

Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes

School secularism and local justice in metropolitan France: Hybridizing conceptions of secularism in teaching practices

Charlène Ménard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/5909>
ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2022
Pagination : 87-108
ISBN : 978-2-7351-2916-4
ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



Référence électronique

Charlène Ménard, « Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 21 | 2022, mis en ligne le 31 juillet 2022, consulté le 05 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cres/5909>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes

Charlène MÉNARD*

Introduction

L'école publique française, depuis les lois scolaires de 1880-1881, est une école voulue affranchie des pressions religieuses, politiques et économiques de la société. Elle répond à une visée républicaine d'instruction et d'éducation de tous au service d'un objectif affiché d'émancipation de la conscience et d'autonomie de la raison. La laïcité scolaire est donc une forme spécifique de la laïcité en France car elle prend place dans une institution ayant pour mission de former de futurs citoyens. Elle renvoie ainsi à une formation globale comprenant une transmission de savoirs, mais aussi de normes et de pratiques, une formation à l'exercice de la citoyenneté nationale et européenne, en lien avec des enjeux mondiaux (Isambert-Jamati, 1995). Aujourd'hui, les points de tension de la laïcité à l'école sont multiples et se déplacent continuellement. De l'interdiction du port de signes ostensibles, notamment le voile aux accompagnatrices de sorties scolaires, à la dénonciation des contestations, par les élèves, de certains contenus d'enseignement, les débats sur les modalités d'application de la laïcité à l'école publique ponctuent l'actualité médiatique et politique autant qu'ils alimentent les discussions dans les salles des professeurs (Gautherin, 2014). Cet article propose une étude de l'application concrète du principe de laïcité en milieu scolaire, des

* Docteure associée au laboratoire Éducation Cultures Politiques, Université Lumière Lyon 2 <menard.charlene@gmail.com>

enjeux qu'il soulève dans le travail quotidien des enseignants et des stratégies de ces derniers en situation de tension sur ce principe.

Laïcité, républicanisme et non-discrimination

Plusieurs conceptions de la laïcité sont identifiables dans les débats académiques, mais aussi politiques. Il est aujourd'hui possible de distinguer une conception républicaine (Kintzler, 2014), une conception libérale, dans le sens rawlsien du terme, et une conception communautarienne (Kymlicka 2001; Taylor & Maclure, 2010) de ce principe, avec pour autant des compromis entre ces modèles identifiables en France (financement des écoles privées confessionnelles, autorisation d'absence pour fêtes religieuses, régime spécifique en Alsace-Moselle...) (Schwartz, 2007). Ces trois pôles politiques (républicanisme, libéralisme, critique communautarienne¹) s'articulent ou s'opposent et se retrouvent dans les choix des politiques de laïcité, mais aussi dans les stratégies des acteurs en situation professionnelle (Boltanski & Thévenot, 1991).

Laborde, dans son ouvrage « Français, encore un effort pour être républicains! » (2010), propose un travail critique sur le républicanisme au regard des autres modèles politiques. Dans son analyse de l'élaboration de la loi de 2004, elle distingue deux dimensions du républicanisme qui s'opposent : le républicanisme « classique » porteur d'une vision stricte et idéal-typique de la laïcité ; et un républicanisme « tolérant » partisan d'une conception inclusive et accommodante de la laïcité.

Selon le modèle républicain classique, 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. Pour Schnapper, le fait que « 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 » (2017 : 25) est une illustration de ce modèle. L'individu privé, dans le modèle républicain classique, s'extrait, s'émancipe progressivement de sa condition particulière

11 Nous employons ici le terme « critique communautarienne », emprunté à Forquin (2003), plutôt que communautarianisme car, en France, cette approche n'est pas considérée comme un modèle en soi, mais plutôt comme un ensemble d'arguments critiques visant à pointer les faiblesses et les angles morts du républicanisme et du libéralisme.

pour atteindre le statut abstrait et universaliste² de “citoyen”, acteur public de la société, politiquement autonome par rapport à son milieu (groupe social, culturel, ethnique, religieux). Le républicanisme tolérant s’appuie au contraire sur une sociologie de la domination et intègre en partie la critique communautarienne favorable à la reconnaissance, à la non-discrimination des minorités (ethniques, culturelles, religieuses, de genre).

Laborde identifie ensuite une voie intermédiaire (entre républicanisme classique et républicanisme tolérant), un républicanisme « critique », s’appuyant sur un principe de non-domination et d’articulation des idéaux républicains universalistes avec les contraintes de la réalité sociale, les inégalités et les discriminations subies. Cette voie intermédiaire au sein du républicanisme intégrant la prise en compte des enjeux de reconnaissance et de non-domination, se retrouve dans les discours de certains des acteurs de l’éducation³ et dans des institutions comme la Vigie de la laïcité⁴ (fondée à la suite de la dissolution de l’Observatoire de la laïcité). La critique communautarienne⁵ ici identifiable dans le républicanisme critique, cherche en effet à rendre visible les logiques discriminantes et les formes de domination générées par le républicanisme classique, en posant la question du pluralisme, de la reconnaissance et de la non-domination, comme un enjeu primordial des sociétés démocratiques (Taylor, 1994).

L’apport du libéralisme rawlsien est également perceptible dans les débats en France sur la laïcité, interrogeant le modèle républicain classique à partir de la reconnaissance et la défense de la liberté individuelle (de pratique et de croyance), considérant ce thème comme une demande sociale incontournable. C’est notamment la position de Baubérot, historien et sociologue de la laïcité, ou de Kahn (2005), qui proposent une interprétation libérale de la loi de 1905, visant selon eux, avant tout, à permettre et protéger la pleine liberté de conscience et

2 Pour Schnapper (2017), « 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).

3 Voir par exemple l’ouvrage « La laïcité à l’école, pour un apaisement nécessaire », dirigé par Paul Devin (Éd. de l’Atelier, 2021) et mêlant des travaux universitaires et des comptes rendus d’expériences de professionnels de l’éducation.

4 <https://www.vigie-laicite.fr/>

5 Très présente dans le modèle politique canadien, bien qu’également questionnée et débattue. Voir notamment les débats concernant le vote de la « loi 21 » au Québec en juin 2019.

d'exercice du culte des citoyens et citoyennes dans la seule limite du respect de l'ordre public.

Ces modèles sont des tendances qui se retrouvent au sein des différents cadres nationaux républicains. Le cadre républicain en France inclut des éléments libéraux (financement des écoles privées), et intègre parfois la critique communautarienne (débat sur les signes religieux en milieu scolaire à la Réunion). Ces modèles politiques sont à la fois mis sous tension, comparés, interrogés, critiqués par les acteurs politiques et sociaux, au regard de la réalité complexe des situations de mise en application des principes républicains.

En France, deux logiques propres au républicanisme classique théorisé par des philosophes politiques comme Kintzler ou Schnapper ont été mobilisées par les législateurs dans l'élaboration de la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux ostensibles à l'école⁶. Le premier est la nécessaire protection du travail de construction du citoyen par l'école (Kintzler, 2014; 2007). 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. 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. En effet, la France est une nation construite par et à travers ses institutions nationales⁷ (Ozouf, 2015; Noiriel, 2015) et le rôle de l'État dans la formation du citoyen par l'école y est fondamental.

Or, l'État est confronté, à travers ses institutions, et particulièrement à l'école, à une réalité socio-politique mouvante et doit se positionner face à des enjeux nationaux et internationaux qui peuvent dépasser sa portée d'action (Schwartz, 2007). Les discours républicains universalistes sur la laïcité doivent alors composer avec la grande diversité d'application et d'interprétation politique de ce principe à travers le monde (McCrea, 2010) comme en France (Baubérot, 2015) et à l'école. Comment dès lors articuler universel, républicanisme «classique», «tolérant», «critique», laïcité et complexité du monde social, en particulier en milieu scolaire, aujourd'hui?

6 Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 «encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics». Disponible ici : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000417977/>

7 L'école républicaine de la III^e République a été le socle et la médiatrice d'une nouvelle conception de l'identité nationale, de la citoyenneté.

L'apport de notre travail dans la compréhension du principe de laïcité et de ses applications se situe au niveau de l'observation et de l'analyse des pratiques enseignantes. Nous savons que l'enseignant, comme chaque professionnel, réalise sa pratique professionnelle suivant un schéma complexe d'adaptation et de renormalisation (Schwartz & Durrive, 2003), en prenant en compte à la fois les injonctions, les normes prescrites, mais aussi les normes informelles du métier, le contexte particulier d'exercice et ses contraintes ainsi que ses valeurs personnelles et la vision de son rôle (Lantheaume, 2007; Champy-Remoussenard, 2014). Le collectif professionnel joue un rôle important dans le travail de renormalisation des normes prescrites, notamment lorsque ce travail est l'aboutissement d'un débat de normes explicites (entre normes prescrites, de métier, contextuelles, personnelles). Nous nous intéresserons donc moins à la manière dont la laïcité scolaire est comprise, enseignée, voire bousculée à l'école, qu'à la manière dont les enseignants, dans leur pratique quotidienne la mobilisent, et l'adaptent, concrètement, selon les situations. Par quelles stratégies, avec quelles ressources, dans quels objectifs et selon quelles conceptions de la laïcité, les enseignants traduisent-ils les injonctions à la défense et à la promotion de la laïcité à l'école publique aujourd'hui en France ?

En s'appuyant sur les travaux ergologiques (Schwartz & Durrive, 2003) et également des outils de la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski, 2009), nous avons formulé l'hypothèse d'une contextualisation de l'action des enseignants s'appuyant sur un éventail de conceptions de la laïcité et rendant visible une adaptation locale de ce principe, prenant en compte les différentes critiques, libérales, communautariennes, sans pour autant perdre de vue sa portée universelle.

Méthodologie

Nous présenterons ici les résultats d'une enquête ethnographique (Woods, 1990) menée sur 2 ans, dans le cadre d'une thèse de doctorat, dans trois collèges sociologiquement divers :

Un établissement de centre-ville dans une grande métropole française, qui sera nommé collège *Des Piques*, avec une population majoritairement aisée et des familles de classe moyenne à supérieure (47,6 % de cadres supérieurs), un turn-over faible des enseignants et une orientation majoritaire des élèves vers

le lycée général⁸. Selon les enseignants, cet établissement scolarise une part importante⁹ d'élèves de famille juive, correspondant en partie à la sociologie du quartier.

Un établissement classé REP+, dénommé ici le collège *Bergson*, dans la proche banlieue d'une métropole française, avec des problématiques de chômage et de ségrégation sociale et économique importantes¹⁰. Il est aussi caractérisé par un turn-over important des enseignants¹¹ et un bâtiment vieillissant (construit en 1972 et n'ayant pas fait l'objet de restructuration). C'est un établissement considéré comme "ghetto" par les enseignants qui y travaillent.

Un établissement dans une ville en périphérie d'une métropole française, le collège *Nelson Mandela*, accueillant une mixité sociale et culturelle importante, avec un taux de réussite au brevet dans la moyenne académique (80,4 %) et un collectif enseignant stable.

Ces établissements ont été choisis pour l'aspect contrasté de leurs caractéristiques géographiques (centre-ville *vs* périurbain), économiques (quartier favorisé, REP+), matérielles et sociales. L'objectif sera ici de saisir les formes de convergences et de différences dans les pratiques enseignantes selon les contextes d'enseignement et les environnements socio-culturels. Ce travail a rassemblé 52 entretiens avec des enseignantes et enseignants de toutes disciplines, ainsi que des notes ethnographiques décrivant les temps d'observation dans les établissements (environ 50 heures d'observations formelles en classe et informelles dans les temps de vie scolaire) durant les deux années de l'enquête.

Une méthode d'analyse par catégorisation a ensuite été appliquée à ces entretiens et observations. Nous sommes partis des moments faisant épreuve dans la pratique quotidienne des enseignants, selon la terminologie boltanskienne¹² pour ensuite catégoriser les acteurs, stratégies, ressources, justifications, empêchements

8 En 2019 : 97,6 % de réussite au brevet, avec un taux de mention de 82,3 %.

9 Aucune donnée statistique ne peut être présentée, la religion des parents ne pouvant être légalement demandée par les établissements.

10 En 2018, 15,5 % de la population de la ville est au chômage, sur les actifs, 44,3 % sont employés ou ouvriers. En 2019, le taux de réussite au brevet pour le collège Bergson est de 62,9 %.

11 2,7 ans, alors que la moyenne nationale est à 6,6 ans.

12 Une épreuve, ou dispute, dans la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991), correspond à une situation faisant intervenir plusieurs acteurs et contraignant ces acteurs à justifier leur action en opposition à d'autres possibilités d'action. Les acteurs de ces épreuves peuvent alors faire appel à différents principes de justice venant justifier leur action (Chateauraynaud, 1991).

identifiables pour chaque épreuve. 249 moments d'épreuves ont ainsi été analysés au cours de l'enquête. Ces outils théoriques nous ont semblé pertinents ici car la sociologie pragmatique intègre une dimension politique et morale¹³ dans l'analyse des choix et des justifications des acteurs. En effet, les actions des individus sont, dans ce cadre théorique, porteurs de sens, de valeurs. Les acteurs agissent selon des principes moraux et des conceptions du juste et du bien. Ils s'appuient sur des réservoirs d'arguments, facilement disponibles et compréhensibles par autrui, pour justifier leurs actions. La typification de ces ressources argumentatives mobilisées pour justifier l'action permet alors de les relier à des principes supérieurs communs, définis par une conception particulière du juste. L'action peut alors être comprise comme une mise en pratique négociée de ces principes et de ces valeurs, dans une forme concrète adaptée aux contraintes de l'épreuve. Intégrer une axiologie de l'action dans la compréhension des pratiques enseignantes nous a semblé pertinent dans le cadre particulier d'étude des épreuves sur le principe de laïcité scolaire.

Entre républicanisme et libéralisme : individualisation et principe de réalité dans le rapport à la laïcité

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 classique (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 la mise en application de la neutralité réalisée dans la loi de 2004.

« La laïcité c'est une question de tolérance. En fait, ce n'est pas une loi [celle de 2004] 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

13 Le terme « moral » est ici compris dans le sens sociologique boltanskien (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999).

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 (1), Bergson.

Le respect de la règle laïque (logique civique¹⁴), notamment le principe de neutralité vestimentaire contenue dans la loi de 2004, ne rentre pas en contradiction ici avec la conception libérale que l'enseignante a de la laïcité. Également, au collège Des Piques (établissement favorisé implanté dans un quartier bourgeois de la ville), des parents ont eu une requête particulière dans le cadre d'un voyage scolaire de plusieurs jours : ils ont demandé, au nom d'une conception libérale de la laïcité, à ce que leur enfant soit accueilli dans une famille de même confession qu'eux (juive) pour qu'il puisse respecter les rites de la fête de Pâques.

« Je me rappelle, on était partis en Angleterre pendant la Pâques juive. On l'avait signalé aux familles [dont certaines sont de confession juive] 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 scolaire] quand même ils sont plutôt tolérants, mais ils avaient demandé si on pouvait essayer de leur trouver des familles juives, ou alors si ce n'était pas une famille juive, quand même, qu'ils respectent certaines choses. Si on peut le faire, ce n'est pas un problème, il ne 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. 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, Des Piques.

Plus loin dans cet entretien, l'enseignante précise que les parents ont été satisfaits de la prise en compte de leur requête par l'établissement, ce qui les a encouragés à promouvoir l'établissement dans leur réseau personnel. Cela rejoint les discours de plusieurs membres du personnel enseignant et administratif de cet établissement, présentant la satisfaction des familles comme un enjeu important pour l'établissement au regard de la forte concurrence du privé dans son secteur.

14 La logique civique dans la grammaire pragmatique renvoie au respect de la règle commune, la loi, comme principe directeur de l'action. La règle est considérée comme un bien commun régulant les interactions entre acteurs. La logique domestique, par exemple, considère, elle, la tradition et le respect de la figure d'autorité comme principe supérieur de l'action.

Ici, la volonté de satisfaire une demande d'adaptation de la part des parents, dans une perspective également de fidélisation, a justifié l'action des enseignants. Dans ce cas particulier, les adaptations du principe de laïcité scolaire aux demandes particulières des familles (par exemple choisir une famille d'accueil de même confession que la famille de l'élève dans le cadre d'un voyage scolaire, ce qui dépasse les obligations de respect de la liberté de conscience en dehors des temps scolaires), répond possiblement à un besoin de désirabilité sur un marché concurrentiel d'offre d'enseignement, du fait de la présence d'établissements privés à proximité et d'un niveau d'exigence élevé des parents envers l'institution. La défense de l'enseignant (« *on a le droit quand même* », « *ce n'est pas un problème* », « *il ne faut pas tomber dans le [...]* ») semble indiquer un malaise, mais justifie une position libérale de défense d'un service public prêt à répondre aux demandes (même religieuses) des familles, tant que cela est faisable. L'objectif sous-jacent, et énoncé par d'autres enseignants, est ici de satisfaire les parents (ayant majoritairement un capital social et économique élevé) et de conserver de bonnes relations avec eux afin de ne pas porter atteinte à la réputation d'ouverture et de tolérance de l'établissement.

Dans le même établissement, lorsqu'un élève juif et un élève musulman s'échauffent sur une question religieuse dans un couloir, une enseignante leur répond, au nom d'une conception personnelle, libérale, de la laïcité : « *on a tous le même Dieu* », « *la religion c'est la paix et le respect des autres* » (Lettres, Des Piques), donnant ainsi une interprétation personnelle de ce que sont les religions monothéistes (elle-même se présentant comme catholique pratiquante). La conception de la laïcité qui en ressort repose sur un principe de tolérance entre membres des trois religions monothéistes.

Enfin, toujours au collège Des Piques, un enseignant de mathématiques accède, après négociation, à la demande d'un élève juif de ne pas faire les exercices sur ordinateur un vendredi en fin d'après-midi (après le coucher du soleil hivernal), le shabbat ayant commencé. Il justifie sa décision en faisant appel à une logique pragmatique en situation, le besoin d'avancer son cours : « *Je ne suis pas allé plus loin, j'ai pas sanctionné, il fallait qu'on avance dans l'activité* » (Mathématiques, Des Piques).

Il existe ainsi une grande variété de justifications et d'articulations entre différents principes supérieurs (respect de la règle, défense de la liberté, efficacité en situation) invoqués lors de la confrontation des enseignants à des épreuves de laïcité. Les acteurs sont amenés à jongler entre la supériorité du principe domestique de proximité (avec les parents ou les élèves), du bon sens de l'habitude, et

celui de l'égalité républicaine devant la loi ou encore de l'efficacité de l'action éducative, ces différents principes supérieurs pouvant s'opposer dans les moments d'épreuves. L'identification de ces différents principes supérieurs typifiés par la sociologie pragmatique, présents dans les justifications que donnent les enseignants, permet ensuite de relier les actions des acteurs à différentes conceptions de la laïcité orientant les actions et les justifications de ces enseignants. Chaque situation amène une stratégie différente de résolution, faisant appel à des principes supérieurs différents, car les contextes d'épreuve et les ressources en jeu sont à chaque fois spécifiques. Ainsi, dans l'activité réelle, les enseignants valorisent une conception de la laïcité plutôt qu'une autre, une laïcité "à la carte", soumise au principe de réalité et naviguant entre libéralisme, républicanisme critique (non-discrimination).

Dans la grande diversité des choix d'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, les problèmes de laïcité n'étant pas au cœur de leurs préoccupations professionnelles. En effet, la succession des tâches, des dispositifs, et des épreuves qui en découlent, ne permet pas de s'appesantir trop longtemps sur la résolution de l'une d'elles (Barrère, 2013 ; Lantheaume, 2007). La réalité du contexte, des enjeux locaux, des spécificités des élèves auxquels les enseignants sont constamment confrontés, ainsi que leur professionnalité, sont des éléments primordiaux dans le choix et l'élaboration d'une stratégie de résolution.

Dans l'exemple suivant, la CPE du collège Des Piques, confrontée à un élève ayant fait une prière en cours pour sa grand-mère malade, fait appel à la fois à sa sensibilité personnelle, à sa connaissance de l'élève et à sa compréhension globale de la situation pour décider de la stratégie à adopter (discussion dans son bureau, rappel de la règle, sans punition) :

« 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. C'est juste de la provocation, ou c'est juste que l'élève est un peu bête, mais c'est pas du prosélytisme, ou un vrai problème de laïcité, et dans ce cas, c'est pas la peine de trop punir, surtout si c'est que l'élève est juste un peu bête, mais qu'au fond il est pas méchant ». CPE, Des Piques.

Les influences du parcours personnel (religieux, politique, familial), de l'expérience professionnelle (dans différents milieux), de la sensibilité personnelle

ainsi que de la formation initiale, sont difficilement démêlables et identifiables clairement dans l'action. Par exemple, cet enseignant après les attentats de 2015, choisit de ne pas aborder la question de la défense des principes républicains, de la laïcité et du rapport aux religions :

« 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, il 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, il 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 ». Histoire-géographie, Nelson Mandela.

Les enseignants rencontrés naviguent ainsi, dans les valeurs mobilisées et leur conception de la laïcité en situation, 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 de respect de la règle tout en prenant en compte les enjeux et les contraintes locales. Les prescriptions sur les « valeurs et les principes de la République »¹⁵, sur la transmission d'une « morale républicaine » et du principe de laïcité, se traduisent donc par des pratiques très hétérogènes chez les enseignants selon leur sensibilité personnelle et professionnelle, et selon la perception de leur environnement de travail. Les enseignants 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 1980 (Derouet, 1992).

Ces différentes formes, déclinant une "laïcité à la carte" sous l'effet des contraintes situationnelles, 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,

15 Voir les différentes injonctions à la défense et à la promotion des valeurs de la République, dans les programmes scolaires, mais aussi dans la formation des enseignants (e.g. : la formation « Laïcité et valeurs de la République », mise en place en 2021, <https://www.education.gouv.fr/formation-des-personnels-la-laicite-et-aux-valeurs-de-la-republique-325741>).

2014). L'institution scolaire n'est 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 conceptions et 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.

Ressources locales pour un humanisme laïque «en situation»

Dans les textes officiels et les programmes, comme pour les enseignants rencontrés, la laïcité scolaire est intimement liée à la question de la formation morale et citoyenne. Elle s'intègre dans le cadre particulier de la formation du citoyen¹⁶ conscient du monde dans lequel il s'insère et du rôle qu'il aura à y jouer. La laïcité scolaire renvoie dans ce cas à une dimension philosophique morale et civique, plutôt qu'à un cadre législatif et réglementaire imposé.

En effet, les enseignants rencontrés considèrent leur rôle comme étant avant tout celui de former de futurs citoyens conscients du monde dans lequel ils vivent, des tensions qui le traversent et de leurs capacités d'action. Par exemple, pour cette enseignante de Lettres (Nelson Mandela) : « *Le cœur du métier d'enseignant... [c'est] instruire les élèves de façon à les rendre citoyens* ».

Or, ces enseignants, particulièrement au collège Bergson, sont quotidiennement confrontés aux inégalités socio-économiques et à la pauvreté dans leur environnement professionnel. Ils témoignent d'un sentiment d'injustice, qu'ils ressentent eux-mêmes et dont les élèves leur font part. 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 régulièrement activée dans leur discours :

[à propos d'une élève musulmane] » 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 pousse clairement à se refermer dans leur communauté ». Lettres, Bergson

¹⁶ C'est un principe contenu notamment dans le programme d'enseignement moral et civique (EMC).

« C'est des enfants! qui ont un code, un langage, et une vie différente, tous! et bah qui ont développé ici des codes ensemble, parce que c'est un collège ghetto tout simplement quoi. C'est ça la différence, c'est parce qu'il n'y a pas de mixité ». Histoire-Géographie (2), Bergson

Cette conscience des dysfonctionnements systémiques du principe d'égalité des chances est notamment visible chez les enseignants du collège Bergson, ségrégué socialement, géographiquement, économiquement, mais aussi culturellement (selon les enseignants, une grande majorité d'élèves sont de religion et/ou de culture musulmane). Le sentiment d'impuissance face à l'ampleur de la tâche qui leur incombe, mêlé souvent à une sensibilité politique forte, pose un malaise dans le travail et l'envie, soit de se surpasser, d'en « faire plus », soit au contraire de coller strictement au travail demandé, sans faire de *rab* (Lantheaume & Hérou, 2008).

Le mécontentement face à ces injustices pousse certains enseignants à faire émerger chez les élèves une conscientisation de leur situation et de leur capacité d'action :

[à ses élèves] « Vous avez pas choisi, vous êtes en construction, mais réfléchissez. Vous ne pouvez pas vous dire Algériens et rester là en vous disant « je suis juste de passage », parce qu'en fait vous n'êtes pas de passage! Vous êtes ancrés dans cette société, vous n'êtes pas un touriste. Donc si vous voulez réellement être acteur de votre vie, dans cette société, c'est-à-dire que quelque part, vous voulez entrer dans cette citoyenneté. » Histoire-Géographie (1), Bergson

Ici, la volonté de responsabilisation et de prise de conscience de l'universalisme abstrait de la citoyenneté s'ancre dans les logiques et les contraintes locales. La formation à la citoyenneté passe alors par une prise en compte de l'environnement social, culturel, religieux des élèves. Les enseignants n'y sont pas aveugles et utilisent cet environnement comme un point d'appui pour la gestion des tensions et pour une formation civique et laïque consciente du vécu des élèves et des familles. Cette stratégie enseignante d'adaptation du curriculum au contexte local n'est pas spécifique aux collèges défavorisés. Ici, dans le collège favorisé Des Piques :

« Moi j'ai commencé à m'intéresser à la religion juive en arrivant, je me suis renseignée sur les pratiques, parce qu'avant, 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. [...] On est obligés d'avoir des

connaissances en religion maintenant, rien que pour pouvoir gérer avec les familles quand ils ont des demandes particulières. [...] 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!» CPE, Des Piques.

Que ceux-ci exercent dans des milieux favorisés ou défavorisés, les enseignants adaptent leur pratique en prenant en considération les contraintes et les atouts des élèves et de leur environnement familial. C'est donc une forme hybride, d'articulation entre modèle civique et modèle communautaire, non dans le sens de la communauté ethnique ou culturelle, mais de la communauté politique locale. L'attachement des enseignants à l'universalité des principes et à l'intérêt général, propre au modèle civique, reste présent, mais s'inscrit dans une dynamique communautaire, d'adaptation locale¹⁷. La communauté politique locale, scolaire, 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 de Boltanski et Thévenot (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, pour un enseignant de SEGPA au collège Bergson :

« C'est des jeunes qui sortent très très peu, le quartier c'est une entité, on dépasse pas le quartier. C'est déjà très compliqué d'aller chercher un stage à l'extérieur, voire on va choisir une orientation proche de son domicile, dans un lycée proche de son lieu de domicile, 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! [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, ils ont déjà 12-13 ans, ça c'est quelque chose de fort ça! C'est important ». Enseignant SEGPA, Bergson.

L'objectif ici, pour cet enseignant du collège Bergson, n'est pas de défendre la mobilité sociale, mais la mobilité géographique comme mouvement d'émancipation pouvant à terme permettre une certaine mobilité sociale. La conscience chez les élèves de l'appartenance à la communauté nationale des citoyens passerait

17 Cette dynamique est cependant à distinguer de la logique communautarienne, qui vise à demander une prise en compte et une adaptation de la loi aux besoins et exigences des communautés (Taylor, 1994).

alors, pour cet enseignant, 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, géographique.

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) 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 un renforcement de l'ancrage local-communautaire des enseignants, c'est-à-dire à une conscientisation affirmée des logiques et des besoins des familles dépendamment de leur environnement social, économique et culturel. Cela se concrétise dans 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 représenterait alors, selon eux, la première étape vers une universalisation et une défense de l'intérêt général.

Le fait qu'il n'y ait cependant pas de demande de modification de la réglementation nationale pour prendre en compte les spécificités locales (pas de demande d'accommodement *a priori* des horaires et des jours fériés selon l'établissement, ou encore d'adaptation des programmes, par exemple) ne permet pas de dire qu'il existe une logique communautarienne (supposant une reconnaissance nationale et législative de droits particuliers d'individu selon leur appartenance communautaire).

Ensuite, la diversité des principes éducatifs que nous avons pu entrevoir dans les deux parties précédentes (respect de la règle laïque, non-discrimination, mais aussi transmission de savoirs, formation citoyenne) pesant sur l'action pédagogique, la multiplication et la superposition des dispositifs mettant ces principes en action¹⁸ et donnant des orientations différentes à l'école (Barrère, 2013), la réinterprétation, la modulation et la sur-prescription au niveau local des prescriptions nationales à la suite des politiques de décentralisation (Lantheaume, 2014), les injonctions parfois contradictoires, amènent les enseignants à s'adonner à des opérations d'équilibrisme. Ainsi, 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

18 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.

comme mission centrale de leur métier, les enseignants choisissent généralement de privilégier la construction et le maintien d'une relation de confiance, de proximité éducative ajustant 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. C'est une « hybridation des principes » (Lantheaume, 2014), une recherche permanente du compromis entre plusieurs logiques politiques en opposition pouvant faire émerger des formes variées de justification s'appuyant par exemple à la fois sur un principe civique et un principe libéral pour justifier une même action. Ainsi, les enseignants sont amenés à 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. Cela rejoint le constat que faisaient Dutercq et Derouet : selon eux, « 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 » (2004 : 280).

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 sur une vision, des principes et une culture commune, est visible dans les pratiques enseignantes. Ce monde commun ne se réfère pas uniquement à un modèle national (citoyenneté nationale et adhésion « aux valeurs de la République »). La construction du monde commun qui se dégage de l'analyse des pratiques enseignantes observées renvoie plutôt à un processus d'universalisation de la citoyenneté, du local au supranational (universalité de la condition humaine), et cela notamment à travers l'axiologie des savoirs disciplinaires¹⁹. En effet, lorsqu'il leur a été demandé de définir, selon eux, les valeurs essentielles au métier, qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves, dans le cadre large de la formation de citoyens et de citoyennes, les enseignants répondent :

« C'est des valeurs d'humanité. C'est tout ». Mathématiques, Des Piques

19 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.

« Les valeurs essentielles, le respect déjà. La confiance. C'est le socle indispensable avant de construire les savoirs ». SEGPA, Bergson

« 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, Des Piques

Les valeurs décrites par les enseignants ne sont pas en contradiction avec les principes dits républicains (le respect est par exemple inclus dans les valeurs et principes à défendre et à promouvoir dans les programmes d'EMC). Ce n'est donc pas tant ici une différence de valeurs que de champ de référence (la république française, l'humanité, la démocratie) de ces valeurs, le champ de référence des enseignants rencontrés allant au-delà du cadre national.

La transmission de valeurs et de principes en milieu scolaire ne se contente donc pas d'une adaptation locale et d'une contextualisation de ces valeurs et principes. C'est une étape, un moyen, pour accompagner les élèves, futurs citoyens, vers une citoyenneté plus large et vers la défense des principes d'égalité, de tolérance, de non-discrimination, d'équité, d'égale dignité.

Nous avons pu constater que cette transmission se faisait en prenant en compte le temps long du travail éducatif, c'est-à-dire en décalage avec le temps politique, médiatique, voire avec celui de la réaction punitive. Par exemple, au collège Bergson, une élève musulmane a refusé une sortie scolaire (non obligatoire) car elle ne pouvait pas y porter son voile. Son enseignante d'histoire-géographie a d'abord négocié avec elle puis laissé faire : « *j'ai été bloquée par la situation* ». L'année suivante, l'enseignante constate que l'élève accepte maintenant d'aller en sortie scolaire, en se justifiant d'avoir « *trouvé une parade* » : « *elle est venue avec un sweat à capuche, comme il pleuvait, elle pouvait mettre sa capuche et c'est pour ça qu'elle est venue!* ». Pour l'enseignante, cette situation a été une démonstration de la part de l'élève de sa compréhension de la règle et « *d'une forme d'intelligence* ». Elle explique finalement que pour elle, l'objectif de formation civique est en partie atteint, même si cela ne rejoint pas le principe civique de respect strict de la règle :

« On en a parlé avec le chef [le principal], 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 ne 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 ». Histoire-géographie (1), Bergson

Ici, l'enseignante et l'élève se mettent d'accord sur une règle commune, qui n'est pas complètement la règle prescrite, mais qui ne va pas non plus à son encontre. Cette règle commune est acceptable pour les deux parties, dans cette situation particulière, mais pourrait être renégociée lors d'une nouvelle sortie scolaire, ou avec une autre élève.

Enfin, la transmission de normes sociales, de principes moraux et de valeurs, passe beaucoup pour les enseignants par la transmission des contenus disciplinaires, particulièrement porteurs d'une dimension axiologique. Par exemple, pour ces trois enseignants :

« Je leur dis tout ça, et du coup pour pratiquer sa religion, il faut aussi connaître les tenants scientifiques des choses. Je leur dis "vous avez le droit d'avoir vos propres convictions, c'est personnel", et je leur explique l'évolution des théories, 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 longtemps on a cru que la terre était plate, c'était un acquis, maintenant, il y a des théories qui ont dit que la terre était ronde, et maintenant on le sait que c'est vrai! » svT, Nelson Mandela

« Bien sûr, le rapport à la règle, la solidarité entre tous. Ça fait partie de notre enseignement. Quand y a des règles, c'est pour ça qu'on se tape pas dessus quand y a un but, même litigieux, et cetera. C'est pour ça qu'il y a un arbitre et qu'on doit le respecter, c'est pour ça qu'on a des partenaires et des adversaires qu'on doit respecter, on est dans le respect de la règle, des autres, pour le vivre-ensemble, voilà. C'est des valeurs humaines quoi. » EPS, Des Piques

« L'histoire, les finalités de l'histoire, ce n'est pas seulement des connaissances, c'est aussi un savoir être. Pourquoi on fait de l'histoire? Pour apprendre à être citoyen avant tout. « Je suis bien d'accord avec toi que de savoir qui est Napoléon si tu veux faire un CAP de garagiste, 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 'Est-ce que je vais voter pour un candidat qui risque de mettre à bas tous les acquis, toutes les valeurs' ». Histoire-Géographie (1), Bergson

Ainsi, le processus de formation à la laïcité et à la citoyenneté se construit par – et est mis en place à travers – la transmission de savoirs (disciplinaires), de normes et de pratiques (scolaires). La formation morale et civique se réalise 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. Or, dans ce cadre de la 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 » (Bozec, 2018). 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 » (Ménard & Lantheaume, 2020).

La formation citoyenne, s'appuyant sur l'axiologie des savoirs scolaires, 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 tout 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), particulièrement concernant la formation à la citoyenneté et à la laïcité?

Conclusion

Les déplacements et hybridations des conceptions de la laïcité en milieu scolaire sont "situés" scolairement, à partir de la prise en compte par les acteurs des contraintes et des objectifs propres au cadre (espace/temps) professionnel particulier qu'est l'école. Au-delà de la diversité des conceptions *a priori* de la laïcité par les enseignants, allant d'une laïcité stricte de neutralité (républicanisme classique) à une laïcité construite à partir d'une conception libérale et de tolérance en lien avec une conception universaliste des religions, en passant par une laïcité portée par les idéaux humanistes d'égalité-liberté et d'égalité-dignité (républicanisme critique), il existe une diversité de conceptions également dans la mise à l'épreuve de la laïcité en situation.

Les conceptions de la laïcité observées chez les enseignants sont diverses et débordent des catégories politiques et sociologiques 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. Les valeurs des enseignants en pratique, façonnées 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 ce dernier renvoie à un ensemble de valeurs et de principes plus ou moins cohésifs, entre liberté, égalité, neutralité, non-discrimination, reconnaissance (Laborde, 2010).

La laïcité scolaire se confronte aujourd'hui aux demandes particulières des usagers (demande de reconnaissance, d'adaptation). Les enseignants y font face en négociant en situation une prise en compte des différents modèles de laïcité : entre défense du modèle républicain classique et atténuation des logiques discriminantes et inégalitaires incluses dans ce modèle et rendues visibles par la critique libérale (de prévalence du principe de liberté des individus) et communautarienne, sans demande spécifique d'adaptation du prescrit ou de la loi. Ces adaptations émanent non pas du curriculum prescrit mais du curriculum réel et rendent visible la logique de la reconnaissance travaillant les pratiques des enseignants en situation de conflit sur le principe de laïcité.

Bibliographie

- AUDIGIER François & TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), 2008, *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUBÉROT Jean, 2010, *Les laïcités dans le monde*, Paris, PUF (3^e édition).
- BAUBÉROT Jean, 2015, *Les 7 laïcités françaises*, Paris, Les Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- BARRÈRE Anne, 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, pp. 95-116.
- BOLTANSKI Luc, 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI Luc & THÉVENOT Laurent, 1991, *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, NRF Essais, Gallimard.
- BOLTANSKI Luc & CHIAPELLO Eve, 1991, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOZEC Géraldine, 2018, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté », *Lien social et Politiques*, n° 80, pp. 69-88.

- CHAMPY-REMOUSSENARD Patricia, 2014, *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse, Octarès.
- CHATEAURAYNAUD Francis, 1991, *La faute professionnelle. Une sociologie des conflits de responsabilités*, Paris, Métailié.
- DEROUET Jean-Louis, 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié.
- DUTERCQ Yves & DEROUET Jean-Louis, 2004, *Le collège en chantier*, Paris, INRP.
- FORAY Philippe, 2008, *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne, Peter Lang.
- FORQUIN Jean-Claude, 1993, « Note de synthèse. L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche ». *Revue française de pédagogie*, n° 102, pp. 69-106.
- FORQUIN Jean-Claude, 2003, « Note de synthèse. La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 143, pp. 113-139.
- GAUTHERIN Jacqueline, 2014, « Le modèle républicain' en France : un modèle sous tensions ». *Histoire, Monde & Culture religieuse*, n° 32, pp. 43-53.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1995, *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan.
- KAHN Pierre, 2005, *La laïcité*, Paris, Le Cavalier Bleu, « Idées reçues ».
- KINTZLER Catherine, 2007, *Qu'est-ce que la laïcité?* Paris, Vrin.
- KINTZLER Catherine, 2014, *Penser la laïcité*, Paris, Minerve.
- KYMLICKA Will, 2001, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités* (trad. Savidan), Paris, La Découverte.
- LABORDE Cécile, 2010, *Français, encore un effort pour être républicains!*, Paris, Seuil.
- LANTHEAUME Françoise, 2007, « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et sociétés*, n° 19, pp. 67-81.
- LANTHEAUME Françoise, 2014, « Les religions à l'école : pureté des principes, hybridation des pratiques ». *Histoire, Monde & Cultures religieuses*, n° 32, pp. 9-12.
- LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, 2008, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- MCCREA Ronan, 2010, *Religion and the Public Order of the European Union*, Oxford University Press.
- MÉNARD Charlène & LANTHEAUME Françoise, 2020, « Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège ». *Recherches & Éducatives*. [En ligne], n° 21.

- NOIRIEL Gérard, 2015, *Qu'est-ce qu'une nation?* Paris, Bayard.
- OZOUF Mona, 2015, *De Révolution en République. Les chemins de la France*, Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER Dominique, 2017, *De la démocratie en France : République, nation, laïcité*, Paris, Odile Jacob.
- SCHWARTZ Rémy, 2007, *Un siècle de laïcité*, Paris, Berger-Levrault.
- SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (dir.), 2003, *Travail & ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- TAYLOR Charles, 1994, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Flammarion.
- TAYLOR Charles & MACLURE Jocelyn, 2010, *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, La Découverte.
- VAN ZANTEN Agnès, 2000, *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- WOODS Peter, 1990, *L'ethnographie de l'école*, (P. Berthier, & L. Legrand, Trads.), Paris, Armand Colin.