



Former à la laïcité

Les limites de la formation à la laïcité : plaidoyer pour la formation à l'agir professionnel éthique

RÉSUMÉ

En 2015, une réforme de l'enseignement de la laïcité est mise en place. Cet article en questionne la faisabilité en raison de la multiplicité des compréhensions et des applications dans les établissements, ainsi que des effets négatifs d'un cadrage médiatique limité aux questions relatives à l'islam. Cette focalisation n'est pas sans conséquence et semble contribuer à un regard spécifique porté sur les élèves de culture ou de confession musulmane, débouchant parfois sur un contrôle plus strict de leur parole. Pour certains enseignants, parler peu de la laïcité est pourtant plus efficace et se focaliser dessus comporte un risque de stigmatisation, déjà relevé par plusieurs élèves. Les formations à la laïcité accompagnant la réforme ont reçu des réactions contrastées et n'ont que peu modifié les pratiques des enseignants. Le constat que les crispations autour du religieux découlent souvent de facteurs relationnels a poussé à réfléchir à la réorientation de la formation professionnelle vers l'éthique et les pratiques décentrées, afin de permettre une meilleure ouverture au monde des élèves, débarrassée d'une posture normative. Toutefois, l'offre de formation proposée reste très limitée.

Valérie ORANGE
Chercheuse associée
à l'IREMAM,
UMR 7310 - CNRS,
Université Aix-Marseille

MOTS CLÉS :

laïcité, formation, discrimination, décentration, posture, islam

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 autoproclamés, 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 verbalisée. 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 nui 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 Hélou, 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. & Hérou, 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