Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires

Bruno Fondeville

▶ **To cite this version:**

Bruno Fondeville. Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2018. hal-03251672

HAL Id: hal-03251672
https://univ-tlse2.hal.science/hal-03251672

Submitted on 7 Jun 2021

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

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

Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires[1]

Professional challenges of secularism from teachers'difficult experiences in classes within popular neighbourhood

Auteur

Bruno FONDEVILLE

Maître de conférences à l'ESPE de l'académie de Toulouse.

Unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS).

Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Réseau d'Etudes Pluridisciplinaires Citoyenneté et Education (REPCITé).

bruno.fondeville@univ-tlse2.fr

Tél. : 06 22 47 02 67

Adresse postale :

19, rue Saint-Bernard. 31000 Toulouse

Résumé

Cet article porte sur les enjeux professionnels de la laïcité exercée dans le champ scolaire. Il contextualise ces enjeux sur un plan social et politique, à partir des tensions qui traversent la société française de nos jours. Vingt enseignants ont été interviewés sur leurs difficultés à gérer des incidents en classe concernant la laïcité. Un éclairage est porté sur leurs pratiques auprès de publics issus de quartiers populaires et confrontés à des situations qui les déstabilisent. Cette étude met en évidence l'insolubilité de ces situations à partir de la seule référence au cadre juridique français. Elle met également à jour des pratiques relevant de compromis, fruits d'initiatives individuelles, qui questionnent la définition, la place et la pratique de la laïcité républicaine à l'École.

Abstract

This article is related to the academic secularism challenges in the educational field. Social plan and policy level are analyzed from the stresses issue of the french society. A focus is given on teaching practices, in popular neighbourhood, faced with disruptive situations. Twenty teachers were interviewed about the way they handled these situations. They show the impossibility to

[1] L'auteur remercie Véronique Castagnet pour ses relectures et ses suggestions.

solve these situations by only considering the french legal framework. This investigation reports trade-off practices, source of individual initiative who question the definition, the position and the practice of secularism inside of republican school.

Mots clés

Laïcité scolaire, compromis, École de la République, incidents religieux, pratiques enseignantes

Key words

Academic secularism, trade-off, Republic school, religious incidents, teaching practices

Introduction

Parler de laïcité aujourd'hui implique d'analyser de forts éléments de tension apparus dans le champ social depuis deux décennies (Kepel, 2016), notamment au cours de ces deux dernières années dans le contexte des attentats en France. Une certaine défiance des Français s'est portée sur une partie de leurs concitoyens pratiquant l'une des trois religions du Livre : l'islam (IFOP, 2014 ; Lorcerie, 2015). Aujourd'hui les musulmans inscrivent leurs actions dans le périmètre de la loi de 1905, dite de Séparation des Églises et de l'État. Cette loi républicaine est citée dans le texte de la Constitution de la Ve République. Entre 1905, 1958 et de nos jours, la République s'est dotée de textes législatifs ou réglementaires qui régissent la place et l'expression de pratiques cultuelles dans la sphère publique.

L'École, au cœur de ce débat, connaît une évolution paradoxale en une génération : la reconnaissance de l'inculture religieuse des élèves (Joutard, 1989 ; Debray, 2002, 2015) a laissé la place au constat d'une religiosité accrue de certains élèves de la Nation.

Agents de l'État, les enseignants se doivent de faire respecter le périmètre républicain à l'École selon les lois de la République et les circulaires ministérielles. Dans le cadre de la classe et dans l'enceinte de l'établissement, ils sont confrontés à la mise en œuvre des prescriptions qui concernent la laïcité scolaire. Le diagnostic de certaines difficultés rencontrées a abouti à la rédaction d'une sorte d'inventaire de situations-problèmes : le livret de la laïcité (MENESR, 2015) offre ainsi, sous la forme de questions/réponses de nouvelles pistes de réflexion et d'action aux différents acteurs du monde de l'École.

Néanmoins, au quotidien, les enseignants sont amenés à agir face aux élèves, à prendre des décisions pédagogiques et éducatives : ils sont au cœur d'un dilemme qui peut opposer prescription et réalité scolaire, règle et pratique (Lantheaume, 2007). L'idée directrice de cette étude part de l'hypothèse selon laquelle certaines situations sont insolubles à l'aide du seul cadre juridique. Les questions éthiques qui en découlent, obligent les enseignants à prendre des initiatives équivoques qui leur posent problème. Le recueil de témoignages auprès d'enseignants du premier et du second degré, en charge de publics populaires, met au jour des « pragmatismes du quotidien » à l'école. Ils questionnent en conséquence la définition, la place et la pratique de la

laïcité républicaine à l'École à partir de leurs difficultés à réagir dans certaines situations que nous allons décrire.

1. Quelle laïcité scolaire ?

Questionner la déclinaison scolaire de la laïcité revient à penser que l'École, pourtant intégrée dans la sphère publique réglée par des lois portant cette valeur fondamentale de la République, n'apporte pas suffisamment d'éclairages appropriés aux enseignants.

1.1. Clivages idéologiques entre un modèle multiculturaliste et un modèle universaliste

Un point de départ consiste à promouvoir une approche dite incluse de la laïcité, présentée comme étant au service de la construction d'un lien social fondé sur la reconnaissance de la pluralité des identités culturelles et religieuses (Baubérot, 2012). Cette approche se construit souvent en opposition avec une laïcité scolaire affiliée à un modèle universaliste de l'école (Pena-Ruiz, 2014).

La prétention universaliste de l'école républicaine est dénoncée par Merle (2015), tout comme la conception discriminante et restrictive d'une laïcité scolaire qui opèrerait, notamment avec la loi de 2004 sur les signes religieux dans les établissements scolaires, de manière stigmatisante vis-à-vis des musulmans de France. L'exclusion et non le rassemblement serait de ce fait encouragée : « La conception actuelle de la laïcité scolaire, restrictive, parfois proche d'une religion laïque, qui interdit dans les établissements publics l'expression identique des identités religieuses plutôt que de permettre leur coexistence pacifique, fait l'objet d'interprétations toujours plus rigoureuses » (Merle, 2015).

De plus, il est fréquent, dans ce débat, de mettre en évidence une opposition entre le modèle républicain et le modèle multiculturaliste, opposition défavorable au premier en raison d'une « rigidification des *principes intangibles de la République* – que l'on peine d'ailleurs à définir – ou d'une substantialisation de la « culture française » (Portier, 2015, p. 9). Enfin, les principes républicains seraient des principes nationalistes ou ethnocentriques qui cultiveraient les préjugés anti-immigrés en France (Roebroeck, 2015) et participeraient d'une certaine dénégation des minorités (Mabilon-bonfils & Zoïa, 2014). Ces critiques dénoncent une forme « d'inhumanité » du modèle républicain de la citoyenneté (Schnapper, 1994).

Toutefois la mise en application des principes de l'Ecole républicaine a toujours été plus limitée que ces critiques ne le laissent penser.

La laïcisation initiale – formulée dans la politique scolaire de Jules Ferry et Ferdinand Buisson – a été appliquée aux locaux d'enseignement, aux programmes et aux personnels, mais « les enfants ne sont pas concernés par cette neutralisation et sont accueillis avec leurs affiliations spécifiques » (Mercier, 2015, p. 18-19).

Si le contexte social de ces deux dernières années a renforcé les discours politiques sur le rôle de l'école dans la transmission des valeurs de la République, cela ne signifie pas pour autant que ces discours se concrétisent de manière claire dans les pratiques enseignantes. La laïcité scolaire peut-

elle s'appliquer en fonction de certains discours politiques prescriptifs ?

1.2. Réactions des enseignants confrontés à des « incidents critiques » liés au respect de la laïcité en classe.

Un postulat sous-tend l'étude exploratoire que nous menons : la citoyenneté par les modèles est différente de la citoyenneté par les pratiques des acteurs (Bertossi, 2016, p. 17). Il est dès lors nécessaire de s'intéresser aux pratiques effectives des enseignants et aux multiples arrangements qui se construisent en acte(s) sur un terrain éducatif multiforme. Pour appréhender ces expériences nous avons, principalement à l'occasion de stages de formation continue sur le thème de la laïcité, interrogé vingt enseignants exerçant dans des établissements scolaires du premier et du second degré fréquentés par des publics issus majoritairement de quartiers populaires. Dans le cadre d'entretiens individuels enregistrés, d'une vingtaine de minutes environ, nous avons invité ces enseignants à nous décrire une situation à propos de la laïcité dans laquelle ils s'étaient sentis embarrassés.

Nous avons ainsi mis au point un guide d'entretien visant à problématiser les enjeux professionnels de la laïcité dans le champ scolaire à partir de situations vécues comme difficiles par les enseignants. Les principales questions qui ont servi de trame aux entretiens sont les suivantes : « pouvez-vous décrire une situation dans laquelle vous vous êtes senti(e) particulièrement démuni(e) sur le thème de la laïcité ? Qu'est-ce que vous avez ressenti ? Comment avez-vous réagi ? Avez-vous expérimenté des solutions particulières ? D'où sont venues ces solutions ? Les avez-vous partagées avec vos collègues ? Avec votre hiérarchie ? Quelles sont les questions que cette situation a suscitées en vous ? »

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de focaliser notre attention sur les témoignages de cinq enseignants à propos de cinq situations identifiées par eux comme relevant du thème de la laïcité et dans lesquelles ils se sont sentis démunis. Tous les niveaux scolaires sont ici représentés : école élémentaire, collège, lycée général et lycée professionnel. Le tableau suivant renseigne, pour chacun de ces enseignants, son statut et le cas échéant la discipline scolaire enseignée, le contexte dans lequel a été recueilli le témoignage et un court descriptif de la situation rapportée.

Participants à l'enquête	**Contexte du recueil des témoignages**	**Situations rapportées par les participants**
Rafaël, professeur des écoles en école élémentaire	Entretien réalisé au domicile, à la suite d'un échange informel dans le cadre professionnel	L'absentéisme d'élèves de 8 ans associé à la période du ramadan
Malik, professeur de Mathématiques en lycée professionnel	Entretien réalisé dans l'établissement scolaire, à l'occasion d'un stage de formation continue	Le refus de participation d'une lycéenne à une activité de mathématiques ayant comme support une musique rap
Hélène, professeure d'Histoire et de Géographie en lycée	Entretien réalisé dans l'établissement scolaire, à l'occasion d'un stage de	L'étonnement d'une lycéenne à l'égard de la théorie de Darwin sur l'évolution des espèces

professionnel	formation continue	
Sylvie, professeure de Sciences de la Vie et de la Terre en collège	Entretien réalisé au centre de formation, à la suite d'un échange informel dans le cadre professionnel	Le refus d'un groupe de collégiennes de prendre en notes une leçon sur la reproduction humaine
Florence, professeure de Lettres en lycée général	Entretien réalisé dans l'établissement scolaire, à l'occasion d'un stage de formation continue	L'hostilité d'un groupe de lycéens à l'égard de l'étude d'une chanson rendant hommage aux victimes des attentats

1.3. Processus de relégation et enjeux identitaires

Choisir de mener des entretiens avec des enseignants affectés dans les quartiers populaires tient de la volonté de se placer dans un contexte spécifique, celui d'une relégation qui touche les habitants de ces quartiers, et tout particulièrement les populations issues de l'immigration des pays du Maghreb (Göle, 2015). Pour une partie des populations scolaires juvéniles touchées par cette relégation, l'islam devient un recours (Kakpo, 2005), donnant ainsi une certaine dynamique au retour du religieux (Gauchet, 1985 ; Kepel, 1991).

La société contemporaine est de surcroît traversée par deux phénomènes opposés : d'une part, une crédulité croissante à l'égard des croyances, et d'autre part, un scepticisme de plus en plus affirmé envers les connaissances scientifiques (Bouveresse, 2007). Dans ce contexte, une partie des populations des quartiers populaires se tournent vers un fondamentalisme religieux (Kepel, 2016). Elles sont au cœur d'une profusion de discours, de certaines formes de « prêts à penser » et de prescriptions religieuses hétérogènes.

C'est donc à la croisée de ces problématiques que l'on peut comprendre les enjeux identitaires qui se greffent sur certaines pratiques religieuses dogmatiques avec un sur-investissement de leurs normes (Benslama, 2016). Le contexte actuel peut conduire l'expression du religieux à prendre des figures hétérogènes et complexes avec un « brouillage » des normes qui laisse les enseignants souvent démunis.

Déjà en 2004, Jean-Pierre Obin, Inspecteur général de l'Éducation nationale, membre du groupe « Établissement et vie scolaire », dénonçait le développement d'attitudes et de comportements prosélytes au sein des établissements scolaires. Ces comportements sont significatifs de cette évolution du rapport à la religion de certains adolescents. Et surtout, il concluait, non sans accent critique, que « l'empirisme le plus total préside aux réactions des professeurs, mal préparés à affronter les situations de contestation religieuse de leur enseignement et des activités connexes ». (Obin, 2004, p. 32). Il préconisait des formations initiales et continues centrées sur « les apports de connaissances, qui ne sont pas inutiles, sur les religions et les groupes qui influencent aujourd'hui les élèves, et d'organiser une formation pratique centrée sur des études de cas réels. » (Obin, 2004, p. 33).

C'est dans ce contexte que nous avons choisi de donner la parole à des enseignants, pour leur permettre d'exprimer leurs difficultés à affronter des situations difficiles et les faire réfléchir à la

complexité pour faire respecter la laïcité scolaire.

2. Analyse des témoignages recueillis

Les entretiens menés permettent d'arriver à un diagnostic proche de ceux avancés par d'autres études (Obin, 2004, p. 15-30 ; MENESR, 2015), mais ils ont permis de relever d'autres situations de malaises que la République française et les sociétés occidentales traversent.

2.1. Les difficultés rapportées par les enseignants

Les difficultés rapportées par les enseignants dans le cadre de cette étude exploratoire méritent d'être situées par rapport aux recherches existantes sur le sujet. Dès le début des années 2000, plusieurs éléments de la vie scolaire et plusieurs enseignements sont désignés comme susceptibles de soulever des tensions entre élèves, ou bien des tensions entre les élèves et les personnels d'éducation. Sont énumérés la nourriture, le calendrier et les fêtes religieuses reconnues par l'État, les refus de mixité (Rogers, 2004), les violences faites à l'égard des filles (Duperray, 2006), l'antisémitisme et le racisme en général (Dhume-Sonzogni, 2007).

Les témoignages recueillis dans le cadre de notre propre étude permettent d'identifier des tensions similaires. Ainsi, une professeure d'Espagnol rapporte comment un travail sur le respect de soi et des autres suscite des objections de la part d'un groupe d'élèves : « c'était des propos du genre, *il faut interdire l'homosexualité en France*, et là, impossible de rentrer en communication, c'était une classe difficile, mais avec laquelle j'avais quand même de bonnes relations, mais le raisonnement est impossible ». De même, un autre groupe de lycéens manifeste de l'hostilité devant leur professeur de Lettres à l'égard de l'homosexualité d'un poète. Autre exemple sur la question de mœurs et des libertés, un groupe de lycéennes marque des signes d'agacement vis-à-vis d'une œuvre littéraire abordant la condition féminine. La situation évoquée par Malik, professeur de mathématiques en lycée professionnel, est significative de ce type de tensions entre élèves et enseignants : une lycéenne refuse de participer à une activité au prétexte qu'il utilise comme support d'enseignement une musique rap. « Elle m'a dit : *votre activité elle est bidon, et la musique elle est interdite, on doit pas écouter la musique* ».

Ces situations peuvent surprendre certains enseignants, notamment en début de carrière, et provoquer une forme de sidération, un sentiment d'impuissance, devant le refus des élèves d'admettre que tel ou tel thème figure dans l'enseignement prescrit. Un groupe de collégiennes de quatrième manifeste bruyamment un refus d'écouter et de prendre en note une leçon sur la reproduction humaine : Sylvie, leur professeure, évoque « surtout des filles qui refusaient d'écouter le cours, qui se mettaient carrément les mains sur les oreilles, *on fera pas ce cours, on n'écoutera pas, vous n'avez pas le droit de nous parler de ça,* elles disaient exactement ça, *vous n'avez pas le droit de nous parler de ça* ». En Histoire, dans la classe d'Hélène, une élève de lycée professionnel fait part oralement de sa stupéfaction à l'idée qu'Adam et Ève ne seraient pas à l'origine du monde.

Les enseignants interrogés, dans le cadre de cette étude, ont également évoqué la réaction de leurs élèves, soit dans le cadre des activités pédagogiques mises en place immédiatement après les attentats terroristes de Paris en janvier et novembre 2015, soit ensuite dans le cadre des différents hommages aux victimes des attentats organisés en France. La situation évoquée par Florence, professeure de Lettres dans un lycée d'enseignement général, met à jour une attitude qui tend à exprimer un sentiment de saturation de voir cette question évoquée en classe à nouveau. Elle a en effet fait également l'objet d'une abondante information dans la presse, et peut aussi se retrouver au cœur de discussions familiales quotidiennes. Florence note ainsi l'agacement de certains de ses élèves à l'occasion d'un travail littéraire sur une chanson d'hommage aux victimes des attentats de novembre 2015 : « quand un premier élève a dit *encore on parle de ça ;* je lui ai dit *mais on parle encore de quoi ?* ; il m'a dit *du terrorisme.* Et j'ai dit : *mais vous avez entendu une seule fois le mot terrorisme dans la chanson ? ».*

Dans ce contexte social marqué par de nombreuses crises, une autre question est apparue récemment : la pratique religieuse du jeûne chez de jeunes élèves et/ou l'absentéisme de certains élèves durant la période du jeûne. Cette situation est différente des précédentes dans la mesure où elle est provoquée, non pas par des réactions d'élèves à des contenus d'enseignement, mais par l'initiative d'un enseignant confronté à une manifestation religieuse qui le déstabilise, et qu'il cherche à comprendre et/ou à solutionner.

Rafaël, professeur des écoles, exerçant depuis une dizaine d'année, est en poste dans une classe de CE1-CE2 d'une école appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire : « Dès le début du ramadan, il y a eu de l'absentéisme. J'avais cinq enfants. Tous des CE2. La première semaine, ils ne sont pas venus. Alors, n'ayant pas de nouvelles, j'ai appelé toutes les familles, les parents. Je suis tombé sur une maman qui m'a dit, elle était gênée quand même au téléphone, elle m'a dit, *oui, Diwan, il vient pas parce qu'il veut faire comme les grands*. Alors, moi je lui demande, *c'est à dire comme les grands ?*, et elle me dit, *comme vous savez, c'est le ramadan, il essaye de jeuner comme moi, donc, c'est difficile pour lui, il est fatigué, c'est pour ça que je l'envoie pas à l'école »*.

Ce qui frappe dans cette situation c'est le consentement des parents qui influe sur l'assiduité des enfants et sur l'interruption des apprentissages. En effet il faut déplorer un fort taux d'absentéisme de certains élèves, avec par exemple un élève qui est resté à son domicile quinze jours, soit la moitié de la durée du jeûne religieux. Ce qui frappe aussi c'est la résignation de l'équipe éducative, une fois le constat effectué : « Quand on en a parlé avec la directrice et les autres enseignants, on s'est dit, c'est vraiment beaucoup d'enfants. Et on savait que notre école n'était pas la seule à être concernée. Alors, on s'est posé la question de savoir si on devait signaler ça à l'inspection. Mais on sait aussi que l'inspection connait ce problème de l'absentéisme. Ils le savent. Alors, on a même pas pris cette peine ».

2.2. Des dénominateurs communs entre les situations évoquées

Une caractéristique importante des réactions d'étonnement, de mise en doute, d'hostilité ou de refus à l'égard des contenus abordés en classe, réside dans le fait que ces réactions sont visibles par l'ensemble des autres élèves. En conséquence les enseignants sont placés, à tout instant,

devant la nécessité de réagir de manière immédiate en s'adressant à deux destinataires : les élèves ayant provoqué la situation et les autres qui sont les spectateurs de ces échanges.
Pour Florence, la professeure de Lettres, il s'agit alors de faire entendre une autre voix : « Je défends une position que tous les élèves entendent, et de façon à ce que les élèves qui ne partagent pas ces discours hostiles, ils entendent que ma voix porte leur avis. Celui qu'ils auraient du mal à défendre. Je donne le change. Il faut arriver à ne pas être débordé par ces discours, parce que sinon, c'est catastrophique pour les autres élèves. C'est tout le temps comme ça. Il faut essayer de ne pas braquer certains, mais ne pas avoir l'air complaisant non plus, parce qu'on en déstabilise d'autres, oui, c'est compliqué ».

Pour tous, un échange s'impose avec les élèves impliqués dans ces réactions en les poussant à s'expliquer ou à argumenter leur position. Malik, le professeur de Mathématiques en lycée professionnel, en butte à la réaction d'une élève au sujet de l'usage d'une musique rap pour son enseignement, fait la remarque suivante : « Les autres élèves, c'était silence absolu, ils regardaient comment j'allais réagir, je savais pas quoi faire, et je lui ai dit, *je comprends pas, expliquez-moi pourquoi,* et là elle fait le pourquoi, le machin, elle commence à me parler du coran. Je lui ai dit, *et dans quel verset du coran c'est écrit ce que tu me dis là ?*, et elle ne savait pas quoi dire ».
Néanmoins, en cas de blocage, les enseignants sont tentés de couper court face au risque d'enlisement ou de développement d'une situation conflictuelle. Sylvie, la professeure de SVT, confrontée à la contestation de son enseignement sur la reproduction humaine se présente comme acculée : « Sur le moment, on a l'esprit qui ne fonctionne plus, on n'arrive pas à trouver une solution. Alors on répond aussi de manière violente, en se mettant en colère, en disant, *c'est comme ça et c'est pas autrement*. Je me sentais agressée, poussée dans mes retranchements ». Le but auquel se raccrocher est alors celui de maintenir le cap pour enseigner et se tenir au plus près du prescrit, parce que la situation est ressentie comme trop désarmante.

Face à ces situations déstabilisantes, les pratiques rapportées par les enseignants témoignent, au-delà de la diversité des réactions, le souci de maintenir l'enseignement prescrit, même dans des conditions tendues.

2.3. Insatisfactions à l'égard des solutions expérimentées et dilemmes des enseignants

Les réactions immédiates rapportées par les enseignants reposent sur la volonté de donner le change ou de couper court avec le sentiment de devoir donner des réponses urgentes sans être pour autant jugées satisfaisantes. Les enseignants interviewés expriment souvent de l'insatisfaction du fait de l'épreuve de leur insuffisance dans l'ici et le maintenant de la situation.
Malik exprime une conscience aiguë de cette insuffisance après avoir tenté de comprendre les motifs de la réaction virulente de son élève envers la musique rap utilisée comme support de cours. Il décide de la renvoyer : « j'ai pris l'échappatoire. Je l'ai exclu. *Tu veux pas travailler, tu prends tes affaires, et tu vas travailler en bas* ».
Hélène, la professeure d'Histoire également en lycée professionnel, ressent la même insatisfaction : « C'est des choses auxquelles on ne sait pas quoi répondre, pour moi, c'est

tellement acquis. Qu'est-ce que je réponds à ça ? Je lui ai dit, *non, Adam et Eve, c'est une croyance, c'est religieux*, je lui ai dit, *moi, je me pose sur un plan scientifique*. Mais elle n'a pas compris, j'avoue que je n'ai pas approfondi, et ça m'a travaillé ensuite, j'ai pensé, tu n'as pas su aller vers elle mieux que ça ».

Au-delà du seul sentiment d'insatisfaction, les enseignants donnent à voir dans leur récit toute la complexité des dilemmes qui les traversent : mener l'activité à son terme malgré la mise en cause de sa légitimité, maintenir un dialogue avec tous les élèves tout en évitant le développement d'une situation conflictuelle qui pourrait dégénérer ou d'un dialogue qui pourrait affaiblir la position professionnelle de l'enseignant.

Pour Sylvie, la professeure de SVT, il s'agit de trouver rapidement une solution de compromis pour à la fois dépasser le refus de certaines élèves de prendre des notes écrites tout en menant à son terme la leçon, en ce cas sur la reproduction humaine : « Je ne savais pas comment faire. Et je ne sais plus comment m'est venue l'idée, mais je leur ai proposé de prendre le cours mais en laissant le cahier en classe, ce qui m'a permis, je ne dirai pas de faire le cours de manière sereine, mais au moins de le mener à son terme […] Je voulais à la fois que mon cours se passe bien, et que chez elles, les filles ne se sentent pas, à la limite, embêtée, grondée par leur père, ou maltraitée, voilà. Ce n'est pas une solution idéale, mais c'était acceptable ».

Tous ces enseignants ont le souci de dépasser la situation qui leur est imposée et de trouver une solution qui évite la mise en échec : mise en échec de l'élève, mise en échec également du professeur. Ainsi, le témoignage de Florence, la professeure de Lettres, montre la complexité des sentiments qui l'assaillent : « Je me sens en échec, j'ai l'impression de sauver la face un petit peu, avec le métier, l'expérience, j'arrive à tenir la classe, à savoir comment les prendre de front pour éviter le pugilat. Ce n'est pas l'objectif de créer un pugilat dans la classe, mais de fait, j'ai conscience du fait que je ferme la discussion, mais j'ai peur qu'elle soit trop ouverte parce qu'au bout d'un moment, justement, je ne saurai pas quoi dire. Au bout d'un moment, voilà, je suis un peu démunie. Qu'est-ce qu'on peut nuancer, accepter, par rapport à ces assassins ? ».

La situation rapportée par Rafaël, le professeur des écoles, est différente en ce sens qu'elle ne l'expose pas à la nécessité de réagir *in situ*. L'absentéisme de certains des élèves de l'école durant la pratique du jeûne va cependant conduire l'équipe pédagogique à prendre une initiative consistant à rappeler à l'ensemble des parents de l'école l'obligation de l'assiduité scolaire et ce, sans jamais faire référence à une pratique religieuse particulière. C'est sans doute aussi une façon de tenir à distance une manifestation religieuse sensible dans l'opinion publique du fait du jeune âge des enfants : « Comme ce problème se posait aussi dans les autres classes de mon école, on en a discuté avec la directrice, et avec les autres enseignants. Du coup, la directrice a fait un mot qu'on a distribué à tous les enfants. C'était un mot qui expliquait que l'école s'arrêtait le 7 juillet, et qu'elle était obligatoire, sans entrer dans le détail, mais en expliquant bien qu'on ne pouvait pas venir sans justificatif. Et l'air de rien, ce mot, dans ma classe, il a quand même produit un effet positif sur deux élèves. Dans les deux cas, les enfants sont venus beaucoup plus régulièrement à la suite de ça. Par contre, pour trois enfants, ça n'a rien fait du tout ». Dans cette situation, un consensus de l'ensemble des personnels de cette école a pu s'exprimer clairement. Et malgré cet

élan collectif, l'enseignant se dit « démuni ».
Son insatisfaction à l'égard de cette solution est manifeste. Il semble pris dans un dilemme : comment parvenir à concilier une attitude respectueuse des pratiques religieuses des familles tout en faisant respecter le cadre réglementaire de l'école ? : « Je ne veux pas rentrer dans un jugement. C'est leur religion, je l'entends. Mais je ne voulais pas non plus me sentir laxiste. Peu importe les convictions, la religion. L'école, c'est du 1er septembre au 7 juillet. Et c'est pareil pour tout le monde. Et ça c'est délicat. J'aimerais pouvoir être dans un plus grand dialogue avec les parents ».

2.4. Un questionnement éthique sur les significations des conduites des élèves et des missions de l'enseignant

Chez la plupart des enseignants interviewés, les situations rencontrées suscitent un questionnement éthique de deux ordres.
Tout d'abord, les enseignants portent leur attention sur les significations possibles des comportements des élèves. Par exemple pour Florence, professeure de Lettres, l'interrogation laisse paraître de l'inquiétude : « comment est-il possible qu'ils soient hostiles à un discours qui, juste, regrette que des gens se fassent assassiner pour rien ? ».
Par ailleurs, les professeurs gardent présent à l'esprit un questionnement éthique sur les missions de l'enseignant, faisant émerger plusieurs logiques : la logique de renoncement ou d'affrontement ; la logique d'inclusion ou d'exclusion. La question centrale devient, d'après les propos tenus par Florence : « Qu'est-ce qu'on peut se permettre de dire ? Ma crainte, c'est de tenir un propos qui amène un élève, au lieu d'être convaincu, de se sentir exclu. Et d'avoir l'impression d'être rejeté de la communauté de la classe. Et par moment, l'impression d'être un peu lâche parce qu'on n'est pas monté au créneau. Ou parce ce qu'on n'a pas envie, pour la troisième fois du cours, d'intervenir et d'être du coup en retard sur autre chose, c'est pas très confortable en fait ».
Le dilemme des enseignants est sans doute résumé par Sylvie, la professeure de SVT : « Je me suis posée la question, est-ce que c'est mon rôle de faire ça ? Je suis prof, je suis fonctionnaire d'État, je dois appliquer des programmes, quelque part, je ne respecte pas entièrement ma fonction, même si je suis aussi éducateur, mais on se retrouve dans ces situations […] On se dit, jusqu'à quelles limites on doit accepter ? ».
Parler d'empirisme des enseignants (Obin, 2004) paraît trop restrictif dans le contexte scolaire, surtout si l'on s'en tient à la citation de Perrau (2010, p. 180) : « l'empirisme se contente ainsi de faire dériver de l'expérience, par induction, des généralités empiriques ». En effet, dans leur démarche *in vivo*, les expériences analysées par les enseignants mettent en évidence l'importance du vécu et de l'influence de la contextualisation de la situation. En somme les enseignants, faisant part de leurs dilemmes, s'inscrivent pleinement dans le cadre d'une école laïque dont ils se font les défenseurs. Ils considèrent qu'une « école démocratique doit répondre non seulement à l'intérêt particulier des uns et des autres, mais aussi à l'intérêt collectif » (Foray 2008, p. 220).
La reconnaissance des droits individuels, du droit à la liberté d'expression, doit s'accompagner d'une reconnaissance du sujet en formation, reconnaissance d'autant plus difficile à mener que

l'élève peut faire preuve d'une certaine forme de vulnérabilité dans son rapport à la religion.

Conclusion

Cette étude exploratoire ne prétend pas opposer la règle aux pratiques. Pour autant, les acteurs interrogés, les enseignants en poste dans des quartiers populaires, sont conscients qu'à « la pureté des principes » s'oppose souvent « l'hybridation des pratiques » (Lantheaume, 2014). Du point de vue professionnel, les enseignants en tant qu'agents de l'État républicain et laïque ont à cœur de s'inscrire dans le respect de ses lois fondamentales, tout en exerçant leur mission éducative. Il est frappant de constater l'ampleur des questionnements éthiques qu'ils se posent avec une recherche incessante de compromis pour maintenir le cadre citoyen dans lequel s'exprime « le monde commun » (Foray, 2008, p. 13). Notre analyse de leurs attitudes et comportements professionnels, concernant les manifestations contemporaines du « religieux », rejoint d'autres interrogations sur la manière dont des institutions, affaiblies par un contexte de fortes tensions sociales, peuvent tenir leurs missions (Baubérot, 2015 ; Manent, 2015). Ces phénomènes sont en effet de nature à faire bouger les « frontières de la laïcité » (De la Morena, 2016), voire à la fragiliser en suscitant des incertitudes et des inquiétudes professionnelles.

Bibliographie

Baubérot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.

Benslama, F. (2016). *Un furieux désir de sacrifice. Le surmusulman.* Paris : Seuil.

Bertossi, C. (2016). *La citoyenneté à la française. Valeurs et réalités.* Paris : CNRS éditions.

Bouveresse, J. (2007). *Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi.* Agone.

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque* [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 24 janvier 2017 : http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf]. Nouvelle édition en 2015, Paris, Odile Jacob.

De la Morena, F. (2016). *Les frontières de la laïcité.* Issy les Moulineaux : LGDJ – Lextenso.

Dhume-Sonzogni, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*. Paris : L'Harmattan. Collection Savoir et formation.

Duperray, È. (2006). *1905-2005 ou les lumières voilées. La laïcité en question. Actes du colloque du 1er octobre 2005 au Palais des Papes*. Paris, Beauchesne.

Gauchet, M. (1985). *Le Désenchantement du monde.* Paris : Gallimard.

Göle, N. (2015). *Musulmans au quotidien*. Paris : La découverte.

Foray, Ph. (2008). *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Bern : Peter Lang. Collection Exploration, Éducation, histoire et pensée.

IFOP, (2014). *L'image de l'islam en France* [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 24 janvier 2017 : http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=2028]

Joutard, P. (1990). Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales, septembre 1989. *Laïcité, le sens d'un idéal, Éducation et Pédagogies*, 7, 80-87.

Kakpo, N. (2005). Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne. *Sociétés contemporaines*, *3* (59-60), 139-159. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 23 janvier 2017) : http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-139.htm]

Kepel, G. (2016). *La fracture.* Paris : Gallimard.

Kepel, G. (1991). *La Revanche de Dieu. Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde. Paris :* Seuil.

Lantheaume, F. (2014). Les religions à l'école : pureté des principes, hybridation des pratiques ? *Histoire, Monde et Cultures religieuses,* 32, 9-13

Lantheaume, F. & Hélou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, *19* (1), 67-81. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 23 janvier 2017 : http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm]

Lorcerie, F. (2015). Aggiornamento en sourdine. *Diversité*, 182, 21-27.

Mabilon-Bonfils, B. & Zoïa, G. (2014). *La laïcité au risque de l'Autre.* La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

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

Mercier, C. (2016). « Laïcités, écoles, intégration ». *Études,* 1, 43-53.

Merle, P. (2015). Faut-il refonder la laïcité scolaire ? *La Vie des idées* , 17 février 2015. ISSN : 2105-3030. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 23 janvier 2017 : http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-refonder-la-laicite-scolaire.html]

MENESR, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Livret laïcité*. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 24 janvier 2016 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/52/6/livretlaicite_chefs_d_etablissemnt_16_octobre_2015_530526.pdf]

Obin, J.-P. (2004). Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 23 janvier 2017 : http://media.education.gouv.fr/file/02/6/6026.pdf]

Pena-Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Paris : Plon.

Perreau, L. (2010, dir.). *L'expérience*. Paris : Vrin.

Portier, P. (2015). Entretien avec Philippe Portier. *Diversité,* 182, 7-13.

Roebroeck, E. (2015). *Citoyenneté, Laïcité, Diversité : L'école et la transmission des principes Républicains*, thèse de doctorat en psychologie, sous la direction de Serge Guimond, soutenue le 30 novembre 2015, Université de Clermont-Ferrand 2.

Rogers, R. (2015, dir.). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents.* Paris : ENS éditions.

Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation.* Paris : Gallimard.