Fatima avant de remettre son voile quoi ! *Mais eux ils le /* Oui, ils le font. *Et du coup, y a eu quoi comme réponse ?* Alors du coup, c'est le CPE qui a répondu, et qui a dit « du moment où elle sort du portail, c'est la voie publique », et caetera, et caetera. Et donc il leur a expliqué que la question de la cigarette, c'était une question de pas faire la publicité aux gamins plus jeunes, c'est pour ça qu'il fallait qu'ils aillent plus loin. *Oui, donc que c'était deux choses différentes.* Voilà, que c'était pas la même chose, et que Fatima, en mettant son voile juste après le portail, elle faisait pas de prosélytisme. Alors que eux, en fumant, ils font la pub du « je suis cool, je fume, je suis grand, et toi, petit 6ème, tu feras pareil ». Il leur a expliqué comme ça, en passant comme ça, « c'est pas la même problématique », et caetera. *D'accord. Et ça a été reçu comment ?* Bien. « Ok. On passe à autre chose ». Ils sont pas chiants. C'est pas des élèves qui sont, en tout cas de ce point de vue-là, dans la revendication, et au contraire, ils aiment bien discuter de tout ça, ils trouvent ça intéressant. Plus pour pouvoir / pour savoir et pour gratter du cours d'histoire ou de géo, comme ça on fait un peu d'éducation civique, c'est cool, comme ça tout le monde a la parole, c'est des échanges. Donc y a pas de problème avec la laïcité finalement.

Histoire-géographie (8), collège Victor Hugo, 25.02.2016

La ressource institutionnelle de référence ici est la loi de 2004[295] sur l'interdiction des signes ostentatoires dans les écoles publiques. Cette loi interdit le port de signes ou de tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires publics (art.1). Dans l'interprétation et l'application de cette loi, il est indispensable de faire la différence entre un signe « ostensible »[296] et un signe « ostentatoire »[297]. Cette différence réside dans l'intentionnalité supposé du porteur de ce signe et dans l'interprétation que les autres peuvent en faire. Le caractère prosélyte d'un signe ostentatoire est considéré comme

[295] LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics (1) (disponible : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?categorieLien=id&cidTexte=JORFTEXT000000417977)

[296] « Que l'on peut voir, constater, que l'on ne cherche pas à cacher » (dictionnaire CNRTL en ligne, disponible : http://www.cnrtl.fr/definition/ostensible)

[297] « Caractère de celui qui cherche à tout prix à attirer l'attention sur lui-même » (dictionnaire CNRTL en ligne, disponible : http://www.cnrtl.fr/definition/ostentation)

inhérent au signe, sans que son porteur n'en face la démonstration manifeste. Un signe ostensible est indéniablement visible mais peut ne pas être facteur de prosélytisme. Sa présence et sa visibilité suffisent à en faire une contrainte au bon fonctionnement du service public d'enseignement selon l'esprit de cette loi.

En effet, Kintzler, dans son ouvrage *Penser la laïcité* (Kintzler, 2014), défend le principe de cette loi comme facteur de protection de la liberté de conscience des élèves. Mineurs tout au long de leur scolarité primaire et secondaire, l'école publique doit pouvoir protéger les élèves des influences prosélytes venant à la fois de l'intérieur et de l'extérieur de l'établissement. Elle doit permettre à leur conscience de se développer, de s'interroger, de naviguer entre différentes conceptions du monde, entre différentes convictions et représentations, sans jamais l'enfermer dans l'une d'elles, qu'elle soit religieuse, politique ou philosophique.

L'élève est considéré dans ce cas comme une conscience en construction, en germe, qui doit pouvoir être accompagné vers l'acquisition pleine et entière de sa liberté, et donc protégée des influences et des cadres contraignants d'un modèle religieux, politique, philosophique ou d'un autre. Considérant que le signe religieux enferme l'élève dans une identité, une conception du monde, une représentation particulière de la vie en société, du rapport à soi et aux autres, cette loi en interdit le port afin d'offrir un espace de liberté à l'élève dans l'élaboration de sa conscience politique et citoyenne. C'est une conception républicaniste forte qui oriente donc la philosophie politique de cette loi, dans laquelle les identités particulières ne doivent pas prévaloir à l'élaboration chez les individus du rapport à la citoyenneté abstraite et à l'identité commune, à l'universel. Le dépassement et l'effacement des intérêts particuliers face à l'absolu de la défense de l'intérêt général est le principe structurant permettant d'interdire les signes religieux visibles – même en dehors de tout rapport prosélyte – dans les espaces scolaires : espaces de construction, d'accompagnement et d'élévation de l'élève vers l'universalité de sa condition citoyenne.

Dans la situation présentée par cette enseignante d'histoire-géographie, la question de l'espace d'application de cette loi est posée par les élèves et amène les personnels de l'établissement à réfléchir à la justification de cette loi par rapport à d'autres législations, notamment celle portant sur l'interdiction de fumer dans l'établissement scolaire datant

de 2006[298]. L'interdiction de fumer dans l'enceinte de l'établissement scolaire se justifie également dans une conception républicaniste de la cité et des individus (citoyens). Cependant, cette justification convoque une défense de la santé publique plus que de la liberté de conscience. Elle vise à protéger les élèves de l'addiction et des problèmes de santé que provoque le tabac.

La tension ici réside dans l'argumentaire de justification de ces deux règlementations [il est interdit de fumer et de porter des signes religieux ostensibles à l'intérieur des établissements scolaires]. Ce sont les logiques de justification de la loi qui permettent le tracé de la frontière entre les deux législations, et donc de définir quelle réponse apporter à la question soulevée par les élèves.

Le problème se situe dans le choix de la limite physique de l'établissement. Il est dit aux fumeurs de ne pas fumer sur le trottoir car cet espace est associé à l'établissement. Les élèves fumeurs restent devant et donc donnent à voir une image de l'établissement que les professionnels considèrent déplacée. Ils souhaitent que ces élèves aillent plus loin. La question n'est donc pas si les élèves fument ou non, et donc s'ils mettent leur santé en danger ou non, mais bien où ils fument et donc l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes et comment cette image est supposément perçue par les élèves plus jeunes. C'est donc une question d'opinion et d'image qui se pose, mais aussi d'influence et de conditionnement culturel de l'adolescent. Les élèves acceptent la règle, bien qu'il soit nécessaire pour les enseignants et les responsables de la vie scolaire de la leur rappeler régulièrement. La situation d'épreuve surgit alors lorsque les élèves interrogent les limites de cette règle. Lorsque Fatima remet son voile directement après la grille, elle respecte la règle, la limite physique de l'établissement n'est donc pas la même pour une élève et son voile et pour une élève et sa cigarette. L'épreuve du tracé de la frontière de l'établissement se matérialise dans les objets « voile » et « cigarette ». La frontière est-elle modulable selon l'objet porté ? Selon l'intentionnalité du porteur ? Selon le sens collectivement construit et attribué à chaque objet ? Selon le message que l'objet porte et que les autres reçoivent ?

Le CPE, personne-ressource qui a permis à la situation d'être débattue en justice et de trouver une issue, aborde cette situation en termes de distinction des registres de sens. Il identifie une image, un sens différent à accorder à chaque signe et justifie la distinction de

[298] Circulaire n°2006-196 DU 29-11-2006 JO DU 5-12-2006 « Interdiction de fumer pour les personnels et les élèves dans les établissements d'enseignement et de formation » (Disponible : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/46/MENE0602946C.htm)

la règle par cette distinction de sens. La cigarette est dans cette situation un signe prosélyte et *malsain* car amenant les plus jeunes à le désirer alors qu'il est mauvais pour leur santé. Le CPE n'attache pas ce sens au voile. L'image que renvoie chacun de ces deux signes n'est donc pas perçue de la même manière. Le caractère prosélyte ou non du signe est une interprétation du CPE et plus largement des personnels éducatifs en présence. Elle fait accord et est donc le support de justification de l'interdiction de la cigarette aux abords de l'établissement et d'acceptation du voile dans ce même espace. L'interdiction de la cigarette sur le trottoir repose donc sur une logique préventive d'éducation à la santé alors que l'autorisation du voile repose sur le respect de la liberté d'expression de ses croyances en dehors d'un établissement scolaire.

Le décret de 2006 portant sur l'interdiction de fumer dans les établissements scolaires repose sur le fait que ces établissements sont « par leur vocation même, […] des lieux d'exemplarité, de prévention et d'éducation à la santé ». Les abords de l'établissement ne sont cependant pas concernés par ce décret, c'est donc un choix fait par l'établissement que d'interdire le trottoir aux fumeurs. C'est également le choix de l'établissement que de ne pas étendre la loi de 2004 aux abords de l'établissement. La justification s'appuie donc sur la règle, la loi, mais adaptée aux contraintes locales et résulte de la renormalisation de ces règlementations par les personnels de cet établissement.

Notons ici que les acteurs pédagogiques ne sont pas à l'aise face au problème soulevé par les élèves (« t'as l'air con ! »). L'interprétation locale de la prescription ne permet pas d'atteindre la légitimité de représentativité et d'universalité que requiert la justice civique. Cependant, la mise en difficulté des enseignants est de courte durée puisque ceux-ci interprètent rapidement la question des élèves comme une volonté de provoquer un échange, de débattre avec eux. En effet, la réaction des élèves ici ne relève pas tant de la provocation ou du refus de la règle, mais plutôt d'une compréhension et d'une intégration de la règle par les élèves. Leur bonne compréhension de la règle permet en effet aux élèves de « jouer » avec les limites, les failles, les incohérences de cette règle, et de la tester.

Ces élèves cherchent la discussion et le débat avec les enseignants, dans une posture à la fois de curiosité et de provocation *dénuée d'agressivité*. Ils ne formulent pas tant une volonté de rejet de l'institution ou de ses valeurs, mais la mise en pratique de l'esprit critique questionnant les frontières et les justifications de la règle scolaire sans la remettre

en question pour autant. L'argumentation de l'institution est validée dans la cité civique « locale » et la vie scolaire peut reprendre son cours.

L'enseignante interprète l'émergence de la situation à travers la représentation qu'elle a de l'intentionnalité de ces élèves : vouloir « gratter du cours d'histoire-géo »[299], vouloir se confronter à l'adulte, questionner le cadre. Pour elle, cela relève d'une posture récurrente chez les adolescents et ne peut donc pas être interprétée comme une déviance. Cela ne renvoie pas à un comportement d'indiscipline, mais au contraire rejoint le principe pédagogique de l'apprentissage par la mise en activité. Les élèves préfèrent discuter et débattre sur un sujet qui les intéresse plutôt que de rester dans une posture *passive.* L'enseignante ne considère donc pas cela comme un questionnement ou un débat sur le principe de laïcité, mais plutôt comme un événement révélateur chez les élèves d'un processus de construction de l'identité et de la réflexivité critique en cours.

La frontière physique de l'établissement est également souvent questionnée lors de sorties scolaires qui durent plusieurs jours : quand s'arrête le temps scolaire ? La législation encadrant le port de signes religieux est généralement connu, compris et appliquée par les personnels éducatifs. Le cadre devient cependant flou en sortie scolaire. Pendant plusieurs jours, peut-on autoriser les élèves à pratiquer leur culte les soirs, les matins (en dehors du temps scolaire habituel) ? Peut-on accepter et répondre aux demandes des familles pour un hébergement dans une famille d'accueil coreligionnaire[300] ?

La situation décrite dans l'extrait suivant pose la question de la frontière temporelle.

> Ça été compliqué pour une élève, et ça été compliqué pour une majorité, je pense que c'était la première fois qu'ils partaient sans papa et maman. Et donc, 95 % c'était des troisièmes hein !, des filles sont venues en voyage scolaire, moi ça m'a étonnée, avec leur doudou ! En troisième ! Donc j'ai des enfants qui sont petits hein, donc ils ont leur doudou, mais là en troisième /. Y en a une qui l'a mal vécu donc bah le premier soir on a appelé papa maman, pour qu'elle puisse les avoir au téléphone /. On a eu quoi y'a deux ans /des élèves, du coup c'était des filles hein, on n'a pas eu de souci particulier avec des

[299] Cette réflexion fait référence à une autre situation décrite par cette même enseignante, dans laquelle les élèves provoquaient régulièrement le débat sur un sujet autre que celui du cours, pour retarder le temps de travail disciplinaire.

[300] Des parents du collège Des Piques ont en effet demandé aux organisateurs d'une sortie scolaire en Angleterre de permettre à leur enfant d'être accueilli dans une famille juive pour pouvoir rester dans une continuité de pratiques religieuses quotidiennes. La demande a été acceptée et actée, dans une volonté de proposer un service au plus proche des demandes de ces usagers.

garçons / [des filles] qui ont ramené leur tapis de prière, de par leur confession musulmane, et qui, je sais plus à quelle heure, souhaitaient faire la prière et en fait c'était l'heure d'aller manger quoi. Donc pas, juste pas en fait ! On est en voyage scolaire, certes c'est pas un voyage obligatoire, c'est elle qui l'ont choisi, mais on est sous le coup du règlement du collège donc normalement/ établissement laïque hein ! Donc une fois, après que vous êtes sur votre temps libre, après le repas, on est dans des mobile homes, dans des petits bungalows, elles étaient libres de faire ce qu'elles voulaient. On leur a dit hein, on leur a expliqué « après le repas, tu es sur ton temps libre, tu fais ce que tu veux ». *D'accord. Elles faisaient ce qu'elles voulaient. Donc vous avez pas su si elles faisaient leur prière ou pas après ?* Bah y en a deux ou trois je pense que oui oui, et puis elles avaient leur tapis à côté d'elles. Elles ne s'en cachaient pas en fait. *Ça posait pas de problème pour les autres ?* Je pense pas. En tout cas là où elles étaient, donc elles étaient dans un mobile home à six, ça va, elles ne sont pas venues nous interroger dessus ou nous dire « mais pourquoi elle fait ça ? ». Non. […] Je pense que ça [le port du voile] avait dû être abordé lors de la présentation, parce que souvent la question revient lors de la présentation du voyage, les filles qui sont voilées et qui sont habillées avec la tenue complète, majoritairement elles ne s'inscrivent pas au voyage scolaire, d'ailleurs elles ne viennent pas non plus à une sortie sur une journée. Après, la première année où j'étais là, on n'en avait une qui a demandé /qui n'a pas demandé mais du coup je sais plus si c'était moi ou ma collègue, on est tombé dessus, avant d'aller se coucher elle mettait son voile, pour aller dormir. Et du coup on en a discuté entre nous, on a trouvé que pfffff, pour aller dormir, c'était comme si elle mettait, je sais pas un bonnet de nuit comme les grands-mères et que / […] Ouais, bon je sais pas si ça se fait dans la religion musulmane, je suis pas au / je pense que c'était sa façon à elle de le remettre, comme elle avait passé la journée sans et qu'elle était dehors tout le temps sans, peut-être / *Ça ne lui posait pas de problème d'être dehors toute la journée sans ?* Bah du coup elle l'acceptait puisqu'elle était là au voyage. Et du coup nous ça nous a pas posé de problème du moment que c'était dans sa chambre, ses copines avec elle posaient pas de souci et dès qu'elle sortait de la chambre c'était terminé, elle ne l'avait plus. Je trouvais que c'était /leur chambre, un lieu un peu, on a trouvé que c'était leur lieu intime. Donc / *ça vous aviez décidé ça /* Comme ça, quand ça s'est présenté. *Collectivement, parce que finalement le sujet c'était pas /* Non, le sujet n'avait pas été abordé. Elles savaient très bien que la

journée c'était hors de question, c'était non. Du coup quand on est rentré dans leur chambre pour leur dire je sais pas, maintenant c'est l'heure d'aller se coucher, ou peut-être qu'elles faisaient le bazar j'en sais rien je ne me souviens plus ! Mais du coup elle l'avait, on a rien dit sur le coup, on s'est posé la question. Et puis on a dit « bon bah c'est leur chambre, c'est leurs moments libres, c'est leur lieu intime ». Et on est retourné pour lui dire « Voilà, c'est ce moment-là et pas un autre moment quoi ». *Ouais, et elle a accepté comme ça ?* Ouais, et ça c'est très bien passé tout le séjour. On l'a pas revu, à part dans sa chambre.

SVT (3) - Collège Bergson – 08.06.2017

Le temps de la sortie scolaire est découpé en temps « scolaire » et en temps « libre ». Pendant le premier, la règle scolaire laïque s'applique alors que dans le second, les élèves sont libres de pratiquer leur culte. Cependant, selon la circulaire de mai 2004[301] « La loi s'applique à l'intérieur des écoles et des établissements et plus généralement à toutes les activités placées sous la responsabilité des établissements ou des enseignants y compris celles qui se déroulent en dehors de l'enceinte de l'établissement (sortie scolaire, cours d'éducation physique et sportive...) ». Il n'est en effet pas fait mention du découpage des journées de sortie scolaire en différents temps renvoyant à des règles différentes. Les enseignants interprètent donc la liberté de mouvement accordée aux élèves pendant les temps libres (soirée, détente) et intimes (nuit) comme des temps où la règle scolaire ne s'applique pas en totalité.

Il peut alors exister des frontières temporelles au sein du temps scolaire, définies par les enseignants, en situation. Ici ils choisissent d'adapter la législation selon une approche libérale, pour une situation hybridant l'intime et le scolaire. Consciente de la règle (« on est sous le coup du règlement du collège donc normalement/ établissement laïque hein ! »), les enseignants décident collectivement de la réponse à donner à la volonté d'une élève de faire une prière ou de porter son voile la nuit. Ceux-ci, confrontés à une tension entre respect absolu de la règle et compromis dans la cité libérale, choisissent, devant le fait accompli (« quand ça s'est présenté »), soit d'associer la situation à une

[301] CIRCULAIRE N°2004-084 Du 18-5-2004 JO du 22-5-2004, en application de la LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics (disponible : http://www.education.gouv.fr/bo/2004/21/MENG0401138C.htm)

situation domestique (« c'était comme si elle mettait, je sais pas un bonnet de nuit comme les grands-mères ») et donc d'*invisibiliser*, de séculariser, le signe religieux pour contourner le problème ; soit de suspendre leur responsabilité *institutionnelle* pour éviter la confrontation et permettre un espace intime de liberté à l'élève qui, contrairement à d'autres élèves de confession musulmane, avait accepté de venir à la sortie et « jouait le jeu » scolaire le reste du temps, respectant la neutralité de l'espace public institutionnel. Finalement, les enseignants ont arbitré et rangé le voile et le tapis qui, selon leur témoignage, ne dérangeait personne, du même côté que les « doudous » de certains autres élèves, dans une catégorie domestique areligieuse, montrant ainsi une activité de catégorisation et de requalification d'actes et d'objets selon des principes variables, mobilisés de façon pragmatique afin que cela n'entrave pas leur travail.

8. Entre vision humaniste des religions et devoir de neutralité : flexibilité de la frontière

La neutralité religieuse est une caractéristique propre au statut des fonctionnaires en France. Elle est une conséquence directe de la neutralité de l'État depuis la loi du 9 décembre 1905, de séparation des Églises et de l'État. De plus, les enseignants des écoles publiques doivent être laïques depuis la loi du 30 octobre 1886 dite « loi Goblet », qui fait suite à la loi Ferry de 1882 de laïcisation des programmes et de locaux. Les circulaires de Jean Zay du 31 décembre 1936 et du 15 mai 1937 renforcent ensuite le devoir de neutralité des enseignants en interdisant le prosélytisme politique et religieux dans les établissements scolaires publics. Cette prescription est produite par le ministre de l'Éducation nationale au sein du gouvernement du Front populaire dans une période de tension politique forte à la veille de la seconde guerre mondiale. Ces deux circulaires font suite à « un certain nombre d'incidents » impliquant un prosélytisme politique ouvertement affiché et de plus en plus présent. Pour Jean Zay « il importe de protéger

[les] élèves contre cette audacieuse exploitation »[302]. C'est donc pour préserver l'école des querelles extérieures, pour lui permettre d'être et de rester un cadre privilégié protégeant la conscience des élèves, un « asile inviolable » parmi les tumultes du monde, que ces textes ont été établis.

Le principe de neutralité des enseignants, des enseignements et des établissements scolaires est aujourd'hui encadré par le Code de l'Éducation et s'appuie sur le principe d'égalité :

> La loi est l'expression de la volonté générale. […] Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. (Article VI, Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen).

Les fonctionnaires et les usagers des services publics ne peuvent donc être discriminés selon leurs opinions politiques, religieuses ou philosophiques, ce qui suppose une neutralité de ces services publics :

> Le principe de neutralité s'impose aux autorités administratives et à leurs agents. Il implique pour ceux-ci de n'agir, dans le cadre de leurs fonctions, qu'en vertu de l'intérêt général, sans tenir compte de leurs opinions ou d'intérêts particuliers.
>
> Le service public de l'éducation doit répondre à l'intérêt général et aux missions qui lui sont dévolues en respectant le principe de neutralité dans toutes ses dimensions : neutralité politique, neutralité religieuse, neutralité commerciale.
>
> Le respect de ce dernier principe de neutralité commerciale n'interdit pas le recours à des partenaires extérieurs pourvu que le cadre éducatif soit toujours précisé et les garanties vérifiées. [303]

Rappelons qu'au-delà de la neutralité religieuse cependant, la neutralité politique et philosophique n'a jamais été promise ni voulue par les fondateurs de la laïcité scolaire,

[302] Circulaire de Jean Zay du 31 décembre 1936, disponible ici : http://classes.bnf.fr/laicite/references/Circulaire_de_Jean_Zay_1936.pdf

[303] http://eduscol.education.fr/pid23377-cid47766/les-grands-principes.html

sous la IIIème République (Loeffel, 2000). La défense du modèle républicain et d'une philosophie spiritualiste était contenue dans le projet de l'école publique républicaine. La neutralité des programmes et des enseignants faisant donc référence à une neutralité principalement religieuse. Les instituteurs se devaient de défendre, par leur enseignement, les normes et les principes du modèle politico-philosophique républicain.

6.1 La neutralité un principe central, mais difficilement tenable en situation

La neutralité religieuse est centrale dans la déontologie des enseignants. C'est un principe éthique auquel ils sont globalement très attachés. Trois seulement ont ouvertement affirmé ne pas se préoccuper de leur devoir de neutralité religieuse :

> Alors moi je suis catholique pratiquante et je m'en cache pas.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

Pourtant des tensions sont perceptibles dans les injonctions, entre devoir de réserve et défense des valeurs de la République par exemple, ce qui amène à flouter les frontières de la neutralité dans les pratiques professionnelles. Les enseignants peuvent alors ressentir des contradictions, des dilemmes dans leur devoir de neutralité.

À la question « qu'est-ce qu'être neutre pour vous ? », les enseignants ont avancé différentes réponses renvoyant à différentes représentations de leur devoir de neutralité, mais aussi de leur rôle d'enseignant ou de citoyen. Nous avons ainsi pu identifier trois types de conceptions du devoir de neutralité chez les enseignants.

D'abord et pour la majorité des enseignants rencontrés, la neutralité renvoie au respect de la liberté de conscience de l'élève, à l'accompagnement impartial vers l'apprentissage critique. Cela suppose pour l'enseignant une suspension de sa subjectivité et de son opinion sur les savoirs et face à l'individualité de l'élève. Il s'interdit alors toute forme de jugement de valeur afin de laisser la conscience de l'élève se construire librement avec l'appui des savoirs enseignés. Par exemple, les six enseignants de sciences et vie de la terre (SVT) rencontrés enseignent majoritairement l'évolution dans une optique

d'accompagnement des élèves vers une recomposition de leur vision du monde, à partir de leurs propres représentations, plutôt que dans une imposition des savoirs scientifiques. C'est le cas par exemple de cette enseignante, sur l'enseignement de l'évolution :

> Moi je commence toujours mon cours par dire aux élèves qu'il va falloir que dans leur esprit ils coupent en deux leurs convictions personnelles et les connaissances scientifiques qui sont deux choses qui peuvent être différentes mais nous en classe, on est obligé, ça fait partie du programme, de connaître le fond scientifique des choses. […] Moi je suis pas là pour heurter la sensibilité des élèves, c'est pas le but et puis je leur explique aussi que les grands penseurs des religions, ils sont très au point sur tout ce qui est scientifique, ils savent exactement ce que pense la communauté scientifique et comment on en est arrivé là […]. Donc je leur dis tout ça, et du coup pour pratiquer sa religion, il faut aussi connaître le tenant scientifique des choses. *Et ils te posent des questions par rapport à ça ?* Ils me posent des questions mais pas tant en fait parce que comme ils savent que c'est des données scientifiques et que des données scientifiques ça peut évoluer aussi, du coup ils me posent pas trop de questions. Ils ne sont pas tellement gênants en fait, ils arrivent à peu près bien à faire la part des choses.
>
> *SVT (5), Mandela, 13.10.2016*

Ensuite, la neutralité et la laïcité à l'école peuvent renvoyer pour certains enseignants à l'accompagnement des élèves vers l'autonomie, la distanciation par rapport aux normes sociales du milieu d'origine, la construction de l'émancipation à la fois sociale et intellectuelle (à travers notamment la mise en place de sorties et de voyages scolaires, pour permettre aux élèves de sortir de leur environnement et de leur vie quotidienne). Par exemple, à propos de l'organisation d'un voyage en Italie, au collège Bergson :

> Mais c'est vrai que la question de la laïcité en Italie, à Rome capitale de la /ça peut être assez intéressant ! Surtout quand on regarde les statues avec le nu, ça ça peut être aussi intéressant. On leur a montré quelques photos d'Italie, de statues, on leur a montré le David de / Bon, le fait qu'il soit nu, qu'on voit sa /ça les a pas / *ça les a pas traumatisés ?* Non, on explique que c'est la Renaissance, que c'est aussi des statues de l'Antiquité, elles étaient nues. […] On commence par l'Antiquité, ensuite effectivement on va voir le Panthéon, qui est quand même aujourd'hui une église, on va pas rentrer dans le Vatican, la place Saint-Pierre. Y a prévu une église, surtout à Florence, parce qu'on fait

> trois jours à Rome et un jour à Florence, mais bon, alors ça j'ai /de toute façon ils savent qu'on est quand même dans la capitale du christianisme donc bah oui, ils s'attendent à voir des églises de toute façon. […] On verra bien, de toute façon voilà, on peut aussi expliquer qu'on peut ne pas être musulman et entrer dans une mosquée, y a pas de problème. Justement la religion musulmane accepte sans aucun problème que les gens des autres religions visitent. La mosquée de Paris quand même, est un lieu culturel qu'on visite. Donc c'est pareil.
>
> *Histoire-géographie (5), Bergson, 10.02.2017*

Enfin pour les enseignants moins rassurés ou plus méfiants face au contexte actuel, cela renvoie à une neutralité d'abstention statutaire, c'est-à-dire à une contrainte institutionnelle les empêchant d'aborder les sujets religieux quels qu'ils soient. Ces enseignants censurent, comme nous l'avons déjà vu, dans leur discours tout ce qui pourrait renvoyer à une culture religieuse particulière :

> Tu sais jamais comment ça peut être interprété, et dans le contexte actuel, je fais très attention. J'ai des expressions que je disais, je dis plus. Parce qu'il y avait plein d'expressions comme / on dit « ho tu lis ça comme un curé lit son bréviaire », voilà. Tout ça, je fais très attention de ne plus le dire.
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

Cette dernière représentation reste cependant très minoritaire.

Ensuite, une situation au collège Bergson permet une mise en lumière des adaptations du principe de neutralité par les enseignants en contexte exceptionnel, c'est-à-dire en réponse à une actualité brûlante, avec par exemple l'élection de D. Trump aux États-Unis :

> L'enseignant d'histoire-géographie me parle de sa séance d'hier et des élections américaines (élection de Trump). Ses élèves étaient très inquiets « il est contre les musulmans » : « Ils ont peur de lui et de Le Pen aussi, ils ont peur de devoir rentrer au pays, ou que leurs parents ou quelqu'un de leur famille qui n'a pas la nationalité française doivent partir et ils veulent pas partir. Surtout les algériens et les marocains. Les turcs… ils sont turcs, ils s'en foutent de rentrer au pays, mais les autres ils veulent pas partir. »
>
> *Extrait du journal de terrain, 06.11.2016*

Plus tard, en mai 2017, le Front National, par la candidature de M. Le Pen, arrive au second tour de l'élection présidentielle. Cet événement a donné lieu à des discussions avec un enseignant de Lettres et sa classe de 4ème, toujours au collège Bergson.

> Ils aiment bien, là surtout avec le retour des vacances, les élections présidentielles, ils voulaient absolument savoir, donc ils avaient fait des hypothèses sur mon vote / […] sur le deuxième tour ils m'ont demandé ce que je comptais faire, et beaucoup ont dit « vous allez pas voter parce que vous critiquez tout le temps les banquiers alors c'est pas possible que vous puissiez voter ! », Et puis certains m'ont demandé quand même de voter pour le banquier voilà, pour eux c'est important. Un peu en mode chantage affectif, « si vous nous aimez, vous devez / ». […] J'ai trouvé ça assez beau, alors je leur ai dit, d'ailleurs / *Ils avaient peur ?* Ils avaient peur, ils étaient très inquiets, très très inquiets ». Ça s'est vraiment senti, c'était une peur très individuelle, leurs questions elles étaient très personnelles, sur leur situation à eux, à savoir « est-ce qu'ils vont être reconduits à la frontière si Marine Le Pen passe ? ». « Alors moi, j'ai /alors pas la nationalité française, mais bon, normalement à 18 ans je vais l'avoir par ce que je suis arrivée tôt, je suis à l'école, est-ce qu'ils vont me reconduire ? ». Vraiment beaucoup de /d'inquiétude de leur part. *Tu les as rassurés là-dessus ? Tu leur en as parlé ? Vous avez pas trop abordé / ?*Ah on a BIEN abordé la question ! Je ne les ai pas rassurés, parce que je leur ai dit que c'était grave, qu'il y ait quelqu'un qui soit à la tête de l'État comme ça, j'avais amené l'Humanité comme je fais de temps en temps, et je leur ai lu quelques passages d'un article entre les deux tours qui disait qu'est-ce qu'il se passerait si Marine Le Pen était au pouvoir. Et je leur ai dit « bah vous voyez ce sont des hypothèses, mais/qui peuvent être probables, voilà. Donc effectivement, même si elle ne va pas reconduire toutes les personnes d'origine étrangère dans leur pays d'origine, il risque d'y avoir une grande politique de lutte contre /une politique de discrimination d'État quoi ! ». Et ouais / *du coup tu as voté Macron ?* Et du coup j'ai voté Macron. *Ils étaient rassurés ?* Ils étaient rassurés, voilà, on en a reparlé, je leur ai dit que voilà, c'était un vote de /d'opposition à Marine Le Pen et que voilà, j'avais vraiment peur de ce qui allait aussi se passer, que ça allait être plus vicieux. Ils sont assez d'accord avec ça parce que eux, enfin leurs parents ont majoritairement voté pour Jean-Luc Mélenchon, dont ils attendaient beaucoup

de /enfin il y avait beaucoup d'espoir dans cette candidature-là oui. Ici, je crois que Jean-Luc Mélenchon a fait 40 %.

Lettres (2), Bergson, 11.05.2017

Les élèves étaient globalement apeurés par la possibilité d'avoir un gouvernement d'extrême-droite et ont encouragé les enseignants à "voter Macron", "pour eux, pour qu'ils restent en France". Les injonctions à défendre les valeurs de la République et à former des citoyens éclairés peuvent alors devenir contradictoires dans cette situation. Elles invitent en effet les enseignants à défendre les valeurs républicaines et humanistes, pouvant aller à l'encontre des valeurs d'un parti d'extrême droite légal, tout en défendant le principe démocratique de respect du suffrage universel. La transmission de cette conscience citoyenne est incluse dans le curriculum de formation civique. Or dans le même temps, une majorité des partis, des médias et de la société en général incitait les électeurs à "faire barrage à l'extrême droite" en votant pour le parti d'E. Macron.

Dans le cas très précis de cet enseignant (qui dit à ses élèves pour qui il vote et qui lit *l'Humanité* en classe), la frontière de la neutralité et du prosélytisme est difficilement identifiable et tenable[304]. Cependant, en période d'élections notamment, les élèves sont demandeurs d'informations, de débats. Lors du deuxième tour de l'élection présidentielle de 2017, les enseignants pouvaient-ils se positionner contre la candidature Front National, pourtant démocratiquement élue pour le second tour ? Entre devoir de citoyen, transmission des valeurs républicaines allant à l'encontre d'une politique ouvertement d'extrême droite et respect du suffrage universel et de la liberté de conscience, comment se positionner ? Un autre enseignant ayant été confronté à cette question lors de l'enquête a choisi d'ouvrir le débat avec ses élèves en leur permettant d'exprimer leurs craintes et leur ressenti, tout en les rassurant quant à la pérennité et la protection des institutions dans un État de droit.

Le principe de neutralité peut mener à des interprétations variables, du simple respect de la liberté de conscience à l'abstention ou à l'accompagnement émancipateur des futurs citoyens. Ces interprétations varient selon les enseignants, leur parcours, leur conception du métier et de leur rôle éducatif (entre le rôle de transmission de savoirs et celui plus général de formation d'un individu autonome et réflexif).

[304] C'est le seul cas de ce type que nous avons rencontré. La très grande majorité des enseignants ne donnent pas leurs opinions politiques, principalement pour se préserver, mais aussi pour respecter leur devoir de neutralité politique.

6.2 Entre vision humaniste des religions et émancipation intellectuelle

L'accompagnement de l'élève vers l'émancipation – inhérent à la formation à la morale et à la citoyenneté (Kahn, 2015) – n'est pas considéré par les enseignants comme un processus d'arrachement à la religion ou à ses formes fondamentalistes, ce qui représenterait une entrave à la neutralité de l'enseignement. L'émancipation est plutôt pensée comme un processus d'acquisition de ressources critiques pour l'élève lui permettant ensuite d'avoir pleinement accès à sa liberté de choix par l'exercice de sa raison critique. Par émancipation, il est donc fait référence, pour certains auteurs, à l'accompagnement des élèves vers l'autonomie de la pensée et de la raison (Kintzler, 2014; Schnapper, 2017; 2000), et non pas au passage de la pensée religieuse à la pensée athée ou agnostique ou la libération par rapport à la domination d'une institution religieuse particulière sur l'individu. Cette vision se retrouve très majoritairement dans les pratiques des enseignants, fortement marquées par une logique civique et républicaine.

> Après, [je] leur explique que cette neutralité, elle permet une liberté, à chacun.
>
> *Histoire-géographie (6), Des Piques, 25.03.2016*

> La laïcité c'est une question de tolérance. En fait, ce n'est pas une loi liberticide, c'est une loi qui est une ouverture, qui protège les libertés. Et donc du coup, bah l'élève qui veut venir voilée, elle vient à l'école, et elle enlève son voile dans une pièce qui serait aménagée pour elle et puis quand elle ressort, elle le remet et elle repart. Et puis oui, à l'école, on parle pas de religion, mais on va enseigner les religions, on va leur demander leur point de vue, pas pour faire du prosélytisme, mais pour les comparer et pour qu'il y ait un échange.
>
> *Histoire-géographie (1), Bergson, 08.11.2016*

Par émancipation sociale, il est également fait référence à l'accompagnement de l'élève vers la compréhension et la connaissance des différents parcours socioprofessionnels qu'il pourra suivre et réaliser selon ses choix et ses envies. Cependant, dans la réalité sociale

actuelle, les enseignants sont conscients des barrières auxquelles se heurtent certains élèves issus de milieux sociaux défavorisés dans leur trajectoire sociale (inégalités, discriminations, racisme). Cela représente une tension forte dans leur pratique : défendre les principes d'égalité et de liberté tout en ayant conscience de leur non-effectivité pragmatique dans le quotidien de leurs élèves (Schnapper, 2006). L'application imparfaite de ces principes selon les milieux sociaux n'altère pourtant pas pour eux l'importance de les défendre et de les transmettre, comme un idéal à atteindre dans une république démocratique.

Le devoir de neutralité relève également de la nécessité d'abstention et d'objectivité face aux sujets ne relevant ni de l'enseignement de savoirs stabilisés par la science, ni de principes et de valeurs soutenant le modèle social libéral-républicain (Le Clezio, 2006). Les croyances religieuses ne peuvent donc être appréhendées ni comme des faits scientifiquement avérés, ni comme des principes et des valeurs à défendre dans une société laïque. Cependant, l'interprétation par les enseignants de ce principe, ou du moins sa mise en pratique dans le curriculum réel, varie de l'abstention stricte de discours sur les religions à l'accompagnement des élèves vers l'autonomie cognitive, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

> L'évolution de l'homme, des fois ça leur parle pas parce qu'ils ont leur propre idée de la chose mais par contre moi je leur dis bien « c'est ce qui est scientifique vous devez le connaître, après vous y croyez, vous y croyez pas, c'est un autre débat MAIS vous devez le connaître, voilà ». Donc voilà, moi je leur demande de le savoir. Puis de le garder dans leur esprit hein. […] Je leur dis « t'as tes propres convictions, t'as le droit hein ! Mais par contre le contenu scientifique tu dois le connaître », voilà c'est tout.
>
> *SVT (5), Mandela, 13.10.2016*

Plusieurs critères peuvent être identifiés pour comprendre la variabilité de ces traductions du devoir de neutralité. Le degré d'expertise et d'ancienneté dans le métier sont des éléments importants dans la compréhension de ces différentes traductions, puisqu'ils agissent sur la connaissance et la compréhension du contexte d'enseignement (milieu social des familles, culture et histoire de l'établissement) et sur la construction d'un

habitus professionnel permettant de stabiliser sa pratique et d'anticiper les conflits ou de les prévenir.

Le contexte d'enseignement peut également avoir un impact sur la traduction que les enseignants font de la norme de neutralité professionnelle. Par exemple, dans un établissement accueillant majoritairement une population bourgeoise et privilégiée comme le collège Des Piques, les codes culturels et religieux des familles sont en partie partagés par les enseignants. Une majorité des enseignants de ce collège habitent le quartier, rencontrent certains parents d'élèves et partagent des activités avec eux en dehors de leur temps de travail (sur les marchés, à la boulangerie, dans les milieux associatifs). Ils ont en commun des habitus, des normes de classe sociale se rapprochant des normes de la bourgeoisie catholique. Ces codes et ce langage culturel partagés favorisent une certaine homogénéisation des normes et des pratiques sociales entre école et société. Ils donnent aux enseignants une flexibilité dans le rapport à la neutralité et une porosité entre identité professionnelle et identité personnelle. Le réseau d'interactions ainsi diversifié désectorise les *Mondes* de référence (Boltanski & Thévenot, 1991) dans lesquels les enseignants peuvent se positionner dans leur rapport aux familles. Le respect de la neutralité, en tant que principe civique, peut donc présenter une grande variabilité selon les situations. Dans ce cadre, la religion peut être considérée comme un liant social et culturel, et comme une ressource dans la construction du commun. C'est alors une conception humaniste, ouverte, tolérante des religions qui domine et participe à l'élaboration d'une culture commune, partagée localement dans un entre-soi social (favorisé). C'est le cas par exemple pour cette enseignante intervenant dans un conflit à connotation religieuse entre deux élèves (un juif et un musulman) :

> Un petit juif et un arabe, bon alors là ils se disaient « ouais !! nanana ! » et j'avais dit « mais vous savez que vous avez le même Dieu hein ! », et ils ne savaient pas du tout ! Ils savent pas que les 3 religions monothéistes c'est le même Dieu !"
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

Cette vision des religions et de leur intérêt social et culturel n'est pas propre aux enseignants exerçant dans un milieu favorisé. C'est une conception partagée dans différents contextes professionnels, bien qu'elle ne représente pas la conception exclusive de tous les enseignants.

Généralement, le regard des enseignants sur leur propre religion (quand ils en ont une) et sur celle de leurs élèves se rapporte à une vision humaniste et holiste : « on a tous le même Dieu », « il faut s'aimer les uns les autres », « la religion c'est la paix et le respect des autres ». Par exemple, suite aux attentats de janvier et de novembre 2015 à Paris, les enseignants ont très majoritairement été porteurs d'un message d'apaisement et de respect vis-à-vis des croyances de chacun, tout en établissant une frontière entre respect des croyances et justification des actes terroristes. Ils ont très majoritairement condamné à la fois les actes et l'association systématique de ces actes à l'ensemble des musulmans, quelles que soient leurs connaissances préalables sur l'islam ou sur la situation géopolitique ayant mené à la naissance de DAESH et aux attentats terroristes.

> Généralement ce que je fais, j'explique un peu, moi je reste très sur la géopolitique. J'aborde très peu le fait religieux islam, parce que en fait c'est quasi un prétexte, voilà, moi j'aborde plutôt les choses comme ça, c'est une mafia, c'est un groupe terroriste qui se met une couverture religieuse dessus, mais justement c'est ce que j'essaie de leur faire passer, c'est pas un problème tant lié à l'islam, y'a des questions qui se posent par rapport à l'islam et le monde moderne sans doute, l'islam et la démocratie, des choses comme ça, islam et la place de la femme, y'a ces vraies question-là qui se posent mais je trouve qu'au niveau des attentats, c'est pas le moment de tout mélanger. Et je pense que DAESH c'était plus une histoire de /de luttes contre des groupes chiites, sunnites, entre la fin d'un État irakien, si rien, le parti Baas, enfin plus des questions vraiment géopolitiques que musulmans.
>
> *Histoire-géographie (8), Mandela, 9.05.2017*

> Les autres élèves en parlaient, qu'ils essayaient justement de comprendre pourquoi on en arrivait à ce genre d'extrémité, de quel droit la religion ou machin. Et là c'est important de leur dire « bah non ! Ça n'a rien à voir avec la religion ! ».
>
> *Technologie, Mandela, 29.11.2016*

De plus, les connaissances générales des enseignants sur l'histoire, les rites et les pratiques, les croyances et les dogmes des différentes religions sont très variables d'un individu à un autre, et il existe une grande variété de type d'intéressement des enseignants sur les faits religieux.

> Donc moi je travaille sur la création du monde. Alors volontairement je le fais chez les Aztèques, chez les Mayas, dans la Bible, dans le Coran. […] Et mes collègues, y a longtemps, me disaient « oui mais moi je crois pas, je me vois pas en train de faire ça », je dis « mais c'est pas une question de croyance ! C'est une question de culture ! En fait on te demande pas de croire, on te demande de connaître.
>
> *Lettres (3), Bergson, 20.01.2017*

Alors que certains ont un intérêt personnel pour ces questions, lié à leurs pratiques personnelles ou simplement à leur curiosité intellectuelle, d'autres ne s'intéressent pas aux pratiques et aux croyances religieuses présentes dans leur environnement et ne manifestent pas de curiosité à leur égard. L'individualité de l'enseignant, son habitus culturel ou de classe sociale, sa culture religieuse et/ou laïque, son parcours professionnel sa discipline d'enseignement, sont donc également des ressources déterminantes dans la mise en pratique du principe de neutralité et dans le regard porté sur les religions.

Les enseignants se sentent plus ou moins à l'aise et légitimes à parler de religion en classe selon l'intérêt qu'ils peuvent porter à ce sujet. Cet intérêt n'est pas systématiquement dépendant de la croyance personnelle des enseignants. En effet, les enseignants croyants ne sont pas forcément les plus à l'aise à parler de religion, de la leur ou de celle des autres. Par exemple comme nous l'avons vu, une enseignante d'anglais, catholique pratiquante, est très déstabilisée quand les élèves posent des questions sur des faits religieux dans les pays anglophones (Saint-Patrick, Noël, période de l'Avent) et préfère éviter le plus possible ces sujets en cours pour ne pas se mettre en difficulté. La limite entre devoir de neutralité et traitement des événements religieux et culturels d'un pays est pour elle difficilement définissable, et donc sensible.

Les enseignants n'ont en effet pas toujours une représentation claire de la frontière entre enseignement des faits religieux, éducation morale et devoir de neutralité. Les enseignants à l'aise sur ce sujet sont avant tout les enseignants d'histoire-géographie, car ils ont un intérêt professionnel, et souvent personnel, à traiter ces questions. Ils ont un socle de connaissances acquis par leur formation initiale et par leur culture générale, qu'ils peuvent mobiliser en situation pour répondre aux questionnements et aux réactions

des élèves (voir B.4., enseignant d'histoire-géographie organisant une soirée débat avec les familles suite aux attentats de janvier 2015).

6.3 Dépasser la frontière, sortir du cadre

Ainsi, la neutralité religieuse, dans la posture enseignante et dans les enseignements, est une norme connue, comprise et respectée. Les enseignants ne formulent généralement pas ouvertement leurs croyances, leurs convictions (3 cas sur les 52 entretiens) et ils ne font pas de prosélytisme religieux auprès de leurs élèves. Ils suspendent leur jugement quant aux croyances et aux pratiques des élèves et des familles la plupart du temps.

Certains pourtant, au cours de notre enquête, se sont prononcés ou ont émis un jugement personnel ponctuel quant aux convictions religieuses des élèves, en cours. Par exemple, un enseignant de Lettres au collège Bergson émet un jugement sur le comportement d'une élève, qui ne serait pas en adéquation avec ses croyances supposées.

> C'est difficile parce que ces filles-là [qui portent des vêtements amples, des longues jupes noires], elles ont des mamans extrêmement voilées, c'est la représentation de la sainteté quoi pour elle, alors que pour moi c'est une expression la plus terrible, enfin d'une forme de domination, pas la plus terrible mais une forme de domination. À 14 ans elles n'ont pas de libre arbitre donc voilà. *Et qu'est-ce que tu fais?* Je discute un peu avec elle à la fin des cours. Mais entre la crise d'adolescence, la revendication identitaire, le rejet de LEUR culture par la culture de masse, la culture dominante, les poussent clairement à se refermer dans leur communauté. *Mais tu arrives à leur parler quand même après les cours, comme ça ?* Oui, après les cours c'est des petites discussions. En général quand ils sont /quand elles sont très agitées, ou quand ILS sont très agités, j'instrumentalise la croyance [R] de façon: « vous pensez que vous êtes une bonne musulmane dans votre attitude face à une personne plus âgée que vous? Je crois quand même qu'il est écrit ça dans le Coran, avant même de se vêtir, la façon dont vous êtes aujourd'hui /ça les choque bien sûr / *Ça les choque que tu leur dises ça ?* Ouais ouais, ça les choque, elles aiment pas trop parce que déjà ils sont en train de se faire gronder ! Et en plus je ramène la religion. Alors je sais pas si c'est une bonne stratégie mais en fait

ça manque un peu de cohérence, soit tu es une sainte, et tu te comportes comme une sainte, soit tu es une femme libérée et tu as presque le droit d'être insolente puisque tu es une femme libérée ! Je sais pas, c'est mon point de vue. *Et ça arrive souvent que tu sortes ce genre d'argument?* TRES souvent! *Que pour les filles ou pour les garçons aussi?* Les garçons aussi, notamment S., parce que lui, pareil il est très revendicateur de sa croyance et j'avais rencontré son papa en début d'année, qui est un papa extraordinaire, très /cultivé, qui maîtrise très bien le français, et qui est désemparé par son fils, et en plus lors de l'entretien il lui parlait un petit peu en arabe, en arabe littéraire, parce que S. il est vraiment bilingue de l'arabe littéraire, et il traduisait de façon simultanée pour que je comprenne bien, et voilà il lui disait « mais tu sais le Coran te dis que pour être un homme, il faut lire, il faut écrire ». Voilà, donc du coup je me permets à lui aussi de lui rappeler sa croyance. *Et il réagit comment ?* Et là ça le heurte, ça le heurte vraiment. Et puis au début il me disait « mais vous connaissez pas, vous connaissez pas, vous ne l'avez pas lu en arabe », ça c'était son argument « vous n'avez pas lu le Coran en arabe alors les traductions, elles ne sont pas bonnes, même la Pléiade c'est pas bien » [R] et donc du coup voilà, je dis « effectivement, je ne maîtrise pas la langue, mais y'a de très bons traducteurs qui maîtrisent bien la langue et qui ont eu voilà, un choix de traduction, mais donc voilà. C'est une construction aussi, une construction c'est très long /

Lettres (2), Bergson, 11.05.2017

Cet enseignant outrepasse son rôle en assignant l'élève à son identité religieuse et en jugeant son comportement au regard des préceptes de l'islam dont il se pose comme interprète sinon légitime, au moins acceptable. Cela choque d'ailleurs l'élève (« ça le heurte ! »), ce qui illustre l'intégration par ce dernier du principe de neutralité de l'école laïque (les enseignants n'ont pas à donner leur avis sur la religion).

L'enseignant justifie sa réaction par le fait qu'il connait le contexte social de cette élève et les codes religieux propres à l'islam, du fait de son parcours personnel. Il reproche à l'élève de ne pas avoir un comportement adéquat à l'image de « sainte » qui serait attendue par l'islam aux vues de ses choix vestimentaires. Il explique le comportement de ces élèves en s'appuyant sur les logiques de construction identitaire propre à l'adolescence et sur le besoin de reconnaissance des groupes culturels minoritaires, mais n'utilise pas d'argument sociologique en situation, face à l'élève.

En effet, par réaction face aux comportements d'indiscipline de ces élèves, il choisit d'adopter un argumentaire religieux, légitimé par une « certaine connaissance » des textes de référence. Il renvoie néanmoins à une interprétation particulière de la pratique religieuse dans laquelle une femme respectant les préceptes religieux est forcément soumise et donc à l'opposée d'une femme libérée, de même qu'un « bon » croyant serait un croyant qui lit et s'instruit.

D'autres stratégies d'adaptation ou de contournement du devoir de neutralité ont pu être observées au cours de l'enquête, bien que cela reste de l'ordre de l'épiphénomène. Par exemple, pour faire respecter la règle scolaire de l'assiduité en cours d'EPS pendant le Ramadan, certains enseignants ont proposé une autre interprétation des textes religieux que celle des élèves.

> Il faut quand même un petit peu connaitre la religion, le pourquoi du ramadan pour pouvoir en discuter avec eux, et leur faire comprendre que si, en effet, ils ne courent pas pendant le ramadan, ils CASSENT le ramadan, en fait, parce qu'ils évitent les difficultés, alors que Mahomet, lui, il s'est battu pendant le ramadan, et il mangeait pas.
>
> *EPS (2), collège Des Piques, 21.03.2016*

Cette stratégie en revanche n'enferme pas la situation dans une interprétation particulière de la bonne pratique religieuse, mais vise à questionner la norme religieuse utilisée comme référence par les élèves, et peut-être surtout, l'instrumentalisation de cette norme que font les élèves pour déroger à la règle scolaire. Pour l'enseignant, cette stratégie permet de créer un lien de confiance par l'entremise de la connaissance et de l'intérêt qu'il peut porter aux pratiques religieuses particulières des élèves. C'est une stratégie qui permet de susciter le débat, de faire naitre le doute et la réflexion dans le but final d'enrôler l'élève dans l'activité et de le faire réussir sa scolarité au mieux – ce qui reste le premier objectif des enseignants (Lantheaume & Helou, 2008).

Ainsi, dans le modèle républicain et laïque, les enseignants peuvent intégrer une vision humaniste des religions, bien que la République, ne reconnaisse aucun culte et n'ait pas à avoir un point de vue sur ceux-ci. Elle ne peut dire si les religions sont bonnes ou mauvaises pour l'humanité, si les religions promeuvent la paix plus que la guerre, si le Dieu des trois grands monothéismes est le même ou non. Or, notre enquête montre que certains enseignants ont pu poser un discours interprétatif sur les croyances des élèves. Ils

ne considèrent majoritairement pas comme une atteinte à la neutralité religieuse le fait de se positionner sur des questions d'interprétation des religions, de leur rôle et de leur définition. Dans ce cadre, ils transmettent une vision humaniste et tolérante des religions, qu'ils considèrent globalement comme des instances sociales de défense de la paix, promouvant le respect d'autrui. Ils préconisent un dialogue inter religieux et la visibilisation des éléments communs entre les religions. Ces positions n'entrent pas en contradiction, selon eux, avec leur devoir de neutralité puisqu'ils l'intègrent dans la défense du modèle républicain et laïque dans lequel les religions ne sont plus aujourd'hui considérées comme une nuisance pour la République (Portier, 2016).

Ainsi le devoir de neutralité, bien que central dans la pratique enseignante, est parfois une injonction difficilement tenable, sujette à interprétation et à adaptation, notamment dans le cadre de la formation à la citoyenneté, aux valeurs de la République et dans un contexte politiquement et socialement sensible au sujet des religions.

Pour les enseignants, la neutralité politique est clairement distinguée de la neutralité religieuse, celle-ci étant généralement stricte et totale alors que la première serait plus flexible et relative. La neutralité commerciale, contenue également dans le principe de laïcité scolaire, n'est jamais questionnée ou citée par les enseignants.

Le positionnement des enseignants par rapport à leur devoir éthique de neutralité peut varier : de la défense du modèle politique en place (république démocratique) à une abstention face aux opinions politiques, même anti-démocratiques, antirépublicaines ou aux différentes convictions religieuses en passant par l'installation dans les classes d'une culture du débat démocratique sans prise de position de la part de l'enseignant.

Enfin, si le devoir de neutralité enferme certains enseignants dans une forme d'abstention face aux religions (ne surtout pas aborder le sujet), beaucoup prennent en charge leur devoir de neutralité comme une manière d'aborder la question des religions et des croyances des élèves par la discussion, le débat, dans un rapport d'impartialité et dans une vision humaniste et holiste des religions.

Conclusion

Nous avons présenté des situations diverses tant par la manière dont elles interrogent le principe de laïcité à l'école que par la diversité des stratégies de résolution mises en place, les ressources mobilisées et les principes de justice mobilisés dans les justifications de l'action. Loin d'englober la totalité des situations d'épreuves (249) rencontrées au cours de l'enquête, nous avons ici proposé un regroupement de ces situations en catégories qui nous ont semblé être les plus révélatrices de ce qu'est la pratique enseignante aujourd'hui sur cette question.

Il émerge de cette analyse une grande diversité de pratiques, d'adaptations, d'ajustements de la part des enseignants face aux problèmes de laïcité à l'école renvoyant à la fois à une diversité des controverses, mais également à une diversité de principes de justice mobilisés, ce qui interroge sur la stabilité des logiques d'action et donc des situations, dans le temps. Les « débats de normes » (Schwartz, 1997) sur la laïcité et l'éducation à la citoyenneté à l'école sont donc complexes tant par les situations, les acteurs et les ressources en jeu que par les tensions entre de nombreux principes en présence.

Nous pouvons retenir de cette partie que les situations interrogeant la laïcité sont très généralement réglées en faisant appel au collectif proche de l'enseignant et que l'administration, garante de l'application de la règle, n'est que rarement considérée comme une ressource dans ces controverses. Les enseignants et la direction sont en accord sur un objectif : ne pas « faire sortir » les conflits en dehors de l'établissement (pour des questions d'image, de réputation ou de cohérence éducative). Les stratégies de résolution des épreuves sont donc orientées par le besoin de contenir la violence et les débordements, mais aussi par le besoin de maintenir les élèves en classe, dans l'établissement, afin de conserver le lien pédagogique de transmission du savoir et de permettre aux élèves d'avoir les clefs de la réussite de leur scolarité.

Pour atteindre ces objectifs, il est parfois nécessaire, selon eux, de contourner la règle, de l'adapter ou d'adopter une stratégie de louvoiement. Cependant, le contournement de la règle ne se fait généralement que dans l'objectif de servir un principe supérieur prépondérant : faire *grandir* les élèves à travers l'acquisition de savoirs et de valeurs universaux, c'est finalement le bien des enfants en tant qu'élèves, qui est prioritaire. Les élèves deviennent *grands* selon ce principe, lorsqu'ils sont capables de comprendre le

monde qui les entoure et la société dans laquelle ils vivent. La *grandeur* visée est donc celle de l'enfant selon une valeur portée par le métier, qui fait qu'un enseignant croit en l'éducabilité et dans le pouvoir de la connaissance pour améliorer le sort de l'humanité.

PARTIE V –Hybridation des principes de justice, individualisation des pratiques et pluralité des valeurs. Synthèse et discussion des résultats de l'enquête

Introduction

Dans cette dernière partie, nous allons faire dialoguer les résultats obtenus à la suite de notre enquête de terrain et présentés dans la partie précédente, avec les éléments théoriques et contextuels de notre objet. Nous verrons dans un premier temps que les inégalités sociales et scolaires représentent un impensé, un angle mort des politiques publiques d'éducation se rapportant à la laïcité et à la formation à la citoyenneté depuis les années 90. Nous soulignerons ensuite les tensions existant aujourd'hui dans l'école de la République, entre transmission d'une conception universaliste des valeurs, de la laïcité, et injonction à l'individualisation des pratiques et des apprentissages. Nous verrons que le principe de réalité mène généralement à une gestion « au cas par cas » de l'application du principe de laïcité. Enfin, nous montrerons comment les compris locaux et le travail de renormalisation des normes antécédentes (Schwartz, 1997) par les enseignants mènent à une redéfinition du rapport des acteurs éducatifs à l'institution scolaire, aboutissant à la définition d'une logique d'action adaptée aux enjeux locaux. Cette logique aurait à la fois une dimension libérale et une dimension civique fortes, mais toujours ancrées dans la complexité du réseau local d'acteurs, d'objets, de logiques politiques et de contraintes sociales.

A – Les inégalités sociales et scolaires : angle mort de la laïcité à l'école

1. L'école républicaine face à l'entre soi social, aux discriminations systémiques et aux logiques de domination à l'école : quel rôle joue la laïcité selon les établissements ?

1.1 Laïcité, religion : une distance socio-culturelle

Au collège Bergson – établissement accueillant une très grande majorité d'élèves de culture et/ou de confession musulmane – les enseignants n'hésitent pas à dire, de prime abord, qu'il y a beaucoup de problèmes de laïcité, que la religion des élèves est très « visible » et occupe une place importante dans l'espace scolaire, mais aussi dans les discussions et les échanges. L'expression d'une appartenance ethnico-religieuse par les élèves, sous des formes très variées, est en effet omniprésente dans cet établissement. Les élèves parlent très facilement et fréquemment de leur religion en cours, sans pour autant que ce soit dans une dynamique d'opposition ou de contestation. Ils y font appel pour témoigner de la particularité de leur histoire, de leur parcours, de leur origine sociale, pour enrichir le débat ou pour questionner le cadre scolaire, qu'ils peuvent considérer aveugle à leurs « identités ». Par exemple, cet enseignant d'histoire-géographie témoigne que, dans sa pratique, il passe plus de temps sur le contenu lié à l'histoire de l'islam que sur les autres religions, car ce contenu suscite plus d'intérêt et de questions de la part de ses élèves :

> Judaïsme, christianisme, allez, 3 semaines. Islam, ils veulent tellement en parler, tellement discuter, et puis toi tu fais tellement tirer, parce que tu t'aperçois que c'est un sujet qui les intéresse, tu fais un mois et demi quoi !
>
> *Histoire-géographie (3), Bergson, 10.10.2016*

Ces manifestations culturelles et/ou religieuses sont des éléments saillants de la distance culturelle qu'élèves et enseignants vivent, entre le Eux et le Nous. Les exemples les plus fréquents de visibilisation d'une appartenance culturelle ou cultuelle particulière décrits par les enseignants correspondent au vocabulaire utilisé par les élèves (« *Wallah* », « sur le Coran », « c'est *haram* »), aux tenues vestimentaires (jupes longues, bandeaux), à des marques esthétiques (henné) principalement féminines, ou aux questions et réflexions soulevées en cours. Ces signes peuvent alors marquer cette distinction socio-culturelle (« vous ne pouvez pas comprendre », « chez *nous* ça ne se fait pas »).

Au collège Bergson, les élèves ont effectivement en commun des caractéristiques culturelles et religieuses liées aux pays d'Afrique du Nord et de l'Ouest ou de la Turquie, et donc plus généralement liées à l'islam. Ce sont des marqueurs qu'ils partagent entre eux et qu'ils mettent en avant pour se distinguer des enseignants qui ne viennent majoritairement pas du même milieu culturel et social[305]. Le sentiment de ne pas appartenir à la même sphère sociale, mais surtout le fait que cet écart ne permette pas un passage de l'une à l'autre, enferme les élèves dans une posture sociale plus subie que voulue. Cet écart est ressenti par les enseignants qui se trouvent souvent impuissants à faire disparaitre le mur de verre les séparant des élèves et de leur famille.

La distance peut être culturelle, au sens d'une origine géographique lointaine et/ou d'une appartenance religieuse ; mais il s'agit également d'un paramètre social au sens d'un l'écart entre l'origine sociale des enseignants et celle des élèves. Est-ce, comme l'analysent ces auteurs, le fait que

> le rapport cultivé à la culture scolaire mais également le mode de socialisation primaire des nouveaux enseignants ne les prédisposent pas favorablement au développement des capacités de perception et d'analyse des difficultés

[305] « Actuellement, un peu plus de la moitié des nouveaux professeurs proviennent de milieux de cadres et professions intellectuelles supérieures et de professions intermédiaires […] Les origines globalement élevées des enseignants sont indicatrices du niveau de diplôme exigé à l'entrée qui décourage les étudiants issus de milieux plus défavorisés. ». (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007, p. 160).

> spécifiques et des stratégies d'appropriation des savoirs des élèves d'origine populaire (Charles & Cibois, 2010, p. 55) ?

Or, selon les personnels éducatifs (enseignants, CPE, principal), cet écart social et culturel serait également perçu également par les élèves. Conscients de la posture sociale dans laquelle ils se trouvent (ou dans laquelle ils sont placés, avec les stéréotypes qui en découlent), ces derniers utiliseraient leur sentiment d'infériorité sociale comme argument pour s'opposer à l'autorité des enseignants et de l'institution. Ils associeraient alors cette posture institutionnelle à une appartenance culturelle distincte de la leur, justifiant ainsi la frontière entre Eux et Nous qu'ils contribuent à construire, en relation avec leur sentiment d'être incompris et déconsidérés dans leur identité propre par l'institution scolaire. L'argument « vous ne pouvez pas comprendre » est ainsi souvent utilisé par les élèves lors de conflits avec un enseignant à propos de pratiques religieuses et/ou culturelles, par exemple lorsque la pratique du ramadan devient une contrainte à l'activité sportive. Le décalage de culture, d'origine sociale, d'habitus, de langage, d'interprétation et également de génération est très marqué, ce qui amène certains enseignants à dire que : « Très souvent on a l'impression qu'on ne partage pas avec les élèves la même culture » (Lettres 3, Bergson, 20.01.2017).

La religion des élèves, et la non prise en compte de la spécificité des contextes religieux et culturels de ces élèves par l'institution scolaire, participent et alimentent donc un décalage, un *écart* de culture pour reprendre la terminologie de Jullien (2016) – qui pourtant dans ce cas ne serait pas productif ou réflexif – mais s'ajouterait aux difficultés sociales et scolaires des élèves auxquelles les enseignants sont confrontés au quotidien. L'asymétrie professeur/élève, caractéristique de l'action éducative, est donc ici très marquée et visibilisée, notamment lorsqu'il y a confrontation, incompréhension ou inadéquation entre la forme scolaire (laïque) et les habitus socioculturels des élèves.

Le fait de ne pas partager la vie de quartier, de ne pas habiter l'environnement social des élèves et de ne pas être familier de leur quotidien en dehors du temps scolaire, participe à cette distanciation dans les quartiers populaires. Il renforce l'opposition entre Eux et Nous et l'incompréhension qui ressort dans les discours des élèves mais aussi des enseignants. L'élève est considéré comme un Autre, *différent* (Jullien, 2016), par les enseignants, alors que pour les élèves ces enseignants de passage, qui ne restent pas, ne seraient qu'une succession de figures institutionnelles auxquelles il leur est difficile de s'identifier, de se

référer et de s'attacher. Lorsque que la relation pédagogique de confiance arrive néanmoins à se construire, comme le montre notre enquête, et à se renforcer dans le temps long de l'activité éducative, alors la *différence* stérile et excluante fait place à *l'écart* dialogique et constructif dans lequel émerge le commun éducatif, c'est-à-dire l'universel de la relation d'apprentissage entre deux personnes engagées dans un regard réflexif de l'une envers l'autre.

1.2 Religions et laïcité : un voile déposé sur les inégalités sociales et scolaires

Dans cet établissement où la religion musulmane est très visible, notamment au moment des fêtes religieuses, le collège se vide le jour de l'Aïd et une part importante des élèves suit la pratique du jeûne du Ramadan.

Pourtant, en dehors de ces situations liées principalement au calendrier scolaire – plus favorable aux fêtes et aux pratiques religieuses chrétiennes que juives ou musulmanes, encore aujourd'hui (Baubérot, 2011) – il est important de rappeler qu'il n'a été relevé, dans notre corpus, que très peu de questionnements, contestations voire conflits avec le principe de la laïcité scolaire durant toute la durée de l'enquête. Il n'a en effet été trouvé que peu, voire pas, de contestations des enseignements par les élèves, mais plutôt une curiosité affirmée face à un nouveau régime de vérité jusqu'alors inconnu pour les élèves.

> […] deux filles ont réagi très fortement à ça [l'évolution]. Elles n'étaient pas du tout d'accord, alors que les autres non, ça leur posait pas de problème réel en fait, ils étaient plus à se demander « bah avant le singe alors, qu'est-ce qu'il y avait ? ». Parce que voilà, pour eux c'était pas un problème parce que apparemment ils aiment bien les dinosaures, du coup, le fait que des espèces disparaissent et apparaissent, ça les choque pas parce que comme ils savent que les dinosaures ont disparu, ça les a pas changés. Parce que parfois ça m'est arrivé d'avoir des élèves qui me disaient « bah non ! Tout était au début et puis voilà ». *Et ces 2 jeunes filles du coup, tu as essayé de leur expliquer ? Comment tu as fait ?* Bah du coup j'ai essayé de leur expliquer que c'était pas, que je disais qu'on était des singes, mais qu'on avait un ancêtre commun y'a

> longtemps, qui ressemblait un peu à un singe, un peu à un être humain, […] en s'appuyant sur les cours d'histoire qu'ils ont pu avoir sur l'homme de Cro-Magnon etc., et que de l'autre côté ça avait donné les grands singes, donc c'était un peu comme des cousins. Et du coup les autres ont bien compris, et elles non, elles sont restées sur l'idée que non, c'étaient pas nos cousins, qu'elles ne pouvaient pas faire partie du singe, et c'étaient déjà des élèves qui faisaient partie de ceux qui avaient du mal à comprendre qu'on soit des animaux donc voilà, déjà ça avait été compliqué. Et j'ai eu aussi comme réflexion aujourd'hui, on m'a demandé du coup si Adam et Ève étaient des singes !
>
> *SVT (2), Bergson, 1.06.2017*

Dans le cadre de la confrontation de différents régimes de vérité (Wolfs & Bouchard, 2017), comme c'est le cas dans cet exemple, les preuves scientifiques vont à l'encontre des croyances religieuses. Les élèves peuvent alors soit être dans l'acceptation du nouveau système théorique, basé non plus sur un texte religieux mais sur des preuves construites par la méthode scientifique, soit être dans le refus. Cependant, lorsqu'il y a répétition, c'est-à-dire lorsque le discours de l'enseignant se fait l'écho d'autres discours, d'autres sources (cours d'histoire-géographie, connaissances personnelles sur les dinosaures), qui sont à la fois des sources de légitimation supplémentaires et de proximité par rapport aux connaissances et intérêts des élèves, alors ils procèdent à une reconfiguration de leur conception du monde, en y intégrant et en hybridant différentes explications provenant de sources également différentes, pour créer un ensemble ayant une cohérence pour eux. Cette reconfiguration par hybridation des formes amène alors un élève à demander si Adam et Ève étaient des singes. Il renonce à l'exclusivité et l'absolutisme des régimes de vérité (religieux ou scientifiques) et se construit une nouvelle représentation du monde dans l'écart entre ces deux régimes. Ainsi, à nouveau, c'est dans l'écart que se construit le commun (Jullien, 2016), ici le partage d'un régime de vérité adossé à la science. Dans ce cas, la différence n'exclut plus et la curiosité envers l'Autre devient féconde.

Ensuite, les enseignants interprètent souvent les actes et propos des élèves comme des provocations adolescentes, pour les « tester ». En effet, les élèves semblent avoir bien intégré le fait que l'argument religieux est « audible » aujourd'hui et a un impact déstabilisant pour certains enseignants. Ils n'hésitent donc pas à s'en servir, notamment

face aux nouveaux enseignants, dans des pratiques qui s'apparentent à des formes de bizutage (voir Partie IV B.2 : exemple de l'enseignant de musique et du chant Gospel). Conscients de l'impact que ces arguments de contestation pourront avoir, et dans le souci pour certains de pouvoir « gratter du cours » à moindre coût, la religion est mobilisée dans de nombreuses situations (cours, temps d'intercours, sortie scolaire). Elle peut alors être un outil pour retarder ou détourner le sujet du cours vers des discussions suscitant plus d'intérêt pour les élèves – ou simplement pour ne pas faire cours – ou encore pour attirer l'attention de l'enseignant, du surveillant ou des autres élèves, pour amuser le groupe, construire ou maintenir une position de *leader* dans la classe.

Au-delà de ces situations de curiosité, de provocation ou d'amusement, d'instrumentalisation de la religion, les situations mettant en cause la laïcité dans cet établissement relevaient d'une confrontation ou d'une incompréhension entre un ou des élèves (ou leur famille) et l'institution. C'est le cas par exemple dans une situation énoncée par un enseignant d'EPS de l'établissement, au cours de laquelle un père refuse de laisser sa fille aller à la piscine, puis accepte finalement après avoir compris que sa fille ne sera jamais nue devant les garçons de la classe. Le clivage est peut-être au départ d'ordre culturel/religieux, mais il s'avère, après négociation entre les deux parties, qu'il s'agissait d'un « simple » malentendu :

> Il y a quelques années j'avais insisté auprès d'une famille, c'était une famille turque, parce que la fille ne venait pas à la piscine. J'avais appelé le papa, on s'était entretenu etc. Je l'avais rassuré parce que lui sa principale peur c'était que sa fille se retrouve nue devant des garçons. Alors je l'avais rassuré en lui expliquant que les vestiaires étaient séparés, qu'il y avait une professeure femme qui s'occupait des filles et un professeur homme qui s'occupait des garçons, que tout était bien scindé et j'avais réussi à décider ce monsieur, parce que sa fille savait pas nager en plus, donc il y avait une urgence, une priorité.
>
> *EPS (1), Bergson, 01.06.2017*

Ici, remplir l'objectif éducatif (apprendre à nager) prévaut sur la satisfaction des demandes particulières des familles, d'où l'insistance de l'enseignant auprès du père. La méfiance du père, probablement d'origine culturelle et/ou religieuse d'après l'enseignant, renvoie à une question de rapport à la pudeur, et plus largement à une méconnaissance de l'organisation scolaire (les vestiaires à la piscine ne sont pas mixtes). La norme scolaire

intègre, dans ce cas, la critique de la norme culturelle et religieuse de la famille (car même sans argument religieux, nous pouvons supposer que les parents ne souhaitent majoritairement pas de vestiaires mixtes pour la piscine) : c'est ainsi que le malentendu a pu rapidement être levé[306].

Au-delà de ces incompréhensions/malentendus, les enquêtés ont pu, au cours de l'enquête, faire un lien entre les arguments de contestation ou de refus de la règle (12 épreuves sur les 51 épreuves types) et une difficulté sociale et/ou scolaire, de l'élève ou de la famille. Par exemple, un élève qui refuse de travailler pendant le Ramadan est très souvent un élève déjà en difficulté scolaire, voire en décrochage. Encore, les élèves ayant refusé la minute de silence après les attentats de janvier puis de novembre 2015 sont des élèves régulièrement en confrontation avec le cadre scolaire sur d'autres aspects non religieux.

La résolution du problème ne peut alors pas passer uniquement par une réaffirmation de la laïcité scolaire pour l'enseignant, qui est rapidement confronté à des problématiques pouvant dépasser son champ d'action (échec scolaire, démotivation, pauvreté, distance culturelle à l'école, précarité des familles). Le suivi d'une pratique religieuse peut alors devenir pour l'élève une stratégie pour détourner l'attention de sa démotivation, de sa situation d'échec, ou bien encore d'une situation familiale difficile, d'un rapport douloureux à l'école.

L'argument religieux devient alors un voile utilisé pour recouvrir des difficultés autres. En effet, bien que les situations interrogeant la laïcité existent, elles ne peuvent que rarement se réduire à une dimension strictement religieuse, du point de vue des enseignants. Le cumul des difficultés sociales et scolaires que peuvent rencontrer certains élèves représente une série de stigmates que l'expression religieuse affirmée permet d'occulter, pour un temps. Elle s'impose alors comme la revendication d'une fierté d'appartenance, revers d'un besoin de reconnaissance d'autant plus important que la réussite scolaire se révèle difficile à atteindre. On peut alors la situer dans une stratégie de « retournement du stigmate » (Goffman, 1975).

[306] Le corpus de l'enquête contient toutefois des cas où le malentendu n'est pas levé : invocation d'allergies, certificats médicaux de complaisance, dont les enseignants pensent qu'ils sont liés à un refus culturel plus ancré, et cela d'autant plus qu'ils n'ont aucune prise pédagogique (ni légale) sur l'avis d'un médecin, qu'ils sont contraints d'accepter sans discussion. Certains enseignants las s'y résignent, d'autres non en faisant un patient travail auprès des élèves et des familles, en jouant sur les copains et copines pour intéresser le/la réticente.

Enfin, d'après notre enquête, les tensions entre les élèves reposent très peu sur des conflits interreligieux, mais plutôt sur des conflits interculturels (en lien avec une culture et une origine nationale supposée et parfois idéalisée), entre Turcs, Algériens, Marocains, etc. Par exemple, au moment de la coupe d'Afrique des nations l'année dernière, un enseignant de SVT témoigne :

> « La coupe d'Afrique des nations. L'Algérie a été quasiment éliminée et / Voilà, donc à mon avis, enfin je pense que l'Algérie va se faire éliminer, donc du coup ils vont s'en prendre plein la figure, à mon avis la Tunisie, je pense, elle ne va pas aller bien loin, donc dès que la Tunisie va se faire éliminer les Algériens vont se venger en leur en mettant plein la figure. Et du coup c'est ça qui est marrant, c'est qu'en fait ils gèrent. Alors moi je ne regarde pas du tout ça. J'ai juste, quand j'ai vu le résultat, je sais qui va rigoler demain, qui ne va pas rigoler parce qu'ils sont tellement en train de se vanter de leurs origines que voilà, alors du coup ce matin tous les Algériens il faisait « non non, moi je suis Français ! ». Et du coup voilà, ils ne savent pas se positionner « est-ce que je suis Français ? Est-ce que je suis Algérien ? ». Sinon y a les maghrébins qui se liguent contre les Turcs ou contre les Portugais, ou contre les Noirs, et du coup c'est ça, ils sont sans arrêt en train de se chercher une identité « comment je me case, et contre qui je suis » en fait. […] Entre Maghrébins, souvent c'est bon enfant, mais en fait c'est bon enfant /si j'étais pas intervenu, ça aurait pu être tout le cours comme ça, on écoute pas le prof, on est tout le temps en train de le chambrer, de l'humilier, en restant bon enfant.
>
> *SVT (1), Bergson, 20.01.2017*

Les critiques, les taquineries faisant intervenir les origines des élèves, sont fréquentes dans le groupe de pairs, mais souvent ils se chamaillent puis ils « sortent bras dessus bras dessous »[307] dans la cour : « ils gèrent » selon cet enseignant de SVT. Il n'a pas été évoqué par les enseignants de ségrégation ou de discrimination entre élèves, encore moins du fait des enseignants, n'en existe-t-il pas pour autant ?

Dans cet établissement, les discriminations culturelles, ethniques ou religieuses ne sont donc pas saillantes selon les enseignants, du fait, en grande partie, d'un entre-soi ne rendant pas visible les différences et les écarts socioculturels. Les conflits rencontrés relèvent davantage – et sont interprétés par les enseignants comme – des relations

[307] Plus loin, dans le même entretien.

typiques de l'adolescence ou d'un habitus social ou culturel. Rien dans l'enquête ne permet cependant de vérifier l'existence de relations de discrimination, voire de racisme, qui se joueraient entre les élèves en dehors des classes, ni entre élèves et enseignants.

Dans cet établissement, les enseignants sont confrontés à des incidents qui relèvent d'une superposition de problématiques et de difficultés, principalement sociales et scolaires, et parfois religieuses, devant lesquelles ils se sentent souvent impuissants, d'autant plus que, particulièrement dans cet établissement, ils ne peuvent s'appuyer sur un collectif solide et bienveillant.

La solution est bien souvent la fuite pour ces enseignants qui n'arrivent pas à trouver un sens à leur action. Ceux qui restent ont construit une réputation solide qui leur permet de s'imposer, ou alors ils adaptent leur enseignement et leurs exigences pour tenir, en s'appuyant sur leur rôle d'éducateur plus que sur leur objectif de transmission de connaissances (Van Zanten & Grospiron, 2001).

> Moi je me le suis dit parce que quand même, c'est logique quand on vient dans un établissement comme ça, si c'est pour changer tous les ans, les élèves, quand ils arrivent en quatrième-troisième ont plus d'ancienneté que les professeurs dans l'établissement. Donc du coup voilà, j'en arrive à un point où je sais que ceux qui sont en troisième, je les ai vus en sixième, et donc du coup c'est aussi une forme de respect parce que quand on est connu, on est plus respecté dans ce type d'établissement, puisqu'ici l'adulte n'est pas respecté au premier abord.
>
> *SVT (1), Bergson, 20.01.2017*

Le collège Bergson est un exemple extrême : entre-soi socioculturel des élèves, précarité sociale et économique des familles, difficultés dépassant l'échelle de l'établissement et éclatement du collectif des enseignants, faible collégialité. Les situations liées à la religion et à la laïcité ne sont donc qu'un aspect mineur d'une situation complexe auxquelles les enseignants sont confrontés au quotidien, peu préparés et souvent impuissants.

1.3 Des parents exigeants, des enseignants sous contrôle : logique marchande, consumérisme scolaire et stratégies enseignantes de compensation

Contrairement au collège Bergson, le collège Des Piques est implanté dans un environnement social et économique favorisé. Les situations rencontrées dans cet établissement révèlent des logiques d'action différentes, liées aux ressources et aux contraintes particulières de cet environnement de travail.

S'il est plutôt facile de faire son métier dans les classes du collège Des Piques (établissement accueillant des élèves de classes moyennes et favorisées) selon les enseignants, ceux-ci évoquent néanmoins certaines difficultés, notamment dans le rapport aux parents et parfois au regard des attentes des élèves. Un des problèmes régulièrement évoqués par les enseignants de cet établissement se rapporte à la sur-sollicitation des parents (plusieurs rendez-vous par semaine pour certains enseignants). En effet, les parents, très impliqués dans l'école et dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, prennent régulièrement rendez-vous avec les enseignants, appellent la direction pour des questions et des précisions sur ce qui se passe dans l'établissement, et peuvent aller jusqu'à remettre en question les jugements et les évaluations des enseignants ou des conseils de classe.

> Ah oui, ici c'est un collège où il y a un peu de difficultés avec les parents, parce que les parents c'est souvent une petite tendance tu sais, je vais dire, « à bouffer du prof » entre guillemets, c'est-à-dire que « ça va on est gentil mais, avec ce qu'on gagne, et on est quand même toujours en vacances » (*ton faussement dénigrant*), ici, on est dans le quartier où les gens *travaillent*, *eux*, nous on est quand même / des branleurs quoi, on est un peu gaucho / […] moi, j'ai eu des parents qui ont remis en question ma notation, j'ai eu des parents qui sont venus avec les copies de leurs enfants pour que je revoie les notes, j'ai eu des parents qui ont refusé, je sais pas, une punition, j'ai eu des choses, voilà, mais que tout le monde connait quoi.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

> Les parents en tout cas se croient autorisés à intervenir au niveau de la gestion du collège, ça c'est sûr.
>
> *Principale, Des Piques, 15.03.2016*

Cela peut relever d'un manque de confiance des parents dans l'institution scolaire, d'une distance critique à l'égard de l'école, qui existe moins dans les milieux populaires où l'école reste encore perçue comme un moyen d'émancipation sociale (Thin, 1998 ; Périer, 2005). Cela peut aussi être un indice d'une maitrise du système scolaire, de ses rouages et de ses problèmes par les parents dont certains, selon la principale, travaillent au rectorat, ou sont enseignants eux-mêmes et donc « du milieu »[308].

De plus, il existe un décalage social entre familles et enseignants. En effet, les familles, appartenant majoritairement à la catégorie cadres et cadres supérieurs, ont un statut socio-économique généralement plus élevé que celui des enseignants. Ces derniers ressentent ce décalage dans les rencontres parents-professeurs, dans le jugement de ceux-ci sur leurs pratiques, dans les demandes perçues comme intrusives, dans le contrôle que certains parents voudraient avoir sur le travail des enseignants (commentaires sur leur notation, sur les exercices qu'ils donnent à faire aux élèves, sur le contenu des cours et sur leur méthode pédagogique).

Cependant, cette distance sociale et surtout économique ne se matérialise pas uniquement, ni même peut-être principalement, dans ce rapport direct (en face-à-face) ou indirect (par des notes dans les carnets de correspondance ou sur Pronote). Elle se vit également, et quotidiennement, à travers les objets. Ces interfaces entre deux mondes que sont les vêtements, les sacs à mains, les fournitures, les moyens de transport (trottinettes, vélos, scooters, voitures), le maquillage, ou encore les activités extrascolaires et les voyages « marquants »[309], sont les témoins omniprésents de la « distinction » théorisée par Bourdieu, qui cette fois ne se joue pas seulement entre élèves, mais aussi entre les élèves et les enseignants. Par exemple, le sac à main d'une élève, qu'un enseignant ne pourrait pas raisonnablement s'offrir, *dit* beaucoup et s'impose dans la relation éducative comme un acteur redéfinissant la relation de dissymétrie pédagogique, en y intégrant une logique généralement absente, la logique marchande.

[308] « Beaucoup de parents travaillent au rectorat ou sont enseignants, donc les rapports ne sont pas faciles, il y a aussi le risque de la dénonciation. » (Extrait du journal de terrain, entretien informel, principale, 20.11.2015).

[309] Par exemple, arriver à l'école bronzé en hiver, ou avec la marque des lunettes de ski.

> Pareil, le niveau des élèves, même si j'ai pas pu voir ailleurs, je me rends compte que c'est quand même très élevé. Par exemple quand j'ai des 5ème, ils savent faire des phrases, je pense que moi, à leur âge, je savais pas faire ça quoi. *Ça vient de quoi ce niveau élevé ?* Bah milieu culturel hein, je pense que c'est ça. Milieu culturel dans lequel ils baignent, à l'international aussi, apparemment y a beaucoup de parents qui sont déjà partis vivre ailleurs, travailler ailleurs donc forcément, c'est aussi un enrichissement personnel qui se ressent dans la scolarité, ça c'est sûr.
>
> *Anglais (4), Des Piques, 05.04.2016*

> Ils s'en sortiront toujours, les parents payeront Acadomia ou autre chose.
>
> *Histoire-géographie (9), Des Piques, 16.06.2016*

La grandeur sociale en contexte scolaire n'appartiendrait pas dans ce cas à celui qui *sait* mais à celui qui *a.* La Cité marchande, présente par et à travers les objets, peut alors se transférer de l'objet aux savoirs et redéfinir leur grandeur en fonction non plus de leur universalité (Cité civique), de leur nécessité d'être connus (Cité de l'opinion) ou de leur utilité (Cité industrielle), mais de leur rentabilité et de leur capital scolaire-marchand monnayable, c'est-à-dire ouvrant aux voies d'orientation élitistes.

Certaines familles du collège Des Piques sont ainsi dans un rapport consumériste à l'école. Les enseignants ont souvent le sentiment d'être *au service* des familles, des élèves, ce qui va à l'encontre de leur conception de leur rôle d'éducateur, partenaires éducatifs des parents et en complément de l'éducation familiale. Leur travail est *surveillé* par les parents, qui n'hésitent pas à leur faire des réflexions, des commentaires voire des reproches :

> Et donc ce gamin, il a pas eu les félicitations. On a vu le père arriver, le LENDEMAIN MATIN, à HUIT heures moins 10, à HURLER dans le bureau de la principale, et disant que c'était IN-AD-MI-SSIBLE, qu'il allait lui expliquer comment faire son boulot, *et caetera*, *et caetera*. Quand tu vois le père qui se comporte comme ça le lendemain matin à 8 heures, ça a pas encore commencé la journée, qu'il vient hurler parce qu'il est furax que son gamin n'ait pas eu les félicitations, ça veut dire que déjà, il a appelé les parents / les représentants des parents d'élèves le SOIR MÊME [le conseil de classe avait eu lieu la veille], pour savoir ce qu'avait son fils quoi, enfin je / ! Et qui HURLE et qui explique à la principale que de toute façon, elle fait MAL son

> boulot, qu'il va lui expliquer comment faire, parce que LUI, il a une entreprise, donc LUI, il sait comment ça fonctionne. Tu te dis, bah oui, le gamin, forcément, toi aussi il t'explique comment ça fonctionne.
>
> *Histoire-géographie (7), Des Piques, 25.01.2016*

L'intrusion des exigences familiales dans l'école peut générer un sentiment de gêne voire de malaise chez certains enseignants, sentiment d'être jugé par des personnes qui ne connaissent pas forcément le métier, sentiment de devoir répondre à des attentes parentales qui peuvent parfois aller à l'encontre des injonctions institutionnelles : accorder une attention particulière à tel élève au détriment du groupe classe, faire du cas par cas, privilégier une orientation prestigieuse :

> Et on a aussi des difficultés d'orientation, parce que comme partout, on a des élèves en grande difficulté, dont les parents ne s'occupent pas forcément mais qui viennent souvent de milieu socio-culturel relativement élevé et dont on arrive pas à faire faire des orientations correctes. Voilà, qui ne veulent QUE…, parce que moi, je suis prof principale en 3ème, qui ne jurent que par la seconde générale alors qu'ils ont absolument pas le niveau.
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

Lorsque les enseignants sont jugés à l'aune de leur capital économique, ou bien lorsque la légitimité des savoirs est mesurée selon leur rentabilité pour la suite des études, ou bien encore lorsque la légitimité des enseignants est refusée parce que ceux-ci, selon certains élèves, « gagnent moins que [leurs] parents »[310], alors se confrontent deux logiques contraires : d'un côté l'universalité et la gratuité des savoirs et du rapport éducatif, et de l'autre la marchandisation des savoirs.

Pour certains enseignants, ce rapport permanent à l'argent, la réussite par le gain économique, le consumérisme de l'école et des savoirs, interrogent leur posture et leur rôle, notamment de formation à la citoyenneté. Par exemple, pendant un cours d'EMC observé au collège des Piques en février 2016, l'enseignante demande « Est-ce que vous êtes libres ? » et un élève répond « on n'est pas libre parce qu'on est obligé d'acheter pour avoir quelque chose ». L'enseignante enchaine alors sur la liberté comme « valeur à

[310] Extrait d'une discussion informelle – journal de terrain.

atteindre », avec parfois des difficultés car « on vit en société, en alliance[311] avec les autres, c'est la limite de la liberté ». Ils doivent justifier leur travail en ouvrant sur d'autres registres, plus sociaux, non utilitaristes, du savoir non économiquement valorisable. Les élèves jouent alors le jeu, sans pour autant faire preuve de conviction dans la défense d'une liberté contrainte par la nécessité de l'égalité entre tous les citoyens. Le principe du bénévolat associatif, pris en exemple par l'enseignante, semble pour beaucoup manquer d'intérêt par rapport au bénéfice individuel que ce type d'activité peut apporter. Certains élèves ne comprennent en effet pas « pourquoi » l'enseignante fait des activités bénévoles sur son temps libre dans une association, le plus perturbant pour eux étant que ce « travail » n'est pas « payé » :

> J'avais croisé des gamins à moi alors que je faisais un truc avec AIDS. On faisait une distribution et une explication sur l'utilisation de préservatifs, j'avais croisé des gamins dans la rue. « Ah madame, vous faites quoi là ? » (*ton dénigrant*) « vous travaillez et tout ? », je dis « non, non-non, je suis avec l'asso », « ah mais, vous êtes payée ? », « bah non, c'est une association, c'est un engagement, c'est du bénévolat » (*ton pédagogique*), « ah ! mais ça sert à quoi ? », « pour expliquer des choses, faire de la prévention tout ça », « ha ouais, ça sert à rien quoi. Vous êtes pas payée » (*ton dénigrant*). Voilà. Tu sais, le seul / bah ouais voilà, c'est ça. Et des collégiens hein ! C'est choquant quand même. Des collégiens pour qui déjà la seule valeur c'est l'argent.
>
> *Histoire-géographie (7), Des Piques, 25.01.2016*

Certaines situations peuvent également faire référence à un mépris de classe des familles très privilégiées envers le métier d'enseignant. Ce métier, dans sa représentation sociale, renvoie à un statut déconsidéré, peu enviable, par les élèves du collège Des Piques, appartenant majoritairement aux classes sociales favorisées et bourgeoises. L'orientation des élèves, très majoritairement vers le lycée général, révèle en effet une exigence et un suivi rapproché des familles, ainsi qu'une intégration précoce des codes et des attendus de la forme scolaire par les parents et les élèves. L'école est là non pas pour permettre aux élèves de gravir l'échelle sociale, mais pour ouvrir les portes aux études supérieures et permettre aux élèves de reproduire le schéma de réussite professionnelle des parents, et

311 L'enseignante, catholique pratiquante, utilise régulièrement des termes empruntés au vocabulaire chrétien tels que « alliance », « charité », « partage », « communion », « espérance », marqueurs d'une identité religieuse forte qui ne représente ici pas une rupture, mais plutôt un liant culturel avec son milieu de travail.

ainsi maintenir un statut social d'une génération à l'autre. Dans ce contexte, les enseignants ne se donnent pas comme rôle de motiver les élèves à se dépasser scolairement – ce travail est en grande partie fait par les parents –, ils vont plutôt mettre en avant un discours alternatif à celui des parents, en défendant la coopération face à la compétition, le modèle social de redistribution des richesses face au modèle capitaliste, la solidarité avec les moins favorisés face à l'individualisme (voir B.1 dans cette partie, sur la question des valeurs à transmettre).

Les enseignants se placent dans une position de défense d'un modèle social et d'un rapport aux savoirs non exclusivement utilitariste ou consumériste, intégré dans le cadre de la formation à la citoyenneté comme transmission de valeurs. Ils sont également amenés à défendre leur expertise professionnelle et leur légitimité face aux parents qui peuvent parfois la remettre en question. Les enseignants tentent ainsi de prendre de la distance par rapport à la logique de la performance et de la réussite des familles, ou du moins tentent de faire émerger dans les classes des formes hybrides, entre utilitarisme et universalisme des savoirs, entre transmission du capital culturel classique et émancipation, entre réponse à une demande de performance et développement d'une conscience morale et citoyenne, entre reproduction de l'élite sociale et respect du principe de l'égalité républicaine face à l'école.

Dans le cas du collège Des Piques, des demandes, même religieuses, des familles, sont ainsi prises en considération et satisfaites, non pas au nom d'un principe de reconnaissance communautarienne, mais au nom d'un principe de satisfaction clientéliste, conforté par la présence forte du réseau d'interactions diverses entre enseignants et familles (les enseignants habitent le quartier, vivent et interagissent avec les familles dans les espaces urbains autres que l'école). C'est le cas dans cette situation d'aménagement avant un voyage scolaire :

> Je me rappelle, on était parti en Angleterre pendant la Pâques juive. On l'avait signalé aux familles et on avait essayé de demander à la / c'est les familles qui avaient demandé, et en général quand elles envoient [leur enfant en sortie sortie scolaire] quand même ils sont plutôt tolérants, mais ils avaient demandé si on pouvait essayer de leur trouver des familles juives, ou alors si c'était pas une famille juive, quand même, qu'ils respectent certaines choses. Si on peut le faire, c'est pas un problème, il faut pas non plus tomber dans le truc de

> « non-non ! on ne veut rien écouter ! ». On peut voir si c'est possible, on a le droit quand même. *Et là en l'occurrence, ça s'est fait ?* Oui. *Pour ce voyage-là ?* Oui-oui, ça s'est fait, on a essayé de trouver des familles juives aux enfants, et je crois que tout le monde en avait, ça avait été signalé et voilà, tant qu'à faire.
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

De plus, la pression du privé étant forte dans le secteur de recrutement du collège, la satisfaction des usagers du service public est ressentie comme une injonction plus importante à satisfaire que celle du respect absolu du principe de laïcité. Les familles démontrent en effet de la reconnaissance, proche d'une forme de satisfaction commerciale, lorsque l'école prend en compte leurs contraintes religieuses dans son organisation. Par exemple, lors d'une sortie scolaire, certains parents ont remercié les organisateurs qui avaient déplacé le départ, initialement prévu un samedi (jour de Shabbat) et pris des dispositions concernant les familles d'accueil. Ils ont considéré que c'était une forme de reconnaissance de leurs besoins spécifiques et une forme d'adaptation de l'école à ses usagers, à la fois dans une logique de satisfaction marchande et dans une logique domestique de bon voisinage, de la part des acteurs éducatifs.

Le collège Des Piques n'est pas forcément représentatif de tous les établissements de centre-ville accueillant une population privilégiée. En effet, une des spécificités de cet établissement est qu'il accueille un nombre important d'élèves de confession juive (par rapport aux autres établissements alentours), tout en accueillant également des élèves chrétiens, et de façon plus limitée, musulmans et non croyants. Ainsi, les problèmes liés à la laïcité, bien que rares, ne sont pas anodins. Ils vont principalement tenir de la confrontation entre les attendus religieux communautaires et le cadre scolaire laïque. Lorsqu'il y a des demandes d'adaptation, pour les voyages scolaires par exemple (pas de sortie le samedi, adaptation des menus), la stratégie adoptée relève souvent du compromis. La liberté des familles et le respect de leur croyance sont mis en avant en équivalence avec la nécessaire participation aux activités scolaires.

L'équipe éducative se retrouve ainsi dans une posture de devoir satisfaire une clientèle en proposant des services prenant en compte ses spécificités. Une stratégie de l'offre, de la fidélisation, logique économique faisant écho à celle des familles dans leur rapport à l'école, est visible. Contrairement aux deux autres établissements étudiés, les adaptations

de la règle laïque – notamment lors des voyages scolaires – ne se justifient pas au nom de la mission de l'école d'ouvrir les élèves à un autre environnement. L'argument invoqué n'est pas celui de l'émancipation par l'ouverture sur le monde, par le fait de sortir les élèves de leur environnement, c'est-à-dire par un argument d'émancipation. Les adaptations se font ici parce que les parents le demandent simplement, et parce que les parents ont un poids symbolique et économique non négligeable dans le processus décisionnel des enseignants. Leur satisfaction compte, leur avis importe, leurs demandes sont prises en considération, ce qui, de plus, évite de les voir partir pour des établissements privés.

La logique consumériste des parents face à l'école, leur demande d'individualisation du rapport des enseignants à leur enfant, s'est donc d'une certaine manière transposée dans les stratégies de réponse des enseignants à leurs demandes. Les familles sont des usagers qu'il faut satisfaire, la réputation de l'établissement, en partie indexée sur la grandeur sociale des parents, et les bonnes relations avec ces familles en dépendent. Les enseignants sont d'autant plus préoccupés par ces deux aspects que leur projet professionnel est de rester dans cet établissement, et donc de maintenir de bonnes relations et un cadre de travail paisible.

Cependant, certaines demandes ne peuvent être prises en charge si elles vont à l'encontre du cadre légal. Le cadre scolaire peut par exemple être rappelé lorsque les demandes des familles vont à l'encontre du bon déroulement des enseignements.

> Une fois, il y avait eu une demande de la part de parents en disant qu'il y avait beaucoup d'élèves de confession juive dans l'établissement, et donc est-ce qu'on pourrait pas finir les cours à 4 heures moins vingt le vendredi puisque bon ça va jusqu'à 5 heures moins 10, ils proposaient d'enlever une heure. Et là, c'est l'administration qui est contactée. Donc l'administration dit non, c'est un établissement laïque, on a besoin de toutes les heures.
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

Les enseignants de cet établissement, pour la plupart experts et connaissant la législation et les injonctions institutionnelles, s'attachent à rappeler le cadre de la loi lorsque les demandes des familles outrepassent celui-ci. Dans ce cas particulier de demande des familles de banaliser la dernière heure du vendredi – notamment l'hiver car, après le coucher du soleil, le rite du Shabbat interdit aux personnes de confession juive d'utiliser

des appareils électriques (lumière, ordinateur, etc.) – la direction a refusé car les contraintes du calendrier et l'obligation scolaire ne leur permettaient pas de répondre favorablement à cette demande. La négociation de cette « affaire » qualifiée par la principale de « sanglante »[312] a nécessité l'intervention d'un inspecteur d'académie pour convaincre les parents.

Dans les établissements situés dans des zones urbaines populaires comme le collège Bergson, au contraire, les codes et normes socio-culturelles des enseignants et des familles peuvent être très différentes et le réseau d'interaction pauvre dans et en dehors de l'école. Dans ce cas, l'homogénéisation des normes socio-culturelles dans et hors les murs de l'établissement n'existe pas. Alors, dans certaines situations, le respect des principes civiques de laïcité et de neutralité peut amener à des relations de domination sociale ou de violence symbolique institutionnelle, du fait d'une incompréhension ou d'une ignorance des codes de « l'Autre » (l'élève, les familles). Par exemple, certains enseignants dans l'enquête ont interprété comme une entorse à la laïcité scolaire le fait pour une fille de venir à l'école avec du henné sur les mains, ou encore l'utilisation régulière par les élèves de l'interjection « *Wallah* », alors que ce sont pour la première une pratique utilisée dans de nombreuses cultures pour les événements festifs et dans la seconde une interjection sécularisée, entrée aujourd'hui dans un langage commun.

[312] Extrait journal de terrain, entretien informel, 20.11.2015

2. Les inégalités comme sources et ressources explicatives des problèmes de laïcité

Le rapport aux inégalités sociales et scolaires est omniprésent dans le travail des enseignants, dans leur compréhension de leur rôle et dans leur stratégie de renormalisation des prescriptions. La conscience de l'existence d'inégalités structurelles en éducation, ainsi que de l'influence de ces inégalités sur le parcours de leurs élèves, sont régulièrement mentionnées comme étant des difficultés supplémentaires dans la réalisation du travail enseignant. Comme nous l'avons vu plus haut, à la conscience des inégalités sociales et de leur reproduction par l'école, s'ajoute un sentiment d'impuissance face à elles. Ce sentiment se traduit par un malaise professionnel, un conflit de professionnalité, d'autant plus difficile à affronter si l'environnement de travail est situé dans un milieu socio-économique défavorisé. En effet, la profession enseignante représente, pour ceux qui l'exercent, une mission sociale, républicaine et humaniste forte, que certains vivent comme une vocation (Farges, 2017). C'est un métier porteur de sens, de valeurs. L'ambition d'accompagner les élèves vers la connaissance, le développement de leur esprit critique, l'exercice de la citoyenneté libre et éclairée, guidé par l'idéal d'égalité des chances, est présent dans la pratique enseignante et parfois dans les raisons qui les ont amenés à choisir ce métier.

> /Le cœur du métier d'enseignant /notre mission première tu veux dire ? *Oui.* //Instruire les élèves de façon à les rendre citoyens. Mais je fais exprès d'utiliser le mot instruire parce que je pense que /dans l'instruction il y a forcément de l'éducation mais qu'elle passe par autre chose qu'un animateur ou un parent, c'est-à-dire par le savoir, par la connaissance, la réflexion, donc c'est pour ça que je dirai ça. *Donc la finalité c'est de former des citoyens ?* Oui, parce que moi, pour moi, la finalité professionnelle elle est à un autre niveau, nous au collège on ne forme pas des professionnels, on forme d'abord des jeunes à devenir adultes, à devenir citoyens et autonomes.
>
> *Lettres (6), Mandela, 7.11.2016*

Il existe différentes raisons d'arriver au métier de l'enseignement : passion pour la discipline, liberté accordée à la pratique et à son organisation, métier en rapport avec l'humain, importance de la transmission de savoirs, de l'accompagnement des enfants vers l'âge adulte, mais aussi métier porteur de valeurs sociales et humaines fortes et d'une forme d'engagement au service de sa communauté (nationale, humaine), pour la transmission de valeurs et de principes partagés par cette communauté.

Ainsi, le travail enseignant ne se réduit généralement pas pour les acteurs à un travail d'instruction, c'est-à-dire de transmission de connaissances, mais englobe une multitude de rôles, prescrits ou non : accompagnement à l'émancipation sociale et intellectuelle, socialisation, émergence d'une conscience politique et citoyenne, développement de la raison, compréhension et adhésion à un ensemble de principes et de valeurs. Par exemple, lorsqu'elle parle des raisons qui l'ont poussée à choisir ce métier, cette enseignante, au profil atypique toutefois, évoque la liberté qu'il offre de pouvoir être avec ses propres enfants d'abord, puis de la dimension humaine du travail éducatif, plus que de l'importance de la transmission du savoir.

> Je voulais quelque chose qui soit en rapport avec l'humain. En rapport avec la transmission. Et surtout je voulais pouvoir élever mes enfants, être là quand ils étaient pas à l'école en fait. Et c'était, ouais-ouais, ça, ça a été super / enfin, très jeune en fait, c'est ce qui a déterminé / oui. C'est pas la passion de l'anglais, du tout. Ça c'est, alors c'est ce qui fait un peu criser les inspectrices, les inspecteurs, en général je suis très mal notée parce que j'ai toujours dit, moi j'aime bien l'anglais hein, mais / je m'en tape en fait. Je suis pas une fanatique. Ce que j'aime c'est l'humain. Voilà, c'est les enfants. TRÈS clairement. J'aime beaucoup comme langue hein ! Oui ! J'aime beaucoup, et puis j'adore l'enseigner, mais / je pourrais enseigner autre chose.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

Ainsi, lorsque la réalisation de cette « mission éducative et sociale » d'accompagnement des enfants à la *réalisation* de leur place dans la société, à chance égale quel que soit le milieu social, économique ou culturel d'origine, est mise à mal ; lorsque les valeurs de la profession sont mises à mal par un contexte et des contraintes systémiques inégalitaires : les enseignants se trouvent dans une situation d'empêchement au travail bien fait et donc de perte de sens dans leur pratique (Farges, 2017 ; Van Zanten & Grospiron, 2001 ; Lantheaume & Hélou, 2008).

Un des conflits que les enseignants rencontrent alors réside dans le décalage existant entre les valeurs et les principes à transmettre, notamment via le curriculum d'enseignement moral et civique, mais aussi les valeurs et les principes qui les animent dans leur métier et qui coïncident le plus souvent (voir, B.1. dans cette partie), et la non-effectivité relative de ces principes dans le quotidien des élèves et dans la société en général. Dutercq faisait déjà ce constat lorsqu'il affirmait que « les enseignants sont pris dans une contradiction entre l'utopie fondatrice de leur profession et une organisation inégalitaire de la société qui se retrouve à tout moment dans la vie des classes et des établissements » (2004, p.10).

Comment transmettre des valeurs, défendre les institutions et les principes républicains lorsque l'application de ces valeurs et de ces principes fait défaut, lorsque ces institutions sont absentes[313], dans leur contexte d'enseignement et dans le cadre de vie des élèves et des familles ? Cette question est omniprésente dans les réflexions des enseignants sur leur pratique. La tension entre principe et réalité, la mise à l'épreuve des principes républicains et démocratiques dans le quotidien, le concret de la vie, représente un conflit professionnel fort pour tout éducateur convaincu de l'importance de défendre ces idéaux et ces valeurs dans leurs classes. Les enseignants ne baissent cependant pas les bras devant la difficulté de cette tâche. Ils tentent, dans la formation à la citoyenneté, de faire comprendre aux élèves que la société est toujours perfectible et que les valeurs qu'une société se donne sont des idéaux à atteindre, des lignes directrices.

Cependant, devant certaines situations (vécus de discrimination, de racisme, expérimentation des inégalités sociales et scolaires), ils peuvent se sentir démunis ou avoir le sentiment d'atteindre la limite de la défense du modèle républicain. Dans ces situations, les parents peuvent parfois être des alliés, car les familles défendent très majoritairement les principes républicains et transmettent à leurs enfants l'importance de l'égalité, de la liberté et de la fraternité, principes « en devenir » quel que soit le milieu social. Cette tension dans la pratique a été mise en évidence de nombreuses fois (Lenoir, Xypas & Jamet, 2006 ; Xypras, 2003 ; Bozec, 2014) et représente pour certains auteurs la limite principale au succès de l'éducation à la citoyenneté et à la laïcité.

Les valeurs de l'enseignement sont donc des éléments critiques dans le métier enseignant, leur réalité et leur mise en pratique sont des conditions du bien-être au travail. Lorsque

[313] Par exemple dans les zones urbaines et rurales où les services publics de proximité (Poste, pharmacie, hôpitaux) ont été regroupés et/ou ont disparu.

ces valeurs sont mises à mal par la réalité et les contraintes d'un contexte de travail discriminant ou inégalitaire, les enseignants mettent en place des stratégies, soit pour reconfigurer leurs objectifs professionnels, soit pour atténuer ce conflit de valeurs en accordant plus d'importance aux autres sphères de leur vie (engagement associatif, vie familiale, vie sociale).

Ensuite, les élèves peuvent être amenés à mobiliser régulièrement des arguments religieux ou culturels pour se défendre d'un sentiment de relégation ou d'impuissance face à un système structurellement *orienté* vers une reproduction des inégalités sociales et vers des processus de discriminations ethniques (Bonnery, 2006 ; Payet, 2016). Ils sont, et les familles avec eux, conscients de leur position attribuée dans la société, de l'histoire de leur groupe social, culturel et/ou religieux d'appartenance, de l'existence de logiques systémiques discriminantes (discrimination à l'embauche, délit de faciès, islamophobie, etc.). Ce dont ils ont peut-être moins conscience, c'est de l'incorporation de ces logiques discriminantes les menant à s'interdire d'eux-mêmes certaines voies d'orientation qu'ils considèrent comme *pas pour eux*, parce que c'est ce qui leur a été dit (milieu familial), ou parce que l'institution ne les leur propose pas sérieusement[314], ne les considère pas comme une option pour eux, ou encore parce qu'ils n'ont pas d'exemple dans leur entourage de parcours de ce type. Par exemple, lors d'un temps de vie de classe sur l'orientation, au collège Bergson, une élève dit à son enseignante : « Moi j'aimerais bien être chef d'entreprise, mais je peux pas parce que je porte le voile ».

Or comme nous l'avons vu précédemment, l'argument religieux, l'opposition à la règle laïque, dans les milieux défavorisés comme dans les autres, est ce qui aujourd'hui provoque et choque particulièrement l'institution scolaire et ses représentants. Les opposions à certains enseignements (évolution, reproduction) bien qu'étant marginales, représentent surtout une manière simple et efficace de déstabiliser l'enseignant un moment et de « prendre le dessus » dans une situation. Quel que soit le milieu social, l'environnement scolaire (ces stratégies ont été observées dans chacun des trois établissements de notre terrain), les élèves savent utiliser leur identité religieuse et/ou culturelle, ou celle qui leur est assignée, pour faire valoir leur besoin de reconnaissance, la nécessité pour eux que l'institution reconnaisse leur spécificité culturelle particulière, ou simplement pour déstabiliser un instant le rapport de pouvoir enseignant/élèves.

[314] Au collège Bersgon, 20 % des élèves vont en CAP et 25-30 % vont en seconde professionnelle après le brevet.

La demande de reconnaissance est alors une entrée pertinente pour comprendre les stratégies des élèves et la réponse que les enseignants leur apportent[315]. Elle renvoie aux besoins qu'ont les personnes d'être acceptées, rendues visibles et estimées socialement (Kymlicka, 2001 ; Taylor, 1997) pour se sentir, selon le vocabulaire boltanskien, suffisamment « grandes » dans la société.

Les inégalités sociales, culturelles, économiques et les processus systémiques de reproduction de ces inégalités par l'école sont à la fois *sources de conflits* et se traduisent par des tensions sur la laïcité en tant qu'objet disponible pour monter une « affaire ». À la fois légitimés et reproduits par le curriculum scolaire (Bernstein, 1975), les rapports de pouvoir et de domination sociale représentent alors des *ressources mobilisées* par les élèves et les familles, pour contester ou questionner les normes scolaires de laïcité, et par les enseignants, pour justifier les stratégies d'adaptation et de renormalisation des prescriptions en situation.

En effet, les inégalités sociales, culturelles et économiques se retrouvent fréquemment à la source des conflits de laïcité, car leur existence interroge, voire contredit, l'application même de ce principe (et plus généralement des valeurs républicaines) dans la réalité sociale et scolaire. C'est le cas par exemple, lorsque les échanges culturels (sorties scolaires, voyages) sont contraints par de trop grandes difficultés financières des familles, lorsque le contrôle des signes religieux ostentatoires à l'école s'exerce en priorité sur les jeunes filles musulmanes, lorsque ce sont avant tout des élèves en difficulté scolaire, voire en échec et en décrochage, qui contestent ou refusent le plus les enseignements par des arguments religieux. La contestation de la laïcité devient alors un leurre, comme nous l'avons vu plus haut, une couverture crédible pour invisibiliser les difficultés sociales, financières des familles ou les difficultés scolaires des élèves.

Cependant, les inégalités sont aussi utilisées par les élèves et les familles, acteurs conscients de leur environnement social et de leur capacité d'action, pour contester ou pour interroger ces principes, en s'appuyant sur l'argument de leur non effectivité dans leur vie, et la contrainte que cette non-effectivité implique sur leur ambition et leur parcours social. Ils se placent alors en défense du juste, dans une société basée sur les principes républicains d'égalité et de liberté.

[315] Voir par exemple la thèse de S. Langar (université Lyon 2, tapuscrit, 2018).

Par exemple, l'enquête « Discrimination à l'embauche selon 'l'origine' : que nous apprend le *testing* auprès de grandes entreprises ? » menée par La Dares et ISM CORUM (cabinet expert en *testings*) auprès de quarante grandes entreprises montre :

> une tendance à privilégier les candidatures portant des prénoms et noms à consonance « hexagonale » (supposées sans ascendance migratoire) aux candidatures à consonance « maghrébine » et ce, avec un écart significatif de 11 points (respectivement 47 et 36% de réponses favorables)[316].

Ces faits et expériences concrètes d'inégalité et de non-application des principes républicains d'égalité et de fraternité[317] peuvent devenir des arguments pour s'opposer à l'adhésion ou à la reconnaissance des règles républicaines de laïcité.

De plus, la réduction de la mixité sociale, due aux processus de ghettoïsation/gentrification des zones urbaines (Felouzis, 2003 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005) conduit à une complexification de la tâche de transmission des valeurs, car le cadre scolaire lui-même n'est plus représentatif de ces valeurs. L'égalité et la fraternité ne peuvent se vivre dans un entre-soi de classe sociale. Ce sont des principes valant pour tous, quelles que soient sa classe sociale, son origine, sa religion, ses croyances, or il devient difficile voire impossible de concevoir l'égalité et la fraternité sans vivre l'altérité. Dans l'entre-soi social, c'est une égalité communautaire, une fraternité de classe qui s'observe et non plus une égalité républicaine, une fraternité nationale et universelle. Cette absence de mixité vide donc les principes républicains, et en premier lieu la laïcité, de leur substance. Ces principes ne font plus sens car ils n'ont plus de réalité sur laquelle s'appuyer. Ce phénomène est perçu aussi bien par les enseignants que par les élèves, les familles et les différents acteurs éducatifs, quel que soit l'établissement. Autant au collège Des Piques qu'au collège Bergson, cette absence de contact est ressentie comme un empêchement à une transmission effective des valeurs et des principes de la citoyenneté républicaine. Comment respecter l'Autre si on ne le connait pas, ne le rencontre même pas ?

[316] Disponible ici : https://travail-emploi.gouv.fr/archives/archives-presse/archives-communiques-de-presse/article/resultats-de-l-enquete-discrimination-a-l-embauche-selon-l-origine (accédé le 09.09.2019)

[317] Lorsque par exemple une jeune fille musulmane est professionnellement ou socialement (refus de location d'un appartement) discriminée (Hajjat & Mohammed, 2013 ; TeO, 2016), lorsque le patronyme ou la couleur de peau implique une discrimination et des rapports conflictuels dans son entourage direct (commerçants, policiers, usagers).

Au collège des Piques, la justice sociale et le respect des personnes socialement défavorisées est un enjeu important pour les enseignants sensibilisés à la formation civique. Au collège Bergson, l'enjeu se situe plutôt dans l'accompagnement vers l'émancipation sociale et intellectuelle. Cependant, les enseignants se heurtent à l'homogénéité des discours auxquels ils font face, construits dans un milieu social homogène, par des personnes au parcours très proche. Il devient alors difficile de faire naitre le doute et la réflexion lorsque l'enseignant seul représente l'altérité. Que ce soit dans un environnement socialement favorisé (collège des Piques) ou socialement défavorisé (collège Bergson), les enseignants représentent en effet un groupe social intermédiaire, ne défendant ni les valeurs de la bourgeoisie ni celles des classes populaires, mais plutôt se référant à un ensemble de normes sociales propres aux classes moyennes, de valeurs universalistes civico-libérales (Ménard & Lantheaume, 2019). Cet entre-soi social des établissements scolaires est vécu également comme une contrainte à la réalisation du bon travail pour les enseignants, particulièrement dans les milieux favorisés où certains enseignants se sentent presque inutiles, sans pour autant souhaiter quitter un environnement de travail qui leur permet un confort à la fois personnel et professionnel.

> Si tu regardes au [collège Des Piques], c'est d'une blancheur à pâlir quoi ! Tu regardes la cour / *Y a pas de représentation de la diversité ethnique ?* Y a rien[318]. Et ça pour moi, tu vois, plus le temps avance, plus ça me saoule, plus ça me met dur[319], c'est en fait ce qui est le plus difficile pour moi. C'est de / *Que ce soit un peu « entre soi ».* Ah ouais. Voilà. […] mon parcours, il a pas été vers peut-être ce qui m'aurait plu, après j'aurais pu prendre le risque de dire « je quitte [Des Piques] et je vais voir ailleurs », mais voilà, trop facile quoi, mes 4 gamins, mon petit appart, mon petit collège, et puis t'as toujours les gens qui te disent « non mais attends, pars pas ! T'es dingue ! Faut surtout pas », enfin, quand t'es à [Des Piques] *personne* part ! Y a personne qui demande sa mut' des [Piques], actuellement, c'est un collège de / enfin de vieux, c'est-à-dire que c'est un collège où tu finis ta carrière.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

[318] Cette enseignante généralise pour illustrer son propos : il y a bien dans l'établissement quelques élèves appartenant aux groupes minoritaires « visibles » aujourd'hui en France.
[319] Comprendre « mal ».

La dimension sociale et humaniste de leur travail n'étant pas aussi présente qu'ils le souhaiteraient, ils ont l'impression de ne pas remplir entièrement leur rôle ou de n'être réduits qu'à un travail d'instruction.

Cette faible mixité scolaire semble également avoir un impact sur l'orientation des élèves. L'absence d'ouverture à l'altérité sociale à l'école, faisant écho à l'absence d'ouverture à l'altérité sociale dans l'environnement de vie, limite les prétentions des élèves à s'engager dans des parcours d'études ou vers des choix professionnels différents de ceux qu'ils côtoient au quotidien (Shaik & Dupriez, 2014 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009).

L'absence de mixité amène donc une plus grande visibilisation et une plus grande prise de conscience par les acteurs éducatifs, les élèves et les familles, des inégalités sociales et scolaires et de l'épaississement des frontières entre les classes sociales du fait des processus de ghettoïsation/gentrification de la société. Cela aboutit à une communautarisation sociale visible dans le rapport entre institution scolaire et famille. La laïcité comme principe républicain universaliste, principe libéral et civique, ne fait plus toujours sens dans ces contextes variés où la logique communautarienne oriente les relations interpersonnelles et les actions des personnes.

B – Universalisme de la laïcité et individualisation de l'action des enseignants

1. Des valeurs de la République aux valeurs humaines : l'importance du parcours personnel des enseignants

Nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux. (Forquin, 1989, p. 7)

Le terme « valeurs de la République » n'a que très rarement été cité comme référence ou ressource pour l'action au cours de notre enquête, seul un enseignant s'y réfère spontanément. Pour la plupart, ce n'est pas un système de références pertinent, bien que leur rôle dans la formation aux valeurs, la formation d'un individu moral, soit considéré comme central. Les enseignants font plus souvent référence à leurs valeurs personnelles ainsi qu'à une grande diversité de « systèmes de valeurs » (héritage familial, religieux, socialisation politique ou professionnelle, parcours personnel) lorsqu'ils décrivent leurs valeurs de référence dans leur métier.

> C'est des valeurs humaines plus que des valeurs de la République en fait hein. Parce qu'on peut être dans une monarchie comme en Grande Bretagne et avoir les mêmes valeurs. Alors nous, on le place dans le cadre du modèle républicain où en effet, on peut expliquer que la République est une et indivisible, qu'on fait partie d'une même nation et que donc, on doit pouvoir vivre ensemble et donc se parler, et savoir s'écouter. Donc on le replace nous dans ce cadre-là, mais si on va plus loin, ça va bien plus loin que la République !
>
> *EPS (4), Des Piques, 25.03.2015*

> C'est des valeurs humaines ! D'humanité, c'est tout. Donc voilà. Après, moi, […] mes parents m'ont inculqué ça.
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

> Les valeurs essentielles, bah moi je mettrais en premier lieu le respect déjà. Ça pour moi c'est fondamental, le respect de l'autre, respect des humains, respect de tous déjà, respect des locaux, des humains et de l'autre. Les valeurs essentielles /la solidarité, le non jugement /la sincérité. C'est ce que je mettrais vraiment en avant. La confiance, je crois que c'est quelque chose de très très important. C'est le socle indispensable avant de construire les savoirs. Les notions de confiance et de sécurité. Déjà quand tous ces termes-là sont réunis on part sur des bases saines et pour le coup après ça devient beaucoup moins difficile. *Est-ce que tu les relies aux valeurs de la république par exemple ?* Alors je les relie aux valeurs de la république, je les relie surtout à mes valeurs personnelles. Voilà, au-delà de ça. À mon éducation parce que voilà, moi j'ai 50 ans mais je trouve que les choses à ce niveau-là n'ont pas changé et voilà, moi je crois beaucoup dans ces valeurs.
>
> *Enseignant SEGPA, Bergson, 15.06.2017*

Selon Rezsohazy (2006), chaque valeur est un objet qualifié par un jugement comme étant précieux ou méprisable, elles peuvent devenir des normes si elles réglementent des conduites, prescrivent des actions. Les porteurs de valeurs peuvent être des acteurs individuels ou des collectifs. Pour Heinich (2017), dans sa *Sociologie des valeurs*, il existe différentes formes de valeurs, ce qui « vaut » (*valeur-grandeur*, *valeur-objet* et *valeur-principe*). Elles peuvent être privées ou publiques, fondamentales ou contextuelles, et contiennent forcément une dimension hiérarchique. Elles peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres. Pour Heinich, les valeurs ne peuvent être essentialisées dans un cadre culturel ou social donné, mais elles doivent être comprises à partir de leur contexte d'énonciation.

Ici, bien que volontairement distinguées des valeurs de l'institution, les valeurs énoncées par les enseignants ne sont pas en contradiction avec l'ensemble des valeurs prescrites. Les enseignants peuvent être assez virulents quant au fait que leurs valeurs professionnelles sont *les leurs*, personnelles, et non celles de l'école ou de la nation, or il s'avère que généralement ces valeurs en question sont très proches voire confondues avec celles de l'éducation nationale. Aucun enseignant ne s'est dit –ni ne déclare de valeurs –

en complet décalage avec « les valeurs de la République ». Aucun enseignant ne défend par exemple la libre concurrence, la compétition, la richesse, la beauté, l'opportunisme.

Ces affirmations laissent penser que les personnes attirées par ce métier – et sélectionnées par les jurys du concours de recrutement – sont *a priori* des personnes porteuses de valeurs (humaines, politiques) considérées aujourd'hui, en France, comme républicaines. Les valeurs de l'institution sont sans doute des « valeurs centrales » (Rezsohazy, 2006) qui orientent l'action des enseignants dans leur métier. L'hypothèse selon laquelle les valeurs personnelles des enseignants sont en accord avec les valeurs prescrites – et que c'est en partie pour cela qu'ils ont décidé de faire ce métier et qu'ils y restent – est donc plausible. Les enseignants ont un habitus familial et de socialisation secondaire, qui n'est pas en disjonction avec les valeurs de l'institution. Est-ce parce que les enseignants adhèrent personnellement aux valeurs de l'Éducation nationale qu'ils ont choisi d'en faire leur métier ou l'inverse ?

Cependant, dans l'énonciation référée à une situation précise, les valeurs d'une prescription peuvent être en opposition avec les valeurs des enseignants. Ceux-ci prennent alors en compte la prescription et cherchent une marge de manœuvre pour rester en accord avec leurs propres valeurs. Cette stratégie leur permet de garantir la cohérence de leur propre identité tout en restant dans leur rôle professionnel. S'opère alors un compromis selon différentes conceptions du bien commun. Par exemple, une enseignante, opposée à la loi de 2004 sur l'interdiction des signes ostensibles à l'école au nom de la liberté individuelle, justifie le respect de cette loi au nom de la paix civile et de la paix scolaire et l'explique aux élèves :

> « Venez avec votre voile, venez avec la kippa, venez avec la croix, qu'est-ce qui risque de se passer ? Quel est le risque, ici, au collège Bergson », je leur parle pas de la société, je leur parle juste de notre collège. Ils le disent d'eux-mêmes ! « Si je vous dis au final que cet élève il est juif », en en ciblant un, tu vois, [imitant la réponse d'un élève] « non ! c'est pas vrai, t'es Juif ! Bah je savais même pas !! », « vous voyez ? Déjà que vous savez pas communiquer ensemble, que vous croyez que vous rigolez, et qu'en fait vous vous moquez mais en fait vous rigolez, enfin voilà, les règles sont déjà pas bonnes, vous imaginez si on met ça en plus ! Donc en fait, si on dit tout haut / en fait, on en parle pas ! On vous montre pas, mais quelque part, est-ce que c'est pas mieux

> pour vous ? », et là au final, les gamins quelque part, eux-mêmes ils sont tous d'accord !
>
> *Histoire-géographie (3), Bergson, 10.11.2016*

Ensuite, les valeurs énoncées d'un établissement à l'autre restent globalement les mêmes (respect, égalité, solidarité, justice), cependant la pondération de chaque valeur change. Dans l'établissement des Piques, situé dans un quartier bourgeois, l'égalité, la justice sociale et la défense du modèle de redistribution des richesses sont mises en avant. Par exemple, une enseignante est désarmée lorsqu'un élève lui dit que, de toute façon, ses parents gagnent plus qu'elle et donc qu'il ne veut pas lui obéir. Elle fait alors appel au respect de la règle et de l'adulte pour enrôler l'élève dans son activité, comme nous avons pu le voir dans le point précédent.

Les valeurs défendues et transmises par les enseignants sont ainsi adaptées à l'environnement et au système de valeurs des élèves et des familles. Dans un environnement privilégié, les enseignants interrogés s'opposent à l'importance de l'argent ou au dénigrement des classes défavorisées. Par exemple, à ce propos, cette situation éclairante décrite par une enseignante de mathématiques :

> L'insulte clé au début d'année c'était « sale chômeur » quoi, tu vois. Alors évidemment, c'est des gamins qui disent ça, c'est les gamins dont papa-maman sont en classe socio-professionnelle sup, un gamin qu'a 13 ans, il le sort pas de lui-même ce genre de / de choses. Donc tu te dis « pffff. Là, on va se prendre une heure, on va réfléchir ensemble à tout ça, parce que c'est un peu choquant quand même ».
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

Les enseignants de cet établissement ont été particulièrement nombreux (6 sur 15) à témoigner de leurs croyances religieuses, principalement catholiques, et de l'importance de ces croyances dans leur métier. Il a de plus été relevé dans certains entretiens des termes identifiables à la terminologie catholique tels que « charité », « alliance », « tolérance ». En effet, plusieurs enseignantes, ouvertement catholiques et très proches les unes des autres, ont témoigné de l'importance qu'ont eu leurs convictions religieuses dans leur orientation professionnelle, et de l'importance qu'elles continuent d'avoir dans leur travail au quotidien.

Leurs valeurs et leurs croyances, non seulement n'entrent pas en contradiction avec leur métier, mais peuvent aussi les aider et les soutenir dans leur travail. Un collectif s'est ainsi formé au sein du collège Des Piques, de femmes uniquement, au nombre de quatre. Catholiques, vivant leur religion différemment les unes des autres, elles accordent toutes une importance particulière à leurs convictions religieuses dans leur vie professionnelle.

> C'est marrant parce que j'en avais pas du tout conscience, mais / parce que pour moi, les valeurs républicaines / je saurais pas dire / je ne saurais pas les séparer de mes valeurs catholiques. Catholiques, ou religieuses, de façon générale, parce que je suis pas / je me dis bien qu'on a des valeurs communes / avec des tas de religions, donc voilà, mais que / des valeurs de foi. Je saurais pas, parce qu'en fait / ça se rejoint. Pour moi, les choses, elles sont très liées.
>
> *Lettres (5), Des Piques, 3.11.2015*

Cela, pour elles, n'entre pas en contradiction avec leur devoir de neutralité puisqu'elles ne font pas de prosélytisme et ne parlent pas de leurs croyances dans leurs cours. Les valeurs et l'engagement religieux, pour elles, ne vont pas à l'encontre des valeurs de l'école publique et du rôle de l'enseignant, au contraire, elles seraient très proches, voire confondues. C'est pourquoi une enseignante porte une grande médaille chrétienne sans que cela ne pose de problème, ni à elle, ni à ses collègues. Ainsi au collège Des Piques, des éléments religieux ou culturels partagés à la fois par les élèves et par les enseignants se retrouvent dans le quotidien, le contenu des cours, le vocabulaire et les sous-entendus. Ces éléments ne posent pas de problèmes, ne sont pas questionnés, ils sont intégrés.

Au collège Bergson, la dimension axiologique de l'acte éducatif se manifeste différemment, lors de situations de défense des droits des minorités ou pour la réussite scolaire et l'émancipation sociale. Les enseignants interrogés pointent, par exemple, le principe de l'égalité homme-femme, la réussite émancipatrice par l'école pour les classes populaires. Les propos sexistes sont immédiatement dénoncés par les enseignants. C'est le cas d'une enseignante d'histoire-géographie qui s'habille volontairement régulièrement en jupe :

> Parce que c'est aussi très important d'expliquer aux jeunes filles qu'on peut être une femme et féminine. Donc c'est ce rapport de force, et puis c'est aussi expliquer aux hommes que bah on peut être femme, c'est pas forcément dire

> voilée et inactive. Et que bah dans la mesure où je gagne ma vie, où j'ai quand même une situation sociale, il n'y a rien de honteux.
>
> *Histoire-géographie (5), Bergson, 10.02.2017*

Il y a donc adaptation des valeurs défendues en fonction du milieu social des élèves et des familles. Les valeurs partagées par le groupe professionnel des enseignants pourraient se référer à un ensemble de valeurs considérées souvent comme « universelles », communes à une majorité de français aujourd'hui (que l'on pourrait identifier comme appartenant aux « classes moyennes », ou au groupe social majoritaire). Ces valeurs cependant peuvent, dans certains environnements, se trouver en dissonance avec les valeurs du groupe social d'appartenance des élèves, si celui-ci est globalement favorisé ou défavorisé socialement et économiquement. Les enseignants semblent se positionner dans la relation éducative en référence à cet ensemble de valeurs partagées par le groupe social majoritaire. Les valeurs les plus importantes à transmettre sont alors celles que les enseignants considèrent comme les moins acquises par les élèves par rapport à leur propre situation sociale (groupe intermédiaire), ou celles qui, selon eux, font le plus défaut aux élèves. L'éducation aurait ainsi pour rôle d'amener les élèves à partager les « valeurs centrales » qui sont aussi celles d'un groupe social et professionnel. Cependant, dans l'activité, l'objectif de transmission de valeurs, considéré par les enseignants comme étant au cœur du métier, ne doit pas être un empêchement à la réalisation d'un autre objectif moins énoncé mais tout aussi important : le maintien de la paix scolaire. Ainsi, quand les enseignants interviennent dans un conflit, les valeurs mobilisées ou défendues se révèlent être ni totalement arrimées aux valeurs personnelles énoncées, ni complètement assujetties aux valeurs prescrites, quoique jamais vraiment en contradiction avec ces deux ensembles.

2. Les valeurs à l'école ou les valeurs de l'école : scolarisation des principes dans la formation à la citoyenneté

Partant du principe que la transmission formelle de valeurs et de principes dans les contenus d'enseignement (enseignement moral et civique) est peu efficient et que les valeurs doivent être éprouvées concrètement pour être apprises (Forquin, 1993), la prise en charge du rôle de transmission de valeurs, de formation de citoyens à l'école, ne peut être saisie à travers les seules prescriptions.

L'analyse de situations pragmatiques permet en effet une autre compréhension des valeurs des enseignants. En partant de descriptions de l'activité concrète par les enseignants, il devient possible de saisir le mécanisme de renormalisation et de comprendre le débat de normes en jeu dans la résolution d'un conflit (Schwartz, 1997). Les valeurs « en acte » correspondent alors aux valeurs que les acteurs mobilisent dans l'action, considérant, de manière conscientisée ou non, que ce sont les valeurs les plus appropriées pour faire tenir la situation et atteindre leur objectif.

Notre enquête montre que l'objectif premier des enseignants, dans des situations instables, est de maintenir la paix scolaire, de garder le calme dans leur classe pour pouvoir faire leur travail dans les meilleures conditions (Lantheaume & Hélou, 2008). C'est ce qui ressort des situations analysées : les enseignants défendent les valeurs de respect, de solidarité, de tolérance, *tant qu'elles ne vont pas à l'encontre de la paix scolaire*. L'objectif reste de tenir sa classe, de faire son cours, d'éviter les conflits ou de les limiter. Par exemple cette professeure s'indigne à propos d'une réflexion antisémite (« je ne tolère pas ! »), tout en adaptant ses propos aux circonstances :

> Si par exemple personne n'a entendu et que je remarque quelque chose / ne pas réagir, si jamais j'estime que ma réaction va pas être intéressante ou je ne sais quoi, ou que les autres n'ont pas entendu. Ou alors je fais venir en fin d'heure. Mais s'il y a une seule autre personne qui a entendu, je fais stopper le truc, même si c'est juste une petite remarque lancée comme ça, c'est pas tolérable donc /
>
> *Mathématiques (1), Des Piques, 22.03.2016*

Dans l'activité, les enseignants font majoritairement appel au respect de la règle, du règlement de l'école ou de la loi, au respect de l'autorité du maître, de la tolérance et au respect envers les autres élèves. Cet ensemble regroupe des valeurs (morales et politiques) mais aussi des normes sociales, des principes politiques, chaque élément étant adapté au cadre scolaire. Une renormalisation scolaire des valeurs énoncées et/ou prescrites est donc effectuée. Les valeurs/principes/normes que les enseignants transmettent sont surtout des valeurs qui, une fois acquises, permettront aux élèves d'être de « bons élèves » et de réussir dans une discipline. Il est possible alors de parler de « valeurs scolaires » ou de « valeurs disciplinaires ». Par exemple, un enseignant d'EPS s'appuie systématiquement sur le principe du respect de la règle, fondamental dans une activité sportive, et du respect de l'arbitre, mais aussi du respect de l'adversaire et du *fairplay* en cas de conflit. Il met parfois en place des règles volontairement injustes (e.g. une discrimination positive des filles en leur accordant des avantages sur les garçons), car l'équité et le respect de la règle prime sur l'égalité ou le dépassement de soi, pour lui et dans cette situation précise.

Former un « bon » citoyen passe donc, selon les enseignants, par la formation d'un « bon » élève, c'est-à-dire un élève faisant appel à sa raison et à ses connaissances pour adopter un comportement en adéquation avec la forme scolaire, avec les normes attendues par l'école (Bozec, 2018). L'objectif principal est de transmettre un cadre et de former à des comportements en adéquation avec la forme scolaire. Par exemple, ne peuvent être mis en cause : le respect de la règle, du cadre scolaire, de l'autorité du maître, des autres élèves ; l'égalité entre les élèves, et la dissymétrie avec l'enseignant ; la justice du système de notation. Ainsi pour Bozec (*id*.), la formation civique à l'école ne renvoie pas à une éducation politique, mais à une conformation intellectuelle, à des normes sociales et scolaires communément partagées. Elle parle ainsi de « dépolitisation de la citoyenneté » à l'école, où l'engagement actif des élèves dans des structures et organisations démocratiques existe, bien que peu encouragé ou rendu possible par le cadre scolaire.

Notons aussi que la liberté est une valeur peu présente dans les valeurs énoncées et dans les valeurs en acte. Selon les enseignants interrogés en effet, les élèves doivent avant tout se plier au cadre scolaire plutôt que de revendiquer une liberté d'action, de pensée. Les valeurs transmises par l'école sont donc d'abord des valeurs adaptées au système scolaire et au rôle attendu de l'élève. Les déplacements sensibles entre les valeurs prescrites, les

valeurs énoncées et les valeurs en acte sont la trace visible du conflit de normes propre à l'activité enseignante.

La transmission effective de valeurs et de principes induit également un problème majeur dans son intégration curriculaire au même titre que les autres enseignements : le problème de son évaluation. L'organisation des savoirs scolaires par discipline, et maintenant par compétences à acquérir (Audigier, & Tutiaux-Guillon, 2008), s'est mise en place de cette manière afin de faciliter l'acquisition de ces savoirs, de ces compétences, mais aussi des normes et des pratiques que le curriculum prescrit établit. L'institution scolaire ne se contente cependant pas de transmettre des savoirs, des normes et des pratiques, mais elle en évalue l'acquisition par les élèves, et détermine ainsi si l'élève a acquis suffisamment de savoirs, de normes et de pratiques pour pouvoir continuer sa scolarité, choisir son orientation et son avenir. Or, dans les cas de l'éducation à la citoyenneté, aux valeurs, l'évaluation pose problème. Comment mesurer objectivement qu'un élève possède ou non telle valeur ? Suffit-il de s'assurer qu'il les connait ? Qu'il est capable de les expliquer, d'en faire un historique ? Est-ce que la formation d'un citoyen peut se contenter d'une personne qui « sait », en supposant qu'elle « fera » ? Est-ce de la responsabilité de l'école publique que de s'assurer de l'effectivité des valeurs et des principes dans les actes et les pensées de ses élèves ? L'éducation doit-elle sonder les âmes, ou bien se contenter d'instruire ?

Cette question, aussi ancienne que l'institution scolaire publique et toujours débattue (Audigier, 1991; Costa-Lascoux, 1991 ; Xypras, 2003 ; Lenoir, Xypas, & Jamet, 2006), est perceptible dans les situations d'épreuves des enseignants sur la laïcité et sur l'éducation à la citoyenneté. Certains s'interdisent toute intrusion dans la conscience des élèves, par respect pour le principe même de la protection de la liberté de conscience en construction, et s'en tiennent à la transmission des savoirs, tout en sachant que certains de leurs élèves n'y adhèrent pas entièrement. C'est le cas de cette enseignante de SVT, à propos de la distinction des registres de vérité, entre science et croyance :

> Je l'ai toujours fait parce que sinon, moi je suis pas là pour heurter la sensibilité des élèves, c'est pas le but et puis moi je leur explique aussi que les grands penseurs des religions, ils sont très au point sur tout ce qui est scientifique, ils savent exactement ce que pense la communauté scientifique et comment on en est arrivé là, les grands imams les grands rabbins tout ça, ils

> savent tout, même le pape hein, il est tout à fait au courant. Donc je leur dis tout ça, et du coup pour pratiquer sa religion, il faut aussi connaître les tenants scientifiques des choses. Voilà, je leur dis ça et du coup / […] Je leur dis « vous avez le droit d'avoir vos propres convictions, on n'en parle pas dans la classe par contre voilà, parce que c'est personnel », ET je leur explique l'évolution des théories qui ont /et je leur dis bien les choses dont on est sûr et les choses qui sont de la théorie, parce que des théories, ça évolue ! Pendant très longtemps on a cru que la terre était plate, c'était un acquis, c'était une certitude, maintenant on SAIT, il y a eu des théories qui ont dit que la terre était ronde, et maintenant on le SAIT que c'est vrai parce qu'on peut aller dehors, dans l'espace et le voir quoi, donc du coup /oui oui, je leur dis ça, je leur parle comme ça à mes élèves. Voilà, et ça pose pas de problème, vraiment j'ai jamais eu aucun problème sur l'évolution. Ni les parents ni rien.
>
> *SVT (5), Mandela, 13.10.2016*

D'autres sont dans une logique de conviction, ils pensent leur rôle comme devant aller jusqu'à convaincre les élèves du bienfondé des valeurs et de la nécessité de les incarner et de les défendre au quotidien. Où s'arrête alors le rôle d'éducateur à la citoyenneté quand la prescription demande aux enseignants de « faire partager les valeurs de la République » ? « Faire partager » signifie-t-il « faire savoir » ou bien « faire s'incarner » un certain nombre de valeurs dans la tête, dans la conscience et dans les actes des élèves ? Les enseignants sont à nouveau ici devant une échelle interprétative sur laquelle il leur revient de placer le curseur, bien souvent au cas par cas.

3. Une laïcité à la carte : individualisation et principe de réalité dans le rapport à la laïcité

La scolarisation des valeurs, des principes, et l'individualisation de leur transmission, visibles dans les pratiques enseignantes et dans leur renormalisation des prescriptions, ouvrent à une diversité de conceptions de la laïcité, hybridant différentes logiques politiques, principalement civique, libérale, communautarienne, mais aussi marchande et inspirée, comme nous avons pu le constater dans la partie précédente[320].

En effet, les conceptions de la laïcité chez les enseignants sont diverses, à la fois dans leur énonciation et dans leur mise en pratique en situation. La diversité des conceptions de la laïcité observée déborde des catégories politiques (Kintzler, 2007; Laborde, 2010) et sociologiques (Baubérot, 2015) préétablies, car ces conceptions naissent à la jonction des systèmes de valeurs personnelles, professionnelles, politiques, religieuses et sont éprouvées, testées et redéfinies à chaque moment d'épreuve les faisant intervenir. En effet, la pratique et l'expérience du métier conduisent les enseignants, comme tout autre acteur au travail, à être modelés par cette expérience, dans leur corps et dans leurs actions. C'est ce que Schwartz (2014) appelle le « corps historique », c'est-à-dire le corps travaillé, enrichi, façonné, par l'expérience du travail, par les épreuves rencontrées, les réponses apportées et la trace que ces épreuves auront laissées dans la pratique.

Le principe de laïcité, comme n'importe quelle prescription, est ainsi adapté selon une diversité de paramètres entrant en compte dans l'arbitrage des situations. Les valeurs des enseignants en pratique, façonnées comme nous l'avons vu par l'expérience et le parcours, autant personnels que professionnels, participent à l'adaptation en situation du principe de laïcité, et ce d'autant plus que le principe de laïcité renvoie lui-même à un ensemble de valeurs et de principes plus ou moins cohésifs, entre liberté, égalité, neutralité, non-discrimination, reconnaissance (Kintzler, 2007; 2014; Lorcerie, 1996; Monod, 2007; Gautherin, 2005 ; Laborde, 2010).

Il est cependant possible de faire émerger de notre enquête des tendances générales, des points de fuite, des pôles de convergence, dans les conceptions de la laïcité par les

[320] Voir aussi le tableau 7 et 8, partie III B.2.

enseignants, sans pour autant que ces tendances n'englobent entièrement la totalité de ce qui a pu être observé sur le terrain.

Tout d'abord, le principe de laïcité est majoritairement considéré, par les enseignants de notre enquête, comme un principe avant tout libéral, mais dont l'application au système scolaire implique des restrictions liées au modèle républicain, universaliste (e.g. la loi de 2004). C'est le cas pour cette enseignante d'histoire-géographie, qui a élaboré sa conception de la laïcité en hybridant la dimension politique libérale de la laïcité (liberté de conscience, de culte, d'expression) et l'application restrictive de la neutralité dans la loi de 2004.

> La laïcité c'est une question de tolérance. En fait, ce n'est pas une loi liberticide, c'est une loi qui est une ouverture, qui protège les libertés. Et donc du coup, bah l'élève qui veut venir voilée, elle vient à l'école, et elle enlève son voile dans une pièce qui serait aménagée pour elle et puis quand elle ressort, elle le remet et elle repart. Et puis oui, à l'école, bah on parle pas de religion, mais on va enseigner les religions, on va leur demander leur point de vue, pas pour faire du prosélytisme, mais pour les comparer et pour qu'il y ait un échange. Mais ça sous-entend aussi que toi, tu es prête à le faire, et que tu te sens capable aussi de gérer les débordements.
>
> *Histoire-Géographie (2), Bergson, 09.11.2016*

Les enseignants hybrident ainsi républicanisme et libéralisme de la laïcité en prenant en compte le cadre particulier de l'école, lieu d'émancipation sociale, culturelle et intellectuelle dans les sociétés modernes et républicaines (Forquin, 1993 ; Kintzler, 2014).

Certaines stratégies enseignantes font également appel à une logique marchande, de satisfaction des usagers du service public d'enseignement, particulièrement visible au collège Des Piques. Dans ce cas, les adaptations du principe de laïcité scolaire aux demandes particulières des familles (par exemple choisir une famille d'accueil religieuse dans le cadre d'un voyage scolaire), répond à un besoin de désirabilité sur un marché concurrentiel d'offre d'enseignement, du fait de la présence d'établissements privés à proximité.

Certains enseignants intègrent également dans cette conception civico-libérale une vision humaniste et holiste des religions, transcendant les particularismes des différentes croyances. Cette transcendance n'est pas celle du modèle de citoyenneté universelle, en

référence au modèle de l'État-nation, mais plutôt celle d'une religion-monde qui réunirait toutes les croyances en un système spiritualiste universel. Cette représentation holiste des religions et des croyances (« on a tous le même Dieu »), permet ce que le modèle de l'État-nation s'était fixé comme objectif, c'est-à-dire de rassembler, au-delà des sensibilités personnelles et des particularismes, pour former une unité supra-individuelle : la nation. La représentation universaliste des croyances se réfère, à la place, à une unité supra-individuelle mais aussi supranationale, spiritualiste. Cette unité existe-t-elle réellement ? Existe-t-il vraiment, mise à part dans les discours médiatiques et politiques qui souhaiteraient le voir advenir, un retour du religieux, une « globalisation du religieux » (Bastian, Rousselet & Champion, 2001) dépassant les frontières nationales et un besoin des peuples à plus de spiritualité face au désenchantement du monde moderne ? Certains intellectuels le pensent (Willaime, 2008).

Au-delà de la diversité des conceptions *a priori* de la laïcité par les enseignants, allant d'une laïcité stricte de neutralité à une laïcité de tolérance en lien avec une conception universaliste des religions, en passant par une laïcité portée par les idéaux humanistes d'égale-liberté (modèle civico-libéral) et d'égale-dignité (non-discrimination), il existe une diversité de conceptions également dans la mise à l'épreuve de la laïcité en situation.

Les conceptions *a priori* des enseignants ne correspondent en effet pas toujours au sens et à la justification que les acteurs donnent de leur action *a posteriori*. Comme nous avons pu le voir dans la partie IV, il existe une grande variété de justification et diverses formes hybrides de principes supérieurs invoqués lors de la confrontation des enseignants à des épreuves de laïcité. De la supériorité du principe domestique de proximité, du bon sens de l'habitude, à celui de l'égalité républicaine devant la loi ou encore de l'efficacité de l'action dans le cadre scolaire ; dans l'activité réelle, les enseignants valorisent une conception de la laïcité plutôt qu'une autre, une laïcité « à la carte » donc, soumise au principe de réalité et naviguant entre libéralisme, républicanisme et non-discrimination.

Chaque situation amène une stratégie différente de résolution car la grande diversité des ressources, des êtres et des objets en jeu est à chaque fois unique et particulière. Dans la grande diversité de choix et de possibles dans l'application de la laïcité, les enseignants choisissent celui qui sera le moins en dissonance avec leurs propres valeurs et souvent celui qui représentera un coût du travail moindre, car les problèmes de laïcité ne sont pas au cœur de leurs préoccupations professionnelles. En effet, la succession des tâches, des

épreuves à résoudre au cours d'une journée, ne permet pas de s'appesantir trop longuement sur la résolution de l'une d'elles. Si une tâche est cependant considérée comme primordiale dans leur travail (par exemple la transmission de certaines normes sociales en référence à la formation à la citoyenneté), alors les enseignants peuvent adopter une stratégie de louvoiement, c'est-à-dire ne pas affronter la situation directement, mais s'inscrire dans le temps pédagogique long, pour aborder un problème progressivement, petit à petit. C'est par exemple la stratégie que cette enseignante a choisi face à un élève tenant des propos antisémites en classe :

> Il y avait un élève quand même qui allait un petit peu fort dans ce qu'il disait, donc ça pourrait aller jusqu'à de l'antisémitisme. Très souvent je réagis au début avec beaucoup de patience, donc on peut discuter. Après quand c'est toujours la même chose, que ça revient, je vais dire que non, je prends pas la question, je réponds pas. Pour cet élève en particulier, il y avait des moments où j'étais obligée d'être sourde parce que justement il lance les choses, tu sais, ce genre de truc c'est DIT ni trop bas pour que je n'entende pas, ni trop fort pour que ça soit récupéré, donc c'est pas, il lève pas forcément franchement la main et tout ça, donc y'a un moment tu dis OK on est dans le boulot, on laisse, et puis un moment donné t'es obligé aussi de tirer les choses un peu au clair quoi. Donc tu dis « non, là on peut plus te laisser dire ça », voilà.
>
> *Lettres classiques (7), Mandela, 27.09.2017*

Ou encore ces enseignants qui face à une situation de harcèlement d'un élève en rapport avec son apparence physique décident de mettre en place un parcours pédagogique sur plusieurs semaines pour sensibiliser les élèves au problème du harcèlement :

> Alors, en éducation morale et civique c'est vrai que je travaille pas mal avec un collègue [d'histoire-géographie] et on essaie de développer, je sais pas si c'est en rapport direct avec la laïcité, chez les élèves, tout ce qui tourne donc autour du travail collaboratif, c'est-à-dire apprendre à travailler ensemble, à s'écouter, à coopérer, et donc on a travaillé comme ça avec un logiciel en fait où ils ont chatté et ensuite ils devaient élaborer un travail en commun. *Oui, il m'en a parlé, et j'étais en observation dans son cours pendant qu'il le faisait, donc y avait la moitié des élèves qui était /* Avec moi. *Oui, ici, et une autre moitié dans la salle informatique, et j'étais dans la salle informatique avec lui, et effectivement il m'a tout raconté, les péripéties de discrimination et du*

> *pourquoi ce questionnaire sur la discrimination.* Oui ! Oui-oui, ça s'est bien passé manifestement dans cette classe, y avait / ça les a aidés, ça les a fait progresser dans ce domaine. A*lors comment ça s'est passé exactement, la compréhension de la situation, du problème, parce que donc y a eu des problèmes de discrimination envers un élève ? Comment vous vous en êtes rendu compte ?* Je crois qu'il y avait un élève dans cette classe qui était l'objet de moquerie sur son physique, je sais plus exactement, y en avait certains qui lui faisaient des réflexions sur le fait qu'il ne serait pas vraiment un garçon. *C'étaient des insultes homophobes ?* Oui, quasiment oui. Donc ce jeune garçon a été blessé, et les parents sont venus rencontrer professeurs et direction. Alors je voudrais pas vous dire de bêtises hein, monsieur Sabatier [enseignant d'histoire-géographie] pourra vous dire plus précisément. Je pense peut-être que dans un premier temps c'est l'élève qui l'a signalé au professeur et puis ensuite / […] Alors, ce qu'il y a de compliqué, c'est qu'apparemment l'élève qui serait à l'origine de ça / lui-même a été victime, aurait été victime par le passé de ce genre de chose, donc bon. Victime qui devient à son tour bourreau. […] Il semblerait que le climat de classe se soit apaisé / l'élève, bon, qui était incriminé, moi je l'ai revu ensuite au CDI plusieurs fois, je pense qu'il a pris conscience de voilà, de ce qui était négatif dans son comportement. Et puis l'élève discriminé j'ai l'impression qu'il a repris confiance en lui. J'ai essayé de le valoriser, y a un journal au collège et voilà, je lui ai proposé de faire un article pour le journal, voilà, donc ça, ça lui a redonné un sentiment d'estime de soi.
>
> *Documentaliste, Des Piques, 02.06.2016*

La réalité du contexte, des enjeux locaux auxquels les enseignants sont constamment confrontés, ainsi que leur professionnalité, sont des éléments primordiaux dans l'élaboration d'une stratégie de résolution plutôt qu'une autre.

Le débat de normes sur les valeurs et la conception de la laïcité et de la formation à la citoyenneté à mobiliser en situation, passe ainsi principalement par le curriculum caché (Forquin, 2008 ; Champy-Remoussenard, 2014), c'est-à-dire par le contenu non-prescrit, transmis de manière inconsciente. Ce curriculum est caché, même pour les enseignants qui sont alors amenés à décrire les valeurs comme « les valeurs quoi ! », « les valeurs humaines, universelles », sans référence à un cadre de référence conscientisé en amont de leur action.

Les influences du parcours personnel (religieux, politique, familial), de l'expérience professionnelle (dans différents milieux) ainsi que de la formation initiale, sont difficilement démêlables et identifiables clairement dans l'action. Les valeurs mobilisées et la conception de la laïcité en situation naviguent entre l'universalité du principe et son ancrage situationnel. Cette traduction « en réalité » de la laïcité implique l'émergence de formes hybrides, d'une logique civique « de situation », c'est-à-dire prenant en compte les logiques et les contraintes locales. L'intérêt général défendu est alors celui de la communauté scolaire étendue (élèves, équipe éducative, familles).

Les prescriptions sur les valeurs et les principes républicains, sur la transmission de la morale républicaine et du principe de laïcité, se traduisent donc par des pratiques très hétérogènes chez les enseignants selon leur sensibilité personnelle et professionnelle, ainsi que selon la perception de leur environnement de travail. Les enseignants, pour la formation à la laïcité et à la citoyenneté, arbitrent entre différentes injonctions : transmission d'un système de valeurs et de principes universels, individualisation des apprentissages, prise en compte de la diversité (culturelle, cognitive, de besoins) ; ces injonctions étant établies dans le cadre du processus de décentralisation et d'autonomie des établissements initié depuis les années 80 (Derouet, 1992).

Ces formes hybrides de « laïcité à la carte » identifiables dans le système scolaire font écho à la diversité des valeurs et des principes perceptibles dans les controverses politiques et sociales sur la laïcité dans les sociétés modernes et pluriculturelles (Gautherin, 2014). L'institution scolaire n'est donc pas déconnectée du monde social dans son rapport au système de valeurs et de principes républicains. Elle n'en est cependant pas le simple reflet, puisque la diversité des hybridations de la laïcité – en tant que question socialement et politiquement vive – est adaptée au cadre scolaire qui produit ses propres normes (Isambert-Jamati, 1995) et aux enjeux de l'éducation dans ces sociétés.

C'est finalement une « hybridation des principes » (Lantheaume, 2014), une recherche permanente du compromis entre plusieurs logiques politiques en opposition, qui permet aujourd'hui à l'école et à la société de composer (avec) la laïcité comme principe politique et juridique, en la rendant soit plus accommodante, soit plus stricte selon les situations, les enjeux et les convictions politiques.

C – Distance à l'institution et compromis locaux : universalité des principes et justice locale en situation

Les enseignants sont, comme les autres, touchés par ce phénomène qui conduit à refuser une soumission sans réflexion à l'institution : la foi dans les institutions a certainement largement déserté les salles de classe et les salles des professeurs.
(Dutercq & Derouet, 2004, p.282).

1. Tensions actuelles au collège : atomisation du collectif, effacement de la justice sociale et de l'intérêt général comme principes républicains au fondement de la laïcité

Depuis sa création par la loi Haby (1975), le collège unique est régulièrement critiqué et remis en question, en interne comme en externe. Les tensions entre l'universel et le particulier, entre éducation et socialisation, entre individualisation et transmission d'une culture commune, entre diversité des élèves et homogénéité du curriculum, se révèlent dans les situations d'épreuves au quotidien, dans la difficulté éventuelle des enseignants à faire leur travail, mais aussi dans les adaptations locales qu'ils font des prescriptions, pour donner du sens et de la cohérence à leur pratique et au rôle qu'ils s'attribuent selon leur contexte d'exercice (Dutercq & Derouet, 2004). L'identité et la complexité du collège unique se révèlent dans les tensions entre les différents principes de justice – notamment dans l'injonction d'amener tous les élèves, dans la diversité de leurs origines et de leurs profils, à un même niveau de « connaissances, de compétences et de culture » – mais aussi par des moyens qui tendent *de facto* à reproduire une hiérarchie sociale, et restent peu interrogés par le projet de démocratisation (Robert, 2015).

Les situations d'épreuves concernant la laïcité rendent visibles ces tensions. C'est le cas également pour la formation à la citoyenneté, dans sa difficulté à faire tenir le système idéal et universel des principes républicains face à la réalité des inégalités produites et reproduites par le système scolaire.

> *Les établissements sont les réceptacles d'une multiplicité de tensions qui traversent et parfois secouent le système : ces tensions renvoient toutes plus ou moins à la difficulté de concilier l'exigence de respect d'une organisation et d'un projet éducatifs nationaux avec l'aspiration à répondre aux besoins effectifs des personnes et aux nécessités des situations, autrement dit de concilier la globalité nationale et la spécificité locale. […] Quand on a demandé aux agents du service public de devenir des acteurs responsables, ce qui est le cas depuis vingt ans, on ne peut exiger d'eux qu'ils restent soumis au diktat, voire au devoir institutionnel.* (Dutercq & Derouet, 2004, p.275)

Cette réflexion peut d'ailleurs être prolongée aux élèves, qui sont encouragés à développer leur esprit critique et à qui il est donc difficile de reprocher de vouloir questionner tout, y compris les savoirs scolaires, le cadre laïque et l'autorité des enseignants. Il ne peut rester de tabou, de sacralité (des savoirs, des valeurs ou de l'institution) alors que le système scolaire promeut l'émancipation, l'individualisation et la réflexion autonome.

Ensuite, le métier enseignant est de plus en plus soumis aux diverses interprétations et hybridations entre ces différents principes de justice, à l'échelle individuelle (Derouet, 1992 ; Champy-Remoussenard, 2014). Le collectif enseignant à l'échelle de l'établissement, semble ainsi être amené à se déliter, à se diversifier et à se recomposer en « bulles », en petits groupes construits à partir du partage d'un principe supérieur commun. Les enseignants faisant prévaloir le principe de représentativité et de neutralité du service public se différencient de ceux dont le principe supérieur serait la protection et le maintien du lien de proximité avec les élèves, ou encore de ceux dont la grandeur réside dans la liberté de l'acte pédagogique et dans l'inspiration déterminant leur action. Une des CPE au collège Bergson en témoigne, et déplore le manque de cohérence que ces différences induisent :

> Après, je trouve aussi qu'il y a des oppositions de PRINCIPE sur la vision du métier d'enseignant, et qu'on a des enseignants qui ont des visions COMPLÈTEMENT différentes de leur métier ! Y'a des clivages ! Et y'a des clivages importants sur les missions même de l'enseignant. On peut entendre ici, ce qui est hallucinant encore, des profs dirent « mais je ne suis pas éducateur ! Je n'ai pas à faire de l'éducatif ! Je dois apprendre telle ou telle matière, voilà dispenser ma matière », alors qu'après il y a toute une autre partie des enseignants qui disent « bah en fait l'éducatif, évidemment que ça fait partie de notre métier ! On est plus les enseignants de l'école de la IIIème République ! Voilà, on a évolué, nos missions évoluent ». Et donc il y a quand même des oppositions comme ça de BASE, où à un moment, forcément si on ne crée pas les conditions ou des projets, où on n'arrive à convaincre les gens de travailler tous ensemble dans un but commun, etc., Bah forcément chacun reste enkysté dans son truc et puis voit faire les autres en disant « il fait n'importe quoi ! ». Et ça je trouve qu'on le sent.
>
> *CPE (2), Bergson, 16.02.2017*

Cette diversité de principes existe du fait de la diversification des mondes de référence dans le système scolaire (Derouet, 1992), au détriment d'un accord général sur la supériorité du principe d'égalité des chances et de réussite de tous.

Ainsi, dans les trois établissements de notre enquête, des regroupements d'enseignants en petits cercles, en *bulles* construites par un lien affinitaire et/ou un accord sur un principe supérieur commun, ont été observés. Le collectif général, à l'échelle de l'établissement semble se désagréger en une multiplicité de petits collectifs affinitaires, dont la cohésion réside dans l'appartenance à un Monde plutôt qu'à un autre. Confrontés à une situation d'épreuve, c'est d'abord dans cette *bulle* dont les membres partagent la même conception de la justice scolaire, que les enseignants vont chercher une aide, un soutien, des conseils, soit des ressources pour la résolution de leurs épreuves. Les membres de ces sous-collectifs sont en accord sur une certaine conception du métier enseignant, et donc permettent d'accompagner l'enseignant en difficulté vers une résolution de l'épreuve adaptée à son individualité et au contexte local, le tout ayant un coût moindre (en termes de temps et d'investissement) pour l'enseignant car cette résolution passe principalement par les canaux informels des relations affinitaires.

Si l'épreuve ne peut être résolue par le collectif resserré de l'enseignant, celui-ci peut en sortir pour chercher des ressources à l'extérieur, dans le cercle plus agrandi du collectif de l'établissement (enseignant, personnel de la vie scolaire, chef d'établissement). Cette démarche requiert cependant un coût supplémentaire, car elle peut s'inscrire en dehors de toute relation affinitaire, et ouvre également au risque de se confronter à un désaccord sur le principe supérieur commun (entre respect absolu de la règle laïque et maintien du lien de confiance et de proximité avec l'élève par exemple) ce qui prolongerait l'épreuve et empêcherait possiblement sa résolution.

En dernier recours seulement, les enseignants font appel à des ressources officielles extérieures au collectif (documents officiels, rectorat, sites institutionnels[321]). Il a très rarement été fait mention de ces ressources par les enseignants, qui réussissent très généralement à clore l'épreuve soit par un compromis (par exemple : les élèves ne prennent pas de notes pendant le cours d'éducation à la sexualité, mais suivent quand même le cours et sont évalués sur cet apprentissage), soit par la concession d'une des parties (l'élève accepte de suivre le cours, d'aller en sport ou encore d'entrer dans un lien religieux en sortie scolaire, après discussion avec l'enseignant), seul ou avec le concours du cercle rapproché et dans le cadre de l'aboutissement d'un débat en justice[322].

La diversification des *Mondes* de référence et des principes de justice identifiables aujourd'hui dans les pratiques enseignantes serait alors un résultat des politiques d'individualisation (évaluation, objectifs, mise en concurrence des enseignants à partir du « mérite », etc.) ayant permis cette atomisation du collectif enseignant. Ce processus d'individualisation et de subjectivisation de la pratique fait également écho aux mécanismes sociaux d'individualisation propres aux sociétés modernes. Les enseignants sont des acteurs du monde social et leur pratique est influencée par les évolutions des pratiques individuelles dans la société autant que par les transformations de l'institution scolaire pilotées par le politique. C'est dans ce processus d'influence réciproque, par divers canaux de circulation des savoirs, des pratiques, des normes et des principes, que se (re)construit et se transforme la profession enseignante. L'individualisme, l'hybridité des identités et le besoin de reconnaissance de sa (ses) particularité(s), se retrouvent dans

[321] Pour rappel : 33 occurrences de ce type d'objets dans l'ensemble des 249 épreuves de notre enquête. Plusieurs objets peuvent avoir été mobilisés dans une seule épreuve.

[322] Pour rappel : 104 épreuves aboutissent à un enrôlement de l'élève, par la discussion et une explication de la règle ; 37 aboutissent à un compromis entre les êtres, alors que dans 24 situations, il y a un évitement du débat en justice. 10 situations ont pu être refroidies en amont, par anticipation. Les épreuves ne se résolvent pas dans la violence, et très rarement avec une sanction (8 sanctions sur les 249 épreuves).

les pratiques professionnelles des enseignants qui font appel à une diversité de principes personnels dans la résolution des conflits. C'est le cas par exemple de cette enseignante qui transpose ses pratiques éducatives familiales dans sa pratique professionnelle, et contourne les dispositifs institutionnels en place :

> Quand j'ai, tu vois, un problème particulier, avec un élève, ça peut être, je sais pas, ça peut être une remarque déplacée, ça peut être un téléphone portable qui sonne, ça peut être… Je ne passe pas par l'administration, je ne passe pas par les parents. Ça se passe toujours en bille à bille avec l'élève. […] On discute ! Et puis après, souvent, je peux leur faire choisir la punition. « Qu'est-ce que t'en penses ? On fait quoi ? », je fais pareil. En fait, je fais au collège comme je fais chez moi, toujours. Comme je fais avec mes enfants.
>
> *Anglais (1), Des Piques, 31.03.2016*

Ainsi, comme avait déjà pu le montrer l'étude des pratiques enseignantes au collège menée par Dutercq et Derouet en 2004,

> *pour faire face aux difficultés et tenir, les arrangements locaux se multiplient, autant à l'échelon de la classe qu'à celui de l'établissement. […] Les enseignants, individuellement ou, parfois, en micro équipe, mettent en œuvre des pratiques pédagogiques très diverses, fondées sur un compromis entre instructions officielles, spécificités locales et culture professionnelle, propres à chacun.* (p.274)

Or, avec cette diversification des *Mondes* et donc des principes de référence pour les enseignants, ainsi qu'avec l'atomisation du collectif à l'échelle de l'établissement, les principes supérieurs communs propres à l'institution scolaire publique (égalité de traitement, respect et défense des principes républicains, démocratisation de l'enseignement et de l'orientation) sont moins présents à l'esprit des acteurs éducatifs, et donc tendent à se dissoudre, à ne devenir « qu'un parmi d'autres ». En premier lieu, le principe de la justice sociale, qui avait déjà progressivement disparu des textes officiels et des programmes[323], ne se retrouve également plus dans les discours des enseignants auprès desquels nous avons enquêté. Ceux-ci, dans les entretiens et les observations

[323] A.-C. Husser et F. Mole ont analysé ce processus et présenté les résultats lors des Assises de la laïcité (Lyon, 2016) dans une intervention intitulée « Éducation morale et civique : question sociale, question de laïcité » (http://assises.iserl.fr/evenements/colloques/evenement/7-la-laicite-a-l-ecole-diffusion-et-debats-autour-de-resultats-de-recherche-2e-partie).

menés, ne parlent en effet pas de ce principe, pourtant fondamental dans l'établissement et la pérennité du principe de laïcité à l'école, depuis sa naissance pendant la IIIème République, et dans la société en général (Mole, 2010). La justice est en effet un principe peu visible ou perceptible dans les prescriptions comme dans les pratiques des enseignants. Ce n'est pas un principe adapté à l'organisation scolaire telle qu'elle est aujourd'hui, c'est-à-dire construite à partir de l'asymétrie pédagogique, de la construction de classe de niveau, de compétition et d'enjeu de réussite, d'enseignements simultanés, de transmission unilatérale de contenus préalablement déterminés, organisés et hiérarchisés (Rochex, 1991-1992; Isambert-Jamati, 1995; Forquin, 2008).

La défense de l'intérêt général, déterminant la grandeur des êtres dans la Cité civique, est un principe transcendant les intérêts particuliers, de classe sociale, de communauté culturelle, ethnique ou religieuse. Ce principe fondamental pour la réalisation de la citoyenneté républicaine, universaliste, ne prévaut plus sur les principes de liberté individuelle, d'autonomie, de non-domination, d'équité. Les enseignants manifestent dans leur pratique une forme d'hybridité entre plusieurs principes, dont la défense de l'intérêt général n'apparaît plus comme dominant. Par le processus d'adaptation locale des prescriptions, de prise en compte des contraintes contextuelles et des enjeux situationnels liés aux familles et à l'environnement de l'établissement, la référence au groupe national et aux intérêts civiques liés à ce groupe sont parfois perdus de vue face à l'omniprésence et à la proximité des besoins et des intérêts locaux. Ceux-ci sont alors considérés comme de plus grande urgence, car leur reconnaissance permet la mise en place rapide et efficace d'un climat scolaire apaisé. L'intérêt « général » civique est donc prioritairement l'intérêt de la communauté scolaire élargie (équipe éducative, élèves, parents, réseau de proximité), et donc un intérêt général *local-civique*. Ainsi, comme le montrait déjà Lantheaume (2014) :

> *Ce n'est plus d'être le représentant d'une institution incarnant une volonté générale et les savoirs universels qui font la grandeur du métier d'enseignant, mais d'être soucieux des besoins de chacun et d'avoir une relation de proximité* (p.65).

4. Ressources locales pour un humanisme laïque « en situation » : les Mondes en contact

En 1997, Derouet et Dutercq, dans leur ouvrage *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public* avançaient que :

> *Depuis que [le modèle civique] a perdu sa position hégémonique, ses références refont surface et servent de fonds argumentaire pour construire la critique des modèles à la mode, la communauté, l'entreprise ou le marché* (p.25).

Notre enquête sur la formation à la laïcité et à la citoyenneté, montre que le modèle civique, longtemps prédominant dans l'école et ayant fait place au modèle industriel, marchand, voire parfois communautaire dans certaines situations, reprend du terrain dans les pratiques des enseignants, mais d'une manière adaptée. C'est un modèle civique axé sur les contraintes et les logiques locales qui prévaut aujourd'hui. Les enseignants réagissent aux inégalités visibles, au sentiment d'injustice qu'ils peuvent ressentir, ou dont les élèves leur font part. L'école n'est plus considérée comme un passage assuré pour se protéger du chômage, les enseignants ne travaillent pas pour « leur assurer un avenir professionnel » puisque les évolutions du marché du travail sont très imprévisibles, et l'inquiétude face à l'avenir apparait de plus en plus tôt.

Les enseignants considèrent donc leur rôle comme étant avant tout celui de former de futurs citoyens conscients du monde dans lequel ils vivent, conscients des tensions qui l'animent et de leurs capacités d'action. Le modèle entrepreneurial n'est pas dominant dans les situations que nous avons rencontrées[324]. La conscience de l'injustice sociale, de faire partie d'un système reproduisant les inégalités sociales par de nombreux mécanismes (ghettoïsation, carte scolaire, orientation, recrutement et formation des enseignants), est généralement présente chez les enseignants. Cette conscience des dysfonctionnements systémiques du principe d'égalité des chances, à laquelle s'ajoute parfois une sensibilité politique forte, mène à diverses stratégies d'action pour les enseignants, liées à l'inspiration de différents sentiments.

[324] Voir tableaux 7 et 8 dans la partie III B.2.

Le sentiment d'impuissance face à l'ampleur de la tâche qui leur incombe mène à un malaise dans le travail et l'envie, soit de se surpasser, d'en « faire plus », soit de coller strictement au travail demandé, de transmettre des savoirs, sans faire de *rab* (Lantheaume & Hélou, 2008).

Le sentiment de révolte face à ces injustices pousse les enseignants à faire émerger chez les élèves une conscientisation de leur situation et de leur capacité d'action. Les enseignants lient leur travail et leur rôle à l'environnement et au cadre de vie des élèves. Que ceux-ci soient de milieu favorisé ou défavorisé, les enseignants adaptent leur pratique en prenant en considération les contraintes et les atouts des élèves dans leur environnement familial. Le modèle civique de responsabilisation et de prise de conscience de l'universalisme abstrait de la citoyenneté s'ancre dans les logiques et les contraintes locales. C'est donc une forme d'hybridation entre modèle civique et modèle communautaire, non dans le sens de la communauté ethnique ou culturelle, mais de la communauté politique locale, un civisme communautaire, un absolu de l'être citoyen inséré dans sa communauté locale.

La conscience de l'universalisme des principes et de l'intérêt général, attachés au modèle civique, reste pourtant de mise. Ces principes guident la finalité absolue de l'éducation. Cependant, la communauté locale est le vecteur, le socle, permettant à travers les actions et interactions au sein de cette communauté, de définir et de défendre ces principes universaux, cet intérêt général. Ces deux piliers du modèle civique (universalité des principes et défense de l'intérêt général) doivent passer le filtre du cadre local-communautaire, être questionnés par et confrontés à lui pour être intégrés.

Par exemple, l'objectif des enseignants, dans les établissements à recrutement populaire, n'est généralement pas de défendre la mobilité sociale, mais la mobilité géographique comme premier geste, mouvement d'émancipation qui peut permettre ultérieurement un parcours permettant une certaine mobilité sociale : sortir du quartier, de l'arrondissement, aller physiquement voir un peu plus loin que son lieu de résidence, rencontrer des personnes en dehors de sa communauté, de son cadre quel qu'il soit (quartier bourgeois comme quartier défavorisé), notamment à travers des sorties et des voyages scolaires, des

stages ou des échanges. C'est la démarche que l'enseignant de SEGPA[325] au collège Bergson souhaite mener, non sans difficulté :

> Comme je t'expliquais, je sais pas si je te l'ai déjà dit, c'est des jeunes qui sortent très très peu, le quartier c'est une entité, on dépasse pas le quartier. Je t'avais dit, c'est déjà très compliqué d'aller chercher un stage à l'extérieur du quartier, voire on va choisir je t'avais dit, une orientation proche de son domicile, dans un lycée proche de son lieu de domicile en évitant même, en mettant de côté en tout cas ce qu'on aime, nos goûts et notre choix de filière professionnelle, je sais pas si tu imagines comme ça va loin quoi ! C'est-à-dire que tu vas aller faire n'importe quoi au lycée [X] parce que c'est ici au détriment d'aller faire de la mécanique ou de la coiffure un petit peu plus loin parce que c'est / Donc du coup le racisme, je veux dire, ils ne quittent pas le quartier, [la métropole] ils ne connaissent pas, quand je les emmène [en centre-ville] en sixième, en septembre octobre, quand je les accueille c'est une sorte de tradition, la plupart, la majorité d'entre eux n'y a jamais mis les pieds[326], ils ont déjà 12-13 ans, ça c'est quelque chose de fort ça ! C'est important. Donc du coup, donc ils sont entre eux dans le quartier, donc le racisme vu la composition du quartier, je pense qu'il existe peu, je veux pas trop m'engager, je parle pas des parents, je parle bien des enfants, et puis après quand ils vont partir ça va être pour aller au bled, pour aller en vacances en Tunisie ou en Turquie.
>
> *Enseignant SGPA, Bergson, 03.07.2017*

La conscience de son appartenance à la communauté nationale des citoyens passe alors par l'émergence de la conscience des autres communautés sociales, ethniques, culturelles, autour de soi, de l'altérité existant en dehors de son cercle familial, social, ethnique, religieux.

En effet, les mécanismes de gentrification/ghettoïsation visibles sur l'ensemble du territoire, associés aux stratégies de contournement de la carte scolaire (Van Zanten, 2000 ; 2006) accroissent la segmentation de l'espace public et des lieux d'habitation. L'absence de mixité sociale et culturelle dans certains établissements scolaires aboutit à

[325] Cet enseignant a plusieurs fois fait l'objet d'articles dans la presse locale pour ses initiatives pédagogiques menées dans et hors de son établissement. Il a reçu les palmes académiques pour son engagement et ses innovations éducatives.

[326] Ce fait semble choquer l'enseignant, alors que dans les autres milieux sociaux, quelle que soit la zone géographique (urbaine ou rurale) il n'est pas rare de trouver des personnes n'étant jamais sorties de leur quartier/commune/ville, pour des raisons très variées.

une communautarisation, à un ancrage communautaire des pratiques et des enseignements, c'est-à-dire à une adaptation de l'activité enseignante à partir de la prise en considération des facteurs contextuels déterminant les actes et les comportements des élèves. Cette adaptation au contexte de travail représentant la première étape, un passage obligé, vers une universalisation et une défense de l'intérêt général dans les enseignements.

L'hybridation de ces trois modèles (civique, communautarien et domestique, de proximité) est donc une conséquence des décisions politiques (autonomie des établissements, décentralisation, carte scolaire, éducation prioritaire) et des changements du paysage social de la France (ghettoïsation, gentrification) depuis les années 80.

Il a également été observé l'existence de *Mondes* concurrentiels dans la relation entre enseignants et personnels de direction. Les premiers privilégient majoritairement une démarche centrée sur la relation pédagogique enseignant/élève, et sur la construction et le maintien d'un climat scolaire serein et juste, afin de mener à bien leur objectif de transmission de savoirs et d'accompagnement à la réussite. Les autres sont, de par leur fonction même, tournés vers l'extérieur[327] et ont le souci de l'image, de la perception de l'établissement par les acteurs hors les murs : les parents, mais aussi la communauté éducative élargie (rectorat, académie, ministère). Ces derniers sont en effet sensibles à la réputation de l'établissement et à son évaluation académique, dans une logique industrielle de performance intégrant des enjeux de carrière et d'évolution professionnelle. C'est le cas pour le principal du collège Mandela par exemple :

> Alors l'orientation, on est à peu près à 60 % de nos gamins qui vont en seconde générale, ça pourrait être meilleur hein, 60-62 %, compte tenu des caractéristiques de l'établissement, on devrait être à 70 %. Là encore, comme pour le DNB[328], on a tendance un peu / mais c'est souvent le cas dans les établissements où il y a pas de difficulté majeure. Mon but moi c'est qu'on ait de meilleurs résultats et qu'on soit plus dans la bienveillance avec les élèves. *D'accord. Enfin 60 % c'est déjà /* Ouais, mais ça pourrait être mieux. Je veux dire, l'objectif c'est quand même d'envoyer un maximum d'élèves en seconde générale.

[327] C'est en tout cas le point de vue de la principale au collège Des Piques, pour qui « la position est très différente entre le professeur et l'administration. L'administration est plus tournée vers l'extérieur, elle est plus ouverte sur le monde. » (Entretien, 20.11.2015).

[328] Diplôme national du brevet.

[…]

> C'est vrai que quand on est dans un milieu très difficile et qu'on vit dans le quartier, c'est pas toujours évident. Voilà. Après c'est aussi pour des raisons, quand vous êtes dans des établissements plus difficiles, vous pouvez accéder à des postes peut-être plus intéressants après, parce que nous généralement, c'est le principal du collège, après c'est le proviseur de lycée professionnel, après proviseur de lycée. C'est le graal, et généralement si vous êtes dans un milieu très difficile au début, vous pouvez passer directement de la case « principal » à la case « proviseur ».
>
> *Principal, Mandela, 7.11.2016*

Ainsi, confrontés à des situations de controverses et d'épreuves au sein de l'établissement, enseignants et personnels de direction se rejoignent dans la stratégie à adopter, mais en référence à des Cités différentes. Pour les enseignants, ne pas *faire sortir* les problèmes et les régler en interne, par le collectif resserré, a un intérêt pédagogique (maintenir une relation de confiance avec l'élève et les familles, garder le contrôle de la situation) et d'efficacité (gagner du temps et de l'énergie en contournant les dispositifs officiels). Pour les personnels de direction au contraire, gérer les problèmes en interne permet de ne pas attirer l'attention sur de possibles dysfonctionnements de l'établissement, et de ne pas ternir la réputation de l'établissement par une publicité échappant au contrôle des acteurs, dans une logique marchande de concurrence des établissements sur le marché éducatif académique et national.

Avec cette multitude de principes de justice perceptibles dans l'école, la multiplication et la superposition des dispositifs mettant ces principes en action[329] et donnant des orientations différentes à l'école (Barrère, 2013 ; Maroy, 2006), la réinterprétation, la modulation et la sur-prescription au niveau local des prescriptions nationales à la suite des politiques de décentralisation (Lantheaume, 2014), les enseignants s'adonnent à des opérations de jonglage et d'équilibrisme, dans le processus d'adaptation locale des commandes institutionnelles. Dans cette complexification du travail enseignant, du fait d'une multiplication des tâches (éducatives, sociales, administratives) et de la réaffirmation du principe de laïcité, de formation à la citoyenneté, comme mission centrale de leur métier, les enseignants choisissent généralement de privilégier la

[329] Les EPI, l'EMC, les conseils de vie collégienne, les épreuves et évaluations nationales, les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des élèves en situation de handicap, l'autonomie des établissements, la transmission des valeurs de la République, les différentes lois d'orientation pour l'école.

construction et le maintien d'une relation de confiance, de proximité éducative – qu'il pourrait être possible de qualifier de logique domestique-scolaire – hybridant les principes de justice universels aux enjeux et besoins locaux, afin de rendre possible l'activité pédagogique, l'enrôlement dans les apprentissages, dans les valeurs de l'école. Ainsi, « seule la conciliation de la diversité et de l'universalité est à même de répondre à la double mission de l'école qui ne saurait changer, instruire et éduquer, ou encore apprendre et socialiser » (Dutercq & Derouet, 2004, p. 280).

5. Du local à l'universel : grandeur et axiologie des savoirs scolaires

L'universalité républicaine s'appuie sur la loi, issue du droit, et donc circonscrite à l'État, alors que l'universalité religieuse propre aux monothéismes chrétien et musulman (le judaïsme n'a pas de prétention à l'universel), est un universalisme de la foi et du salut, qui transcende donc les frontières des États, des cultures, des ethnies (Jullien, 2016). Pour les enseignants, les « valeurs de la République » sont des valeurs universelles, dans le sens de valeurs communes à l'humanité entière, avant d'être « de la République ». L'universalité des valeurs, renvoyées pour certains enseignants aux valeurs humanistes, humaines, dépasse largement le cadre républicain. Dans la formation aux valeurs ainsi que dans le rapport aux religions, le national est ainsi moins porteur de sens qu'autrefois. L'universel à l'école repose d'abord, pour les enseignants, dans l'universalité des savoirs scolaires et dans leur mission de transmission de ces savoirs.

> C'est des valeurs humaines plus que des valeurs de la République en fait hein. Parce qu'on peut être dans une monarchie comme en Grande Bretagne et avoir les mêmes valeurs.
>
> *EPS (4), collège Des Piques, 21.05.2016*

Il ressort nettement de notre enquête que les enseignants considèrent comme fondamental leur devoir de formation à la citoyenneté, mais aussi celui de faire réussir les élèves pour qu'ils trouvent leur place dans la société de demain. C'est pour eux un élément central, primordial de leur rôle. Cependant, il est possible de s'interroger sur « cette société » : Quelle est-elle ? La société nationale ? Européenne ? Mondiale ? Est-ce que cette citoyenneté, parée des valeurs à la fois humanistes, universelles, mais aussi personnelles, contextualisées et pondérées par l'environnement social des élèves ne peut être considérée comme une forme de citoyenneté infra-nationale et communautarienne (dans le sens de la communauté politique locale) ou extra-nationale (dans le sens de la communauté politique, économique et culturelle des humains) ?

Pour Derouet & Dutercq (1997) déjà, « il existe une forme locale du civique comme il en existe une forme européenne, mais ni l'une ni l'autre ne s'emboîtent dans le civique national » (p. 26). En effet, les enseignants, dans notre enquête, n'associent pas cet objectif de formation et de transmission de valeurs au contenu d'éducation civique, ou d'enseignement moral et civique ainsi qu'à l'ensemble des valeurs considérées comme « les valeurs de la République », sauf peut-être pour les enseignants d'histoire-géographie pour qui ce lien est plus évident. En effet, les enseignants considèrent que c'est *par* et *à travers* leur discipline propre qu'ils réalisent cet objectif de formation à la citoyenneté. La dimension axiologique de leur discipline est centrale. La transmission de valeurs, de normes sociales « déconnectées », « hors sol », (faire par exemple un chapitre sur « la liberté », ou « la laïcité ») n'est pas considérée comme pertinente pour beaucoup.

Ils préfèrent, à des cours de citoyenneté, des mises en situation à partir des contenus de leurs cours, ou encore à partir de situations concrètes, de vie de classe, dans les couloirs, à partir de situations émergeantes « à l'improviste », à partir d'une réflexion d'un élève, d'un comportement, etc. C'est le cas par exemple, de cet enseignant d'histoire-géographie qui a développé une séquence pédagogique, avec la documentaliste, sur le harcèlement et les discriminations, après le constat qu'un des élèves de la classe était discriminé sur les réseaux sociaux à cause de son poids. Ou encore, pour un autre enseignant d'histoire-géographie, en accord avec l'idée et l'importance de faire un enseignement sur la laïcité, mais qui refuse de le faire le jour du 9 décembre, comme l'injonction ministérielle le préconise pourtant, parce que cela ne serait pas pertinent avec le sujet de son cours à ce

moment-là. Il choisit à la place de parler de laïcité au moment d'aborder une thématique historique qui intègre cette question.

C'est ici une manière de saisir la renormalisation produite dans le travail enseignant : l'injonction « faire une journée de la laïcité » entre en contradiction avec le besoin de créer un parcours pédagogique pertinent et cohérent. L'enseignant choisit alors de privilégier le parcours pédagogique et d'aborder la thématique de la laïcité en République à un autre moment de l'année scolaire, moins en cohérence avec le calendrier républicain, mais plus avec le calendrier scolaire ou bien avec les événements de la vie scolaire, les réactions et les besoins des élèves.

Les enseignants illustrent donc bien dans leurs pratiques ce que Forquin (1993) dit ici sur l'enseignement moral :

> *L'ambiguïté de l'expression 'enseigner que' dans une phrase telle que 'X enseigne à Y que l'honnêteté est la meilleure des politiques'. Cela signifie-t-il en effet faire en sorte que Y soit amené à comprendre et à approuver intellectuellement l'énoncé en question, ou bien faire en sorte qu'il soit amené à le mettre en pratique dans ses comportements ? Quel est en fait l'objectif pédagogique réel de X, et sur la base de quel critère peut-on savoir si cet objectif a été atteint ? […] Tout ce que peut faire l'école, c'est de contribuer à développer chez les individus des dispositions morales par le biais des apprentissages intellectuels dans les différentes disciplines. Toute activité intellectuelle rigoureuse est porteuse en effet d'exigences morales et d'implications morales, […] mais elle n'y conduit certainement pas de façon directe ni automatique.* (p.95)

Or, les savoirs n'ont pas tous la même grandeur, les plus grands sont les savoirs porteurs d'une dimension axiologique, normative. Les enseignants privilégient, dans leur cours, les savoirs qui « font sens », qui « ont de la valeur » et dont la dimension axiologique est validée par un ensemble de valeurs professionnelles ou personnelles. C'est donc dans les contenus même du cours d'histoire, de SVT, de langues, de lettres, d'EPS, dans la méthode historiographique, dans l'analyse des documents, dans le questionnement des sources, dans le regard critique posé sur le passé et le présent, sur les faits et les résultats des expériences, qu'ils font porter un sens axiologique, une charge d'éducation citoyenne.

> Parce que c'est l'histoire, les finalités de l'histoire, c'est pas seulement des connaissances, c'est aussi un savoir être. Pourquoi on fait de l'histoire ? Bah

> pour apprendre à être citoyen avant tout. Et citoyen, c'est s'intégrer, c'est vivre avec les autres, accepter les autres, et puis c'est agir en tant que citoyen. *Pour toi, ça c'est fondamental dans ta discipline ?* C'est un des aspects les plus fondamentaux de ma discipline. C'est / moi j'ai souvent des élèves qui me posent la question « madame ça sert à quoi l'histoire-géographie ? », « Bah l'histoire-géographie, ça sert à faire de toi un citoyen. Ça sert à te faire réfléchir, à comprendre le monde dans lequel tu es, tu vis ». *C'est ça que tu leur dis ?* Oui. « Je suis bien d'accord avec toi que savoir qui est Napoléon si tu veux faire une carrière // si tu veux faire un CAP de garagiste, ou si même tu veux faire / ça va peut-être pas te servir. Par contre, savoir qu'un homme a pris le pouvoir en étant élu, bah peut-être que tu vas réfléchir lorsque tu vas mettre ton bulletin dans l'urne. Peut-être que tu vas réfléchir et que tu vas te dire 'bah est-ce que je vais voter pour un candidat qui risque de mettre à bas tous les acquis, toutes les valeurs /'. »
>
> *Histoire-géographie (5), Bergson, 10.02.2017*

Pour les enseignants au collège, au-delà de la formation des élèves pour l'acquisition de compétences et la réalisation d'un avenir professionnel choisi, leur rôle réside dans la formation de citoyens libres et autonomes *par* l'acquisition de savoirs-valeurs permettant l'accroissement de la grandeur des élèves vers la citoyenneté abstraite et universelle. Dans cette conception, les élèves *s'élèvent* et deviennent grands grâce aux savoirs, et particulièrement aux savoirs axiologiques propres à chaque discipline.

Cette réflexion peut se rapprocher d'un questionnement déjà ancien, formulé par Forquin dans sa note de lecture de l'ouvrage *Justice et école* de Derouet, publiée dans *la Revue française de pédagogie* (1993) en ces termes :

> *On peut se demander si du point de vue de l'école toutes les « cités » se valent, si à la racine même du projet de scolarisation de la jeunesse, quelles que soient les circonstances politiques, les évolutions historiques, les adaptations « marchandes » et les modulations locales, il n'y a pas l'idée d'une « cité savante », […] une cité qui se définirait tout d'abord principalement par l'amour du savoir et le sentiment que le savoir grandit en chacun lorsqu'il est partagé par tous. […] À l'école, la valeur justice est centrale, elle a un statut fondateur. Mais la*

justice de l'école entretient un rapport intime avec le savoir et avec l'amour de la vérité » (p.113)

Cette « cité savante » décrite par Forquin et dont le principe supérieur commun serait inscrit dans la relation d'amour aux savoirs, pourrait être la concrétisation de cet universalisme reliant local et transnational. Il enjamberait de fait le national, représentant alors un particularisme excluant car trop déconnecté des besoins et des attentes des individus, et ne pouvant être représentatif de la diversité des interactions et de l'hybridité des identités propres à la modernité dans notre monde globalisé.

Conclusion

La complexité du réseau d'acteurs, d'objets, de dispositifs, mais aussi de stratégies de justification et de principes de justice dans la résolution des controverses sur la laïcité au collège, révèle la diversité des stratégies d'action et la réflexivité des acteurs éducatifs sur leur propre pratique. La traduction des prescriptions rend visible une grande complexité de débats de normes. Les enseignants intègrent dans leur analyse des situations controversées les contraintes propres à leur environnement de travail, leurs connaissances du profil des élèves et des familles, leurs obligations prescrites, mais aussi les conséquences de leurs décisions sur la relation pédagogique.

L'analyse des systèmes de valeurs (énoncées et en acte) des enseignants dans une démarche sociologique (Heinich, 2017) et en comparaison avec les valeurs prescrites (« valeurs de la République ») a mis en lumière trois hypothèses. Premièrement, il existe une distance critique à l'institution chez les enseignants qui, formellement, ne se reconnaissent pas toujours dans les valeurs prescrites, dites « de la République ». Ils se réfèrent davantage à leur système de valeurs personnelles mais celles-ci sont finalement très proches de celles de l'institution. Il n'y a pas de dissonance entre ces deux systèmes de valeurs. Deuxièmement, les valeurs sont des outils utilisés par les enseignants pour former les élèves à leur métier d'élèves, dans l'hypothèse où de bons élèves donneront de bons citoyens. Les valeurs transmises sont alors principalement des valeurs et des normes scolaires ou disciplinaires. Troisièmement, les enseignants appartenant majoritairement aujourd'hui aux classes moyennes, adoptent une stratégie d'enrôlement pour faire entrer les élèves et les familles dans les normes sociales caractéristiques du groupe social d'appartenance des enseignants (classe moyenne haute). L'activité enseignante semble donc se référer surtout à une norme sociale partagée par une majorité de la population aujourd'hui.

Nous avons également pu constater dans cette dernière partie les tensions s'exerçant sur la pratique enseignante de formation à la laïcité et à la citoyenneté : conscience des inégalités sociales, économiques, mais aussi ethniques, reproduites par le système scolaire ; transmission de valeurs et de principes permettant de maintenir la consistance de leur identité à la fois professionnelle et personnelle ; adaptation et prise en

considération des contraintes locales pour résoudre les controverses de laïcité afin de réaliser leur objectif professionnel (enrôler les élèves pour l'acquisition de savoirs-valeurs, de savoirs-principes) dans un rapport compréhensif, de proximité avec leurs élèves. La dimension axiologique du travail est donc centrale, sans pour autant que les valeurs défendues et transmises ne renvoient à un cadre national de référence, ce qui constitue une distinction forte avec le patriotisme défendu par les « hussards » de la IIIème République. Ainsi, l'universalisme ne se vit plus tant en référence au cadre de l'État-nation que par un aller-retour permanent entre localisation des principes civiques et références extranationales à l'universalisme humaniste, de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Conclusion générale

Cette thèse visait l'analyse des processus de traduction, du curriculum prescrit au curriculum réel, à propos de la laïcité et de la formation à la citoyenneté, dans les collèges publics aujourd'hui. Pour cela, nous avons procédé à une analyse du curriculum prescrit (les textes législatifs, les programmes), puis à une analyse des pratiques enseignantes en situation d'épreuve sur le principe de laïcité scolaire. Nous avons ainsi pu saisir la diversité des stratégies d'action, ainsi que des logiques de justification de ces actions, dans les pratiques enseignantes de renormalisation et de traduction des prescriptions.

Avant toute chose, rappelons un résultat important de notre enquête : les contournements ou contestations du principe de laïcité scolaire représentent un problème mineur dans les établissements enquêtés. Ce sont des épiphénomènes, quel que soit le milieu scolaire, qui préoccupent peu les professionnels, davantage inquiets de la réussite de leurs élèves et de leur bonne insertion dans la société[330]. Les épreuves de laïcité sont généralement surmontées au sein de l'établissement, dans les classes ou par une action coordonnée des personnels éducatifs de l'établissement. Une seule « affaire » (après les attentats de Merah, en 2012, au collège Des Piques) dépassant l'échelle de l'établissement et ayant fait intervenir des acteurs extérieurs (rectorat, journalistes), a été relevée dans l'ensemble des situations (249) que nous avons analysées.

Les situations interrogeant la laïcité sont donc rares et les enseignants les considèrent généralement comme l'expression d'un malaise scolaire de l'élève ou d'une difficulté sociale plus profonde, renvoyant à une stratégie de « survisibilisation » par les élèves de leur identité religieuse (vraie ou supposée), voilant le stigmate social et/ou scolaire. Les situations de contestation/provocation de la laïcité scolaire peuvent également être interprétées par les enseignants comme des provocations adolescentes propres à la période de construction de la culture juvénile distincte de celle des adultes (Barrère, 2011).

[330] Ce qui va à l'encontre des discours politiques majoritaires aujourd'hui, s'appuyant notamment sur les chiffres publiés à partir de la plateforme de signalement du ministère et qui rassemble des faits de nature très diverses (https://www.lexpress.fr/education/atteinte-a-la-laicite-a-l-ecole-400-cas-traites_2039424.html). Cela rejoint cependant les analyses de l'Observatoire de la laïcité dans ses rapports annuels.

Les enseignants « excusent-ils » leurs élèves ? Atténuent-ils ou invisibilisent-ils un phénomène de retour du religieux et des pratiques de contestation de la règle laïque chez la jeunesse ? Des enquêtes nationales et internationales (TeO, 2016 ; Win-Gallup international, 2012) ainsi que des travaux scientifiques (Béraud, Gugelot & Saint-Martin, 2012 ; Monod, 2007 ; Roy, 2012 ; Portier, 2016), nous poussent à croire que non, il n'existe pas de phénomène de « retour du religieux », même chez les jeunes, qui sont de plus en plus distants des croyances et des pratiques religieuses de leurs aînés[331]. La société française continue son processus de sécularisation (Monod, 2007 ; Portier, 2016). L'utilisation de l'argument religieux pour contourner la règle scolaire (ne pas aller à la piscine, demander une adaptation en classe, perturber le cours par des questions déstabilisantes, en SVT par exemple) relèverait alors d'une stratégie industrielle, d'efficacité, par les élèves : qu'est-ce qui fera le plus rapidement « mouche » pour « gratter » du cours et pour embêter le professeur ? Dans le contexte actuel en effet, les religions et leur expression dans l'espace public représentent un des sujets « chauds », qui questionne le plus, qui fait le plus « parler », qui peut « faire peur ». Les élèves en seraient conscients et le transposeraient dans leur propre action, à leur propre avantage. Ces situations sont, souvent (104 sur 249[332]), résolues par la discussion avec l'enseignant.

Cela suffit-il à expliquer les actes de contestation de la règle laïque à l'école ? Il est probable que non, mais cela permet de comprendre les logiques d'action des enseignants interprétant majoritairement ces contestations comme des ressources mobilisées par les élèves pour établir un rapport de force favorable, dans une arène toujours marquée par la lutte pour la définition de la situation (Waller, 1932).

[331] Un dernier rapport de l'Observatoire de la laïcité publié en juillet 2019 confirme également cette orientation, bien que, selon ce rapport, il soit possible d'observer une augmentation de la visibilité religieuse dans l'espace public. Disponible ici https://www.gouvernement.fr/etude-sur-la-visibilite-et-l-expression-religieuses-dans-l-espace-public-en-france.

[332] Pour le reste, 34 situations n'ont pas assez d'éléments pour définir une résolution (ou il n'y a simplement pas eu de conflit). Pour les 101 dernières, la situation a fait l'objet soit d'une adaptation, soit d'un refroidissement en amont, soit d'un rappel strict de la règle.

I. Du curriculum prescrit au curriculum réel : de la friture sur la ligne !

L'analyse du curriculum prescrit encadrant la laïcité scolaire (texte législatif, programmes, documents d'accompagnement) a permis de mettre au jour un renforcement de la défense et de la promotion des principes et des symboles républicains dans les programmes et les parcours de formation. La laïcité scolaire y est un principe central pour les prescripteurs et renvoie à différents principes fondamentaux de la démocratie : égalité, liberté, fraternité, mais aussi respect et non-discrimination. La référence à la République, comme identité institutionnelle et symbolique de la nation, est également très présente dans le curriculum prescrit. L'objectif du parcours de formation à la laïcité et à la citoyenneté est de former des citoyens habités par – et prêts à défendre – les « valeurs de la République », mais également autonomes et capables d'exercer leur libre arbitre, leur esprit critique, dans le respect de la loi et de l'ordre public (Kahn, 2015).

Les résultats de notre enquête montrent que la chaîne de traduction du curriculum prescrit au curriculum réel est très *parasitée* dans le cas de la transmission de principes et de valeurs, plus peut-être que dans le cas de la transmission de savoirs (Harlé, 2019 ; Jonnaert, 2011 ; Lantheaume, 2003). Les variables contextuelles, les valeurs personnelles des enseignants, la temporalité scolaire, politique, les actualités, perturbent et interagissent dans cette chaîne de traduction au point que le message initial peine parfois à se reconnaitre dans le curriculum réel. En effet, les « valeurs de la République », telles que définies par le cadre national, ne font pas sens pour les enseignants qui interprètent plutôt cette prescription dans le sens de la transmission d'un ensemble de valeurs à large spectre, englobant les valeurs humanistes, leurs valeurs personnelles (politiques, religieuses, familiales), les Droits de l'Homme selon une conception apolitique[333] (Lantheaume, 2003 ; Bozec, 2014). La République, en tant qu'organisation politique de la société s'appuyant sur des institutions et sur une gestion séparée des pouvoirs transmis par suffrage et non par hérédité, ne représente donc pas un système de référence pour les

[333] Pour Noiriel en effet, « le flou entretenu sur les « valeurs républicaines » ne permet plus aux citoyens de savoir où se situe la différence entre la droite et la gauche » (2015, p.100).

enseignants dans la conception de leur rôle de transmission de valeurs et de principes. Cela rejoint les analyses de Noiriel sur le projet de réhabilitation de « l'identité nationale » souhaité par N. Sarkozy : « C'est un échec qui prouve que l'internationalisation des échanges ne permet plus aujourd'hui de mobiliser les Français autour de références identitaires focalisées sur la nation » (2015, p.99). De plus, pour lui, si les valeurs de la République sont associées aux valeurs démocratiques, c'est qu'il y a une confusion entre ces deux références dans les discours politiques, qui porterait préjudice à l'une comme à l'autre.

Au-delà des valeurs personnelles, porteuses pour les enseignants d'une dimension universelle, d'autres éléments interagissent dans le processus de renormalisation (Schwartz, 1997), contribuant à étirer et brouiller la chaîne de traduction du curriculum prescrit. Les enjeux contextuels font partie des contraintes – ou des ressources mobilisées par les enseignants – orientant le processus de renormalisation des prescriptions. En effet, ils adaptent, (re)modèlent, le curriculum prescrit en fonction de leur conception du « bon travail » dans un environnement particulier (Champy-Remoussenard, 2014). Ils hybrident ainsi différents principes de justice – entre égalité et liberté, entre respect de l'autorité institutionnelle et reconnaissance des spécificités communautaires, entre nécessité d'atteindre leur objectif de transmission de savoirs et besoin de construire une relation pédagogique de confiance – en fonction de ce qu'ils estiment être les besoins des élèves et des familles. La traduction du curriculum prescrit, en ce qui concerne la formation à la citoyenneté et à la laïcité, se fait donc en prenant en compte les attentes, les besoins et les spécificités du contexte local (situation socio-économique des familles, marché scolaire concurrentiel, répercussion de l'actualité locale et nationale), ce qui illustre bien les travaux de Derouet & Dutercq (1997) et Dutercq & Derouet (2004). Le curriculum prescrit ne fait alors plus toujours sens pour les acteurs, quand il ne constitue pas une ressource adaptable au contexte local.

Enfin, les dispositifs et outils tels que la charte de la laïcité, la réserve citoyenne, le livret laïcité[334] ou encore le dispositif de signalisation académique des atteintes à la laïcité, apparaissent très peu mobilisés (comme nous avons pu le voir dans la partie IV B. 5.3) dans les situations rencontrées lors de notre enquête. Cela s'explique surtout par le fait que la mise en place de ces dispositifs requiert un investissement important en temps et en

[334] La mise à jour de ce livret, transformé en Vademecum de la laïcité n'avait pas encore été diffusée lors de notre enquête, mais on peut supposer qu'il n'aura pas eu une réception ni un impact différent des autres dispositifs sur la pratique des enseignants.

énergie et que les enseignants souhaitent majoritairement consacrer leur temps à la résolution d'enjeux autres, considérés comme plus importants (faire réussir les élèves, entretenir de bonnes relations famille/école, maintenir une paix scolaire propice aux apprentissages et à la réussite) (Lantheaume & Hélou, 2008). Cela rejoint le concept d'« investissement de forme », développé par la théorie de l'Acteur-réseau, et qui définit les stratégies des acteurs cherchant à limiter la complexité de leurs tâches afin de les rendre plus maitrisables, contrôlables (Akrich, Callon & Latour, 2006).

Ainsi, nous avons constaté un brouillage important dans le processus de traduction du curriculum prescrit au curriculum réel. La distance entre les objets est importante et il existe peu de lieux de contact effectifs dans le réseau d'actants (Callon, 1986) du curriculum de la laïcité et de la formation à la citoyenneté. Pourtant, le curriculum prescrit sur l'enseignement des valeurs et d'une morale laïque semble être bien présent dans les normes professionnelles des enseignants, et donc dans le curriculum réel.

II. Une laïcité à la carte en réponse aux inégalités et aux injustices

Une diversité de conceptions de la laïcité est aujourd'hui visible dans les pratiques et dans les logiques d'action des enseignants au collège, orientées par la prise en compte des contraintes et des besoins locaux dans l'élaboration d'un curriculum réel de formation à la laïcité et à la citoyenneté.

En prenant en compte les inégalités sociales et scolaires, les injustices sociales et économiques, mais aussi les phénomènes parallèles de gentrification/ghettoïsation réduisant la mixité sociale dans les établissements scolaires (Ben Ayed, 2009 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009 ; Felouzis G. , 2005, 2003 ; Felouzis, Liot, & Perroton, 2005), les enseignants choisissent d'adapter et de déplacer la réponse à donner aux contestations de la laïcité, dans le sens de la défense soit de la justice sociale et de l'égalité, soit de la non-discrimination, soit du besoin de reconnaissance des individus. Les enseignants

arbitrent en effet, selon les situations, entre une diversité de conceptions (libérale, communautarienne, républicaniste) de la laïcité et émettent un jugement « au cas par cas » pour définir la réponse et l'action les plus performantes, dans une logique industrielle, pour atteindre leur objectif : faire réussir l'élève, dépasser l'épreuve sans rompre le parcours d'apprentissage de l'élève. Ce maelström très pragmatique de logiques d'actions visant à faire « que ça marche » interroge cependant, et les tensions entre elles sont à leur tour sources d'épreuves.

Ainsi, les enseignants, au cours de notre enquête, n'ont pas évité d'être confrontés à une situation d'épreuve sur la laïcité. C'est un sujet qu'ils considèrent comme fondamental à traiter dans leur pratique, ils restent vigilants à son propos. Le cadre laïque républicain de l'école publique demeure donc le cadre général de référence, conformément aux ambitions du programme d'enseignement moral et civique (Kahn, 2015) et au projet de « Refondation de l'École de la République » voulu par V. Peillon en 2013. Cependant, les enseignants adaptent, hybrident les différents principes de référence, en intègrent d'autres issus d'autres modèles (multiculturaliste et libéral) afin d'adapter le principe de laïcité aux contraintes et aux enjeux scolaires, ce qui pourrait renvoyer au modèle du républicanisme critique élaboré par Laborde (2010).

En effet, le républicanisme critique de Laborde, se situant entre le « républicanisme classique », universaliste, et le « républicanisme tolérant », multiculturaliste, requiert à la fois une adhésion à des principes universels, mais également une prise en compte des logiques de domination sociale et du principe de précaution, nécessaire pour éviter de produire et de reproduire différentes formes de discrimination. Le républicanisme critique de Laborde (2010) s'appuie donc sur le principe de non-domination et d'articulation entre les idéaux (philosophiques, normatifs) et la réalité sociale. Cette articulation est visible dans les pratiques enseignantes de formation à la citoyenneté et à la laïcité rencontrées au cours de notre enquête.

De plus, les logiques de domination culturelle et sociale, reproduites par l'école, et analysées par la sociologie critique (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Bourdieu, 1979 ; Baudelot & Establet, 1972) ne sont pas absentes de notre analyse des pratiques enseignantes de formation à la laïcité et à la citoyenneté, bien qu'elles soient abordées sous un angle différent, dans notre cadrage théorique de sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Boltanski, 2009). En effet,pour les enseignants, les logiques de domination reproduisant les inégalités sociales

et scolaires font parties des empêchements et des contraintes agissant sur la réussite des objectifs démocratiques et universels de formation et de transmission des savoirs. Ces logiques de domination sont alors intégrées et prises en compte en situation, afin d'élaborer une stratégie d'action prenant le plus possible en considération ces contraintes. L'hybridation des logiques politiques et la renormalisation seraient alors, pour les enseignants, un moyen de contourner et de tenter de dépasser le déterminisme social produit par cette reproduction des inégalités, en faisant valoir les principes de non-discrimination, d'équité (sociales plus que culturelles) et de justice sociale dans les situations d'épreuves. Les acteurs éducatifs, comme les élèves et les familles, influent donc sur la constitution du curriculum réel, comme a pu le montrer Isambert-Jamati (1995), au point de voir apparaitre des *curricula locaux*, élaborés à partir d'une conception civico-libérale locale de la justice.

Il a en effet été possible d'observer dans notre enquête ces *curricula locaux*, c'est-à-dire une reconfiguration – à partir du processus de traduction-renormalisation – du parcours et du contenu de formation à la citoyenneté, aux valeurs et à la laïcité, en fonction des contraintes et des logiques propres au contexte local de chaque établissement. Ces curricula ne se placent pourtant pas dans une logique multiculturaliste de construction d'un curriculum adapté aux différents groupes sociaux et culturels (Partington, 1985), car il n'y a pas de volonté politique, visible dans le curriculum prescrit, qui orienterait la création de ces curricula situés, si ce n'est le processus de décentralisation et d'autonomie des établissements (Van Zanten, 2000; Ben Ayed, 2009) que des tendances centralisatrices viennent régulièrement contrecarrer.

De plus, à l'école, ces principes de non-discrimination et d'équité, développés principalement par le modèle politique multiculturaliste (Kymlicka, 2001), ne s'appliquent pas, dans notre cas, à la diversité culturelle, mais à une diversité sociale, car l'objectif de l'école reste celui de la construction d'un monde commun (Foray, 2008), en accord sur une culture et une histoire commune (Citron, 1987) et sur une forme de citoyenneté universelle (Kintzler, 2014). L'universel ici, ne s'appuyant pas sur la définition d'un ensemble de principes partagés par tous, ni sur un dialogue fécond entre les individus (Jullien, 2016), semble perçu par les enseignants comme le processus de construction et d'émergence chez les jeunes de la conscience d'appartenir à l'humanité, dans sa diversité, ainsi que des droits et des devoirs qui en découlent. La diversité devient

alors un principe universel, la formation ayant pour objectif de favoriser l'universalisation des singularités et donc leur dépassement.

Ainsi, le curriculum scolaire, portant et légitimant les rapports de domination entre classes sociales (Bernstein, 1975 ; Deauvieau & Terrail, 2007), intègre également ces rapports, considérés comme injustes par les acteurs, dans les pratiques professionnelles, à travers des stratégies de contournement et/ou d'atténuation de ces rapports sociaux de domination dans les épreuves de laïcité.

III. La construction d'un monde commun : du local à l'universel

L'universalité de la laïcité, dans le sens de l'ouverture à la construction d'un monde commun (Foray, 2008), c'est-à-dire permettant un accord des êtres sur une vision, des principes et une culture commune, est visible dans les pratiques enseignantes. Ce monde commun ne se réfère pourtant pas, comme le curriculum prescrit le préconise, à un modèle national républicain. La construction du monde commun qui se dégage de l'analyse des pratiques enseignantes renvoie à un processus d'universalisation de la citoyenneté, du local au supranational (universalité de la condition humaine), et cela à travers l'axiologie des savoirs disciplinaires.

Cela rejoint la thèse de Forquin (1989), pour qui le curriculum scolaire est porteur d'une dimension universelle, et c'est à travers cette dimension qu'est possible la reconnaissance de la différence et de la diversité des cultures. Selon cet auteur, « je ne peux respecter l'altérité de l'autre que si je reconnais cette altérité comme une autre modalité possible de l'être humain » (p.158), c'est-à-dire que l'éducation à l'altérité, à la citoyenneté et à la laïcité, s'inscrit dans une perception universaliste de l'humanité et de l'écart entre les cultures comme espace de dialogue et non de rupture (Jullien, 2016). Le curriculum peut ainsi être justifié à partir du contexte, des ressources et des besoins de la société

(« justification d'opportunité »), mais aussi selon les valeurs et le sens qui est donné à ce qui est enseigné (« justification fondamentale »).

Le curriculum réel sur la transmission de valeurs ne se contente donc pas d'une adaptation locale et d'une contextualisation de la pratique enseignante. C'est une étape, un moyen, pour accompagner les élèves, futurs citoyens, vers une citoyenneté mondialisée et vers la défense des principes d'égalité, de tolérance, de non-discrimination, d'équité, d'égale dignité.

Ce processus se construit par – et est mis en place à travers – la transmission de savoirs (disciplinaires), de normes et de pratiques (scolaires). La transmission d'une morale, de valeurs et de principes, passe en effet principalement par la transmission de savoirs disciplinaires pour les enseignants. La formation morale et civique se réalise donc, soit lors de la transmission de savoirs disciplinaires axiologiques (identifiés comme ayant une valeur morale par l'enseignant), soit dans les moments d'épreuves, de conflits. Dans ce cadre de formation à la citoyenneté, les valeurs et les normes transmises en priorité sont celles permettant à l'enfant de devenir « un bon élève », dans l'hypothèse qu'il deviendra de fait un « bon citoyen ». Plus qu'un accompagnement vers l'émancipation sociale et intellectuelle (Kahn, 2015), la formation à la citoyenneté correspondrait alors à une mise aux normes sociales comme moyen d'intégration dans la société, par la transmission de pratiques et de principes visant avant tout la formation du « bon élève ».

La formation citoyenne, portée par l'axiologie des savoirs scolaires[335], vise ainsi d'abord à insérer l'élève, l'enfant, dans sa communauté politique locale (l'école, le quartier, la ville), dans une logique communautaire *politique* et non pas *culturelle*, puis d'étendre cette appartenance politique à l'humanité toute entière (avec des références telles que la Déclaration universelle des droits de l'Homme) selon un processus d'universalisation des valeurs et des principes. Le modèle national ne serait-il donc plus porteur de sens, d'universel, ou bien se serait-il transposé à la fois dans le local et dans le transnational, faisant aboutir les processus de décentralisation/mondialisation jusque dans le curriculum réel (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) et en particulier dans celui portant sur la formation à la citoyenneté et à la laïcité ?

[335] Quelle que soit la discipline, les enseignants peuvent rendre visible l'axiologie des savoirs dans leurs pratiques. Il ne s'agit pas seulement du contenu de l'enseignement moral et civique (EMC), mais aussi du contenu des enseignements de langues, d'EPS, de mathématiques, d'histoire, de lettres, etc.

IV. Hybridation des modèles de laïcité à l'école et intégration de la critique sociale

Tout comme il n'existe pas de conceptions « pures » de la laïcité identifiables dans les modèles politiques (Baubérot, 2010), il ne peut être identifiée, à l'école, une transposition « pure » des différentes conceptions de la laïcité présentes dans l'espace social et politique (Baubérot, 2015). Les déplacements et hybridations des conceptions de la laïcité en milieu scolaire sont donc *situés* scolairement, à partir de la prise en compte par les acteurs des contraintes et des objectifs propres au cadre (espace/temps) social particulier qu'est l'école.

La laïcité scolaire est intimement liée à la question de la formation morale et citoyenne. Elle s'intègre en effet dans le cadre particulier de la formation du citoyen conscient du monde dans lequel il s'insère et du rôle qu'il aura à y jouer. La laïcité scolaire renvoie donc avant tout à une dimension philosophique morale et civique, plutôt qu'à un cadre législatif et réglementaire imposé.

Or, les points de tension de la laïcité à l'école sont multiples et se déplacent continuellement (Gautherin, 2014), de l'interdiction du port du voile à la dénonciation des contestations de l'enseignement, les débats sur les modalités de l'application de la laïcité à l'école publique ponctuent l'actualité médiatique et politique. D'après notre enquête pourtant, ces débats récurrents ne troublent pas beaucoup les pratiques enseignantes, même si les enseignants prennent en considération les actualités (attentats, tensions sociales à propos des religions et de la laïcité), en les absorbant dans des normes de métier plus générales (formation civique, maintien de la paix scolaire, transmission de savoirs et de pratiques).

Or, la laïcité scolaire se confronte aujourd'hui aux demandes particulières des usagers (demande de reconnaissance, d'adaptation). Les enseignants y font face en hybridant les différents modèles de laïcité : entre défense du modèle civique républicaniste et atténuation des logiques discriminantes et inégalitaires incluses dans ce modèle et rendues visibles par la critique libérale et communautarienne (Kymlicka, 2001). Ainsi, peut-être

plus qu'un « montage civico-libéral » (Gautherin, 2014, p.52) qui définit le modèle républicain de laïcité, serait visible à l'école de la République un montage civico-communautarien, émanent non pas du curriculum prescrit mais du curriculum réel, des pratiques enseignantes. Ce montage irait dans le sens de ce que Gautherin définit comme de « nouvelles hybridations » intégrant la critique communautarienne du modèle civico-libéral de la laïcité et cherchant à articuler ce dernier avec la reconnaissance des identités et avec « le principe supérieur et universel de l'égale liberté et dignité des personnes » (*ibid*., p. 52). La logique de la reconnaissance travaillerait alors autant le modèle politique de laïcité que les pratiques des enseignants en situation de conflit sur ce principe.

Cependant, à l'école, cette logique de la reconnaissance et de la non-discrimination (Laborde, 2010) ne concernerait pas tant les identités culturelles ou religieuses, mais plutôt les statuts socio-économiques et les injustices qui en découlent. En effet, les hybridations et les adaptations visibles dans les pratiques se formalisent à partir d'une critique de l'exclusion sociale et des inégalités économiques. Le besoin de reconnaissance renvoie alors au besoin d'égale dignité des personnes dans leur différence sociale et non pas culturelle ou religieuse.

V. Limites de la thèse et perspectives de recherche

Le corpus de données recueillies pour étudier le curriculum réel a été conséquent (52 entretiens, 249 situations répertoriées). Nous n'avons pas pu cependant atteindre un degré de détail dans l'analyse de ce corpus aussi fin que nous l'aurions souhaité. Cela est dû à un manque de temps pour l'analyse et pour le recueil de données (retour sur le terrain pour avoir des précisions sur les situations, approfondissement des entretiens et des observations). Une analyse plus approfondie encore du corpus et de la grande diversité de situations relevées pourra certainement permettre de faire émerger de nouveaux résultats de recherche. Ce travail de thèse correspond donc plus à une vision « à un instant T » qu'à une vision définitive de ce que l'analyse de la traduction du curriculum prescrit dans les pratiques enseignantes pourrait donner. Cette thèse est une étape plus qu'un

aboutissement dans l'analyse des pratiques enseignantes de laïcité et de formation à la citoyenneté.

En outre, nous n'avons pas accédé au curriculum « achevé », correspondant aux productions des élèves comme signes et évaluation de l'intégration du curriculum. Il serait pertinent, pour prolonger ce travail, d'avoir accès à ce curriculum pour comprendre l'influence du curriculum réel sur les conceptions et les représentations de la laïcité chez les élèves. Une telle étude permettrait également de répondre aux hypothèses que nous avons formulées sur les raisons qui poussent certains élèves à contester la règle laïque : est-ce par provocation de l'autorité et du cadre scolaire ? Pour invisibiliser une souffrance sociale ou scolaire ? Est-ce un élément saillant de la culture adolescente actuelle ? Avoir le point de vue des élèves permettrait sans doute de nuancer ou revoir notre thèse, élaborée à partir de l'analyse du curriculum prescrit et réel.

Bibliographie

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs.* Paris: Presse de l'école des mines.

Alba R. & Nee V. (2003), *Remaking the American Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge : England, Harvard University Press.

Alpe, Y., & Legardez, A. (2000). *Questions 'socialement vives', enjeux sociaux et didactiques : La création de l'éducation civique juridique et sociale*. Sherbrooke, Canada : 13° congrès international : La recherche en éducation au service du développement de sociétés.

Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs [la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel]. *Revue française de pédagogie,* (94), 37-48.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions.* Bruxelles: De Boeck.

Balibar, E. (2010). *La proposition de l'égaliberté.* Paris: Presse Universitaire de France.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles.* Paris : Stock.

Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu.* Paris: Presse Universitaire de France.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

Barrère, A. (2013/1). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation,* (36)*,* 9-13.

Barrère, A. (2013/2). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation,* (36), 95-116.

Barrère, A., & Martucelli, D. (2000). La fabrication des individus à l'école. Dans A. Van Zanten, *L'école. L'état des savoirs* (pp. 254-262). Paris: La Découverte.

Bastian, J.-P., Rousselet, K., Champion F. (Dir.), (2001). *La Globalisation du religieux.* Paris : l'Harmattan.

Baubérot, J. (2005). En guise de conclusion. Outre-Mer et séparation : quel universalisme républicain ? *Outre-mers, 92*(348-349), 127-135.

Baubérot, J. (2010). *Les laïcités dans le monde.* Paris: PUF (3ème édition).

Baubérot, J. (2011). *La laïcité falsifiée.* Paris: La Découverte.

Baubérot, J. (2012). *Histoire de la laïcité en France.* Paris: PUF (Que-sais-je).

Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises.* Paris: Les Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Baudelot, C. & Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France.* Paris : Maspero.

Beauchemin, J. (2004). *La société des identités. Ethique et politique dans le monde contemporain.* Québec: Athéna.

Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (dir.) (2016). *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined Editions.

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain.* Paris: La Découverte.

Beck, U. (2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation.* Paris : Flammarion.

Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales.* Paris: La Découverte.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales.* Paris: PUF.

Benn Michaels, W. (2009). *La diversité contre l'égalité.* Paris: Raison d'agir.

Béraud, C., Gugelot, F., & Saint-Martin, I. (2012). *Catholicisme en tensions.* Paris: Editions EHESS.

Bergounioux, A. (2007). L'éducation civique au collège et au lycée. *Education & formations,* (76), 85-89.

Bergounioux, A., Loeffel, L. & Schwartz, R. (2013). *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale*, Rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale, avril 2013, [disponible sur www.ladocumentationfrançaise.fr]

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social* (Trad. Chamboredon). Paris : Editions de Minuit.

Berstein, S. & Rudelle, O. (1992). *Le modèle républicain,* Paris : Presses Universitaires de France.

Bidet, A., Gayet-Viaud, C., & Le Méner, E. (2013). *L'ethnographie en trois dimensions. Un entretien avec Jack Katz.* Récupéré sur www.laviedesidees.fr: http://www.laviedesidees.fr/L-ethnographie-en-trois-dimensions.html

Boltanski, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix, Revue des sciences sociales du politique,* (10-11), 124-134.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation.* Paris: Gallimard.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris: Gallimard.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur.* Paris : NRF Essais, Gallimard.

Bonnery, S. (2006). La question de "l'ethnicité" dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (1), 2-14.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques.* Paris: La Dispute.

Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales, 17*(3), 367-388.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion pédagogique. *Actes de la recherche en sciences sociales,* (62-63), 69-72.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture.* Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Elément pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit.

Bourdon, E., Garcia, P. & Pernot, F. (2016). *Lavisse : le roman national comme patrimoine scolaire ?* Montreuil : Ed. de l'œil.

Boyer, C. (2012). A propos de "la proposition de l'égaliberté" d'Etienne Balibar. *le philosophoire, 1*(37), 123-132.

Bozec, G. (2014). Emanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, (20), 52-65.

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques,* (80), 69–88.

Brekhus, W. (1996). Social marking and the mental coloring of identity construction and maintenance in the Unided States. *Sociological Forum, 11*(3), 487-522.

Brekhus, W. (2003). *Peacocks, Chameleons, centaurs. Gay suburbia and the grammar of social identity.* Chicago: The university of Chicago Press.

Brekhus, W. (2005). Une sociologie de l'"invisibilité" : réorienter notre regard. *Réseaux, 1*(129-130), 243-272.

Brekhus, W. (2008). Trends in the qualitative study of social identities. *Sociology Compass* (2-3), 1059-1078.

Brunneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines,* (30), 157-180.

Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique,* (36), 169-208.

Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du travail,* (41), 65-78.

Cardoso, L. (1990). Au coeur de "l'affaire".Un professeur de Creil témoigne. *Hommes et Migrations,* (1129-1130), 7-12.

Carpentier, J. (2004). L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique.,* (93), 2-10.

Caulier, B., & Molinario, J. (2015). *Enseigner les religions, regards et apports de l'histoire.* Paris: Editions Hermann.

Cefaï, D. (2009). *Les politiques de l'enquête [II]. Pour une anthropologie critique*, *recension de l'ouvrage collectif* « Fassin & Bensa (2008), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques,* Paris : La Découverte » publiée dans La Vie des idées, mai 2009. URL : https://laviedesidees.fr/Vers-une-anthropologie-critique.html

CEFISEM (1988). Les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants. *Hommes et migrations,* (1114), 154.

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques.* Toulouse: Octarès.

Charles, F., & 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.

Chatriot, A. (2009). Réformer le social sous la Troisième République. *Revue d'histoire moderne et contemporaine, 56*(4bis), 40-53.

Chauvel, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. *Revue de l'OFCE*, (66), 5-36.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, (38), 59-119.

Chopin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation,* (9), 1-25.

Citron, S. (1987). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée* (Réed. 2017), Ivry-sur-Seine : Les éditions de l'Atelier.

Colcanap, P. et Faivre J.-M. (Dir.) (2008). Ecoles et familles. *Cahiers Pédagogiques,* (465).

Compagnon, B., & Thévenin, A. (2001). *Histoire des instituteurs et des professeurs.* Paris: Perrin Terre d'histoire.

Condette, J.-F. (Ed.). (2010). *Education, religion, laïcité (XVIe-XXes.). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants.* Lille: presse de l'université Charles-de-Gaulle.

Coq, G. (2012). La laïcité et l'école de la République. *Tréma,* (37). Récupéré sur http://trema.revues.org/2747

Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies* (Ed. 2002). Paris: Editions 128.

Costa-Lascoux, J. (1991/1). Le Droit à l'Ecole. L'expérience de l'éducation civique. *Droit et société,* (19), 223-241.

Costa-Lascoux, J. (1991/2). Intégration et civisme, *Hommes & Migrations*, (1146), 32-34.

Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école, *Revue française de pédagogie*, (101), 71-78.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie, 3*(34), 395-419.

De Cock, L. (2016). Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) : essai de socio-histoire du curriculum. *Thèse de doctorat*. Université Lyon 2.

De Cock, L., & Lantheaume, F. (2012). Le socle commun au collège 4 ans après la loi : une traduction défaillante. *Administration et éducation,* (134), 123-128.

Decormeille, P., Saint-Martin, I. & Béraud, C. (Dir.) (2009). *Comprendre les faits religieux. Approches historiques et perspectives contemporaines.* Dijon : CRDP de Bourgogne.

Deauvieau, J., & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Elisabeth Bautier, Basil Berstein, Pierre Bourdieu, Marie-Françoise Grospiron, Viviane Isambert-Jamati, Nell Keddi, Bernard Lahire, Jean-Yves Rochex, Lucie Tanguy, Michael F. D. Young.* Paris: La Dispute.

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Education nationale.* Paris: Odile Jacob. Récupéré sur www.ladocumentationfrançaise.fr

Deneuche, V. (2012). *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire.* Paris: L'Harmattan.

Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris: Métailié.

Derouet J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.* Paris : ESF ; INRP.

Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique, *Migrations Société*, *1*(163), 33-46.

Dhume, F. & Cohen, V. (2018). Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale. *Mots. Les langages du politique* [En ligne], (116). URL : http://journals.openedition.org/mots/23059 ; DOI : 10.4000/mots.23059

Diagne, S.-B. (2014). Penser l'universel avec Etienne Balibar. *Raison publique, 2*(19), 15-21.

Doron, C.-O. (2016). *L'Homme altéré. Races et dégénérescence (XVIIe-XIXe siècles*). Ceyzérieu : Champ Vallon.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris: Presse Universitaire de France.

Dubar, C. (2012). *La socialisation.* Paris: Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris: Seuil.

Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. La crise des solidarités.* Paris: Seuil.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris: Seuil.

Dubet, F., Bergounioux, A., & Duru Bellat, M. (1999). *Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.* Paris: La documentation française.

Dupriez, V. ; Monseur, C. ; Van Campenhoudt, M. & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post- secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, *11*(4), 504-519.

Durkheim, E. (1938). *L'Evolution pédagogique en France (1904-1905).* Chicoutimi: Edition électronique. Récupérée sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html

Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie.* Paris : PUF, 2008.

Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2016). *Fatima moins bien notée que Marianne*. Paris : Ed. de l'Aube.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école. 3ème édition.* Paris: Armand Colin.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires.* Paris: PUF.

Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette.

Dutercq Y. (2011). *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boek Supérieur

Dutercq, Y. & Derouet, J.-L. (2004). *Le collège en chantier*. Paris : INRP.

Elias, N. (1987). *La société des individus.* Paris: Fayard, 1991.

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque.* Paris: PUF.

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : PUF

Fassin, E. (dir.) (2015). Les langages de l'intersectionnalité, *Raisons politiques,* (58), 1-130.

Fassin, D., & Bensa, A. (2008). *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques.* Paris: La Découverte.

Fath, G. (2009). *Laïcité et pédagogie. Croire et savoir : à quelle enseigne ?* Paris: L'Harmattan.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots la mort les sorts. La sorcellerie dans le Bocage.* Paris: Gallimard.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, (3), 413-447.

Felouzis, G. (2005). De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ? A partir d'une enquête statistique dans l'Académie de Bordeaux. *Informations sociales,* (5), 38-47.

Felouzis, G., & Fouquet-Chauprade, B. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école : débats, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, (191), 5-10.

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie,* (191), 11-27.

Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire.* Paris: Seuil.

Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires.* Paris: PUF, coll."Education et société".

Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne : Peter Lang.

Foray, P. (2013). Le républicanisme scolaire : émancipation et méritocratie. *Le Télémaque*, (43),35-44.

Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture.* Bruxelles: De Boeck.

Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés, 1*(23), 25-39.

Forquin, J.-C. (1993). Note de sythèse. L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. *Revue française de pédagogie,* (102), 69-106.

Forquin, J.-C. (2000). L'école et la question du multiculturalisme : approches françaises, américaines et britanniques. Dans A. Van Zanten, *L'école. L'état des savoirs* (pp. 151-160). Paris: La Découverte.

Forquin, J.-C. (2003). Note de synthèse. La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue française de pédagogie,* (143), 113-139.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Garcia, P., & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours.* Paris: Armand Colin.

Gaudin, P. (2014). *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980.* Aix-en-Provence: PUAM.

Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Education & sociétés, 2*(16), 137-154.

Gautherin, J. (2014). Le 'modèle républicain' en France : un modèle sous tensions. *Histoire, Monde & Culture religieuse,* (32), 43-53.

Gauthier, R.-F. (coord.) (2011). Le curriculum en débat. *Revue internationale d'éducation,* (56), 31-161.

Geslot, J.-C. (2009). *Victor Duruy : Historien et ministre (1811-1894).* Villeneuve d'Ascq: Presse Universitaire du Septentrion.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (2010). *A la découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative.* Paris: Armand Colin.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. De Minuit.

Grech, J. (2009). Les premiers bilans de l'éducation morale laïque en France : 1882-1900. Dans L. Loeffel (dir.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp. 27-35). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Grossetti, M. (2007). Les limites de la symétrie, *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Les limites de la symétrie, mis en ligne le 22 octobre 2007, consulté le 05 septembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/712

Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 3*(72), 77-88.

Hajjat, A., & Mohammed, M. (2013). *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman".* Paris: La Découverte.

Harlé, I. (2019). *La fabrique des savoirs scolaires.* Paris : La Dispute.

Haut conseil à l'intégration. (2007). *Charte de la laïcité dans les services publics et autres avis : rapport au Premier ministre, remis le 29 janvier 2007.* Paris: La Documentation française.

Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie,* (121), 287-315.

Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique.* Paris: Gallimard.

Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & Formation,* (57), 65-78.

Hervieu-Léger, D. (2010). Le partage du croire religieux dans des sociétés d'individus. *L'année sociologique,* (60), 41-62.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique.* Paris: La Découverte.

Husser, A.-C., Barthelmé, B., & Piqué, N. (2009). *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés.* Paris: ENS Editions.

Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.* Paris: L'Harmattan.

Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation*, (56), 135 –145.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle.* Paris : Ed. de L'Herne.

Kahn, P. (2001). *Condorcet. L'école de la raison.* Paris: Hachette.

Kahn, P. (2005). *La laïcité.* Paris: Le Cavalier Bleu, "Idées reçues".

Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, (52), 105-116.

Kahn, P. (2009). Existe-t-il une morale laïque ? Les paradoxes de Condorcet. Dans L. Loeffel (dir.) *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (p.20-24), Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Kahn, P. (2015). "L'enseignement moral et civique" : vain projet ou ambition légitime ? Eléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation, 1*(39), 185-202.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan.

Khosrokhavar, F. (1997). L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'alterité. Dans M. Wieviorka (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat* (p. 113-151), Paris : La Découverte.

Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris: Vrin.

Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité.* Paris: Minerve.

Kintzler, C. (2015). *Condorcet: L'instruction publique et la naissance du citoyen.* Paris: Minerve.

Krop, J. (2016). *Les fondateurs de l'école républicaine. La première génération des instituteurs sous la IIIe République.* Villeneuve d'Ascq: Presse universitaire du Septentrion.

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités* (trad. Savidan), Paris : La Découverte.

Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains !* Paris: Seuil.

Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. Dans G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon: PUL.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Armand Colin.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: PUR.

Langar, S. (2018). L'évolution de l'Islam en France et ses répercussions dans l'école et la société. De la Marche pour l'égalité à l'affirmation des revendications identitaires et religieuses : une problématique de la reconnaissance. Enquête théorique et empirique. *Thèse de doctorat.* Université Lumière Lyon 2.

Langouët, G., & Léger, A. (1994). *Ecole publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires : les zappeurs d'école.* Paris: Fabert.

Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France: accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Education et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation., 12*(2), 125-142.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescrition et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés, 1*(19), 67-81.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle,* (18), 49-56.

Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Hollande F., Coste S., (coll.) (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : Inrp.

Lantheaume, F. (2010). "Roman national" et diversité culturelle. Exemple de l'enseignement de l'histoire en France. Dans M. Mac Andrew, M., Milot. & A., Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées* (p. 121-132). Laval : Presses universitaires de Laval.

Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif. Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. *Les Dossiers de sciences de l'éducation*, (26), 117-132.

Lantheaume, F. (2014). Les religions à l'école: pureté des principes, hybridation des pratiques. *Histoire, Monde & Cultures religieuses,* (32), 9-12.

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris: PUF.

Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été moderne. Essai d'anthropologie symétrique.* Paris: La Découverte.

Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie.* Paris: La Découverte.

Le Clezio, R. (2006). *La neutralité.* Rennes: Presse universitaire de Rennes.

Legardez, A. (2008). Questions socialement vives et enseignement de l'histoire-géographie. Dans F. Thénard-Duvivier (Dir.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie. Actes du Colloque SNES/CVUH* (p. 143-153). Montbonnot : Adapt Éditions.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux : Ed. ESF.

Lenoir, Y., Xypas, C., & Jamet, C. (2006). *Ecole et citoyenneté. Un défi multiculturel.* Paris: Armand Colin.

Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle., 45*(1), 51-66.

Loeffel, L. (2000). *La question du fondement de la morale laïque sous la IIIe République (1870-1914).* Paris: PUF.

Loeffel, L. (2009). *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui.* Villeneuve d'Ascq: PU du Septentrion.

Loeffel, L. (2013). *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*. Remise du rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque. Récupéré sur www.education.gouv.fr

Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. *Revue française de pédagogie*, (117), 53-85.

Lorcerie, F. (2016). Aggiornamento en sourdine. *Diversité,* (182), 21-27.

Mabilon-Bonfils, B., & Zoïa, G. (2014). *La laïcité au risque de l'Autre.* La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.

Maroy, C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés, 40*(1), 31-55.

Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster,* (19), 61-75.

Martucelli, D. (2010). *La société singulariste.* Paris: Armand Colin.

Martucelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie,* (6), 43-60.

Martucelli, D., & de Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu.* Paris: Armand Colin coll "128".

Mayeur, F. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome III. De la Révolution à l'Ecole républicaine.* Paris: Nouvelle librairie de France.

Ménard, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : l'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Education et Socialisation [En ligne], 46 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 16 septembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/edso/2681 ; DOI : 10.4000/edso.2681*

Ménard, C. & Lantheaume, F. (2019). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches & Educations*, [à paraitre].

Merle, P. (2011/1). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie*, (2), 37-50.

Merle, P. (2011/2). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement sociale des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, (52), 133-169.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie. *Revue française de sociologie, 16*(2), 229-247.

Monod, J.-C. (2007). *Sécularisation et laïcité.* Paris: PUF.

Moutot, G., & Zoïa, G. (2012). Laïcité, éducations, diversité. *Tréma*, (37), 1-176.

Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique.* Paris: Armand Colin, 2012.

Nicolet, C. (1982). *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*. Paris : Gallimard.

Nique, C., & Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry.* Paris: Plon.

Nizan, P. (1932). *Les chiens de garde* (Ed. 2012). Marseille : Agone.

Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens.* Paris: La Découverte.

Noiriel, G. (2015). *Qu'est-ce qu'une nation?* Paris: Bayard.

Nordmann, C. (Dir.) (2004). *Le Foulard islamique en questions*. Paris : Éditions Amsterdam.

Nouailhat, R. (2004). *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité.* Paris: Nathan.

Oberti, et al. (2005). Ecoles publiques / écoles privées, des frontières poreuses, *Sociétés contemporaines*, (56-60), 5-220.

Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école.* Paris: Grasset & Fasquelle.

Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en éducation*, (6), 13-24.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Cahiers du CERCOM,* (1), 71-109.

Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve : Academia.

Ouimet, M. (1989). La théorie de la justice de John Rawls. *Déviance et société, 3*(13), 209-218.

Ozouf. (1982). *L'école, l'Eglise et la République.* Paris: Cana / Jean Offredo.

Ozouf, J., & Ozouf, M. (1992). *La République des instituteurs.* Paris: Seuil.

Ozouf, M. (2014). *Jules Ferry. La liberté et la tradition.* Paris: Gallimard.

Ozouf, M. (2015). *De Révolution en République. Les chemins de la France.* Paris: Gallimard.

Paquot, T. (2009). *L'espace public.* Paris: La Découverte.

Parent, F. & Sabourin, P. (2016). Ethnographie et théorie de la description – La construction des données sociologiques. *Cahiers de recherche sociologique,* (61)*,* 109–126.

Paugam, S. (dir.) (2018). *Les 100 mots de la sociologie.* Paris : Presses universitaires de France.

Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives.* Rennes: PUR.

Peillon, V. (2010). *Une religion pour la République, la foi laïque de Ferdinand Buisson.* Paris: Seuil.

Pena-Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*. Paris : Plon.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation.* Paris: La Découverte.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend.* Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.

Piot, T. & Marcel, J.-F. (coord.) (2017). *Changements en éducation*. Toulouse : Octarès.

Portier, P. (2016). *L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Poucet, B. (dir.) (2005). *Visages du mouvement enseignant au xxe siècle. Syndicats et associations*. *– Revue du Nord*, Hors série n° 20, collection « Histoire ».

Poucet, B. (2010). Négociations publiques et négociations secrètes au cœur des tensions scolaires entre enseignement public et enseignement privé (1950-1970). Dans J.-F. Condette. *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe s.)* (p.511-528), Lille : Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion.

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante.* Paris: PUF.

Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. L'Ecole et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930).* Paris: Perrin, 2004.

Ramognino, N. (2004). Les enjeux de la « culture commune » à l'école. L'école comme lieu de transmission et de construction institutionnelle des savoirs. Dans Dutercq, Y. & Derouet, J.-L. (dir.). *Le collège en chantier.* (p. 242-272) Paris : INRP.

Raulin, D. (2006/1). De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires. *Revue française de pédagogie, 1*(154), 61-71.

Raulin, D. (2006/2). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun.* Paris: Retz.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice.* Paris: Seuil.

Regnault, J.-M. (2005). Présentation : Application et non application outre-mer de la loi de séparation de 1905. *Outre-Mers, 92*(348-349), 5-7.

Renan E. (1882). *Qu'est-ce qu'une nation ?* Paris : Mille et une nuits.

Rezsohazy, R. (2006). *La sociologie des valeurs.* Paris: Armand Colin.

Robert, A. D. (2015). *L'Ecole en France de 1945 à nos jours.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Rochex, J.-Y. (1991-1992). La sociologie de l'éducation à l'épreuve des contenus d'enseignement. *Société française*, (41/42), 117-123.

Rosanvallon, P. (2007). L'universalisme démocratique : histoire et problèmes, *La Vie des idées*, 17 décembre 2007. ISSN : 2105-3030. URL : http://www.laviedesidees.fr/L-universalisme-democratique-histoire-et-problemes.html

Roy, O. (2006). *La laïcité face à l'islam.* Paris: Hachette Littératures.

Roy, O. (2012). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture.* Paris: Seuil.

Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine*, Sociologie,* (2)*,* 149-164.

Saint-Martin, I. (2014). Enseigner les faits religieux, quelques réflexions à l'issue d'un colloque. *Histoire, Monde & Cultures religieuses,* (32), 135-141.

Saint-Martin, I. (2019). *Peut-on parler des religions à l'école ?* Paris : Albin Michel.

Saint-Martin, I & Gaudin, P. (dir). (2014). *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux.* Paris: Riveneuve.

Satsi, B. (2003). *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République. Rapport au Président de la République remis le 11 décembre 2003.* Récupéré sur www.ladocumentationfrancaise.fr

Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques.* Paris: La couleur des idées.

Schaub, J.-F. (2015). *Pour une histoire politique de la race*. Paris : Seuil.

Schnapper, D. (1992). *L'Europe des immigrés*. Paris : François Bourin.

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris: Gallimard.

Schnapper, D. (2006). L'échec du "modèle républicain"? Réflexions d'une sociologue. *Annales. Histoire, sciences sociales*, (4), 759-776.

Schnapper, D. (2017). Nationalité et citoyenneté. *Pouvoirs, 1*(160), 61-71.

Schwartz, R. (2007). *Un siècle de laïcité.* Paris : Berger-Levrault.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.). (2003). *Travail & ergologie. Entretiens sur l'activité humaine.* Toulouse: Octarès.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique.* Paris: PUF, le travail humain ?

Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société, 2*(152-153), 47-77.

Shaik, F. ; Dupriez, V. (2014). Analyse critique des conceptions de l'hétérogénéité scolaire : Special Issue: L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *35*(1), 113-130.

Sinclair, C. (2005). État, religion et éducation en Angleterre. Les limites du compromis. *Journal des anthropologues,* (100-101), 75-95.

Tardiff, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tavan, C. (2004). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue française de pédagogie*, (45), 133-165.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie.* Paris: Flammarion.

Tévanian, P. (2005). *Le voile médiatique. Un faux débat : « l'affaire du foulard islamique ».* Paris : Éditions Raisons d'agir.

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot.* Récupéré sur www.ladocumentationfrancaise.fr

Thin, (D.) (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Thomas, C. (2008). Interdiction du port du voile à l'école. Pratiques journalistiques et légitimation d'une solution législative à la française. *Politique et sociétés, 27*(2), 41–71.

Toulemonde, B. (2011). Le cinquantenaire de la loi Debré. Qu'est devenu l'enseignement privé ? *Revue du Droit Public*(5), 11-57.

Tranvouez, Y. (2016). L'institution au coeur : Emile Poulat. *Archives de sciences sociales des religions,* (2), 2-9. Récupéré sur http://assr.revues.org/27179

Tutiaux-Guillon, N., (2008). Mémoires et histoire scolaire : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, (165), 31-42.

Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2000). *L'école. L'état des savoirs.* Paris: La Découverte.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue.* Paris: PUF.

Van Zanten, A. (2002). La profession enseignante en France : quelles évolutions ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* (30), 85-93.

Van Zanten, A., & Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux,* (124), 224-268.

Verneuil Y. (2011). Les accords Lang-Cloupet (1992-1993) : une histoire écrite à l'avance ? *Histoire de l'éducation*, (131), 51-87.

Verneuil, Y. (2012). L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ? *Trema,* (37), 130-143.

Verneuil, Y. (2014). Ecole et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? *Histoire, Monde et Cultures religieuses,* (32), 13-28.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (1994). *L'école prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon: Presse Universitaire de Lyon.

Waller W. (1932). *The sociology of teaching*, New-York : John Wiley & Sons.

Weber, F. (1989). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions.* Paris : INRA-EHESS.

Weber, M. (1959). *Le savant et le politique* (Ed. 1963). Paris : Editions 10/18.

Weil, P. (2015). *Le Sens de la République*. Paris : Grasset.

Weller, J.-M. (1994). Le mensonge d'Ernest Cigare. *Sciologie du travail, 36*(1), 25-42.

Wievorka, M. (2008). *Neuf leçons de sociologie*. Paris : Éditions Robert Laffont.

Willaime, J.-P. (2008). *Le retour du religieux dans la sphère publique. Vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue.* Lyon: Olivétan.

Wolfs, J.-L., & Bouchard, N. (2017). L'école et les régimes de vérité(s). *Carrefours de l'éducation, 2*(44), 8-13.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école.* (P. Berthier, & L. Legrand, Trads.) Paris: Armand Colin.

Xypras, C. (dir.) (2003). *Les citoyennetés scolaires.* Paris: PUF.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education,* London & New-York : Collier-Macmillan.

Zambon, D. (2018). Épreuves et ressources des enseignants en fin de carrière : Exemple des enseignants de collège en éducation prioritaire. *Thèse de doctorat*. Université Lumière Lyon 2.