

ressources

Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires



Enseignement & apprentissage

POSTURES ENSEIGNANTES ET LAÏCITÉ SCOLAIRE

Formation

Revue interface entre recherche et innovation



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

Le comité de rédaction

CHALAK Hanaà

MCF* en didactique des sciences

CHAUVIGNÉ Céline

MCF* en sciences de l'éducation

CHLEQ Elise

Responsable du CRD**
du site d'Angers

CHOQUET Christine

MCF* en didactique
des mathématiques

CLAUIER Loïc

MCF* en sciences de l'éducation

FRANÇOIS Dora

MCF* en didactique des langues

GAMBOU Alfred

Docteur en sciences de l'éducation
et formateur en philosophie

LACROIX Florence

MCF* en sciences de l'éducation

LAINÉ Aurélie

MCF* en sciences de l'éducation

LEBOUVIER Bruno

MCF* en didactique de l'EPS

PHILIPPE Tanguy

MCF* en sciences du sport et de
l'éducation

PIETTE Patrick

PRAG*** économie gestion

SCHMEHL-POSTAI Annette

MCF* en didactique du français

TOULLEC-THÉRY Marie

MCF* en sciences de l'éducation

UZIER Anne

MCF* en histoire et Didactique de
l'histoire

VILLERET Olivier

MCF* en physique

* Maître de conférences

** Centre de ressources documentaires

*** Professeur Agrégé

Chers lecteurs,

L'Inspé de Nantes a porté jusqu'à récemment la revue *Ressources : pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires*. La direction ayant fait le choix de ne plus assurer ce portage, la publication de ce numéro marquera la fin de cette collaboration.

La revue *Ressources* a été créée au sein de notre institution par Maguerite Altet à la fin des années 1990. Sa fonction était la diffusion des recherches et de l'innovation relatives à la formation des enseignants. Elle visait également la construction d'un lien plus fort entre recherche et formation. Enfin, elle poursuivait des objectifs de formation des formateurs par la participation de l'ensemble des acteurs académiques de la formation à l'élaboration des différents numéros.

La revue a été dirigée par la suite par Stéphane Faes puis par Thérèse Perez-Roux. Après une interruption entre 2012 et 2015, *Ressources* a repris sa publication en 2016, cette fois en ligne, et a mis progressivement en place une ligne éditoriale qui ouvre à une dimension nationale, dans la perspective de croiser et d'enrichir la réflexion sur la recherche et la formation des enseignants.

Depuis trois ans, la revue a trouvé son rythme, amélioré la qualité de ses productions, construit une expérience et des modes de fonctionnement, trouvé un lectorat qui s'élargit. Le comité de rédaction a réalisé une enquête de lectorat et a travaillé au projet de reconnaissance HCERES du label de « revue interface » en sciences de l'éducation, et devait déposer prochainement la demande de validation.

Aujourd'hui, les membres du comité de rédaction cherchent des alternatives pour permettre la poursuite de cette publication et explorent les possibilités d'un autre portage et des évolutions éditoriales qui pourraient s'y associer, ce qui constituerait un moyen de prolonger et d'élargir la dynamique de cette revue, interface, nationale et interacadémique. Ils sont convaincus de l'intérêt de ce travail d'édition, et pensent aussi pouvoir apporter leurs compétences à l'ensemble de la communauté des Inspé. Dans ce contexte, les propositions des lecteurs pour nous aider à trouver les conditions d'un nouveau portage de la revue sont les bienvenues.

Le comité de rédaction

Éditorial

La thématique de ce numéro trouve son origine dans l'embarras des enseignants et des CPE à prendre en charge la diversité des situations éducatives pour lesquelles les dimensions éthiques confrontent à des dilemmes. Les étudiants disent en formation leurs hésitations et les difficultés à se positionner clairement dans la classe quand la croyance s'oppose au savoir, quand la mixité est refusée, quand l'absentéisme est motivé par un calendrier religieux... Le devoir de maintenir le dialogue, de produire du commun dans le respect de liberté des consciences participe de la complexité de l'intervention éducative, pédagogique ou didactique. Au fil des articles les auteurs s'emparent de ces questions pour tenter de les mettre en problème.

Car il s'agit bien d'un problème professionnel au sens où les tensions relatives à la laïcité qui structurent l'intervention enseignante concernent tous les personnels. A l'image de la relation entre neutralité et neutralisation évoquée dans différents articles, ces tensions sont constitutives des activités enseignantes dans l'école de la république. Elles rebondissent dans des contextes variés, mais traduisent aussi une permanence qui permet de se détacher du cas et de l'actualité pour les penser une tête au-dessus.

Le problème est en effet porteur d'une dimension psychologique contenue dans l'impossibilité du sujet de faire face à la situation. Mais la « difficulté » ou le « souci » ne lui sont pas synonymes, et pour le définir il faut lui adjoindre une dimension épistémologique, le relier à un réseau de significations, à des cadres théoriques, des savoirs qui permettent de le penser. Et puis la recherche de réponses concrètes d'intervention éducative ou didactique au cadre que pose la laïcité scolaire suppose des expériences et des tentatives et qui vont nourrir en retour l'exploration et l'étude des possibles. Ce numéro suit cette voie, celle d'une posture d'enquête rigoureuse qui croise pragmatisme et rationalisme, mise à distance outillée et implication dans l'action. Cette démarche s'inscrit pleinement dans le caractère « interface » de la revue, et sans doute résonne-t-elle aussi avec la manière d'aborder les questions d'enseignement et d'éducation liées à la laïcité qui émergent en classe et en formation.

Nul doute que ce numéro intéressera les étudiants et les formateurs soucieux de réfléchir et de construire leur rôle dans les situations traversées par des questions de laïcité.

Bruno LEBOUVIER
Pour le comité de rédaction

Contributions

Les personnes qui ont contribué à ce numéro coordonné par Anne Uézier et Jean-Charles Buttier :

ANDRO Gaïd
BARROCA-PACCARD Marco,
BLOND-RZEWUSKI Olivier
BORGEAUD Philippe
BRAY Anaïs
BRIAUD Philippe
BUDEX Christian
CARIOU Didier
CHALAK Hanaà
CHARBONNIER Vincent
CHAUUIGNÉ Céline
CHIROUTER Edwige
CLAUIER Loïc
COSPÉREC Serge
COUTEL Charles
DAMBLANT Jérôme
DURISCH GAUTHIER Nicole
FABRE Michel
FERHAT Ismaïl
GILBERT Philippe
GOMES Lucie
HEIMBERG Charles
LEBOUVIER Bruno
ORANGE Valérie
PHILIPPE Tanguy
PIOT Céline
ROTA Olivier
URBANSKI Sébastien

Contacts

Pour contacter le comité de rédaction de la revue Ressources :

inspe-ressources@univ-nantes.fr

Mentions légales

Directeur de publication :

LEBOUVIER Bruno

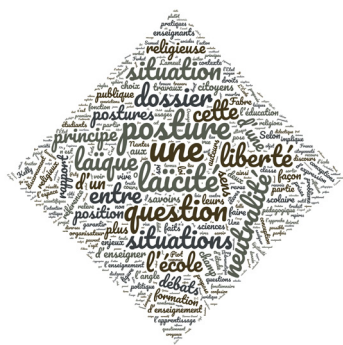
Mise en page : OLIVIER Sandra

Crédits photos : CHARBONNIER Julien,
UÉZIER Anne



Sommaire

Éditorial	p. 3
Laïcité et postures professionnelles : une introduction	p. 6
Anne VÉZIER , Maîtresse de conférences, Université de Nantes, Inspé, CREN et IPRA, Réf. Laïcité Inspé Jean-Charles BUTTIER , Chargé d'enseignement, IUFE, Université de Genève	
Problématisation des positions laïques	p. 14
Michel FABRE , Professeur émérite, CREN, Université de Nantes	
Regard socio-anthropologique et laïcité	p. 22
Philippe GILBERT , Anthropologue, Chercheur associé à l'IPRA, Universités de Nantes et du Mans	
Instaurer la neutralité et la laïcité scolaires	p. 32
Jean-Charles BUTTIER , Chargé d'enseignement, IUFE, Université de Genève	
Former à la laïcité, du national au local	p. 42
Jérôme DAMBLANT , IA-IPR, Réf. Valeurs de la République, Rectorat Académie d'Amiens Ismaïl FERHAT , Maître de conférences, HDR, UPJV, CAREF, Réf. Laïcité, Inspé Académie d'Amiens	
Conceptions de la laïcité	p. 54
Vincent CHARBONNIER , Enseignant, Inspé Académie de Nantes, Université Toulouse 2, ERRAPHIS	
Propositions autour du principe de laïcité	p. 60
Charles COUTEL , Institut d'Étude des Faits Religieux, Université d'Artois	
Laïcité et enjeux de formation	p. 66
Serge COSPÉREC , Professeur de philosophie, UPEC, Réf. Laïcité, Inspé Académie de Créteil	
Enseignement laïque des faits religieux	p. 76
Olivier ROTA , Docteur Sc. Religions HDR, IEF, Université d'Artois	
Table ronde : des textes qui font controverse	p. 82
Philippe BORGEAUD , Professeur honoraire d'histoire des religions, UNIGE Nicole DURISCH GAUTHIER , Prof. en didactique de l'histoire et sc. des religions, HEP, Canton de Vaud Charles HEIMBERG , Prof. ordinaire en didactique de l'histoire et de la citoyenneté, SSED, UNIGE	
Former à la laïcité	p. 92
Valérie ORANGE , Chercheuse associée à l'IREMAM, UMR 7310 - CNRS, Université Aix-Marseille	
Pratiques de neutralité chez les enseignants	p. 102
Anaïs BRAY , Collaboratrice scientifique CREN, Université de Nantes	
La neutralité de l'enseignant laïque	p. 112
Céline PIOT , Maîtresse de conférences, Université de Bordeaux, Lab-E3D, Réf. Laïcité Inspé	
La théorie de l'évolution : savoir et croyance	p. 124
Hanaà CHALAK , Maîtresse de conférences, Université de Nantes, Inspé, CREN Marco BARROCA-PACCARD , Docteur en sciences, CREN, Université de Québec en Outaouais	
Pratiques philosophiques et posture laïque	p. 136
Olivier BLOND-RZEWUSKI , Enseignant, Inspé Académie de Nantes, Doctorant au CREN Christian BUDEX , Doctorant au CREN Edwige CHIROUTER , Maîtresse de conférences, Inspé Académie de Nantes, CREN	
Varias article - hors dossier : Les foulards, cette pomme de...	p. 146
Vincent CHARBONNIER , Enseignant, Inspé Académie de Nantes, Université Toulouse 2, ERRAPHIS	
Informations de la revue ressources	p. 154
Comité de lecture scientifique et professionnel	



Laïcité et postures professionnelles : une introduction

Les postures, un levier pour interroger l'enseignement et les pratiques professionnelles en laïcité

1. Une séparation connaissant des exceptions : Alsace-Moselle, Mayotte, Guyane, ce qui correspond à la prise en compte des droits locaux.

2. Ce régime se différencie donc du régime concordataire, et d'une religion d'État.

3. Action rendue nécessaire après la remise en cause du principe de laïcité par le régime de Vichy pendant la Deuxième Guerre mondiale.

4. Conseil constitutionnel, 21 février 2013, Association pour la promotion et l'expansion de la laïcité, n° 2012-297 QPC, pt. 5.

La France révolutionnaire (article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) pose le principe politique suivant : les citoyens ne se déterminent pas en raison de leur appartenance à une communauté religieuse dont ils pourraient changer (liberté religieuse), mais comme sujet ayant le droit d'avoir leur propre « opinion » (ou conviction dans le vocabulaire contemporain et qui n'est pas limitée au choix de la croyance). Différencier liberté de conscience et liberté religieuse a donc un sens fort, car c'est ancrer la laïcité dans le champ politique et sur la possibilité de fonder l'espace politique de la cité, comme le rappelle A. Tosel présenté par V. Charbonnier dans le dossier. En 1905, en 1946, en 1958, les trois républiques ne reconnaissent à aucun pouvoir religieux le droit de décider des affaires publiques concernant l'ensemble des citoyens.

La loi de 1905 pose un principe organisateur de l'organisation et de l'action de l'État par des règles juridiques¹. Cette loi incarne la figure de la laïcité dans la séparation entre ce qui relève de la puissance publique et ce qui relève des autorités religieuses². L'Église catholique a fini par revendiquer plutôt la liberté religieuse que des États catholiques : symboliquement et de fa-

çon définitive, les évêques français réaffirment le ralliement catholique à une République laïque (1945)³. L'acceptation de ces règles est donc le produit d'une histoire longue et d'une jurisprudence. La décision du Conseil constitutionnel du 21 février 2013 d'inscrire le principe de laïcité au nombre des « droits et libertés que la Constitution garantit » marque ainsi une « rupture fondamentale » : la laïcité n'est plus seulement un principe organisateur des pouvoirs publics, elle renvoie à des droits susceptibles d'être actionnés par les justiciables⁴.

La loi de 1905 nous a laissé un héritage problématique, nous expose M. Fabre dans le dossier. De la confusion aussi : ainsi la règle de neutralité des agents de la fonction publique est plus large que la laïcité, car ils ne doivent pas manifester leurs opinions ni religieuses ni politiques (Philip-Gay, 2016). La neutralité, au service du principe d'égalité, vise à ne pas faire de distinction entre les citoyens. La neutralité de l'État ne doit pas entraver la liberté des cultes et au contraire garantir que tous les citoyens sont en mesure de jouir de cette liberté. La neutralité au sein de l'École vise en revanche à empêcher le prosélytisme. La laïcité est aussi devenue, dès les années 1980-1990, une

question vive dans la société, donnant lieu à « une polarisation à outrance des idées, en termes de pour ou contre, qui excluait toute problématisation un peu complexe » (Ernst, 2007, p. 54). La vivacité de la question est alimentée par des enjeux contemporains pour des communautés minoritaires au sein des religions établies. Selon l'approche des sciences sociales, certaines peuvent défendre une conception dite *intégraliste*⁵ lorsqu'il y a revendication de la non-séparation entre sphère publique et sphère religieuse : cela se traduit par une posture anti-laïque. Objet de débats également entre laïques, la conception que chacun se fait de la laïcité comme idéal universaliste ou comme instrument pragmatique renvoie inévitablement à des prises de position qui se traduisent dans des postures variées et ajustables aux situations : il n'y a pas en soi une posture laïque, expliquent certains auteurs du dossier. Un croyant a une posture de foi dans sa pratique religieuse et peut avoir une posture laïque dans des situations de vie commune. Pour sortir du sens commun, les termes de position, figure, posture nécessitent une explicitation, ce que nous ferons plus loin.

5. Voir <http://www.cnrtl.fr/definition/int%C3%A9gralisme>.

Des prises de position qui se traduisent dans des postures variées et ajustables aux situations : il n'y a pas en soi une posture laïque.

L'École s'est trouvée être le lieu de ces enjeux de laïcité avant 1905 avec l'affirmation d'un principe pédagogique d'instruction purement rationnelle pour l'école communale publique. Ce principe s'accompagne au début du XX^e siècle d'une dimension démocratique : enseigner à tous les élèves (historicité abordée par J.-C. Buttier). L'École est de nouveau au cœur des débats.

UNE QUESTION VIVE POUR LA FORMATION

Le débat public sur les situations pratiques impliquant la laïcité (évoquées par J. Damblant et I. Ferhat, C. Piot, V. Orange, A. Bray dans le dossier) im-

pacte toute la communauté éducative (parents inclus). Et l'inscription de savoirs sur le principe de laïcité dans les concours de recrutement n'a pas suffi à garantir une référence sereine et assurée dans des situations d'enseignement, des situations éducatives, des situations de rencontre avec les familles. Les étudiants des masters d'enseignement se questionnent et nous questionnent.

La laïcité scolaire en France a une nature paradoxale, car elle inclut ceux qui pourraient être tentés de l'exclure au nom de leurs croyances : « la question scolaire, c'est le rapport entre croyants et incroyants dans l'espace de l'école » (Poulat, 2014, p. 61). Pour de nombreux étudiants en formation, cette question se traite à travers la neutralité de l'école : elle consiste à suspendre ses convictions, mais aussi à éviter tout sujet en rapport avec les religions. C'est la première posture d'une typologie élaborée en sciences de l'éducation ou « neutralité d'exclusion » (*exclusive neutrality* : Kelly, 1986, p. 113). Il résulte, alors, de cette neutralisation étendue aux savoirs une confusion sur le sens du principe de la laïcité à l'école. La neutralité de l'État à l'égard de tous les cultes est le *moyen* de garantir deux principes : la liberté de conscience et l'égalité des citoyens à cet égard. L'État n'a aucune légitimité à intervenir dans le contenu des religions, il se considère comme incompetent dans ce domaine : comme institution, l'État affirme sa neutralité juridique. Le passage de ces principes à l'école ne va pas toujours de soi.

La neutralité religieuse (relevant du statut de fonctionnaire et de l'interdiction de prosélytisme) peut être perçue comme un moyen d'évitement : éviter tout débat plutôt que traiter les divergences qui portent sur la légitimité des savoirs enseignés. Or les formes prises par la neutralité et leurs usages en situation doivent être identifiées et interrogées. À l'école, la neutralité a pour fonction de protéger et de rendre possible d'étudier ensemble, y compris sur des faits

religieux. L'alternative à l'évitement est d'éduquer au jugement (Chauvigné & Fabre, 2018) et à la discussion (voir S. Cospérec, O. Blond, C. Budex et E. Chirouter dans le dossier) et apprendre à analyser des situations problématiques où la question de la laïcité se pose.

Ce dossier est le fruit d'une réflexion menée au cours de différents travaux et rencontres concernant la place de la laïcité et l'éducation à la citoyenneté dans la formation des enseignants :

- sous l'angle d'un cadre respectueux de tous et comme objet d'étude : *La laïcité, des repères pour en parler et l'enseigner* (2016), ESPÉ de l'académie de Nantes et Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme, universités de Nantes et du Mans.
- sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre d'un symposium au cours de la 4^e conférence de l'AIRDHSS, intitulé « Citoyenneté, identité et altérité », Paris, 6-8 juin 2018.
- sous l'angle du rapport entre savoirs et valeurs, et du développement critique possible (voir le dossier de la revue *Éducation et socialisation*, 2018, 48, <https://doi.org/10.4000/edso.2926>).
- sous l'angle des « débats, outils et références pour l'enseignement des faits religieux » : journée d'étude, 19 juin 2019 à Nantes.

Le parti pris du dossier de la revue *Ressources*, dans le prolongement de travaux précédents, est de favoriser une démarche de discernement. D'une part, des articles contribuent à un travail de repérage et d'interrogation nécessaire pour aider les enseignants et les étudiants, comme leurs formateurs, à s'y reconnaître au milieu de débats entre laïques (M. Fabre, V. Charbonnier, C. Coutel, O. Rota, S. Cospérec) et à identifier en quoi une situation implique la laïcité. D'autres textes ont recours au *pas de côté* que représente le contexte suisse par rapport à l'école publique française et aussi à celui que permet le recours à une discipline non représentée à l'école comme l'an-

thropologie (P. Gilbert, P. Borgeaud, N. Durisch Gauthier, C. Heimberg). La question centrale posée dans le dossier concerne le rapport entre le projet d'école laïque et chaque situation où interagissent potentiellement des conceptions différentes de l'idéal laïque (et de l'apprentissage). Identifier nos postures professionnelles engagées dans ce projet de l'école est donc une manière d'interroger de façon empirique — et non pas normative — des situations (J. Damblat et I. Ferhat, H. Chalak et M. Barroca-Pacard, V. Orange, C. Piot, A. Bray). Comment concilier cet engagement et la neutralité comme fonctionnaire ?

LA POSTURE : UN PROBLÈME PROFESSIONNEL OU UN OUTIL ?

La référence à la posture fait question dans des situations rendues incertaines par les polémiques et les changements ; objet encore flou, la posture référée aux pratiques peut être vue sous l'aspect d'un problème professionnel à deux niveaux : 1/ trouver une juste distance dans une interaction et dans une situation donnée, et 2/ la réflexivité attendue sur le lien entre situation et posture.

- Dans un premier sens développé notamment dans les sciences sociales, la posture engage l'image qu'on donne de soi à travers ses énoncés ou ses gestes ; socialement parlant, elle constitue un message adressé, à la fois répondant à des logiques profondes (*habitus*) guidant des stratégies de communication et constituant un discours, verbal ou non verbal, dans des contextes variables. De fait la posture constitue un outil d'analyse utilisé pour traiter des postures d'auteur dans le champ littéraire comme dans l'œuvre et de leurs réceptions, des postures polémiques, etc. (Viola, 2016 ; *La posture. Genèse, usages et limites d'un concept*, 2011). Selon ces travaux, dans un espace social analysé comme champ, une *position* se constate (comme le propose Fabre dans sa contribution ici), la *figure*

traduit la position et la *posture* est une façon de s'approprier la position. Dans l'espace de l'école laïque, des recherches en cours ou des enquêtes empiriques (évoquées dans le dossier) interrogent les acteurs pour analyser l'impact des conceptions des enseignants sur la posture qu'ils peuvent adopter, parfois malgré eux.

- Dans un sens qui fait référence dans les sciences de l'éducation, loin de dicter une position vraie et permanente, l'usage de la notion de posture (Kelly, 1986 ; Rebière, 2001 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Jorro, 2014 ; Lameul, 2016) implique de la voir en situation. L'aspect normatif n'est pas complètement gommé, s'il s'agit de savoir ce qu'on s'autorise en réponse à cette situation. La posture enseignante est donc considérée comme un geste professionnel, mobilisant des schèmes d'action intériorisés et qui a une influence sur l'apprentissage des élèves. Une autre conception de posture, pour expliciter les choix, met davantage l'accent sur l'antériorité et l'expérience : les convictions sur l'apprentissage et l'intention de faire donnent sens et direction à l'acte d'enseigner. La posture, selon Lameul, se définit à l'articulation de la croyance, l'intention, l'action (Deschryver & Lameul, 2016). S'il s'agit de former à la « posture laïque », autrement dit moins une posture par essence laïque, mais une posture dans une situation relevant de la laïcité, on peut poser la question des situations pédagogiques exemplaires du problème professionnel pour travailler ces tensions : situations de débats, question du curriculum et des contenus, situations d'étude de questions vives.

- Selon des travaux en didactique, des questions scientifiques vives et des controverses socio-scientifiques amènent les chercheurs à discuter les postures sur le plan déontologique et sur le plan épistémologique (Kelly, 1986 ; Urgelli et al., 2018). Il en résulte un oxymore : la posture d'*impartialité engagée* proposée comme la plus intéressante en classe. Concep-

tualisée dans le contexte états-unien, cette posture soulève des interrogations dans le cadre de la laïcité scolaire (C. Piot dans ce dossier).

Le positionnement de la revue, à l'interface entre recherche et formation, implique d'adopter une distance réflexive par rapport à ces deux objets, laïcité et posture, de façon à éclairer les enjeux, les pistes possibles.

La laïcité scolaire se trouve à la croisée d'enjeux variés que les auteurs du dossier abordent à partir de points de vue soit théoriques, soit empiriques. Les positions différentes mobilisées dans la partie consacrée aux controverses comme celles liées aux positionnements disciplinaires des auteurs dans les autres parties sont révélatrices du champ en tension : la laïcité est aussi une question vive en formation, car elle peut être vive dans la classe, dans les savoirs de référence et dans la société en général.

LA RÉFLEXION SUR LES POSTURES ENSEIGNANTES CONFRONTÉE À UNE ACTUALITÉ DRAMATIQUE

De nombreuses réactions à la suite de l'assassinat d'un professeur d'histoire-géographie-EMC, Samuel Paty, le 16 octobre 2020, relèvent de prises de position dans le champ controversé de la laïcité et mobilisent aussi des conceptions diverses sur ce qu'est l'enseignement et ses finalités civiques et politiques. Pour établir les faits, l'enquête judiciaire se déploie dans le temps long, à rebours du traitement médiatique de ce meurtre. Seule cette enquête nous permettra de savoir avec certitude l'enchaînement des faits et ainsi de discriminer entre les nombreux récits interprétant cette attaque de façon divergente. S'agit-il d'une attaque contre la liberté d'expression, point de vue répandu dans la presse, ou d'une remise en cause de la loi de 1882 (et de la Charte de la laïcité de 2013) qui protège la possibilité d'enseigner à tous les élèves ? Selon l'approche juridique et pédagogique de la laïcité

présentée plus haut, cette situation est un — dramatique — cas d'école en mettant en question le type de liberté en jeu et la promesse laïque à l'école. Alors que nous écrivons cette préface (décembre 2020), deux types de critiques sont repérables dans les discours (lus ou entendus sur cette affaire) : l'un porte sur le choix pédagogique de montrer telle ou telle caricature. Elle relève donc de la question du discernement dans le choix des supports d'apprentissage en lien avec le souci de ne pas heurter la sensibilité d'élèves jeunes. Une critique plus radicale confond une situation d'enseignement avec une manifestation de la liberté d'expression en déniait l'acte d'enseignement de Samuel Paty. Le fait qu'il traite de la liberté d'expression en classe a été parfois interprété comme manifestant une posture laïque militante. Dans tous les cas, le fait d'enseigner et donc de choisir des postures diverses en fonction des questions sensibles ne saurait conduire au meurtre et la liberté d'enseigner doit prévaloir quoiqu'il arrive. Or, ces jugements sur une posture qui ne serait pas adaptée à la situation mettent en exergue la difficulté rencontrée face à la laïcité qui devrait rester un principe organisateur des actions et qui devient dans ces circonstances un point d'achoppement de la cohésion civique et nationale. C'est pourquoi l'expression

« posture laïque » proposée à l'examen des auteurs ne va pas de soi, car elle soutiendrait une normativité d'un côté, mais les usages courants du terme renvoient d'un autre côté à une attitude, à un faire variable puisqu'attendu dans une situation donnée. Cela mérite examen, ceci afin de sortir du sens commun et permettre de faire preuve de discernement au moment d'enseigner cette question.

La première partie propose des repères pour les débats sur la laïcité et des questionnements scientifiques sur l'enseignement laïque. La deuxième partie centre sur des enjeux de positionnement et de postures à partir de la connaissance des débats et des controverses, en variant les approches philosophique, historique et didactique. La troisième partie enfin propose divers regards sur les pratiques et les discours des enseignants à partir d'une variété de terrains ■

Anne **VÉZIER**

Coordinatrice de ce numéro
Maîtresse de conférences,
Université de Nantes, Inspé,
CREN et IPRA, Référente Laïcité Inspé

Jean-Charles **BUTTIER**

Coordinateur de ce numéro
Chargé d'enseignement,
IUFE, Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe. Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Chauvigné, C. & Fabre, M. (2018). « Éditorial », *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | 2018, consulté le 04 décembre 2020. <https://doi.org/10.4000/edso.2938>

Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>

Ernst, S. (2007). Pour une éducation laïque à la laïcité. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39 (1), 53-66. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1254>

Fabre, M. (2017). Sens et usages contemporains de la laïcité. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2754>

Jorro, A. (Éd.). (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^{re} édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues. Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.

Kintzler, C. (2007/2014). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Vrin.

Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation. De l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>

La posture. Genèse, usages et limites d'un concept. (2011). COnTEXTES, 8. <http://contextes.revues.org/4692>

Philip-Gay, M. (2016). *Droit de la laïcité. Une mise en œuvre de la pédagogie juridique de la laïcité.* Paris : Ellipses.

Poulat, É. (2014). *Notre laïcité ! Ou, les religions dans l'espace public. Entretiens avec Olivier Bobineau et Bernadette Sauvaget.* Paris : Desclée de Brouwer.

Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs... la posture. Dans J.-P. Bernié (dir.) *Apprentissages, développement et significations.* (191-207). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Urgelli, B., Guelladress, K., & Quentin, A. (2018). Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves. Essai de modélisation des postures enseignantes. *Recherches en éducation*, 32, 103-117.

Viala, A. (2016). « Posture ». Dans A. Glinoyer et D. Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>, page consultée le 4 décembre 2020.

Des questionnements scientifiques sur l'enseignement laïque

Cette partie vise à apporter des repères à partir de champs d'analyse en philosophie, anthropologie et histoire, notamment de l'éducation.

Michel Fabre, philosophe de l'éducation, propose de se repérer dans les débats en catégorisant les positions, afin de saisir les enjeux pesant sur l'enseignement laïque. Philippe Gilbert, quant à lui, discute de l'intérêt d'utiliser différentes démarches empruntées aux sciences sociales et à l'anthropologie. Jean-Charles Buttier, historien, propose un détour par l'histoire de la laïcité et de la neutralité scolaires pour comprendre qu'un catéchisme laïque n'est pas opératoire. Selon une approche empirique Jérôme Damblant et Ismail Ferhat font un rappel du cadrage de la formation à la laïcité et le mettent à l'épreuve d'une expérience locale de formation (académie d'Amiens).

VOUS DITES LAÏCITÉ A LA FRANÇAISE ?

1. « Cent ans après 1905, un appel international pour un renouveau laïque » :

https://www.lemonde.fr/idees/article/2005/12/09/declaration-universelle-sur-la-laicite-au-xxie-siecle_719649_3232.html?contributions&embed

Comment définir la laïcité ? On peut se reporter à la *Déclaration universelle de la Laïcité*¹ de 2005, signée par de nombreux intellectuels de trente pays différents, et qui propose trois critères : a) respect de la liberté de conscience et d'expression ; b) autonomie du politique et de la société civile par rapport à des normes religieuses ou idéologiques ; c) non-discrimination. Au vu de ces critères, la laïcité n'est pas une exclusivité française. Qu'est-ce qui caractérise alors la laïcité à la française ? On peut admettre que la loi de 1905 constitue une solution à trois problématiques qui ont marqué l'histoire de la nation. D'abord, celle des relations complexes entre pouvoir temporel et spirituel avec le conflit de l'ultramontanisme et du gallicanisme depuis la « pragmatique sanction de Bourges » (1438) qui place l'église de France sous l'autorité spirituelle du pape jusqu'au concordat napoléonien qui lui en concède la réorganisation (Baubérot, 2000, Poulat, 2010), en passant par la Révolution et la très gallicane constitution civile du clergé. Le processus de laïcisation comporte également une dimension identitaire. La France est la « fille aînée de l'Église » et le catholicisme apparaît bien comme un élément constituant de l'identité française. Si le concordat napoléonien reconnaît bien plusieurs cultes, il reste qu'en 1814, les protestants ne constituent que 2 % de la population et les juifs à peine 0,2 %, pour ne rien dire de l'absence des musulmans (Baubérot, 2000).

Enfin, cette histoire, dominée par l'intolérance catholique et la persécution des minorités religieuses, explique sans doute la particularité des Lumières françaises, qui, à la différence de l'Aufklärung ou de l'Enlightenment, sont largement structurées par le conflit de la raison et de la foi ou plutôt celui de la raison et du cléricisme. Par ailleurs, le choc de la Révolution suscite « le conflit des

deux France », la France catholique et la républicaine.

Si donc la laïcité n'est pas une invention française, il y a bien pourtant une laïcité à la française (Poulat, 2010), dans laquelle la laïcisation prime la sécularisation. La sécularisation est un phénomène socioculturel de perte de pertinence du religieux. Quant à la laïcisation, c'est un mouvement d'ordre spécifiquement politique par lequel l'État impose un statut légal aux religions (Monod, 2007). Dans certains pays, comme le Royaume-Uni, la laïcité suit le processus de sécularisation. Au contraire, en France, c'est la laïcisation qui met fin à l'hégémonie du catholicisme et impose la sécularisation de la société.

Bien que la loi de 1905 ait été perçue, par les catholiques, comme une victoire du parti anticlérical, les historiens de la laïcité s'accordent à y voir une position plutôt libérale, rejetant les positions extrêmes, antireligieuses ou gallicanes. Elle affirme en effet, dans son premier article, simultanément la liberté de conscience et de culte, et la dissolution du théologico-politique par la séparation de l'Église et de l'État. L'article 2 « La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte » met fin au gallicanisme qui subsistait dans le concordat napoléonien.

Sans doute l'affirmation de la laïcité a-t-elle connu des moments vigoureusement anticléricaux avec les inventaires et l'expulsion de certaines congrégations religieuses, mais la loi de 1905 relève en réalité d'un « pacte laïque » ou d'une paix imposée (Baubérot 2000, p. 90, 91), même si le « conflit des deux France » ne s'atténue effectivement que dans « l'union sacrée » de la Grande Guerre.

L'héritage problématique de la loi de 1905

La laïcité, longtemps objet de conflits, fait partie désormais du patrimoine national français. Elle s'inscrit dans la constitution de la Quatrième (1946) puis de la Cinquième République (1958) : « La France est une répu-

Les tensions dont la laïcité était porteuse ont donc été résolues sur le plan du droit.

blique indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Les tensions dont la laïcité était porteuse ont donc été résolues sur le plan du droit. Elles n'en subsistent pas moins sur le plan idéologique. L'héritage de la loi de 1905 se voit ainsi interprété à travers deux grandes oppositions : celle de la république et de la démocratie et celle de visions kantienne ou hégélienne de la laïcité.

République et démocratie

L'idée de « république » comporte deux sens fondamentaux : 1) dans les philosophies politiques jusqu'au XVI^e siècle, elle signifie simplement le bon gouvernement, celui qui sert le bien commun, la « chose publique » ; 2) avec les révolutions américaine et française, ce terme va peu à peu désigner un régime politique particulier s'opposant à la monarchie ou au despotisme. Par ailleurs, la « démocratie » désigne, depuis l'Antiquité, le gouvernement du peuple par lui-même sous des formes représentatives ou participatives. Mais au sens large, elle qualifie un régime garantissant les libertés publiques. Compte tenu de cette polysémie, les sphères de la république et de la démocratie ne se recoupent pas forcément : on connaît des monarchies incontestablement démocratiques (le Royaume-Uni) et des républiques qui apparaissent plutôt comme des « démocraties », (l'URSS, la Chine de Mao...).

Dans les débats sur la laïcité, les notions de démocratie et de république sont convoquées en un autre sens encore, non plus en tant que régimes de gouvernement, mais dans une perspective idéologique et socio-politique comme chez Claude Nicolet (1992), Régis Debray (1989) ou encore Catherine Kintzler (2014). Pour l'histoire des idées, et très schématiquement, la démocratie hérite de la philosophie libérale anglo-saxonne (Locke) et renvoie à la conquête du droit d'expression dans le pluralisme et la tolé-

rance. L'idée républicaine hérite, elle, des Lumières françaises. La liberté de pensée n'y renvoie plus seulement au droit d'expression mais à l'obligation à la fois morale et intellectuelle de s'arracher aux particularismes en vue du bien commun (Rousseau, Montesquieu) et de s'émanciper des préjugés (Diderot, Voltaire...). D'où son lien consubstantiel avec l'école, depuis Jules Ferry. Bref, d'un côté la liberté de penser, de l'autre la liberté de la pensée ou la pensée comme libération, émancipation.

Sur le plan politique, la république ne reconnaît que des individus déliés de toute appartenance, alors que la démocratie se fonde sur la coexistence des communautés ethniques ou religieuses. D'où l'incompréhension entre les démocrates communautaristes anglo-saxons et les républicains français à propos des signes religieux par exemple. L'interdit du voile à l'école ou celui de la burqa dans la rue, seront pensés comme émancipation des particularités par les républicains mais comme intolérance ou discrimination par les démocrates (Nussbaum, 2013).

Pourtant, la loi de 1905 n'exprimait-elle pas une sorte de synthèse entre les deux modèles, laquelle sera d'ailleurs consacrée plus tard dans la formule constitutionnelle d'une France « République démocratique » ?

Entre Kant et Hegel

Le deuxième débat de fond concerne la relation entre laïcité et culture. La laïcité française s'édifie contre l'hégémonie du catholicisme, mais provient d'une histoire dans laquelle le christianisme tient une large place : « La République est laïque — disait le général de Gaulle —, mais la France est chrétienne » (Poulat, 2010, p. 250). Pour certains, la laïcité était même en germe dans les Évangiles avec la distinction de ce qui est dû à César ou à Dieu (Ibid, p. 253).

D'où l'opposition de deux conceptions. La laïcité peut être pensée comme « concept de la raison pure »

chez Kant ou comme « concept de la raison historique » chez Hegel (Gonneaud, 2005). Chez Kant, l'idée de laïcité est liée au projet d'émancipation des Lumières. Désormais, la règle morale ne se fonde plus sur des éléments extérieurs au sujet (la religion, les mœurs), mais sur les impératifs catégoriques de la raison que le sujet se donne à lui-même. L'État ne peut donc exiger l'obéissance aux lois civiles qu'en assumant la responsabilité d'éduquer également la raison morale. D'où le lien structurel entre l'État, la morale et l'éducation. C'est une telle inspiration kantienne qui sous-tend les conceptions de la laïcité de Pena-Ruiz (2003) ou de Kintzler (2014, 2015), qui opposent république et démocratie, comme nous l'avons vu plus haut.

D'un point de vue hégélien, au contraire, il faut placer les concepts dans l'histoire. La laïcité (telle que l'exprime la loi de 1905) n'est qu'un point de stabilisation provisoire des relations complexes entre une nation (c'est à dire l'âme d'un peuple avec sa culture et sa religion qui l'expriment sous la forme du sentiment) et l'État (l'esprit de ce peuple qui

l'exprime comme volonté universelle). Or, dans un peuple, il y a toujours une tension entre ce qu'il est comme nation et ce qu'il est comme État. C'est pourquoi la laïcité s'avère à la fois le produit d'une laïcisation qui fonde un État constitutionnellement neutre et celui de la sécularisation d'une nation, historiquement chrétienne, mais désormais ouverte, par nécessité, à d'autres cultures. Dans une telle conception, le concept de laïcité constitue une réponse à des problèmes historiquement situés, réponse qui peut évoluer au fur et à mesure que se posent des problèmes nouveaux. Ainsi la loi de 1905 a-t-elle été retouchée au moins neuf fois (Poulat, 2010, chapitre 3). C'est un point de vue plutôt hégélien qui soutiendra les propositions de ceux, comme Baubérot (2015) ou Manent

(2015), qui, sans remettre en question les principes fondateurs de la loi de 1905 (liberté du culte et refus du théologico-politique), réclament un certain nombre d'accommodements raisonnables. L'expression vient du Québec où un accommodement pour motif religieux peut être accordé s'il répond à cinq critères : 1) la demande est sérieuse, 2) l'accommodement demandé respecte l'égalité entre les femmes et les hommes, 3) ainsi que le principe de la neutralité religieuse de l'État, 4) l'accommodement ne représente aucune contrainte excessive et 5) le demandeur a activement participé à la recherche d'une solution (loi de 2017). En France, la question se pose pour les prières de rue, la privatisation des horaires de piscines pour des femmes musulmanes...

LA LAÏCITÉ FACE A L'ISLAMISME

Ce conflit d'interprétation se ravivera quand l'islam deviendra la deuxième religion en France et qu'il s'agira de savoir s'il faut ou non reconduire avec lui les « accommodements raisonnables » qui avaient eu lieu jadis avec les catholiques, au début du XXe siècle. L'islam ou plutôt l'islamisme expose en effet la laïcité à de nouveaux problèmes, dans un contexte politique marqué par la crainte du terrorisme et celle du déclin des institutions. Ajoutons que l'islam est porteur d'une culture et de mœurs étrangères (désigné comme Islam). Toutes ces raisons font qu'à la différence du catholicisme bien de chez nous, l'Islam questionne la laïcité en même temps que l'identité française et la sécurité publique, ce qui ravive les vieilles tensions que la loi de 1905 nous a laissées en héritage.

Le théologico-politique et la souveraineté de l'État

La première question concerne la séparation du politique et du religieux. Pour beaucoup, l'Islam semble lié à une vision théologico-politique incompatible avec la laïcité dans la

De nouveaux problèmes, dans un contexte politique marqué par la crainte du terrorisme et celle du déclin des institutions.

mesure où pour lui, le fondement du pouvoir ne saurait être que divin. Il est vrai qu'à la différence d'autres monothéismes, l'islam n'a pas opéré jusqu'ici d'effort significatif de rationalisation théologique malgré les tentatives d'intellectuels comme Mohamed Arkoum, Fazlur Rahman et bien d'autres (Benzine, 2008, Bidar, 2006, 2015). Tout le problème est que, si l'État souhaite voir évoluer la théologie de l'islam dans le sens de la sécularisation, la loi de 1905 lui interdit d'intervenir dans la sphère religieuse pour distinguer, par exemple, des croyances légitimes et d'autres qui ne le seraient pas, en dehors de la considération de l'ordre public. Autrement dit, ce serait à l'islam de faire le travail herméneutique qui le concerne. Le concordat de l'Alsace Moselle offre alors un espace pour l'édification de facultés de théologie islamique, promouvant un Coran soluble dans la République.

D'un autre côté, les pouvoirs sont toujours tentés par le gallicanisme dans la mesure où l'islam est soumis aux influences étrangères de pays intégristes. D'où les tentations quelque peu « concordataires » d'organiser le culte musulman. En compensation, l'exigence d'égal traitement des religions ne devrait-elle pas conduire à renouveler, au bénéfice de l'Islam, les concessions faites à l'Église catholique par la loi de 1905, laquelle confiait l'entretien des lieux de culte à l'État ou aux communes ?

On retrouve alors les deux interprétations de la loi de 1905 qui renvoient à l'opposition des philosophies politiques kantienne et hégélienne citées plus haut. Faut-il adapter la loi aux nouveaux contextes religieux ? N'est-ce pas plutôt aux religions nouvelles venues de s'adapter à la loi (Kintzler, 2015) ?²

La question identitaire

Le débat porte ici sur les relations entre religion et culture. L'islam semble porteur d'une culture et de mœurs qui bousculent notre identité. Pour certains laïques, le culturel,

le religieux et le politique sont inséparables en islam et l'extension des « modes de vie étrangers » peut s'interpréter comme la tentative d'imposer la charia. D'où le thème réactivé du « conflit de civilisations », qui permet de revendiquer une « catholaïcité », identitaire et anti-musulmane. On s'insurgera alors contre la présence de la nourriture hallal dans les cantines scolaires tout en défendant celle des crèches dans les mairies de Provence. Quand il s'agit de l'Islam, toute habitude culturelle peut être présumée religieuse, voire politique, tandis que pour le catholicisme, ces formes symboliques peuvent être plus facilement dissociées, au nom du patrimoine historique de la France, incontestablement chrétien certes, mais sécularisé.

D'une manière plus générale, l'attention quasi obsessionnelle aux habitudes vestimentaires ou aux régimes alimentaires, témoigne sans doute de la difficulté de distinguer clairement ce qui relève des habitudes culturelles étrangères et ce qui constitue de réelles entraves à la laïcité. Cette crispation s'est accentuée avec les affaires du voile (1989) et de la burqa (2014), du burkini (2016). On a oublié que le chanoine Kirr ou l'abbé Pierre, députés, venaient à la chambre en soutane et même que Philippe Grenier, député du Doubs et converti à l'Islam, y venait en burnous, dans les années 1894 (Poulat, 2010, p. 363). L'interdiction de la burqa par le refus de participer au vivre ensemble et de communiquer est-elle due exclusivement à des considérations laïques ? Ne relève-t-elle pas également de la tradition française de la galanterie qui implique la visibilité du corps de la femme dans une esthétisation, voire une érotisation soft du quotidien, caractéristique des pays latins ? On s'explique alors que les Anglo-Saxons aient tant de mal à la comprendre (Habib, 2006). Toutefois, dans l'option libérale, la limite des accommodements raisonnables (comme l'éventuelle autorisation de la burqa) s'avère toujours difficile à

2. Le colloque Claude Erignac « La république laïque et pour toujours ? » organisé par les préfets le Jeudi 15 septembre 2016 à l'Université Paris-Sorbonne, témoigne de la division sur ces questions.

fixer. Le point principal d'achoppement étant celui de la condition féminine et de son émancipation dont on peut se demander s'il ne déborde pas la question de la laïcité et n'appelle pas, au-delà de la condamnation des discriminations, un traitement plus large, axé sur les valeurs comme la liberté individuelle et l'égalité de droit entre les sexes.

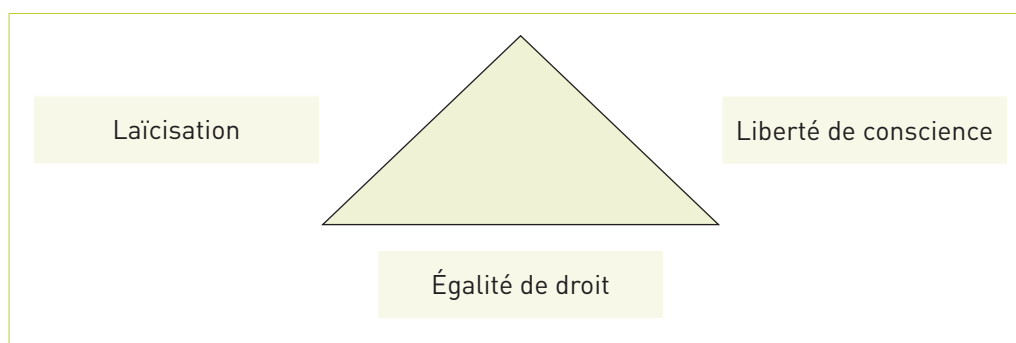
À la difficile distinction du culturel et du religieux s'ajoutent les tendances à la confusion du privé et de l'intime. La religion est bien une affaire privée au sens où elle est censée ne relever que de choix individuels dont l'État ne s'occupe pas. Cela ne cantonne nullement son expression dans l'espace du foyer ou du lieu de culte, comme le prétendent certains laïques qui voudraient neutraliser la société, la rue, les médias et les mœurs en général, bien au-delà des exigences de la loi de 1905. En droit français, la religion peut s'exprimer sur la place publique ou dans les médias sous condition de respecter l'ordre public (Baubérot, 2004, p. 266).

Inversement, se fait entendre aujourd'hui l'appel à une spiritualité laïque susceptible de combler le vide laissé par les religions et par les grands récits modernes qui donnaient sens à l'histoire, comme celui du progrès scientifique ou de l'aventure communiste. À gauche, Vincent Peillon (2010) retrouve l'inspiration d'une sorte de religion civile, chère à Ferdinand Buisson, dans le prolongement du protestantisme libéral. La droite n'est pas en reste en promouvant l'idée d'une « laïcité positive » pour laquelle, contrairement à une laïcité réputée « intransigeante », la République aurait intérêt à ce qu'existe, dans l'espace public, une réflexion morale inspirée de convictions religieuses.

CONCLUSION

Le triangle de Baubérot (2004, p. 248) résume bien l'héritage problématique que nous lègue la loi de 1905.

FIGURE N°1
Le triangle de la laïcité



Sur ses côtés viennent s'inscrire trois dynamismes qui menacent de le déformer. Du côté de la laïcisation s'exprime le souci gallican d'un contrôle du culte islamique, ainsi qu'une volonté diffuse de laïcisation de la société. Du côté de la liberté, on note une exigence de plus en plus grande de liberté d'expression inspirée d'un régime de tolérance à l'anglo-saxonne,

ainsi que la réaffirmation d'un droit à l'expression publique des religions et même de toutes sortes de formes individuelles de religiosités, non instituées, à la carte pour ainsi dire. Enfin, du côté de l'égalité (ou de l'inégalité), émerge une catho-laïcité qui tend à confondre le droit et la culture tandis que, par ailleurs, les revendications de minorités religieuses, de l'islam en

Le passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il nous faut le comprendre).

particulier, touchant à la fois à l'exercice du culte et aux mœurs, se font de plus en plus pressantes.

Tel est le nouveau paysage de la laïcité qui impose sans doute, comme le demandait Régis Debray (2002), le passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il

nous faut le comprendre). La question de savoir si ce paysage impose ou non une nouvelle révision de la loi de 1905 (Zarka, 2005) se pose désormais, mais dans un climat idéologique tumultueux où chacun se réclamant de la laïcité peut dénoncer les formes inauthentiques qu'elle revêt chez les autres.

Ce qui complique la tâche d'enseigner la laïcité ■

BIBLIOGRAPHIE

Baubérot, J. (2000). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF.

Baubérot, J. (2004). *Laïcité, 1905-2005 entre passion et raison*. Paris : Éd. du Seuil.

Baubérot, J. (2009). *Les laïcités dans le monde*. Paris : PUF.

Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Paris : Éd. de la MSH.

Benzine, R. (2008). *Les nouveaux penseurs de l'islam*. Paris : A. Michel.

Bidar, A. (2006). *L'islam sans soumission. Pour un existentialisme musulman*. Paris : A. Michel.

Bidar, A. (2015). *Lettre ouverte au monde musulman*. Paris : Éd. Les liens qui libèrent.

Debray, R. (1989). Êtes-vous démocrate ou républicain ? *Le Nouvel observateur*, 30 novembre 1989. Republié le 28 avril 2015 (<https://www.nouvelobs.com/politique/20150428.OBS8077/etes-vous-democrate-ou-republicain-par-regis-debray.html>). <http://sophi.over-blog.net/article-36984148.html> (version de 1989) ; <https://www.les-crisis.fr/etes-vous-democrate-ou-republicain-regis-debray/> ; <http://sophi.over-blog.net/article-36984148.html> (version 1995).

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Gonneaud, D. (2005). La laïcité : Kant ou Hegel, concept de la raison pure ou idée de la raison historique ? *Nouvelle revue théologique*, 127 (4), 604-614.

Habib, C. (2006). *Galanterie française*. Paris : Gallimard.

Kintzler, C. (2014). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Vrin.

Kintzler, C. (2015). Ne pas sacrifier la laïcité sur l'autel du terrorisme. *Philosophie Magazine*, 95, p. 73. <https://www.philomag.com/articles/catherine-kintzler-ne-pas-sacrifier-la-laicite-sur-lautel-du-terrorisme>

Manent, P. (2015). *Situation de la France*. Paris : Desclée de Brouwer.

Monod, J-C. (2007). *Sécularisation et laïcité*. Paris : PUF.

- Nicolet, C. (1992). *La République en France. État des lieux*. Paris : Éd. du Seuil.
- Nussbaum, M. (2013). *Les religions face à l'intolérance. Vaincre la politique de la peur*. Paris : Climats.
- Peillon, V. (2010). *Une religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*. Paris : Éd. du Seuil.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Gallimard.
- Poulat, É. (2010). *La laïcité française : scruter la loi de 1905*. Paris : Fayard.
- Zarka, Y C. (2005). *Faut-il réviser la loi de 1905 ?* Paris : PUF.



Regard socio-anthropologique et laïcité

La posture laïque face aux « esprits de l'au-delà » : l'apport de la socio-anthropologie

RÉSUMÉ

Plutôt que de réfléchir à partir de la notion de « posture laïque », l'article cherche à éclairer les enjeux d'enseignement par les visées des disciplines académiques sciences humaines et sociales en proposant de mobiliser dans l'enseignement des faits religieux en classe deux principes méthodologiques et épistémologiques : la neutralité axiologique et l'agnosticisme méthodologique. Ces deux principes, soutenus par la démarche relativiste et critique de l'anthropologie contemporaine nous semblent en effet essentiels pour aborder ces faits religieux de manière rationnelle et distanciée. L'article se réfère, pour ancrer la réflexion, à un moment d'une séance de cours pour des terminales d'un gymnase (lycée) de Suisse romande, où il est question de spiritisme.

Philippe **GILBERT**
 Anthropologue,
 Chercheur associé à l'IPRA,
 Universités de Nantes
 et du Mans

MOTS CLÉS :

posture laïque, agnosticisme méthodologique, neutralité axiologique, anthropologie critique, Suisse romande

INTRODUCTION

De prime abord, l'expression « posture laïque » appliquée à l'enseignement des faits religieux sonne de manière quelque peu anachronique, renvoyant davantage à l'émancipation institutionnelle des études sur les religions à la fin du XIX^e siècle en France, jusqu'alors dominées par une approche confessionnelle, qu'à une manière d'enseigner au sein de l'institution scolaire publique du XXI^e siècle. L'antonyme d'une posture laïque serait-il une posture théologique ou religieuse ? Pourquoi donc faire appel à un principe politique et juridique, la laïcité, pour enseigner un objet que les sciences sociales (anthropologie, sociologie principalement) et humaines (ici spécifiquement l'histoire des religions) appréhendent depuis plus d'un siècle avec un arsenal conceptuel, catégoriel et méthodologiquement éprouvé ? Sommairement dit, est-il besoin de faire appel à une posture laïque pour pouvoir comprendre et analyser les phénomènes religieux, loin de toute finalité catéchétique ?

Afin d'approcher ces questions, nous nous référerons à un moment particulier d'une séance de cours en Histoire et sciences des religions que nous avons donnée en 2012, pour une classe de terminale dans un lycée du Canton de Vaud, en Suisse romande (voir encadré). Ce détour par un cas scolaire suisse permettra de soulever des enjeux épistémologiques et méthodologiques liés aux postures nécessitées par l'objet d'étude, et identifier des questions qu'un enseignant peut être amené à se poser.

En effet, notre démarche ici se propose d'éclairer les enjeux d'enseignement par les enjeux propres aux disciplines académiques des sciences humaines et sociales, en postulant que pour aborder les faits religieux, *la neutralité axiologique* et *l'agnosticisme méthodologique*, que nous présenterons dans une première partie, sont des références utilisables en cours et assimilables par les élèves, et que ces

dernières peuvent (et doivent) s'enrichir d'une attitude critique et réflexive propre à l'anthropologie contemporaine abordée dans la seconde partie.

L'Histoire et sciences des religions (HSR) est une discipline universitaire récente, composite en ce qu'elle regroupe la psychologie de la religion, l'histoire comparée des religions, la sociologie et l'anthropologie des religions. Non confessionnelle contrairement à la théologie, L'HSR est dispensée au gymnase (lycée) comme cours facultatif dans le canton de Vaud en 3^e année (équivalent de la terminale) et en 4MSOP (classe préparatoire pour intégrer la Haute école pédagogique, équivalent de l'Inspé en France). Il n'y a jusqu'ici pas de programme scolaire défini.

NEUTRALITÉ AXIOLOGIQUE ET AGNOSTICISME MÉTHODOLOGIQUE FACE AUX MANIFESTATIONS SPIRITES

Confronter des élèves de terminale à du religieux en marge, moins accepté et d'apparence plus irrationnel que le religieux institutionnel, met à l'épreuve leurs conceptions du religieux, leurs préjugés, et soulève aussi des enjeux de posture. Nous leur avons diffusé un enregistrement sonore d'une transe spirite lors d'une réunion médiumnique, enregistrement effectué dans le cadre de nos recherches universitaires en anthropologie. Nous avons préalablement présenté la problématique des pratiques spirites. On y entendait un homme produire pendant de longs instants un son guttural, quasi caverneux, avant de tenir un discours considéré par les spirites présents lors de la séance comme émanant d'un esprit désincarné. L'absence d'image pouvait renforcer cette impression d'étrangeté chez les élèves, voire nourrir des représentations fantasmées. La situation ainsi créée visait à troubler leur jugement pour les amener à un jugement de nature critique. Les réactions furent plurielles. Certains élèves manifestèrent de

l'indifférence, ou la feignirent peut-être comme attitude de protection, d'autres se montrèrent particulièrement intrigués, cherchant avant tout à comprendre, d'autres enfin exprimèrent des impressions pouvant se résumer en une phrase, au risque de trahir leurs énoncés : cet homme est complètement dérangé, il croit qu'un esprit le possède alors que la science nous dit bien que les esprits, ça n'existe pas !

Il ne s'agit pourtant pas de cautionner ce qu'il fait, auquel cas nous resterions dans le jugement de valeur, mais de comprendre pourquoi et comment il le fait.

Cette dernière réaction traduisait une dichotomie entre le croire et le savoir, empreinte d'un jugement de valeur évident. L'enjeu était de la mettre justement à distance par l'introduction de deux principes axiaux dans l'appréhension des faits religieux : la neutralité axiologique et l'agnosticisme méthodologique.

Une réunion médiumnique consiste à évoquer les esprits des défunts pour que ces derniers puissent s'exprimer par l'intermédiaire de médiums en transe (pratique remontant au milieu du XIX^e s.). La majeure partie du temps en souffrance, ces esprits reçoivent l'écoute et le conseil de spirites *orienteurs* qui cherchent à apaiser les maux des désincarnés. Ces réunions se déroulent en général à huis clos.

Neutralité axiologique

Par neutralité axiologique, terme dont la paternité revient au sociologue allemand Max Weber (Weber 1919-2002), il faut entendre une posture consistant en une suspension du jugement de valeur sur les sujets étudiés. En effet, ces derniers sont à aborder non sous un angle normatif, mais selon une démarche descriptive, analytique et/ou compréhensive (restitution d'une production du sens). Il s'agit donc de distinguer entre jugement de fait et jugement de valeur (axios, « qui vaut » en grec), afin d'en s'en tenir à une position la plus neutre et la plus objective possible.

Cette neutralité n'empêche nullement le chercheur de posséder des valeurs (ce que Weber nomme le

rapport aux valeurs) ni même de les exprimer publiquement, à condition qu'il précise s'il se trouve ici dans un jugement de valeur ou une démarche de connaissance. « *Devenir capable de faire la distinction entre connaître [er-kennen] et porter un jugement [beurteilen] et accomplir notre devoir de savant qui consiste à voir la vérité des faits aussi bien qu'à défendre nos propres idéaux, voilà tout ce à quoi nous désirons nous habituer à nouveau avec plus de fermeté* » (Weber, 1904-1965, p. 129, cité par Beitone et Martin-Bailly, 2016). Seulement, et pour revenir à notre exemple du cours, émettre un jugement de valeur consistant à dire que le médium fait montre d'un comportement insensé n'a, sur le plan scientifique, aucune légitimité, et fait écran à une véritable compréhension anthropologique de son action. Il ne s'agit pourtant pas de cautionner ce qu'il fait, auquel cas nous resterions dans le jugement de valeur, mais de comprendre pourquoi et comment il le fait. Non pas s'il a raison de le faire, mais qu'elles sont les raisons qui le poussent à le faire.

Maintenant, cette exigence de neutralité axiologique repose sur la prétention à l'objectivité scientifique nous permettant d'atteindre le réel et de le rendre intelligible. Et c'est cette prétention même que critique un certain nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, arguant notamment du fait que la subjectivité du chercheur rentre toujours en ligne de compte dans une démarche de connaissance : celle-ci, dès lors, ne peut se targuer d'être foncièrement objective. Pour ce qui nous concerne dans le cadre de l'enseignement secondaire, pourrions-nous au moins considérer malgré ces critiques que le principe de neutralité axiologique est un outil compréhensible et assimilable, permettant de jauger de la *distance* axiologique que l'on peut avoir vis-à-vis d'un objet donné.

Bien évidemment certains sujets sont davantage susceptibles que d'autres de susciter des manquements à une attitude neutre. L'anthropologue

Viktor Stoczkowski s'étonna, lors d'un séminaire de recherche entre pairs, qu'un sujet comme le spiritisme au XIX^e puisse susciter une certaine moquerie chez ses collègues ; au contraire, des thèmes ayant trait à la culture des élites ou aux sociétés traditionnelles (longtemps terrains consacrés des anthropologues) rencontraient, eux, un intérêt tout particulièrement appuyé et respectueux (Stoczkowski, 2001). La confrontation avec des objets s'opposant en apparence aux normes de la rationalité scientifique n'est donc pas la même dès lors qu'il s'agit du proche ou du lointain. Trop proches de nous, des phénomènes comme le spiritisme ou les témoignages sur les ovnis, jugés simplement irrationnels voire relevant du cas pathologique, n'ont pas, pour nombre d'intellectuels, la valeur « exotique » d'un folklore local, ni l'assise historique de traditions religieuses établies.

La réaction des élèves, évoquée plus haut, a également ceci d'intéressant qu'elle relève d'une autre problématique ayant trait à la façon de se positionner sur le bien-fondé des croyances. Ceci appelle une autre démarche essentielle en sciences humaines et sociales qui, elle, relève davantage de l'épistémologie que de l'approche méthodologique : l'agnosticisme méthodologique.

L'agnosticisme méthodologique

Contrairement au principe webérien de neutralité axiologique, celui d'agnosticisme méthodologique est plus récent dans les sciences humaines et sociales. Le sociologue des religions Peter L. Berger (1967) forge le concept d'*athéisme* méthodologique. Comme le résume un autre sociologue, « cette pratique consiste à mettre entre parenthèses (ou à refuser de considérer) à des fins d'études sociologiques la réalité ultime d'objets religieux tels que Dieu, les anges ou l'unité cosmique » (Porpora, 2006, p. 57, notre traduction). La notion d'athéisme renvoie davantage à une affirmation philosophique

de nature positiviste sur le monde tel qu'il est en soi ; l'agnosticisme, lié à une démarche épistémologique, est pour cette raison, consensuellement préféré à l'heure actuelle.

Certes, bien que ces principes soient relativement récents, l'attitude consistant à ne pas prendre en compte Dieu comme un personnage de l'histoire date du milieu du XIX^e, et fait l'objet d'une controverse. Comme l'analyse l'historien Guillaume Cuchet (2012, 2013), le « naturalisme historique » d'Albert de Broglie, dans *L'Église et l'Empire romain au IV^e siècle* (1856-1859) entendait ne plus faire intervenir les causes premières (« surnaturelles », de nature divine) comme facteur explicatif principal de la victoire du christianisme sur le paganisme au IV^e s. de notre ère. Ce changement pouvait en effet très bien se comprendre historiquement en considérant pour seules causes les causes secondes ou « naturelles » qui se situent non sur le plan divin, mais politique, social et psychologique. Distinguer entre les types de causes permet d'appréhender les faits historiques en s'en tenant aux outils et compétences de l'historien.

Même si largement appliquée de nos jours dans les disciplines universitaires en sciences sociales et humaines¹, on voit très bien que l'agnosticisme méthodologique se confronte toujours aux tentations essentialistes en histoire et sciences des religions : l'humain serait fondamentalement un *homo religiosus*, il aurait en lui cette aspiration à un sacré ontologique (donc anhistorique) ou à une transcendance qui ne peut trouver son explication dans les seuls mécanismes psychologiques ou socio-anthropologiques. Un historien comme Jean Delumeau ne fait-il pas appel à cet homme religieux tout en essentialisant la religion lorsqu'il définit cette dernière comme « le lien qui relie l'homme au sacré et qui l'empêche de se sentir perdu au milieu du monde qu'il ne domine jamais totalement » (Delumeau, 1996) ? Le philosophe Régis Debray n'utilise-t-il pas parfois sans pro-

1. À souligner toutefois que le terme même soit, en France, davantage employé chez les socio-anthropologues que chez les historiens.

blématisation le concept d'*homo religiosus* avec une savante ambiguïté (Debray 2003) ? Cette tentation d'une lecture spiritualiste des faits religieux ne se cantonne pas au milieu de la recherche, mais peut se retrouver dans le secondaire, comme l'a bien mis en évidence le sociologue Sébastien Urbanski (2016). L'enseignement des faits religieux peut alors devenir l'antipode d'une posture laïque, un prétexte à une éducation religieuse qui ne dit pas son nom et qui brouille les frontières entre le croire et le savoir.

Implications sur la posture enseignante

Ces enjeux épistémologique et méthodologique cités plus haut nous ont guidé dans notre propre démarche pédagogique. Ainsi, dans l'étude de l'enregistrement sonore présenté aux élèves, nous avons refusé 1. de faire intervenir comme facteur explicatif de la transformation comportementale du médium un esprit désincarné à qui nous confèrerions une existence ontologique, mais 2. de rentrer en discussion sur la nature même de l'esprit qui se manifeste aux yeux des

spirites (« les esprits, ça n'existe pas »). Nous leur avons en revanche exposé les différentes interprétations psychologiques et anthropologiques de la transe médiumnique, ar-

quant que l'historien n'est ni spirite, ni théologien et pas même métaphysicien, que ses outils conceptuels et catégoriels ne lui fournissent aucune ressource pour penser une quelconque réalité transcendante ; ainsi ses objets, même s'ils ne sont pas exclusivement matériels (pensons aux mentalités par ex.) ne peuvent être appréhendés que selon une démarche empirique et rationnelle. De fait, ne pas rentrer en discussion n'est pas nier a priori l'existence de telle ou telle entité. Cela peut déconter ou frustrer des élèves en attente de réponses catégoriques, mais il s'agit d'être cohérent sur le plan de la démarche disciplinaire.

Cette mise à distance du transcendant (ou du surnaturel) comme cause n'est pas négation de celui-ci, mais en un certain sens évacuation d'un questionnement sur sa nature. Ce questionnement ne ressortit pas de la discipline « histoire des religions ». À un cours portant sur la naissance du monothéisme juif (donné aux élèves de 3^e année, en 2012) la perspective adoptée fut essentiellement historique : mettre en évidence, au travers des textes et des artefacts archéologiques, les raisons politiques et culturelles qui firent que le Royaume de Juda émancipa sa divinité Yahvé d'une structure polythéiste, pour aboutir par la suite au monothéisme. La problématique métaphysique ou théologique portant sur la nature ultime de Yahvé (comme seul Dieu en soi), ne relevant pas de l'approche historique, fut tout simplement laissée à la libre interprétation des élèves, nous déclarant nous-mêmes, en tant qu'ici et maintenant enseignant d'histoire des religions, incompetent pour y répondre. La posture d'incompétence ainsi appréhendée se comprend dans la dialectique entre ce qui peut être su et ce qui peut être cru.

Mais à évacuer la dimension métaphysique de la croyance, à remettre en perspective critique et historique les propos des acteurs sur le religieux, à mettre au jour, à partir d'une vision surplombante, ce dont ils n'auraient pas conscience, n'est-ce pas déconsidérer ces acteurs « croyants » en les mettant à distance de ceux « qui savent » ? Il ne s'agit pas ici de mettre sur un même pied d'équivalence conception métaphysique et réalité scientifique. Il ne s'agit pas non plus de réintroduire en sciences une quelconque transcendance, ou l'existence d'un religieux quasi réifié, au fondement du social (par ex. Boespflug, Dunand et Willaime, 1996), Il s'agit surtout de prendre au sérieux les acteurs religieux dans leurs vécus et leurs logiques d'action, de comprendre ce qui les pousse agir sans adopter une posture dénigrante, mais bien plutôt une posture distanciée sur

La posture d'incompétence ainsi appréhendée se comprend dans la dialectique entre ce qui peut être su et ce qui peut être cru.

notre propre construction du savoir.

LE GESTE ANTHROPOLOGIQUE COMME POSTURE CRITIQUE A CONSTRUIRE

C'est un pas de côté qu'effectue une anthropologie critique depuis les années 1970, sous l'impulsion du textualisme et des études postcoloniales notamment (Agier, 2013). La posture critique attendue des élèves et donc le savoir qu'ils peuvent produire prennent sens à l'aune du rapport entre posture critique et savoir anthropologique. Il s'agit ici d'identifier des conditions de l'étude distanciée, utiles pour l'enseignement. Une condition centrale semble la mise à jour de ce point de vue dominant, occidental, qui est donc à travailler.

Remise en cause du « Grand Partage »

Selon Lenclud (1996, p. 25), si « aucun groupe humain ne peut manquer de penser le rapport entre le (soi) même et l'autre [...] seule la société occidentale, par le truchement d'un milieu intellectuel, a inventé un discours spécialisé sur "eux" et "nous" ». Une anthropologie souhaite en finir avec ce « Grand Partage » en tentant de s'extraire d'une lecture dichotomique fondamentale entre Nous et Eux : Nous modernes, rationnels de culture scientifique, conscients de notre historicité et tournés vers l'objectivité, et les Autres (finalement tous les autres), traditionalistes, non rationnels, de culture mythique, hors de l'histoire et tournés vers la subjectivité (voir notamment Latour, 1997 ; Lenclud, 1996). Des Autres auxquels on assignerait une identité fixe, déterminés par un système culturel soi-disant homogène, clos et cohérent. Des Autres, qu'ils soient proches ou lointains, prisonniers des carcans identitaires qu'on leur impose (Laplantine, 1999).

En s'émancipant des grands récits explicatifs à visée universaliste (évolutionnisme, structuralisme, diffu-

sionnisme, fonctionnalisme, etc.) l'anthropologie contemporaine recherche davantage à comprendre la culture en train de se faire, de manière pragmatique et réflexive, en étant au plus près des individus qui la produisent, en prenant au sérieux leurs stratégies, leur discours, sans présupposer de leurs intentions. En somme, en se gardant de considérer l'autre croyant comme un « "idiot" manipulé, halluciné, illusionné par des forces chimériques » (Piette, 2003).

À quelles conditions un enseignant pourrait-il envisager, avec ses élèves, de travailler cette posture de l'anthropologie critique qui interroge sa propre production du savoir, qui relativise ses outils, interroge ses propres catégories, se propose d'adopter un principe de symétrie pour réduire l'écart artificiel et idéologique entre Eux et Nous, qui cherche non pas à généraliser (et partant simplifier) les cultures, mais à mettre en lumière leur diversité et spécificité (Lassave, 2008) ? Sans s'illusionner sur le fait qu'un élève du secondaire puisse acquérir les compétences d'un anthropologue, n'y a-t-il pas la possibilité d'introduire le geste d'une anthropologie critique dans le travail effectué par les élèves ? L'hypothèse est que ce geste contribue à développer un esprit critique pour appréhender les faits culturels.

Instaurer un geste anthropologique dans la classe

Ainsi, face à une remarque telle que « cet homme est complètement dérangé, il croit qu'un esprit le possède alors que la science nous dit bien que les esprits, ça n'existe pas ! », on cherche avec les élèves ce qui fait sens pour les acteurs dans un travail médiumnique. Un médium ne se perçoit pas comme une personne « dérangée », mais comme un praticien s'étant formé à la maîtrise de la transe et de la communication avec l'au-delà. En recevant les esprits, le médium travaille selon lui pour les autres, esprits désincarnés comme

esprits incarnés, mais également sur lui-même. Il participe, comme on peut le lire dans la littérature spirite, à sa propre édification morale et intellectuelle. Il conçoit sa démarche comme cohérente et pertinente, et, somme toute, selon ses propres critères, comme rationnelle.

À quelles conditions peut-on alors rationaliser la situation avec les élèves ? Nous mettons ici en œuvre la démarche de compréhension de la logique des acteurs et la démarche explicative permettant de ne pas s'en tenir à cette seule logique. Aussi, comme les références plurielles de l'HSR le permettent, on pourrait pousser ce processus d'enquête en procédant, selon un principe de symétrie, à une comparaison entre la médiumnité et certaines psychothérapies contemporaines (comme l'hypnose thérapeutique mobilisant des états de transe). Comparer ne consiste ni à nier sa spécificité ni à l'identifier à une pratique scientifique qui s'ignorerait (on tomberait alors dans l'écueil d'un « nous savons que ce n'est que »), mais comparer met en évidence la variété des réponses possibles face aux problématiques existentielles et psychiques, qui possèdent chacune leur cohérence, leur efficacité et leurs raisons d'être. Cette entreprise n'est pas nouvelle : dans un article de référence sur l'efficacité symbolique, Claude Lévi-Strauss (1949) avait procédé à une mise en parallèle d'une cure chamanique et du travail psychanalytique. Rapporter geste et discours à un ensemble de possibles et

à un cadre identifié, c'est ancrer le travail dans un processus de problématisation au cœur de l'enquête. La comparaison est ici contrôlée.

Apprendre aux élèves à adopter le geste anthropologique, c'est également leur demander de faire preuve de réflexivité, de les amener à questionner des notions données comme évidentes et qui parfois servent d'écran à une véritable compréhension des pratiques a priori

éloignées du commun. Ainsi en est-il de la notion de « croyance » et de ce qu'elle implique. « Il croit qu'un esprit le possède », c'est de fait cantonner l'acteur dans une position de crédule, de manipulé, voire de manipulateur (puisqu'au fond il doit bien se douter que les esprits, « ça n'existe pas »...). Seulement, le médium ne fait pas qu'adhérer à une conception du monde dans lequel les esprits désincarnés communiquent avec les vivants, surtout il perçoit les esprits, il les ressent, parfois intimement, parfois plus superficiellement. Dans tous les cas, il témoigne d'une présence, comme, à un degré différent, nombre d'entre-nous pouvons exprimer ce sentiment d'être parfois regardés. Interpréter cette perception de l'extra-humain comme une forme de dissociation psychique provoquée par une induction hypnotique, donc ne relevant que de purs mécanismes psychologiques et non « spirituels », n'en élimine pas moins le vécu de l'acteur. Ne pas reconnaître de réalité ontologique à l'esprit (principe d'agnosticisme méthodologique) n'implique pas ipso facto de lui ôter cette présence, et donc existence, dont parle le médium à partir de ce qu'il éprouve. En somme, il ne s'agit pas là encore d'accréditer ses « croyances », mais de prendre au sérieux ce dont il fait empiriquement l'expérience et qui le fait agir. Et il est, nous semble-t-il, à la portée des élèves de faire la distinction entre ce qui relève de l'interrogation sur la chose en soi et l'existence de la chose pour l'acteur.

Maintenant, les propos mêmes de l'acteur amènent à s'interroger sur la croyance exprimée, car nous n'avons pas accès aux croyances en tant que telles des individus, nous n'avons accès « qu'à des énonciations, effectuées dans un contexte spécifique et devant des interlocuteurs spécifiques [...] » (Amiotte-Suchet, 2018). Énoncer une croyance, c'est avant tout un acte performatif visant donc un but concret. Réciter le Credo, lors d'une cérémonie catholique, peut tout aussi bien être la manifestation ostensible

Apprendre aux élèves à adopter le geste anthropologique, c'est également leur demander de faire preuve de réflexivité.

d'une foi individuelle (comment l'évaluer ?) qu'une affirmation d'appartenance au sein d'une communauté de croyants (l'un n'excluant pas l'autre). En somme, que dit-on et que fait-on quand on dit que l'on croit ?

La posture épistémologique s'accompagne nécessairement d'une posture de déontologie.

Le cas évoqué ici est limite par rapport à un enseignement des faits religieux tel que pratiqué en France et c'est ce caractère complexe et délicat qui autorise la réflexion. Le professeur rencontre alors un problème, un double risque : heurter des élèves ayant (ou non) une appartenance religieuse et engendrer un sentiment de stigmatisation. Le problème se formule ainsi : respecter la liberté de conscience des élèves tout en cultivant chez eux un sens critique. La posture épistémologique s'accompagne nécessairement d'une posture de déontologie. C'est pourquoi, plutôt que d'aborder frontalement la croyance dans sa dimension contemporaine, un détour par l'histoire, par l'historicisation du concept de croyance, pourrait s'avérer plus prudent : relativiser par exemple l'importance que revêt la conviction religieuse personnelle et ses manifestations au travers de l'évolution des pratiques et conceptions chrétiennes médiévales et modernes (voir Wirth, 1983).

D'autres notions encore, en partie forgées dans le creuset de l'anthropologie, peuvent faire l'objet d'une même démarche, comme « l'identité » ou « la culture » par exemple. L'anthropologie contemporaine vient remettre en question la conception d'une culture ou d'une société comme « monade hermétique » (Bensa, 2006) qui définirait de manière univoque et radicalement spécifique l'individu qui en serait le produit. Une conception où l'Autre resterait la figure inaccessible puisqu'en dehors de mon propre champ culturel, de mes codes, de mes représentations, et qu'il ne me serait permis de comprendre dans sa familiarité du fait que je ne partage son identité individuelle, confondue avec l'identité de sa culture d'appar-

tenance. Cet argument se retrouve à l'heure actuelle bien moins (fort heureusement) chez les universitaires que dans certains groupes communautaires aux revendications identitaires, comme réappropriation d'un ancien discours anthropologique à des fins politiques et idéologiques. Comme l'exprime l'anthropologue François Laplantine, dans son ouvrage stimulant et engagé *Je, nous et les autres*, l'identité est « une notion d'une très grande pauvreté épistémologique, mais en revanche d'une très grande efficacité idéologique : beaucoup d'hommes et de femmes sont morts et continuent de mourir pour sauver leur "identité" » (Laplantine, 1999, p. 19). Pour ce qui concerne notre terrain et l'exemple du cours, notre interlocuteur, avant que d'être un spirite ou défini exclusivement comme un membre d'une communauté aux pratiques éloignées des miennes, est d'abord une personne à part entière, rationnelle, sociale, avec qui je peux échanger, et de qui je peux apprendre pour peu que je l'écoute sérieusement, puisque, malgré nos différences tout sauf irréductibles, nous partageons une réelle familiarité.

Et cette familiarité ne peut s'acquérir en plaquant de manière systématique et acritique sur les individus et leurs actes des représentations toutes faites, des *topoi* figés, mais en faisant l'expérience de la rencontre. Cette rencontre, où il est fait preuve d'humilité, de relativisme et de réflexivité, peut prendre de multiples formes. Pour l'anthropologie, elle se fait par le terrain. Certes, là encore, il n'est demandé ni à l'enseignant du secondaire, ni aux élèves d'être anthropologues, de « faire du terrain », ce qui demande en amont une formation qui s'éprouve et se corrige sur le long terme. Seulement, s'exercer *in situ*, lors de sorties pédagogiques, à l'observation et à l'échange reste probablement une voie d'accès à l'acquisition du geste anthropologique. C'est là un enjeu épistémologique (et éthique) qui a une autre ambi-

tion qu'une tolérance proposée aux élèves : la tolérance ne garantit pas la compréhension des autres.

CONCLUSION

Pour conclure, nous nous hasarderons à proposer comme définition d'une posture laïque, appliquée à l'enseignement des faits religieux, une posture professionnelle, pédagogique et didactique qui repose en première instance sur les principes d'agnosticisme méthodologique et de neutralité axiologique, deux piliers certes non exempts de défauts, mais relativement robustes, nous semble-t-il, pour appréhender de manière distanciée et critique ces faits religieux, qu'il s'agisse des monothéismes ou des pratiques spirituelles. À ces deux principes, l'approche d'une anthropologie critique contemporaine, cherchant à relativiser nos outils de connaissance, à questionner nos ancrages culturels comme notre regard sur les autres en luttant dès

lors contre les préjugés, viendrait à coup sûr enrichir des questionnements que, tant l'enseignant que les élèves, peuvent s'approprier dans des situations d'apprentissage. Bien sûr, on ne peut nier que cette anthropologie critique reste délicate à manier dans le cadre d'un cours en collège ou en lycée quand elle tend à mettre à mal cette prétention à l'objectivité prônée dans l'enseignement. Cela suppose d'accepter que notre propre démarche scientifique est relative, puisque influencée par notre culture, et que toute recherche est *in fine* motivée par des valeurs, loin de l'appréhension désintéressée des phénomènes. Pour autant, en l'adaptant au contexte scolaire, ce qui se fait par ailleurs au travers d'associations comme « Ethnologues en herbe² » qui organise entre autres des ateliers et des débats dans les établissements scolaires, le geste anthropologique a, nous en sommes convaincus, toute sa pertinence et sa raison d'être au sein de notre système éducatif ■

2. <http://ethnoclic.net/>, consulté le 23/10/2020.

BIBLIOGRAPHIE

Agier, M. (2013). « Le tournant contemporain de l'anthropologie », *Socio*, 1, 77-93.

Amiotte-Suchet, L. (2018). « L'enquête de terrain en sciences sociales des religions ». *Etudes théologiques et religieuses*. 4. Tome 93, 529-541.

Bensa, A. (2006). *La Fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anarchis Editions.

Beitone, A. & Martin-Baillon, A. « La neutralité axiologique dans les sciences sociales. Une exigence incontournable et incomprise ». *Revue du MAUSS*. 18 décembre 2016. https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1324

Berger, P. L. (1967). *The Sacred Canopy; Elements of a Sociological Theory of Religion*. Garden City, N.Y. : Doubleday. Trad. en français : (1971). *La religion dans la conscience moderne*. Essai d'analyse Culturelle. Paris : Centurion.

Boespflug, F., Dunand, F. & Willaime J. P. (1996). *Pour une mémoire des religions*. Paris : La Découverte.

Cuchet G. (2012). « Comment Dieu est-il un acteur de l'histoire ? Le débat Broglie-Guéranger sur le "naturalisme historique" ». *Revue des sciences philosophiques et théologiques*,/1 Tome 96, 33-55.

Cuchet, G. (2013). « Trois aspects de la crise des représentations de l'action de Dieu dans l'histoire au XIXe siècle ». *Transversalités*. 4, 128, 11-25.

Debray, R. (2003). *Le Feu sacré. Fonctions du religieux*. Paris : Fayard.

Delumeau, J. (1996). *Le fait religieux*. Paris : Fayard.

Piette, A. (2003). *Le Fait religieux. Une théorie de la religion ordinaire*. Paris : Economica. Coll. « Études sociologiques ».

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.

Lassave, P. (2008). « Entre sociologie et anthropologie des religions ». *Archives de sciences sociales des religions*. 142, 151-167.

Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La découverte.

Lenclud, G. (1996). « Le grand partage ou la tentation ethnologique ». Dans G. Althabe, D. Fabre & G. Lenclud, *Vers une ethnologie du présent*. Cahier 7 (p. 13-32). Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.

Lévi-Strauss, C. (1949). « L'Efficacité symbolique ». *Revue de l'histoire des religions*. 135 (1), 5-27.

Porpora, D. (2006). « Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and religious experience ». *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 36 (1), 57-75.

Stoczkowski, V. (2001). « Rire d'ethnologues ». *L'Homme*. 160, 91-114.

Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*. Paris : PUF.

Weber, M. (1904-1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Weber, M. (1919-2002). *Le Savant et le politique*. Paris : 10/18.

Willaime, J. P. (2003). « La religion : un lien social articulé au don ». *Revue du Mauss*. 2, 22, 248-269.

Wirth, J. (1983). « La naissance du concept de croyance (XII^e-XVII^e siècles) ». *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 45 (1), 7-58.

INTRODUCTION

Cet article vise à historiciser la transmission d'une posture laïque en mettant celle-ci en correspondance avec l'histoire scolaire de la Révolution française relue par les penseurs de l'école de la Troisième République. La laïcité n'existe pas encore et la neutralité scolaire a précédé la laïcisation de la société institutionnalisée par la loi de 1905. Toutefois, le projet

consistant à forger une identité républicaine trouve des correspondances entre l'actualité de l'éducation à la citoyenneté et ces tentatives pour forger une identité républicaine.

Nous adopterons l'approche en « image-gigogne » de J. Boulad-Ayoub (1996)¹ : il s'agit de considérer non seulement un fait historique (la mise en place d'une école révolutionnaire), mais aussi les discours postérieurs (ceux du Centenaire de 1889) qui s'emboîtent avec nos perceptions contemporaines de la progressive laïcisation scolaire. Nous tenterons d'élaborer une généalogie républicaine et de comprendre comment la pédagogie politique inculquée sous les Première et Seconde républiques est rejetée alors que l'école primaire connaît un processus de laïcisation. Depuis les années 1880, l'expression catéchisme républicain a acquis une acception péjorative encore prégnante aujourd'hui. Ainsi, P. Kahn a fait le bilan de la mise en place de l'EMC en insistant sur le fait que « *le temps des catéchismes moralisateurs, républicains ou non, est révolu* » (Kahn, 2015). Il s'agit toutefois de se tenir à distance d'une lecture anachronique de cette pédagogie politique héritée du XVIII^e siècle et d'une approche téléologique qui verrait dans l'actuel Enseignement moral et civique (EMC) un héritier direct de l'instruction civique et morale de la fin du XIX^e siècle. Cet article reviendra dans un premier temps sur ce que désigne l'expression « catéchisme politique » qui est une construction historique descriptive

Comment forger une identité républicaine qui laisse toute sa place à la pensée libre et à la capacité de discernement ?

1. Elle dirigea la réédition des Procès-verbaux des comités d'instruction publique de l'Assemblée législative et de la Convention Nationale (initialement réunis et annotés par James Guillaume dans le contexte du Centenaire de 1889).

et suffisamment large pour englober un genre très diversifié dans sa forme et ses orientations politiques. Dans un second temps seront étudiés les débats pédagogiques et politiques sous la Troisième République pour justifier l'abandon d'une instruction morale et civique de nature catéchistique. En guise d'ouverture, nous souhaiterions enfin interroger la possibilité même d'une posture enseignante laïque à l'aune d'élaborations doctrinales du passé pour répondre à la question suivante : « comment forger une identité républicaine qui laisse toute sa place à la pensée libre et à la capacité de discernement ? »

HISTOIRE D'UNE PÉDAGOGIE POLITIQUE RÉVOLUTIONNAIRE ET RÉPUBLICAINE

Des livres pour former des citoyens et des citoyennes

Dans l'introduction d'un ouvrage sur la citoyenneté en Révolution, B. Bacsko (2006) a insisté sur l'importance de l'éducation civique. Il note que les auteurs de catéchismes républicains tentent alors de répondre la question suivante : « Comment être un bon citoyen ? Quel est le modèle de citoyenneté ou, si l'on veut, qui est un citoyen modèle ? ». La formation du corps civique est au cœur du projet éducatif révolutionnaire et les débats contemporains sur l'EMC démontrent la prégnance de cette question liant étroitement politique et pédagogie. Cette étude de la pédagogie catéchistique s'appuie sur un corpus de 815 ouvrages publiés en France de 1789 à 1914 qui représentent 392 titres différents dont les auteurs partagent la volonté de vulgariser une doctrine. La pédagogie catéchistique s'est généralisée au XVI^e siècle dans le contexte de la Réforme protestante et de la Contre-Réforme catholique avant d'être sécularisée puis politisée. Entre 1789 et 1799-an VII, 151 catéchismes différents sont composés ; en y ajoutant les rééditions, le total atteint 355 catéchismes publiés en une décen-

nie, soit 43 % des 815 catéchismes recensés pour tout le long XIXe siècle. Depuis les deux Réformes, le catéchisme imprimé a servi de base à l'enseignement primaire dans la chrétienté, comme l'a montré A. Choppin. Cette utilisation n'est toutefois pas exclusive, car le genre du manuel scolaire ne s'est pas encore autonomisé sous la Révolution française, d'ailleurs, sous la Troisième République, au moment où les manuels scolaires deviennent un genre autonome, les catéchismes cessent d'être destinés aux écoliers (Choppin, 2008). Ces manuels représentent ainsi un véritable « condensé de la société qui [les] produit » (Choppin, 2006) et nous renseignent sur les attentes sociales quant à la posture enseignante.

L'usage scolaire du catéchisme politique est lié à la Révolution française

La Révolution française provoque la naissance de ce genre et marque l'apogée quantitatif de la production de catéchismes politiques français. Le catéchisme est réinvesti dans le contexte plus large de diffusion de la pédagogie politique à l'œuvre en 1794-an II qui dépasse le cadre scolaire (Chappey, 2009). C'est dans ce contexte de politisation tous azimuts qu'est lancé

le 9 pluviôse an II (28 janvier 1794) un Concours organisé par le Comité d'instruction publique pour encourager la rédaction de manuels élémentaires destinés aux écoles de la République. L'abbé Grégoire, rapporteur du projet de concours, confirme l'intérêt des révolutionnaires pour la question de la vulgarisation politique et pour les manuels élémentaires (Julia, 1981).

Les trois quarts des livres envoyés au concours pour servir de manuels de morale républicaine sont des catéchismes. C'est l'un de ces derniers qui est officiellement primé le 11 germinal an IV (31 mars 1796) à l'issue du concours, le *Catéchisme républicain, philosophique et moral* de La

Chabeaussière (1794). Le deuxième ouvrage primé, les *Instructions élémentaires sur la morale* de Bulard (1796), est lui aussi un catéchisme composé en questions/réponses. Initialement paru en 1794-an II, ce livre porte alors le titre de *Catéchisme de la morale républicaine pour l'éducation de la jeunesse* (Bulard, 1794). Le catéchisme de La Chabeaussière présente la particularité d'être versifié et son auteur emploie à plusieurs reprises des expressions illustrant l'importance de l'apprentissage par cœur : « graver dans le cœur », « graver dans la mémoire » ou bien « l'enfant qui, en le récitant ». La troisième édition de 1795 – an III comporte une préface qui confirme l'insistance sur l'apprentissage par cœur et qui donne des conseils de méthode, notamment la copie de ces vers pour en faciliter l'inculcation (La Chabeaussière, 1795).

Une reconnaissance officielle de la pédagogie catéchistique de la Première à la Seconde république

Le catéchisme de La Chabeaussière, largement diffusé, symbolise la reconnaissance de cette pédagogie par les autorités révolutionnaires ; il fut ainsi réédité jusqu'en 1893. Le genre catéchistique est le témoin de l'existence de deux conceptions de la morale civique : une morale rationnelle, appuyée sur une science politique qui peut *s'élémenter* et une morale qui doit se graver dans le cœur. Ce verbe est usuel au XVIII^e siècle et désigne le fait de « simplifier de façon à donner les principes, les éléments » d'après le *Robert historique de la langue française*. Une pédagogie de la raison, fondée en particulier sur la vulgarisation des nouveaux textes fondamentaux, et une pédagogie sensible, qui trouve ses racines dans une histoire longue de l'inculcation d'une morale sociale, ont alors coexisté. L'insistance sur l'apprentissage par cœur chez les auteurs promus à l'issue du Concours de l'an II démontre que la posture attendue de l'enseignant ou de l'enseignante par les autori-

Le genre catéchistique est le témoin de l'existence de deux conceptions de la morale civique.

2. Nous avons utilisé la version numérisée : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

tés révolutionnaires est calquée sur celle d'un catéchiste qui inculque un dogme.

Une évolution fondamentale du genre du catéchisme politique a lieu à partir de la Seconde République, étroitement liée à l'adoption du suffrage universel masculin puisque l'année 1848 voit la parution de 62 catéchismes au total dont 36 nouveautés. Ainsi paraît le *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* de Charles Renouvier, ouvrage qui incarne la dernière tentative pour diffuser un catéchisme républicain officiel. Dans son édition commentée de 1981, M. Agulhon assimile le *Manuel* de Renouvier à un contre-catéchisme publié dans la continuité des catéchismes de 1793 et le rattache donc à une longue tradition d'éducation politique destinée à contrer l'influence de l'Église (Agulhon, 1981).

Il s'agit toutefois du dernier avatar du catéchisme scolaire, relativement isolé d'ailleurs en 1848, et la Troisième République ne provoque pas de hausse de la production semblable à celle de la Première puis de la Seconde République. Cette désaffection qui se produit dans le contexte de la laïcisation scolaire indique un changement de conception

quant à la posture attendue du corps enseignant face à l'éducation morale et civique.

UN CATÉCHISME LAÏQUE INTROUVABLE SOUS LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

Quelle neutralité scolaire pour la Troisième République ?

Récusant toute neutralité scolaire qui aboutirait à une neutralisation du projet éducatif républicain, Jules Ferry, mais aussi Ferdinand Buisson et les pédagogues qui les entourent refusent d'enseigner un nouveau catéchisme républicain ou même laïque. L'étude d'articles du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* codirigé en 1911 par Fer-

dinand Buisson (1841-1932) et James Guillaume (1844-1916) nous permettra ainsi d'aborder la posture laïque attendue des enseignantes et enseignants des années 1880-1914².

Dans son ouvrage sur les liens entre l'école et la citoyenneté, Y. Déloye explique que les républicains du XIX^e siècle défendaient l'instruction laïque en souhaitant « restaurer l'un des héritages fondamentaux de la Révolution française : l'émancipation du peuple par l'éducation ». Il a montré que les nouveaux manuels d'instruction civique « deviennent vite le cœur de la querelle scolaire » (Déloye, 1992) ; il en fut de même pour l'histoire de l'école révolutionnaire et plus particulièrement de celle des manuels de morale et d'instruction civique écrite au moment du Centenaire de 1889. À la lutte politique et pédagogique correspond une lutte mémorielle et historique réactivée par le contexte commémoratif. Un ouvrage collectif paru en 1883 et destiné aux élèves des écoles normales primaires illustre l'historiographie républicaine. La partie intitulée « L'école primaire contemporaine. Jules Ferry » est écrite par James Guillaume. Cet historien, internationaliste suisse réfugié en France depuis 1878 à l'appel de Ferdinand Buisson, était alors reconnu comme un historien spécialiste de l'œuvre scolaire de la Révolution française. Il reconstruit ainsi de façon téléologique le lien entre les projets révolutionnaires et l'école qu'il contribue à fonder par ses écrits pédagogiques et historiques :

Il n'est pas nécessaire de rappeler à nos lecteurs comment la Troisième République, reprenant les traditions de la Révolution et résolue à fonder enfin ce système d'éducation nationale dont la France avait besoin, a détruit le système de privilèges établi par les législateurs de 1850 (loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité), et a réalisé la formule démocratique de l'école gratuite, obligatoire et laïque (loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, loi du 28 mars 1882 sur l'obligation et la laïcité) (Defodon et alii, 1883).

Un changement de conception quant à la posture attendue du corps enseignant face à l'éducation morale et civique.

Le rejet de la pédagogie catéchistique

Dix ans plus tard, Paul Beurdeley (1893) écrivit un ouvrage consacré spécifiquement aux catéchismes révolutionnaires. L'objectif visé était de montrer que la morale devait être indépendante de la religion en se félicitant de la politique de laïcisation de l'école et à la mise en place de l'instruction civique. Dans une perspective téléologique, il souhaitait démontrer que la législation républicaine trouvait ses racines dans l'expérience révolutionnaire. L'auteur louait alors la laïcisation scolaire précédant la séparation des Églises et de l'État grâce à la loi de 1882 qui assurait ainsi la pérennité de la morale en la déliant de tout dogme religieux. L'étude des catéchismes révolutionnaires ne servait donc qu'à justifier la laïcisation de l'école et en particulier celle de l'enseignement de la morale.

La désaffection envers la pédagogie catéchistique date précisément de la Troisième République qui voit l'instauration de l'instruction civique puisque l'apprentissage par cœur fut critiqué au nom de la formation de citoyens républicains éclairés. L'article « Interrogations » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (repris dans la réédition de 1911) fut rédigé par Jules Steeg, membre du cabinet de Jules Ferry comme Ferdinand Buisson. Le texte comporte la mise en garde suivante : « On peut abuser de tout, même des interrogations. [...] Il faut moins encore qu'elles amènent des réponses convenues, stéréotypées, apprises par cœur, qu'elles tournent au "catéchisme". L'enseignement mis en demandes et réponses est au rebours du bon sens pédagogique. » (Steeg, NDP, 1911).

C'est ainsi dans le cadre de productions historiques et pédagogiques qui ont accompagné l'instauration d'une éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire que fut écrite l'histoire de cette catéchèse civique, notamment par des articles de dic-

tionnaires.

L'élaboration doctrinale de la neutralité et de la laïcité scolaires : l'exemple du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de 1911

Il est utile de mettre en correspondance cette désaffection pour la pédagogie catéchistique avec la définition de la laïcité et de la neutralité telles qu'elles apparaissent dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* paru à l'issue du processus de sécularisation scolaire et après le vote de la loi de 1905.

L'article « laïcité » est bien plus court que celui sur la neutralité, mais s'inscrit dans cet héritage historique révolutionnaire. Ce texte non signé, mais que l'on peut attribuer à Ferdinand Buisson aidé de James Guillaume d'après les travaux de P. Dubois sur le dictionnaire³ (Loeffel, 2013) insiste sur cette parenté : « Par des motifs divers, tous les gouvernements qui se sont succédé chez nous depuis le Consulat avaient répudié les projets de la Convention et mis tous leurs soins à reconstituer ou à maintenir le système ancien de l'école confessionnelle ». L'article se félicite de la laïcisation complète de l'enseignement par la Troisième République en insistant notamment sur celle du personnel enseignant : « La législation française est la seule qui ait établi le régime de la laïcité d'une façon logique et complète : laïcité de l'enseignement, laïcité du personnel enseignant. » En liens étroits avec la laïcisation du personnel enseignant, la posture est au cœur de l'enseignement moral et civique puisque les programmes de 1882 ont non pas pour objectif de « [...] faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre [...] » (laïcité, NDP, 1911).

L'article « Neutralité scolaire » est beaucoup plus fouillé et trois fois plus long que celui consacré à la laïcité et, étant anonyme, il peut là encore être attribué à Buisson aidé de Guillaume. Le texte insiste sur le fait que la neutralité n'est que religieuse en citant

3. Voir notamment son répertoire biographique publié par l'INRP et disponible en ligne sur la *Perseïde éducation* : https://education.persee.fr/issue/inrp_0000-0000_2002_ant_17_1

La désaffection envers la pédagogie catéchistique date précisément de la Troisième République.

Jules Ferry :

Quant à son tour Jules Ferry exposa au Parlement la théorie de la neutralité scolaire, il dit expressément à plusieurs reprises : « Nous n'avons promis ni la neutralité philosophique ni la neutralité politique ». Le bon sens en effet ne permet pas de concevoir une école qui, par définition, se proposerait la neutralité absolue, c'est-à-dire s'interdirait de parler. (Neutralité scolaire, NDP, 1911).

Le changement fondamental est le refus d'imposer un nouveau catéchisme, même laïque ou républicain. Cela nécessite de réfléchir à la posture attendue des enseignants et enseignantes puisque la véritable neutralité implique une forme de révolution : « Soyez assez neutre pour respecter sincèrement le droit de l'enfant à penser sans vous et autrement que vous ». L'article précise que la neutralité n'est pas seulement religieuse, chose admise pour les auteurs, mais concerne toutes les opinions : « Que ce soit vrai

La garantie de la neutralité de la posture enseignante serait donc l'indépendance des instituteurs et institutrices vis-à-vis de la vie politique locale.

en religion, vous l'admettez déjà. Mais cela n'est pas moins vrai en histoire, en politique, en économie politique, en sociologie, en art, en littérature, en morale même. » L'enseignement se fonde alors sur la liberté d'examen récusant toute forme de catéchèse républicaine reposant sur un apprentissage par cœur, le psittacisme étant dénoncé par l'expression « abus de leçons de perroquet ».

Mais l'écueil pédagogique à éviter est alors de tomber dans une forme de relativisme et de neutralisation, d'apathie voire d'anomie, ce que Ferry a résumé par l'image forte d'une école optant pour la neutralité politique qui s'interdirait alors de parler. La question de la posture de l'instituteur est alors développée dans l'article « politique » lui aussi non signé dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*. Le texte revient sur l'héritage révolutionnaire qui lie éducation libérale et initiation aux premières notions de la politique désigné par l'expression

« [...] fond stable, commun et essentiel de la politique ». L'article revient sur l'expérience révolutionnaire de l'enseignement des principes de la constitution nationale, référence directe aux catéchismes constitutionnels. L'enjeu qui est posé est de distinguer les principes républicains qui ne sauraient être remis en cause et la politique d'un parti qui contrevient à l'impartialité scolaire. L'article distingue ainsi la « politique impersonnelle, nationale, théorique » de « la politique militante et quotidienne ». La garantie de la neutralité de la posture enseignante serait donc l'indépendance des instituteurs et institutrices vis-à-vis de la vie politique locale pour citer l'article qui oppose « l'instituteur » et « l'agent électoral » et qui veut préserver le corps enseignant de l'influence des partis. L'article cite alors Jean Macé (fondateur de la Ligue de l'enseignement française en 1866 créée deux ans après la Ligue belge, association qu'il préside jusqu'en 1894) : « L'instituteur ne fait pas des élections, il fait des électeurs » (Politique, NDP, 1911).

D'hier à aujourd'hui : comment « faire » un républicain ?

Ce détour par le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, texte pédagogique majeur de la Troisième République, invite à reconsidérer l'enseignement d'une posture laïque qui ne neutralise pas. Nos propres débats s'inscrivent dans l'histoire d'une lutte menée par les républicains de la Troisième République contre le poids de l'Église catholique sur l'enseignement. À l'image de ce qu'écrit Ferdinand Buisson en 1903, les pédagogues républicains récusaient alors l'efficacité de cette pédagogie catéchistique empruntée à l'éducation chrétienne :

C'est que le premier devoir d'une République est de faire des républicains et que l'on ne fait pas un républicain comme on fait un catholique. Pour faire un catholique, il suffit de lui imposer la vérité toute faite : la voilà, il n'a plus qu'à l'avaler. Le maître a parlé, le fidèle répète. Je dis catholique, mais j'aurais dit tout

aussi bien protestant ou un croyant quelconque. Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain le plus inculte, le travailleur le plus accablé par l'excès de travail, et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi, ni obéissance à personne, que c'est à lui de rechercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel. (Buisson, 1903)

Ce grand penseur de l'école républicaine qui est le maître d'œuvre de la politique scolaire de Jules Ferry, répète cet objectif en 1910 à l'occasion d'un débat sur la neutralité en précisant que « L'éducation républicaine ne croit pas à des vérités absolues, immuables, intangibles » (Buisson, 1912). Les débats sur la neutralité traversent la sphère scolaire puisque deux ans auparavant, dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, Jean Jaurès avait mis en garde contre ce qu'il appelle la « neutralité morte », la neutralité étant une exigence des ennemis de l'école laïque, notamment

Toute catéchisation impose une norme, une doxa qui est contraire au discernement et à la pensée libre.

du parti clérical. Il prononce alors cette célèbre formule : « En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre [...] » (Jaurès, 1908).

Cette opposition entre parti clérical et parti républicain se retrouve dans la conclusion de l'article « laïque » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* qui justifie ainsi l'étude étymologique du mot :

Le clergé, les clercs, c'est une fraction de la société qui se tient pour spécialement élue et mise à part, et qui pense avoir reçu la mission divine de gouverner le reste des humains ; l'esprit clérical, c'est la prétention de cette minorité à dominer la majorité au nom d'une religion. Les laïques, c'est le peuple, c'est la masse non mise à part, c'est tout le monde, les clercs exceptés, et l'esprit laïque, c'est l'ensemble des aspirations du peuple, du laos, c'est l'esprit démocratique et populaire. (Laique, NDP, 1911).

Bien que le contexte ne soit plus au-

jourd'hui marqué par la lutte entre le parti républicain et le parti clérical, les remarques de P. Kahn citées en introduction montrent que « l'esprit clérical » est incompatible avec une éducation à la citoyenneté émancipatrice et que les interrogations sur sa prégnance sont toujours d'actualité, un siècle après les mises en garde de Jean Jaurès ou de Ferdinand Buisson. L'analyse de l'articulation entre les deux notions centrales de neutralité et de laïcité, alors même que la sécularisation scolaire est en train de se mettre en place, résonne encore aujourd'hui, car la critique partagée par Ferdinand Buisson, Jules Ferry ou encore Jean Jaurès repose sur l'idée que toute catéchisation impose une norme, une doxa qui est contraire au discernement et à la pensée libre. En avril 1998, C. Nicolet accorda un entretien à la Ligue de l'enseignement sur sa propre conception de la laïcité. La conclusion de ce texte au titre évocateur de « La laïcité intérieure » (celle de l'enseignant ou de l'enseignante) interroge notre posture, car elle évoque l'école comme lieu stratégique de la transmission de la laïcité : « En chacun d'entre nous, le petit monarque sommeille ; le petit important, le petit dogmatique ou le petit clérical est faussement assoupi, et tâche d'étouffer la difficile émergence du citoyen » (Nicolet, 2000). La progressive sécularisation de l'enseignement moral et civique, qui s'enracine dans la longue histoire scolaire du XIXe siècle, permet ainsi d'historiciser l'incompatibilité entre une posture enseignante dogmatique et une éducation à la citoyenneté pleinement émancipatrice ■

BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1911), « *Laïque* ». Dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [version électronique]*. Récupéré le 14 février sur le site de l'ex-INRP : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3005>

Anonyme (1911), « *Politique* ». Dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [version électronique]*. Récupéré le 14 février sur le site de l'ex-INRP : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3406>

Baczko, B. (2006). Ici on s'honore du titre de citoyen. Dans Monnier, Raymonde (dir.), *Citoyens et citoyenneté sous la Révolution française*. Paris : Société des études robespierristes.

Beurdeley, P. (1893). Les catéchismes révolutionnaires. *Étude historique et pédagogique sur la morale civique*. Paris : Fischbacher.

Boulad-Ayoub, J. (1996). Le processus d'idéologisation et l'action symbolique. Le cas Guillaume et les procès-verbaux des comités d'instruction publique. Dans J. Boulad-Ayoub (dir.), *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, Éducation, Révolution* (p. 121 et suivantes). Paris (France), Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université de Laval, L'Harmattan.

Buisson, F. (1903). Discours au congrès radical. Dans R. Dalisson (2015), *Paul Bert. L'inventeur de l'école laïque*. Paris : Armand Colin.

Buisson, F. (1911) [attribution]. Laïcité. Dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [version électronique]*. Récupéré le 14 février sur le site de l'ex-INRP : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3003>

Buisson, F. (1911) [attribution]. Neutralité scolaire. Dans Buisson, Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [version électronique]*. Récupéré le 14 février sur le site de l'ex-INRP : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3270>

Buisson, F. (1912). « L'école doit être neutre sans que l'instituteur soit un neutre », dans *La Foi laïque*. Paris : Hachette. Page 237 et suivantes.

Bulard (1794). *Catéchisme de la morale républicaine pour l'éducation de la jeunesse. Rédigé d'après le décret de la Convention nationale, du 9 pluviôse. Par le citoyen Bulard, de la section de Brutus*. Paris : Caillot.

Bulard (1796). *Instructions élémentaires sur la morale ; ouvrage qui a été jugé propre à l'instruction publique par le Jury des livres élémentaires et le Corps législatif, Et qui a obtenu une récompense nationale par la loi du 11 germinal an IV. Par le citoyen Bulard*. Paris : Caillot.

Chappey, J.-L. (2009). Les écoles de la Révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase. Dans M. Biard (dir.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante*. Paris : Tallandier.

Choppin, A. (2006). Les manuels scolaires. Dans T. Charmasson (dir.). *Histoire de l'enseignement XIX^e-XX^e siècles. Guide du chercheur*. Paris : INRP/CTHS.

Choppin, A. (2012). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation* [En ligne], 117 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, DOI : 10.4000/histoire-education.565

Defodon, C., Guillaume, J. & Kergomard, Pauline (1883). *Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires. Morceaux choisis des principaux écrivains français et étrangers avec des notices biographiques, historiques et critiques*. Paris : Hachette.

Déloye, Y. (1992). *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Jaurès, J. (1908). Neutralité et impartialité. *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*. 4 octobre 1908, 1. Cité dans L. Loeffel (2013). *La morale à l'école selon Ferdinand Buisson*. Paris : Taillandier.

Julia, D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris : Belin.

Kahn, P. (2015). « "L'enseignement moral et civique" : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat ». *Carrefours de l'éducation*, (39). 185-202.

La Chabeaussière, A. (1794-an II). *Catéchisme républicain, philosophique et moral ; Par le citoyen Lachabeaussière, ci-devant Chef d'un des Bureaux de la troisième Division du Ministère de l'Intérieur. L'instruction est le besoin de tous. Seconde édition. Revue et augmentée par l'auteur*. Paris : Desenne.

La Chabeaussière, A. (1795-an III). *Catéchisme français, ou principes de morale républicaine à l'usage des écoles primaires*. Paris : Fuchs.

Loeffel, L. (2013). *La morale à l'école selon Ferdinand Buisson*. Paris : Taillandier.

Nicolet, C. (2000). *Histoire, Nation, République*. Paris : Odile Jacob.

Renouvier, C. (1848). Présenté par Agulhon, Maurice (1981). *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*. Paris : Garnier.

Steeg, J ; (1911). « Interrogations ». Dans Buisson, Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [version électronique]*. Récupéré le 14 février sur le site de l'ex-INRP : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2942>

INTRODUCTION

Former à la laïcité semble aujourd'hui une évidence tant le sujet est objet de nombreux débats dans et hors de l'École. À priori, la laïcité étant consubstantielle à l'École de la République, il serait aisé de croire que cette « formation à », et les débats sur sa nature le furent tout autant dans la formation des maîtres des premier et second degrés. Il apparaît en fait que l'éducation à la laïcité est un enjeu récent pour les élèves tout comme pour celle des maîtres. Longtemps simplement enseignée comme un repère chronologique important, mais parmi tant d'autres, dans le cadre de la République et de ses difficultés à s'im-

L'éducation à la laïcité est un enjeu récent pour les élèves tout comme pour celle des maîtres.

poser en France au XIX^e siècle, c'est bien au cours de ces trente dernières années qu'elle s'est peu à peu développée comme objet d'apprentissage et

de formation au gré de nombreux débats ressurgissant à l'occasion d'événements plus ou moins médiatiques (Baubérot, 2006 ; Mission pédagogie de la laïcité, 2012). Cependant, concevoir la mise en œuvre de pratiques locales comme transposition d'un cadrage national n'est pas aussi évident (Ménard, 2019) ; c'est oublier que la mise en place d'une formation commune des maîtres s'est aussi faite par la réunion des formateurs issus des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) et des enseignants des Écoles normales au sein des IUFM qui, si elles n'étaient plus le « séminaire laïque » qu'elles purent être (Condette, 2010), n'en restaient pas moins marquées par le triptyque d'une école laïque, gratuite et obligatoire. En ce sens, l'exemple de l'académie d'Amiens, peut être doublement éclairant. Le territoire a été marqué par « l'affaire de Creil » ayant engendré un débat national, voire international (Gaspard et Khosrokhavar, 1995). De plus, ses centres de formation IUFM, puis ESPE et Inspé sont les héritiers d'une culture normalienne accordant une place importante aux valeurs républi-

caines.

Cet article se proposera donc de réfléchir par étapes successives à la question des modalités et expériences concrètes de formation des personnels éducatifs dans le territoire picard. Il souligne la récente montée de l'éducation à la laïcité dans le système scolaire (I), qui suscita une intégration à la formation des personnels éducatifs (II). L'expérience de l'académie d'Amiens, tant à l'IUFM qu'au rectorat, constitue de ce fait un cas pratique d'application de cette formation (III).

ÉDUIQUER À LA LAÏCITÉ, UN ENJEU RELATIVEMENT RÉCENT ?

Jusqu'aux années 1990, la laïcité apparaît très peu comme un objet d'enseignement. Ce n'est que récemment qu'elle s'impose comme un principe à enseigner aux élèves.

Un sujet marginal jusqu'aux années 1990 ?

Si la laïcité fait aujourd'hui l'objet d'un fort intérêt pédagogique et didactique, cette évolution est relativement récente (Ménard, 2017). Pourtant, les occasions n'ont pas manqué d'accroître la place dans les programmes d'enseignement. Durant la première moitié des années 1980, plusieurs rapports ont eu pour ambition de renforcer les principes civiques et républicains dans les contenus d'enseignements : rapport Girault sur l'enseignement de l'histoire en 1983, rapport Nicolet sur l'instruction civique en 1984, rapport Berque sur l'école et l'immigration en 1985 (De Cock, 2018). Si ces trois rapports diffèrent quant à leurs thèmes et à leurs orientations, ils convergent pour traiter la question laïque de manière marginale. De même, en rétablissant l'éducation civique comme discipline dotée d'horaires dédiés, Jean-Pierre Chevènement ne met pas l'accent sur la laïcité. Ceci est particulièrement net dans l'arrêté du 15 mai 1985 qui établit les nouveaux programmes

Les pouvoirs publics tentent surtout, lors de l'affaire du foulard, de trouver une solution règlementaire au conflit, la question pédagogique passant de ce fait au deuxième plan.

d'école primaire. L'enjeu pour les pouvoirs publics se situe ailleurs lors de ce moment de « restauration civique » (Balland, 2009) : il est à la fois une volonté de réinsérer la formation civique au cœur de l'école, tout en l'adaptant à une société plurielle et engagée dans la mondialisation.

L'année 1989 aurait pu constituer une rupture de ce point de vue. « L'affaire du foulard » se déchaîne à partir de 1989, suite au confinement au CDI de trois élèves voilées dans un collège de Creil et remet au premier plan la laïcité scolaire. Certes, face à la polémique sur les signes religieux ostensibles à l'école publique, la circulaire ministérielle du 12 décembre 1989 demande aux personnels éducatifs de « faire vivre et comprendre l'idéal de laïcité ». Cependant, les pouvoirs publics tentent surtout, lors de l'affaire du foulard, de trouver une solution règlementaire au conflit, la question pédagogique passant de ce fait au deuxième plan (Ferhat, 2019).

Une demande institutionnelle accrue à partir des années 1990 ?

À partir des années 1990, la laïcité paraît devoir être plus intégrée aux programmes d'enseignement et aux pratiques enseignantes. C'est notamment le cas avec la circulaire dite Bayrou du 20 septembre 1994, qui demande aux établissements scolaires publics d'inscrire dans leur règlement intérieur l'interdiction des signes ostensibles. Ce faisant, la circulaire nécessite un effort de pédagogie inédit sur le principe de laïcité auprès des élèves, dans un contexte où les contentieux sont parfois spectaculaires. C'est par exemple le cas de l'exclusion collective de lycéennes voilées au lycée Faidherbe, de Lille (Chérifi, 1996). La réforme des contenus d'éducation civique au milieu des années 1990 en porte trace. L'arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de 6ème met ainsi un accent accru sur la laïcité et la manière

de traiter en classe. La relance en 2003 de la question des signes religieux ostensibles à l'école a de même contribué à cette prise en compte accrue : le rapport de la commission dite Stasi (dont il est question ci-dessous) mettait volontiers en avant la nécessité d'une « laïcité active » au travers de l'enseignement (Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité en France, 2003, p.63), notamment pour la formation en IUFM.

Néanmoins, la seconde moitié des années 2000 n'enregistre que peu d'évolutions dans le cadrage national sur la laïcité et son enseignement, après la mise en place de la loi du 15 mars 2004 (et de sa circulaire d'application du 18 mai). La loi d'orientation dite Fillon du 23 avril 2005 entraîne l'évolution de nombreux aspects du système éducatif, de la formation des enseignants à l'apparition du socle commun. Ce dernier reste relativement peu disert sur la question de la laïcité.

Une poussée de la « pédagogie de la laïcité » dans les années 2010 ?

C'est bien la décennie qui s'achève qui a accru, parfois de manière spectaculaire, la place de la laïcité dans les contenus d'enseignement et de formation. Pourtant, les causes remontent au moins aux années 2000. En effet, durant celles-ci, plusieurs ouvrages et rapports perçoivent des difficultés dans l'application de la laïcité dans les classes, voire dans les établissements scolaires. Peuvent être cités *Les territoires perdus de la République*, rédigé par un collectif d'enseignants en 2002, la commission dite Stasi, le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale dit rapport Obin, intitulé *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires* en 2004. De nature et d'orientation différentes, ces documents convergent vers l'idée d'une difficulté spécifique à l'application scolaire de la laïcité, notamment dans certains territoires dégradés (Falaize, 2018).

Le rapport du Haut Conseil à l'intégration (HCI), intitulé *Les défis de l'intégration à l'école*, remis au Premier ministre en 2010, cristallise ce constat. Cependant, il ne se limite pas au rappel des conflits ou des problèmes, et demande une véritable « pédagogie de la laïcité » (p.5). Cette expression, alors relativement rare, devient un thème au succès croissant durant les années suivantes. Dès 2012, le philosophe A. Bidar, missionné par le HCI et le Ministère de l'Éducation nationale avant les élections présidentielles, rend à Vincent Peillon un rapport intitulé *Pour une pédagogie de la laïcité* (Mission pédagogie de la laïcité, 2012). La mission de rénovation de l'éducation civique rend son rapport en 2013, intitulé « Pour un enseignement laïque de la morale », mettant un accent particulièrement fort sur la laïcité - qui n'existait pas forcément dans les programmes de cet enseignement depuis 1985.

De manière remarquable, à partir de cette date, les décisions en matière de politique éducative ont convergé - par-delà les changements ministériels, voire de majorité politique - dans cet accroissement de la place de la laïcité dans les programmes scolaires. Peuvent être cités les annonces en janvier 2015, intitulées « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République », la publication du programme d'enseignement moral et civique (EMC) en juin 2015, la mise en place d'un « parcours citoyen » de l'élémentaire à la fin du second degré en juin 2016, puis la mise en place en février 2018 du Conseil des sages de la laïcité au sein

Les décisions en matière de politique éducative ont convergé dans cet accroissement de la place de la laïcité dans les programmes scolaires.

du Ministère de l'Éducation nationale et d'équipes académiques « laïcité et faits religieux » dans chaque rectorat. Si cet intérêt pour l'éducation à la laïcité paraît relativement récent - et tout particulièrement centré sur la dernière décennie -, il s'avère que le cadrage national de la formation et des concours enseignants a pu précéder celui-ci.

FORMER LES ENSEIGNANTS À LA LAÏCITÉ : UN CADRAGE NATIONAL EN ÉVOLUTION

La mise en place des IUFM puis des ESPE a permis un développement progressif de la laïcité comme objet de formation. Si la réflexion était présente, ce sont bien des événements externes qui marquent des étapes dans cette construction.

La laïcité : un objet d'études parmi d'autres

La réforme des IUFM, annoncée avec la loi d'orientation dite Jospin du 10 juillet 1989, ambitionnait de fusionner les différentes institutions de formation des enseignants de la maternelle au lycée et de créer une culture professionnelle commune. Cependant, la question de la laïcité n'était pas forcément un enjeu de leur mise en place (c. f. décret n° 90-867 du 28 septembre 1990). Comme le souligne Gérard Fath, dès 1991, la question de la laïcité, lorsqu'elle est abordée dans la formation des enseignants, est plutôt centrée sur la posture professionnelle (Fath, 1991). Les débats sur les IUFM, dans les années 1990, se focalisent sur les méthodes pédagogiques, comme le montrent précocement, le 24 juin 1992, l'étude de l'académie des sciences, et le 1er juillet 1993, le rapport Kaspi sur ces institutions (Clavier, 2012). En fait, le positionnement des concours à la fin de la première année semble avoir fixé les plans de formation. Pour les professeurs des écoles, la mise en place d'une épreuve orale couvrant un champ très large d'interrogations conduisait à balayer au cours de la première année (PE1) les questions liées à la posture professionnelle, celle d'un enseignant dans le cadre d'une école républicaine. Aux côtés d'enseignements traitant de la relation pédagogique, de la psychopédagogie, de philosophie, des cours portant sur l'institution scolaire permettaient aux étudiants d'acquérir des connaissances sur le système éducatif et son histoire. Toutefois,

dans un programme vaste, c'est bien l'épreuve orale liée à ceux-ci qui conditionnait les contenus et modalités de ces cours au nom d'une règle non écrite, celle de l'examen ou du concours qui pilote finalement la formation. Dans cette épreuve très sélective - obtenir moins de 5 était éliminatoire -, les candidats pouvaient opter pour une interrogation sur un dossier qu'ils avaient rédigé (pour

Lors de la première session de ce concours, sur l'académie d'Amiens, un seul texte en lien avec le thème fut proposé .

l'IUFM d'Amiens, dans le cadre d'un cours dit de médiation où se rencontraient des professeurs d'IUFM et des DEA et maitres-formateurs) et une épreuve sur textes. La très grande majorité d'entre eux choisissaient l'épreuve sur dossier, celle sur textes étant prise par les étudiants hors IUFM. De ce fait, traiter de la question de laïcité visait avant tout à donner aux préparateurs des éléments de repères chronologiques et réglementaires dans un module d'une vingtaine d'heures afin de répondre, le cas échéant, à quelques questions qui pourraient éventuellement être posées lors de l'oral.

En 2001, le ministre Jack Lang commande un rapport au philosophe R. Debray sur la question de l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. La question n'est pas nouvelle, elle avait été déjà soulevée en 1982 par la Ligue de l'enseignement qui demandait alors une meilleure information sur les religions dans les programmes de l'école publique et le rapport de P. Joutard de 1989. La publication du rapport en mars 2002 permet au ministre de présenter 12 mesures dont l'une impactera directement la formation des maitres par la création du module « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux » et, indirectement, par la création de l'IESR chargé de venir en appui et finalement d'assurer une formation des formateurs. Cela est d'ailleurs renforcé en 2004 par la publication de la circulaire d'application de la loi du 15 mars 2004 qui rappelle que « parce que l'intolérance et les

préjugés se nourrissent de l'ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque y compris en matière de religion. À cet égard, les enseignements dispensés peuvent tous contribuer à consolider les assises d'une telle connaissance ».

Dans le même temps, la modification en 2002 de l'épreuve orale « préprofessionnelle » du CRPE avec la suppression du dossier support et l'interrogation fondée sur un dossier de maximum quatre pages impacta la formation, nécessitant un approfondissement, y compris sur les questions de postures susceptibles d'être interrogées. Il faut cependant relativiser. Lors de la première session de ce concours, sur l'académie d'Amiens, un seul texte en lien avec le thème fut proposé (la lettre aux instituteurs, dans une version d'ailleurs tronquée) et dans une autre académie proche, aucun dossier ne concernait directement cette thématique. Faut-il y voir les difficultés des examinateurs à interroger en profondeur sur ces questions, liées notamment à la crainte d'inégalités entre des candidats interrogés sur ce sujet et d'autres moins polémiques, ou plus simplement un intérêt plus limité pour la pédagogie de la laïcité ? Au-delà d'une connaissance institutionnelle, il s'agit bien d'introduire cette notion dans les apprentissages propres aux différentes disciplines (par le développement de l'esprit critique par exemple), mais aussi dans les pratiques d'école (comme la relation aux familles). Pour le second degré, cette dimension de la connaissance du système éducatif a longtemps été inexistante dans les concours. La première année ne comportait pas de préparation spécifique, hormis pour des disciplines pour lesquelles elle pouvait constituer un objet d'étude (Histoire-Géographie, Philosophie...).

Un tournant dans les années 2000 : la prise en compte d'un débat devenu peu à peu national ?

Un premier tournant est lié à l'inté-

gration des IUFM à l'université et la publication d'un cahier des charges de la formation des maîtres par arrêté, le 19 décembre 2006. Celui-ci précise que les personnels qu'ils forment doivent connaître « — les valeurs de la République et les textes qui les fondent », dont la « laïcité », citée explicitement. Cette formulation se retrouve dans les référentiels des métiers éducatifs (2007, 2013).

Un second tournant est constitué par les arrêtés du 28 décembre 2009 qui réforment les concours d'enseignement particulièrement le CAPES en y introduisant dans l'une des épreuves orales d'admission un temps d'interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve. Une deuxième modification du CAPES en 2013 supprime cette partie de l'épreuve tout en maintenant dans les compétences à acquérir, l'évaluation de « la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République », texte repris dans l'arrêté du 15 mars 2018 modifiant pour la 3^e fois en dix ans les concours du second degré.

C'est dans cette logique, que s'inscrit la création des ESPE en 2013 qui conduit à la mise en place d'un « tronc commun » où les questions liées à la laïcité trouvent souvent leur place en première année dans une présentation du système éducatif, sous forme de cours magistraux en direction des préparateurs au CRPE et CAPES.

Le 9 décembre 2014, lors du 109^e anniversaire de la loi de 1905, la ministre de l'Éducation nationale Najat

Vallaud-Belkacem, acte la création de référents laïcité dans les académies, le sujet devenant dès lors une priorité nationale : « La formation initiale des personnels est un enjeu décisif. Tous les jeunes qui s'appêtent à entrer dans les métiers de l'École doivent avoir conscience de leur "mission de faire partager les valeurs de la République", ils doivent être formés à la comprendre et à l'assumer parce que cela ne s'improvise pas. Cela nécessite non seulement une collaboration plus active et étroite entre nos équipes de formateurs académiques et les équipes de professeurs des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation ». Mais on est là dans un débat qui reste interne à l'école. Quelques semaines plus tard, ce sont les attentats de janvier 2015 qui replacent dans le débat public les apprentissages autour de la laïcité et des valeurs de la République. La création du parcours citoyen (et donc de la formation qui doit y conduire) et celle d'un référent Laïcité au sein de chaque ESPE ont pour effet d'introduire obligatoirement une journée de formation sur la laïcité en plus de la préparation classique inscrite dans le cadre du tronc commun.

UNE EXPÉRIENCE LOCALE DE FORMATION : L'EXEMPLE DE L'ACADÉMIE D'AMIENS

Hérités des écoles normales, les sites de formation de l'IUFM se sont d'abord construits sur ces identités. L'étude de la laïcité était d'abord un objet pour la formation du premier degré où le poids des expériences locales avait une influence importante.

Former à la laïcité : quelles approches ?

Au sein des trois centres constitutifs de l'IUFM de l'académie d'Amiens, les approches étaient nécessairement différentes. Lors des rencontres entre formateurs des trois centres susceptibles d'être plus concernés par le sujet, la laïcité était un non-sujet : l'affaire de Creil ayant surtout marqué l'Oise, elle n'était pas celle de l'Aisne et de la Somme.

La laïcité était un non-sujet : l'affaire de Creil ayant surtout marqué l'Oise, elle n'était pas celle de l'Aisne et de la Somme.

faire de Creil ayant surtout marqué l'Oise, elle n'était pas celle de l'Aisne et de la Somme. De plus la conjonction humaine a pu cristalliser la réflexion : s'y retrouvaient à la fois des professeurs ayant effectué une longue carrière au sein de l'école normale et d'autres arrivant quelques années après la création des IUFM, sans oublier des parcours personnels : l'une des collègues enseignantes achevant sa thèse d'Histoire religieuse, une autre celle sur Ferdinand Buisson et un responsable du centre de Beauvais, nommé en 2006, participant activement au travail sur la laïcité.

La modification en 2002 de l'épreuve orale préprofessionnelle du CRPE a permis d'engager une réflexion collective au sein du centre de Beauvais sur les choix à opérer dans l'approche nouvelle que l'on pouvait avoir en première année de la formation à la laïcité. Ainsi, alors que précédemment la lettre aux instituteurs de Jules Ferry, les premiers articles des lois Ferry et Goblet accompagnés de la circulaire Bayrou, constituaient les documents principaux de l'étude dans un cadre plus général, on passait alors à une séance spécifique, non plus intégrée dans une approche chronologique, mais centrée autour de la question de la laïcité dans son rapport à l'école ainsi qu'à l'enseignement du fait religieux. Le choix des documents retenus, de 2002 à 2009, pour étudier cette question dans la perspective du concours traduit l'évolution de cette réflexion : outre la lettre de Jules Ferry, s'y ajoutait, un ensemble d'article du journal *Le Monde* sur la laïcité et l'enseignement des religions (pour la plupart écrit par H. Tincq), un extrait du mensuel d'information de la Ligue de l'enseignement et de l'Education Permanente « *Les idées en mouvement* » de Septembre 1994 intitulé « Laïcité : du consensus au cas par cas... » et deux textes mis en parallèle, l'un d'H. Peña-Ruiz (1999) et l'autre de J. Baubérot (1997). Le choix de ces références permettait de donner, sur une séance de trois heures, une vision des débats autour du sujet. La dimension

normative était travaillée dans un cours précédent sur les éléments de connaissance du système éducatif et la construction historique au sein de séances consacrées à l'histoire du système éducatif en s'appuyant notamment sur des extraits d'un des numéros de l'émission « *Histoire Parallèle* » de M. Ferro (ayant J.-M. Mayeur comme invité). En deuxième année, pour passer de la « laïcité d'incompétence à la laïcité d'intelligence » (Debray, 2001), le module assuré conjointement par les professeurs de philosophie et d'histoire-géographie travaille à la fois la question de la laïcité dans sa dimension normative, mais aussi dans sa pratique au sein de la classe. Il s'agissait à la fois de doter les étudiants d'un corpus intellectuel sur le sujet par une approche fondée sur des textes de référence (ce qui a construit la laïcité dans les siècles qui précèdent 1905) et d'envisager sa transposition dans la classe tant dans la posture que dans les enseignements. Dans ce dernier point, la partie enseignement du fait religieux occupant une place importante s'explique à la fois par une ignorance reconnue par les stagiaires eux-mêmes et une appétence sur le sujet. Toutefois, une distinction très nette s'est opérée entre la formation des PE et celle des PLC ; pour les premiers le module se tenait sur 12 heures alors que pour les PLC il ne se déroulait que sur 3 heures centrées pour l'essentiel autour d'études de cas portant essentiellement sur les refus et contestations d'enseignement. Perdurait l'idée que la laïcité était d'abord une affaire du premier degré notamment par le truchement du triptyque de l'école laïque, gratuite et obligatoire.

Une évolution complexe et inégale

Toutefois, progressivement, au gré des réformes successives des plans de formation, des apparitions de priorités différentes, et de la diminution du nombre d'heures en formation, on a pu observer peu à peu la réduction du nombre d'heures sur cette ques-

tion dans la formation des PE ainsi que dans celle des PLC. Ainsi, le plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens prévoit, pour l'année scolaire 2006-2007, pour les PE2, 10 h pour un module intitulé « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux » (en complément d'un module Éthique et déontologie de 12 h) et 3 h en PLC2 (module intitulé « la laïcité »). L'année suivante, malgré l'introduction du nouveau cahier des charges de la formation des maitres s'inscrivant dans la loi d'orientation de 2005 le plan de formation, tant des PE2 que des PLC2, ne fait plus référence à la laïcité. Dans le site de Beauvais, la formation se maintient à l'intérieur d'autres modules ce qui permet de faire réapparaître le mot -

Former à la laïcité est donc une volonté à la conjonction d'un triple enjeu.

non sans débats - à partir de l'année 2008 dans le descriptif des unités éducatives qui structurent désormais la formation. Au sein des modalités de l'Unité 5 « mener une gestion éducative de la classe » dans le cadre d'un atelier école/éthique de 48h, la laïcité est l'un des 4 thèmes. L'intitulé de 2006 revient en 2010 comme l'un des contenus des « Valeurs et enjeux de l'école », mais sans horaire dédié spécifique. Sur le centre IUFM de Beauvais, afin que ce thème soit étudié par tous les étudiants (nouvellement en master 2), un canevas est donc finalement élaboré à destination de tous les formateurs encadrant ces ateliers pour s'assurer que le thème soit traité.

Cette réflexion collective locale est reprise au sein du rectorat de l'académie d'Amiens quelques années plus tard à l'initiative du Recteur Beignier (2012-2014). Un groupe de travail conjoint Rectorat-ESPE est chargé de définir dès octobre 2013, un continuum de formation - initiale et continue - sur les différentes dimensions de cette question, des unités d'enseignement et de préprofessionnalisation de L2 à la formation continue des cadres de l'académie en passant par le master MEEF. Ce projet annonce

ce souhait de continuité qui sera présent dans les discours que prononce la ministre Najat Vallaud-Belkacem le 21 octobre 2014 lors de son audition par l'Observatoire de la laïcité et le 9 décembre au collège de France.

CONCLUSION

Former à la laïcité est donc une volonté à la conjonction d'un triple enjeu. Le premier est le caractère relativement récent au niveau national de la demande d'éducation au principe laïque, qui ne la rend pas moins très prégnante depuis les années 2010. La seconde est la montée du cadrage de la formation des enseignants (voire des personnels éducatifs dans leur ensemble) en matière de laïcité, au travers de la mise en place des IUFM, de la montée en puissance de l'action rectorale et de la transformation tant des parcours de formation que des concours dans le premier degré comme dans le second degré. Le troisième élément crucial, sur lequel nous avons voulu volontairement mettre l'accent, est la conciliation de cette demande nationale croissante et du vivier d'expériences et de pratiques pré-existant au niveau local, ainsi dans l'académie d'Amiens étudiée ici. De ce point de vue, la conciliation des demandes nationales et des pratiques développées localement constitue un enjeu aussi complexe, méconnu que déterminant d'une « formation à la laïcité » réussie et partagée par les acteurs du territoire ■

BIBLIOGRAPHIE

Balland, L. (2009). *Une sociologie politique de la crise de l'École : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes* (Thèse de science politique, Université Paris 10, non publiée).

Baubérot, J. (1997). *La morale Laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.

Baubérot, J. (2006). La laïcité en crise : Une conquête toujours en devenir. *Informations sociales*, 136, 48-59.

Chérifi, H. (1996). Jeunes filles voilées : des médiatrices au service de l'intégration. *Hommes et Migrations*, 1201, 25-30.

Clavier, L. (2012). Évaluer et former à l'IUFM. Quelles évolutions de 1990 à 2010 ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 49, 123-137.

Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité en France (2003). *Rapport au Président de la République*. Paris, France : auteur.

Condette, J.-F. (2010). De la foi catholique à la « foi laïque » : La religion dans la formation des instituteurs et des institutrices du département du Nord (1834-1914). Dans J.F. Condette. *Éducation, Religion, Laïcité [XVI^e-XX^e s.]*. Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants [p.181-222]. Lille : Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion.

De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial des années 1980 à nos jours*. Lyon : PUL.

Damblant, J. (2005). Philosophie de la laïcité en formation IUFM. *Cahiers pédagogiques*, 43, 29.

Fath, G. (1991). Laïcité et formation des maîtres. *Revue française de pédagogie*, 97, 65-74.

Fath, G. (2009). *Laïcité et pédagogie. Croire et savoir : à quelle enseigne ?*. Paris : L'Harmattan.

Falaize, B. (2018). *Territoires vivants de la République*. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés. Paris : La Découverte.

Ferhat, I. (2019). L'exécutif ou la concurrence des silences. Dans I. Ferhat, *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989* [p.27-37]. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Gaspard, F., Khosrokhavar, F. [1995]. *Le Foulard et la République*. Paris : La Découverte.

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. *Éducation et socialisation*, 46. doi : 10,4000/edso.2681

Ménard, C. [2019]. La laïcité au collège. *Les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité* [Thèse de sciences de l'éducation, Université Lyon II]. Récupéré du dépôt en ligne sur HAL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02493341>

Mission pédagogie de la laïcité [2012]. *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris : La Documentation française. http://archives.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Pedagogie_de_la_laicite-web.pdf

Mission sur l'enseignement de la morale laïque (2013). *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/33120-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale>

Peña-Ruiz, H. [1999]. *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*. Paris : PUF.

Connaître débats et controverses qui influencent les postures

Vincent Charbonnier, philosophe, fait controverser les philosophes A. Tosel et C. Kintzler, le premier pointant les problèmes d'une déduction philosophique de la laïcité proposée par la seconde.

Plusieurs instituts se donnent comme but d'étudier les faits religieux, de former et de fournir des ressources aux enseignants. Ces instituts et réseaux inter-universitaires ont chacun leur approche. Charles Coutel et Olivier Rota dirigent l'Institut de l'étude des faits religieux (IEFR) en affirmant « lutter non fanatiquement contre tous les fanatismes ». L'article de Charles Coutel se présente comme une des interprétations possibles (intransigeante d'après l'article de Michel Fabre) de la laïcité. L'auteur expose ici sa position présentée en novembre 2018 au Conseil des sages de la laïcité, institué par le ministère de l'Éducation nationale. Ce texte est paru sous une version scientifique (Ferhat & Poucet, 2019)¹ et repris d'un point de vue plus militant, sous le titre « Évitions un Munich de la laïcité républicaine. Hommage à Samuel Paty » (2020).

Serge Cospérec, formateur en philosophie à l'Inspé de l'académie de Créteil-UPEC, postule que la laïcité ne saurait se réduire à la question de posture. Il défend l'existence d'une pédagogie laïque selon son expression, incarne une figure de défenseur de la laïcité, selon la catégorisation présentée en introduction (position, figure, posture).

Enseigner des faits religieux à l'école peut prêter à controverse selon des contextes divers (canton laïque de Genève et canton non laïque de Vaud ; France). Olivier Rota (IEFR) argumente en faveur d'un enseignement laïque des faits religieux qui favorise l'établissement d'une société plurielle et une. Dans le cadre d'une table ronde virtuelle, Philippe Borgeaud, Nicole Durisch Gauthier et Charles Heimberg (historiens et didacticiens suisses) traitent de supports didactiques proposés aux enseignants mais dont la réception et les usages ont fait l'objet de controverses.

1. Ferhat, I., & Poucet, B. (2019). *La laïcité, une passion française ? Perspectives croisées*. Artois Presses Université.

INTRODUCTION

La question est au fond celle des finalités de la laïcité.

La question de la laïcité me semble devoir être appréhendée et interrogée sous le sceau de ce que j'isole comme une maxime d'Aristote en conclusion de sa caractérisation de la tragédie dans la *Poétique* : « C'est la fin qui en toutes choses est le principal » (Aristote, 1996, p. 88). La tragédie en effet « imite, non pas les hommes, mais une action et la vie » et « la fin de la vie est une certaine manière d'agir, non une manière d'être » (Ibid.). Cet accent sur la pratique et l'action, associé à la question des fins est, comme on va le voir, importante pour mon propos, puisque la question est au fond celle des finalités de la laïcité.

On peut dire que « la laïcité se donne comme fin de produire, par la séparation des Églises et des États, la coexistence d'hommes libres et égaux en voie de devenir des citoyens libres et égaux » (Tosel, 2015, p. 57). En d'autres termes, ce que A. Tosel nomme le « dispositif¹ laïc » se donne pour fin

d'assurer la reconnaissance de l'égalité de chacun et chacune en son individualité pure, abstraction faite des conditionnements socio-historiques de cette individualité et de ses liens d'appartenance. Cet homme est immédiatement citoyen qui reçoit la sanction de son égale liberté dans une liberté de conscience qui ne peut se réduire à la seule liberté de croyance religieuse.

Cette fin est donc « la coexistence des égales libertés dans un espace public où chacun(e) participe au pouvoir de législation, cet universel au-delà de la détermination religieuse » (Ibid., p. 38).

LAÏCITÉ ET LIEN POLITIQUE

La laïcité relève alors clairement du champ politique et plus exactement encore de la possibilité de constituer l'espace politique au sens primordial

de ce qui relève de la *polis*, de la cité². C'est très précisément l'idée fondamentale formulée par C. Kintzler dans son opuscule *Qu'est-ce que la laïcité ?* (2007) lorsqu'elle propose une « déduction philosophique » de la laïcité comme condition de possibilité de la constitution de tout champ politique, sous la forme d'une série de cinq propositions qui actualisent la thèse de « *l'a-religion* » comme une condition de possibilité (i. e. « transcendantale ») de l'espace laïque (Tosel, 2015, p. 59).

La première proposition est que « seule une *association politique* peut être laïque », que la « cité n'a nul besoin, pour se former et pour fonctionner, d'un fondement de type religieux appuyé sur la croyance comme forme ». Autrement dit, la « superfluité de la croyance comme forme » – notamment énoncée dans l'article 2 de la loi de 1905 – et la formule de « la liberté de conscience » supposent « l'infinité des options y compris le refus de toute option », de sorte que poser cette liberté en principe « c'est écarter ipso facto l'idée que la croyance est nécessaire pour former l'association politique » (Kintzler, 2007, p. 30-31).

Il s'ensuit, c'est la seconde proposition, que « *la religion civile est directement contraire à la laïcité* » et que celle-ci « doit également veiller à ce que la loi elle-même ne soit jamais présentée comme un article de foi auquel chacun est requis d'adhérer, ou que chacun serait tenu d'aimer », il suffit, ajoute C. Kintzler, qu'elle soit « respectée » (Ibid., p. 31, souligné par CK). La troisième proposition énonce l'idée centrale – nous allons y revenir – selon laquelle « *le principe de la suspension du lien social apparaît comme constitutif du lien politique, tout autre lien étant surabondant pour former la cité* » (Ibid., p. 32, souligné par CK).

Elle est prolongée par la quatrième proposition qui affirme quant à elle l'idée que « l'association politique est à elle-même son commencement et sa fondation », qu'il s'agit d'une association qui, « par l'acte même

1. Il me semble que l'on peut ici entendre cette notion au sens de Foucault (1977/2003, en particulier p. 299-300).

2. Sur cette question, je ne peux que renvoyer à ce que dit Aristote (1993, p. 90-93) qui est au fondement des conceptions « occidentales » du politique.

de sa formation constitue les associés », c'est-à-dire que « la laïcité ne consiste pas à harmoniser ou à réguler différentes positions d'opinion, de croyance, d'incroyance, etc., mais [...] à produire un espace rendant cette harmonisation a priori possible » (Ibid., p. 33).

Cinquième et dernière proposition enfin, la laïcité « n'est pas un courant de pensée parmi d'autres », elle est une « condition de possibilité, un espace vide où vont pouvoir s'inscrire les différentes options possibles³ ». Et C. Kintzler d'insister sur ce point en soulignant que l'expression « intégrisme laïque » est dénuée de signification conceptuelle et qu'elle ne peut désigner qu'une « position sectaire » qui reviendrait finalement « à interdire toute manifestation religieuse et toute liberté d'opinion affichée ». Car non seulement cette position « ruine la laïcité », puisque son objet est précisément de « rendre possibles a priori ces différentes libertés », mais, plus encore, elle la contredit, « puisqu'elle érige en opinion officielle un contenu doctrinal ouvertement anti-religieux » (Ibid., p. 34).

CETTE « BRILLANTE » CONSTRUCTION PHILOSOPHIQUE SOULÈVE TOUTEFOIS UNE SÉRIE DE QUESTIONS

Et d'abord celle de son caractère résolument an-historique, ou *a minima* trans-historique qui se noue à un universalisme intransigeant et finalement exclusif. Il faut en effet observer que les principes supposés évidents de la laïcité étaient et demeurent susceptibles d'interprétation(s) contradictoire(s). C'est-à-dire que « la Laïcité à majuscule » se concrétise historiquement de plusieurs façons et qu'elle ne peut donc se réduire « à la pureté de ses principes qui sont formels et qui ne deviennent performatifs qu'en se pluralisant sous des formes historiques différentes et relativement hétérogènes » (Tosel, 2015, p. 37). A. Tosel insiste sur ce

point que la déduction transcendantale de la laïcité n'autorise pas « une version univoque de réalisation historique » et qu'il faut, au contraire, distinguer des types idéaux et des périodes caractérisés par la dominance de l'un ou de plusieurs de ces types⁴. La seconde question c'est, sinon le refus, au moins la critique de la thèse de l'impossibilité de faire abstraction du lien d'appartenance religieuse comme lien plus fondamental que tout autre. Notamment avancée par les esprits religieux mais aussi par la sociologie française de la religion inspirée par Durkheim, cette thèse affirme que toute société s'institue sous le régime d'un « être propre qui transcende les individus en les unissant sous un Tiers symbolique, sous cet autre qu'elle constitue », lequel fonctionne comme un « ordre distributeur de places et dispensateur d'obligations⁵ ». La société moderne repose sur la « solidarité organique » d'individus autonomes, dont l'autonomie ne doit cependant pas être conçue comme « la liberté originaire d'éléments préexistants abstraits qui auraient à décider de se composer dans une addition pour faire société ». Cette dernière est une « totalité toujours déjà là », un ordre de réalité *sui generis* constitué de « représentations collectives » qui fonctionnent comme des structures déontiques (d'obligation) à l'égard des acteurs sociaux. Autrement dit, « cette société est une forme devenue transcendantale qui contraint ses membres à des obéissances » de telle sorte qu'ils y adhèrent « personnellement » sous la forme d'une croyance intériorisée. Aussi, la société est-elle « un mixte de contrainte extérieure et d'attirance », elle est « le sacré comme tel », le lien social, la religion (*re-ligio*) comme telle, la *re-ligio* « forme nucléaire et originaire de la société » (Ibid., p. 58). C'est précisément cette thèse qui est refusée par C. Kintzler, pour qui la laïcité ne peut pas être fondée à partir de cette équation entre le social et le religieux, mais à partir d'une supposition paradoxale, celle d'une « dé-liaison »

3. Ibid. Elle rencontre ici les thèses de C. Lefort (1986) sur la démocratie comme « lieu vide » que nul ne peut prétendre occuper à titre exclusif, au sens où il est interdit aux gouvernants de s'approprier, de s'incorporer le pouvoir. Pour une présentation, voir É. Delruelle (2017).

4. A. Tosel (2015, p. 39-44) se rapporte à l'ouvrage de J. Baubérot et L. Milot (2011) dont il propose une restitution et un commentaire de sa cinquième partie (« Les trois seuils de laïcisation », p. 197-252).

5. Tosel (2015, p. 58). Sur cette question du « Tiers symbolique », voir Tosel, 2011a, en particulier p. 85-151.

6. Tosel, 2015, p. 62. Pour la France, par-delà la question des signes « religieux » – par exemple le « voile » –, c'est à l'histoire nationale, politique et culturelle que cela reconduit. Voir les réflexions de M. Berman (2018, p. 140), qui renvoie à un travail antérieur (2009) et sur la question du voile, voir les stimulantes réflexions de J. W. Scott (2017).

7. Ibid. ; voir aussi p. 67 sqq. et, pour une synthèse, p. 84 sqq. Cette problématisation a pour arrière-plan la question de la mondialisation capitaliste, ses expressions et ses conséquences, sociales et culturelles. Voir Tosel, 2011b, p. 177-222 (« L'universel face au défi de la multiculturalité »).

originaire, « du vide de lien en lequel se trouvent des individus libres quelconques » (Ibid.).

Ce que cette déduction écarte comme liens d'appartenance empirique, mais aussi historique, culturelle, et par conséquent symbolique, c'est en fait la réalité tout aussi constitutive et constituante des processus de différenciation anthropologique dont la composante religieuse surdétermine d'ailleurs souvent les autres dans les conflits identitaires actuels. En se référant aux travaux de É. Balibar (2011, p. 465-515 ; 2012, p. 79-89), on peut dire que le sujet de l'« égale liberté » est de manière intrinsèque un individu à la personnalité anthropologique multiple, religion incluse, de sorte que l'universalisme laïque neutralise moins qu'il n'occulte la « question anthropologico-religieuse » et qu'il ne peut dès lors éviter « d'exclure en voulant inclure⁶. »

Pour s'émanciper de cette dialectique sans résolution qui aiguise des oppositions et s'accompagne inévitablement d'une essentialisation des différences et du partage entre un « eux » et un « nous », chacun étant finalement la condition de possibilité de l'autre sur le mode négatif de sa

forclusion, il faut repenser et reformuler

une laïcité qui ne puisse pas renoncer à ces principes [...] mais qui doive se faire exister dans la prise en compte des contradictions inscrites dans des différenciations anthropologiques, religieuses et non religieuses, dans des appartenances qui peuvent se composer ou s'opposer (Ibid., p. 63).

Dans cette perspective, une nouvelle problématique est exigée avec de nouveaux concepts, comme ceux « d'inter-culturalité, de trans-culturation, d'universel singulier, de laïcité alternative, de constitutionnalisation de la personne⁷. »

REMARQUE

Cette restitution est évidemment très schématique et surtout très resserrée à un aspect de la très dense élaboration d'A. Tosel, qui mériterait une étude beaucoup plus raffinée et confrontée aux élaborations plus récentes de C. Kintzler (2014). La réservant à une autre occasion, je signale juste cette étude de C. Borello et P.-Y. Quiviger (2019) ■

BIBLIOGRAPHIE

Aristote. (1993). *Les Politiques* (P. Pellegrin, trad.). Paris : Flammarion.

Aristote. (1996). *Poétique* (J. Hardy, trad.). Paris : Gallimard.

Balibar, É. (2011). *Citoyen sujet et autres essais d'anthropologie philosophique*. Paris : PUF.

Balibar, É. (2012). *Saeculum : culture, religion, idéologie*. Paris : Galilée.

Baubérot, J. & Milot, L. (2011). *Laïcité sans frontières*. Paris : Éd. du Seuil.

Berman, M. (2009). *The Politics of Authenticity*. London : Verso.

Berman, M. (2018). *Tout ce qui est solide se volatilise*. Genève : Entremonde.

Borello, C. & Quiviger P.-Y. (2019). André Tosel et la question de la laïcité. Dans J.-N. Ducange, C. Jaquet et M. Plouviez (coord.), *La Raison au service de la pratique. Hommage à André Tosel* (p. 245-256). Paris : Kimé.

Delruelle, E. (2017). De la laïcité comme dissensus communis. *¿ Interrogations ?*, n°25. <<http://revue-interrogations.org/De-la-laicite-comme-dissensus>> [consulté le 16 décembre 2020].

Foucault, M. (2003). Le jeu de Michel Foucault [1977]. Dans M. Foucault, *Dits et écrits*. II (p. 298-329). Paris : Gallimard, « Quarto ».

Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Vrin.

Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité ?* Paris : Minerve.

Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique*. Paris : Éd. du Seuil.

Scott, J. W. (2017). *La politique du voile*. Paris : Éd. Amsterdam.

Tosel, A. (2011a). *Du retour du religieux*. Paris : Kimé.

Tosel, A. (2011b). *Civilisations, cultures, conflits*. Paris : Kimé.

Tosel, A. (2015). *Nous citoyens laïques et fraternels ? Dans le labyrinthe du complexe économique-politico-théologique suivi de La laïcité au miroir de Spinoza*. Paris : Kimé.



Propositions autour du principe de laïcité

Le principe de laïcité. Des contresens aux propositions

RÉSUMÉ

Le présent article, écrit d'un point de vue philosophique, examine les contresens et les malentendus entretenus par les opposants à la laïcité. Guidé par une volonté de décléricaliser notre vocabulaire, et par un travail critique d'anamnèse à rebours de l'amnésie, il identifie les conditions de possibilité d'une réinstitution permanente du principe de laïcité dans notre modernité.

Charles **COUTEL**
Institut d'Étude des
Faits Religieux,
Université d'Artois

MOTS CLÉS :

laïcité, République, enseignement laïque, réinstitution

La transmission du principe de laïcité aux générations qui viennent est essentielle. Et la complexité du mot laïcité atteste de notre grande et douloureuse mémoire : à l'étranger, on ne comprend pas bien notre attachement à l'idéal laïque. À nos amis étrangers, je réponds : « C'est que vous n'avez pas eu les guerres de religion ». Je leur dis aussi : « Vous n'avez pas eu la Révolution de 1789 ». Je pense aussi : « Vous n'avez pas eu la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État ». Mais cette richesse du passé peut nous jouer des tours, si nous ne voyons pas sa complexité ; cette méconnaissance explique notre actuelle confusion et rend difficile la nécessaire réinstitution de ce principe de laïcité. Cette confusion commence par les mots, comme nous allons l'examiner en un premier temps. Mais elle est entretenue par une série de malentendus, sinon de contresens, que les opposants à la laïcité cultivent ; je signalerai aussi quelques défis actuels que notre attachement à la République doit relever pour sortir de notre situation (Coutel, 2016). Cet examen constituera notre second temps. Enfin, nous tenterons d'examiner les conditions de possibilité d'une réinstitution de ce principe de laïcité dans notre modernité.

Comment expliquer qu'on peut être parfaitement croyant et parfaitement laïque ?

PRENDRE EN COMPTE LA CONFUSION AUTOUR DU MOT LAÏCITE

Les mots utilisés pour parler de laïcité sont-ils si clairs ? Tout se passe comme si nous n'avions pas tenu compte de l'avertissement lancé par Charles Péguy, nous appelant à la vigilance à l'égard des mots que nous disons ou que nous laissons dire. C. Péguy nomme cela *faire un effort de mot*. Il précise : « Il est naturel que ce soient les mots les plus faciles à prononcer qui attirent plus facilement la bêtise mondaine et populaire [...], car beaucoup ont intérêt à les déformer. » Et

il conclut « *Il est bon de savoir d'où les mots sont partis et où ils sont arrivés* » (Péguy, vol. I, 1987, p. 1805). Sans doute parlons-nous sans cesse de « valeurs de la République » pour ne pas voir à quoi nous engagerait notre amour de la République. Allons-nous continuer sans réagir à laisser notre langue se « cléricaiser » ? Par « cléricaiser », nous entendons tous les processus par lesquels les individus se laissent imposer de l'extérieur, sans critique, un lexique et une vision du monde.

Ce travail critique d'anamnèse est bien utile à propos du terme laïcité. On oublie en effet que la Révolution de 1789, en affirmant la nécessité d'une séparation entre le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel, a commencé par des années d'analyse critique des connaissances et des mots. Que seraient Camille Desmoulins, Danton, Condorcet ou Robespierre sans Voltaire, Condillac, Diderot, Montesquieu et Rousseau ? À travers eux s'est élaborée l'exigence de laïcité, même si le terme ne fut produit qu'en 1871 par Littré. Sans ce recul critique, nous risquons une approche réductrice de la laïcité. Dans nos discours, tout se mélange. Ainsi, on réduit la laïcité à un *concept* ; mais alors, on ne précise jamais dans quelle théorie générale il prend sens. De même, on la présente comme une valeur morale mais sans jamais la relier à d'autres valeurs précises ou aux éléments de notre devise républicaine. Pudiquement, on l'intègre dans des « valeurs de la République » jamais vraiment définies. Enfin, certains en font une *machine de guerre contre les convictions religieuses* ; mais alors comment expliquer qu'on peut être parfaitement croyant et parfaitement laïque ?

Devant cette confusion, il y a trente ans, certains furent tentés d'ajouter des adjectifs à *laïcité* (plurielle, ouverte, moderne) ; cette mode est passée, fort heureusement. D'autres en font de notre laïcité une étrange passion franco-française post-coloniale qui nous isolerait d'une « bénéfique » mondialisation. Ils régressent

de la laïcité républicaine vers la sécularisation anglo-saxonne, allant même jusqu'à vouloir instaurer en France des *accommodements raisonnables* à la canadienne. C'est une profonde méconnaissance du tripityque humanisme, rationalisme, universalisme qui constitue le cadre philosophique du combat laïque ; cette confusion héritée de l'histoire nous invite plus modestement à nous arrêter sur le terme *laïcité*. De ce travail sémantique dépendent nos décisions juridiques.

Beaucoup de mots aujourd'hui dominants proviennent du vocabulaire religieux et méritent tout un travail de clarification.

Le terme *laïque* vient de *laos*, c'est-à-dire le peuple qu'il s'agit d'opposer à *klêros*, clergé, qui constitue un groupe à part. La laïcité s'opposera donc au cléricalisme. Cette exigence de

laïcité traverse la tradition française du gallicanisme et aussi la tradition protestante qui affirme la liberté individuelle de penser et de croire. Vers 1848, on revendiqua une exigence de liberté absolue de conscience. Ces remarques historiques nous permettent de comprendre pourquoi des traces de vision religieuse du monde sont encore présentes dans nos esprits, voire jusque dans nos mots.

Cette confusion s'est encore accentuée depuis les années 1970, lorsque le président Valéry Giscard d'Estaing, pour prévenir tout nouveau mai 1968, décida, par la réforme Haby (1975), de transformer l'école publique en une « communauté éducative » en lieu et place d'une institution de transmission de la culture républicaine fondée sur les savoirs élémentaires et les valeurs humanistes (voir Coutel, 2016). Résultat : le cadre historique et juridique de la laïcité fut méconnu et les forces cléricales reviennent doucement mais sûrement avec un vocabulaire « religieux ». Prenons trois exemples. Tout d'abord, l'expression « bien commun », pourtant cœur de la doctrine sociale de l'Église catholique, s'est imposée au détriment de la formule laïque « bien public » ; de même, la formule confuse « vivre ensemble » s'est imposée au détriment

de la « volonté générale » ; enfin, la « bienveillance » s'est substituée à la « sollicitude » (qui, elle, n'est pas invasive). Or le but de la laïcité républicaine est bien de réaffirmer l'éminence de l'*intérêt général* au service du peuple souverain et fraternel (comme le prône notre devise républicaine). Beaucoup de mots aujourd'hui dominants proviennent du vocabulaire religieux et méritent tout un travail de clarification.

On le voit, les usages du mot laïcité sont entourés de préjugés et de confusions. Il est possible de mener deux tâches complémentaires : premièrement, en proposer une définition synthétique ; deuxièmement, dresser la liste des principaux contresens hérités de notre longue histoire. On peut ainsi proposer la définition suivante : la laïcité est la coexistence pacifique et rationnelle des libertés individuelles éclairées, au sein d'une république définie comme nation civique. Précisons que cette définition synthétique prend en compte le fait que le principe de laïcité s'oppose au cléricalisme et non aux convictions religieuses en tant que telles.

MALENTENDUS, CONTRESENS ET DEFIS

Toute définition de la laïcité est abstraite si l'on ne voit pas de quels contresens elle nous prémunit et quelles perspectives concrètes elle ouvre. On comprend mieux pourquoi Ferdinand Buisson, dans l'édition 1911 de son *Dictionnaire de pédagogie*, a tenu à compléter le long article « Laïcité » par un autre article très bref simplement intitulé « Laïque ». Dans ce second article, il précise que laïque ne s'oppose pas à religieux mais à clérical. On peut y lire : « Le mot qui s'oppose étymologiquement et historiquement à laïque de la façon la plus directe, ce n'est pas ecclésiastique ni religieux, ni moine, ni prêtre, c'est le mot clerc » (voir Hayat, 2000, p. 174-175).

Sans doute F. Buisson fait-il sien

l'avertissement d'un Clemenceau qui, en 1903, dans son fameux *Discours pour la liberté* (Clemenceau, 1903), indiquait le risque d'une cléricalisation des esprits au sein du camp républicain ; redoutant le développement d'un esprit congréganiste chez eux. Ils indiquent tous deux la possibilité de l'émergence d'un cléricanisme politique redoutable, comme le pressentait déjà Condorcet. Ce cléricanisme politique peut expliquer une dérive électoraliste de la vie publique. Rappelons que la loi de séparation date de 1905. Il faut donc avoir à l'esprit que la laïcité ne s'oppose pas aux religions mais bien à tous les cléricanismes ; il s'agissait de dénoncer tous les risques d'un *transfert de sacralité*, pour reprendre la formule de M. Ozouf, du religieux vers le politique et *vice versa*.

Insistons sur un second contresens concernant les liens entre laïcité et neutralité. Certes, notre État laïque est neutre sur le plan confessionnel, mais cela ne veut pas dire que la République est neutre sur le plan philosophique ou politique. Voltaire, Condorcet, Quinet, Ferry, Buisson et Jaurès ne cessent de nous en avertir. Cela a une conséquence immédiate sur l'école de la République : vouloir établir un enseignement laïque de la morale sans promouvoir la puissance émancipatrice de la raison scientifique est un contresens. C'est laisser la porte ouverte à tous les fanatismes et à toutes les superstitions sous le prétexte de la liberté d'expression (notamment chez les élèves). La leçon est claire : être laïque

c'est valoriser la raison et la thèse humaniste héritée de Descartes, Spinoza, des Lumières et de la Révolution française : *il est de l'intérêt de la vérité et de la justice d'être recherchées par le plus grand nombre possible d'esprits éclairés*. Cette thèse conforte notre définition synthétique et conditionne toute réinstitution. Cette approche, cœur de la théorie républicaine de l'Instruction publique, est méconnue aujourd'hui. C'est

Être laïque commence par une volonté de décléricaliser notre vocabulaire.

pourquoi, entre autres raisons, tant de jeunes peu instruits sont tentés par les processus fanatiques de radicalisation, notamment au sein des prisons. Être laïque commence par une volonté de décléricaliser notre vocabulaire. Enfin, dernier malentendu à lever : il s'agit de celui qui revient à isoler le principe de laïcité des principes qui lui donnent sens et avenir. Si nous voulons passer de la définition à l'explication, puis à la réinstitution, notre définition synthétique doit sans cesse tenir compte des contresens que nous commettons sur elle. Une de nos tâches est donc bien de cultiver notre esprit critique dans les usages que nous faisons du terme laïcité. Cet appel à l'étude se double d'un effort de mobilisation face à tous les fanatismes qui entendent déstabiliser non seulement l'unité de la nation, prise comme entité civique, mais aussi la solidité et la solidarité philosophique de nos principes au sein d'une doctrine républicaine d'ensemble portée par notre Constitution. Rappelons sans cesse l'unité philosophique, mais aussi l'autonomie relative de chaque principe : liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, dignité, hospitalité, concorde universelle. Tout se tient. Être laïque, c'est s'inscrire dans un cadre juridique porté par un idéal éthique, mais c'est aussi rejoindre un combat institutionnel garantissant l'accès de tous aux savoirs et à la culture humaniste. Examinons à quelles conditions.

pourquoi, entre autres raisons, tant de jeunes peu instruits sont tentés par les processus fanatiques de radicalisation, notamment au sein des prisons. Être laïque commence par une volonté de décléricaliser notre vocabulaire.

Enfin, dernier malentendu à lever : il s'agit de celui qui revient à isoler le principe de laïcité des principes qui lui donnent sens et avenir. Si nous voulons passer de la définition à l'explication, puis à la réinstitution, notre définition synthétique doit sans cesse tenir compte des contresens que nous commettons sur elle. Une de nos tâches est donc bien de cultiver notre esprit critique dans les usages que nous faisons du terme laïcité. Cet appel à l'étude se double d'un effort de mobilisation face à tous les fanatismes qui entendent déstabiliser non seulement l'unité de la nation, prise comme entité civique, mais aussi la solidité et la solidarité philosophique de nos principes au sein d'une doctrine républicaine d'ensemble portée par notre Constitution. Rappelons sans cesse l'unité philosophique, mais aussi l'autonomie relative de chaque principe : liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, dignité, hospitalité, concorde universelle. Tout se tient. Être laïque, c'est s'inscrire dans un cadre juridique porté par un idéal éthique, mais c'est aussi rejoindre un combat institutionnel garantissant l'accès de tous aux savoirs et à la culture humaniste. Examinons à quelles conditions.

CONDITIONS D'UNE REINSTITUTION DU PRINCIPE DE LAÏCITE

Pour réinstituer le principe de laïcité, il convient à la fois de déjouer les sophismes qui nous éloignent de notre identité républicaine ; dont il convient de saisir la cohérence dans nos institutions et nos pratiques associatives et politiques. Diverses conditions doivent être réunies pour que cette décision soit possible ; des conditions

théoriques et des conditions institutionnelles.

1/ Le principe de laïcité devrait être redéfini pour lui-même, en dehors des affects historiques et passionnels qui l'entourent. Ce principe est un élément central de la synthèse républicaine qui s'est construite à travers

À ces trois conditions théoriques, ajoutons trois autres conditions plus institutionnelles.

l'histoire politique et constitutionnelle française. Ce principe de laïcité procède de l'affirmation qu'il existe en chaque homme une raison qu'il nous faut développer, notamment par l'instruction publique et par la culture humaniste. Ce principe de laïcité est en effet *supposé* par l'essor d'une raison critique : l'homme libre et éclairé n'a pas besoin, quand il réfléchit, d'une religion. Cet homme éclairé est autonome. Quand il apprend, enseigne, débat ou vote, le citoyen d'une République ne dépend que de sa raison : on ne saurait donc faire de la laïcité une matière d'enseignement à part, comme s'il s'agissait d'un catéchisme, puisque la laïcité est la condition de possibilité d'un véritable enseignement public et d'une citoyenneté active. Nous évitons ainsi toute dérive relativiste, voire communautariste, et nous luttons contre l'abstentionnisme politique. La défense du principe de laïcité est antérieure à toute prise de position partisane et religieuse (Levinas, 1960).

2/ Le principe de laïcité ne doit pas être présenté comme une « opinion », mais bien comme ce qui rend possible la confrontation, au sein de l'École et de la République, des diverses opinions en débats. Le rôle des médias, qui ont un impact mondial, est essentiel. On ne dira jamais assez combien la télévision et les réseaux sociaux sont devenus des armes des sectes et des cléricatismes (voir Schesser-Gamelin, 1999).

3/ La réalisation de l'idéal laïque et la rupture avec la « pensée unique », qui accompagne la mondialisation, supposent la revalorisation de l'idée de culture humaniste dans la société et dans l'école. L'inculture, l'anti-

intellectualisme et l'obscurantisme font le jeu des sectes et des préjugés, comme nous en avertissaient déjà les hommes des Lumières. Les cléricatismes et les communautarismes profitent de la baisse du niveau de culture générale et scientifique, voire d'instruction élémentaire, des jeunes et des citoyens pour inféoder les esprits.

À ces trois conditions théoriques, ajoutons trois autres conditions plus institutionnelles. a/ Les institutions chargées de la transmission doivent se prémunir contre les sophismes mondialiste (qui confond le mondial et l'universel) et communicationnel (qui confond communiquer et transmettre) : un élève renseigné n'est pas un élève enseigné (Reboul, 1980). C'est une décision individuelle, mais aussi politique. La transmission des savoirs élémentaires est par elle-même formatrice du jugement critique et donc d'exigence de laïcité.

b/ La réinstitution du principe de laïcité passe par le développement des associations indépendantes et des débats libres au sein des formations politiques, voire syndicales. Songeons au rôle que jouent ou devraient jouer, selon Alexis de Tocqueville, les associations, en occupant le terrain entre l'individu et l'État. En effet, les associations, par leur fonctionnement démocratique, facilitent, en interne, un débat d'idées permanent.

c/ Enfin, au sein des programmes scolaires et de la Formation des maîtres ne conviendrait-il pas d'expérimenter des enseignements portant sur *l'histoire des institutions laïques* et sur les questions religieuses, en insistant sur le rôle des controverses au sein des religions. Cet enseignement devrait tenir compte d'un certain nombre de développements et conséquences, comme le souligne Olivier Rota dans sa contribution. Relisons les divers rapports officiels où le Professeur C. Nicolet prônait l'instauration d'une véritable *éducation au métier de citoyen* au sein des Universités ou de la formation des maîtres (Nicolet, 1992; Nicolet, 1999).

Dans la formation des maîtres, cette éducation au principe de laïcité et sa mise en pratique devraient reposer sur tout un travail rigoureux de définition des concepts et des institutions, mais aussi sur toute une étude des cas et des difficultés rencontrées par les étudiants lors de leurs stages dans les classes. En 1985-1986, il était possible de présenter aux futurs professeurs la *genèse des principes républicains*, notamment durant la Révolution et au XIX^e siècle. Cet enseignement historique et philosophique permettait de mieux situer le contexte et la cohérence des valeurs républicaines, et bien sûr du principe de laïcité.

CONCLUSION

En réunissant ces conditions sémantiques, théoriques et institutionnelles, il serait possible de sortir du règne hégémonique de la « pensée unique » et de notre situation intellectuelle confuse (voir Coutel, 2013). Pour mener à bien ce travail critique, l'étude des concepts hérités de la tradition républicaine et la relecture des classiques de la République sont d'un grand secours. Redisons, tout simplement, que sans cet effort de réappropriation et de réinstitution de l'idéal humaniste et républicain, la devise républicaine (« liberté, égalité, fraternité ») n'aurait tout simplement plus de sens ni d'avenir ■

BIBLIOGRAPHIE

- Clemenceau, G. (8 décembre 1903). Discours pour la liberté. *Cahiers de la Quinzaine*, V, 5. Accès à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k827481.image>
- Coutel, C., Dubois, J.-P. (2016). *Vous avez dit laïcité ?* Paris : Éditions du Cerf.
- Coutel, C. (2013). Laïcité et dignité. *Revue de l'Enseignement Philosophique*, 3, mars-mai 2013.
- Hayat, P. présentation et notes (2000) de Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (extraits)*. Paris : Kimé.
- Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Vrin.
- Levinas, E. (1960). La laïcité et la pensée d'Israël. Dans Collectif, *La laïcité* (p. 45-48). Paris : Presses universitaires de France, 45-58.
- Nicolet, C. (1992). *La République en France : état des lieux*. Paris : Le Seuil.
- Nicolet, C. (1999). *Histoire, Nation, République*, Paris : O. Jacob.
- Péguy, C. (1982-1987). *Œuvres Complètes*, 3 vol. Paris : Gallimard.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Schesser-Gamelin, L. (1999). *Le langage des sectes*. Paris : J'ai lu.



Laïcité et enjeux de formation

La laïcité, plus qu'une posture

RÉSUMÉ

Cet article, sceptique quant à l'utilité du concept de « posture laïque », défend l'idée que la « posture » recherchée ne peut résulter que d'une sensibilité et d'une compétence dont les connaissances et la culture sont la condition.

Serge **COSPÉREC**
Professeur de philosophie,
UPEC,
Réfèrent Laïcité,
Inspé Académie de Créteil

MOTS CLÉS :

laïcité, posture, enseignement, pédagogie, vertu

INTRODUCTION

La laïcité, de retour à l'École ?

Former les enseignants à la laïcité n'est pas nouveau. En revanche, la multiplication des injonctions à le faire et des actions en ce sens s'est particulièrement accentuée depuis les attentats de janvier 2015. Quel est le sujet de cette urgence ? Évitions l'hypocrisie : c'est « l'islam », mot valise désignant à la fois une religion, une culture, un projet politique et le référent de toutes les peurs. L'islam est le sous-texte de bien des initiatives de lutte contre le complotisme, l'antisémitisme, la radicalisation, des formations à l'esprit critique, de l'éducation au vivre-ensemble.

Quel est le cadre de référence de ces actions et qu'en penser ? Il a été donné en deux temps. En 2015, Najat Valaud-Belkacem apporte une réponse éducative : création du *parcours citoyen, mobilisation pour les valeurs de la République*, renforcement de la laïcité dans les programmes d'enseignement moral et civique (EMC), etc. L'approche concerne surtout les élèves et met l'accent sur la civilité et le vivre-ensemble dans un contexte de pluralisme des convictions. En 2017, Jean-Michel Blanquer apporte une réponse juridique pour soutenir les personnels confrontés à des remises en cause du principe de laïcité dans les établissements : un vade-mecum expose les réponses juridiques, des équipes académiques « laïcité et faits religieux » et un dispositif de signalement des atteintes sont créés ; des formations sur le « fait religieux » sont mises en place sur la plate-forme *M@gistère*.

L'école redécouvre la laïcité. Il était temps. Mais tout se fait dans la précipitation. Si le droit de la laïcité corrige utilement les représentations erronées, fréquentes chez les personnels, le vade-mecum associé aux procédures de signalement focalise l'attention sur la répression des infractions à la laïcité, au risque d'attiser la dérive vers une laïcité d'exclusion antimusulmane et de nourrir en retour

l'hostilité contre la laïcité. La réponse éducative n'est pas moins ambiguë. Elle se concentre sur deux points : la promotion du « vivre-ensemble » et de l'enseignement du « fait religieux » pour favoriser la tolérance. Le « vivre-ensemble » renforce la confusion prégnante entre civilité et citoyenneté¹ et efface le contenu proprement politique de l'EMC ; l'enseignement du « fait religieux », souvent entaché d'inexactitudes, n'échappe pas aux représentations ethnocentriques (Le Quellec, 2015) et essentialisantes, et dérive souvent vers une instruction religieuse (Urbanski, 2011, 2012) que la loi Ferry de 1882 avait chassée de l'école.

Promouvoir une « posture laïque » ?

Si l'expression est en vogue, on est bien en peine d'en trouver une définition. Il y a les évidences : respecter la loi, la liberté de conscience (le pluralisme des opinions et convictions), distinguer croire et savoir, éviter tout prosélytisme, cultiver la distanciation critique aux représentations. Ce qu'on pourrait résumer par faire preuve d'*objectivité, d'impartialité, de neutralité*. Ici, rien de nouveau.

Dans la recherche, le terme « posture » relève surtout des sciences de l'éducation, mais c'est moins un concept qu'une « notion, aux contours imprécis, et posée comme un donné », interchangeable avec d'autres notions tout aussi floues comme « positionnement » (Penloup, Chabanois, Joannidès, 2011), un mot « employé sans être défini (...) susceptible de variations et de glissements sémantiques constants » (Lameul, 2016) et qui « fonctionne assez bien comme hyperonyme recouvrant des réalités apparemment évidentes, mais pourtant difficiles à définir de façon stricte » (Saint-Amand, Vrydaghs, 2001). La catégorisation, par D. Bucheton, des gestes professionnels (tissage, étayage atmosphère, pilotage) et ultérieurement des postures professeur (contrôle, sur-étayage, accompagnement, etc.) et élèves leur répondant (posture première, sco-

1. On confond les mœurs et le politique : si la citoyenneté implique une certaine forme de civilité, la civilité (l'agir moral) n'implique pas forcément la citoyenneté (l'agir politique).

laire, réflexive, etc.), fournit un cadre utile d'analyse, fondé sur des descripteurs qui soulignent les aspects ignorés, car invisibles, de l'activité enseignante. Mais je n'ai jamais ressenti

Cette séparation du juste (la norme) et du bien (la valeur) est intenable en éducation.

le besoin de réfléchir la formation des enseignants *sur la laïcité* en termes de « posture ». Il y a sans doute quelque chose que je ne perçois pas. En attendant d'être instruit à ce sujet, j'insisterai plutôt sur les connaissances, la culture et les vertus que suppose l'adoption d'une « posture laïque ».

La laïcité : cadre juridique ou valeur ? Ou les deux ?

La laïcité est d'abord un cadre juridique : celui qui garantit l'égalité de conscience et assure le libre exercice des cultes, pièces essentielles du libéralisme politique inhérent au modèle républicain (Petit, 2004). En formation comme dans l'enseignement faut-il s'en tenir là et n'attendre des individus le seul respect, quasi procédural, de la norme juridique ? Cette position forme ce que j'appellerai un *minimalisme laïque*. P. Kahn, qui nous propose de comprendre la laïcité française avec John Rawls, s'en tient là et récuse la dimension axiologique : la laïcité comme valeur (Kahn, 2007). Mais cette séparation du juste (la norme) et du bien (la valeur) est intenable en éducation. Et le libéralisme politique lui-même n'est pas axiologiquement neutre, comme l'observe Rawls :

On pourrait penser qu'une conception libérale de la justice ne peut pas faire appel à une idée du bien, sauf peut-être à celles qui sont purement instrumentales (...). Il s'agit d'une interprétation erronée, car le juste et le bien sont complémentaires ; aucune conception de la justice ne peut s'inspirer uniquement de l'un ou de l'autre. (Rawls, 1995, p. 215)

Le *minimalisme laïque* rend inconcevable l'éducation morale et politique des citoyens², la perpétuation de l'idéal politique républicain dépendant justement de la capacité des

enseignants à transmettre ses idées et valeurs aux nouvelles générations et à développer les vertus qui y correspondent, tout comme pour le libéralisme politique (Galston, 2016). En effet, ce cadre libéral n'est pas étroitement legaliste. Il comporte des valeurs et des vertus : autonomie, liberté, responsabilité individuelle, acceptation de la diversité, égalité des droits. Ce qui exclut de fait toutes les conceptions de la vie bonne qui n'en reconnaisse pas tel ou tel élément (Macedo, 2016) ; si l'école doit être neutre confessionnellement, elle ne saurait l'être moralement et politiquement. La promotion, par exemple, de l'idéal d'*autonomie* implique de développer des capacités réflexives (dont l'aptitude à l'autocritique), qui permettent de formuler, d'évaluer et de réviser ses idéaux de vie - idéal qui s'oppose de fait certaines conceptions substantielles et traditionnelles du bien éducatif ; la promotion de l'autonomie suppose aussi d'en développer les vertus à la fois cognitives et pratiques comme l'initiative, l'indépendance, la résolution, la persévérance, la diligence, etc. (Macedo, 2016).

La laïcité est donc inséparable d'un idéal et d'un projet, à la fois philosophique, moral et politique, celui que porte la pensée humaniste, critique et républicaine. Elle implique la transmission d'une certaine conception du Bien public (dont sa primauté sur les conceptions privées). Séparer la laïcité des éléments constitutifs de la pensée humaniste et républicaine est précisément le genre de contresens qu'entretient délibérément l'extrême droite qui se garde bien de relier laïcité et égalité, fraternité, solidarité, humanité, dignité. On relève à juste titre que « *Marine Le Pen cultive sa posture laïque* » (« Fillon se présente comme "chrétien"... », 2017). Posture, mais imposture, car l'extériorité (affecter le respect des normes) sans l'intériorité (l'adhésion aux valeurs dont elles dérivent) est comme le culte sans la culture : un pharisaïsme legaliste. Contre quoi, on soutiendra qu'il y

2. La plupart des libéraux prônent un « paternalisme éducatif » en éducation. Cf. l'excellente synthèse du problème par Christophe Béal (2013).

a bien une *sensibilité* laïque (aux normes et valeurs laïques impliquées dans une situation), des *affections* laïques constitutives de l'esprit laïque. Si la laïcité juridique est plutôt du côté de la norme, l'*esprit ou la sensibilité laïque* sont bien du côté de la valeur et des vertus (cognitives et épistémiques autant que pratiques).

LA PÉDAGOGIE LAÏQUE : DÉTENDRE LES CRAMPES MENTALES

Qu'attendre alors des enseignants ? D'abord et premièrement, les connaissances et la culture qui les rendront capables de défaire les crampes mentales³ qui affectent immédiatement les individus (élèves comme enseignants !) au sujet de la laïcité, après tant d'années d'échauffement des débats à son sujet.

Détendre par le droit et l'histoire du droit. Exemple : qui a lu la loi de 1905 ?

Le refus du *minimalisme* laïque ne suppose aucunement une minoration, en éducation, de la connaissance du droit de la laïcité. Bien au contraire. On ne peut que suivre É. Poulat - historien et sociologue de la laïcité, de loin, le meilleur spécialiste de la loi de 1905 - qui invite à distinguer la laïcité dans les textes de la laïcité dans les têtes. La première, qu'il nomme « laïcité publique », est celle des lois qui nous gouvernent, qu'on le veuille ou non, à commencer par celle de 1905 (Poulat, 2003, 113 sq.). La seconde, qu'il nomme « laïcité privée », est l'idée que chacun s'en fait librement. L'ignorance du droit conduit à les confondre. C'est mon expérience constante : le constat de l'ignorance du droit de la laïcité par de nombreux de professeurs, y compris des formateurs. Pour l'éviter, il faut d'abord prendre conscience de son ignorance. Par exemple, on pourrait demander à ceux qui parlent tant de la laïcité, s'ils connaissent vraiment la loi de 1905, et cela, à par-

tir de quelques questions simples.

- « LAÏCITÉ » : pourquoi le mot laïcité ne figure-t-il pas une seule fois dans la loi ? Comment se fait-il qu'il n'apparaisse que deux fois dans les milliers de pages relatant les quarante-huit séances de débat parlementaire de 1905⁴ ? Comment expliquer que la construction laïque (des lois scolaires de Ferry à celle de 1905) se soit pour l'essentiel achevée sans qu'il soit besoin de recourir au mot ? Pourquoi les textes juridiques font-ils silence sur le substantif (seul l'adjectif « laïque » figure dans l'actuelle Constitution) ? Pourquoi n'y a-t-il aucune définition juridique de la laïcité⁵ ? Pourquoi le législateur s'en garde-t-il ? Seule la culture juridique, fondée sur la connaissance des débats, permet de comprendre la sagesse de ce refus (réitéré) d'enclore la laïcité dans une définition qui fermerait le débat public et en ferait un dogme. La définition est et reste ouverte au débat légitime, renvoyant dos-à-dos les approches sectaires : le « laïcisme » - l'attitude dogmatique et d'une certaine manière religieuse des doctrinaires d'une laïcité anti-religieuse et quasi identitaire - (Bayart, 2016) d'un côté et, de l'autre, les approches disqualifiantes opposant rhétoriquement « laïcité ouverte » et « fermée », laïcité « inclusive » et « exclusive » qui ferment, elles aussi et par avance, la réflexion (Favret-Saada, 1999).

Autres mots introuvables :

- « SÉPARATION » : il est absent des quarante-quatre articles de la loi de 1905 pourtant dite de « séparation des Églises et de l'État ». Comment l'expliquer ? En lisant la loi de 1905, on constatera qu'il s'agit si peu d'une séparation que le sénateur Dominique Delahaye propose le 6 décembre 1905 de lui donner un titre plus adéquat à son contenu : « *nouveau rapport des Églises et de l'État* » (Poulat, 2010, p.69). Et la République, qui ne reconnaît aucun culte, méconnaît si peu la religion comme fait social qu'on ne finirait pas d'énoncer tout ce qu'elle

3. J'emprunte cette expression à Ali Benmakhlouf qui la tient de Wittgenstein dont il applique la méthode d'analyse du langage pour décrire les débats sur l'identité (Benmakhlouf, 2011) et la religion (Benmakhlouf, 2015).

4. Par contraste, en 1959, lors de la discussion de la loi Debré, en deux séances parlementaires (à l'Assemblée et au Sénat), le terme est prononcé 205 fois.

5. La loi scolaire de 2004 est bien déclarée en « application du principe constitutionnel de laïcité », mais sans que le terme ne soit davantage défini.

Distinguer la laïcité dans les textes de la laïcité dans les têtes.

reconnait et finance en la matière, directement ou indirectement ; sur ce point et pour l'inventaire prodigieux, voir Poulat, 2003, p. 129 sqq. Mais il faut avoir une culture juridique pour comprendre que ne *reconnaitre* aucun culte ne signifie pas les ignorer ou nier leur existence comme réalités sociales. Les cultes sont tellement reconnus dans leur existence sociale (mais pas politique) que la République laïque s'interdit de se mêler de leur organisation interne, fût-elle contraire à un principe aussi essentiel que celui de l'égalité homme-femme (par exemple, en interdisant l'accès des femmes à la prêtrise, en organisant des prières séparées selon les sexes, etc.).

- « RELIGION » : pourquoi la loi de 1905 parle-t-elle des cultes, de leurs lieux, édifices, ministres, budget, et pas de religion ? Là encore, la culture juridique permet de comprendre la sagesse scientifique, anthropologique et philosophique de ce choix : qui sait ce qu'est une religion ?

On ne les surmonte pas par de pseudo-débats, mais par un enseignement des controverses, documenté et instruit.

On pourrait multiplier les exemples, car le sottisier des inepties juridiques est riche d'affirmations péremptoires : rapporter l'interdiction de la burqa à la laïcité ; refuser de servir des menus avec et sans viande au nom de la laïcité (et je ne dis pas « repas de substitution » et encore moins « halal » ou « kascher »). Parmi les plus robustes, l'incompréhension de la distinction juridique entre public/privé dont le seul sens attesté se rapporte à la différence entre Droit Public et Droit privé. Les confusions à ce sujet nourrissent les pulsions éradicatrices de tout signe religieux dans « *l'espace public* » (qui dans les faits vise surtout les musulmans et le « voile islamique »⁶) : jardins publics, transports publics, mairie, etc. La pratique discriminatoire du double standard prévaut : on se scandalise de la visibilité d'une mosquée ou du voile, mais on trouve parfaitement normale la présence des croix et monuments chrétiens un peu partout.

6. Et les éradicateurs sont souvent les premiers à défendre les crèches de Noël dans le hall des mairies au nom d'une tradition, de fait, catho-laïque (pour le concept de « catho-laïcité », voir Pranchère, 2011).

La procession annuelle dans les rues de Montmartre de l'évêque de Paris accompagné de toutes ses ouailles n'appelle aucune remarque, mais on s'inquiète des « rencontres annuelles des musulmans de France ». Enfin, l'idée que la religion se pratiquerait en privé (chez soi dans sa cuisine ?) est un contresens juridique et une absurdité : comment un culte - quand on sait de quoi on parle - pourrait être pratiqué « en privé » ? Certes la loi de 1905 privatise les cultes, mais c'est pour mieux assurer leur liberté et garantir une liberté publique fondamentale, à la fois *individuelle et collective*. Tirons de tout cela, avec É. Poulat encore, un enseignement de méthode :

de part et d'autre, on parlerait moins de laïcité et l'on n'en parlerait mieux si ce qu'on en dit reposait sur la connaissance des dossiers, la précision du vocabulaire, l'exactitude des énoncés en référence au régime de droit effectif qui est le nôtre. Nous sommes trahis par les facilités de langage que nous nous accordons, les représentations déformées qu'elles induisent et les conclusions erronées que nous en déduisons (Poulat, 2003, p. 118).

Détendre les crampes par la culture. Un exemple : des élèves, Ben Laden et les talibans

Les diverses résistances à la laïcité sont bien documentées (IGEN, 2004). On les rencontre aussi en formation initiale et continue des enseignants. Elles naissent souvent de controverses liées à l'actualité donnant lieu à des assertions aussi tranchantes que têtues. On ne les surmonte pas par de pseudo-débats, même organisés avec les meilleures intentions, mais par un enseignement des controverses, documenté et instruit. Ici encore, connaissance et culture. En mars 2001 les talibans dynamitent les bouddhas géants de la vallée de Bâmiyân en Afghanistan et le 11 septembre quatre attentats endeuillent les États-Unis. La guerre en Afghanistan débute en octobre 2001, suivie en 2003 de celle en Irak. À la rentrée 2003 à Montreuil (93), dans l'une de mes classes de Terminale, avant même

**Volonté d'éclairer sans rien céder
sur l'intention laïque.**

d'avoir fait connaissance, j'entends « Vive Ben Laden », « Les talibans ont raison ». Provocation ? Imbécillité ? Retournement du stigmate ? L'année de philosophie risque d'être difficile. Je commence par nous donner du temps en indiquant que tout cela est bien intéressant et que nous y reviendrons. Ne pas sur-réagir ni tomber dans le piège, mais être patient. Je cherche ensuite ce qui pourrait nous aider et m'arrête sur *La Maladie de l'Islam* d'A. Meddeb

qui consacre quelques pages aux fameux bouddhas (Meddeb, 2002, p. 149-157). J'ai la matière, il reste à la didactiser. La réflexion sur le contexte permet d'évoquer la magnificence de la civilisation arabo-persane, tout en observant que les grands moments de civilisation se caractérisent par la capacité à rassembler et transformer les savoirs de leurs temps, d'où qu'ils viennent et quels qu'ils soient. J'en donne un exemple : la fondation de la « Maison de la Sagesse » par le calife Al-Mamoun en 833 à Bagdad qui fait rassembler et traduire par des savants juifs, chrétiens et musulmans, les grandes œuvres intellectuelles de l'époque⁷. Je reviens, grâce à Meddeb, à l'accueil favorable du bouddhisme dans l'islam ancien, celui des savants musulmans, et aux bouddhas de pierre, doublement respectés et protégés : comme témoignage du divin dans des périodes antérieures à la révélation mohammadienne ; et pour la valeur éducative - pour le peuple - reconnue alors aux idoles et autres images, par exemple chez Al-Biruni (973-1052) et son considérable *Livre de l'Inde*.

Culture, prise en compte des contextes, tact pédagogique, et patience. L'invocation incantatoire de la laïcité, la censure des propos, l'exhortation moralisante ou une réaction brutale auraient eu pour seul effet de renforcer la provocation de ces adolescents (« Vive Ben Laden », « Les talibans ont raison ») qui, en 2020, seraient promptement qualifiées d'atteintes à la laïcité passibles

d'un signalement. Les moyens du pédagogue ne peuvent être les mêmes que ceux de l'autorité administrative, policière ou judiciaire. Les crampes mentales des élèves alimentent celles des enseignants et réciproquement. Tout le monde s'échauffe et la laïcité y perd. Il n'était pas indifférent ici de proposer aux élèves connaissance et réflexion sur un moment brillant de la culture en contexte islamique : reconnaissance d'un côté, et déplacement de la question de l'autre, volonté d'éclairer sans rien céder sur l'intention laïque : combattre le fanatisme des idées ou le dogmatisme, cultiver un regard distancié et critique, parce qu'instruit, à l'égard de tous les *credo* et préjugés.

**L'ESPRIT LAÏQUE : L'INTELLIGENCE
DES SITUATIONS**

L'homme prudent, le *phronimos* d'Aristote, est un cas de sagesse à la fois théorique et pratique, réalisant l'unité des vertus cognitives et vertus pratiques (Engel et Mulligan, 2003). Il définit assez bien ce que pourrait être l'idéal du pédagogue laïque naviguant en permanence entre Charybde et Scylla, à égale distance du fanatisme d'un « principisme » rigide et du laxisme d'un « casuisme » dévoyé en accommodements déraisonnables.

Sagesse théorique, car il faut du savoir pour défaire les préjugés et libérer la pensée de ses crampes. Ainsi du préjugé — porté par la peur, la bêtise, parfois la haine — qui veut que les « Arabes » ne soient que de simples passeurs de culture « n'ayant rien inventé ». Pour le défaire, il faudra convoquer l'histoire de la culture : astronomie, médecine, mathématique, philosophie, architecture, etc. Des ouvrages existent, par exemple, *les Grecs, les Arabes et nous* (Büttgen et al., 2009). Et il faudra le faire sans tomber dans le préjugé inverse d'une hagiographie de la civilisation musulmane, caractéristique des positions en miroir⁸. L'histoire des ques-

7. Traduction notamment du corpus grec vers l'arabe par du syriaque, enrichi et diffusé au fil des conquêtes arabes sur le pourtour de la Méditerranée du Sud, avant de revenir, par l'Espagne, en Europe.

8. Autre exemple : les spécialistes reconnaissent l'apport irremplaçable de la critique de l'orientalisme par Edward Saïd tout en soulignant sa limite quand il essentialise à rebours « l'Occident » (Laurens, 2019, p. 1064 sq.).

tions religieuses qui suscitent tant de crampes n'est pas moins méconnue, et cela, pour toutes les religions :

à la « méconnaissance de la loi de 1905, il faut ajouter l'incurie totale en matière de religions, de la connaissance de leur diversité, des courants qui les traversent, de leur historicité, de leurs logiques spirituelles, de leur relation au politique, de la différence entre les fondateurs, des statuts opposés de leurs textes sacrés. » (Riondet, 2016)

D'où le mot d'ordre de C. Coutel - « tâchons d'être islamologues » - qui invite à s'instruire des sciences religieuses, des controverses intellectuelles et dogmatiques, de l'histoire et de l'anthropologie (Coutel et Dubois, 2016, p. 86).

Sagesse pratique, car le pédagogue laïque doit à la fois être ferme - il ne saurait accepter, par exemple, une censure des connaissances au nom des croyances, aucune neutralité possible ici - et tout aussi ferme quant au respect scrupuleux de la liberté de

conscience et de la dignité des individus, donc attentif à ce qui peut blesser, surtout quand cela touche intimement à la personne.

Comment ne pas heurter en tenant les principes ? C'est affaire de pédagogie et de vertus pratiques parmi lesquelles au moins ces trois :
- *le tact* : la « conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire [dans] la situation particulière que l'on est en train de vivre » (Prairat, 2017,

p. 13 ; voir aussi Prairat, 2013, p. 101 sq.), sans jamais céder sur l'intention, mais excluant tout catéchisme « laïque », tout autoritarisme ou dogmatisme. *Un savoir dire*, fruit de la précision savante et d'une pensée attentive aux nuances, contre les maladresses qui blessent, les provocations stupides, aux effets redoutables.
- *la patience*. Car l'esprit laïque ne peut être posé comme préalable, mais seulement comme un résultat de l'éducation. Il ne s'enseigne pas par injonction, mais se forme par le savoir, dans la joie de découvrir et de comprendre, de progresser ainsi en humanité, sans même, le plus souvent qu'il soit besoin de prononcer le mot laïcité ou d'avancer sous sa bannière. Il faut toujours garder à l'esprit que la laïcité est un processus lent, car elle éprouve les individus dans leur histoire personnelle et familiale, dans leur identité fantasmée, imaginaire ou réelle, dans leur besoin de reconnaissance autant que de comprendre.

- *la sollicitude*, je pense ici non à une compassion larmoyante ou condescendante, mais plutôt à ce qu'on appelle communément l'attention et la gentillesse. J'ai ici à l'esprit une remarque de Pascal Engel :

Je me suis souvent demandé pourquoi ceux que j'admire pour leur intelligence et leur compétence étaient souvent aussi des gens humains et gentils, et pourquoi les gens bêtes et incompetents sont souvent méchants et mauvais. (Engel, 2001) ■

L'esprit laïque ne peut être posé comme préalable, mais seulement comme un résultat de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Bayart, J.-F. (2016). *Laïcisme versus djihadisme, Les fondamentalistes de l'identité*. Paris : Karthala.

Benmakhlouf, A. (2011). *L'identité : une fable philosophique*. Paris : PUF.

Benmakhlouf, A. (2015). *Pourquoi lire les philosophes arabes ?* Paris : A. Michel.

- Béal, C. (2013). Paternalisme éducatif et autonomie. Dans J.-F. Dupeyron (éd.), *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale* (p. 141-154). Paris : A. Colin.
- Büttgen, P., Libera, A. de, Rashed, M., Rosier-Catach, I. (dir.) (2009). *Les Grecs, les Arabes et nous. Enquête sur l'islamophobie savante*. Paris : Fayard.
- Coutel, C., Dubois, J.-P. (2016). *Vous avez dit laïcité ?* Paris : Éd. du Cerf.
- Engel, P. (2001). La volonté de croire et les impératifs de la raison : sur l'éthique de la croyance, *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2, 165-176.
- Engel, P., et Mulligan, K. (2003). Normes éthiques et normes cognitives. *Cités*, 15 (3), 171-186.
- Favret-Saada, J (1999). La concorde fait rage. Sur le « nouveau pacte laïque », *Les Temps modernes*, 605, 115-158.
- France : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (2004). *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, rapport rédigé par J.-P. Obin. Paris : MENESR.
- Galston, W. (2016). L'éducation civique dans l'État libéral. Dans A. Escudier et J. Pelabay, *Le perfectionnisme libéral. Anthologie de textes fondamentaux* (p. 299-315). Paris : Hermann.
- Kahn, P. (2007). « La laïcité est-elle une valeur ? ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 29-37.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise* (note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à diriger des recherches, université Rennes 2 Haute-Bretagne, CREAD) récupéré de <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>>
- Laurens, H. (2019). *Orientales*. Paris : Éd. du CNRS.
- Le Quellec, J.-L. (2015). « La religion » et « le fait religieux » : deux notions obsolètes. Dans J.-L. Le Quellec (éd.), *L'Anthropologie pour tous*, actes du colloque d'Aubervilliers (p. 19-32) <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01199427>>
- LEXPRESS.FR avec AFP (2017). Fillon se présente comme « chrétien » : « Opportuniste et choquant », juge Le Pen. *L'express.fr*, 10 janvier 2017 <https://www.lexpress.fr/actualite/politique/elections/fillon-se-presente-comme-chretien-opportuniste-et-choquant-juge-le-pen_1867336.html>
- Macedo, S. (2016). Cartographier les vertus libérales. Dans A. Escudier et J. Pelabay, *Le perfectionnisme libéral. Anthologie de textes fondamentaux* (p. 89-119). Paris : Hermann.
- Meddeb, A. (2002). *La Maladie de l'Islam*. Paris : Éd. du Seuil.

Penloup, M.-C., Chabanois, M. et Joannidès, R. (2011). La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans Y. Reuter et B. Daunay (dir.). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.

Poulat, É. (2003). *Notre laïcité publique*. Paris : Berg International.

Poulat, É. (2010). *Scruter la loi de 1905. La République française et la religion*. Paris : Fayard.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF.

Pranchère, J.-Y. (2011), Catho-laïcité, *Revue des deux mondes*, avril, 109-132.

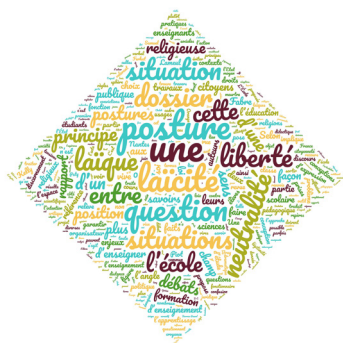
Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : PUF.

Riondet, O. (2016). La laïcité, une identité française ? Les articles sur la laïcité dans le journal *Le Monde* après le 13 novembre 2015. Communication au colloque *Territoires, frontières, communautés. Reconfigurations identitaires dans un monde (dis) continu*, Bucarest, université de Bucarest <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01490952>

Saint-Amand, D., David, V. (2011). Retours sur la posture. *Contextes. Revue de sociologie de la littérature*, 8 <<https://doi.org/10.4000/contextes.4712>>.

Urbanski, S. (2011). Est-il possible d'échapper au « fait religieux » ? *Cahiers rationalistes*, 612.

Urbanski, S. (2012), *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*. Paris : PUF.



Enseignement laïque des faits religieux

L'enseignement laïque des faits religieux. Pluralité, (équi-) distance et récurrence comme principes d'enseignement

RÉSUMÉ

Notre compréhension de la laïcité et de ce qu'elle implique en milieu scolaire s'inscrit dans un contexte nouveau depuis les années 1990, marqué à la fois par la prise en compte de la pluralité religieuse, mais aussi la nécessité de conjurer tout fanatisme religieux, tout communautarisme et tout fondamentalisme. De fait, l'enseignement laïque des faits religieux participe de cette logique, dans le sens où il s'inscrit dans ce qui constitue le fondement de l'idée laïque : favoriser l'établissement d'une société plurielle et unie, par le biais, non de la reconnaissance de la diversité religieuse, mais de sa connaissance. D'un point de vue didactique, la posture laïque dans l'enseignement peut être obtenue par un travail d'équi-distance non-uniformisant reposant sur des approches disciplinaires variées et un sens de la pluralité interne aux religions.

Olivier **ROTA**
Docteur en Sciences
des Religions HDR,
IEFR,
Université d'Artois

MOTS CLÉS :

enseignement, faits religieux, laïcité

INTRODUCTION

Le principe de laïcité pose la stricte séparation entre l'État et les Églises. Ferdinand Buisson, à l'origine de la première définition de ce qui constituait en 1882 un néologisme, établissait dans son *Dictionnaire de pédagogie* que « l'État laïque est un État neutre entre les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique ». Traduit dans la loi de 1905, ce principe a donné lieu à l'affirmation selon laquelle « la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte », conduisant de fait à ce que le régime garantisse la liberté de conscience sur son territoire.

L'École a historiquement joué un rôle majeur dans le développement des moyens permettant d'assurer cette liberté de conscience : en régime de laïcité, la liberté se construit par la mise à distance critique de l'élève

vis-à-vis des cléricatismes de tout ordre qui visent à la domination d'un groupe particulier.

Le régime, à la fois philosophique et juridique, de laïcité établi par la loi de 1905 ne prévoyait cependant pas les questions nouvelles soulevées par le retour des manifestations religieuses dans l'espace public, que nous vivons depuis les années 1980 (voir Ferhat, 2019). La visibilité de ces manifestations a pu étonner jusqu'aux catholiques, engagés dans leur grande majorité dans un processus d'invisibilisation, conduisant Hugues Derycke, vice-recteur de l'Institut catholique de Toulouse, à signaler lors d'un colloque de 1998 consacré au « fait religieux » : « Le fait religieux est de nouveau un fait public ; et nous manquons de modèle pour le penser. Non pas le fait religieux, mais le fait que le fait religieux soit un fait public. » (Blanchard et al., 1999, III, introduction)

Que des phénomènes religieux occupent le devant de la scène publique

a conduit une partie du monde universitaire à engager une réflexion sur la meilleure manière de les aborder, tout en tenant compte de la pluralité religieuse, laquelle invite à trouver un langage commun pour les caractériser. L'introduction de nouvelles questions ayant trait aux « faits religieux » à partir des programmes de 1996, mais aussi le rapport rédigé par P. Joutard (France, 1989) puis celui rédigé par Régis Debray (France, 2002) ont attiré l'attention sur la nécessité d'enseigner les « faits religieux » dans le secondaire à travers une approche laïque.

Or, les questions didactiques posées par un tel enseignement sont globalement restées confinées à un étage universitaire plus que didactique. Comme le signalait C. Demissy dans son ouvrage de 2007, *La religion à l'école publique : une problématique à partir de considérations européennes et pédagogiques* :

Le principal problème posé par le rapport Debray vient du caractère exclusivement académique de l'initiative. [...] En concevant la formation au fait religieux uniquement à partir des savoirs savants, on ignore tout simplement la réflexion sur ce qu'il est utile d'enseigner à l'école. (Demissy, 2007, p. 53)

Tout particulièrement, les conditions d'une approche laïque des faits religieux ont été peu étudiées. Comment transposer les dispositions de 1905 (qui concernent avant tout les relations de l'État et des Églises), son esprit, dans une pratique pédagogique qui ne prévoyait pas, jusqu'à un temps récent, la nécessité d'enseigner les « faits religieux », et tenait pour acquis que l'École était le lieu où l'on ne parlait pas des religions ? Afin de répondre à cette question, nous formulerons trois propositions didactiques pouvant se résumer à trois principes : pluralité, (équi-) distance et récurrence. Nous le ferons en nous appuyant notamment sur la note produite par le Conseil des sages de la laïcité au ministre de l'Éducation nationale, datée du 25 novembre 2018,

Deux écueils possibles à tout enseignement laïque des faits religieux : le redoublement du discours normatif des religions et l'uniformisation des approches pédagogiques.

et portant sur « l'approche laïque des faits religieux dans l'enseignement ». Nous assortirons ces trois principes d'un avertissement concernant deux écueils possibles à tout enseignement laïque des faits religieux : le redoublement du discours normatif des religions et l'uniformisation des approches pédagogiques.

L'ENSEIGNEMENT LAÏQUE DES FAITS RELIGIEUX : PLURALITE ET (EQUI-) DISTANCE

Si le régime de laïcité est né d'une nécessité pour l'État français de se libérer de toute conception théologique, son application s'est globalement traduite après 1905 dans un cadre défini par deux acteurs : la République française d'une part, l'Église catholique d'autre part. La Loi de séparation « des » Églises et de l'État constitua dans les faits une loi de séparation « de » l'Église (catholique) et de l'État, dont les dispositions ont été appliquées à l'ensemble des cultes. Dans son sillage, la non-reconnaissance des cultes par l'État a favorisé l'émergence d'une conscience de la pluralité religieuse, qui s'est traduite à partir des années 1980 par des revendications au « droit à la différence » des religions minoritaires.

Assez paradoxalement, la mise à distance initiale entre État et religion (au singulier) a conduit à une mise à équi-distance entre État et religions (au pluriel) dont on peut dire qu'elle s'est imposée comme l'un des marqueurs récents du régime de laïcité – non sans venir

quelque peu brouiller pour le plus grand nombre la distinction avec le régime de laïcité de type britannique (Coutel, Leduc, Rota, 2019, p. 5-16). Or, plus que jamais, les moyens de cette distinction se construisent au sein de l'École, en ce que le régime français de laïcité repose sur un rapport de connaissance, et non pas de reconnaissance, aux religions.

La prise en compte de la pluralité

religieuse suppose ainsi, dans une posture laïque, une mise à distance critique qui peut être favorisée par un travail d'(équi-) distance à l'égard de tout objet religieux étudié. Cette équi-distance suppose de traiter islam, judaïsme et christianisme (pour ne mentionner que les trois religions dites « monothéistes ») comme des acteurs historiques pluriels, tout en évitant de redoubler le discours normatif et essentialiste que ces religions entretiennent sur elles-mêmes. En d'autres termes, il ne revient par exemple pas à l'enseignant d'énoncer les cinq piliers de l'islam à la manière d'une définition du « bon croyant » (car alors il redoublerait le discours normatif de l'islam, et ferait preuve sans le savoir d'un cléralisme bien insidieux), mais de tenir compte de la pluralité interne à chaque religion, et de la liberté de chaque croyant (ou non-croyant) de se situer face aux discours normatifs des religions. Pour citer la note produite par le Conseil des sages de la laïcité : « On évitera [...] de donner une représentation univoque des différentes religions, tant il existe des tendances diverses à l'intérieur de chacune d'elles. » La note, qui insiste sur la priorité à donner à la formation des enseignants, justifie par ailleurs le principe d'un enseignement des faits religieux par un renvoi à l'article 12 de la Charte de la laïcité, lequel stipule la nécessité de « garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ».

UNE PLURALITE DISCIPLINAIRE NON-UNIFORMISANTE

Le constat des dégâts de l'inculture religieuse des élèves dans leur rapport au patrimoine, déjà présent dans les rapports Joutard et Debray, trouve une nouvelle urgence dans la note du Conseil des sages de la laïcité. Pour tout préambule, cette note pose que :

La coexistence des revendications identitaires, de la montée des fanatismes et de l'influence des fausses vérités propa-

Le régime français de laïcité repose sur un rapport de connaissance.

gées par les réseaux sociaux rend plus que jamais indispensable de développer l'esprit critique des élèves nécessaire à la formation du jugement et à l'expression de la liberté de conscience. La réflexion sur l'Enseignement laïque des faits religieux engagée depuis les rapports Joutard (1989) et Debray (2002) doit ainsi être actualisée au regard des transformations de la société, du bilan des mesures prises et des efforts déjà engagés par l'Éducation nationale.

Si le contexte éducatif a changé depuis le début des années 2000, conduisant à importer de nouvelles tensions au sein de l'École, demeure toutefois un constat identique, déjà énoncé par le rapport Debray : « L'effondrement ou l'érosion des anciens vecteurs de transmission que constituaient églises, familles, coutumes et civilités, reporte sur le service public de

Qu'une valorisation de l'altérité susceptible de répondre aux lectures réductrices du monde portées par les fondamentalismes.

l'enseignement les tâches élémentaires d'orientation dans l'espace-temps que la société civile n'est plus en mesure d'assurer. » Pour autant, faut-il le souligner, le principe d'équi-distance que nous énonçons plus haut n'appelle pas à une uniformisation des approches. Si l'École se doit aujourd'hui d'inclure une certaine culture des religions, son approche du judaïsme, de l'islam ou du christianisme ne peut se faire tout à fait sur un même plan. S'il apparaît nécessaire d'offrir aux élèves des éléments de culture judaïque ou islamique, il reste que la lecture du patrimoine français ne peut qu'être faussée à introduire sans précautions ces éléments de culture chrétienne qui se révèlent les plus pertinents à comprendre les œuvres inscrites au patrimoine français. L'initiation à la pluralité ne peut se passer d'une attention à la différenciation, sans quoi l'on remplacerait une inculture par une autre.

PLURALITE, ALTERITE, RECURRENCE

À la pluralité des « faits religieux » répond une nécessaire pluralité des approches disciplinaires. « Il s'agit donc, non de dispenser à proprement parler un "enseignement des faits religieux", mais bien de les prendre en compte dans divers enseignements et disciplines », indique la note du Conseil des Sages.

La mise à (équi-) distance suppose d'illustrer la pluralité religieuse. Car si le fondamentalisme se caractérise par une lecture unique, l'approche laïque, qui est son extrême opposé, invite à multiplier les perspectives. Dès lors, il peut être intéressant de s'écarter des faits à proprement parler pour aborder les religions étudiées sous l'angle des récits qu'elles portent. Tout enseignement laïque suppose de promouvoir un sens des pluralités internes aux religions, lesquelles se manifestent notamment par des regards variés portés sur des événements communs. De fait, une certaine dose de récurrence peut être obtenue à l'occasion d'une mobilisation de plusieurs disciplines autour d'un même objet, mais aussi en multipliant les sources ressortant d'une même thématique. La présentation de ces sources attestant de visions différentes ne pourrait susciter, nous semble-t-il, qu'une valorisation de l'altérité susceptible de répondre aux lectures réductrices du monde portées par les fondamentalismes.

CONCLUSION

Notre compréhension de la laïcité et de ce qu'elle implique en milieu scolaire s'inscrit dans un contexte nouveau depuis les années 1990, marqué à la fois par la prise en compte de la pluralité religieuse, mais aussi la nécessité de conjurer tout fanatisme religieux, tout communautarisme et tout fondamentalisme. De fait, l'enseignement laïque des faits religieux participe de cette logique, dans le

sens où il s'inscrit dans ce qui constitue le fondement de l'idée laïque : favoriser l'établissement d'une société plurielle et unie, par le biais, non de la reconnaissance de la diversité religieuse, mais de sa connaissance. D'un point de vue didactique, la pos-

ture laïque dans l'enseignement peut être obtenue par un travail d'équi-distan-
 tance non-uniformisant reposant sur des approches disciplinaires variées et un sens de la pluralité interne aux religions ■

BIBLIOGRAPHIE

Blanchard, Y.-M. et alii (1999). *Le fait religieux aujourd'hui*. Nantes : Siloë.

Coutel, C., Leduc, C., et Rota, O. (dir.) (2019). *La culture du dialogue dans les relations inter-religieuses. Définitions, controverses, devenir*. Paris : Parole & Silence.

Demissy, C. (2007). *La religion à l'école publique : une problématique à partir de considérations européennes et pédagogiques*. Lyon : Olivetan.

Ferhat, I. et alii (2019). *Les foulards de la discorde : retours sur l'affaire de Creil 1989*. La-Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube ; Paris : Fondation Jean-Jaurès.

France, ministère de l'Éducation nationale (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, rédigé par Philippe Joutard, Paris : ministère de l'Éducation nationale.

France, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque : rapport au ministre de l'Éducation nationale*, rédigé par Régis Debray. Paris : O. Jacob ; SCEREN.

pouvoirs, d'accommodements ou de liens sociaux.

La question s'est donc posée de développer au cours de la scolarité obligatoire à Genève un enseignement des références qui ont marqué les sociétés humaines, en particulier dans le domaine religieux, mais pas seulement dans ce domaine. Il s'agissait de transmettre aux élèves des points de repères selon des modalités qui respectent strictement la laïcité et les objectifs humanistes d'une école située dans un contexte multiculturel.

PHILIPPE BORGEAUD (PB)

« Grands Textes » : le titre donné aux manuels destinés aux élèves et aux enseignantes et enseignants du cycle d'orientation (équivalent du collège français) du Canton de Genève doit être compris dans le sens de « textes

de référence ». Ces textes sont des ressources utiles pour penser le présent. Il s'agit moins d'« inculquer des connaissances » que de faire réfléchir la classe d'histoire sur la condition humaine et le vivre ensemble, dans une perspective comparatiste. Ceci dit, de nombreuses connaissances, chemin faisant, sont mises à disposition des élèves et des enseignantes et enseignants, et contextualisées. Des mythes anciens sur l'origine du monde et sur la mort, des textes mésopotamiens, de l'Inde ancienne, de la Bible, du Coran, ainsi que des récits de peuples premiers, accompagnent des extraits d'Homère, Hésiode, Ovide, des développements humanistes ou philosophiques (Montaigne, Rousseau, Montesquieu, Marx, Primo Levi etc...). Mais il ne faut pas se leurrer. Le présent qui fait appel ici à la mémoire humaine ne cesse de changer et un choix de « grands textes » ne saurait être définitif. Chaque génération lit à sa manière ce qui lui sert de références, et retient les textes qu'elle reconnaît comme les plus représentatifs. Seuls certains d'entre eux vont se trouver à chaque fois reproduits et ré-interpré-

tés. Les « Grands Textes », tels que destinés à l'école, ne sont donc pas « sacrés ». Seuls certains d'entre eux, d'ailleurs, le furent ou le sont effectivement dans le cadre de certaines cultures, à certaines époque (la Bible hébraïque, les Évangiles et le Coran notamment...); la chose est beaucoup moins claire pour les récits mésopotamiens ou iroquois sur la naissance du monde, ou encore la Bhagavad-Gîta indienne. Représentatifs d'une pluralité d'époques et de cultures différentes, les textes n'ont pas été choisis pour révéler des « racines ». Leur mise à distance interdit tout usage identitaire. Et surtout ils ne sont pas proposés comme offrant des modes d'emploi à l'existence contemporaine. Ils offrent simplement des références utiles, de grande qualité poétique et posant des grandes questions, à partir desquelles il est possible de construire (dans la classe) une réflexion collective. Il s'agit, en somme, d'un répertoire tiré du patrimoine humain, susceptible d'incessantes ré-interprétations. Les « Grands Textes » fonctionnent donc (ou plutôt auraient dû fonctionner) comme une boîte à outils.

Comment définir les textes qui ont été rassemblés dans les collections intitulées « Récits primordiaux » ou « Les Grands Textes », toutes deux destinées à un usage pédagogique ? Pouvez-vous identifier un usage laïque de ces textes religieux, philosophiques et politiques ?

NICOLE DURISCH GAUTHIER (NDG)

Mon regard sera celui d'une didacticienne des sciences des religions. N'ayant été impliquée que très marginalement dans l'édition des « Grands Textes », et aucunement dans celle des « Récits primordiaux¹ », je baserai ma réponse à cette question sur les introductions aux deux collections. Je débiterai par une réflexion sur le nom donné à ces dernières, puis sur les approches proposées pour abor-

Il s'agit moins d'« inculquer des connaissances » que de faire réfléchir la classe d'histoire.

1. La collection « Les Récits fondamentaux » publiée par La documentation française est réalisée en collaboration avec l'Institut européen en sciences des religions. La page de présentation dont il est question ici figure en ouverture de chacun des numéros de la collection : <https://www.vie-publique.fr/recits-primordiaux>.

der les textes.

L'une des difficultés à laquelle se confronte un éditeur de textes est de trouver un nom sous lequel réunir ces derniers, *a fortiori* lorsqu'ils sont d'époques, de styles et de natures différents. La désignation « Grands Textes » offre l'avantage de pouvoir y inclure des textes qualifiés de religieux, tels ceux issus de la Bible ou du Coran, des textes poétiques, telle la *Théogonie* d'Hésiode ainsi que des textes qui se détachent d'un fondement religieux, tel l'extrait tiré du livre *Du contrat social* de Jean-Jacques Rousseau proposé en lien avec le vivre ensemble. L'avantage de la désignation « Grands Textes » est donc de ne pas étendre le qualificatif « religieux » (remplacé trop facilement par « sacré » dans les manuels et les programmes) de manière induite à des textes qui ne sont pas religieux (ni sacrés d'ailleurs). L'inconvénient de cette désignation est qu'elle est peu évocatrice (qu'entend-on par « Grands » Textes ?) et aurait sans doute été plus compréhensible – même si sujet à d'autres débats – si le titre avait été « Grands Textes de l'histoire des religions ».

La désignation « Récits primordiaux » permet également l'inclusion de textes poétiques. Elle est *a priori* plus attrayante que la précédente, notamment parce qu'elle renvoie à une narration, mais l'utilisation du qualificatif « primordial » interroge à deux titres au moins : d'une part, il fait référence à un temps premier dont les religions elles-mêmes se réclament et qu'elles peuvent être enclines à idéaliser ; d'autre part, il assoit l'idée que les religions sont au fondement des choses de manière intrinsèque sans s'interroger sur ce que constitue précisément ce religieux. À travers l'utilisation de « primordial », la perspective est potentiellement émiqne (on se situe par rapport à un passé idéal et anhistorique selon un regard interne à la tradition) et essentialisante (on attribue au fait d'être premier une qualité intrinsèque), ce qui est problématique pour qui se situerait dans un

paradigme non phénoménologique. Quelques mots sur les approches proposées. Les brochures des « Grands Textes » préconisent la comparaison contrastive – approche inspirée d'une histoire comparatiste des religions, qui a pour but de créer une mise à distance, une extériorisation par rapport aux traditions étudiées, y compris la sienne. Les textes sont utilisés comme des instruments au bénéfice de la réflexion. L'approche proposée est résolument analytique, ce qui est sa force : elle évite une approche pieuse en poussant au décentrement et au multi-perspectivisme. Sa limite pourrait être, du point de vue des enseignantes et enseignants, une approche jugée trop savante et en décalage temporel par rapport au programme d'histoire.

L'approche décrite en introduction de la collection « Récits primordiaux » est celle de la narration (les textes étant apprêtés pour être racontés aux « enfants » ou lus par les élèves). Il est certes aussi prévu un dispositif analytique pour les enseignants (par exemple, contextualisation des textes, information sur les sources, clés de lecture), mais c'est surtout le développement de compétences d'écoute et de lecture qui semblent être visées pour les élèves. L'intention première de la collection semble moins être d'étudier les textes que de s'en imprégner, même si la réflexion apparaît bien sûr par exemple à travers les clés de lecture. La force de cette approche est son pouvoir évocateur, voire sensoriel (l'introduction invoque la « grande musique des mots »), sa limite pourrait être une distance mal gérée par rapport à des textes considérés comme étant plus religieux que poétiques, notamment par le public scolaire.

CH

En fonction d'un usage laïque et pédagogique de ces textes de référence, il s'agirait surtout de les faire lire et comprendre pour ce qu'ils sont, au-delà d'un sens littéral lorsque c'est nécessaire, en repérant leur

valeur symbolique éventuelle et en mettant à distance toute essentialisation. La situation d'apprentissage en contexte laïque implique de faire un pas de côté avec les élèves et d'examiner ces documents en posture d'observation en évitant toutes les formulations qui induiraient une absence de distance ou une croyance. Du côté des textes politiques, en les étudiant, il importe d'apprendre aux élèves à s'informer et à se référer à des données factuelles, et de leur permettre, pour nourrir la construction de leurs sensibilités et de leurs opinions ; mais il importe encore davantage de se demander « comment faire valoir sans prescrire » et, au-delà de ce

Il importe encore davantage de se demander « comment faire valoir sans prescrire ».

dilemme, sans renoncer aux valeurs fondamentales, d'éviter l'inculcation et le formatage. Ce problème se pose d'une manière encore plus manifeste s'agissant des phénomènes religieux, en n'oubliant jamais que l'enjeu est ici notamment de laisser croire ou ne pas croire, et pas seulement d'intégrer la pluralité des croyances. Dès lors, cette thématique a toute sa place dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales parce qu'elle contribue, avec d'autres, à mieux comprendre le monde.

Précisez l'entreprise éditoriale pour montrer comment se construit l'objet d'étude ainsi que sa réception en faisant le lien votre posture laïque d'auteur face au cadre institutionnel ?

PB

Le choix des textes a été confié en 2009, par le magistrat en charge alors du Département de l'Instruction publique, à une équipe pluridisciplinaire coordonnée par un historien des religions spécialiste de l'Antiquité classique (le soussigné). Il s'agissait chaque fois de garantir la solidité du texte proposé (son établissement dans la langue originale, comme on dit en jargon philologique), de sa tra-

duction et de son commentaire. Il y avait là, entre autres, un égyptologue, une assyriologue, un chercheur en études juives, une islamologue, une historienne du bouddhisme maîtrisant le pali, le chinois et le japonais, deux historiens de l'université de Genève (dont un pédagogue). Le résultat de ce travail fut ensuite « traité », en dialogue avec trois enseignantes d'histoire du cycle d'orientation, pour le rendre accessible aux élèves. Le choix des textes a bien sûr quelque chose de « collectivement » personnel. Une autre équipe aurait fait des choix différents, parfois. Le point essentiel est que ces choix n'ont pas été effectués en fonction de la religion ; cela surtout alors qu'il s'agissait d'elle, la mission étant qu'on parle « officiellement » de religion à l'École publique genevoise, mais de manière laïque. Dans un esprit de laïcité il fallait éviter l'écueil majeur, qui aurait consisté à introduire un discours croyant, voire louangeur, d'une louange adressée dans un esprit « religieux » à ce qu'on appelle des « religions ».

Quand on parle de « religion », ce qui frappe d'emblée c'est l'« évidence » d'une conception singulière, propre au regard européen chrétien supposé « universel ». D'origine latine, le mot religion ne prend que très tard le sens qu'on lui donne aujourd'hui. La *religio* latine c'est une attitude sociale, une manière scrupuleuse de se comporter à l'égard de la coutume. La relation à une transcendance, que finit par lui donner le christianisme, fait ici écran. Telle quelle, la notion de religion nous empêche de voir et de sentir ce que d'autres ont vu et senti dans les civilisations d'avant le christianisme. Elle ne permet pas plus, aujourd'hui encore, de saisir la multiplicité et la variété des croyances en Chine, au Japon et dans bien des régions d'Afrique, d'Océanie ou d'Amérique du Sud. Sans oublier que dans notre univers occidental, mais ailleurs également, en ce début du XXI^e siècle, il y a des femmes et des hommes qui, dans leur vie quotidienne, s'affirment

libres de toute affiliation à quelque religion instituée que ce soit.

Le corpus réunit donc des textes que l'on qualifierait de religieux et des textes sans référence religieuse, ainsi que des textes critiquant la religion. Le dénominateur commun, c'est que tous concernent des préoccupations fondamentales, telles que le destin de l'individu, le lien social, la tolérance, la justice et la liberté.

CH

L'originalité du concept des « Grands Textes » a aussi été de ne pas seulement s'en tenir au thème des croyances et du religieux, mais de s'ouvrir à ceux du lien social et de la loi, d'une part, de l'humain en relation avec l'altérité et la diversité, d'autre part. C'est sur ce dernier aspect, y compris

sa négation absolue au cœur de la criminalité de masse du XX^e siècle, que Philippe Borgeaud, le directeur du projet, m'avait sollicité pour le troisième volet.

« Grands Textes », « textes fondamentaux » : l'intérêt de cet outil pédagogique était de proposer des documents écrits constituant des points de repères ou des éléments de compréhension du monde contemporain et des questions sociétales ou existentielles de toute nature qu'il doit affronter. Il s'agissait en effet d'un choix forcément évolutif et sans doute la crise climatique, la crise pandémique ou la vivacité des enjeux de l'antiracisme auraient-ils pu le faire évoluer aujourd'hui.

Quel a été l'usage de ces textes ou son absence d'usage ? Pourriez-vous identifier des obstacles à leur réception qui pourraient être travaillés en formation ceci afin d'identifier quelle est la juste posture des enseignantes et enseignants face à ces textes ?

PB

L'usage de ces textes s'est heurté à

deux obstacles principaux et finalement leur enseignement a été abandonné à Genève. Il fut remplacé, sous la responsabilité d'une nouvelle magistrate en charge du Département de l'Instruction publique, par un enseignement plus centré sur « les religions », et jugé plus « simple », ou moins compliqué. Édités par le Département de l'Instruction Publique genevois les fascicules des « Grands Textes » ont été relégués, à partir de la rentrée 2018, dans les économats des établissements et remplacés par de nouveaux fascicules édités par les Editions Agora.

Il faut dire que l'enseignement des « Grands Textes », localisé en histoire, avait suscité d'emblée une résistance politique. La plupart des cantons suisses, à l'exception de Neuchâtel et Genève, ne reconnaissent pas de séparation entre la religion et l'Etat. Dans ce contexte il n'est pas étonnant que des milieux proches de la théologie et de la sphère (inter)religieuse, aient regardé avec suspicion l'entreprise genevoise des « Grands Textes », se réclamant d'une spécificité cantonale. Agora, qui publie aujourd'hui les documents remplaçant les « Grands Textes » est issu des éditions Enbiro (« Enseignement biblique romand »), qui avaient déjà construit un matériel d'enseignement sur les religions. En disant vouloir pallier l'ignorance chez nos élèves de ce qu'on appelle « le/s fait/s religieux », ce matériel scolaire auquel l'école genevoise s'adapte aujourd'hui accompagne au cycle d'orientation (conformément au Plan d'étude romand) un cours qui occupe, sous forme d'histoire des religions, l'espace de « la religion » ou de l'heure de religion, autrefois respecté par la plupart des cantons suisses.

Une autre résistance est venue de l'intérieur de la maison, de la part d'enseignantes et enseignants d'histoire qui avaient le sentiment qu'on arrachait des heures à l'histoire proprement dite et qu'on les forçait à faire autre chose. Et aussi que l'on cassait le cadre chronologique. À ces deux reproches *a priori* non idéo-

La perspective historique se double d'une perspective anthropologique, comparatiste.

logiques, on pourrait répondre que la perspective historique se double d'une perspective anthropologique, comparatiste, conforme aux travaux actuels en sciences humaines. Depuis longtemps déjà, cette double perspective est à l'œuvre dans des travaux qui s'éloignent d'une histoire linéaire, compartimentée, ou encore événementielle.

Pour conclure rappelons que des outils facilitant la préparation des cours sont donnés sous forme de « séquences d'enseignement », ainsi que dans trois fascicules destinés aux enseignantes et enseignants. Ces fascicules fournissent des éléments permettant à une historienne ou un historien d'élargir sa formation sur certains points. Une « formation continue » pourrait s'appuyer sur ce matériel.

CH

En tant que didacticien de l'histoire, j'aimerais surtout souligner qu'il n'y a pas eu d'enquêtes sur la réalité des usages effectifs de cette ressource et des manières dont les enseignantes et enseignants l'ont utilisée ou pas, en ont trouvé ou pas une adaptation possible à leurs projets ou besoins. Je regrette sa disparition et je trouverais surtout utile qu'elle soit mise à disposition ou publiée en accès libre parce que ses contenus, s'ils sont susceptibles d'être complétés,

conservent toute leur pertinence du point de vue de la construction et de la transmission d'une intelligibilité du monde actuel.

Nous nous trouvons aujourd'hui dans un contexte de renouvellement du

questionnement sur le bien commun et ce qu'il rend nécessaire, mais aussi de reconfiguration du rapport à la vérité face à la multiplication des sources d'information et à toutes sortes de dérives relativistes, voire complotistes. Il n'a sans doute jamais été aussi important que l'École contribue à faire distinguer aux élèves les niveaux de lecture des textes,

notamment entre sacré et profane, entre mythe et réalité factuelle. Dans ce sens, travailler sur les religions et le lien social en fonction de leur histoire et en tant que construction sociale est particulièrement important. Et un tel recueil commenté de textes de référence peut y contribuer.

Pourriez-vous revenir sur votre expérience de participation à l'édition de brochures destinées à l'enseignement d'Éthique et cultures religieuses dans un contexte d'enseignement qui n'est pas laïque et nous dire quelques mots sur les obstacles susceptibles d'être travaillés en formation des enseignants ?

NDG

Rendre accessible les textes aux élèves, ainsi qu'aux enseignants représente un défi éditorial majeur que ce soit dans un contexte laïque ou non. Ce travail d'adaptation implique une collaboration entre universitaires et enseignants, comme cela a été le cas pour les « *Grands Textes et les Récits primordiaux* », comme c'est aussi le cas pour les moyens Agora, la maison d'édition qui publie les moyens d'enseignement pour la discipline Éthique et cultures religieuses en Suisse romande.

La discipline Éthique et cultures religieuses est une spécificité cantonale du Plan d'études romand, c'est-à-dire que les cantons sont libres de l'adapter ou non dans leur grille horaire. Les cantons de Genève et de Neuchâtel, laïques, ont choisi d'intégrer l'enseignement des faits religieux à la discipline histoire, alors que les autres cantons de Suisse romande soit associent l'Éthique et cultures religieuses à l'histoire, soit la proposent comme discipline spécifique.

Pour illustrer les enjeux qui peuvent se présenter durant la phase éditoriale, j'utiliserai un exemple personnel. Il y a quelques années, j'ai été sollicitée par les éditions Agora (alors appelées Enbiro, un acronyme pour Enseignement biblique et interreli-

Important que l'École contribue à faire distinguer aux élèves les niveaux de lecture des textes, notamment entre sacré et profane, entre mythe et réalité factuelle.

1. Frank, K. & Uehlinger, C. (2009). *L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions*. Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert : *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles* (179-214). Fribourg.

gieux romand) au sujet de la cosmogonie dite héliopolitaine de l'Égypte ancienne destinée à être publiée dans la brochure « Aux origines du monde ». La difficulté dans ce cas-ci a résidé dans l'absence d'un texte-source suivi, les références au mythe (les plus anciennes en tous les cas) étant faites le plus souvent en lien avec des actions rituelles, selon une forme très éloignée des narrations grecques, par exemple. La question qui se posait était la suivante : s'agissait-il de (re-)constituer un récit continu en s'inspirant de plusieurs sources comme l'a finalement proposé cette maison d'édition et comme le propose la collection des « Récits primordiaux » ou valait-il mieux adapter un texte rituel contenant de nombreuses répétitions, mais plus proche des textes originaux, comme l'ont fait les « Grands Textes » ? Cet exemple me paraît intéressant, car au vu de la différence de statut des textes, les éditeurs pourraient être conduits à traiter les textes religieux (par exemple bibliques et coraniques) de manière différente que les textes antiques, ne serait-ce qu'à travers le respect porté à leurs caractéristiques stylistiques. Si j'insiste sur ce point, c'est parce qu'il renvoie à une double tension : d'un côté, on affirme que ces textes font partie du patrimoine de l'humanité et qu'ils sont donc égaux en dignité, d'un autre on pourrait être tenté de ne pas les traiter de manière identique du fait de leur différence de statut dans la réception. A cette tension, résolue en partie par

L'arbitrage entre respect des sources et adaptation au public scolaire reste donc délicat.

les « Récits primordiaux » qui proposent des extraits en marge des récits réécrits, s'ajoute également une attente par rapport à la forme et au contenu des textes édités et leur conformité aux standards scolaires. On comprendra en effet qu'il soit important d'emmener avec soi enseignants et élèves pour que les textes édités soient effectivement étudiés. L'arbitrage entre respect des sources et adaptation au public scolaire reste donc délicat à

plusieurs titres.

Concernant la formation des enseignants, je centrerai mon discours sur l'utilisation de textes religieux. Une première difficulté pour l'enseignant est d'être conscient du cadrage didactique utilisé (le sien ou celui des manuels) : s'agit-il d'un cadrage dogmatique, d'un cadrage par le monde personnel de l'élève ou d'un cadrage orienté sciences des religions ? A noter qu'un objet religieux présenté sans cadrage équivaut, dans le modèle théorique que nous utilisons et que nous avons emprunté à K. Frank¹, à une narration religieuse avec comme effet chez les élèves les plus jeunes de s'identifier aux protagonistes du récit. Si l'on souhaite adopter un cadrage orienté sciences des religions, celui que nous prôtons, il s'agira donc *a minima* de placer les textes dans leur contexte historique et socioculturel. Une autre interrogation que nous avons au sein de la didactique des sciences des religions porte sur la pertinence d'aborder les textes pour eux-mêmes et cela pour deux raisons au moins : d'une part, nous l'avons vu, cette utilisation pose la délicate question du statut conféré à ces textes (par les éditeurs et par les élèves), d'autre part, elle relève d'un texto-centrisme qui est aujourd'hui mis en concurrence par d'autres entrées comme la matérialité des religions, les pratiques situées des personnes, etc. Il nous semble d'ailleurs que pour sortir de la problématique d'un texte « hors sol », le meilleur moyen reste encore de le convoquer là où il peut se relier à un contexte et à des actrices et acteurs, par exemple lors de l'étude d'un rite ou d'une fête. Le texte ou le récit devient dès lors un élément parmi d'autres qu'une fête est susceptible de mobiliser. Une autre entrée, plus politique, est celle qui consiste à prêter attention aux lectures et aux usages qui sont faits des textes, comme par exemple pour les mythes bibliques de la création. Dans ce cadre, le texte est abordé en formation des enseignants comme une question socialement vive dont

il s'agit de cerner les contours et les implications pour l'école. De manière générale, je dirais que plus le cadre dans lequel le texte est convoqué est

concrètement situé et/ou problématisé, plus l'usage du texte répondra aux impératifs de laïcité et de neutralité de l'école publique ■

Philippe **BORGEAUD**,
Professeur honoraire d'histoire des religions, UNIGE

Nicole **DURISCH GAUTHIER**,
Professeure en didactique de l'histoire et sciences des religions, HEP, Canton de Vaud

Charles **HEIMBERG**,
Professeur ordinaire en didactique de l'histoire et de la citoyenneté, SSED, UNIGE

Terrains et enquêtes pour identifier des postures

Un état des lieux est effectué par deux enquêtes sociologiques qui répondent à des questions spécifiques en lien avec leur terrain. L'une interroge les limites de la formation à la laïcité, en analysant les discours et les conceptions d'enseignants, recueillis dans un contexte de formation continue (Orange). L'autre s'inscrit dans le cadre d'une enquête plus large, ReDISCO, et présente ici l'analyse d'entretiens sur les pratiques de neutralité chez des enseignants (Bray). La formation initiale est questionnée dans le cadre d'une enquête auprès des étudiants et des stagiaires, et mise en perspective avec des enquêtes nationales (Piot). L'article porte sur les acceptions diverses de la laïcité et les confusions autour de la neutralité, avant de proposer quelques pistes en formation.

Enfin deux articles se penchent plus particulièrement sur les ressources à la disposition des enseignants (programmes, manuels, dispositif). Les auteurs, liés à la chaire Unesco « Pratique de la philosophie avec les enfants », explorent les conditions d'une posture éthique en lien avec les retours d'expérience du programme Philo-jeunes (Blond, Budex & Chirouter). Les auteurs d'un autre article analysent la prise en compte de la différence entre savoir et croire, et son opérationnalisation au travers d'une étude didactique des programmes et manuels de SVT (Chalak & Barroca-Paccard). Ils s'intéressent plus particulièrement ici à la théorie de l'évolution, dont l'enseignement se trouve contesté en opposition à la laïcité scolaire.

INTRODUCTION

Les attentats de janvier 2015 ont impulsé une nouvelle réforme de l'enseignement de la laïcité, s'inscrivant dans une tendance durable depuis les années 2000 (Ogien, 2014). Alors que les dernières versions du référentiel des compétences appelaient déjà les enseignants à transmettre laïcité et valeurs de la République, quelles attentes sous-tendaient cette nouvelle réforme réaffirmant l'implication de tous et surtout comment se proposait-on de l'opérationnaliser ? Cet article s'appuie sur les résultats de ma recherche doctorale menée entre 2016 et 2018¹ et portant sur le rôle joué par les enseignants. Elle a étudié plus particulièrement l'articulation de leurs valeurs et émotions personnelles avec les discours médiatiques, politiques et institutionnels. Ma recherche ayant soulevé certaines limites de cette réforme tant sur le plan de son opérationnalisation et de ses effets que de la formation professionnelle dédiée, cet article prône plutôt la réintroduction de la composante éthique dans la posture professionnelle, par le biais de la formation systématique aux compétences de décentration et de réflexivité, un atout incontournable pour anticiper et dénouer plus facilement les situations de tension, y compris celles associées à la laïcité.

MÉTHODOLOGIE ET CADRE THÉORIQUE DE L'ENQUÊTE

Ayant jadis exercé en ZEP, je voulais comprendre comment les enseignants et les enseignantes de l'éducation prioritaire avaient été associés à la réforme de 2015 et comment ils y répondaient. Pour ce faire, j'en ai rencontré quarante exerçant, à Marseille et sa région, dans vingt-quatre établissements accueillant pour la plupart une large population musulmane. J'ai également assisté à une quinzaine de séminaires de formation à la laïcité (initiale et continue), princi-

palement dans l'académie d'Aix-Marseille et plus marginalement à Nice, Lorient et Toulouse, m'éclairant sur les politiques en la matière dans quatre académies différentes.

Pour recruter mes répondants, j'ai fait appel à mon ancien réseau professionnel et au démarchage (établissements, ESPÉ, formations...) et j'ai bénéficié aussi de l'effet boule de neige. Mon échantillon, à 70 % féminin, comprend treize professeurs des écoles (PE), douze professeurs de collège, neuf de lycée général et six de lycée professionnel. Au second degré, outre une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), treize disciplines sont représentées : histoire-géographie (4), lettres (4), lettres-histoire (2), langues vivantes (3), SVT (4), sciences physiques (1), EPS (1), maths (2), mode (1), arts plastiques (1), énergétique (1), droit et gestion (1) et électricité (1).

Bien qu'en éducation prioritaire, la moitié des répondants étaient très expérimentés (plus de seize ans d'ancienneté). Cette répartition peut constituer un biais de recherche, tout comme le fait d'avoir rencontré une majorité d'enseignants (novices ou confirmés) n'ayant pas de souci avec leurs élèves, ce qui pourrait laisser supposer que ceux connaissant des difficultés n'ont pas souhaité s'exposer. Ce biais est partiellement compensé par le récit d'expériences difficiles vécues par des collègues, avec le risque toutefois d'être déformées par les observateurs.

D'un point de vue théorique, cet article mobilise des concepts empruntés aux sociologies de la laïcité et du curriculum. Selon la première, le traditionnel antagonisme entre laïcité républicaine (peu ouverte à l'expression des différences) et laïcité inclusive ou libérale (ouverte à celle-ci) ne permettrait pas de saisir la complexité des compréhensions et des modes d'application en présence (Baubérot, Milot & Portier, 2014). La sociologie du curriculum étudie pour sa part les cursus scolaires selon trois dimensions : le contenu programmé

1. « Enseigner la laïcité en éducation prioritaire en France : des attentes étatiques aux pratiques de terrain ». Thèse soutenue en 2019 à l'UQAM (Montréal). Jury : J. Baubérot, M. Estivalèzes, J-M Larouche, M. Milot (dir.).

(curriculum prescrit), les éléments effectivement proposés en classe (curriculum réel) et les éventuels apprentissages involontaires (le curriculum latent) (Forquin, 2008). Centré sur la pratique enseignante, cet article étudie principalement le curriculum réel, avec quelques mises en perspective avec les curricula prescrit et latent.

L'OBSTACLE DES COMPRÉHENSIONS

Culture commune, mais compréhensions multiples

Selon Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire de la laïcité, l'enseignement homogène de la laïcité présuppose d'en partager une même vision². Or, ma recherche suggère qu'une diversité de compréhensions de la laïcité coexiste chez les enseignants, masquée par l'usage d'un vocabulaire commun provenant notamment de la loi de 1905 (égalité, neutralité, liberté de conscience, séparation...). L'analyse fine du sens qu'ils donnent à ces mots permet d'éclairer cette variété interprétative. Par exemple, la notion de « neutralité » se traduit selon les cas par « autorisation » ou « interdiction » des particularismes religieux. Par ailleurs, les réactions varient face à des situations religieuses analogues et mobilisent des interprétations de la laïcité non strictement superposables aux approches libérale et républicaine. Les compréhensions sont donc bien plus complexes : aux deux profils correspondant aux perspectives connues (très républicain et très inclusif), s'ajoutent trois autres profils hybrides (modérément inclusif ou républicain, et intermédiaire) dont les différences ne sont pas seulement quantitatives (degré), mais aussi qualitatives. Ce constat confirme l'hypothèse de la non-pertinence de la polarisation des approches (Dubet, 1992 ; Roebroek et Guimond, 2015) voire de son impasse analytique (Baubérot,

Milot & Portier, 2014).

L'importance du parcours biographique

Ma recherche a mis en lumière l'influence majeure du parcours de vie des acteurs sur la formation de leur jugement en matière de laïcité. D'abord, la famille où se transmettent les premières valeurs. Ensuite, la proximité précoce avec la diversité ethno-religieuse, qui dédramatise les particularismes et rend moins prompt à mobiliser la laïcité en leur présence, une tendance encore plus nette chez les enseignants de culture ou de confession musulmane. Enfin, l'expérience scolaire de jeunesse qui constitue une autre source de compréhension de la laïcité, particulièrement visible chez les répondants scolarisés avant la première affaire du voile³. Le profil *très républicain* comprend ceux qui ne se rappellent aucun signe religieux visible, concluant au respect ancien des contraintes laïques, ainsi que la répondante se souvenant d'amis juifs⁴ présents à l'école le samedi malgré le Shabbat ou inscrits dans une école confessionnelle pour respecter à la fois laïcité et foi. Inversement, les profils *inclusif* et *très inclusif* comprennent les quatre enseignants se souvenant tant d'élèves juifs portant la kippa ou absents le samedi, que du fait qu'aucun contrôle et leçon nouvelle n'étaient programmés ce jour-là. Ils s'étonnent d'ailleurs du passage de l'indifférence bienveillante de jadis au refus actuel parfois virulent de manifestations perçues à tort ou à raison comme religieuses chez les élèves musulmans. Le souvenir de la foi de ses camarades ou de sa propre pratique joue aussi sur sa lecture d'aujourd'hui. Ainsi, en regard du souvenir de leur propre jeûne, les répondants de confession musulmane tendent à banaliser celui de leurs élèves, selon eux non imposé par les parents, mais plutôt vécu comme un cheminement personnel voire un rite de passage. Des professeurs des écoles, non musulmans, dressent le même constat

2. Propos tenus lors d'une table ronde organisée à Marseille le 7 décembre 2016 dans le cadre d'une journée de la laïcité par Canopée.

3. En 1989, trois jeunes filles se font renvoyer de leur collège, car elles refusaient de se dévoiler. S'ensuivent quinze années de débats conduisant à la loi d'interdiction du port des signes ostensibles en 2004.

4. Marseille accueille la troisième communauté juive d'Europe après Londres et Paris, elle comprend plus de 70 000 personnes, expliquant la régularité des références aux élèves de confession juive.

Une diversité de compréhensions de la laïcité coexiste chez les enseignants.

après avoir rencontré les familles. Face à cette construction ancrée profondément, une brève formation à la laïcité ne modifie guère les compréhensions et pratiques de classe, pas plus que les recherches personnelles, souvent rares et superficielles, en raison d'un manque d'intérêt avoué.

Une brève formation à la laïcité ne modifie guère les compréhensions et pratiques de classe.

Seulement huit sur quarante disent lire pour approfondir leurs connaissances : quatre préfèrent lire des ouvrages soutenant leur posture, s'exposant à un biais de confirmation (Bronner, 2011), tandis qu'une seule explicite sa volonté de connaître toutes les perspectives.

Un cadrage médiatique centré sur l'islam et la laïcité républicaine

Si les postures découlent des parcours biographiques, par contre le cadrage médiatique centré sur l'islam joue sur les grilles de lecture limitées à cette seule question. Les entretiens comportent d'ailleurs en moyenne dix références à cette religion et 85 % des répondants associent spontanément islam et respect de la laïcité dans les cinq premières minutes de la rencontre. En revanche, les autres religions ou l'institution elle-même ne sont quasiment jamais suspectées d'y déroger. Pourtant, plus de la moitié des répondants contreviennent aux attentes laïques, soit en transgressant leur devoir de neutralité religieuse et en le justifiant comme un geste pédagogique favorisant la relation avec les élèves, soit en interdisant à leurs élèves de parler de religion en classe, un droit pourtant inscrit dans le Code de l'éducation (art. L.511-2), tant que cette expression n'est pas prosélyte. Sorti du cadrage médiatique actuel, le financement public de l'enseignement privé n'a été mentionné qu'une fois.

Depuis 1989, les médias privilégient la présentation de l'approche républicaine de la laïcité (Baubérot, 2006 ; Lorcerie, 2005). Les personnalités le plus souvent citées portent une vision très stricte de la laïcité et sont

parfois vues comme radicales, voire racistes. Celles qui reviennent le plus souvent sont des philosophes ou des essayistes tels qu'Élisabeth Badinter, Caroline Fourest, Alain Finkielkraut ou Éric Zemmour. Bien que couramment conviées à s'exprimer, ces personnes n'en sont pas moins des experts auto-proclamés, sans formation ni reconnaissance du monde de la recherche. Aucun chercheur réellement spécialisé en laïcité n'est cité, laissant penser qu'ils sont absents des médias ou que leur discours nuancé imprime peu les mémoires.

LES LIMITES DE LA FOCALISATION SUR LA LAÏCITÉ

Suite à l'idée que l'école peine à faire respecter la laïcité se sont succédés plusieurs réformes de son enseignement. Or, la quasi-totalité des répondants affirment ne vivre qu'exceptionnellement des situations qu'ils jugent problématiques. Ces témoignages corroborent les constats de chefs d'établissement de l'éducation prioritaire rencontrés à Marseille, ainsi que le sondage IFOP commandé en juin 2018⁵ par le Comité National d'Action Laïque (CNAL), qui fait lui aussi état d'un faible nombre d'entorses.

Si selon mes répondants, le religieux soutient souvent la vision du monde de leurs élèves, pour autant, ils rencontrent peu de contestations frontales à ce sujet. En revanche, ils perçoivent, à tort ou à raison, une incrédulité dans les regards ou les postures corporelles, rarement verbalisées. Les entorses vestimentaires sont, elles, marginales, mais suscitent bien des crispations et marquent durablement les esprits. Le constat d'un quotidien rarement problématique de ce point de vue se s'oppose au récit médiatique d'une tout autre réalité dramatisée. Sa récurrence finit par configurer un imaginaire commun anxiogène, y compris chez des personnels éducatifs, devenus perméables à des rumeurs contredisant pourtant leur quotidien,

5. <https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/06/115028-Pr%C3%A9sentation-all%C3%A9g%C3%A9e-V2.pdf>

le récit médiatique finissant par supplanter l'expérience personnelle. Le sondage du CNAL illustre ce paradoxe, puisque près de la moitié des sondés exposent leur crainte de l'avenir, alors que la presque totalité évoquent pourtant la rareté des problèmes.

Cette tendance à dramatiser sous-tend le récit d'anecdotes vécues par des collègues, à ce point déformé qu'il diffère beaucoup de celui raconté par ceux les ayant réellement vécues. C'est le cas, par exemple, de

Ces tensions impliquant un aspect religieux sont souvent liées à des questions relationnelles.

cette anecdote du refus d'une famille de laisser leur fille aller à la piscine, où un répondant regrettait que l'inspecteur (IEN) ait désavoué l'enseignante,

alors qu'il avait en fait soutenu la solution de sa subordonnée. J'ai aussi rencontré nombre d'enseignants persuadés que leurs collègues de SVT et d'Histoire rencontraient de grosses difficultés, un constat démenti par ces derniers, qui affirment au contraire ne s'interdire aucun sujet, tout en reconnaissant l'émergence de questions nouvelles, parfois arrimées au religieux, mais non jugées problématiques.

Il arrive que l'irruption de cette dimension religieuse, tant dans les questions des élèves que dans le fonctionnement de la classe, outre leur côté chronophage, agressent les valeurs de certains enseignants et deviennent une source de tensions. Dans le même temps, certains élèves, conscients de son pouvoir de déstabilisation, y trouvent un moyen renouvelé de chahuter des professeurs ou d'intimider des camarades. Force est de constater que nombre de ces tensions impliquant un aspect religieux sont souvent plus liées à des questions relationnelles qu'au religieux lui-même : « *Il est dur de faire comprendre à un enseignant qu'en réalité, là ils ont surjoué, parce que c'était lui, c'est difficile à dire. C'est une réelle remise en cause personnelle* » (Professeur d'histoire, collègue).

La capacité à prendre du recul vis-à-

vis d'une situation a fortement contribué à limiter les tensions au lendemain de l'attentat de Charlie Hebdo survenu le 7 janvier 2015. La plupart de mes témoins ont été secoués par des propos d'élèves prononcés dans les jours qui ont suivi. Agressés dans leurs valeurs, submergés par leurs émotions, une partie d'entre eux n'ont pas été capables d'écouter ces rares élèves et se sont repliés sur eux-mêmes, refusant la discussion. D'autres ont au contraire dépassé leur aversion spontanée pour ces propos et ont cherché à comprendre leur origine et leur motivation. Ils ont alors souvent découvert bien d'autres choses que de la radicalité : le plus souvent des valeurs personnelles blessées, mais aussi régulièrement une volonté de fanfaronner devant les copains et même une peur de se voir dans l'avenir encore plus rejeté qu'à l'ordinaire. Cette recherche compréhensive et empathique a permis à ces enseignants de se réconcilier avec leur public, alors qu'inversement le repli sur soi a nourri la crainte d'enseigner à des monstres.

En définitive, la focalisation sur la laïcité répondrait mal aux besoins du terrain et son association à l'islam apparaîtrait même contre-productive. Plusieurs enseignants n'enseignant pas l'EMC, et appartenant à des profils de compréhension pourtant très différents, considèrent que les élèves acquièrent mieux la laïcité lorsqu'elle n'est pas nommée (la neutralité de leurs vêtements ou des programmes paraissant suffisante). Selon eux, sa découverte passe mieux par des illustrations non fondées sur l'islam, telles que l'étude de la place de l'Église catholique en Espagne ou de l'Église anglicane en Angleterre ou l'analyse des délibérations précédant la loi de 1905. Ce sont des sujets permettant d'évoquer tout autant les concepts de séparation, neutralité ou liberté de conscience, sans éveiller la méfiance ou la résistance des élèves musulmans, qui adhèrent d'ailleurs le plus souvent aux valeurs de la République. Finalement, des ensei-

gnants de toutes les disciplines redoutent les effets discriminatoires de cette association laïcité-islam sur ces jeunes, et le fait qu'elle puisse nuire à leur compréhension des bienfaits du principe. En d'autres termes, le curriculum prescrit en la matière induirait un curriculum latent diffusant implicitement l'idée d'une laïcité discriminatoire. Ce résultat imprévu découle tant de la focalisation médiatique que du mode d'application adopté par certains enseignants interdisant chez leurs élèves toute manifestation religieuse : refus qu'ils prononcent « *Walah* » lorsqu'ils promettent, qu'ils aspirent le H dans le nom du prophète Mohammed ou encore que les filles disent vouloir étudier en Angleterre pour pouvoir porter leur voile. Interdire toute mention au religieux en classe rend difficile tant la construction d'une distinction entre le croire et le savoir c'est à dire entre les registres scientifique et religieux, que le développement d'un esprit critique. Cette évacuation peut aussi laisser penser aux élèves que chacun de ces registres traite de questions mutuellement exclusives. La complexité de la transmission du principe de laïcité hors de l'enseignement normatif de l'EMC peut être illustrée par ce cas en SVT : à une collégienne demandant ce que « devenaient les organes quand on monte au ciel », une enseignante rétorqua qu'au nom de la laïcité elle ne pouvait répondre à une question fondée sur du religieux, ajoutant que sa discipline ne traitait pas du religieux, mais du vivant. Même si la formulation de l'élève pouvait être interprétée comme enfantine ou comme religieuse, sa question invitait aussi à présenter la mort sur la base d'un registre scientifique. Dans un souci d'application du principe de la laïcité, la mort a été cantonnée au registre religieux : « *Ça, c'est de l'ordre du religieux, je suis là pour te parler du fonctionnement des organes, nous on travaille avec des organes qui fonctionnent, sur une personne qui est vivante* ».

Face à cette hétérogénéité des inter-

prétations, quel rôle peut jouer la formation ?

FORMATION : DES ESPOIRS DÉÇUS

La formation initiale

La plupart des répondants ayant fréquenté l'école normale ou l'IUFM n'ont pas le souvenir d'avoir été formés à la laïcité. Certains d'entre eux mentionnent qu'aujourd'hui leurs jeunes collègues bénéficient d'une réelle formation en la matière. Pourtant, les deux enseignantes stagiaires et les deux enseignantes les plus novices de mon échantillon, toutes quatre formées par l'ÉSPÉ, affirment au contraire que la formation initiale demeure insuffisante, se limitant souvent à une conférence ou au simple renvoi à des recherches personnelles : « *On nous a dit : "Vous savez que ça existe, allez vous documenter ; nous, on n'a pas le temps de travailler dessus"* » (professeur d'histoire stagiaire en lycée). Mais, quelle que soit leur génération, c'est moins l'absence de formation à la laïcité que les enseignants regrettent que l'insuffisance de formation à la profession tout court.

La formation continue

En 2015, suite aux attentats de janvier, la ministre de l'Éducation, Najat Vallaud Belkacem, décide de former au plus vite 300 000 enseignants. Au premier degré, plusieurs répondants regrettent que ces formations leur aient été imposées, tandis que peu de ceux exerçant au second degré s'y sont inscrits, par manque d'intérêt ou par méfiance pour la formation institutionnelle.

La certitude de bien connaître le sujet a également nuï à l'attractivité et à l'efficacité de ces formations, malgré leur richesse de contenu. Sur vingt-deux répondants ayant suivi une formation, douze considèrent avoir peu ou pas appris. Pourtant, leurs définitions du principe n'intègrent pas toujours le contenu dispensé, et finalement connaissances et pra-

tiques évoluent peu. La diversité des postures initiales et le caractère sensible du sujet suscitent des réactions souvent vives pendant les séminaires, de l'adhésion au rejet, en passant parfois même par la colère : des enseignants se sont en effet sentis personnellement remis en cause par une formation ne validant pas leurs propres interprétations, au point de l'exprimer avec une radicalité qui, inversement, en a choqué d'autres.

La diversité des postures initiales et le caractère sensible du sujet suscitent des réactions souvent vives

Une formation à la posture professionnelle plutôt qu'à la laïcité ?

Face au bilan mitigé des formations individuelles, le groupe « laïcité-esprit critique » du rectorat d'Aix-Marseille a décidé de s'adresser aux établissements afin de former les équipes à l'agir professionnel et les sensibiliser à une posture éthique, fondée sur la réflexivité et la décentration (Bucheton, 2020 ; Lorcerie, 2014 ; Prairat, 2015, 2017). Concrètement, la décentration consiste à entrer avec empathie dans le monde de l'autre (ici l'élève), en délaissant un temps sa grille de lecture personnelle. Par son travail de compréhension et d'écoute authentique, elle minimise les risques d'attributions subjectives portées sur les intentions et les comportements des élèves et favorise donc une pratique éthique, c'est-à-dire qui recherche ce qui est bon et juste pour l'élève. Ce séminaire stimulant d'une journée alterne rappels théoriques et activités pratiques (débat mouvant, études de cas en groupe, analyse de vidéos de pratique de classe). Toutefois, son caractère ponctuel en minore l'impact positif. Les équipes gagneraient en effet à être suivies durablement, en alternant formation et pratiques de terrain, pour réinvestir ces acquis et en observer les effets à long terme sur leurs pratiques et sur leurs élèves. Sa brièveté ne permet pas de former réellement à la décentration, une compétence qui s'acquiert sur le temps long, au prix d'un profond tra-

vail sur soi.

CONCLUSION

Dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement d'une posture laïque, cet article plaide plus pour une formation à la posture professionnelle éthique que pour une formation à la laïcité, qui ne répond pas de manière adaptée aux besoins de terrain. En effet, la focalisation des débats publics sur le sujet tend à dramatiser une réalité scolaire finalement plutôt sereine, conduisant à contrôler spécifiquement les élèves musulmans. Certains d'entre eux ont d'ailleurs compris le potentiel de crispation du religieux et n'hésitent pas à s'en servir contre certains enseignants, au point que les plus sensibles finissent par se replier et par refuser toute discussion, augmentant les tensions. Un cas d'école en matière de prophétie auto-réalisatrice !

Une telle réaction pourrait probablement être évitée si les enseignants étaient formés au recul réflexif et à la décentration, leur permettant, en étant mieux armés, de faire face voire d'anticiper des situations potentiellement difficiles. Cela passe par l'acquisition de savoir-faire et de connaissances disciplinaires variées permettant non seulement de mettre à distance ses émotions, mais aussi de décrypter les phénomènes en jeu dans les relations interpersonnelles. Psychologie sociale, sociologie, psychologie et anthropologie devraient être incontournables dans la formation professionnelle, afin d'outiller ces professionnels sur des notions comme les stéréotypes, l'attribution, le conflit de loyauté, les rapports de pouvoir, la structure de la parenté... Cet apprentissage se révèle d'autant plus nécessaire que l'enseignant est socialement distant de ses élèves, une source inépuisable d'incompréhensions (Debarbieux, 2005 ; Lec et Lelièvre, 2007) et de souffrance professionnelle (Lantheaume et Hérou, 2008).

Si les propos d'élèves peuvent émouvoir des enseignants, pourtant adultes, il est fertile dans un cadre formatif de s'interroger en miroir sur les émotions d'élèves découlant des propos des enseignants. Ceci s'inscrit dans une réflexion plus globale sur la manière de former ces derniers à accueillir la parole, même dérangeante, de leurs élèves. En dépit de l'émotion découlant du tragique assassinat de Samuel Paty, ne nous interdisons pas de réfléchir froidement (c'est-à-dire sans l'injonction médiatique à privilégier un support spécifique) à la pertinence pédagogique de présenter des documents, tels que les caricatures du prophète Mohammed⁶, à de jeunes adolescents aux prises tant avec le

rapport de pouvoir entre maître et élèves qu'avec leur sensibilité en construction. Loin de la rhétorique médiatique en tension entre héroïsme et autocensure, l'enseignant éthique établira son choix en mettant en perspective objectifs pédagogiques et maturité de ses élèves. Dégagé de toute pression idéologique, il pourra choisir la voie la plus raisonnable et la plus juste pour le bien de ses élèves. Cette posture éthique ne se satisfait pas de réponse toute faite, mais appelle au contraire une écoute authentique et circonstanciée. Nous le voyons bien, la question ne se pose donc pas en termes de posture laïque, mais bien d'agir professionnel éthique ■

6. Je recommande à ce propos l'analyse de Françoise Lorcerie dans le café pédagogique du 10/11/2020 : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/11/10112020Article637405904561492015.aspx>

BIBLIOGRAPHIE

Baubérot, J. (2006). *L'intégrisme républicain contre la laïcité*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Baubérot, J., Milot, M., & Portier, P. (2014). *Laïcité, laïcités Reconfigurations et nouveaux défis (Afrique, Amériques, Europe, Japon, Pays arabes)*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Bronner, G. (2011). Ce qu'Internet fait à la diffusion des croyances. *Revue européenne des sciences sociales*, 1, 35-60.

Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Montrouge : ESF Éditeur.

Debarbieux, É. (2005). *Violence à l'école, un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1992). Le racisme et l'école en France. In Michel Wieviorka (dir), *Racisme et modernité* (p. 298-306). Paris : La Découverte.

Forquin, J-Cl. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La Souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lec, F. & Lelièvre, C. (2007). *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris : Fayard., Paris

Lorcerie, F. (2005). *La politisation du voile. L'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris : Éditions L'Harmattan.

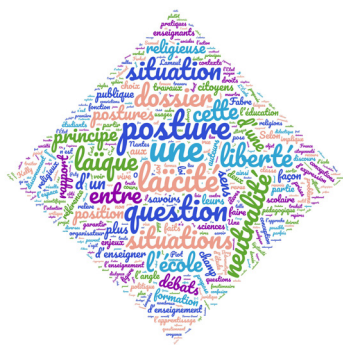
Lorcerie, F. (2014). La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants. *Diversité - Formation, (trans) formation. Enjeux et perspectives pour l'éducation*, 177, 91-98.

Ogien, R. (2014). *La guerre aux pauvres commence à l'école*. Paris : Le Livre de Poche.

Prairat, É. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Éducation.

Prairat, É. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. Montrouge : ESF Éditeur.

Roebroek, E., & Guimond, S. (2015). Schooling, citizen-making, and anti-immigrant prejudice in France. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(2), 20-42. doi.org/10.5964/jspp.v3i2.391



Pratiques de neutralité chez les enseignants

Analyse des stratégies professionnelles des enseignants (entretiens)

RÉSUMÉ

Au cours d'une enquête qualitative (2018-2019), nous avons interrogé des enseignants afin qu'ils nous fassent part de situations vécues au cours de leur expérience professionnelle et qui sont en lien avec les religions, les discriminations, l'homophobie ou le racisme. Nous analysons du point de vue sociologique les stratégies d'action qu'ils mettent en place. Nous étudions de quelle manière ils agissent, avec quelles ressources et quelles sont les logiques qui définissent leurs actions. Nous nous intéressons ici à la question de la posture de neutralité prescrite aux agents du service public. De quelle manière cela se traduit-il dans les pratiques professionnelles des enseignants au quotidien ? Nous constatons que l'enseignant se saisit des prescriptions, les intègre et les adapte à sa situation de travail.

Anaïs **BRAY**
Collaboratrice scientifique
CREN,
Université de Nantes

MOTS CLÉS :

stratégie, habitus professionnel, profession, enseignant, lycée, neutralité, laïcité

INTRODUCTION : CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

La notion de neutralité est un des principes définissant l'action du service public français. La neutralité de l'État français, et par délégation des agents publics est un moyen de mettre en œuvre le principe constitutionnel de laïcité¹. La volonté politique de permettre aux citoyens français d'avoir la liberté de conscience et de pouvoir exercer librement leur éventuel culte s'exprime dans la loi de séparation entre la sphère religieuse et la sphère publique, loi du 9 décembre 1905. Cette loi s'inscrit dans la volonté d'atteindre une égalité des droits sans distinction liée à l'appartenance religieuse.

La question du traitement du religieux à l'école de la République n'est pas une problématique récente. En effet l'école républicaine s'est historiquement construite dans une perspective d'émancipation face aux dogmes et au pouvoir catholiques. Pour ce faire l'Église catholique a donc été priée de se retirer de la charge de l'éducation des futurs citoyens français. Jules Ferry, en 1882, rendait laïque l'école primaire publique et gratuite:

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire: d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. (Ferry, 2007, p. 32)

L'instruction et l'éducation morale des enfants seront dès lors assurées par des enseignants laïcs dont la charge du traitement incombera aux familles. Une caisse communale fut instaurée afin d'aider les familles les plus pauvres à scolariser leurs enfants.

Les questionnements autour de la religion concernent originellement la religion catholique dans

sa dimension de domination économique et sociale en son époque. Il est nécessaire de bien situer les enjeux historiques et politiques – entre le pouvoir religieux et le pouvoir politique en France depuis l'Édit de Nantes (1598) – avec l'idée que l'on puisse « détacher la citoyenneté de la religion » (Baubérot, 2010). La loi du 9 décembre 1905 sur la séparation des Églises et de l'État n'est pas anti-religieuse, mais elle sépare les sphères et oblige ses citoyens à en faire autant. La République dans son article premier garantit la liberté de conscience et le libre exercice des cultes, toutefois « la République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte » (loi du 9 décembre 1905, version consolidée du 21 mai 2019). Les Églises et l'État ne se sont pas séparés brutalement mais suite à un long processus de luttes pour la reconnaissance de conceptions philosophiques humanistes qui prirent forme au cours de débats politiques dans l'hémicycle.

Bien que le principe de laïcité soit constitutionnel depuis 1946, les contours parfois flous de celui-ci suscitent aujourd'hui encore des débats dans l'espace public. La question de la neutralité des agents du service public semble être régulièrement portée sur le devant de la scène politico-médiatique sans être traitée réellement. Les médias abordent plus aisément la question de la laïcité. Des ouvrages ou rapports notent que des manquements aux principes de laïcité dans les institutions publiques ou les entreprises publiques mettraient à mal ce principe. Les gouvernements tentent de solutionner ces « manquements » en légiférant ou bien en instaurant une journée de la laïcité (9 décembre) suite à la recommandation n° 19 du rapport de la commission « Laïcité et Fonction publique » (décembre 2016).

Les récents événements et les prises de position que ces documents (livres, rapports...) ont suscitées nous donnent à voir à quel point les questions autour de la religion sont pré-

1. Pour l'Éducation nationale, voir sur le portail internet Éduscol, l'article « Renforcer le respect de la laïcité et la transmission des valeurs de la République à l'École » et en particulier la liste des textes de référence : « laïcité et neutralité » (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/74/9/Textes_reference_laicite_Ecole_1332749.pdf), consulté le 24 novembre 2020.

La notion de neutralité est un des principes définissant l'action du service public français.

2. Selon un sondage WIN/Gallup International, d'un échantillon de 1671 personnes, mené en 2012 en France : 37% des personnes interrogées se déclaraient religieuses, 34% non religieuses, 29% athées convaincus, et 1% ne sachant pas.

gnantes dans le débat médiatique et politique. Et cela dans une société française pourtant sécularisée². Il y a là de quoi s'interroger car sans remettre en cause le fait qu'il puisse y avoir des situations réellement problématiques dans les institutions, y compris à l'école, la question de l'ampleur de tels phénomènes reste ouverte. D'autant plus que dans les discours politiques et au cours des débats médiatiques les confusions et les amalgames sont nombreux.

Nos travaux ne s'inscrivent pas dans la polémique et il ne s'agit pas de montrer qui a raison ou qui a tort. Notre intérêt se porte sur ce qui se passe dans la vie des acteurs qui font notre société. Rencontrent-ils ce genre de situations et comment agissent-ils le cas échéant ?

Le terrain de recherche de notre enquête est le lycée. Il s'agit de porter un regard sur l'activité des enseignants du secondaire non pas à partir des différentes prescriptions qui incombent aux enseignants, mais à partir d'éléments du réel obtenus au moyen d'entretiens réalisés auprès d'enseignants du secondaire et de conseillers principaux d'éducation. Notre travail de recherche se situe dans le cadre de la recherche ReDISCO dirigée par Françoise Lanthéaume à l'université Lyon 2, au sein du laboratoire ECP (<https://redisco.hypotheses.org/>, consulté le 12 octobre 2020).

Nous considérons qu'au-delà des injonctions ou des prescriptions l'enseignant travaille dans un espace social complexe qui le confronte à de multiples situations qui ne sont pas univoques. Ainsi, il est amené quotidiennement à jauger, évaluer, analyser ces situations afin d'y répondre. De ce fait l'enseignant « bricole » avec les ressources dont il dispose et peut parfois s'éloigner du prescrit.

Les travaux et analyses du collectif de recherche ReDISCO sont issus de matériaux collectés par les différentes équipes de recherche, au moyen d'entretiens, auprès de personnels enseignants, dans divers

établissements scolaires du second degré. Il ne s'agit donc pas de désigner ce que l'enseignant du secondaire « doit faire » mais bien de nous intéresser à ce que les professionnels de l'éducation nous disent faire réellement en activité. Nous considérons qu'un témoignage sincère, très descriptif et précis, correspond à la réalité de la pratique de l'enseignant dans une situation donnée, en interaction avec d'autres individus ou groupes. De plus les différents entretiens au sein d'un même établissement permettent de croiser les situations exposées et ainsi de les corroborer.

Nous avons réalisé en 2018 et 2019 une série de dix entretiens auprès d'un échantillon d'enseignants et de personnels de vie scolaire dans un lycée de Loire-Atlantique, afin de recueillir quelques-uns de leurs souvenirs qui évoqueraient des situations en lien avec les religions, les discriminations ou le racisme. Nous avons également transcrit dix entretiens recueillis dans un autre lycée, en Loire-Atlantique également, par notre binôme ; et dix autres entretiens recueillis dans d'autres régions du territoire, éléments qui nous permettent de construire notre réflexion. Il n'est pas prévu que la question de la neutralité soit posée directement au cours de l'entretien ; il est intéressant de voir, dans les entretiens dont nous disposons, si spontanément les enquêtés ont abordé ce sujet ou s'il en est question de manière plus indirecte.

En effet si dans les textes officiels, notamment dans la circulaire du ministère de la Fonction publique en date du 15 Mars 2017 relative au respect du principe de laïcité dans la fonction publique (NOR : RDFF1708728C), la question de la neutralité de l'agent public est clairement définie, dans les entretiens dont nous disposons il est peu question de la « neutralité » ou tout du moins pas de manière explicite.

Voyons pour rappel des exemples de ce que l'institution prescrit à ses agents à ce propos :

« Le fonctionnaire exerce ses fonctions avec dignité, impartialité, intégrité et probité. Dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu à l'obligation de neutralité. Le fonctionnaire exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. À ce titre, il s'abstient notamment de manifester, dans l'exercice de ses fonctions, ses opinions religieuses. Le fonctionnaire traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité » (Loi no 83-634 du 13 juillet 1983, art. 25, mod. par la loi no 2016-483 du 20 avril 2016, art. 1).

À travers les situations qui nous sont décrites dans les entretiens, nous pouvons porter notre attention sur la question des représentations que se font les enseignants de la posture de neutralité du professionnel. Les situations décrites sont de plusieurs types, certaines sont à l'initiative de l'enseignant : elles découlent de sa programmation et se déroulent exclusivement dans le cadre de la séance programmée. D'autres situations surgissent « hors-contexte » et nécessitent parfois de faire un pas de côté pour être traitées. Nous verrons ainsi des usages que font les enseignants de notre échantillon de la notion de posture de neutralité, au sein de l'espace scolaire.

L'UNIVERS SCOLAIRE COMME VECTEUR DE NEUTRALITÉ

Discipline enseignée et neutralité

Un seul enseignant d'histoire-géographie, qui pratique depuis une vingtaine d'années, utilise le terme de « devoir de réserve » pour désigner ce qu'il considère comme un devoir « absolu dans cette matière-là, en matière de culture politique, en matière également de culture religieuse ». Il aborde les notions de ce qu'il appelle la « culture religieuse » prévues aux programmes.

Je commence toujours par des éléments non pas de catéchisme, mais la base du dogme en expliquant attention si vous y croyez c'est votre droit si vous n'y croyez

pas c'est votre droit/moi je suis pas là pour vous dire c'est bien c'est mal ça regarde chacun/j'ai pas la vérité. » (enseignant d'histoire-géographie).

Cela ne l'empêche pas par ailleurs, dans un cadre privé, de considérer avec un regard critique ce qui lui est demandé de faire, notamment ce qui concerne les programmes. Sa parole publique et sa pensée personnelle sont dissociées au service de l'institution.

Un enseignant de physique-chimie, ayant vingt-deux ans de métier, considère qu'il rencontre peu de situations en lien avec la religion, les discriminations ou le racisme dans sa discipline. Il valide ses enseignements par la caution scientifique, c'est ainsi qu'il prend soin de présenter les évolutions scientifiques majeures, et cite les scientifiques à l'origine de ces évolutions.

C'est toujours pareil tous les ans/on a notre/enfin moi j'ai mon petit discours quand j'aborde des histoires de, autour de/très rapidement/sur Aristote qui mettait la Terre au centre de l'Univers/enfin des choses comme ça mon petit discours pour parler des religions ça passe comme ça...

Je dis que les idées d'Aristote sont restées pendant 10 siècles et ont prédominé les sciences et puis que, parce que le soleil était à l'infini, c'est Dieu l'infiniment grand, etc., et puis quand des scientifiques ont voulu penser et s'attaquer à ça ils se faisaient couper la tête par les religieux quoi et en l'occurrence effectivement là cette religion cette idée de Dieu elle est dans d'autres religions donc les religions font du mal, en gros c'est pas que... bah voilà... et puis de tout temps... (enseignant de Physique-Chimie)

Ainsi, des notions délicates à aborder peuvent être neutralisées au moyen de la culture scientifique scolaire et/ou grâce à la pluralité des points de vue qui sont présentés aux élèves. La culture scientifique liée à la discipline enseignée offre un cadre légitime à une posture neutre et peut permettre aux enseignants de proposer un enseignement critique en mettant en œuvre les programmes institution-

nels. La posture de neutralité semble alors surtout liée à l'appartenance disciplinaire. La discipline cadre les règles de l'art de la profession. Cela dit, les interprétations de la notion de neutralité semblent différentes chez ces deux enseignants, car dans les propos tenus, on perçoit la limite de la mise en œuvre de la neutralité de la part de l'enseignant de physique-chimie.

Neutralité et égalité scolaire

Une professeure de français quant à elle exprime une forme de neutralité pensée en lien avec l'espace scolaire : elle nous explique qu'elle observe une opposition entre le monde scolaire et le monde extérieur. Elle considère l'école comme un espace sanctuarisé au sein duquel « on peut espérer une forme d'égalité, c'est un espace un peu préservé » ; elle compare cet espace à un extérieur où il en serait autrement : « quand ils seront dehors ce [ne] sera pas la même sensation pour eux ». Elle s'inscrit dans une « logique civique » (Derouet, 1992) : l'école est pour elle l'institution où

subsiste encore une forme d'égalité qu'il est nécessaire de préserver.

DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES COMME RESSOURCES À L'ACTION

Par contraste, dans certaines situations les enseignants nous disent utiliser leur appartenance religieuse (réelle ou supposée) comme une ressource qu'ils perçoivent comme adéquate dans le cadre de leurs situations de travail. Nous retenons ici deux exemples sachant que ces deux professionnels agissent avec des finalités différentes.

Premier exemple. Au cours de l'entretien, un professeur d'EPS en lycée nous parle de la proximité qu'il a avec certains de ses élèves du fait de sa religion : il est musulman. Il utilise cette similarité religieuse comme une ressource dans son cours d'EPS, ce qui lui permet d'entretenir des relations privilégiées avec ses élèves et de faciliter le dialogue.

Et est-ce que vous, votre culture d'origine, votre connaissance de la religion musulmane vous apparaît comme une ressource pour pouvoir discuter avec eux ?

Pleinement, puisque je jeûne en même temps qu'eux. (enseignant d'EPS)

Toutefois il nous raconte avoir refusé de mettre cette « facilité », qu'il reconnaît pourtant par ailleurs, au service de la demande de sa hiérarchie

d'intervenir auprès des élèves après les attentats contre les journalistes de Charlie Hebdo.

Et est-ce que vous, vous êtes éventuellement une ressource pour les autres enseignants ?

Non et je ne souhaite pas l'être.

Donc vous, vous avez...

Elle me prenait un peu comme un garant d'une laïcité/ un rôle que je voulais pas jouer/ Elle me prenait comme le petit beur de service/ je ne voulais pas jouer ce rôle-là/ Et il y avait cet effet de stigmatisation/ je prenais à part un groupe d'élèves d'origine/ Il se passe quoi ? ils sont français pour moi. (enseignant d'EPS)

Ce qui se joue en classe n'est pas toujours aussi explicite, comme le montre le cas d'une enseignante d'économie-gestion dans un lycée professionnel. Elle nous raconte de

quelle manière les élèves ont découvert qu'elle était d'origine tunisienne, simplement en voyant un porte-clefs lui appartenant portant la mention Tunisie.

Par contre sur tes origines est-ce que c'est dit publiquement ou ils t'ont demandé ?

Ils ont vu/ils ont compris/un jour ils ont vu un de mes porte-clefs/ils ont vu que j'étais d'origine tunisienne alors à chaque fois qu'il y a un match de foot/ah Madame il y a Tunisie/c'est mignon ils m'attaquent pas/voilà c'est mignon/c'est pas méchant. (enseignante d'économie-gestion)

Son discours face aux élèves ne concerne pas explicitement son appartenance religieuse, mais elle joue d'une forme de proximité culturelle et religieuse pour faire passer des messages de tolérance à ceux-ci et notamment à l'égard des croyances religieuses. Dans la mesure où certains de ses élèves la considèrent comme musulmane (religion suppo-

sée donc) du fait de la présence de ce porte-clefs « Tunisie », elle s'autorise à intervenir en classe, comme cette fois où reprenant un élève, qui tenait des propos qu'elle juge inappropriés en cours, elle en vient à expliquer que l'on retrouve des personnages similaires dans le Coran et dans la Bible, comme Jésus par exemple.

Et là ce matin c'était/on parlait de quoi/ah oui ils étaient en train de jurer/wallah wallah wallah/je leur dis, mais arrêtez de jurer. Il fait/ouais Madame même les catholiques ils jurent wallah/et j'ai dit les catholiques les athées tout le monde/de toute façon vous êtes aussi un peu catholique/il me dit non je suis pas catholique/je lui dis bah si vous croyez en Jésus/il me dit non c'est Issa/je lui dis bah Issa c'est le nom arabe pour Jésus donc vous croyez en Jésus point et là il a plus rien dit, mais faut de la connaissance hein/il y a un gros problème de connaissance des religions/il y a un gros problème de connaissance des cultures et je trouve que ça manque/moi j'étais à 100 % pour qu'on mette des cours d'histoire religieuse/et on en a eu/et on a tous appris énormément de choses les uns les autres de tout ça. (enseignante d'économie-gestion)

Elle inscrit cette remarque dans sa propre définition de la religion, car elle croit à une coexistence religieuse pacifique. D'après elle il n'y a qu'une seule religion. Sans parler de manière directe et explicite de ses convictions à sa classe elle tente de transmettre des messages en s'appuyant sur une forme non explicite de connivence religieuse. À ce titre elle

définit sa posture de neutralité en s'appuyant sur ses propres croyances et ses expériences pour justifier son intervention.

En revanche elle traite également par ce biais des problématiques sociales comme la discrimination fille-garçon. Elle s'appuie alors sur la nécessité de garantir l'égalité des droits au sein de l'institution scolaire.

Il y en a un un jour qui dit/ouais une fille ça se fait pas ça sort pas avec un noir une arabe/je fais pardon donc là j'ai repris je laisse rien passer ce genre de choses en fait je peux pas enfin moi mon engagement personnel vis-à-vis de ça.

Et t'as repris comment ça ? Par exemple une arabe ça peut pas sortir avec un black c'est ça ?

Ouais une arabe ça sort pas avec un noir et bah je l'ai repris je lui ai dit ah bon pourquoi ? / Il me dit ouais parce que nous Madame les filles dans notre culture elles sortent pas avec des garçons/ ah mais ça vaut aussi pour les garçons aussi je crois non ? / Et il a dit ouais ouais ouais, mais non. / Je fais c'est pour les deux ce qui vaut pour l'un vaut pour l'autre c'est une égalité entre les gens qu'il y pas/ et je pense en fait à chaque fois je les remets là dedans/ je les braque pas/ je les remets là dedans et je leur dis de toute façon vous êtes dans un lycée laïc la religion n'a pas lieu d'être ici quoi. / Ouais, mais chez nous ça se fait pas/ et on reste là dessus. (enseignante d'économie-gestion)

Sans parler à sa classe de manière directe et explicite de son devoir de garantir l'égalité, elle traite immédiatement le sujet de l'égalité femmes/hommes qui pose problème à ce moment-là dans sa classe, sans évitement. Elle mêle ses engagements et croyances personnels aux objectifs de son métier.

Cependant, la question de la neutralité ne réside pas uniquement dans le fait de ne pas « montrer » une quelconque appartenance religieuse ou politique aux usagers du service public. Il s'agit aussi de traiter « de façon égale toutes les personnes et respecte [r] leur liberté de conscience et leur dignité ». Pour comprendre la complexité du monde social, chacun l'appréhende en effectuant des opérations de catégorisations. Or, sur ce point les représentations et les stéréotypes qui s'en dégagent sont parfois tenaces. De manière inconsciente, les professionnels peuvent procéder à des étiquetages de leurs élèves en

leur attribuant des caractéristiques supposées à partir d'une identité, origine ou religion supposées.

D'autres situations concernent le racisme perçu par les enseignants, avec également des phénomènes de catégorisation de ce type. Une enseignante d'économie-gestion organise un débat argumenté, dans le cadre du programme, autour de la possibilité de mettre en place une écotaxe. L'enseignante nous précise le contexte de la mise en place de ce débat en classe et précise que la thématique avait été relancée par les actions des Gilets jaunes. Au cours de la discussion, un élève suggère de « taxer les entreprises étrangères ». L'enseignante considérant cette remarque comme raciste a alors décidé de recadrer le débat. Elle nous explique qu'elle intervient toujours lorsque les élèves ont des propos politiques dans le but de maintenir le cadre de neutralité politique.

Il y a un élève que j'ai dû reprendre/c'est pas évident/c'est qu'il partait sur un débat un peu/faut taxer les entreprises étrangères en France/et là du coup je me suis dit faut que je fasse attention aussi à rétablir/je voyais pas trop ce qu'il voulait dire et.

Mais vous devinez quelque chose ?

Oui je me suis dit que c'était des propos un peu/pas te —/enfin peut-être faire la différence entre les Français d'un côté et les autres (SDIA) et ça bon à chaque fois je pense qu'il faut qu'on/faut essayer de nous/enfin je pense qu'il faut qu'on réagisse par rapport à ça, mais faut trouver à chaque fois

Vous voulez dire un argument qui aurait pu venir plus du Front enfin du Rassemblement national, un peu ça ?

Bah oui pour moi ça faisait un peu ça et je voulais

C'est-à-dire ça vous gêne ça le ?

Ouais.

[enseignante d'économie-gestion [2]]

Dans cette situation l'enseignante présuppose que ce type de remarque relève de l'appartenance à un courant d'idées ou du moins de prosélytisme d'idée issu d'un parti politique qu'elle déclare désapprouver. Au nom d'une certaine forme de neutralité (qui en France est souvent comprise comme politique et religieuse³). Elle décide donc d'intervenir au nom d'un « nous ».

LE COLLECTIF POUR AGIR

Dans un établissement, pour contrebalancer la solitude parfois éprouvée au sein de la classe, il y a des espaces où l'on peut rencontrer des formes de collectif. Se retrouver autour d'un café dans une salle des professeurs permet des échanges, une prise de recul et une mise en débat sur des pratiques ou habitudes professionnelles.

Au cours de notre enquête nous avons

3. Cf. les circulaires signées par Jean Zay du 31 décembre 1936 sur « l'absence d'agitation politique dans les établissements scolaires » et du 15 mai 1937 « interdisant le prosélytisme religieux » : http://classes.bnf.fr/laicite/references/Circulaire_de_Jean_Zay_1936.pdf, consulté le 19 octobre 2020.

constaté que dans certains établissements des collectifs de travail peuvent s'organiser, lorsque plusieurs conditions favorisant ce collectif sont réunies. Nous examinerons le cas du collectif interdisciplinaire créé autour de la section Sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) au sein d'un lycée. Au départ il fut question de communiquer autour de la gestion de ces classes, car de nombreux personnels ou professeurs se plaignaient de difficultés d'enseigner au sein de celles-ci. Il s'agissait donc pour eux de trouver des solutions. L'une des propositions issues de ces temps de réflexion collectifs fut de favoriser la création de lien entre les élèves et également entre élèves et enseignants, et ce dans le but de les motiver. Pour ce faire les enseignants volontaires ont coopéré autour de projets favorisant la co-construction de séquences transversales et décidèrent d'organiser une journée d'intégration. Nous avons pu interroger des professeurs membres du projet collectif « Journée d'intégration des Premières STMG ». Cette sortie pédagogique intégrait trois disciplines :

- EPS avec la sortie canoë ou bateau
- Économie-gestion avec la visite d'une entreprise
- Lettres avec la visite d'un musée.

De manière générale le collectif STMG travaille sur des séquences interdisciplinaires communes (par exemple : une auteure étudiée en parallèle en littérature et en économie-gestion, deux approches différentes d'une même œuvre littéraire).

L'intelligence collective qu'ils peuvent déployer grâce à l'heure dont ils disposent périodiquement pour se réunir permet de gérer bien des situations. Cette réunion hebdomadaire est un moyen d'échanger sur leurs pratiques, de se questionner sur celles-ci et de les ajuster. Cela leur a permis par exemple d'anticiper les problématiques liées à l'obligation de passation d'un test d'aisance aquatique pour la sortie canoë. Malgré toutes les précautions prises par les enseignants (prévenir en amont, appeler la piscine

municipale pour se renseigner sur le coût et les possibilités de passer ce test) ils ont constaté que certaines jeunes filles ne s'étaient pas rendues à la piscine pour obtenir cette attestation. Les enseignants ont su répondre à ce problème, au moment même de la sortie, en proposant comme alternative une sortie en bateau.

La question de la neutralité en lien avec la nécessité de maintenir l'égalité de tous les élèves à participer à une sortie pédagogique peut alors être débattue collectivement comme ce fut le cas pour une élève souhaitant faire le voyage en Allemagne. Cette élève a demandé si elle pouvait conserver son voile pendant ce voyage. Elle a été autorisée à venir et le collectif enseignant lui a permis de garder son voile dans certains cadres (par exemple lors du petit déjeuner collectif) et pas dans d'autres. Il y a eu une forme de négociation : dans les lieux de visite le voile lui était interdit et dans la rue ou à l'hôtel ainsi que dans les transports en commun, elle pouvait le conserver. Une enseignante semble comprendre qu'il s'agit d'un accommodement, mais exprime ne pas s'en satisfaire tout à fait. Pour autant elle a suivi la décision collective.

CONCLUSION

Nous avons vu comment, collectivement ou individuellement, les enseignants savent user des ressources dont ils disposent, pour agir dans des situations quotidiennes sans cesse renouvelées. Lorsque, individuellement, le professionnel pense qu'il lui manque une ressource pour répondre immédiatement au traitement d'un sujet, il peut différer ou diluer le traitement du problème afin de solliciter le collectif ou le référent hiérarchique. Il questionne alors des personnes-ressources pour répondre à ses interrogations. C'est ainsi que des enseignants pourtant habitués à travailler seuls savent ponctuellement solliciter leurs collègues et/ou proviseurs, comme dans l'exemple

précédent où il s'agissait de faire le point sur la réglementation en vigueur en termes de port du voile dans le cadre des voyages scolaires.

La notion de neutralité est pensée par certains professionnels en lien avec celle d'égalité. Nous notons toutefois que malgré une conscience, parfois très documentée, des problématiques liées aux « ségrégations scolaires » vécues par les élèves (Merle, 2012), notamment grâce à la diffusion et la vulgarisation d'analyses scientifiques issues du champ des sciences sociales, certains enseignants ont tendance à attribuer des *étiquettes* à leur

public et à agir en fonction de celles-ci. Ces étiquetages peuvent être le fruit de catégorisations utiles (heuristicques), de représentations stéréotypées et/ou de généralisations. Par ces étiquetages ils attribuent principalement des caractéristiques en termes de capacité de travail, liées aux catégories socio-économiques des élèves qui sont généralement dépendantes de la filière qu'ils fréquentent. Il convient d'être vigilant dans l'exercice de sa fonction, car ces caractérisations peuvent entraîner des attitudes discriminantes, voire créer un « effet Pygmalion » ■

BIBLIOGRAPHIE

Baubérot, J. (2010). *Histoire de la Laïcité en France*. Paris : PUF.

Sources : Circulaire du 18 mai 2004 (NOR : MENG0401138C).

Sources : Circulaire de la Fonction publique en date du 15 Mars 2017 relative au respect du principe de laïcité dans la fonction publique (NOR : RDFF1708728C),

Sources : Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Rapport scientifique rédigé sous la direction de N. Mons et J.-F. Chesné.

Sources : Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 (NOR : MENH1407664D).

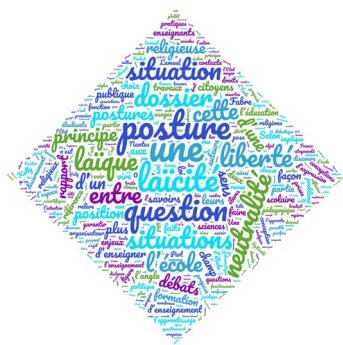
Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.

Ferry, J. (2007). Lettre aux instituteurs. Dans F. Guizot, J. Ferry et J. Jaurès, *Lettres aux instituteurs* (p. 30-52). Paris : Calmann-Lévy.

Sources : France (2016). *Laïcité et Fonction publique*. Travaux de la commission présidée par Émile Zuccarelli, <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/rapports-missionnes/Rapport-Laicite-et-Fonction-publique.pdf>, consulté le 13 octobre 2020.

Inspection générale de l'Éducation nationale (2016). *Séminaire des Doyens. Valeurs de la République et Laïcité*, <https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162>, consulté le 13 octobre 2020.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.



La neutralité de l'enseignant laïque

La neutralité de l'enseignant laïque : quelles difficultés, quelles postures ?

RÉSUMÉ

Parce que prévaut encore une méconnaissance de la notion de laïcité, de nombreux étudiants en formation, comme aussi d'ailleurs une partie des enseignants expérimentés, préfèrent s'abstenir plutôt que d'avoir à expliquer un fait religieux, voire de répondre à une remarque d'élève afin de ne pas être mis dans l'embarras ou d'avoir à gérer une situation conflictuelle. C'est la neutralité d'évitement. Pourquoi une telle confusion autour du concept de neutralité laïque règne-t-elle ? Comment donner confiance au personnel enseignant sur cette question tout en sachant quelles limites ne pas dépasser ? Quelles pistes pédagogiques peuvent être avancées dans le cadre d'un enseignement laïque garantissant le débat démocratique ?

Céline PIOT
Maîtresse de conférences,
Université de Bordeaux,
Lab-E3D
Référénte Laïcité Inspé

MOTS CLÉS :

neutralité, laïcité, fait religieux, pratiques enseignantes, évitement, autocensure, compétence, débat

INTRODUCTION

La plupart des recherches portant sur la formation des enseignants à la laïcité concernent le niveau de connaissance du concept, le contenu de la formation et l'enseignement des faits religieux (Allieu Mary 2007 ; Berton 2007 ; Estivalèzes 2007 ; Chaix 2015 ; Urbanski 2016 ; Vézier 2018), éléments très importants pour la future posture professionnelle à devoir tenir. Beaucoup moins d'ouvrages ou d'articles s'interrogent sur la notion de neutralité laïque (Ernst 2007).

Or, si le principe de laïcité n'est pas toujours très bien défini par les futurs enseignants, celui de neutralité est certainement encore plus mal compris. Ce constat vient à la fois d'une enquête sur la laïcité menée par nos soins en septembre 2018 et en septembre 2019 auprès de nos étudiants de première année et de deuxième année du Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) premier degré du site des Landes de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de l'académie de Bordeaux (soit un peu plus de 300 personnes)¹ ainsi que de nos observations de séances d'enseignement moral et civique (EMC) menées par des professeurs des écoles stagiaires tout comme les échanges concernant la laïcité au cours de travaux dirigés (TD) d'EMC, d'histoire, de géographie ou à l'occasion de soutenances de mémoires de recherche portant sur le fait religieux. La neutralité est certes concomitante de l'idée de laïcité, mais les deux concepts sont souvent confondus et perçus comme synonymes. Dès lors, comment faire comprendre ce que signifie être neutre dans la réalité professionnelle d'un enseignant ? Peut-on enseigner une posture laïque avec laquelle la neutralité ne vise pas l'évitement, tout en ne débordant pas pour autant de la posture souhaitée ? Non seulement cette question revient finalement à se demander ce qu'est une posture laïque, mais elle met également en

jeu les raisons de l'autocensure des étudiants en formation, voire des professeurs plus expérimentés. La neutralité de l'enseignant laïque doit-elle neutraliser la parole et les points de vue ? Mais jusqu'où un enseignant peut-il aller pour ne pas être dans l'évitement ?

UNE GRANDE CONFUSION DANS LES CONCEPTS ET LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Une difficulté à définir le concept de laïcité aboutissant à une incompréhension de la notion de neutralité

Dans son article sur la laïcité dans la formation des enseignants, B. Berton (2007, p. 133-134) avait noté qu'il est « parfois frappant de constater, dans les propos des personnels en formation, l'écart entre la connaissance universitaire de la laïcité, de ses principes fondateurs, de son élaboration historico-juridique et sa mise en œuvre en situation d'enseignement ou de vie scolaire lorsqu'il est question de trouver la réponse adaptée à un événement singulier. » Elle s'appuyait notamment sur l'exemple de professeurs qui prétendaient qu'on ne peut être laïque que si l'on est athée et de ceux qui refusaient tout enseignement de faits religieux par peur des réactions des parents.

Notre récente enquête nous a montré que la connaissance universitaire de la laïcité des personnels en formation est cependant loin d'être aussi maîtrisée que B. Berton l'affirmait. Non seulement 23 % de la totalité des réponses sont erronées (« absence de religion dans l'espace public », « interdiction de parler de religion à l'École »² ; parfois confusion avec athéisme : « laïcité veut dire sans religion »), mais, même pour les 77 % des étudiants ayant donné une réponse que l'on va qualifier de correcte, la laïcité n'est pas ou n'est plus « ce que je peux faire ou dire mais ce que je n'ai pas le droit de faire ou de dire ». En effet, alors que la laïcité suppose l'émancipation

1. Il s'agit d'un questionnaire écrit rempli en classe en tout début d'année universitaire. Nous utiliserons ici les réponses à la première question (question ouverte sans propositions de réponse à choisir) demandant de définir le concept de laïcité.

2. Sans possibilité de comprendre si cette interdiction s'adresse aux élèves ou aux enseignants, si elle signifie l'interdiction d'aborder les faits religieux en classe ou si elle est assimilée à la neutralité qu'un professeur doit respecter.

des individus, qu'elle permet la liberté de conscience et l'égalité entre les différentes religions ainsi qu'entre les croyants et les athées, qu'elle facilite l'épanouissement de la personnalité de tous et qu'elle laisse à chacun le droit de penser librement, pour environ 70,5 % des enquêtés dont la réponse n'est pas un contresens, elle est perçue comme un principe négatif (en l'occurrence : « ne pas montrer ostensiblement une appartenance religieuse ou politique dans l'enceinte de l'école », « ne pas favoriser une religion par rapport à une autre » et variantes), conception bien pauvre et réductrice de la laïcité. De

Aussi, pour de nombreux étudiants en formation, la neutralité de l'École est-elle perçue comme un évitement de tout sujet en rapport avec la religion.

plus, bien que notre question fût volontairement ouverte (il s'agissait de définir le concept de laïcité), une grande majorité des étudiants (62 %) a limité la réponse au périmètre scolaire (« interdiction du

port de signes religieux ostensibles en classe »), pensant sans doute que c'était ce type de réponse qui était attendu compte tenu du lieu où ils étaient interrogés et de leur futur métier. Ces réponses ne sont évidemment pas erronées, mais témoignent du fait que plutôt d'être comprise comme ce qu'elle doit être, c'est-à-dire la protection de la liberté de conscience et le refus de l'emprise idéologique d'un pouvoir quelconque, la laïcité n'est saisie qu'à travers les interdits.

Aussi, pour de nombreux étudiants en formation, la neutralité de l'École est-elle perçue comme un évitement de tout sujet en rapport avec la religion. La neutralité consiste la plupart du temps à se taire, à éviter tout débat et toute éducation au jugement, l'enseignement laïque devenant insipide, voire relativiste. C'est une « modalité d'abstention » pour évacuer les conflits possibles (Ernst 2007, p. 60). Dès lors, des élèves peuvent être inutilement rabroués alors qu'ils osent poser des questions ou qu'ils font preuve de culture générale. Quelques exemples que nous avons observés

peuvent être listés. « Ici, on ne fait pas de politique et de religion !!! Je te préviens !!! » ; c'est en ces termes, au cours d'une séance d'EMC sur les symboles de la République, que s'est adressé de façon agressive un professeur des écoles stagiaire à un élève de CE1 qui avait vu la correspondance entre le bonnet phrygien porté par Marianne, dont l'image était projetée, et les militants du mouvement politique La France insoumise. L'élève avait simplement dit : « C'est comme dans les meetings de Mélenchon ! » Pendant un TD de géographie portant sur l'acquisition de la notion de l'espace et le repérage sur un plan, une étudiante de première année de Master MEEF premier degré a lancé : « On n'a pas le droit de faire remarquer aux élèves que, sur le plan de la ville, l'église est dessinée en forme de croix, car c'est contraire à la laïcité. » En outre, nombreux sont les étudiants à ne pas vouloir mener de mémoire de recherche en seconde année du Master et/ou de dossier d'option en EMC pour le concours de recrutement (CRPE) sur la laïcité au prétexte que « c'est un sujet trop polémique », « trop dangereux », « trop tendancieux. »

À l'inverse, d'autres enseignants, oubliant l'exigence d'universalité du lieu d'accueil que constitue l'École, peuvent outrepasser la posture laïque souhaitée en donnant aux religions une place qui n'est ni souhaitable, ni nécessaire. C'est souvent le calendrier de l'Avent qui est utilisé pour faire acquérir la notion du temps. Or ce calendrier fait écho à l'attente des chrétiens durant les vingt-cinq jours les séparant de Noël, période au cours de laquelle on distribuait tous les matins aux enfants des images pieuses. Certains étudiants en formation expliquent pourtant que l'utilisation de ce calendrier est logique dans un pays de tradition judéo-chrétienne. Dans le cadre d'une enquête menée par une étudiante pour son mémoire de recherche centré sur la laïcité en cycle 1, outre le fait que son maître d'accueil temporaire lui ait conseillé

de changer de sujet parce que « la laïcité n'est pas au programme en maternelle » — ce qui revient à dire que la laïcité n'est ni une compétence ni une pratique quotidienne des enseignants et également que l'apprentissage des règles de vie en cycle 1 n'entrent pas dans le domaine de la laïcité —, plusieurs professeurs des écoles lui ont répondu que, à la veille

Parce qu'elle est mal comprise, la laïcité fait peur ; et, parce qu'elle fait peur, elle se définit le plus souvent de façon négative.

des vacances de Noël, ils faisaient apprendre à leurs élèves des chants religieux et qu'ils ne voyaient pas en quoi cette pratique pouvait être un problème. Au cours du rituel « Quoi de neuf ? » mené avec sa classe de CM1, un professeur des écoles stagiaire, dont le mémoire de recherche portait sur les faits religieux, a posé la question : « Savez-vous ce qui débute aujourd'hui ? Non ? Je vous apprends que c'est le ramadan. » Cela dans le but de montrer aux élèves qu'il existe d'autres religions que celles relevant du christianisme et d'intégrer les musulmans dans le calendrier scolaire essentiellement rythmé par les principales fêtes chrétiennes³. Si l'objectif de « découverte du monde » et de « rencontre à l'autre » est louable, il oublie le fait essentiel que les individus ne se définissent pas par leur religion et que ce n'est pas à un professeur d'enfermer les élèves dans leur identité religieuse supposée. Et avant d'être différents, les êtres humains sont ressemblants car tous porteurs d'humanité et de citoyenneté. D'autre part, cet enseignant n'a pas agi de la sorte les jours où débutait une fête issue d'autres religions, ce qui revient, au nom des bons sentiments, à hiérarchiser les religions entre elles et, finalement, à stigmatiser les élèves. Ces exemples montrent plusieurs points. Le premier est la recherche à tout prix de l'évitement par les étudiants en formation. Dans une période actuelle qui inquiète et où règne la confusion autour du concept de laïcité, les enseignants préfèrent le repli prudent au point de tout s'interdire. Parce qu'elle est mal comprise,

la laïcité fait peur ; et, parce qu'elle fait peur, elle se définit le plus souvent de façon négative. La neutralité laïque devient alors une posture de refuge qui suppose le silence. Le second point est la confusion de la notion de neutralité laïque avec celle de tolérance. Pour ne pas être dans l'évitement, on envisage une autre posture que le mutisme qui n'est pas plus opérante.

Les raisons de cette confusion

L'inexpérience professionnelle ne semble pas être la raison de cette représentation réductrice de la laïcité et de la neutralité puisque l'enquête « Les enseignants et la laïcité » menée de décembre 2017 à avril 2018 par le Comité national d'action laïque (CNAL) auprès d'un échantillon de 999 professeurs révèle que la notion de laïcité est également confuse chez certains enseignants expérimentés pour qui ce n'est pas l'aspect de « liberté qui protège » qui définit la laïcité, mais « l'absence de religion dans l'espace public » (26 % des enquêtés) — ce qui, de surcroît, est erroné. Cette enquête montre également que 12 % des enseignants préfèrent s'autocensurer pour éviter des problèmes. De même, à l'automne 2019, lors de la présentation aux enseignants de l'exposition temporaire des Archives départementales des Landes « *La laïcité à dire et à lire* », nombreux ont été les professeurs à exprimer leurs craintes aux médiatrices du service éducatif vis-à-vis du thème de l'exposition : « sujet bancal », « angoissant », « difficile à expliquer aux élèves »⁴.

La majorité des enseignants actuels n'appartiennent pas à ces générations qui ont d'abord eu à se battre pour obtenir la laïcité, puis devoir la conserver. Pour ces militants issus de l'École Normale où il y avait une forte conscience laïque, la laïcité était « palpable » car elle représentait une conquête démocratique ayant fait l'objet de puissantes mobilisations. Depuis la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingt, il n'y a plus eu de transmission ex-

3. Explications données lors de la soutenance du mémoire de recherche.

4. Information communiquée en mars 2020 par les médiatrices du service éducatif des Archives départementales des Landes.

plicité et organisée de la laïcité dans la formation, que ce soit celle des élèves ou des professeurs. Une rupture dans le passage de la culture laïque s'est alors opérée, aussi bien comme explication de ce qu'est la laïcité que comme exercice pratique des attitudes (Ernst 2007, p. 53). Il a fallu attendre 2004 pour voir apparaître des séminaires de formateurs d'Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sur cette question et des formations plus adaptées, bien que certainement pas assez nombreuses, destinées aux étudiants. Mais, malgré cette formation, on mésestime le flou qui entoure la notion juridique de la laïcité dans le monde scolaire et chez les enseignants eux-mêmes (Falaize 2018, p. 118).

Il est toutefois logique de constater des contradictions quant à la différence de conception de la laïcité chez les enseignants puisqu'il existe des divergences dans les savoirs de référence, ce qui en fait une question sensible, même si la dernière note du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) (2020) semble relativiser cette dimension dans les classes. J. Baubérot (2015) démontre qu'il existe différentes représentations de la laïcité selon les acteurs sociaux. Et, à la décharge des adultes du monde éducatif, lorsque la laïcité est convoquée dans le champ médiatique et politique, il y a de quoi les perdre.

Soit elle est dévoyée — aux inutiles prises de position péremptoires répondent des « accommodements raisonnables » perçus comme autant de renoncements —, soit elle est instrumentalisée — pour devenir l'alibi utilisé principalement contre l'islam. Au nom de la laïcité, beaucoup d'erreurs ou d'hypocrisies sont commises. Et quand la laïcité est volontairement confondue avec la tolérance, les concepts se compliquent. Être tolérant ne signifie pas être laïque. En effet, la laïcité ne peut se résumer à la simple tolérance au nom de l'égalité de dignité entre les personnes : la liberté de conscience

n'est pas une tolérance, elle est garantie par l'indifférence de l'État. La tolérance se définit comme l'acceptation de la différence mais suppose une bonne disposition envers ce qui est différent. Un lien de subordination s'établit alors entre celui qui tolère, dont les seuils de tolérance peuvent du reste varier, et celui qui est toléré.

QUELLES POSTURES PROFESSIONNELLES AVOIR ?

Comprendre la définition de neutralité

Le terme « neutralité » vient du latin *neuter* qui signifie : « ni l'un ni l'autre ». Comme la laïcité — en tant que système qui exclut les Églises de l'exercice du pouvoir politique ou administratif — est ce qui est indépendant des conceptions religieuses ou partisans, l'État laïque est nécessairement neutre dès lors qu'il s'agit du champ des convictions spirituelles — bien que l'État laïque ne soit pas neutre lorsqu'il doit choisir entre liberté et asservissement, égalité et discrimination, intérêt général et intérêt particulier, justice et injustice. En effet, cette neutralité tient au refus de discrimination entre les citoyens distingués selon leurs opinions spirituelles respectives. L'État laïque est neutre dans le sens où il ne se prononce pas sur la valeur de ces options spirituelles. Son silence est en l'occurrence à la fois le moyen de la liberté de la sphère privée et celui de l'égalité de traitement des options spirituelles entre lesquelles se partagent les citoyens. Dès lors, l'École publique est neutre en ce sens qu'elle reçoit indistinctement les enfants de tous les cultes comme ceux qui ne sont pas croyants et qu'elle les traite de façon égalitaire.

Mais un deuxième sens de la neutralité concerne l'état d'esprit dans lequel on émet des jugements sur un objet défini : la neutralité dite axiologique consiste à s'abstenir de tout jugement de valeur dans l'étude d'un objet (Peña-Ruiz, 2014, p. 752-757). Trans-

La liberté de conscience n'est pas une tolérance, elle est garantie par l'indifférence de l'État.

L'École n' enrôle pas, elle instruit et elle émancipe.

posée dans l'enseignement, cette neutralité axiologique est essentielle car elle conditionne la restitution objective du savoir. L'enseignement ne doit pas porter de jugement de valeur mais doit décrire les faits et les expliquer de façon objective. L'École n' enrôle pas, elle instruit et elle émancipe. Par conséquent, elle ne met pas sur le même plan connaissance et croyance. La neutralité, c'est permettre d'atteindre la vérité par le savoir. Mais comment s'applique-t-elle ?

Des principes à respecter et à questionner

Afin de donner toute la rigueur requise à l'idéal de neutralité en situation définie par la laïcité de l'École, plusieurs principes sont de mise. Étudiant la question laïque dans le contexte québécois et considérant qu'il n'y a pas d'incompatibilité *a priori* entre la requête de neutralité promue par la laïcité scolaire et la connaissance de la particularité de l'autre⁵, G. Leroux (2015) en liste trois principaux. Le premier d'entre eux est le refus de toute discrimination. Dans le contexte du pluralisme culturel, aucun individu ne peut être marginalisé en raison de son identité. Mais que font les enseignants pour convaincre les élèves que c'est précisément dans le cadre de la laïcité qu'ils sont assurés de vivre leur liberté religieuse pleinement (Falaize, 2018, p. 118) ? Le second principe dans l'exercice de la neutralité est le respect absolu de la liberté de conscience en matière de morale et de religion. L'enseignement doit donc être impartial. Si l'éducation ne condamne aucune croyance, elle ne prend toutefois parti pour aucune. En outre, l'éducation rejette tout prosélytisme. L'obligation de neutralité demeure centrée sur l'intérêt de tous les élèves, et, pour cette raison, commande le respect de la liberté de conscience. Le troisième principe est la priorité du bien commun. L'éthique professionnelle consiste à donner aux jeunes les moyens de gagner leur

propre émancipation et d'assumer leur identité pour éventuellement la dépasser.

L'application de ces principes avec sa classe permet à la neutralité de devenir une posture professionnelle, celle de l'exemplarité ou du tact. Disposition éthique d'attention et de souci de la relation, le tact est aussi intelligence de la situation (Prairat, 2017). Distinct de la civilité, le tact est central afin que la parole du professeur ne se mue pas en violence ou en manipulation. Il s'agit de la vertu « du comment » grâce à laquelle un savoir-faire évolue en un « savoir comment faire », une habileté en un geste pédagogique. Si l'enseignant fait preuve de neutralité, l'élève peut davantage s'identifier à cette posture. Cette formation au tact passe par le dialogue entre pairs, dans des groupes où celui qui parle est protégé.

Accepter de se former

Contrairement à une idée reçue, qui sert souvent de prétexte pour refuser l'échange, la formation n'est pas du formatage.

Il est nécessaire, voire émancipateur d'accepter le doute et la discussion. Or, même si les questions socialement vives (QSV) représentent un important levier didactique en éducation à la citoyenneté, comme de nombreux travaux sur ces questions alertent les professeurs sur les risques d'enseigner, la peur d'apprendre, pousse les étudiants en formation soit à garder à distance de la sphère didactique des savoirs trop vifs, soit à tenter une stratégie d'invasion du processus d'apprentissage par des savoirs sociaux (Panissal, Jeziorski et Legardez 2016, p. 2).

Il est intéressant de remarquer que la plupart des 999 personnes ayant répondu à l'enquête du CNAL demandent davantage de modules de formation sur la laïcité, que ce soit en formation initiale ou en formation continue : 74 % des enseignants ayant répondu à l'enquête disent ne pas avoir reçu de formation initiale

5. Idée qui peut être débattue, car jusqu'où peut aller la connaissance de la particularité de l'autre et comment éviter les stigmatisations toujours possibles quand ce qui différencie prime sur ce qui unit ?

sur la laïcité et 94 % ne pas bénéficier de formation continue sur cette thématique. Ces pourcentages sont plus élevés que la part des 500 professeurs du secondaire en charge de l'EMC sollicités par l'enquête du CNESCO (2020, 40) qui disent ne pas avoir reçu une formation continue entre 2015 et 2018 sur la laïcité (environ 77 %). Toutefois, quelle que soit l'enquête, le niveau d'insatisfaits est élevé. En formation initiale, la laïcité est pourtant présente dans les maquettes de formation, notamment dans les TD de culture professionnelle commune sur la connaissance du métier et sur les valeurs de la République. Mais son « éducation à » manque certainement de visibilité quand elle n'apparaît que dans des modules au choix, comme celui dédié à l'éducation à la citoyenneté et certains séminaires de recherche, et quand elle est traitée au sein d'autres enseignements (philosophie, histoire et EMC) dépendant dès lors des choix pédagogiques de l'enseignant. En formation continue, le nombre de sessions relatives à la laïcité a grandement diminué, si ce n'est parfois disparu — essentiellement pour des raisons budgétaires.

Une régulière formation des formateurs sur cette thématique ne semble pas superfétatoire.

Il semble donc important de renforcer quantitativement et d'améliorer qualitativement l'ensemble de ces modules. Les étudiants ou les enseignants en formation regrettent en effet d'avoir eu affaire à des formateurs pas toujours bien formés ou divergents entre eux, ce qui ne permet pas de donner une formation qui fasse « suffisamment ressource » selon l'expression d'un personnel auditionné. Cette remarque doit attirer l'attention des formateurs, avec pour conséquence le principe d'une régulière formation des formateurs sur cette thématique ne semble pas superfétatoire. Au sein des adultes du monde éducatif, la définition de la laïcité varie selon qu'on parle de la laïcité en tant que dispositif juridique ou bien en tant que valeur. Généralement, la formation des

étudiants sur la laïcité est confiée aux professeurs de philosophie et d'histoire ; mais tous les formateurs sont susceptibles d'avoir à répondre à une question portant sur la posture laïque. Pourtant, peu d'entre eux ont reçu une formation sur ce point et peuvent parfois être autant démunis que les étudiants. L'intérêt de la formation se repère aussi par le niveau de l'année d'études des étudiants du Master MEEF premier degré questionnés par notre propre enquête : les réponses erronées (23 % de la totalité des réponses) montrent qu'elles sont commises très majoritairement par les étudiants en Master 1, beaucoup plus rarement par ceux en Master 2. Cette évolution montre bien l'utilité de la formation sur la laïcité.

QUELQUES PISTES DE REFLEXION ET DE TRAVAIL

Éviter l'évitement

Dans sa notice « neutralité » de l'édition datant de 1911 du *Dictionnaire pédagogique*, Ferdinand Buisson précise que « le bon sens ne permet pas de concevoir une école qui, par définition, se proposerait la neutralité absolue, c'est-à-dire s'interdirait de parler. » Faut-il s'interdire de parler de croix en cours ? L'enseignant ou l'élève ne fait en géographie que lire et décrypter du codage cartographique : la croix, symbole d'une église, correspond à une forme architecturale ayant un sens avec l'origine religieuse du monument. Il n'y a là strictement aucun prosélytisme.

Rabrouer un élève qui a repéré que le bonnet phrygien porté par Marianne est utilisé par les militants de Jean-Luc Mélenchon a plutôt pour effet de décourager les écoliers à avoir un bel esprit d'observation et à oser l'exprimer. Féliciter l'élève (de CE1, faut-il le rappeler...) n'aurait nullement signifié que l'enseignant validait les idées du mouvement politique cité et demandait à la classe à y souscrire. Et, par peur de ne pas savoir comment réagir, le professeur des écoles stagiaire,

au cours de la même séance d'EMC, a fait mine de ne pas avoir entendu un autre élève ayant répondu « Marine Le Pen » à la question qui demandait d'identifier Marianne à partir d'une vue de son buste et de son visage. L'évitement lui a permis ici d'esquiver l'éventuelle gestion d'une situation devenant plus problématique — au cours de laquelle il aurait été amené à parler du Rassemblement national dont le respect des principes républicains est sujet à caution —, mais a laissé dans le doute l'élève en question et le reste de la classe qui avait très bien entendu. Or, rien n'a été réglé car « qui ne dit mot

consent ». La neutralité, ce n'est pas le mutisme : par le silence de l'enseignant, Marine Le Pen devient une allégorie de la République. Il n'est pas interdit d'imaginer que l'élève a sans doute tout simplement fait correspondre Marianne à la femme politique la plus visible dans les médias sans avoir pour autant de jugement sur ses idées qu'il ne connaît peut-être même pas. Par conséquent, interroger l'élève sur les raisons de l'assimilation de la responsable du Rassemblement national à Marianne aurait permis à l'enseignant d'expliquer qu'il existe d'autres femmes engagées en politique.

C'est donc bien en cela que, comme pour toute QSV (Legardez & Simonneaux 2006, p. 28-29), l'éducation à la laïcité présente de nombreux risques dont certains concernent directement la posture de l'enseignant : a/ « la dérive normative », c'est-à-dire moraliser les élèves au détriment des savoirs ; b/ « la dérive relativiste » mettant au même niveau le savoir scientifique et les croyances ; c/ le déni « de la distance [qui existe] entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales » faisant enseigner ces questions uniquement sous un angle descriptif dans le but de refroidir leur traitement didactique et de garder le contrôle de la situation.

Faire prendre conscience de ces

risques en formation à partir de l'analyse d'une situation concrète apparaît nécessaire. L'approche d'enseignement par les QSV est différente car elle mobilise les savoirs au service de l'investigation du problème. Étudier l'histoire des symboles évoqués plus haut et de leurs usages permettrait ainsi une posture de travail avec les élèves de façon critique.

Permettre le jugement et l'esprit critique

En contexte scolaire, la laïcité n'est pas seulement appréhendée comme un principe ou une valeur mais aussi comme une compétence, c'est-à-dire la possibilité qu'a un individu d'accomplir un certain type de tâches ou de solliciter des ressources pour répondre à une situation complexe (Rey 2014). Favoriser le débat rend possible une forme de participation et de résistance à une influence diffuse. Même si une conviction peut toujours influencer, « le jeune est également sollicité dans son cheminement et invité à réagir à tout ce qui lui sera présenté au chapitre de la réflexion éthique et de la culture religieuse » (Leroux 2015).

L'École laïque souhaite favoriser l'accès à l'exercice réfléchi du jugement. Réaliser en classe des séquences traitant des thèmes qui traduisent la diversité des opinions, des croyances et des valeurs permet d'enseigner aux élèves l'argumentation (Allieu-Mary 2007, p. 108 ; Gausssel 2016, p. 10). Non seulement l'utilisation de pratiques argumentatives vise à développer la pensée critique par le questionnement des élèves mais elle favorise la prise en considération de la complexité des questions politiques, sociales et scientifiques.

Si le principe de neutralité interdit à l'enseignant d'endoctriner ou de faire valoir un point de vue partisan, il permet cependant au professeur de raisonner librement avec ses élèves afin de les exercer au débat et à l'examen critique. Le projet d'habituer les élèves au raisonnement critique est donc parfaitement compatible avec

En contexte scolaire, la laïcité n'est pas seulement appréhendée comme un principe ou une valeur mais aussi comme une compétence.

Dans une République indivisible, on est divers mais on fait du commun.

l'obligation de neutralité car celle-ci ne constitue pas l'objectif de l'enseignement mais son moyen afin de garantir le climat scolaire le plus apaisé possible pour qu'il soit propice à l'instruction. Il ne s'agit pas de faire simplement adhérer à la laïcité de façon formelle mais de travailler de façon critique à l'aide de différentes compétences qui représentent le véritable enjeu de cette éducation. L'objectif est d'apprendre à distinguer les registres du discours, faire accéder à la capacité de discernement — qui permet de *savoir quand je crois* et de *savoir quand je sais* —, également de prendre en compte la complexité et la diversité des points de vue, ce qui, bien sûr, est loin d'être aisé. C'est ainsi que la formation des enseignants à la façon dont on prépare les enfants et les adolescents à gérer l'indécision démocratique, en d'autres termes à organiser un débat rationnel pour en faire un véritable outil pédagogique, prend tout son sens. Si, en France, la culture du débat n'est pas évidente, la modalité est désormais fortement préconisée par les programmes d'EMC de 2015 révisés en 2018.

Le débat est à la fois outil d'apprentissage (un moyen d'aborder des savoirs) et objet de l'apprentissage (apprendre à débattre). Mais quel genre de débat peut-il être mis en place pour travailler des situations concernant le religieux ? Et quelle position doit adopter l'enseignant ? Une analyse de pratiques a montré qu'il peut être difficile pour un professeur de maîtriser certaines controverses sans faire appel à l'argument d'autorité républicain afin de neutraliser une question trop vive : le débat sur des thèmes chargés de valeurs peut confronter l'enseignant au risque d'enseigner (Panissal & Strouk, 2017). En effet, plus la question traitée est proche des intérêts des élèves et plus la mobilisation de l'esprit critique est faible car elle peut provoquer l'expression des affects débouchant sur une impasse en termes d'apprentissages.

Mais elle est en même temps mobilisatrice pour susciter l'intérêt et la participation des élèves. L'éducation à la laïcité et la formation du citoyen sont étroitement liées.

CONCLUSION

« Si l'on veut approfondir l'exigence démocratique, l'École laïque peut être aussi l'École qui éduque à la laïcité, qui éduque le citoyen à délibérer en commun dans une société autonome » (Ernst 2007, p. 61). Une neutralité active à l'École n'est pas antinomique avec la laïcité : les élèves ont le droit d'avoir des idées, des convictions, des émotions mais ils doivent apprendre à les énoncer de façon pacifique, sans jamais sacrifier ce qui est commun à tous au nom de ce qui est commun à quelques-uns. Dans son rappel constant du refus des rapports de force, l'arbitrage laïque de l'enseignant est là pour garantir la sécurité de l'expression des élèves.

Cependant, les enseignants oscillent la plupart du temps entre la peur, le silence, l'autocensure — pour se rassurer et/ou se protéger — et l'ostentation — croyant ainsi bien faire pour assurer un artificiel « vivre-ensemble » réduit à la seule coexistence religieuse. Or, une posture laïque ne doit pas reposer sur ces pratiques souvent incohérentes et contreproductives, mais sur une posture de dialogue afin de faire « oser par soi-même », référence à l'idéal d'émancipation héritée des Lumières. Enseigner par la question éthique est donc au cœur des enjeux liés au concept de neutralité. « Pour se rassembler, pas besoin de se ressembler », écrivait le poète Aimé Césaire en 1987. La mission d'un enseignant n'est pas de rendre les élèves identiques, ni de se taire, encore moins d'exacerber les passions. Dans une République indivisible, on est divers mais on fait du commun ■

BIBLIOGRAPHIE

Allieu Mary, N. (2007). Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie. Pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39 (1), 107-123.

Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

Berton, B. (2007). La laïcité dans la formation des enseignants. *Spirale. Revue des recherches en éducation*, (1), 125-137.

Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie* : notice « neutralité [version en ligne publiée sur le site de l'ex-Institut national de recherche pédagogique] <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3270>

Chaix, G. (2015). L'enseignement laïque des faits religieux et l'École de la République. *Administration & Éducation*, 148 (4), 121-129.

Enquête du Comité national d'action laïque : CNAL (2018). *Les enseignants et la laïcité*. Résultats de l'enquête en ligne sur : <https://www.cnal.info/?p=369> [Version en fichier pdf]. Synthèse-étude-lfop-etCnal-1.pdf

Enquête du Centre national d'étude des systèmes scolaires : CNESCO (2020). *Laïcité et religion au sein de l'école et dans la société : évaluation des attitudes citoyennes des collégiens et des lycéens*. Paris : Cnam [<http://www.cnesco.fr/fr/laicite-et-religion-au-sein-de-lecole-et-dans-la-societe/>].

Estivalèzes, M. (2007). L'enseignement du fait religieux à l'École, un faux problème ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39 (1), 93-105.

Ernst, S. (2007). Pour une éducation laïque à la laïcité. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39 (1), 53-66.

Falaize, B. (2018). Présentation. Dans Falaize, B. (dir.), *Territoires vivants de la République* (p. 117-120), Paris : La Découverte.

Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen, Pourquoi les étudier ? Dossier de veille de l'IFÉ n° 108.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

Leroux, G. (2015). Laïcité scolaire et neutralité. Dans Ch. Le Blanc (dir.), *Laïcité et humanisme* (p. 53-73), Québec, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

Panissal, N., Jeziorski, A. & Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collèges. *Dire, 8 : Les questions socialement vives : une visée émancipatrice*, 1-16 [<http://epublications.unilim.fr/revues/dire/>].

Panissal, N. & Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation*, 46 [en ligne : <https://doi.org/10.4000/edso.27111>].

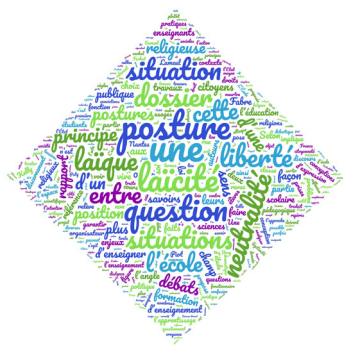
Peña-Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*. Paris : Plon.

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF sciences humaines (coll. "Pédagogies, Questions vives").

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck (coll. "Le point sur... Pédagogie").

Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux : École, république, laïcité*. Paris : Presses universitaires de France.

Vézier, A. (2018), Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. doi : 10,4000/edso.2964



La théorie de l'évolution : savoir et croyance

La distinction entre savoir et croyance dans l'enseignement de la théorie de l'évolution : étude des programmes et des manuels scolaires de SVT

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier la prise en compte de la distinction entre savoir et croyance dans les nouveaux programmes (2015 et 2019) et les manuels scolaires de SVT. En effet, le travail de cette démarcation pourrait aider certains élèves à dépasser les confusions qu'ils expriment entre savoir et croyance lorsqu'il s'agit de travailler sur la théorie de l'évolution. Notre analyse montre que les programmes du cycle 4 et du lycée insistent sur la distinction entre savoir et croyance, mais ne l'opérationnalisent pas clairement pour les enseignants. De plus, les manuels du cycle 4 révèlent une diversité dans le contenu des pages concernées ce qui témoigne de la complexité de l'étude. Toutefois, les enjeux semblent moins importants dans les manuels du lycée où cette distinction n'est pas transposée lorsque la théorie de l'évolution est étudiée. Cette hétérogénéité pourrait poser des difficultés aux enseignants qui peuvent s'appuyer sur ces différentes ressources.

Hanaà **CHALAK**

Maîtresse de conférences,
Université de Nantes, Inspé,
CREN,

Marco **BARROCA-PACCARD**

Docteur en sciences,
CREN,
Université de Québec
en Outaouais

MOTS CLÉS :

savoir, croyance, théorie de l'évolution, enseignement, sciences de la vie et de la Terre

INTRODUCTION

Les programmes de sciences de la vie et de la Terre (SVT) abordent de nombreux thèmes qui peuvent être polémiques notamment l'évolution des êtres vivants. Les enseignants de SVT sont ainsi confrontés à l'expression, par certains élèves, de croyances religieuses opposées à la théorie de l'évolution des espèces ce qui remet en cause la légitimité d'un savoir scolaire validé (Alpes & Barthes, 2013). On peut considérer que les élèves concernés ne différencient pas la croyance qui peut se fonder « sur une intuition, un sentiment, une intime conviction ou encore sur la confiance ou l'autorité accordée à une personne (...) » (Wolfs, 2013, p. 41) du savoir scientifique qui est fondé « sur la raison, la démonstration, la preuve, c'est-à-dire sur des arguments que l'on doit pouvoir communiquer et justifier, dont on doit pouvoir rendre compte publiquement, afin qu'ils soient examinés, débattus et mis à l'épreuve par d'autres, (...) » (Wolfs, 2013, p. 41). Pour remédier à cela, certains enseignants mettent en place des débats pour aider les élèves à dépasser l'opposition entre arguments scientifiques et créationnistes, débats dans lesquels chacun reste sur sa position sans prendre en compte les arguments des uns et des autres (Fortin, 2014). Ces débats ont cependant une faible efficacité pédagogique, probablement parce que, selon C. Fortin (ibid.), la gestion des croyances religieuses des élèves n'est pas prise en compte par le curriculum. D'autres enseignants traitent la question d'un point de vue uniquement scientifique sans aborder la question des croyances en se référant à une neutralité des savoirs et au principe de laïcité (Fortin, 2014 ; Urgelli, Guelladress & Quentin, 2018). Cette position ne fait cependant que mettre à distance les croyances, mais ne permet pas aux élèves de différencier leurs croyances du savoir scientifique. Ainsi, l'enseignement de la théorie

de l'évolution pose bien des difficultés aux enseignants. Face à ces difficultés, les enseignants peuvent se référer à différentes ressources. Les programmes scolaires récents (M.E.N. 2015, 2019a, b et c) et les manuels scolaires intègrent ceci en soulignant l'importance pour les élèves de différencier croyance et savoir scientifique, et les enseignants pourrait y trouver des éléments d'appui. Cependant au-delà de cette prise en compte, il importe de mieux comprendre quels éléments apportent les programmes et les manuels. Ceci nous a conduit à nous demander comment ces nouveaux programmes opérationnalisent-ils la distinction entre savoir et croyance ? Comment cette distinction est-elle présentée et travaillée dans les manuels scolaires ? Avant de répondre à ces questions et de proposer une analyse des programmes et des manuels de SVT, nous nous attardons sur l'intervention des croyances religieuses dans l'enseignement et l'apprentissage de la théorie de l'évolution puis discutons la distinction entre savoirs évolutionnistes et croyances religieuses.

LA PRISE EN COMPTE DES CROYANCES RELIGIEUSES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA THÉORIE DE L'ÉVOLUTION

A la suite des études menées sur le positionnement des élèves entre le registre explicatif scientifique et les croyances religieuses, J.-L. Wolfs (2013) constate qu'il peut être conçu de six manières possibles : le rejet de la science au nom de conceptions fidéistes, le concordisme classique ou inversé, l'autonomie de la science, la complémentarité et les critiques rationalistes à l'égard de croyances religieuses. Dans le cas du concordisme (croyants évolutionnistes), la confusion des registres « constitue un obstacle épistémologique fort, car il va de soi que, quand le professeur de sciences de la vie et de la Terre

enseigne la sélection naturelle, il n'enseigne pas seulement un mécanisme de transformation du vivant. Il enseigne aussi une explication non téléologique de l'histoire du vivant. Explication qui ne peut pas laisser insensibles les élèves créationnistes (...) » (Fortin, 2014, p. 76).

Or, le créationnisme, qui regroupe l'ensemble des courants qui s'opposent à la théorie de l'évolution en s'appuyant sur des considérations religieuses, est un obstacle majeur à l'appropriation des concepts évolutionnistes. Pour les créationnistes, l'une des « preuves » que l'évolution n'existe pas, c'est que l'on n'assiste à aucun changement des animaux et végétaux d'un jour à l'autre, ni même au cours d'une vie humaine. Pour éviter cette dérive de la pensée, G. Lecointre (2012, 2018) insiste sur l'importance de réhabiliter le contrat méthodologique des chercheurs. Il rappelle que la théorie contemporaine de l'évolution est le cadre théorique dont les scientifiques disposent. Il a été élaboré, testé, modifié, affiné par la communauté et s'avère, encore aujourd'hui, le plus cohérent pour penser la biologie, la paléontologie et l'anthropologie.

Si la théorie de l'évolution n'est plus une question scientifiquement vive, car elle est acceptée par la majorité des scientifiques, elle demeure toujours une question socio-scientifique vive (Fortin, 2014 ; Urgelli et al., 2018). Pour enseigner l'évolution en assumant les croyances religieuses des élèves sans remettre en cause le principe de laïcité, C. Fortin (2014) propose

des pistes curriculaires et suggère d'éviter la bipolarisation science vs religion ou évolution vs croyance. « Une piste possible serait un enseignement du fait religieux par contextualisation du savoir enseigné au travers de certaines controverses socio-historiques » (ibid., p. 76). S. Aroua, M. Coquidé et S. Abbès (2009) proposent ainsi d'intégrer une réflexion épistémologique et historique à l'en-

seignement de la théorie de l'évolution pour déstabiliser l'obstacle de l'amalgame des référentiels argumentatifs scientifiques et religieux. Cette réflexion permettrait d'initier les élèves aux « critères de scientificité » (ibid.) de cette théorie et à sa méthodologie. G. Lecointre (2009, p. 11) promeut de même une approche épistémologique de l'évolution : « mieux comprendre la démarche scientifique pour mieux comprendre l'évolution ».

LA DISTINCTION ENTRE LES SAVOIRS ÉVOLUTIONNISTES ET LES CROYANCES RELIGIEUSES DU POINT DE VUE DES SCIENTIFIQUES ET DES CHERCHEURS EN ÉDUCATION

La question de la séparation des registres scientifiques et religieux ne fait pas consensus chez les évolutionnistes. En effet, pour S.-J. Gould (1997), le domaine de la science et de la religion ne doivent pas se recouvrir. Il s'agit du principe de non-recouvrement des magistères « NOMA » (Non-Overlapping Magisteria) qui rejoint la position adoptée dans les programmes scolaires actuels concernant la distinction entre savoirs et croyances. Cependant, d'autres évolutionnistes ont un point différent. Dawkins (2006), dans un ouvrage intitulé *The God Delusion*, considère que la science doit intervenir et se prononcer par rapport à l'existence de Dieu. G. Lecointre (2009) se prononce lui en faveur d'une « acceptation de discuter en cours de sciences et de philosophie, dans le cadre de la rationalité scientifique, d'épistémologie sociale et de croyances, afin de différencier les argumentaires créationnistes et évolutionnistes » (Urgelli, 2012, p. 173).

Du point de vue des chercheurs en éducation, B. Urgelli (2012) défend l'idée « que l'exclusion de toute considération à l'égard des fondements idéologiques du créationnisme ne permet pas aux élèves de comprendre les particularités et l'importance des

Une réflexion épistémologique et historique pourrait aider les élèves à dépasser l'amalgame entre le registre scientifique et religieux..

réponses scientifiques apportées à la question des origines de l'Homme et de la vie » (ibid., p. 167-168). Nous rejoignons ce positionnement et nous pensons que l'évitement et la neutralisation ne sont pas forcément favorables au développement de l'esprit critique des élèves. Bien au contraire, dans une perspective de construction du savoir scolaire, la dimension problématique est essentielle et la place de la critique une nécessité.

Par ailleurs, les rapports entre la science et la religion sont complexes et leur distinction n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire. Bien que certaines positions religieuses adoptent le fixisme, la téléologie et la centration sur l'homme, cela ne signifie pas que les personnes religieuses ne peuvent pas

Ce travail de délimitation des champs de la science et de la croyance appelle une vigilance épistémologique de la part de l'enseignant.

accepter la théorie de l'évolution. On peut être évolutionniste et croyant en distinguant bien les deux registres de la croyance et de la science. Teilhard de Chardin (1881-1955), par exemple, est scientifique quand il publie ses découvertes sur le sinanthrope et théologien quand il problématise l'évolution de façon religieuse en la centrant sur l'homme et en faisant du divin le point Oméga de l'évolution. Toutefois, le rôle de l'idéologie, affirme G. Canguilhem (1966), n'est pas forcément négatif dans le travail des chercheurs. Dans l'histoire des sciences, nous pouvons citer Linné (1707-1778) qui a fait référence à Dieu dans ses travaux sans que cela masque ses apports scientifiques puisqu'il a établi les règles d'une nomenclature binomiale : « chaque espèce est désignée par deux noms latins, celui de l'espèce proprement dite et celui du genre auquel elle appartient » (Morange, 2016, p. 96). Selon le cadre théorique de la problématisation des savoirs (Fabre, 2016) dans lequel nous nous situons, ce travail de délimitation des champs de la science et de la croyance est intéressant, mais compliqué à la fois et appelle une vigilance épistémologique de la part de

l'enseignant. En effet, si les registres argumentatifs du cadre religieux et du cadre scientifique peuvent être distingués, le risque est de penser que les explications ne sont pas scientifiques dès que la religion est présente et d'encourager l'opposition « problématisation religieuse / problématisation scientifique » (Chalak & Rouquet, 2020). Il est nécessaire pour les élèves de savoir à la fois distinguer et articuler les jeux de langage qui interfèrent dans le traitement de la question (Fabre, 2016). L'enjeu principal est de développer chez eux une posture réflexive critique sur les sciences (Matthews, 2012) en particulier sur les rapports complexes entre sciences et religions. Ceci nous conduit à nous intéresser à l'étude de cette distinction dans les programmes et les manuels scolaires de SVT.

LA DIFFÉRENCIATION ENTRE SAVOIRS ET CROYANCES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT ACTUEL DE LA THÉORIE DE L'ÉVOLUTION

Nous avons analysé les programmes de SVT du cycle 4 et du lycée en repérant d'abord, par une recherche de mots-clés, les termes « savoir » et « croyance ». Puis, nous avons étudié, dans chaque programme, les contenus des thèmes relatifs à l'évolution (« Le vivant et son évolution » au cycle 4 ; « La Terre, la vie et l'organisation du vivant » en seconde et première générale). Concernant les manuels scolaires, nous avons étudié les pages consacrées à la compétence « distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une idée et ce qui constitue un savoir scientifique » (M.E.N., 2015, p.342) pour voir comment ces manuels proposent de la travailler. Lorsque cette compétence n'était pas clairement exprimée dans les manuels, nous nous sommes intéressés à l'ensemble des pages consacrées à la théorie de l'évolution afin de repérer si la distinction entre savoir et croyance est travaillée et de quelle

manière. L'objectif de l'ensemble de ces analyses est d'étudier les « savoirs à enseigner » (Chevallard, 1998) disponibles à travers les programmes et les manuels scolaires concernant la distinction entre savoir et croyance.

Dans les programmes de SVT du cycle 4 et du lycée

En SVT, l'une des compétences mentionnées dans l'introduction des programmes du cycle 4 est celle de « distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une idée et ce qui constitue un savoir scientifique » (M.E.N., 2015, p.342). Cette compétence est également reprise dans les nouveaux programmes du lycée (M.E.N., 2019 a, b et c). Cependant, lorsque nous regardons de plus près comment la théorie de l'évolution est présentée dans les programmes du cycle 4, la référence aux croyances, aux opinions et aux débats n'apparaît étonnement pas dans la présentation du thème 2 « Le vivant et son évolution ». Ces programmes proposent aux enseignants de convoquer l'histoire des sciences pour que l'élève puisse situer l'évolution des connaissances dans un contexte historique et technique sans d'autres précisions. Cette référence à l'histoire des sciences est probablement considérée comme un moyen de retrouver certains débats y compris ceux mettant en jeu des croyances. Ainsi, nous pouvons dire que ces programmes n'opérationnalisent pas de façon claire la différenciation entre croyance et science. Fortin (2014, p. 72) disait déjà que « les objectifs curriculaires étant fondés sur une exigence de formation scientifique des élèves, la gestion des croyances religieuses en classe n'est pas prise en compte par le curriculum » et c'est effectivement le cas dans les programmes du cycle 4 en SVT.

Les nouveaux programmes de SVT du lycée (de seconde et de première générale en vigueur à la rentrée 2019-2020) mentionnent qu'il est également nécessaire de travailler cette compétence en classe de seconde et de première générale (M.E.N., 2019a

et c). Toutefois, comme pour le cycle 4, elle n'est pas remobilisée dans la présentation des thématiques à aborder. Par ailleurs, les programmes d'enseignement scientifique de première générale (M.E.N., 2019b) précisent que l'un des objectifs généraux de la formation est de

Comprendre la nature du savoir scientifique et ses méthodes d'élaboration. Le savoir scientifique résulte d'une construction rationnelle. Il se distingue d'une croyance ou d'une opinion. Il s'appuie sur l'analyse de faits extraits de la réalité complexe ou produits au cours d'expériences. Il cherche à expliquer la réalité par des causes matérielles. » (ibid., p. 2)

Nous voyons ici que les savoirs et leurs caractéristiques sont valorisés alors que ce qui les différencie des croyances n'est pas présenté. De plus, il est demandé aux enseignants du lycée de SVT en première spécialité de « Participer à la formation de l'esprit critique » (MEN, 2019c, p.2). Une justification étant portée dans le préambule : « l'exercice de l'esprit critique est particulièrement nécessaire face à la quantité croissante de mises en question des apports des sciences ». Le développement de l'esprit critique permettrait ainsi aux élèves de distinguer notamment ce qui relève de la science et de la religion.

Nous pouvons voir que la dimension scientifique est assez présente dans les programmes scolaires, mais il n'est jamais question de religion dans le cas de l'enseignement de la théorie de l'évolution. La croyance et le savoir sont opposés et la neutralité est vue comme un moyen d'évitement des discussions sur des propositions différentes entre science et religion. Pourtant de nombreuses discussions peuvent permettre aux élèves de développer une réflexion critique sur les rapports entre sciences et religion dans l'histoire des sciences. Les manuels scolaires peuvent présenter une opérationnalisation des programmes plus facilement accessibles pour les enseignants. Dans la suite de ce tra-

vail nous allons analyser comment cette compétence est présentée dans les manuels du cycle 4 et du lycée. Nous présentons d'abord l'analyse des manuels du cycle 4 puis celle du lycée.

Dans les manuels du cycle 4

Nous nous limitons ici à l'analyse de trois éditions de manuels de SVT du cycle 4 (Hatier, 2016, Belin et Magnard, 2017). Nous nous sommes intéressés, dans les manuels étudiés, aux pages qui concernent la compétence « distinguer ce qui relève d'une croyance et ce qui constitue un savoir scientifique » pour analyser leur contenu et les termes utilisés. Notre étude révèle que le travail de différenciation entre savoir et croyance est réalisé différemment selon les édi-

tions consultées. Si nous prenons par exemple les pages de l'édition Magnard (2017) (extrait en figure 1), nous pouvons remarquer que le terme « croyance » n'est pas mentionné alors qu'il figure dans la compétence évaluable de l'activité. Cette dernière suggère aux élèves de montrer, à partir de l'étude des documents, que la théorie de l'évolution est un savoir scientifique qui s'appuie sur de nombreux faits. En réalisant ce travail, les élèves vont pouvoir justifier directement que la théorie de l'évolution est un savoir scientifique et indirectement qu'il ne s'agit pas d'une croyance. Notons que le mot « théorie » est mentionné ici alors que ce n'est pas le cas dans les autres pages de ce manuel ni dans les autres éditions consultées comme nous le verrons plus tard.

FIGURE N°1
Extrait du manuel de SVT, cycle 4, édition Magnard (2017)

p. 282

ACTIVITÉ 8

Comment la théorie scientifique de l'évolution s'est-elle construite ?


Une théorie scientifique recouvre un ensemble d'hypothèses qui s'appuie sur une longue série d'observations et sur une accumulation importante de preuves qui peuvent être vérifiées par des expérimentations.

CONSIGNE Rédiger un texte dans lequel vous montrerez que la théorie de l'évolution constitue un savoir scientifique qui s'appuie sur de nombreux faits.

COMPÉTENCE ÉVALUABLE

D3. Distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une idée et ce qui constitue un savoir scientifique.

1 Le transformisme de Jean-Baptiste Lamarck (1809)



Selon la théorie de Lamarck, les espèces se modifient au cours du temps et sous l'influence principale du milieu. Ces modifications se transmettent aux descendants.

La girafe aura beau tendre le cou, elle ne le fera pas grandir, contrairement à ce que pensait Lamarck. Le fait que la longueur du cou varie d'un individu à l'autre est un phénomène aléatoire. Néanmoins Lamarck a initié l'idée de changement des espèces au cours du temps.

VIDEOS Saisissez chaque adresse dans votre navigateur pour découvrir les théories de chaque scientifique.

VIDEO lienmini.fr/svt-fE2

Manuel de SVT, cycle 4, © éditions Magnard, 2017, p. 282.

p. 287

Activité 8

La théorie de l'évolution

Cette **théorie scientifique** s'appuie sur de nombreuses observations et expériences. Au XIX^e siècle, plusieurs savants proposent des théories expliquant l'évolution des espèces. Mais c'est Charles Darwin, en 1845, qui propose la théorie la plus aboutie et argumentée. Darwin fait le lien entre l'**unité**, la **diversité** et donc l'**évolution du vivant**.



Manuel de SVT, cycle 4, © éditions Magnard, 2017, p. 287.

Lorsque nous nous intéressons à l'édition Belin (2017), nous remarquons que le terme « croyance » est cité dans l'activité ainsi que dans le bilan (voir extrait en figure 2). La figure de l'activité en question (p.308) présente précisément les relations entre savoir, opinion et croyance. Il

s'agit de justifier, par des arguments tirés à partir des documents, que l'évolution biologique est prouvée et qu'il s'agit d'un fait scientifique démontré. Cependant, c'est l'« évolution » biologique qui est évoquée et non plus la « théorie » de l'évolution.

FIGURE N°2
Extrait du manuel de SVT, cycle 4, Belin : éducation, 2017

p. 308

Unité 3 **L'évolution biologique, un fait scientifique démontré**

Travail par compétence
3 Distinguer ce qui relève d'une croyance ce qui constitue un savoir scientifique

► Pour la communauté scientifique, l'évolution biologique est un fait prouvé indiscutablement.
La mission Justifier l'affirmation: « L'évolution biologique, c'est prouvé ».

Le diagramme illustre le processus scientifique et la distinction entre opinion et croyance. À gauche, un processus descend : une hypothèse (concernant le monde réel, fondée sur un raisonnement logique) est soumise à la validation collective de la communauté scientifique (par l'expérience, les enquêtes, les observations), ce qui conduit au savoir scientifique (susceptible d'être confirmé ou réfuté). À droite, une affirmation (fondée sur intuition, introspection, espoir, confiance) est interprétée par un individu, ce qui conduit à une opinion, ou acceptée par un individu, ce qui conduit à une croyance. Une flèche relie le savoir scientifique à l'opinion.

p. 310

Unité 3 **L'évolution biologique, un fait scientifique démontré**

- ◆ L'évolution biologique n'est ni une **opinion** ni une **croyance**. Elle est fondée sur un raisonnement logique qui permet d'expliquer des observations et expériences.
- ◆ L'évolution biologique est aujourd'hui confortée par de nombreuses preuves, à la fois **expérimentales et historiques**.

1. La notion de croyance sera traitée de manière plus explicite dans « Mon carnet de réussite SVT 5^e 4^e 3^e » que ces éditions publieront au printemps 2021.

Quant à l'édition Hatier (2016) (figure 3), la compétence est nommée : « Distinguer faits scientifiques et croyances ». Ici, les « faits scientifiques » viennent remplacer les « savoirs scientifiques ». La distinction entre faits et croyances se fait par des arguments scientifiques tirés à partir des documents proposés dans l'activité. Dans cette édition, le terme

« croyance » n'est pas employé mais les textes évoquent bien la « théorie » de l'évolution¹. Cependant, nous pouvons signaler que la formulation de la compétence a été modifiée dans l'édition Hatier (2017). Les « faits scientifiques » ont été remplacés par le « savoir scientifique »

FIGURE N°3
Extrait du manuel de SVT, cycle 4, Hatier, 2016


p. 213

Compétence Distinguer faits scientifiques et croyances

↳ PROF. Compléments numériques 1
↳ Ressource complément 2


Observer une évolution de population actuelle

Drosophile ailée
En milieu venté : désavantagée, car emportée par le vent
En milieu non venté : avantagée car vigoureuse et féconde



110053 © Dale Darwin

Drosophile aptère
En milieu venté : avantagée, car non emportée par le vent
En milieu non venté : désavantagée car peu de vigueur et peu féconde



110054 © Frédérique Labonne

4 Deux populations pour tester la sélection naturelle. En 1937, deux généticiens français, Philippe L'Héritier et Georges Teissier, testent l'hypothèse que, dans un milieu venté, les insectes incapables de voler sont avantagés par rapport à des insectes ailés. Ils décident de travailler avec deux populations de drosophiles : des drosophiles ailées et des drosophiles aptères, c'est-à-dire sans ailes.

p. 214

● **La théorie de l'évolution**

- Les mutations de l'ADN sont responsables de la diversité génétique des individus d'une espèce. Les individus porteurs de caractères avantageux dans un milieu donné survivent mieux et ont plus de descendants, si bien que leurs caractères se répandent dans la population : c'est la sélection naturelle.
- Ainsi la diversité génétique est à la base de l'évolution des espèces, et donc de l'évolution de la biodiversité au cours du temps. La diversité génétique et la biodiversité sont donc des processus dynamiques.
- Le fondateur de la théorie de l'évolution est Darwin. Comme toute théorie scientifique, l'évolution repose sur un ensemble de faits, d'observations, reliés entre eux de façon logique.

Le tableau 1 ci-dessous résume les analyses menées dans les trois éditions de manuels de SVT au cycle 4.

TABLEAU N°1
Termes présents ou absents dans les activités proposées par les trois éditions de manuels de SVT du cycle 4 concernant la compétence « distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une idée et ce qui constitue un savoir scientifique »

	Théorie de l'évolution	Évolution biologique	Croyances	Savoirs scientifiques	Faits scientifiques
Magnard (2017)	X		-	X	X
Belin (2017)	-	X	X		X
Hatier (2016)	X		-		X

Nous pouvons ainsi constater que ces éditions présentent de façon différente la distinction entre une croyance et un savoir scientifique. La théorie de l'évolution, lorsqu'elle est considérée comme « théorie », y est présentée comme appuyée sur des faits voire comme un fait en tant que tel. Comme dans les programmes, les savoirs et leurs caractéristiques sont valorisés dans les manuels de SVT du cycle 4 alors que ce qui les différencie des croyances n'est pas présenté. Qu'en est-il des manuels de SVT du lycée ?

Dans les manuels du lycée

Nous nous intéressons, dans cette étude, aux manuels de SVT de la classe de seconde ainsi qu'à ceux de l'enseignement scientifique en classe de première générale. En effet, la théorie de l'évolution n'est pas étudiée en tant que telle dans les programmes de SVT de première générale (spécialité).

En classe de seconde, nous avons analysé les pages de trois manuels (Belin, Hatier et Hachette, 2019) consacrées à la « Biodiversité, résultat et étape de l'évolution » dans le thème « La Terre, la vie et l'organisation du vivant ». Nous n'avons pas repéré de façon claire, comme c'était le cas dans les manuels du cycle 4, la compétence que nous étudions. Il est surtout proposé aux élèves de : « Situer dans le temps quelques grandes découvertes scientifiques sur l'évolution » en étudiant comment la théorie a été construite historiquement. Ainsi, la compétence « savoir distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une opinion et ce qui constitue un savoir scientifique » (M.E.N. 2019a, p. 2) n'est pas évoquée alors qu'elle figure bien dans l'introduction des programmes de la classe de seconde, sans être remobilisée dans la présentation des thématiques, comme nous l'avons déjà évoqué dans le paragraphe 3.1. Concernant l'enseignement scientifique en classe de première générale, la théorie de l'évolution n'est pas directement travaillée. Toutefois,

nous avons retrouvé dans ces manuels, un travail autour de la distinction entre savoir et croyance lorsqu'il s'agit d'étudier l'histoire de l'âge de la Terre. La théorie de l'évolution est évoquée, car l'évolution des êtres vivants, selon Darwin, nécessite un temps plus long que celui proposé à l'époque par les physiciens. Ainsi, nous avons retrouvé dans l'unité intitulée « le premier calcul du rayon de la Terre » de l'édition (Belin, 2019, p. 131) le même schéma que celui de la figure 2 concernant les différences entre savoir scientifique, croyance et opinion. De plus, l'édition Hatier (2019, p. 153) propose aux élèves de travailler autour de la distinction savoir et croyance en discutant ce qui différencie les démarches de James Ussher (archevêque anglican) et de Buffon (scientifique) qui proposent toutes les deux un âge de la Terre en utilisant une méthode différente.

Nous pouvons dire à partir de l'étude des manuels du lycée que le travail de la compétence « savoir distinguer une croyance ou une idée et un savoir scientifique » n'est pas transposé en lien avec l'étude de la théorie de l'évolution comme nous l'avons vu en classe de seconde. Cependant, cette distinction est étudiée dans l'enseignement scientifique en classe de première générale en lien avec l'histoire de l'âge de la Terre. Si nous comparons avec les manuels du cycle 4, nous pouvons remarquer que les enjeux de la différenciation entre savoir scientifique et croyances sont visiblement plus importants au collège qu'au lycée en lien avec l'étude de la théorie de l'évolution.

CONCLUSION

Nous avons souhaité questionner la prise en compte de la différenciation entre savoir et croyance dans les nouveaux programmes et les manuels scolaires de SVT. Notre analyse montre que les programmes du cycle 4 et du lycée insistent sur cette distinction, mais ne l'opérationnalisent

pas de façon claire pour les enseignants. De plus, on peut voir dans les manuels du cycle 4 une diversité dans le contenu des pages consacrées au travail de cette compétence. Les savoirs scientifiques sont valorisés dans les programmes et les manuels et c'est en identifiant ce qui caractérise les savoirs que les élèves devraient pouvoir les différencier des croyances. On peut se demander si la valorisation des savoirs scientifiques et la mise à distance du mot « théorie » peuvent suffire à distinguer croyance religieuse et savoir scientifique dans le cas de l'enseignement de la théorie de l'évolution. Cependant, les enjeux semblent moins importants dans les manuels du lycée où cette distinction n'est pas transposée lorsque la théorie de l'évolution est étudiée. Ce travail d'analyse montre que les ressources fournies aux enseignants par les programmes officiels et les manuels scolaires restent hétérogènes et laissent aux enseignants un travail d'opérationnalisation important à réaliser. La distinction science

et croyance ne paraît pas si simple et cela peut poser un certain nombre de difficultés aux enseignants de SVT, d'où la nécessité de questionner tous ces éléments en formation. De plus, nous pensons que c'est par la formation à l'intégration d'une réflexion épistémologique et historique dans l'enseignement et l'apprentissage que les enseignants pourraient aider les élèves à travailler sur les critères de démarcation entre science et croyance. Celle-ci peut être effectivement très délicate pour certains élèves lorsqu'il s'agit de travailler sur la théorie de l'évolution (Chalak & Rouquet, 2020). Par ailleurs, nos résultats nous amènent à poser la question de la transposition didactique de ce « savoir à enseigner » en « savoir enseigné » (Chevallard, 1998) dans les classes par les enseignants débutants et expérimentés. Quelles difficultés rencontrent-ils sachant que les instructions ne sont pas claires à ce sujet ? Comment travaillent-ils réellement la distinction entre savoirs et croyances ? ■

BIBLIOGRAPHIE

Alpe, Y. & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.

Aroua, S., Coquidé, M. & Abbès, S. (2009). Overcoming the effect of the socio-cultural context: Impact of teaching evolution in Tunisia. *Evolution : Education and Outreach*, 2(3), 474-478.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

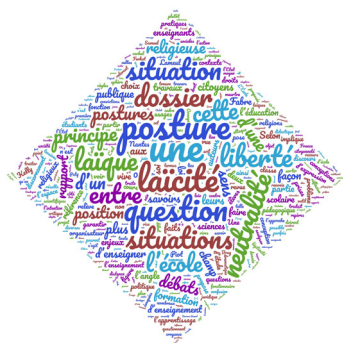
Chalak, H. & Rouquet, F. (2020). La démarche épistémologique et historique dans l'enseignement de la théorie de l'évolution : Etude de positionnements d'élèves du secondaire lors d'une séquence de SVT. Dans M. Fabre & C. Chauvigné (Eds.), *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains* (p.137-153). Dijon : Raisons et passions.

Chevallard, Y. (1998). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Dawkins, R. (2006). *The God Delusion*. Bantam Books.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème problématiser à l'école ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Fortin, C. (2014). L'enseignement de l'évolution face aux croyances religieuses: Quelles perspectives curriculaires possibles ? *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32, 67-78.
- Gould, S. J. (1997). *L'éventail du vivant : Le mythe du progrès*. Paris: Éd. du Seuil.
- Lecointre, G. (direction), Fortin, C., Guillot, G., et Le Louarn-Bonnet M.-L. (2009). *Guide critique de l'évolution*. Paris : Belin.
- Lecointre, G. (2012). *La science face aux créationnistes*. Versailles : Éditions Quæ.
- Lecointre, G. (2018). *Savoirs, opinions, croyances. Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe*. Paris : Belin.
- Mattews, M.R. (2012). Changing The Focus : From Nature of Science (NOS) to Features of Science (FOS). In Khine, M. S. (dir.) *Advances in Nature of Science Research : Concepts dans Methodologies* (p. 3-26). The Netherlands : Springer.
- M.E.N. (2015). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, spécial n°11, 26 novembre 2015.
- M.E.N. (2019a). Programme de sciences de la vie et de la Terre de seconde générale et technologique. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, spécial n°8, 25 juillet 2019.
- M.E.N. (2019b). Programme d'enseignement scientifique de première générale. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, spécial n°8, 25 juillet 2019.
- M.E.N. (2019c). Programme de sciences de la vie et de la Terre de première générale. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, spécial n°8, 25 juillet 2019.
- Morange, M. (2016). *Une histoire de la biologie*. Edition : Points.
- Urgelli, B. (2012). Créationnisme et enseignement de l'évolution: quelle éducation citoyenne et laïque ? *ATALA*, 15, 167-181.
- Urgelli, B., Guelladress, K., & Quentin, A. (2018). Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves : essai de modélisation des postures enseignantes. *Recherches en éducation*, 32, 103-116.
- Wolfs, J-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.



Pratiques philosophiques et posture laïque

Adopter une posture laïque en classe : le modèle de la pratique de la philosophie avec les enfants

RÉSUMÉ

Les pratiques philosophiques à l'école, qui se généralisent partout dans le monde depuis les travaux de Matthew Lipman aux États-Unis et de Michel Tozzi en France, sont encouragées par les programmes d'enseignement moral et civique de 2015, avec des ajustements de 2018 (à travers les expressions génériques de « débats argumentés » et de « discussions réglées »). Ces pratiques invitent les enseignants à interroger leur posture, en lien direct et étroit avec les questions de laïcité et de « neutralité ».

Le programme franco-québécois « PhiloJeunes » promeut les ateliers philosophiques comme apprentissage de la citoyenneté par l'expérience vécue et analysée de la confrontation plurielle et pacifique des points de vue. Il s'agira dans cet article de faire état de cette expérimentation entamée depuis plus de deux ans dans les Académies de Créteil et de Versailles, en portant la focale sur l'évolution des postures enseignantes et leur rapport au principe de « neutralité ».

D'après les premiers retours des enseignants — après deux années d'expérimentation dans l'Académie de Versailles — il leur est parfois difficile de trouver leur positionnement dans la « prop-imposition » des programmes d'EMC (qui à la fois proposent et imposent) : comment développer l'esprit critique inhérent à la philosophie et éduquer aux valeurs ?

Olivier **BLOND-RZEWUSKI**

Enseignant, Inspé Académie de Nantes, Doctorant au CREN

Christian **BUDEX**

Doctorant au CREN

Edwige **CHIROUTER**

Maîtresse de conférences
Inspé Académie de Nantes,
CREN

MOTS CLÉS :

neutralité, laïcité, posture enseignante, philosophie avec les enfants, enseignement moral et civique

INTRODUCTION

La pratique de la philosophie avec les enfants se développe partout dans le monde depuis une quarantaine d'années. Initiée à partir des années 1970 grâce aux recherches du philosophe américain M. Lipman, elle s'est peu à peu implantée en France à la fois par les travaux de M. Tozzi et par son inscription depuis 2015 dans les différentes versions des programmes d'Enseignement Moral et Civique (à travers les expressions génériques de « discussions à visée philosophique », de « débats argumentés » ou de « discussions réglées »). L'Université de Nantes (INSPÉ) porte depuis 2016 la première Chaire UNESCO dédiée au sujet¹.

Cette pratique vise l'apprentissage de la citoyenneté par l'expérience vécue et analysée de la confrontation plurielle et pacifique des différents points de vue sur une question complexe, « utile contrefeu sociétal au dogmatisme des intégrismes, générateur, par l'indiscutabilité de leurs croyances, de sectarisme, de fanatisme, et *in fine* de terrorisme » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 52). M. Fabre évoque aussi cette dimension profondément politique d'une formation à la pensée critique et complexe dès le plus jeune âge lorsqu'il caractérise l'enjeu d'une éducation au questionnement éthique « comme la recherche d'une voie moyenne entre deux *hubris* du questionnement : l'intégrisme et le relativisme » (Fabre, 2016, p. 20).

Si les pratiques de la philosophie dès l'école élémentaire visent à former les futurs citoyens à une pensée éclairée, au discernement et au jugement critique, elles invitent aussi les enseignants à interroger leur posture, en lien direct avec les questions de laïcité, de rapport au savoir et de neutralité. Dans cet article, nous ferons état d'une expérimentation entamée depuis 2018 dans l'Académie de Versailles, le programme « *Philojeunes* », en portant la focale sur l'évolution de telles pos-

tures. Ce programme met en contact des classes de France et du Québec. Les enseignants impliqués dans le dispositif reçoivent une formation initiale et continue et disposent de ressources pédagogiques élaborées par une équipe de chercheurs français et québécois. Une première année d'expérimentation témoigne de la difficulté à trouver un positionnement satisfaisant : comment développer un esprit critique inhérent à la philosophie et en même temps éduquer aux valeurs ?

C'est cette tension — au cœur nous semble-t-il du projet républicain — que nous analyserons ici.

Qu'entend par *valeurs* ici ? Il s'agit d'un type de concepts particuliers qui sont fortement investis d'une fonction sociale, morale et/ou politique. « Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République » (BO n° 30 du 26 juillet 2018)

UNE VISION LAÏQUE DE L'ENSEIGNEMENT, AU SERVICE DE FINALITÉS ÉDUCATIVES

Un des défis de l'éducation démocratique est de lutter contre tous les dogmatismes. Le fanatisme se fonde sur l'impossibilité à la fois de remettre en cause ses propres croyances (et de les reconnaître épistémologiquement comme telles), mais aussi d'aller fraternellement, comme le dirait H. Arendt, « à la rencontre de l'autre » (1978, p. 17). Nous nous inscrivons ici dans une vision de l'enseignement qui consiste, pour reprendre les mots de Montaigne, à « faire de [l'élève] un homme habile [plutôt] qu'un savant » et nécessite de ce fait « que l'on

1. <https://chaireunescophiloeenfants.univ-nantes.fr/>

Former les futurs citoyens à une pensée éclairée, au discernement et au jugement critique.

prenne soin de lui choisir un guide qui eût plutôt la tête bien faite que la tête bien pleine » (Montaigne, Essais, I, 26). L'enseignant est donc un guide qui ne s'affiche pas aux yeux des élèves comme détenteur de vérités et de valeurs à « inculquer » (aux forceps ?). Il a pour mission, par la pratique subtile de la maïeutique², de les amener à problématiser et concevoir leur rapport à la vérité et à la morale.

Laïcité et moralité

Un enseignement laïque de la morale invite à oser des questionnements radicaux et hyperboliques : pourquoi obéir ? Est-il toujours mal de mentir ? Pourquoi devrais-je accepter les religions des autres ? Faut-il « être Charlie » ?... La laïcité en matière de morale *impose* de ne pas imposer (des valeurs), ce qui peut mettre mal à l'aise un certain nombre d'enseignants. Il s'agit de proposer les valeurs en acceptant de les soumettre à l'examen et à l'adhésion. Il ne s'agit donc pas de renoncer à toute valorisation morale, mais de renoncer à la transmission injonctive d'un « catéchisme » républicain descendant (Ogien, 2012). Cette proposition n'est ni dogmatique, ni relativiste, ni nihiliste, et ne nie pas la possibilité de valeurs partagées. On invite les élèves à un travail généalogique sans « *moraline* » (en référence à Nietzsche, L'Antéchrist, §6), quitte à viser l'a-moralité comme artifice pédagogique provisoire. C'est toute la problématique de la « prop-imposition » des programmes d'EMC : d'un côté il est attendu que soit développé l'esprit critique des élèves, d'un autre il s'agit de « transmettre » et « faire partager³ » les valeurs républicaines. Comment penser une conception de la citoyenneté qui invite l'élève à développer à la fois « la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société⁴ » ? Cette injonction peut sembler contradictoire et manifeste bien une tension entre liberté de penser et encadrement de cette pensée. Dans quelle mesure est-il possible d'être

citoyen et néanmoins libre de ne pas partager ces valeurs ou certaines d'entre elles ? Cette tension doit être l'objet d'une attention centrale dans la formation des enseignants pour accompagner et forger une posture adéquate.

Laïcité et vérité

Quant aux savoirs, une perspective laïque invite à n'aborder aucune connaissance comme une croyance. L'enseignant ne demande pas aux élèves de *croire* que Louis XVI a été décapité en 1793, pas plus qu'il ne demande de croire en l'évolutionnisme. Il propose de rechercher et critiquer l'information, ses sources ; de comprendre et raisonner au sein d'un *modèle* scientifique provisoire. Le rapport à la vérité se doit d'être antidogmatique et donc socio-construictiviste, basé sur une *démarche*. Il s'agit de former à l'esprit scientifique (Bachelard, 1938). Ainsi, à l'école laïque, transmettre de façon descendante, « professer », est paradoxal. Pour P. Meirieu : « Clouer dans la tête des élèves » quoi que ce soit, c'est se mettre en contradiction avec ce que l'on prêche, c'est imposer comme une croyance ce qu'on prétend être un savoir libérateur » (2016). Aussi, le débat réglé ou la discussion argumentée, l'éthique communicationnelle pour reprendre l'expression d'Habermas (1992), permet de *convaincre* l'élève sans le *vaincre* en imposant les savoirs.

L'épistémologie qui guidera les apprentissages sera donc à proprement parler une épistémologie de la laïcité. Ce bouleversement de perspective dans le rapport à la morale et à la vérité n'est pas seulement attendu des élèves, mais des enseignants eux-mêmes. Il est indispensable que les professeurs soient conscients des enjeux de cette rupture épistémologique.

2. La maïeutique est l'art de faire accoucher les esprits à l'aide du questionnement. Socrate en est le praticien bien connu qui, dans le dialogue *Ménon*, parvient à faire formuler à un esclave le théorème de Pythagore sans formuler aucune affirmation...

3. BO n° 30 du 26 juillet 2018.

4. *Idem*.

LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS AU SERVICE D'UNE « PÉDAGOGIE DE LA LAÏCITÉ »

La philosophie avec les enfants instaure une « pédagogie de la laïcité » : elle invite à adopter une posture de questionnement, de neutralité et d'engagement au service de la reconnaissance de la pluralité des valeurs.

Une posture de questionnement

La pratique philosophique, parce qu'elle repose sur la posture radicale du doute et de l'examen critique, est incontestablement un levier sur lequel l'École peut s'appuyer. La philosophie prévient la toute-puissance de la pensée en instaurant la complexité comme principe des réflexions et des débats. Elle apprend aux élèves et aux enseignants à accepter l'incertitude nécessaire face à de grandes questions métaphysiques universelles pour lesquelles il ne peut y avoir « une » seule réponse définitive. Face aux concepts (Liberté, Bonheur, etc.) ou face aux dilemmes moraux, il faut accepter de dire : « je ne sais pas », « peut-être », « plusieurs idées peuvent coexister ». Dans ces ateliers, les élèves apprennent ainsi à accepter et aimer l'incertitude. M. Lipman parle d'un « esprit de faillibilité » qu'instaure la communauté de recherche aussi bien pour les enfants que pour les animateurs :

Un tel esprit aide à dissiper l'agressivité sous-jacente qu'inspirent l'absolutisme et le fanatisme, coupant l'herbe sous le pied à la violence qui découle souvent d'une telle agressivité. La décision d'affronter la problématique et de la traiter de façon raisonnable constitue un monde à part, loin de l'inflexible insistance mise par le système éducatif à inculquer une connaissance absolue et faisant autorité. (Lipman, 1995)

En instaurant un autre rapport au savoir, la philosophie ouvre à la pensée complexe. Mais les effets sur le rapport aux savoirs des élèves ne peuvent se produire sans le renversement de posture des enseignants eux-mêmes. Est-il possible d'envisager l'atelier de

philosophie comme un moment à part de la vie de la classe ? Certes non. Car l'enseignant ne peut pas donner la parole aux élèves, faire place aux processus de pensée complexes, mettre en œuvre des temps d'écoute démocratique pour abandonner ces principes, cette éthique de la relation, ces exigences intellectuelles, une fois « l'atelier philo » terminé.

L'animation des ateliers de philosophie demande donc *un remaniement presque total des habitus* pédagogiques et la façon de concevoir les rapports aux savoirs, la définition du métier et de l'école elle-même. Le bouleversement n'est pas simple... L'animation des ateliers de philosophie est une vraie prise de risque et nécessite un authentique courage intellectuel pour l'enseignant :

Soudainement, il doit délaïsser son autorité informative ; soudainement, il met à jour son ignorance ; soudainement, il doit poser des questions et non fournir des réponses ; soudainement, il doit apprendre à composer avec l'imprévu, avec l'imprévisible tout en suscitant des apprentissages. (Gagnon, 2015)

Ainsi au-delà même de la didactique de la philosophie, c'est le sens global de l'expérience scolaire et le sens de la définition du métier qui y sont interrogés.

Une posture de neutralité

Si la pratique de la philosophie invite à développer l'autonomie de la pensée, comment permettre ce développement si l'enseignant donne son avis ou porte des jugements de valeur sur les propositions des élèves, fussent-elles contradictoires avec les valeurs de notre démocratie ? S'il prend position, l'enseignant risque d'influencer la pensée, ce qui est contradictoire avec les objectifs mêmes de cette pratique. Il se doit donc de rester « neutre ».

Or, peut-on rester neutre face à des propos contraires aux valeurs de la République ? La neutralité est-elle un appel à la passivité ? Certainement pas. Tout l'art de l'enseignant

est de pousser la communauté de recherche à débusquer les présupposés, les préjugés, les contradictions, voire la légitimité ou la légalité des propositions qui seraient sexistes, racistes, discriminatoires... De telles affirmations ne supportent pas l'examen de l'intelligence collective : on en trouvera de nombreux témoignages dans la revue *Diotime*⁵.

L'atelier de philosophie exige donc l'adoption d'une posture de neutralité non neutralisante, faisant écho à la fameuse phrase de Jean Jaurès : « Il n'y a que le néant qui soit neutre » (1908). C'est-à-dire :

N'entendons [donc] pas [cette neutralité] comme une neutralité frileuse, une laïcité d'indifférence aux différences, qui refuse d'aborder les questions sensibles parce qu'elles font désaccord entre familles et dans la société ; mais plutôt dans une perspective qui ouvre un espace de paroles et de pensées singulières, divergentes, pour instaurer une discussion réglée profitable à tous, par l'enrichissement de sa propre pensée en la confrontant, de manière raisonnée et pacifiée, à d'autres points de vue (Blond-Rzewuski, 2018)

Une posture d'engagement, au service de valeurs plurielles

Enfin, le développement de la philosophie — en donnant le paradigme d'une école où s'apprend au quotidien la pensée complexe, un rapport vivant à la culture et la bienveillance — est un enjeu crucial pour (re) penser et (re) construire l'éducation et le projet politique commun.

Pour reprendre l'expression de M. Fabre dans *Éduquer pour un monde problématique* (chap. IV, La carte et la boussole, 2011), le monde postmoderne est un monde « non platonicien », où les vérités ne sont plus des essences stables, mais des nœuds de problèmes à résoudre. La philosophie de l'éducation est saturée de lectures nostalgiques et dénonciatrices de cette postmodernité. Mais, loin des lamentations, le travail de la philosophie doit au contraire donner du sens à ce

travail nécessaire de déconstruction/reconstruction. Désormais, l'apprentissage de la raison doit être considéré comme un processus incessant de problématisation qui tire ses propres ressources de sa démarche même, en articulant doutes et certitudes provisoires. Il s'agit par-là d'éviter les postures symétriques de l'intégrisme et du relativisme qui apparaissent comme deux maladies de notre postmodernité.

L'activité philosophique permet aux élèves d'interroger leurs représentations et certitudes, d'entrer en débat bienveillant avec autrui, et enfin d'exercer une activité métacognitive sur leurs propres savoirs grâce à la rencontre avec les œuvres et les autres. Les ateliers de philosophie, parce qu'ils contribuent justement à relier l'élève à l'humaine condition, parce qu'ils restituent les interrogations universelles qui sont à la source des savoirs, participent à cet idéal pédagogique et politique.

LE PROGRAMME PHILO-JEUNES COMME MODÈLE DE FORMATION

Présentation du programme

Le programme franco-qubécois *Philojeunes*, d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques par le dialogue philosophique, forme à la « posture laïque ». Il s'adresse aux jeunes de 5 à 16 ans. Né en 2015 au lendemain des attentats contre *Charlie-Hebdo*, il assume son orientation politique en se voulant préventif au fanatisme et à la radicalisation. Sous l'égide de deux chaires UNESCO, il est développé notamment dans l'Académie de Versailles par le Centre Académique aux Écoles et aux Établissements (CAEAE) qui agit dans le champ de la prévention des violences et de l'amélioration du climat scolaire.

Formés à la DVP/DVDP⁶ par les praticiens et chercheurs historiques⁷ du projet, 25 enseignants en 2018 et 37 en 2019 (130 inscrits pour l'année 2020-2021) ont permis à 1200 élèves,

5. <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

6. *Discussion à visée philosophique, Discussion à visée Démocratique et Philosophique.*

7. Michel Tozzi, Jean-Charles Pettier, Edwige Chirouter, Johanna Hawken, Olivier Blond-Rzewuski.

Les vérités ne sont plus des essences stables, mais des nœuds de problèmes à résoudre.

de la grande section de maternelle jusqu'au B.T.S., de découvrir et pratiquer la discussion à visée philosophique, principalement dans les territoires d'éducation prioritaire (REP+). 29 dossiers pédagogiques sont mis à disposition des enseignants pour les aider à animer leurs séances⁸. Ils portent sur des notions diverses, la plupart situées dans le champ moral, politique ou épistémologique : *croire/savoir, la violence, justice et vengeance, le droit, la fraternité, les relations entre les sexes, les théories du complot*, etc. Le projet s'accompagne d'une recherche qualitative qui a privilégié une approche par triangulation — observations, questionnaires, entretiens — afin d'obtenir des informations provenant de lieux et de sujets différents⁹. Les observations des séances étaient suivies d'un temps de retour d'expérience avec l'enseignant. Une journée de formation est par ailleurs consacrée à une analyse de pratique en milieu d'année. Enfin, 48 enseignants ayant participé au projet ont pu être interrogés (entretiens semi-directifs et questionnaires). Nous nous appuyons principalement sur ces échanges pour mener nos analyses.

8. <https://philojeunes.org/philojeunes/le-materiel-pedagogique/fiches-dvdp/>

9. Tous les éléments méthodologiques seront présentés dans une thèse qui sera soutenue en décembre 2020. Les données du terrain mobilisées dans cet article sont donc partielles.

Premiers questionnements

Le premier retour des enseignants après une année d'expérimentation témoigne à la fois de leur enthousiasme pour cette pratique et des difficultés rencontrées pour se glisser dans la posture d'un.e facilitateur.trice d'ateliers de philosophie. Delia, professeure d'HG/EMC en collège à Gennevilliers, explique : « Les ateliers philo, c'est un ailleurs, il se passe autre chose, on est dans des postures différentes. Alors j'étais un peu paniquée au départ donc j'ai eu du mal à changer de positionnement. »

Ces difficultés, débattues lors des échanges avec les enseignants, interrogent la notion de laïcité au carrefour de la question de l'autorité éducative et de la pédagogie des valeurs : comment développer l'esprit critique inhérent à la philosophie et en même

temps éduquer aux valeurs dans un cadre laïque ? N'est-ce pas contradictoire ? On repère en effet une tension entre Philosophie et EMC : la liberté de conscience et l'esprit critique de l'une peuvent sembler incompatibles avec la finalité de l'autre (transmettre les valeurs de la République). C'est précisément sur ce point que les enseignants formés à la DVP s'interrogent et demandent comment ils doivent réagir lorsqu'ils entendent des propos qui seraient « contraires aux valeurs de la République ». Faut-il interrompre la discussion pour effectuer un rappel de la loi et réaffirmer, en tant que fonctionnaire d'État, la valeur des valeurs ? Ou bien privilégier la liberté d'expression et faire confiance aux capacités critiques du groupe et de son facilitateur. trice pour interroger le fondement et la légitimité des propos tenus ? Certains enseignants peuvent être réticents à l'idée d'endurer des critiques qu'ils prennent en partie pour eux ou qui les placent, surtout lorsqu'ils sont eux-mêmes incertains dans leur adhésion à ces valeurs, dans la situation d'un conflit de loyauté qui les met mal à l'aise.

Interroger le rapport aux savoirs et à l'autorité

Tout dépend finalement de ce qu'on entend par transmission des valeurs et autorité d'un enseignant. L'ambition d'une éducation aux valeurs par le dialogue philosophique propose un nouveau paradigme pédagogique qui reconfigure ces deux concepts et indique la voie d'une posture laïque. Il repose sur un double pari et une prise de risque, la seule qui puisse permettre d'espérer une véritable adhésion aux valeurs de la République : permettre aux élèves d'interroger authentiquement la valeur des valeurs et accepter de reculer d'un pas pour adopter une pédagogie de la question ; viser la libre adhésion plutôt que l'injonction.

Il faut accepter le cheminement plus long d'un questionnement et d'une élaboration collective. L'expérience

10. La DVP contribue à une éducation à la tolérance parce qu'elle est une pratique qui habitue les enfants, dès le plus jeune âge, à découvrir, comprendre et supporter (*tolerare* en latin) leurs différences sans les transformer de facto en exclusions ; elle permet plutôt de les apprivoiser pour les discuter dans un indispensable travail à la fois rationnel et sensible.

de la première DVDP (sur la distinction entre la croyance et le savoir), pratiquée entre adultes avec M. Tozzi lors des temps de formation, apparaît de ce point de vue comme le moment fondateur d'une expérience à la fois pédagogique et laïque. Les enseignants semblent (re) découvrir alors la puissance de l'écoute, de la pluralité des positions, de la complexité des problèmes, de l'élaboration collective. L'accompagnement sur une année permet de suivre leur prise de conscience progressive des bénéfices d'un déplacement de posture qui permet de reconfigurer l'enseignement de l'EMC en passant « d'un paradigme transmissif-impositif-punitif traditionnel à un paradigme communicationnel-réflexif mieux adapté » (Tozzi, 2018, p. 70). Ingrid, enseignante en CE2 à Étampes explique : « Ce lâcher-prise n'était pas évident au départ. [...] Il faut apprendre à se mettre un peu plus en retrait, leur laisser plus la parole, leur laisser plus de place et j'avoue j'ai été époustouflée par le niveau, la qualité de réflexion. » Le passage d'une posture « normalisatrice » à une posture « co-réflexive » est précisément celle qu'exige une « transmission/partage » des valeurs pour peu qu'on lève l'ambiguïté de départ : il ne s'agit pas d'imposer des normes, mais d'éduquer aux valeurs. Et peut-être un peu plus encore si l'on considère qu'une posture de facilitateur de la discussion propose un nouveau paradigme éthique et épistémique : considérer l'élève comme un « interlocuteur valable » dans un rapport au savoir moins vertical. Ainsi Maylis, professeure de Lettres en collègue à Grigny, vante les mérites de la distribution des rôles dans le dispositif de la DVDP : « Grâce à la délégation du rôle de présidente, je deviens presque participante comme un élève en fait [...] finalement je me mets à leur niveau, on est tous à égalité, la hiérarchie diminue un petit peu. » C'est bien ce déplacement que les enseignants ressentent de prime abord comme une mise en danger avant de comprendre tout le bénéfice qu'ils

peuvent en tirer dans le domaine de la relation aux élèves comme de la transmission des savoirs.

Interroger la place des affects

Le développement de l'esprit critique, et de façon générale, la transmission d'un savoir, passe par une meilleure prise en compte des affects. Une perspective trop intellectualiste passe à côté du rôle des émotions et des sentiments dans l'attachement que les individus peuvent avoir à leurs opinions ou croyances. L'habitude de distinguer l'idée ou l'argument de l'émotion qu'il ou elle produit contribue par ailleurs à une éducation à la tolérance¹⁰ parce qu'elle facilite la distinction entre la personne et ses actes. Dans une perspective d'éducation à la laïcité, la pratique de la DVP initie à la prise en compte de la place des affects dans la pensée et permet de comprendre que la frontière entre croyance et savoir est beaucoup plus poreuse qu'on ne pourrait le penser. Si je suis *attaché* à une idée, ce n'est pas tant pour des motifs « rationnels » qu'« affectifs » ; c'est pourquoi lutter contre les théories du complot par l'argumentation s'est révélé vain. C'est ainsi l'occasion de clarifier le choix civilisationnel d'une préférence pour la raison — d'une foi rationnelle ? — au lieu d'adopter une position de surplomb qui tend à discréditer les croyances au nom d'une neutralité affective. Assumer la révision anthropologique proposée par le programme d'EMC dans le champ épistémologique pour situer la place de la *sensibilité* dans la pensée, c'est finalement éclairer l'un des enjeux majeurs de la laïcité en travaillant, en théorie comme en pratique, la distinction entre *croire et savoir*.

Tel serait le courage laïque : ne pas craindre la critique des valeurs, ne pas redouter les résistances ou les attachements affectifs, mais les accepter en les considérant comme un moment de la déconstruction critique de la valeur des valeurs. Viser, comme une ambition, l'adhésion à des valeurs, mais dans une démarche

qui ne peut espérer plus que de les rendre désirables. C'est en cela que la pratique de la DVP peut offrir un soutien particulièrement efficient pour faire de cette vertu de courage un outil professionnel au service de l'EMC.

Interroger la valeur des valeurs

La formation de *PhiloJeunes* permet de forger cet outil. Car le manque de réflexion des enseignants sur les enjeux de la laïcité est souvent manifeste. Eux aussi ont un grand besoin d'interroger, en tant que citoyens et fonctionnaires enseignants, la valeur des valeurs, pour se positionner ensuite en tant que pédagogues. Dans quelle mesure sont-ils prêts à « transmettre » et « faire partager » les valeurs de la République telles que le code de l'éducation ou le programme d'EMC les y oblige ? Y a-t-il même un consensus institutionnel sur cette question ? Si on reconnaît que l'autorité politique, en régime laïque, n'a aucune compétence en matière religieuse, faut-il aller jusqu'à considérer que « la puissance publique n'a pas le pouvoir d'ériger son propre régime politique et ses prétendues "valeurs" en "religion civile" » (Kintzler, 2014, p. 34) ? L'esprit du programme d'EMC n'invite-t-il pas, si ce n'est à établir une « religion civile », à promouvoir certaines valeurs plutôt que d'autres sous la forme d'un « perfectionnisme faible » (Kahn, 2018) ? Ne serait-ce d'ailleurs pas hypocrite ou naïf que de prétendre faire société sans faire corps et cultiver des valeurs communes (Debray, 2009) ? Quel serait le sens d'un enseignement moral et civique qui renoncerait à toute hiérarchie de valeurs ?

Pour autant, le dynamisme jamais clos d'une discussion philosophique n'enferme jamais les concepts et valeurs interrogés dans une définition close et clôturée. La question reste ouverte à l'interrogation et à la problématisation, de sorte que la séance ne peut dégénérer en dogmes sous peine de se renier et de perdre son sens. Refuser d'interroger la valeur

des valeurs avec les élèves serait le plus sûr moyen de les faire mourir et d'interdire à nos futurs citoyens d'y adhérer puisqu'elles ne peuvent se décréter, mais tout au plus se secréter en réunissant les conditions de possibilité de leur connaissance et de leur expérience.

CONCLUSION

La démocratisation de l'enseignement de la philosophie est une nécessité dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé par la complexité et les crises multiples. Trop souvent réduite à l'enseignement secondaire ou universitaire, la pratique de la philosophie est pourtant un des moteurs essentiels pour développer l'esprit critique, la pensée complexe, les compétences démocratiques, l'empathie, et le dialogue interculturel.

La philosophie avec les enfants, particulièrement dans le projet « *PhiloJeunes* », a donc le mérite d'apporter une réponse à la problématique de la « prop-imposition », en proposant un dispositif qui n'a pas peur de faire discuter les élèves sur des thématiques « socialement vives » et qui fait le pari — le seul tenable selon nous — d'interroger la valeur des valeurs avec les élèves. Le déplacement de posture qu'elle exige invite les enseignants à adopter une « pédagogie de la question », à mettre les valeurs en jeu plutôt que de les réciter ou les « transmettre » comme un contenu de savoir non problématisable. Posture forcément déstabilisante, mais la pratique de la philosophie n'est-elle pas forcément déstabilisante, puisque fondée sur le questionnement radical, la remise en doute des certitudes ?

Cette posture philosophique est proprement laïque au sens où elle donne aux élèves les moyens de leur émancipation sans leur imposer un contenu de pensée. Elle permet la seule influence que le projet laïque s'autorise à promouvoir : penser par soi-même, ou du moins réunir les conditions maximales d'un tel idéal. En

cela, la philosophie avec les enfants fait preuve d'une audace dont les enseignements traditionnels ne s'autorisent pas alors qu'elle est pourtant

la seule qui soit efficiente. Elle s'apparente à une prise de risque : le courage laïque ? ■

BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1978). *La vie de l'esprit*. Paris : PUF.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Blond-Rzewuski, O. (dir.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier.

Berton, B., Leleux C. (2018). Pratiques de philosophie et enseignement morale et civique à l'école primaire : quelles articulations ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 3-13.

Budex, C. (2019). Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités. *Éducation et socialisation*, 53.

Charbonnier, S. (2019). *Aimer s'apprend aussi. Méditations spinoziennes*. Paris : Vrin.

Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.

Debray, R. & Leschi, D. (2016). *La laïcité au quotidien*. Paris : Gallimard.

Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Éducation permanente*, 200, 97-105.

Fabre, M. (2015). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, M., Frelat-Kahn, B. & Pachod, A. (dir.). (2016). *L'idée de valeur en éducation*. Paris : Hermann.

Gagnon M. (2015). Rapport aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherches philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants, *Éducation et socialisation*, 39.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.

Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de Doctorat. Université Paris-I.

Hubinont, J. (2018). Enseigner la philosophie dans un cadre institutionnel déterminé par un système normatif. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 15-24.

Jaurès, J. (1908). Neutralité et impartialité. *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 1, 1-2.

Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Paris : Minerve.

Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Paris : ESF.

Lipman, M. (1995-2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck, 3^e édition.

Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris : ESF.

Ogien, R. (2012). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*. Paris : Grasset.

Richard-Bossez, A. (et al.) (2018). Les débats d'inspiration philosophique Une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 63-71.

Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 62, 73-88.

Les foulards de la discorde

Retours sur l'affaire de Creil
1989

Xavier Boniface, Julien Cahon, Ismail Ferhat
Alan Flicoteaux, Bruno Poucet, Sébastien Repaire
Olivier Rota, Sébastien Vida

Fondation
Jean Jaurès

l'aube

Le foulard, cette pomme de...

Ferhat, Ismail (coord.). (2019). *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*. La Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube ; Paris : Fondation Jean Jaurès. Coll. « Mondes en cours »

RÉSUMÉ

Il y a trente ans, dans un établissement scolaire de Creil, survenait « l'affaire du foulard ». Mais sa mémoire longue amène à se demander de quoi est-elle le nom ?

L'article présente une recension de l'ouvrage co-édité par la Fondation Jean Jaurès et les éditions de l'Aube, sous la direction d'I. Ferhat. Un collectif de chercheurs, à partir de regards disciplinaires différents (histoire, sciences de l'éducation, sciences religieuses), interroge les raisons qui ont fait d'une affaire très locale, une question passionnelle au niveau national. Trente ans après les faits, l'analyse historique apporte des éléments sur la manière dont cette affaire de Creil a été un objet de discorde, fracturant les habituelles lignes de clivage (politiques, religieuses, philosophiques, intellectuelles). En nourrissant ensuite une mémoire durable, l'affaire est devenue un repère dans le rapport à la laïcité. En conclusion de sa recension, la prolongeant depuis son double point de vue de docteur en philosophie et de formateur à l'INSPE de l'académie de Nantes, Vincent Charbonnier interroge l'actualité de cette affaire et son intérêt pour la formation.

Vincent **CHARBONNIER**

Enseignant,
Inspé Académie de Nantes,
Université Toulouse 2,
ERRAPHIS

MOTS CLÉS :

religion, école publique, islam, laïcité, affaire, foulard islamique

En conclusion de l'ouvrage collectif qu'il a coordonné et aux chapitres duquel il a (beaucoup) contribué, *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*, I. Ferhat note que « les trois voiles de Creil ont décidément été, pour [la France], ce que représentait la Discorde dans la mythologie antique » (p. 134). Filant cette métaphore, nous pourrions dire que cette affaire¹ a constitué le point de départ, sinon la cause d'une Guerre de Troie, cependant contemporaine et tout à fait singulière, puisque très localisée dans sa géographie, très franco-française du reste, et très limitée dans son histoire, de septembre à décembre 1989.

Pourquoi donc y revenir trente ans après ? L'idée fondamentale, l'« hypothèse centrale » de l'ouvrage, est que la localité comme la brièveté de cette affaire constituent comme une « coupe géologique [...] révélant à la fois des fissures et une sédimentation de tendances jusque-là peu visibles », instituant donc cette affaire comme « un moment marquant de l'histoire nationale » (p. 10).

QUE S'EST-IL PASSÉ EN 1989 ?

À la rentrée scolaire de septembre, trois jeunes filles, dont deux sœurs, scolarisées au collège Gabriel-Havez de Creil dans l'Oise, s'y présentent la tête couverte d'une pièce de tissu – un « foulard » ou un « voile² » – conduisant l'équipe éducative à s'opposer très majoritairement à leur accès en cours si elles refusent de l'ôter. Le

18 septembre, un compromis est trouvé entre les familles et la direction de l'établissement : ces jeunes filles sont acceptées avec leur foulard dans les locaux de l'établissement, mais pas en salle de

classe. Elles sont donc envoyées, tant qu'elles n'acceptent pas d'ôter leur foulard, au Centre de documentation et d'information sous supervision pédagogique. Le 5 octobre, une lettre

est adressée au député-maire de Creil qui dénonce le chef d'établissement du collège et le 9 octobre paraît, dans un quotidien local, *Le Courrier de l'Oise*, un article « particulièrement hostile » à l'encontre du principal du collège « allant jusqu'à l'accuser de violences physiques ». C'est à partir de ce moment-là que le collège se trouve pris dans « un maelström médiatique et social », que l'affaire prend de l'ampleur et qu'elle s'autonomise comme une affaire, non plus locale, mais nationale, médiatique et politique³. De fait, l'affaire proprement dite du foulard au collège de Creil va s'atténuer puis s'éteindre à la fin du mois de novembre, suite, semble-t-il, à une intervention des autorités marocaines, y compris le roi Hassan II, auprès de la famille de deux des trois jeunes filles, laquelle est en effet originaire du Maroc⁴.

Nous l'avons dit, l'ambition de cet ouvrage est de livrer une véritable « coupe géologique » de la société française à l'égard de l'affaire de Creil. Pour ce faire, il s'est d'abord agi de tirer profit « d'archives nouvellement ouvertes, voire inédites », ainsi que de « sources de presse parfois peu utilisées (publications communautaires, politiques et militantes) » permettant de compléter une approche « jusque-là centrée sur des sources médiatiques nationales » (p. 9). Il s'est ensuite agi de proposer une « analyse refroidie, factuelle et documentée » d'une affaire qui a « enflammé » la société française en 1989, la même année qu'un fameux bicentenaire. Cette intention organise donc le propos qui se distribue en quatre « enjeux successifs ».

Le premier enjeu concerne les « mécanismes » qui ont conduit une « tension scolaire locale » à dégénérer en « un conflit national ». Autrement dit, « Pourquoi Creil ? » Ou encore, « Quelles sont les tensions préexistantes » qui ont « préparé un terrain fertile » à cette affaire ? Cette double interrogation est à la fois prolongée et

1. Une affaire peut tout à la fois désigner ce qui concerne particulièrement et occupe de façon embarrassante quelque chose qui est en jeu, une suite d'événements formant une unité narrative, etc.

2. Sur cette question, voir aussi les études de P. Siblot (1992), G. Petiot (1995) et J. Baubérot (1996).

3. On lira avec intérêt l'article d'un professeur d'histoire-géographie du collège Gabriel-Havez de Creil qui a directement vécu cette affaire (Cardoso, 1990), ainsi que l'ensemble du dossier thématique « Laïcité-diversité » de la revue *Hommes & migrations dans lequel il s'inscrit*.

4. Voir p. 22 ainsi que p. 135-139, une présentation de la chronologie de l'affaire.

Des fissures et une sédimentation de tendances jusque-là peu visibles, instituant donc cette affaire comme « un moment marquant de l'histoire nationale ».

élargie dans une troisième : « Comment et pourquoi » le pouvoir exécutif a-t-il été autant bousculé par un sujet qui pouvait apparaître « picrocholin » ?

Brossant d'abord un rapide tableau historique de cette partie de l'Oise qui appartient à la Picardie circumparisienne et qui a bénéficié des Trente glorieuses avant d'en subir les durs revers – la désindustrialisation et le chômage à partir des années 1980 –, I. Ferhat et J. Cahon en viennent à une présentation du déroulé de cette affaire. Il s'agit de fournir les éléments et les prémisses de son ampliation nationale, politique et médiatique, ce qui reconduit les auteurs à une interrogation commune qui, par-delà la diversité de leurs approches et de leurs sensibilités, gouverne l'ensemble des contributions de l'ouvrage : « Comment un conflit dans un collège d'un territoire déshérité, qui était jusque-là inconnu des grands médias comme d'une grande partie de l'opinion, a-t-il pu en quelques semaines atteindre jusqu'aux couloirs de l'Élysée ? » (p. 9).

Dans sa contribution, joliment intitulée « L'exécutif ou la concurrence des silences », I. Ferhat rappelle d'abord les coordonnées du contexte politique dans lequel cette affaire a éclos. En mai 1988, F. Mitterrand est réélu Président de la République et les élections législatives qui s'ensuivent ne donnent qu'une majorité relative au Parti socialiste (PS) à l'Assemblée nationale. S'ajoute à cela le poids politique acquis par le ministère de l'Éducation nationale et de son titulaire de l'époque, L. Jospin, ancien dirigeant du PS, dont il fut le Premier secrétaire de 1981 à 1988. L. Jospin défend un projet de réforme de l'École différent de celui élaboré par son propre parti⁵, entraînant, observe I. Ferhat, une série d'affrontements « parfois brutaux » au sein du gouvernement de l'été 1988 au printemps 1989, en particulier sur sa dimension budgétaire.

I. Ferhat expose ensuite la stratégie adoptée par L. Jospin vis-à-vis de

cette affaire des foulards de Creil. Elle tient en trois points : « recenser les difficultés, renvoyer au local, temporiser jusqu'à la finalisation d'un compromis réglementaire » (p. 30). Or, si le Président de la République et son Premier ministre de l'époque, M. Rocard, approuvent la méthode et l'orientation du ministre de l'Éducation nationale, ils se « cantonnent à une discrétion médiatique choisie » (p. 32) dont les motivations demeurent toutefois obscures.

De cette « concurrence des silences » on peut conjecturer qu'elle est finalement concourante au « souhait » de limiter les interférences avec le projet porté par le gouvernement et son ministre de l'Intérieur de l'époque, P. Joxe : faire émerger institutionnellement un « islam de France ». On peut également conjecturer des craintes à l'égard de la « montée transnationale de l'islamisme », en ceci que, au Liban, en Égypte et en Algérie, l'islam politique constitue une « menace qui semble se rapprocher dans tous les sens du terme, du territoire national » de telle sorte que l'islam français est lu, au moins partiellement, à travers ce « prisme international » (p. 37).

Pour I. Ferhat, au-delà d'une déstabilisation momentanée de l'exécutif, qui est lui-même traversé de conflits, il résulte que cette affaire des foulards a fixé « une nouvelle grammaire des politiques et des responsables publics français vis-à-vis de l'islam » (p. 34), qui n'est cependant pas définie plus avant⁶...

Le second enjeu porte sur la réfraction de cette affaire au sein des formations politiques, en particulier celles de la gauche parlementaire, le PS et le Parti communiste français (PCF) qui furent traversées de « contradictions et d'ambivalences » ; les autres formations du spectre politique font l'objet d'un encadré inséré entre les chapitres 3 et 4. Dans sa contribution consacrée au PS et intitulée « Faire un Bad Godesberg⁷ sur la laïcité ? », J. Cahon propose une chronique de ses vicissitudes internes, des débats et des prises de position de ses hié-

5. Sur cette question, voir l'étude d'I. Ferhat (2019).

6. S'agit-il d'une crainte d'être comme perclus par l'islam, c'est-à-dire, d'être sinon paralysé, du moins privé, partiellement, de manière encore indéterminée, de la faculté de prendre position à son égard ? Ou bien s'agit-il d'une forme de forclusion, autrement dit de rejet et de fermeture à son égard, qui est intimement nouée à notre histoire nationale et qui perdure encore aujourd'hui ?

7. Comme le précise J. Cahon (p. 144, n. 45), cette expression renvoie au congrès extraordinaire du Parti social-démocrate d'Allemagne, le SPD, qui s'est tenu dans la ville de Bad Godesberg du 13 au 15 novembre 1959 et à l'occasion duquel la référence au marxisme a été formellement abandonnée. Cette expression désigne donc le fait « de rénover ou [de] refonder la doctrine du parti.

Une véritable affaire de famille.

rarques sur cette affaire des foulards. En fait, il semble bien que cette affaire s'y soit plutôt réfractée en une véritable affaire de famille et que la médiatisation de celle-là a surdéterminé les débats internes du PS, qui éclateront au grand jour lors de son fameux congrès de Rennes en 1991.

Dans sa contribution consacrée au PCF et aux « limites de la laïcité ouverte », A. Flicoteaux distingue deux périodes dans son attitude à l'égard de cette affaire. Tant qu'elle demeure locale et scolaire, c'est « le dialogue » entre le principal, les élèves et leur père qui est prôné, puisque « la laïcité ne peut échouer à s'enrichir des différences » (p. 69). Dès lors que le compromis est rompu et que le conflit devient plus amplement national, ce sont les intégristes musulmans qui sont désignés comme les responsables du blocage, auxquels le PCF oppose des figures du mouvement féministe, comme G. Halimi par exemple. Le PCF critique également ce qu'il nomme le « battage médiatique » orchestré par les autres formations politiques sur cette affaire, critiquant notamment le PS d'avoir renoncé à construire un service public unifié de l'Éducation nationale en 1984, renforçant le dualisme scolaire en ébréchant de fait la laïcité.

Le troisième enjeu est celui des réactions, « relativement peu étudiées », des grandes sensibilités religieuses à l'égard de cette affaire, dont il est légitime de supposer qu'elle les a directement interrogées. Dans sa contribution, « Prudence et modération de l'Église catholique », X. Boniface souligne que l'Église catholique est en effet demeurée prudente et modérée, récusant ou sinon atténuant la dimension prosélyte de l'attitude des jeunes filles dans cette affaire. C'est ainsi que J.- M. Lustiger, l'archevêque de Paris, se demande, dans le quotidien *La Croix* du 28 octobre 1989, « si le port du foulard n'a pas avant tout "une signification purement oppositionnelle", liée à "l'âge difficile de

l'adolescence" » ajoutant qu'« il ne faut pas confondre "les problèmes de l'islam et ceux de l'adolescence" » (p. 73).

Au sein des communautés juive et musulmane, cette affaire semble avoir agi comme un « révélateur » de leurs divisions sur la question de la laïcité. Pour ce qui concerne la communauté juive, elle est « divisée » comme le souligne O. Rota. Car, si elle se vit comme ayant bénéficié du régime de laïcité, elle se sent toutefois menacée « par une tendance à faire de l'uniformité la condition préalable à toute intégration » (p. 95). Cette assertion nous semble également valoir pour la communauté musulmane. Pareillement, si la laïcité est pensée « comme un espace de rencontre », se pose alors la question de savoir si cet espace doit « favoriser la promotion du semblable » ou bien « constituer un lieu de rencontre des différences » (Ibid.).

Pour ce qui concerne la communauté musulmane, plurielle comme le souligne S. Vida dans « Les acteurs des communautés musulmanes de France en quête de légitimité », elle se distingue par de plus forts tiraillements en son sein, reflétant sans doute la pluralité de l'islam, mais aussi ses luttes internes pour le monopole de la représentation des musulmans en France. Ainsi, « l'absence d'interlocuteur unique et représentatif des musulmans de France » est sans doute ce qui a « posé problème » dans le règlement de l'affaire de Creil (p. 104). Et le « Tableau récapitulatif des principaux acteurs des communautés musulmanes » (p. 105) qu'il propose est instructif en ceci qu'il permet de saisir les surdéterminations géopolitiques des différentes organisations de la communauté musulmane, qui sont en concurrence pour représenter l'islam en France. Nonobstant leurs différences sur le plan strictement théologique, cela traduit les luttes d'influence entre les différents pays du Maghreb à l'égard de leurs ressortissants en France, ancien pays colonial.

8. Sur cette question, et parmi d'autres références, on lira avec intérêt les contributions de M.-T. Franck et P. Mignaval (2002) et A. Prost (2002).

9. Constitué en 1920 et dissous en 1992, il a élargi son champ de syndicalisation aux Professeurs d'enseignement général des collèges en 1976.

10. Il s'agit en réalité de deux circulaires signées par J. Zay, ministre de l'Instruction publique du gouvernement L. Blum en date du 31 décembre 1936 sur « l'absence d'agitation politique dans les établissements scolaires » et du 15 mai 1937 « interdisant le prosélytisme religieux » : http://classes.bnf.fr/laicite/references/Circulaire_de_Jean_Zay_1936.pdf (consulté le 1er mars 2021).

11. Voir les réflexions de J. Le Goff (1990) et de J. Baubérot (2004).

12. On ajoutera que la Fondation Jean-Jaurès, dont la proximité avec le PS est de notoriété publique, est le co-éditeur commercial de l'ouvrage et que cette proximité n'a pas pu ne pas légitimement orienter ce travail dont cet ouvrage est la cristallisation, selon un inévitable tropisme partisan, fût-il réflexif.

Le quatrième enjeu est celui des sensibilités philosophiques et intellectuelles, et en particulier les organisations de la « galaxie laïque ». De la même façon que pour les formations politiques, l'affaire des foulards avive des contradictions et des ambivalences en leur sein. Dans sa contribution « Les organisations laïques : la fracture ? », B. Poucet souligne le contexte dans lequel surgit cette affaire, qui est marqué par trois éléments : l'importance acquise dans le débat public des questions d'intégration des populations issues de l'immigration ; la découverte d'un « paysage religieux morcelé » dans lequel l'islam est, au point de vue démographique, la deuxième religion de France ; des interrogations sur le sens de la laïcité pour les organisations laïques, auxquelles l'abandon du projet d'unification laïque de l'Éducation nationale (1984) n'est sans doute pas étranger⁸, tout comme la commémoration du bicentenaire de la Révolution française, dans laquelle la Ligue de l'enseignement s'est par exemple beaucoup investie.

L'affaire des foulards est donc venue amplifier ces interrogations, nourrissant des fractures en gésine entre ces organisations, spécialement entre le Syndicat national des instituteurs (SNI-PEGC⁹), organisation majoritaire dans l'enseignement primaire, et les organisations non enseignantes comme la Ligue de l'enseignement ou encore la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), qui sont plus nuancées. Se référant aux attendus de la fameuse circulaire de J. Zay en 1937 sur « l'interdiction de toute propagande confessionnelle et de tout prosélytisme » à l'école¹⁰, le SNI-PEGC défend une conception stricte de la laïcité, tandis que la FCPE est plus nuancée, ou plutôt, embarrassée, s'opposant au foulard, tout en refusant l'exclusion des jeunes filles. Des clivages apparaissent donc au sein du syndicalisme enseignant, et en particulier au sein de la Fédération de l'Éducation nationale (FEN), qui apparaît moins intransigeante que le

SNI-PEGC qui en est pourtant l'une de ses principales composantes, sur le plan numérique et politique, et dont la majorité appartient au même courant qui dirige alors la FEN (Unité, indépendance et démocratie, UID, proche du PS).

À l'exception notable de l'Église catholique donc, qui est plutôt demeurée en retrait, il paraît bien que l'affaire des foulards de Creil a révélé des « fissures » et une « sédimentation de tendances jusque-là peu visibles » (p. 10) au sein de la société. Ces fissures et ces tendances se sont particulièrement avivées au sein des organisations laïques et des organisations syndicales de l'enseignement, tout comme dans la sphère des sensibilités philosophiques et intellectuelles. Celle-ci s'est en outre saisie de son pouvoir médiatique, quitte à s'enfermer dans des formules qui sont toutefois restées comme une écume dans la conscience collective¹¹.

DE L'ACTUALITÉ DE CETTE AFFAIRE POUR LA FORMATION

L'importance matérielle de cet ouvrage, plutôt modeste, tranche singulièrement avec la multiplicité des questions et des enjeux qu'il entend traiter. Si I. Ferhat prévient d'emblée les « manques » comme les « angles morts » des choix effectués dans l'ouvrage, excipant du temps « contraint » de son élaboration et se prévalant de l'intention de présenter à « un public de non-spécialistes » des recherches, des hypothèses et des explications « sur un moment clivant de l'histoire nationale » (p. 13), l'urgence à le publier n'est pas complètement heureuse¹².

S'agissant d'une affaire qui a prioritairement concerné le champ de l'enseignement, notamment secondaire, il est dommage qu'une plus grande place n'ait pas été faite aux débats internes qui ont traversé les organisations syndicales enseignantes, qui les ont aussi complexifiés. On songe

Du point de vue de la formation en effet, il ne s'agit pas tant d'enseigner la laïcité comme un contenu de savoir positif, que d'en débattre, c'est-à-dire d'en faire l'histoire, d'en discuter la problématique native.

13. Ou plutôt sur les conceptions de la laïcité, qui sont plurielles. Sur cette idée, voir J. Baubérot (2015).

14. Sans pouvoir ici développer ces points, que nous renvoyons à des travaux ultérieurs, voire d'ores et déjà les analyses d'É. Balibar (2004 & 2012, chap. 3 et 7), T. Shepard (2004), J. W. Scott (2012, p. 157-189 & 2017) et A. Tosel (2015). Nous devons la découverte de cette perspective aux remarques de M. Berman (2018, p. 140) qui renvoie à Montesquieu et à Rousseau, c'est-à-dire aux prémices historiques de la pensée politique occidentale moderne... Sur la question de la création de l'Orient par l'Occident, voir le travail désormais classique d'E. W. Said (2005).

15. C'est particulièrement sensible pour les débats internes au PS de cette époque. Voir l'entretien avec L. Jospin (1990), en particulier p. 12 sqq

par exemple au fait que, à l'époque de cette affaire, la section départementale de l'Oise de la FEN était dirigée par L'École émancipée, courant minoritaire de la FEN dans lequel s'investissaient prioritairement les militants de la Ligue communiste révolutionnaire (LCR). Or cette section départementale a peu ou prou défendu une position analogue à celle du SNI-PEGC, refusant le foulard, tandis que la LCR était, avec des nuances évidemment, assez majoritairement opposée à l'exclusion des jeunes filles, privilégiant leur accueil et, par voie de conséquence, à des accommodements avec la loi.

Pareillement, on est frappé que la question même de l'objet en débat, le *corpus delicti* de la discorde, sa pomme, autrement dit le foulard, n'ait pas fait l'objet d'une réflexion plus spécifique. Car cet objet est un indice révélateur d'une question historiquement et politiquement plus profonde qui demeure toutefois par trop insoupçonnée dans notre pays, alors qu'elle peut utilement éclairer la réflexion sur la laïcité¹³. Il s'agit du rapport de la France à ses anciennes colonies, du Maghreb notamment, au sein desquelles l'Algérie occupe une place particulière puisqu'elle fut une colonie de peuplement, à quoi on peut ajouter la question plus générale du rapport de l'Occident vis-à-vis de l'Orient¹⁴.

L'ouvrage est donc intéressant par ce qu'il donne à penser, offrant plus et autre chose que ce qu'il annonce. Par exemple ce fait, nouveau à défaut d'être novateur, de la surdétermination croissante et sans doute partagée, voire réciproque, du politique par le médiatique¹⁵. À la lecture de l'ouvrage, sourd en effet le sentiment croissant que ce conflit local n'est devenu une affaire nationale que par le truchement de sa médiatisation, elle-même vectrice de sa politisation, qui en est alors devenue comme la doublure. À cet égard, la multiplica-

tion depuis cette affaire des interventions médiatiques de personnalités ou d'« intellectuels », en particulier sur les questions relatives à l'école ou encore à la laïcité, en est l'expression la plus achevée.

Quant à l'affaire proprement dite – et c'est l'incontestable mérite de cet ouvrage –, elle nous enseigne que la laïcité est un *débat*, et sans doute aussi une « question socialement vive ». Non point, cependant, de la manière dont ce débat est aujourd'hui mené (en mars 2021) dans le champ politique (et d'ailleurs redoublé par le champ médiatique), conduisant inmanquablement à réifier cette laïcité en une religion civile républicaine, qui ne peut dès lors échapper à la catéchèse. Du point de vue de la formation en effet, il ne s'agit pas tant d'enseigner la laïcité comme un contenu de savoir positif, que d'en débattre, c'est-à-dire d'en faire l'histoire, d'en discuter la *problématique native*, d'en penser les conditions d'appropriation par les élèves. Au fond, c'est une manière de la mettre concrètement en œuvre, de la pratiquer et de la respecter, à rebours de sa fétichisation qui en déchoit la promesse d'émancipation et d'universalité. Assurément, comme le dit P. Mendès-France, « la laïcité, c'est un état d'esprit, elle ne peut pas s'imposer par la loi » ■

BIBLIOGRAPHIE

- Balibar, É. (2004). Dissonances dans la laïcité. *Mouvements*, n° 33-34, 15-27.
- Balibar, É. (2012). *Saeculum. Culture, religion, idéologie*. Paris : Éd. Galilée.
- Baubérot, J. (1996). L'affaire des foulards et la laïcité à la française. *L'Homme et la société*, n° 120, 9-16.
- Baubérot, J. (2004). Voile, école, femmes, laïcité. Dans A. Houziaux (dir.), *Le voile, que cache-t-il ?* (p. 49-78). Paris : Éd. de l'Atelier.
- Baubérot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises : le modèle français de laïcité n'existe pas*. Paris : Éd. de la MSH.
- Berman, M. (2018). *Tout ce qui est solide se volatilise*. Genève : Éd. Entremonde.
- Cardoso, L. (1990). Au cœur de « l'affaire » : un professeur de Creil témoigne. *Hommes & migrations*, n° 1129-1130, 7-12.
- Ferhat, I. (2019). Produire des programmes politiques sur l'école. Le cas du secteur éducation du PS (1971-2010). Dans I. Ferhat (dir.), *Les gauches de gouvernement et l'école. Programmes, politiques et controverses du Front populaire à 2012* (p. 43-55). Rennes : PUR.
- Frank, M.-T. & Mignaval, P. (2002). La loi Savary : le regard des acteurs. Dans S. Hurtig (coord.), *Alain Savary : politique et honneur* (p. 239-260). Paris : Presses de Sciences Po.
- Houziaux, A. [dir.] (2004). *Le voile, que cache-t-il ?* Paris : Éd. de l'Atelier.
- Jospin, L. (1990). Le moment ou jamais. [Entretien avec la rédaction]. *Le Débat*, n° 58, 3-17.
- Le Goff, J. (1990). Derrière le foulard, l'histoire. *Le Débat*, n° 58, 19-30.
- Petiot, G. (1995). Voile, tchador ou foulard ? Problèmes de dénomination dans les discours des médias. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, n° 3 : <http://journals.openedition.org/cediscor/481/> (consulté le 25 janvier 2021).
- Prost, A. (2002). La loi Savary : les raisons d'un échec. Dans S. Hurtig (coord.), *Alain Savary : politique et honneur* (p. 261-286). Paris : Presses de Sciences Po.
- Saïd, E. W. (2005). *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*. Paris : Éd. du Seuil.
- Scott, J. W. (2012). La séduction, une théorie française [2011]. Dans J. W. Scott, *De l'utilité du genre* (p. 157-189). Paris : Fayard.
- Scott, J. W. (2017). *La politique du voile*. Paris : Éd. Amsterdam.
- Shepard, T. (2004). La « bataille du voile » pendant la guerre d'Algérie. Dans C. Nordmann (dir.), *Le foulard islamique en questions* (p. 134-141). Paris : Éd. Amsterdam.

Siblot, P. (1992). Ah ! Qu'en termes voilés ces choses-là sont mises. *Mots. Les langages du politique*, n° 30, 5-17.

Tosel, A. (2015). *Nous citoyens laïques et fraternels ? Dans le labyrinthe du complexe économique-politico-théologique suivi de La laïcité au miroir de Spinoza*. Paris : Kimé.

Le comité de lecture scientifique et professionnel

Tous les formateurs et universitaires intervenants dans les différents masters MEEF de l'Inspé de l'académie de Nantes sont membres du comité de lecture scientifique et professionnel. D'autres collègues extérieurs à l'Inspé ont accepté de participer à ce comité de lecture.

BARROCA Marco - Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

BOUCHAIR Bouba - Ecole normale supérieure des Lettres et Sciences humaines de Constantine (LANADIF) Algeria

BOULC'H Laëtitia - Département des Sciences de l'Éducation - Université Paris V - EDA

BRAU-ANTHONY Stéphane - Inspé Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

BRIÈRE Fabienne - Inspé - Académie de Marseille

BULF Caroline - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

BUZNICK Pablo - Inspé Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

CARETTE Marie-Aude - Equipe de Circonscription Angers-Nord-Loire 49 - Académie de Nantes

CARIOU Didier - Inspé Académie de Bretagne - Université de Rennes - CREAD

CHAMPAGNE Martine - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - Lab-E3D

DUTERCQ Yves (+) - Département des Sciences de l'éducation Nantes - Université de Nantes - CREN

FABRE Michel - Université de Nantes - CREN

FERRIERE Séverine - Inspé Académie de Nouvelle-Calédonie - Université de Nouméa - LIRE

GALLUZEAU-DAFFLON Rosine - Université de Nantes - CREN

GAUX Christine - Département de Psychologie - Université d'Angers - LPPL

GEORGET Jean-Philippe - Didactique des mathématiques, Inspe de l'Académie de Caen

GROMY Olivier - Inspection départementale de l'éducation nationale - Adjoint au DASEN DSDEN 49 - Académie de Nantes

GROSSTÉPHAN Vincent - Inspé Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

JAUBERT Martine - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - Lab-E3D

JOHANET Bertrand - Lycée La Colinière - CREN

JOURDET Sarah - RASED Ponts-de-Cé Sud Loire Vignoble - Académie de Nantes

JUNG Véronique - Equipe ASH DSDEN 49 - Académie de Nantes

LACE Marie-Brogden - Directrice département formation des enseignants - Université de Laurentienne - Canada

LALAGÜE-DULAC Sylvie - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - Lab-E3D

LENOIR Pascal - Université d'Angers - 3L.AM

LE ROYER Laurence - Didactique- Inspe de l'Académie de Caen

LEZIART Yvon - UFR STAPS Rennes - Université Rennes 2 - CREAD

LHOSTE Yann - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MAGALHAES Gloria - Littérature Française - Université de Brasilia

MAGENDIE Elisabeth - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MALEYROT Eric - Directeur d'école - CREN

MARQUER Sylvie - CARDIE - Rectorat Académie de Nantes

ORANGE Christian - Université Libre de Bruxelles - CREN

ORANGE Denise - Département des Sciences de l'éducation - Université de Lille 3 - Théodile CIREL

OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO Cécile - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

QUITRE Florian - Inspé Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

PEREZ-ROUX Thérèse - Université de Montpellier - LIRDEF

PERRIER Patricia - Inspection départementale de l'éducation nationale - Béziers Centre DSDEN 34 - Académie de Montpellier

PERRIN Véronique - Equipe de Circonscription Durtal-Les trois rivières 49 - Académie de Nantes

PULIDO Loïc - Département des Sciences de l'Éducation - Université du Québec à Chicoutimi - CREN, CRIRES

RENIER-AMY Laurence - Inspection départementale de l'éducation nationale - Equipe ASH DSDEN 44 - Académie de Nantes

ROGER Anne - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

TOLAN John - Université de Nantes - Co-Directeur de l'IPRA - CRHIA

TUDAL Gilles - Inspection départementale de l'éducation nationale - Mission maternelle DSDEN 44 Académie de Nantes

VEJUX Marine - Equipe départementale DSDEN 49 - CREN

VERSCHEURE Ingrid - STAPS- Université de Toulouse

WEIL-BARAIS Annick - Université d'Angers - LPPL

ressources

Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires

Inspé Académie de Nantes
23 rue du Recteur-Schmitt
BP 92235
44322 Nantes Cedex 3
02 53 59 23 00
www.inspe.univ-nantes.fr