

Chapitre 22

Former à la laïcité : Pour une approche procédurale¹

Françoise Lorcerie et Serge Guimond

La controverse française sur la laïcité est née à la fin des années 1980 au sujet des libertés personnelles des élèves musulmans. Au fil des ans, deux grandes interprétations concurrentes se sont affirmées, la laïcité « historique », qui affirme la priorité du principe de liberté, et la « nouvelle laïcité », qui veut étendre l'obligation de neutralité. Cette orientation a porté la loi de 2004. L'enquête empirique montre que ces deux tendances partagent l'opinion des adultes comme des élèves, avec cependant des formes de superposition. Mais il existe des opinions radicalement hostiles aux libertés des musulmans. Ce clivage, tout comme le contenu normatif du principe de laïcité, ont des conséquences pour la pédagogie de la laïcité. Ils imposent à notre avis de distinguer entre la laïcité comme principe politique normatif, qui est largement consensuel, les interprétations morales de la laïcité qui sont divergentes, et la laïcité comme éthique du différend moral et convictionnel, qu'il serait indispensable de travailler et faire travailler.

**

La question de la laïcité a suscité depuis une trentaine d'années des développements et des positionnements contrastés. La première « affaire de foulard », déclenchée dans un collège de Creil à l'automne 1989, peut faire figure d'origine de la controverse pour la France. Trois jeunes élèves portaient en classe un *hidjab*, un foulard islamique. Était-ce conforme à la laïcité républicaine ? Le cas a mobilisé la presse. Au plan administratif, il a été traité par appel du ministre au Conseil d'État pour avis, avis repris dans une circulaire qui indiquait la voie à suivre : pas d'interdiction de principe, mais vigilance quant à l'ordre scolaire, et dialogue avec les individus concernés.

Cette solution s'écartait de la position intransigeante défendue par des intellectuels de renom. L'« affaire du voile » était née. Chaque camp gagnant en audience et déployant son argumentation, l'affaire s'est rapidement muée en controverse polarisée et extensive, impliquant un bouquet de questions bien au-delà de l'accoutrement des élèves : la place de l'islam dans la société, le « droit de cité de l'islam », mais aussi la place des musulmans eux-mêmes dans la société, leur statut de membres de plein droit, donc « l'intégration », le traitement de la pluralité religieuse, etc. La controverse est parvenue à l'agenda politique en 2003, amenant un changement du droit en vigueur (loi du 15 mars 2004), mais elle n'a pas cessé pour autant. Elle se poursuit aujourd'hui en retrait de la scène politique, avec des résurgences épisodiques.

Ce chapitre vise la formation à la laïcité (la formation des élèves et celle des personnels), dans une approche qui associe histoire politique, psychologie sociale, et sciences de l'éducation. Nous caractérisons d'abord brièvement la controverse publique autour de la laïcité, le différend sur la question. Puis nous précisons à partir d'une recherche empirique les formes que prend ce différend dans les esprits des Français. Il partage vraisemblablement les familles des élèves, les personnels scolaires, et les élèves eux-mêmes. Nous nous efforçons enfin

¹ In Françoise Lorcerie, dir., *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes, PUR, janv. 2021, p. 351-368 (dernier chapitre)

d'expliciter les enjeux scolaires qui découlent de cette division des esprits et de la controverse qui l'alimente, lorsqu'on assume – comme nous le faisons – que les opinions quant aux religions et à leur place dans la vie collective sont bel et bien diverses. Il ne s'agit pas pour l'École laïque de venir à bout de cette division mais de former des citoyens autonomes, c'est-à-dire libres de leurs options morales et politiques et aptes à les formuler publiquement comme à entendre les positions adverses, tout en coopérant dans la vie quotidienne. Nous pointons rapidement pour finir les enjeux que cette vision des choses implique pour la formation professionnelle des personnels de l'École.

Une controverse installée

Au déclenchement : la position du Conseil d'État à l'automne 1989

On nommera « controverse », à la suite de Juliette Rennes, une confrontation d'arguments à propos d'une question clivante qui polarise le débat, de façon durable et « recyclable », en impliquant des acteurs nombreux et variés, et en agrégeant progressivement de nouveaux thèmes (Rennes, 2016).

La question de la laïcité alimente aujourd'hui typiquement une controverse. Le thème de la laïcité avait commencé à venir dans le débat public dans le courant des années 1980 en réaction à la visibilité nouvelle de la religion musulmane et des immigrés musulmans². Mais c'est l'hésitation du ministre dans l'épisode de Creil, puis l'avis du Conseil d'État du 27 novembre 1989 qui ont amené la transformation du cas concret qui était soulevé – une procédure disciplinaire en collège – en une « affaire » nationale, puis très vite la transformation de cette affaire en controverse, par montée en généralité, dé-singularisation et extension du périmètre du débat.

L'avis du Conseil d'État, suivi par le ministre, distinguait fortement les droits et obligations des élèves de ceux des personnels. Selon le droit, posait-il, la neutralité s'impose aux programmes et aux enseignants, mais non aux élèves. Les élèves doivent voir respectée leur liberté de conscience et celle-ci implique la liberté de manifester leur appartenance religieuse s'ils le souhaitent, à condition de ne troubler en rien le fonctionnement de l'école.

« La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement et au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité. [... Par suite] le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses », mais cette liberté a pour limites strictes « le fonctionnement normal du service public »³.

Cette doctrine appliquée à l'École les règles fondamentales du droit public et traite les élèves comme des sujets de droit. L'État et ses agents sont tenus à la neutralité stricte, mais pour les usagers, dont les élèves, la liberté est la règle, la restriction l'exception. Malgré le correctif apporté quinze ans plus tard par la loi du 15 mars 2004, qui interdit « le port de signes et tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement leur religion », la doctrine est restée constante. Elle sert notamment de cadre aux travaux de l'Observatoire national de la laïcité, institué en 2013.

² Voir par exemple le pamphlet d'Alain GRIOTTERAY, *Les immigrés : le choc*, Paris, Plon, 1984.

³ CONSEIL D'ÉTAT, Section de l'Intérieur, 27 novembre 1989, n°346893, Avis « Port du foulard islamique ». Pour une description de l'avis et de sa réception sur le moment, on peut se reporter à LORCERIE, 1996.

Pour autant, l'avis du Conseil d'État, et la circulaire prise par le ministre à sa suite⁴, ont suscité des réactions d'hostilité de la part de la droite. Et depuis lors, dans un contexte international inquiétant, la visibilité de l'islam dans la société n'a cessé d'alimenter le débat sur la façon de la traiter conformément à la laïcité, à l'école aussi bien que dans les autres espaces sociaux. Des camps adverses se sont dessinés. Il est délicat de les nommer. Ils ne s'auto-désignent pas, chacun se réclame de la laïcité, et ils ont pris l'habitude de ne pas compléter le terme « laïcité » par un adjectif (par exemple « ouverte » vs « fermée ») car cela pourrait laisser croire que l'on défend une innovation douteuse tandis que les adversaires détiennent l'héritage. Les laïques libéraux l'ont appris à leur détriment dans les années 1990 (Martin 2016). L'analyste est donc réduit à avancer des désignations. Mais chaque label possède des connotations normatives. De plus, il referme l'éventail des déterminations et des enjeux, alors que l'argumentation est foisonnante et évolutive. Les désignations ne valent donc que par commodité. On trouve entre autres dans le débat les couples : laïcité libérale vs autoritaire (Balibar), séparatiste/inclusive vs identitaire, historique vs nouvelle (Baubérot), libérale vs néo-républicaine (Chabal), inclusive vs exclusive (De Coorebyter), souple vs rigide (Bruneaud), positive de confrontation vs négative (Ricoeur), pragmatique vs intransigeante (Fregosi)⁵...

La revendication d'une « nouvelle laïcité »

Dès avant que l'avis du Conseil d'État soit publié, dans un contexte où la polémique enflait autour de l'affaire, des intellectuels emblématiques avaient pris position dans la presse pour s'opposer aux propos apaisants du ministre et réclamer l'exclusion des élèves portant le foulard. Leur tribune porte un titre guerrier : « Profs, ne capitulons pas »⁶. Bien que le contexte international ne soit pas encore aussi dramatique qu'il allait le devenir (nous sommes avant la première guerre du Golfe et la guerre civile n'est pas déclenchée en Algérie), ils parlent du risque d'un « Munich de l'école républicaine ». Autrement dit, en faisant des concessions, on croit assurer la paix, on ne fera que favoriser l'ennemi et préparer la défaite. Qui est l'ennemi ? Les « intégristes ». C'est désigner *a priori* un sous-ensemble des musulmans. Mais un passage du texte généralise la critique à l'islam globalement, en tant que cadre culturel patriarcal et oppresseur : « En autorisant *de facto* le foulard islamique, symbole de la soumission féminine, vous [le texte est en forme de lettre au ministre] donnez un blanc-seing aux pères et aux frères, c'est-à-dire au patriarcat le plus dur de la planète ». S'ensuit une présentation communautaire et politique du foulard. Le foulard est un démarcatif, il a pour but de retrancher des autres : il affirme « une différence de nature entre les êtres humains », avec « une croyance au-dessus de tous ». De ce fait, il est contradictoire avec les droits de l'homme, et avec la mission de l'école qui est de mettre en œuvre « le principe de libre examen ». Plus généralement, pour ces auteurs, l'école de la République, l'école « fondement » de la République, « n'admet aucun signe distinctif marquant délibérément et *a priori* l'appartenance de ceux qu'elle accueille ». Loin de céder au « droit à la différence », elle doit permettre à chacun d'être « différent de sa différence ».

⁴ Circulaire du 12 déc. 1989.

⁵ Respectivement : Tribune à *Libération*, 29 août 2016 ; *Les sept laïcités françaises*. Ed. Maison des Sciences de l'homme, Paris, 2015 ; *A Divided Republic : Nation, State and Citizenship in Contemporary France*. Cambridge & New-York, Cambridge University Press, 2015 ; « La neutralité n'est pas neutre », in *Neutralité et faits religieux*, Academia-L'Harmattan, 2014 ; *Recherches en éducation* n°26, 2016 ; « État, Nation, Ecole », 1953 ; Entretien au journal *Le Monde*, 18-19 sept. 2016.

⁶ Elisabeth BADINTER, Régis DEBRAY Alain FINKIELKRAUT, Elisabeth DE FONTENAY, Catherine KINTZLER, tribune dans *Le Nouvel Observateur* du 2 au 8 novembre 1989.

On tient ici le cœur de l'argumentation qui rejette l'interprétation dite parfois « libérale » de la laïcité et que nous appelons quant à nous « historique », donnée par le Conseil d'État⁷. Un autre thème ne va pas tarder à rejoindre ce noyau : la défense de l'identité nationale. Apporté au départ par la droite et éloigné de la tradition de la défense laïque, il sera au centre de la « nouvelle laïcité », dont la formulation se trouve pour la première fois dans le rapport rédigé par François Baroin à la demande de Matignon au printemps 2003⁸. La laïcité est la « colonne vertébrale » de l'identité nationale, énonce à sa suite le rapport de la commission Stasi « sur l'application du principe de laïcité dans la République ». Cette identification entre principe laïque et identité nationale, appliquée au cas de l'école, se lisait déjà neuf ans auparavant dans le préambule de la circulaire sur les signes ostentatoires⁹.

La « nouvelle laïcité » est nouvelle par le couplage qu'elle instaure entre les droits de l'homme, la mission de l'école et l'identité française. Nouvelle aussi par le consensus qu'elle a produit en 2003 sur l'ensemble du spectre politique. Construit dans les dispositifs de délibération mis en place en juin-juillet 2003 (commission présidée par Bernard Stasi et mission parlementaire présidée par Jean-Louis Debré), ce consensus s'est exprimé dans le vote à la quasi-unanimité de la loi du 15 mars 2004, « encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics ».

Pour autant, la loi de 2004 ne se veut pas « une grande loi de laïcité »¹⁰, le législateur entend seulement préciser la mise en œuvre du droit de la laïcité dans l'espace scolaire¹¹. La loi soumet les élèves à une clause de neutralité dans leur apparence. Mais il leur est loisible de signifier leurs appartenances autrement, notamment par la parole, dans le respect du bon fonctionnement de l'institution (donc sans prosélytisme). De plus, la clause de neutralité des tenues vestimentaires ne s'applique pas aux parents, stipule la circulaire d'application du 18 mai 2004. Pour l'argumentaire anti-libéral, cette exemption est inacceptable, il soutient que l'interdiction de porter des signes religieux découle de la laïcité. Cependant, les efforts de ce courant, au cours des années 2000, pour étendre à d'autres cas l'obligation de neutralité n'ont pas été couronnés de succès. Notamment, la possibilité d'interdire aux parents d'accompagner des sorties scolaires en portant un signe religieux, instaurée en 2012, a été supprimée ensuite¹². Mais la focalisation sur « l'application » de la laïcité par les individus, c'est-à-dire la conception de la laïcité comme exigence normative pesant sur les individus, reste un pilier de cette ligne d'argumentation.

La défense et illustration de la laïcité historique

Seule au départ parmi les mouvements de pensée français, la Ligue de l'enseignement a clairement adhéré à la laïcité dessinée par le Conseil d'État en 1989. La Ligue avait engagé plusieurs années auparavant un « *aggiornamento* », en actualisant sa lecture de la laïcité face aux enjeux sociétaux nouveaux, particulièrement l'intégration des concitoyens musulmans dans le vivre-ensemble républicain. Elle avait alors défini la laïcité comme « éthique de la diversité, du débat et de la responsabilité individuelle » (Ligue, 1989). L'avis du Conseil

⁷ L'adjectif « libéral », associé à cette interprétation de la laïcité, est apparenté au mot « liberté ».

⁸ Ce rapport n'a pas été publié, et il ne se trouve plus qu'en résumé dans le web.

⁹ Datée du 20 septembre 1994.

¹⁰ Certains, dans le même camp, le déplorent. Voir l'analyse de Maurice BARBIER, 2005.

¹¹ L'exposé des motifs stipule : « Il ne s'agit pas, par ce projet de loi, de refonder la laïcité, mais de permettre, en rappelant les principes et les valeurs de l'école, de la faire vivre dans la fidélité aux idéaux de la République ».

¹² Circ. 27 mars 2012. La circulaire n'a pas été abrogée après la publication de l'étude du Conseil d'État déclarant cette interdiction illégale (déc. 2013), mais le *livret Laïcité* édité ultérieurement par le ministère (1^{ère} édition, octobre 2015) prend acte de cette norme.

d'État a confirmé le bien-fondé de son chantier. La Ligue a par la suite poursuivi son effort doctrinal (Martin, 2016 ; Tournemire, 2012). Mais ce travail pour actualiser le sens de la laïcité historique n'a pas gagné dans la sphère politique. Durant les années 2000, il a été occulté par la dynamique autour de la « nouvelle laïcité » (Lorcerie, 2005)¹³. C'est la mise en place en 2013 de l'Observatoire de la laïcité qui a renforcé la visibilité de la laïcité historique.

La déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État, et la Constitution sont ici les références privilégiées. L'article 1 de la loi de 1905 met en avant un seul principe, celui de liberté : celle des individus et celle des cultes (dans les réserves de l'ordre public). Le droit conventionnel a donné à ce principe un contenu très large. La convention européenne des droits de l'homme, dans son article 9 rapproche la « liberté de conscience » de la « liberté de religion » en reconnaissant « la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites. »¹⁴. Complémentaire du principe de liberté, le principe de séparation, visé par l'article 2 de la loi de 1905, détermine l'autonomie mutuelle de l'État et des organisations religieuses, et par suite la non-compétence de l'État en matière religieuse, ainsi que la non-compétence des organisations religieuses en matière politique. Le principe de neutralité de l'État à l'égard des religions en découle.

Un autre appui normatif majeur de cet argumentaire est la Constitution dont l'article 1 définit le cadre républicain comme étant laïque en même temps que démocratique et social. Les trois adjectifs associés, « laïque, démocratique et sociale », sont précisés juste après par le principe de non-discrimination des individus selon la religion, l'origine ou la « race », et, positivement, par un principe de respect ou d'égal respect des croyances.

Constitution de 1958, Article 1, alinéa 1

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. »

Autrement dit, « il n'y a pas de citoyens laïques. C'est la République qui est laïque » (Delahaye, 2008, p. 428). Ce point est capital pour différencier les deux argumentaires de la laïcité¹⁵.

Au final, le cadre institutionnel dessiné par le droit s'articule sur des principes dont deux apparaissent comme fondamentaux : la liberté de conscience et l'égalité de respect ; et deux comme les moyens des premiers : la séparation des Églises et de l'État et la neutralité de l'État à l'égard des religions (Baubérot, Milot, 2011). Ce dispositif n'est pas propre à la France (Conseil d'État, 2004). On peut y voir un schème universel de la laïcité des institutions démocratiques (Milot, 2008 ; Maclure, Taylor, 2010).

Ainsi conçue, la laïcité de la République n'implique ni ignorance ni déconsidération des religions des individus s'ils en ont. Elle n'implique pas davantage une conception désincarnée et désocialisée des individus. La laïcité des institutions repose sur « la dialectique du commun et du différent », selon les termes du philosophe Philippe Foray (2008, p. 22). Elle fonde une philosophie politique pluraliste tout en valorisant l'unité. Vis-à-vis de l'islam et des musulmans, spécifiquement, elle se fait principe d'inclusion et pousse à refuser de les tenir à

¹³ Mentionnons cependant l'intense activité éditoriale de Jean BAUBÉROT, spécialiste de l'histoire de la laïcité (Baubérot, 2000). Ayant fait partie de la commission Stasi, il n'en a pas voté le rapport, et s'est ensuite attaché à démontrer le caractère erroné de la « nouvelle laïcité » au regard de l'histoire et du droit (p. ex. Baubérot, 2012).

¹⁴ Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, Article 9, « Liberté de pensée, de conscience et de religion », alinéa 1. Cet article a été souscrit par la France en 1973.

¹⁵ A ce sujet, voir la contribution juridique au débat de S. HENNETTE VAUCHEZ et V. VALENTIN, 2014.

l'écart des libertés au motif des caractéristiques culturelles qui leur sont prêtées. C'est précisément cet enjeu qui a conduit la Ligue de l'enseignement à réfléchir en termes de « reconnaissance », en prenant souci de la « dignité bafouée » de certains (Tournemire, 2012).

Quelle trace ce débat laisse-t-il dans les esprits ?

La division des esprits

On sait par l'évolution des sondages que les Français ont été marqués par les polémiques particulièrement depuis les années 2000. Avec quel impact ? Il importe de souligner « qu'il y a des interprétations différentes de la laïcité qui se sont affrontées ou succédé dans l'histoire » (Lorcerie, 2016, p. 146). Comment cela se traduit-il dans les mentalités en France aujourd'hui ? Jusqu'à récemment, très peu de recherches systématiques permettaient de répondre à cette question. Sans entrer dans les détails méthodologiques et statistiques qui peuvent être consultés ailleurs¹⁶, nous présentons ici les principaux enseignements d'une série de recherches expérimentales qui viennent d'être menées à ce sujet.

Un instrument pour discerner la pluralité des attitudes sur la laïcité

Face à la persistance de la controverse sur les implications normatives de la laïcité, nous avons conçu un instrument pour mesurer le degré d'adhésion des individus aux différents principes qui relèvent de la laïcité dans l'une ou l'autre de ses acceptions. Le Tableau 1 présente quelques propositions de cet instrument, reclassées en fonction des résultats que nous avons obtenus. Elles ont été utilisées lors d'une enquête auprès de plus de 1000 élèves de collèges et lycées en France¹⁷.

Les élèves étaient invités à lire attentivement chacune des propositions, présentées dans un ordre aléatoire, pour ensuite indiquer à l'aide d'une échelle de réponse allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), s'ils étaient plutôt d'accord avec la proposition (réponse 4 ou 5), plutôt en désaccord (réponse 1 ou 2), ou neutres (réponse 3). A noter que le mot « laïcité » n'était pas utilisé dans ces énoncés. Une personne n'ayant pas le sentiment de savoir ce qu'est la laïcité pouvait donc répondre aussi bien qu'une autre. Plusieurs autres précautions méthodologiques ont été prises pour s'assurer de la validité des résultats, suivant les méthodes de mesure de la psychologie sociale.

Il en est ressorti un éclairage inédit au débat entourant la laïcité. En effet, en étudiant avec des techniques appropriées la structure des réponses obtenues face aux différentes propositions, on constate que les réponses se regroupent en deux composantes distinctes. Autrement dit, la configuration des réponses montre qu'il y a dans l'esprit des individus en France, y compris chez les jeunes, non pas une mais deux conceptions distinctes de la laïcité. Cette structure dans les attitudes à l'égard de la laïcité a été observée avec une telle régularité au cours des dix dernières années qu'elle revêt un caractère fondamental. Pour autant, elle ne correspond pas à quelque chose de figé, des évolutions sont toujours possibles.

¹⁶ Voir R. KAMIEJSKI *et al.*, 2012 ; E. ROEBROECK, S. GUIMOND, 2016 ; S. GUIMOND, 2019.

¹⁷ Pour plus de détails, voir E. ROEBROECK, S. GUIMOND, 2016.

Tableau 1. Dix propositions permettant de mesurer l'adhésion aux principes fondamentaux de la laïcité.

<p>Pour chacune des propositions suivantes, entourer un chiffre entre 1 et 5 pour indiquer si vous êtes personnellement d'accord ou non avec la proposition</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je suis opposé à ce que le gouvernement finance la construction d'édifices religieux. 2. Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public. 3. Il me semble tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. 4. Je suis favorable à la séparation des Églises et de l'État en France comme dans les autres pays. 5. Il serait normal qu'en France, l'État finance la construction de mosquées, de synagogues et de temples (score inversé) 6. Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix. 7. Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion. 8. La société française est composée de citoyens avant toute chose, et non pas de communautés. 9. Un Français doit être pris en considération en tant que tel et pas en tant que membre d'une communauté particulière (culturelle, religieuse, sexuelle,...). 10. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion.

Les résultats montrent que les cinq premières propositions du tableau forment une première conception qui est statistiquement distinguée de la seconde, formée par les cinq dernières propositions. Lorsqu'on examine attentivement le contenu des différentes propositions, la correspondance avec ce que nous avons appelé plus haut la « nouvelle laïcité » par opposition à la « laïcité historique » saute aux yeux.

Où l'on retrouve la « nouvelle laïcité »...

Parmi les cinq premières propositions du Tableau 1, qui forment la composante qu'on peut appeler la « nouvelle laïcité », se trouve la proposition 4 : « *Je suis favorable à la séparation des Églises et de l'État en France comme dans les autres pays* ». Le principe de séparation étant universellement reconnu comme un principe qui caractérise la laïcité, c'est clairement la notion de laïcité qui est en jeu ici. Mais les autres propositions qui lui sont associées statistiquement lui donnent une couleur particulière. On trouve ainsi la proposition 2 selon laquelle : « *Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public* ». Cette proposition correspond à ce qu'on pourrait appeler la laïcité de discrétion chère à Jean-Pierre Chevènement. Dans d'autres échantillons, incluant des échantillons représentatifs de la population française, cette question a le poids le plus important pour

définir cette composante. Or cette proposition rejoint très clairement ce qui définit la « nouvelle laïcité ». Baubérot (2012) explique en ces termes l'équivoque qui a contribué au développement de cette « nouvelle laïcité » : « Une formule commode met au cœur de la laïcité l'idée que la religion serait *affaire privée*. Cette affirmation est à la fois exacte et fautive, car elle revêt deux sens divergents » (p. 48). En effet, si c'est pour dire que la religion n'est pas une affaire d'État, alors cette proposition est exacte et en accord avec la loi de 1905. Mais si c'est pour dire que : « la religion doit être réduite à une réalité confinée à la « sphère intime », ne pouvant pas s'exprimer dans l'espace public, cela est contraire à la loi de 1905 », qui consacre « la liberté de conscience, le libre exercice des cultes et la possibilité de ses manifestations extérieures sur la voie publique » (Baubérot, 2012, p. 49). La proposition 2 du Tableau faisant référence aux « pratiques religieuses » qui « devraient être à caractère privé », il n'y a pas de doute que c'est de ce deuxième sens qu'il s'agit.

Bref, tout laisse penser que nous avons ici une mesure de l'adhésion à cette nouvelle laïcité que dénonce Baubérot. Cette dimension de la laïcité a des appuis importants au niveau politique, y compris à l'extrême-droite¹⁸. Le fait que la troisième proposition du Tableau 1, faisant référence à l'interdiction des signes religieux visibles dans les écoles publiques en France et donc à la loi du 15 mars 2004, fasse également partie de cette composante conforte l'idée que cette dimension concerne la nouvelle laïcité. En effet, nous l'avons vu, la loi de 2004 est l'un des principaux éléments ayant renforcé cette vision. Comme cette loi qui interdit les signes religieux ostensibles pour tous les élèves des écoles publiques a été proposée suite au rapport de la commission Stasi en décembre 2003, que la commission Stasi devait traiter de l'application du principe de laïcité dans la République, et que la loi porte « en application du principe de laïcité » dans son titre, chacun peut penser que la loi de 2004 incarne la laïcité. Mais cette laïcité est perçue par les répondants comme dissociée des cinq dernières propositions du Tableau 1, qui se regroupent statistiquement dans une composante distincte.

... Et la laïcité historique

La loi de 1905 fut une loi de liberté et d'égalité, nous l'avons rappelé. Le sens de la laïcité légué par cette loi se retrouve dans les cinq dernières propositions du Tableau 1, principalement la proposition 6, « *Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix* » et la proposition 10, « *Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion* ». Au lieu d'être associées pour les répondants au principe de séparation ou à l'interdiction des signes religieux dans les écoles, les notions de liberté de cultes ou d'égalité des citoyens se regroupent plutôt avec les propositions 7, 8 et 9 du Tableau 1. Ces trois propositions incarnent, selon de nombreuses analyses, les caractéristiques fondamentales du modèle républicain. L'égalité et la liberté de conscience, qui représentent les finalités de la laïcité, se retrouvent conjuguées à la citoyenneté et au principe d'indifférence aux différences, notions qui caractérisent le modèle républicain français. La spécialiste de philosophie politique Cécile Laborde (2010) le résume en une phrase : « L'État républicain est aveugle aux différences culturelles et ethniques » (p. 17). Et donc, comme le disent les propositions 7, 8 et 9, en France on ne définit pas les gens « en fonction de leurs origines, de leur religion ». On cherche plutôt à banaliser les appartenances d'origine car la France n'est pas constituée de « communautés » mais de « citoyens ».

¹⁸ Marine Le Pen, la présidente du FN, en visite au Québec en mars 2016, déclare : « Le modèle français de laïcité [...] consiste à dire que la religion ne définit pas un individu et qu'elle doit rester dans la sphère privée [...] ».

Il est extrêmement révélateur de voir dans nos enquêtes cet esprit de l'universalisme républicain se conjuguer avec la laïcité, mais pas avec l'esprit de la loi de 2004. Comme nous l'avons vu, nombre d'intellectuels estiment à l'inverse que c'est au nom des principes républicains qu'il fallait aller vers l'interdiction du foulard à l'école. Cette position ne trouve pas d'appui dans nos résultats. Dans les représentations mesurées par notre instrument, c'est l'esprit de la loi de 1905 qui rejoint les principes républicains fondamentaux, non celui de la loi de 2004.

La laïcité et le respect de la diversité

L'important, lorsqu'on peut mesurer un phénomène, c'est que cela permet ensuite d'étudier comment ce phénomène, ici l'adhésion à l'une ou l'autre des deux laïcités, est relié à d'autres attitudes ou comportements. Le fait de souscrire à des principes de la laïcité est-il par exemple relié au regard que l'on porte sur la diversité culturelle ? La question de la diversité culturelle et de l'immigration a fait l'objet de nombreuses recherches de psychologie sociale, dans lesquelles on examine comment les individus se positionnent dans ce débat. Est-ce qu'ils défendent l'idée que les immigrés devraient se conformer le plus possible aux pratiques et aux coutumes de la majorité en oubliant leurs coutumes d'origine, ce qu'on appelle l'assimilation. Ou est-ce qu'ils pensent que les nouveaux arrivants peuvent conserver certaines de leurs pratiques culturelles distinctives, témoignant ainsi d'une acceptation des différences culturelles analogue à ce qu'on appelle le multiculturalisme¹⁹. Peut-on vivre en harmonie avec des gens qui sont différents de nous, ou est-ce qu'il vaut mieux homogénéiser la société le plus possible ? Pour la France, il est intéressant de savoir comment le principe politique de laïcité est situé dans cette problématique. La laïcité entraîne-elle vers un plus grand respect de la diversité, ou au contraire vers un rejet pur et simple de la diversité culturelle et religieuse ?

Disposant d'un instrument permettant de mesurer l'adhésion aux principes fondamentaux de la laïcité, il devient simple de répondre à cette question. Les résultats de nos recherches confirment ici l'importance de la distinction entre les deux laïcités que nous venons d'exposer. On constate que plus les individus adhèrent à la « nouvelle laïcité », moins ils sont ouverts aux différences et plus ils sont favorables à l'assimilation. En revanche, c'est strictement l'inverse lorsqu'on considère l'adhésion à la « laïcité historique ». Plus les individus sont d'accord avec les cinq dernières propositions du Tableau 1 incarnant le sens de la laïcité léguée par la loi de 1905, plus ils manifestent des attitudes d'acceptation des différences et de rejet de l'homogénéisation culturelle. Cela montre bien qu'on ne peut pas réduire l'universalisme républicain à un refus de la diversité (Guimond, 2014).

Tout ceci semble plaider pour l'idée d'une incompatibilité entre les deux conceptions de la laïcité que nous avons identifiées. Or d'autres résultats suggèrent qu'il faut se garder d'une telle conclusion.

Les personnes qui adhèrent fortement aux principes de la nouvelle laïcité ne sont pas nécessairement hostiles aux principes de la laïcité historique. Nous constatons dans plusieurs recherches que les deux laïcités peuvent aller de pair : plus on est favorable à l'une et plus on est favorable à l'autre. Dans un échantillon représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus²⁰, on constate que le groupe le plus important en France, soit 43 % de l'échantillon, est composé de personnes qui adhèrent fortement aux principes des deux

¹⁹ Des informations erronées sur ce qu'est le multiculturalisme circulent couramment en France, entretenant une confusion entre communautarisme et multiculturalisme qui n'a aucun fondement. Voir GUIMOND, S., STREITH, M., ROEBROECK, E. (2015).

²⁰ Cet échantillon a été interrogé dans le cadre du projet ANR « IMAG », voir GUIMOND, 2019.

laïcités. Les personnes qui adhèrent fortement à la nouvelle laïcité tout en étant relativement *défavorables* envers la laïcité historique, c'est-à-dire celles qui sont les moins bien disposées à l'égard de la diversité culturelle, représentent une minorité d'environ 20 % de la population nationale. Chez ceux et celles qui adhèrent fortement aux principes de la laïcité historique, le fait d'adhérer ou non aux principes de la nouvelle laïcité ne change pas les choses de manière fondamentale. Ceux qui adhèrent aux deux laïcités ont des attitudes positives envers la diversité culturelle dans la même mesure que ceux et celles qui adhèrent à la laïcité historique en rejetant la nouvelle laïcité.

La conclusion à retenir est que la distinction que peuvent faire élèves ou adultes entre différentes interprétations du principe de laïcité n'est pas en soi problématique. Cependant, lorsque la laïcité est définie selon les termes de la nouvelle laïcité sans y intégrer ceux de la laïcité historique, on obtient une conception de la laïcité qui est potentiellement nuisible au pluralisme culturel et religieux. De fait, la nouvelle laïcité se concentre sur les *moyens* : la séparation, la neutralité. Elle devient problématique lorsqu'elle implique de nier les *finalités* de la laïcité française, c'est-à-dire le fondement de la laïcité historique : la liberté, le respect.

Construire sur le clivage : pédagogie de la laïcité

La controverse polarisée qui s'est installée en France autour de la laïcité depuis les années 1990 a donc clivé les interprétations associées au principe de laïcité dans la population de l'Hexagone. Les conséquences normatives que les uns ou les autres tirent du principe de laïcité sont différentes, et certaines positions sont potentiellement nocives pour l'ouverture à la diversité. Les esprits sont divisés sur des sujets tels que l'extension des libertés que détiennent les individus pour vivre et exprimer leurs appartenances notamment religieuses, sur la visibilité des religions, la dignité de chacun quelles que soient ses appartenances, etc. Si la division semble être moins tranchée dans les esprits que dans le débat public, elle existe malgré tout chez les jeunes et chez les adultes²¹. Comment envisager alors le traitement pédagogique du sujet ?

Le discours ministériel sur la laïcité s'est un temps focalisé sur le respect de l'interdit posé par la loi de 2004, en phase avec l'esprit de la « nouvelle laïcité » (Bidar, 2012). Or cette version de la laïcité est peu consistante au plan éducatif : peut-on faire aimer un règlement ? De plus, elle est perçue comme dirigée contre eux par les élèves et les familles qui ont des attachements musulmans. Le ministère a enrichi son discours en 2015 en combinant nouvelle laïcité (loi de 2004) et laïcité historique. Le nouveau programme d'EMC témoigne de cette réorientation en insistant sur le vivre-ensemble et sur la voix et l'engagement des élèves, tout en rappelant l'interdit imposé aux élèves sur leurs signes vestimentaires. Mais la didactique de la laïcité reste implicite dans ce discours et en pratique, dans les écoles et établissements, la laïcité reste souvent identifiée à l'idée de cantonner l'islam hors de l'école en imposant l'absence de signes religieux aux élèves (Bozec, 2016), ainsi qu'aux partenaires (Dukic, 2016), voire aux parents.

En tenant compte de nos observations sur la division des interprétations, nous proposons de traiter le problème en mettant l'accent sur la méthode. Au lieu de trancher par un discours d'autorité entre laïcité historique et nouvelle laïcité, il s'agira prioritairement de conduire les formés à faire l'expérience, d'une part, du bien-fondé de la laïcité comme « grand encadrement » (Mc Andrew, Audet, ici-même), principe de base de l'architecture institutionnelle du pays ; et d'autre part, de la pluralité des investissements moraux que ce

²¹ En ce qui concerne les collégiens, voir par ex. la recherche de Jean-François BRUNEAUD, 2016.

principe suscite ou couvre ET de l'intérêt de les mettre en débat. Un principe établi qu'il s'agit de connaître, des engagements moraux différents qui doivent pouvoir s'exprimer, une mise en commun des expériences contrastées, telle est la formule qui nous semble tenir la route pour former les jeunes et les moins jeunes à la laïcité.

Cette formule ne manque pas d'appuis : elle rejoint les travaux de philosophes importants. Et elle s'accorde avec les préconisations pédagogiques générales en matière de formation morale.

La laïcité, principe ou valeur ?

Dans la laïcité historique, on l'a dit, la neutralité est une obligation de l'État et non des citoyens. Pour les tenants de la nouvelle laïcité, à l'inverse, la neutralité s'impose à tous dans les espaces publics. L'école, notamment, est pour eux entièrement du côté de l'État et impose la neutralité à ses usagers (Pena-Ruiz, 2003). Mais si l'on fait cela, comment alors former au pluralisme ? Que faire avec les voix des élèves ? Les philosophes Paul Ricoeur et John Rawls offrent un chemin de pensée utile à ce propos.

Ricoeur, d'abord, trace au lendemain de la guerre une distinction forte entre la laïcité de l'État, faite de neutralité, et la laïcité de la société, faite de « foisonnement » et de conflits. Puis il positionne l'école à cheval sur les deux :

« L'État est laïque par incompétence et abstention ; il est laïque négativement. Cela est bien, car c'est ainsi qu'il est État et bon État. La nation est laïque par brassage de courants culturels divers et contraires ; non par incompétence mais par foisonnement ; non par abstention mais par surdétermination. Cette laïcité est possible, puisqu'elle est réelle ; tant que la nation n'est pas défaite, elle est la compatibilité et la coexistence, le carrefour vivant, de toutes les spiritualités qui l'ont faite et qu'elle englobe. [...] C'est pourquoi la laïcité d'une école de la nation serait plus riche et partant, plus difficile à pratiquer : elle serait une laïcité positive de confrontation. » (Ricoeur, 1953)

Le mot « incompétence » s'entend ici au sens juridique : la religion ne relève pas de l'État. Le raisonnement est le suivant. Le principe de laïcité implique la non-compétence de l'État en matière religieuse. Sous l'égide de cet État neutre (laïque « par abstention »), les individus sont libres de leurs convictions, la société nationale est plurielle et même conflictuelle. Ricoeur n'a pas une vision irénique de la société nationale, mais une vision agonistique. Pour autant il ne doute pas de son unité : la société forme une « nation ». Il pose ainsi une conception non culturaliste de la nation, – une conception ni essentialiste ni primordialiste, mais bien plutôt psycho-sociologique. C'est une collectivité humaine pénétrée de conflits de tous ordres et qui n'est pas unifiée par une réalité identitaire ou culturelle « épaisse ». Par quoi est-elle unifiée ? Où est le commun dans cette vision des choses ?

La formulation de Ricoeur est quelque peu énigmatique sur ce point. Par contre, la question est au centre de la pensée d'un John Rawls, et il est tentant d'interpréter l'un à l'aide de l'autre, tant il y a d'affinités entre l'un et l'autre²². Rawls construit son raisonnement sur l'intuition qu'une société démocratique stable, qui ne repose pas sur la coercition, est nécessairement « un système de coopération sociale » (Rawls, 1988). D'où vient la paix entre ses membres, alors qu'ils souscrivent à des conceptions du bien qui s'affrontent et sont même peut-être « incommensurables entre elles » ? Pour Rawls, la réponse est à chercher en premier lieu du côté du cadre institutionnel, dans les bases du droit public. Celui-ci doit être tel que les

²² Rawls a directement influencé Ricoeur dans la suite de sa carrière, ainsi que plusieurs philosophes français de l'éducation, dont Philippe Foray, auteur d'une étude de référence déjà citée sur la « laïcité scolaire » (Foray, 2008).

citoyens ont tout intérêt à y adhérer, quelles que soient leurs positions sociales et leurs convictions²³.

Dans cette pensée, la réponse à la question du commun est donc double : elle est conjointement constitutionnelle et processuelle/civile. Ce qui fonde l'unité de la société est l'encadrement normatif de ses institutions. Il est et doit être tel que les membres de la société, qui souscrivent à des doctrines morales différentes voire opposées, coopèrent entre eux. Ce qui le permet est que les institutions soient justes. Et l'un des critères de cette justice est que l'État soit neutre vis-à-vis des conceptions du bien différentes que défendent les individus. Cette conception de Rawls, brossée ici à grands traits, peut éclairer l'intuition de Ricoeur sur la dualité de la laïcité, celle de la société et celle de l'État, l'une ne se ramenant absolument pas à l'autre. La laïcité de l'État est clairement un principe : le principe qui limite la légitimité de l'État à se mêler des affaires de religion et qui protège les libertés des individus. Quant à la laïcité de la société, elle ne se confond pas avec les valeurs ou les convictions qui s'opposent dans la société. Elle est au-dessus. Elle serait, pour continuer à lire Ricoeur *via* Rawls, le deuxième versant de la pensée du commun, son versant processuel ou civil. La société nationale est laïque en ce qu'elle est le lieu d'une « confrontation » vivante, jamais terminée des convictions. Elle est animée par un processus fondamentalement agonistique, cadré par les institutions.

Sous cet angle, la laïcité de la société est un principe de réalité (le vocabulaire de Ricoeur est sur ce registre). Elle n'est pas une valeur. Mais elle peut être envisagée comme une méta-valeur : une *éthique* de la confrontation des valeurs, un ensemble de règles de conduite (des savoir-être et des savoir-faire) portant sur l'affrontement pacifique des points de vue moraux et politiques²⁴. L'école « de la nation » comme dit Ricoeur, ou « de la République » comme on dit plutôt aujourd'hui²⁵, devra quant à elle, pour être laïque, non pas faire taire les convictions opposées mais ménager leur coexistence, autoriser et donc gérer/cadrer leur « confrontation ».

La question pédagogique : priorité à la méthode

Un principe normatif, cela s'enseigne par transmission explicite, comme dans l'instruction civique classique. La Charte de la laïcité à l'école (2013) présente les connaissances à assurer aux élèves au titre du *principe* de laïcité dans ses cinq premiers articles. Avec les articles 6 et 11 consacrés à définir l'École publique, ils constituent les bases du droit laïque français²⁶.

Mais *l'éthique* de la laïcité ne saurait s'accommoder d'une transmission magistrale. Nous souscrivons à la perspective que dessine le philosophe Philippe Foray : « C'est sans doute une des tâches de l'école à venir que d'imaginer les formes pédagogiques au moyen desquelles [la] laïcité de confrontation pourra s'inscrire dans les pratiques scolaires » (Foray, 2008, p. 216). Le programme de l'enseignement moral et civique (EMC), en vigueur à tous les

²³ Deux principes sont fondamentaux dans cette perspective : le principe de liberté et celui d'équité. A quoi s'ajoutent des « biens premiers » comme le suivant : chaque membre doit être assuré des « bases sociales du respect de soi-même » (Rawls, 1988).

²⁴ Cette idée est proche de l'intuition de la Résolution « Laïcité 2000 » de la Ligue de l'enseignement lors de son congrès de 1989, voir supra (Ligue, 1989).

²⁵ Le « de » a dans ces expressions un sens double : l'école appartient à la nation/à la République, mais aussi elle fabrique la nation/la République.

²⁶ Article 1 de la Charte : article 1 de la constitution ; article 2 de la charte : dégagé de l'article 2 de la loi de 1905 ; article 3 : article 1 de la loi de 1905 ; article 4 : devise républicaine ; article 5 : applicabilité de ces principes à l'école publique ; article 6 : neutralité de l'espace scolaire, sans prosélytisme ; article 11 : neutralité des enseignants.

niveaux scolaires depuis la rentrée 2015, préconise à cet égard la pratique du débat ouvert, c'est-à-dire le débat sans solution rationnelle unique, ne reposant pas (ou pas exclusivement) sur des connaissances, de sorte à rendre possible l'expression et la mise en visibilité des divergences au sein de la classe (Kahn, 2015 ; Husser, 2017). Rien n'interdit de le prolonger par d'autres exercices²⁷.

Le débat a sa valeur propre. Il incarne d'abord la confiance faite *a priori* à chaque élève pour prendre part et contribuer à la discussion collective. Tout peut se dire, dans le cadre des règles formulées pour le bon déroulement des échanges. Ce n'est pas ici le lieu de les développer, elles bénéficient d'une riche tradition de pensée pédagogique et concernent tant les élèves que les enseignants (Crick, 1998 ; Chirouter, 2007 ; Pagoni, 2009, Connac, 2012). Ainsi chaque élève peut-il faire l'épreuve de sa vérité personnelle et se voir reconnu par le groupe comme porteur de sa parole, sans que celle-ci soit forcément suivie par le collectif et sans non plus qu'elle soit forcément définitive pour son auteur. Ce type de participation est une expérience essentielle de la vie démocratique, comme le souligne la philosophe Catherine Audard, spécialiste de John Rawls. Elle précise : « Je voudrais suggérer que la capacité normative de chacun, quels que soient sa culture, son vocabulaire, son système de références, ne présente pas de danger pour la culture démocratique, au contraire, puisqu'elle est la source à la fois des croyances privées personnelles et de l'allégeance à la démocratie, de la civilité » (Audard, 2000, p. 208).

La méthode est exigeante pour les enseignants. Deux catégories d'obstacles la rendent difficile. Elle implique qu'ils vainquent au préalable l'appréhension qu'ils peuvent avoir des voix des élèves – le pluriel est important. « Pas de danger pour la culture démocratique », peut-être, mais pour soi ? La gestion de classe lors d'un débat ouvert requiert une formation technique. En son absence, la mise en pratique de l'éthique de la laïcité est tout bonnement impossible. Un autre obstacle tient à la conception de la neutralité. La neutralité est souvent comprise comme un silence imposé à soi-même et aux élèves sur les questions convictionnelles. Or la neutralité ne s'impose pas aux élèves, – ni d'un point de vue philosophique, ni selon la réglementation en vigueur. Au contraire, travailler avec eux la laïcité comme éthique de la diversité implique d'ouvrir pour eux des temps de parole sur ces questions, en étant garant du cadre et des modalités dans lesquelles ils se confrontent les uns aux autres.

Cette opportunité concerne aussi l'interprétation de la laïcité. Il faut les autoriser à en parler puisque la laïcité est au programme. L'apprentissage de la laïcité ne saurait se réduire à l'enseignement sur le principe de laïcité. La mise en pratique de la laïcité comme éthique de la confrontation et de la diversité, composante essentielle de cet apprentissage, implique pour le moins d'autoriser la discussion des élèves sur les interprétations divergentes de la laïcité. *A fortiori* est-ce indispensable en formation initiale et continue des personnels.

En conclusion,

Nous avons cherché à cerner les contours de la division des esprits aujourd'hui en France sur la question de la laïcité. Nous en avons montré les lignes directrices dans le débat public, et la prévalence dans les mentalités. Selon nous, ce clivage n'a rien de pathologique. Nous admettons que la société nationale est fondamentalement plurielle, marquée par le brassage de courants culturels pour une part transnationaux, par la coexistence de spiritualités et la coexistence de façons différentes d'envisager la vie ensemble. Cela débouche sur une distinction forte entre, d'une part, les diverses conceptions du bien et de la laïcité qui

²⁷ Voir par exemple les propositions de Pierre-Etienne VANDAMME, 2013.

s'affrontent dans l'espace public, et d'autre part, la laïcité de l'État – le principe de laïcité –, qui est le socle commun de nos institutions démocratiques, base de la justice des institutions, concrétisée dans le droit public par les principes de liberté, égalité, neutralité de l'État et séparation.

Les avis s'opposent sur la conception même de la laïcité. Ils sont polarisés entre une version dite « historique », qui se réfère à la liberté et à l'égalité comme finalités de la laïcité, et une option dite « nouvelle » qui se concentre sur les moyens et peut en oublier la fin. Cette opposition est tranchée dans les discours, moins dans les mentalités mais elle s'y retrouve aussi néanmoins. Avec Ricoeur et dans l'esprit de Rawls, nous pensons que la laïcité de l'État autorise ces oppositions et que le différend moral n'est pas si large dans la réalité qu'il exclue un consensus sur les principes de base, grâce auquel les institutions républicaines sont stables en définitive. Les résultats de l'enquête psycho-sociale concordent avec cette hypothèse.

L'école est le lieu par excellence où la jeune génération peut, dans un cadre protégé, faire l'expérience à la fois du différend sur les valeurs et de ses limites. Dans cette perspective, il s'agit de penser une pédagogie de la laïcité qui ne soit pas uniquement ni même principalement un cours sur le principe de laïcité, son histoire, son contenu constitutionnel et légal. Une pédagogie de la laïcité devrait viser à faire sentir la « compatibilité et la coexistence » des convictions morales différentes des élèves. Cela passe par la mise en œuvre dans les classes de temps de débat ouvert, permettant aux élèves d'exprimer leurs jugements et de discuter ceux des autres à propos de cas controversés offerts à la discussion. Cette conception de la pédagogie de la laïcité est en phase avec les préconisations du nouveau programme d'EMC. Elle implique de la part des personnels de l'école une posture de neutralité active, visant à faire vivre l'éthique de la laïcité en assurant le respect mutuel d'individus aux positions différentes. Une telle approche requiert des compétences techniques et éthiques que la formation professionnelle devrait assurer.

Références

- AUDARD C., 2000, « Quelle morale pour quelle citoyenneté ? » in J-P. Obin, coord., *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette-Education, p. 208-228.
- BARBIER M., 2005, « Pour une définition de la laïcité française », *Le Débat* 2005-2 (134), p. 129-141.
- BAUBEROT J., 2000, *Histoire de la laïcité*, Que sais-je.
- BAUBEROT J., 2012, *La Laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte.
- BAUBEROT J., Milot, M., 2011, *Laïcités sans frontières*, Paris, Seuil.
- BIDAR A., 2012, *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, Rapport. Haut Conseil à l'intégration/ministère de l'Éducation nationale.
- BOZEC G., 2016, « Une laïcité qui cherche sa voie. L'après-Charlie dans un lycée « mobilisé » de quartier populaire », revue *Diversité* (182), dossier : « L'École et les valeurs. Charlie, et après », p. 34-40.
- BRUNEAUD J-F., 2016, « Diversité ethnique et religieuse au collège: entre laïcité souple et rigide », revue *Recherches en éducation* n° 26, dossier "École, citoyenneté, ethnicité", p. 88-102.
- CHIROUTER E., 2007, *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*, Paris, Hachette.
- CONNAC S., 2012, *La personnalisation des apprentissages*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

- CONSEIL D'ÉTAT, 2004, *Un siècle de laïcité. Rapport public*, Paris, La Documentation française.
- CRICK B., 1998, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final Report of the Advisory Group on Citizenship, London, Qualifications and Curriculum Authority, [<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>]
- DELAHAYE J-P., 2008, « Laïcité », in Agnès Van Zanten dir., *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, p. 427-431.
- DUKIC S., 2016, « Quand les agents locaux s'abritent derrière une laïcité de précaution », revue *Diversité* (182), dossier : « L'École et les valeurs. Charlie, et après », p. 28-33.
- FORAY P., 2008, *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne, Peter Lang,
- GUIMOND S., 2014, « Tirer profit de la diversité : Le modèle français face au multiculturalisme ». In A. GHOUATI, E. AGBESSI (Eds.), *Diversité et Innovation en milieux socioprofessionnels*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 23-31.
- GUIMOND S., 2019, *Les politiques de diversité : Antidote à l'intolérance et à la radicalisation*, De Wavre, Belgique, Mardaga.
- GUIMOND S., STREITH M., ROEBROECK E., 2015, « Les représentations du multiculturalisme en France : Décalage singulier entre l'individuel et le collectif », *Social Science Information*, 54, p. 52-77.
- HENNETTE VAUCHEZ S., VALENTIN V., 2014, *L'affaire Baby Loup ou la nouvelle laïcité*, Issy-les-Moulineaux, LGDJ, Lextenso éditions.
- HUSSER A-C, 2017, « L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique 'à la française' : des éthiques en tension? », *Éducation et francophonie*, 45(1), p. 42-59.
- KAHN P., 2015, « L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat », *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 185-202.
- KAMIEJSKI R, GUIMOND S., DE OLIVEIRA P., ER-RAFIY A., BRAUER M., 2012, « Le modèle républicain d'intégration : Implications pour la psychologie des relations entre groupes ». *L'Année Psychologique*, 112, p. 51-85.
- LABORDE C., 2010, *Français, encore un effort pour être républicains !* Paris, Seuil.
- LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT, 1989, « Résolution Laïcité 2000 », *87^{ème} Congrès*, Paris, La Ligue, p. 96-98.
- LORCERIE F., 1996, « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? » *Revue française de Pédagogie*, 117, oct.-nov.-déc., p. 53-85.
- LORCERIE F., dir., 2005, *La politisation du voile*, Paris, L'Harmattan.
- LORCERIE F., 2016, « Enseigner la laïcité », in J.-M. Ducomte et P. Tournemire (Eds.), *La laïcité – des combats fondateurs aux enjeux d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat.
- MACLURE J., TAYLOR C., 2010, *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, La Découverte.
- MARTIN J-P., 2016, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, PUR. Notamment chapitre xiv, « Laïcité, faire société, pluralité (1990-2016) », p. 513-546.
- MILOT M., 2008, *La Laïcité. 25 questions*, Ottawa, Novalis.
- PAGONI M., 2009, « La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe », *Carrefours de l'éducation* n° 28, p. 123-149.

PENA-RUIZ H., 2003, *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, Gallimard.

RAWLS J., 1988, « La théorie de la justice comme équité : une théorie politique et non pas métaphysique », in *Individu et justice sociale. Autour de John Rawls*, Seuil, Points Politique, p. 279-317. (1^{ère} éd. 1985)

RENNES J., 2016, « Les controverses politiques et leurs frontières », *Études de communication* (47), p. 21-46.

RICOEUR P., 1953, « État, Nation, École », *Foi Éducation* (23), p. 54-57. Mis en ligne par le Comité éditorial du Fonds Ricoeur,

[\[http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles_pr/État-nation-École.pdf.\]](http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles_pr/État-nation-École.pdf)

ROEBROECK E., GUIMOND S., 2016, « Pour une psychologie sociale de la laïcité : Identification et mesure de deux conceptions distinctes de la laïcité », *L'Année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 116, p. 489-518.

TOURNEMIRE P., 2012, *La laïcité pour faire société*, Paris, Ed. Ligue de l'enseignement.

VANDAMME P-E., 2013, « Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », *Revue française de pédagogie* (182), p. 107-116.