

Laïcités scolaires et transmissions communautaristes

Benoit Jean-Marie Petit

▶ **To cite this version:**

Benoit Jean-Marie Petit. Laïcités scolaires et transmissions communautaristes. Manuel Boucher. La laïcité à l'épreuve des identités. : enjeux professionnels et pédagogiques dans le champ éducatif et social, L'Harmattan, pp.105-134, 2017, Recherche et transformation sociale, 978-2-343-12641-8. hal-01823732

HAL Id: hal-01823732

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01823732

Submitted on 26 Jun 2018

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.

In Manuel Boucher, "*La laïcité à l'épreuve des identités,* L'Harmattan, 2017,

Chapitre 5

Laïcités scolaires et transmissions communautaristes

Benoît Petit

Le but de l'école est d'enseigner des savoirs, des savoir-faire et des savoir vivre ; c'est permettre aux jeunes de connaître le monde, de prendre conscience de leur personnalité et de leur citoyenneté. La laïcité française dont la première partie de ce chapitre expose l'évolution se trouve devant de nouveaux enjeux : les établissements publics ou privés sous contrats, ou confessionnels qui accueillent des jeunes d'origines multiples, témoignent de la diversité des situations. Leurs interprétations locales de la loi 1905 montrent que l'on ne peut parler d'une formation unitaire, tant sont divers les établissements scolaires, les méthodes des enseignants et les nuances au sein de chaque religion. En outre, l'éducation formelle dans la famille et dans l'école est concurrencée par les médias, par internet et par des lieux d'éducation informelle : organismes confessionnels de loisir (juifs, musulmans ou humanistes), scoutisme, aumôneries catholiques ou protestantes**…** Les élèves ont parfois du mal à distinguer entre opinions, croyances et savoirs (savoirs positifs et discours normatifs), lorsqu'il s'agit d'instaurer une morale laïque ou civile ou d'inculquer des règles de vie.

Dans un climat de confusion des valeurs, le sociologue constate que le discours religieux se trouve dissous dans un champ de représentations symboliques diverses. De multiples traditions se superposent dans cet environnement médiatique concurrentiel, ainsi la perte d'influence des Églises chrétiennes, la division des courants musulmans et l'importance de la population immigrée montrent la difficulté à transmettre une culture commune. **Les religions, facteurs de division ou moyen possible pour réduire la violence et éveiller à la citoyenneté ?** Les lois de 1905 et 2004, diversement comprises, sont, pour les uns, « instrument de refoulement du religieux » dans la sphère privée, pour les autres, « élément de pacification et de tolérance » permettant de gérer les particularismes. Trop de laxisme fait le jeu de nouveaux communautarismes, risquant de dégénérer dans une nouvelle guerre de religions ; trop de rigueur serait une entrave à la liberté d'expression, contraire aux principes républicains.
Le communautarisme peut entraîner un repli identitaire, être facteur de désordre et favoriser des affirmations péremptoires ou des comportements marginaux. Peut-on faire entrer les familles et les bénévoles avec leurs convictions dans les établissements scolaires ? Les lignes qui suivent partent de l'hypothèse que l'expression d'affirmations identitaires peut, à certaines conditions, favoriser un nécessaire échange interculturel. Dans la recherche d'une didactique permettant de combattre le fanatisme autrement que par les armes, quelques actions scolaires et rites extra-scolaires témoignent de ces compromis qui **apprennent** aux jeunes à vivre ensemble et à la société française de se reproduire sans éclater.

La spécificité française

La formation des jeunes comprend désormais l'apprentissage de la citoyenneté et du vivre ensemble. L'interprétation de la loi de 1905 montre la plurisémie du terme de laïcité. « La loi de référence, garante des libertés d'expression, énonce un principe qui est à la base de la liberté du citoyen depuis la Révolution française, reprise en 1905 et en 1946 »[1]. L'État laïc laisse les communautés religieuses s'organiser librement mais l'administration peut, à divers niveaux, dialoguer avec les représentants des cultes, les associations ou groupes confessionnels. Les élus locaux, comme les enseignants, veillent à ce que des minorités n'imposent pas des modes de vie qui s'opposeraient au respect des personnes et spécialement aux plus vulnérables spécialement dans la transmission, dès le plus jeune âge de croyances et de rites qui forment leur identité.

L'école est perçue par les fondateurs de la III^e^ République comme un moyen de réaliser les principes de 1789. L'école obligatoire de Jules Ferry n'a pas été facile à introduire dans une société rurale qui avait besoin des enfants pendant la période des récoltes (d'où les vacances scolaires) ; l'école gratuite, dans les colonies, n'est pas celle des départements français, ni celle d'Alsace-Lorraine. Les républicains créent l'école obligatoire, celle de l'État républicain, souvent teintée d'anticléricalisme quand la crise moderniste

[1] Ducomte J.-M., *Laïcité, laïcité(s) ?*, Paris, éd. Privat, 2012, p. 244-249.

divise l'Église. La politique dite du « ralliement » marque un certain accord entre les clans ennemis, les Républicains refusent le monopole d'enseignement prôné sous la Commune, reconnaissent dès le départ le dualisme scolaire et acceptent l'existence d'un enseignement privé concurrentiel. La « *guerre des deux France* » est l'exacerbation française d'un conflit plus large lié au processus international d'émergence et de triomphe de la modernité. Cette guerre civile a pu être pacifiée sans vraiment aboutir à un consensus total sur les « valeurs partagées ». Ces tensions significatives de toute société démocratique, montrent la politique « mise en œuvre par la République laïque »[2]. La loi de 1905 est donc un compromis : Buisson souhaite la séparation du religieux et du scolaire, dans l'école qui peut intégrer un esprit religieux ; Allard la veut anticléricale ou antireligieuse dans les contenus enseignés ou dans la forme politique. Jules Ferry l'organise « a-religieuse », séparant l'instruction religieuse et l'éducation morale dans les temps et lieux[3]. Certains établissements, laissent une place pour que des personnes extérieures puissent enseigner la religion qui reste majoritairement catholique.

La liberté religieuse se manifeste au moins de deux manières : dans la concurrence maintenue entre les établissements privés confessionnels, qui subsistent et signent des contrats d'enseignement avec le ministère et par le maintien des aumôneries d'enseignement public (AEP). Les jeunes en internat doivent avoir la possibilité d'exercer leur religion, et d'abord de la connaître par des cours de religion réglementés. Les parlementaires dans la constitution de 1946 reconduisent ce système ; de leur côté les évêques, s'ils rappellent que l'État ne peut dépasser son rôle en prenant la responsabilité des familles ou de l'Église, admettent qu'une culture religieuse peut se superposer à la citoyenneté, se combiner avec elle. L'école est perçue comme un « creuset social » où doivent travailler au coude à coude des enfants d'origines différentes. En 1959 la « Loi Debré » permet aux écoles « libres », pour la plupart catholiques, d'établir avec l'État un partenariat sous forme de contrats, dans une sorte de délégation de service public si les établissements se conforment aux programmes nationaux. Le projet de la loi Savary propose d'intégrer les maîtres du privé dans la fonction publique, mais les grandes manifestations de 1984 font échouer la création d'un service unifié d'éducation. Après mai 1968, Pierre Bourdieu se demande : « l'école catholique est-elle encore religieuse ? »[4]. Si de nombreux parents tiennent à un système concurrentiel[5], les situations sont très diverses d'une commune à l'autre ; on crée, en 1981, des zones d'éducation prioritaires (ZEP).

L'arrivée de multiples « producteurs de sens » modifie le rapport au savoir et à l'autorité, avec la radio, puis la télévision et internet, et avec d'autres personnes : travailleurs sociaux, ou psychologues, autant de professionnels de l'intervention sociale en dehors du cadre scolaire, mais souvent le concurrençant. Avec la construction européenne, le Conseil de l'Union énonce des principes pour faire respecter, dans l'école, les garanties internationales d'autonomie des religions et l'expression des « référents convictionnels » (terme qui signifie l'agnosticisme, les diverses formes d'humanisme ou l'athéisme). La question est celle de la maturité des enfants et de l'émancipation des jeunes. La France a ratifié plusieurs conventions sur la liberté religieuse, depuis la sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales signée à Rome le 4 novembre 1974 (www.laicite.gouv.fr – consulté le 15 mai 2016). L'article 9 énonce : « *Toute personne a droit à la liberté de penser, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que 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…* ». L'article 9/2 précise quelques restrictions concernant les mesures nécessaires à la sécurité publique, à la protection de l'ordre ou de la morale publics. Ce texte de la Convention Européenne peut amener certains à déduire que le port du foulard ne peut être interdit. Ceux qui défendent la loi française de 2004 interdisant les signes religieux ostensibles à l'école publique instrumentaliseraient la laïcité au profit d'une stigmatisation des musulmans, par une sorte de « jacobinisme », d'une laïcité « falsifiée » : en effet cette loi « interdit le port de signes religieux ostensibles à l'école publique en quelque sorte *a priori*, sans qu'il soit besoin, pour les autorités scolaires, de prouver une atteinte à l'ordre de l'école ou aux droits d'autrui » (Baubérot, 2006 : 302). Les directeurs d'écoles sont ainsi habilités à interdire certains comportements (prosélytisme, pressions, refus de suivre certains cours, atteinte à la discipline scolaire, etc.).

[2] Poulat É., *Notre laïcité publique : « La France est une République laïque »*, Berg international, 2003 (consulté le 18 mai 2016).
[3] Terral H., « Laïcité religieuse, antireligieuse, a-religieuse : l'évolution de l'école française, *Social compas*, 2007, vol. 54, n° 2, p. 255-266.
[4] Bourdieu P. et Bonvin F., « L'école catholique est-elle encore religieuse ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1982, n° 44-45, p. 95..
[5] Meirieu P., *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*, Paris, éd. Mille et une nuits, 2005.

Le Conseil de l'Europe, dans la Recommandation 1437 (2000), développe l'idée que l'éducation doit promouvoir une citoyenneté active et prévenir l'exclusion. Les systèmes d'éducation formelle « ont besoin d'être renforcés par des pratiques d'éducation non formelle qui font partie intégrante de la notion d'éducation permanente ». L'éducation non formelle doit permettre aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir les compétences, les aptitudes, les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en constante mutation. Il émet alors des recommandations qui se déclinent en 58 propositions parfois difficiles à se concrétiser sur le terrain. Mais l'intervention sociale est un objet de controverses et les multiples tensions sont parfois soumises à la jurisprudence de la Cour Européenne des Droits de l'Homme qui apporte une jurisprudence[6] sur les définitions du fait religieux.

La religion entre facteur d'hystérie et pacification

Le débat sur les cours de religion dans l'école ou sur l'insertion du fait religieux dans les programmes scolaires déborde la question du catéchisme ou de l'éveil des élèves à une distance critique dans leur réflexion personnelle. Bon nombre font l'hypothèse que « LES religions » ont été ou demeurent facteurs de régression, seraient sources de violences et engendrent des conflits. D'autres points de vue circulent : « TOUTES les religions diffusent à la fois un message de paix ET des textes polémiques ». Des idéologies matérialistes ont également produit des massacres. Ainsi la nécessité ou le danger d'une ouverture sur les religions dépend de la représentation que les personnes interrogées se font de l'influence supposée des appartenances confessionnelles sur les comportements. Ceux qui considèrent la religion comme « l'opium du peuple » (Marx), ou comme une « grande illusion » (Freud) verront, dans la religion, l'ennemi des Lumières et un obstacle à l'émancipation du croyant. « La haine de la religion » peut cependant être perçue comme une construction idéologique qui ignore son ambivalence, car une théologie peut aussi parfois servir de résistance à l'oppression. L'athéisme serait devenu « l'opium du peuple de gauche »[7]. Une certaine pratique du christianisme ou de l'islam serait donc à défendre contre une laïcité mal comprise, réduite à un athéisme ou agnosticisme.

Loin de la lecture essentialiste, une approche historico-critique imposerait de prendre en compte le contexte d'apparition des religions et leur utilisation selon l'époque et les lieux : elle considère, par exemple, « les affinités électives différentes dans le christianisme et dans l'islam et l'évolution historique réelle de chaque religion » ouvrant les distinctions des spécialistes entre l'*islam* « littéraliste », ou « ultraorthodoxe », l'islam historique « réellement existant » proche d'un « utopisme médiéval réactionnaire »[8]. L'évolution interne au catholicisme montre ainsi une véritable césure entre le Syllabus de Pie IX (1864) qui condamne l'ensemble des « monstrueuses erreurs » du monde moderne et l'aggiornamento du Concile Vatican II. En 1996, une lettre officielle des évêques aux catholiques de France précise : « Nous reconnaissons le caractère positif de la laïcité, non pas telle qu'elle a été à l'origine (…) mais telle qu'elle est devenue. » D'autres pensent que LEUR religion, malgré quelques excès et déviations déplorables, porte une vision positive du monde et un message de salut, mais que c'est la religion de l'AUTRE qui est néfaste (Péroncel -Hugoz, 1983). Face au monde « retardé » freinant l'émancipation, l'école apporterait la prise de distance que doivent accomplir les mentalités pour entrer dans le monde « moderne ». Est-ce alors à l'école d'enseigner les controverses internes à chaque confession, ces schismes qui révèlent l'évolution des interprétations dogmatiques, poétiques ou historiques des « textes dits révélés » ?

La croyance religieuse demeure une force sociale agissante même lorsque la pratique diminue. Les attentats de janvier 2015 ont ravivé les oppositions qui dépassent les habituels clivages entre les droites et les gauches. Il y a d'un côté ceux qui, dans la filiation voltairienne, veulent "écraser l'infâme", ceux qui préconisent de ne pas évoquer les questions de croyances et ceux qui parlent d'une laïcité « intelligent ». Dans chaque confession existent des divergences entre convertis, « recommençants », marginaux ou contestataires et les jeunes en rupture de tradition. La diversité des pratiques rend possible un espace de liberté (soit l'acceptation de la tradition familiale, soit son émancipation).

---

[6] Christians L.-L. et De Pooter, P (dir.), « Dialogue and concertation between philosophies of life/religions and the public authorities » *in Europe Challenges and limits of new forms of governance*, Bruxelles, Larcier, 2011 [http://siesc.eu/fr/2012/be2012/index.php] ; « L'apprentissage de la diversité à la croisée de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe » Bruxelles, 25e Rencontre du SIESC-FEEC, Chrétiens dans l'enseignement public, (CdEP) [http://www.cdep- asso.org/index.php?option=com_content&task=view&id=330&Itemid=70].

[7] Tévanian P., *La haine de la religion*, Paris, éd. La Découverte, 2013, p. 22.

[8] Achcar G., « La religion peut-elle servir le progrès social ? », *Le Monde diplomatique*, juin 2015.

Pour transmettre aux enfants de toutes conditions un bagage « respectueux des différences »[9] l'école devrait proposer des informations qui ne soient pas considérées comme de la propagande ou des insultes. Or, l'institution scolaire s'impose une distance par rapport à toute révélation : elle affirme que les religions sont d'abord ce qu'en font les hommes, les lois sont fabriquées par les députés et les croyances, à distinguer des savoirs, relèvent du domaine privé.

La diversité des opinions des jeunes interpelle leur capacité de « vivre-ensemble ». L'enseignant, pour transcender les différences sociales ou culturelles, s'efforce de fabriquer un « creuset fédérateur ». Or, il se situe, forcément lui-même, dans une certaine tradition culturelle ou confessionnelle qu'il n'a pas à dévoiler ni à proposer. La laïcité est cette prescription morale qui veut pacifier les sociétés : car, « si diverses que soient leurs formes et les situations auxquelles elles correspondent, les laïcités ont toutes en commun le fait d'articuler, de façon plus ou moins harmonieuse, quatre principes. Deux portent sur les finalités : la garantie de la liberté de conscience, l'égalité et la non-discrimination. Deux concernent les moyens : la séparation du politique et du religieux, la neutralité de l'État à l'égard des diverses croyances »[10]. L'arrivée de nouvelles populations avec leurs cultures propres complique les tâches de l'école.

De nouveaux élèves

La généralisation de l'enseignement secondaire et l'accès plus large, spécialement pour les filles, au lycée puis à l'enseignement supérieur, contribuent à l'élévation du niveau d'instruction. Depuis le milieu du siècle dernier, le champ chrétien montre de profondes mutations, de la « sortie de la religion » à la « permanence du religieux », de la « religion en miettes » à « l'Église mosaïque ». Le paysage culturel et cultuel s'est profondément transformé après la chute du mur de Berlin. L'équilibre entre les juifs ashkénazes ou séfarades s'est aussi modifié avec les nouveaux venus du Maghreb ou de Russie. L'irruption de nouvelles populations d'Europe, d'Asie ou d'Afrique, couplée avec la crise démographique des clergés fragilise les groupes religieux.

Dans l'école, le Service national de la catéchèse est une institution reconnue officiellement par l'académie mais objet d'interrogations multiples. Des phénomènes contradictoires traversent l'institution et les tensions partagent ses responsables, entre évidemment du catholicisme (sous couvert de modernité) et durcissement identitaire, entre contrôle des innovations liturgiques ou plasticité des pratiques. Les AEP ont modifié leurs modes de transmission, confrontées avec d'autres convictions. Certains contempteurs leur reprochent de renforcer un communautarisme malsain pour la République laïque et de tendre à évoluer comme bien d'autres sectes minoritaires qui présenteraient un danger pour l'unité du corps social. Comme pour d'autres services d'Église, il est difficile de préciser si les structures religieuses permettent une certaine unité et un encadrement doctrinal tant les cultures urbaines, ouvrières et paysannes sont diverses à travers la France ; offrant une promotion comme ce fut le cas avec l'Action catholique ou un repli identitaire. Le diocèse de Toulouse coordonne une région de huit départements, il reçoit sa « mission » de l'archevêché « le vis à-vis du recteur » ; ses interlocuteurs sont les proviseurs dépendant du service du rectorat. C'est l'inspecteur d'académie qui donne les agréments aux aumôniers, mais ce sont les proviseurs qui autorisent l'entrée dans les établissements. Les nouveaux responsables d'aumônerie, en début d'année, recrutent les animateurs, qui préparent les temps forts en lien avec les parents, cela représente une centaine de personnes. (En Alsace Lorraine les prêtres ou pasteurs rémunérés par l'État donnent des cours de religions dans les établissements publics ; le Rapporteur général de l'Observatoire de la laïcité (21 mai 2015) propose d'inverser les modalités de choix pour l'enseignement religieux (les élèves qui ne souhaitent pas le suivre n'auraient plus à demander de dispense : Cadène N., « Régime local des cultes en Moselle : les évolutions préconisées par l'Observatoire de la laïcité », Publication CEST, 2015.)

Désormais, c'est le groupe et non le magistère ou le rite vécu en commun qui permet l'échanger sur les manières de croire. Les migrants venus après la Seconde Guerre mondiale étaient peu scolarisés, les générations qui ont immigré après 1975 sont plus diplômées, les nouvelles générations disposent désormais de téléphones portables et utilisent internet. Dès 1970, le pasteur André Dumas se demandait comment sortir d'un face à face entre éthique normative et éthique de situation quand les jeunes abordent la contraception, l'avortement ou l'écologie. « Les courants évangéliques ont pris du poids institutionnel sans construire la réflexion éthique correspondant à la responsabilité qui en découle. » Plus récemment, ce sont les questions sur le mariage pour tous ou l'homosexualité qui font débat[11]. Les communautés évangélistes et évangéliques apportent un soutien pour les familles qui viennent d'arriver, mais le nombre de primo-arrivants et l'absence de mixité rendent plus difficile l'application de l'égalité des chances (Boucher, 2015).

[9] Petit B., « Régulation des rapports interreligieux à Toulouse », *Pensée plurielle*, 2013, vol. 2-3, n° 33-34, p. 225-237 [www.cairn.info], p. 235.

[10] Baubérot J. et Milot M., *Laïcités sans frontières*, Paris, éd. du Seuil, 2011.

[11] *Réforme*, 13 octobre 1972 [http://reforme.net/journal/bible/boussole-ethique/] (consulté le 20/05/2015).

On ne peut demander à l'école de résoudre tous les problèmes de la société mais les rapports PISA montrent les faibles performances de la France : filières d'excellence préparant aux concours et écarts entre établissements ; le principe de l'égalité des chances et la promesse d'un ascenseur social s'effacent devant « l'élitisme républicain » et l'alternance des parcours entre service public et écoles confessionnelles.

Avec les nouveaux venus du Maghreb puis d'Afrique noire, les enfants ne maîtrisent pas tous la langue d'origine et les problèmes sont perçus comme plus complexes pour de multiples raisons qui se conjuguent avec l'appartenance des parents à divers courants musulmans, animistes ou chrétiens... ils parlent français mais ont d'autres difficultés culturelles.
Si les formes familiales des migrants ou descendants de migrants européens sont semblables à celles qui dominent en France, il n'en va plus de même avec les migrations d'origine maghrébine, qui sont souvent de type patrilinéaire. Les familles venant de Mayotte, des Comores, de la Martinique ou de la Réunion ont des référents symboliques spécifiques. Le type de configuration familiale serait plus faible pour les groupes culturels les plus ségrégés – Maghrébins, Noirs du Sahel et Turcs – vivant en ZUS (zones urbaines sensibles). Les Sénégalais, Maliens ou Ivoiriens présentent des caractéristiques différentes. Cela se répercute dans le comportement scolaire. Les divers types de perception et les modes de croire des adeptes venus de ces périphéries pratiquent des rites spécifiques. On est donc souvent en présence d'identités excentrées puisqu'il y a distinction entre le référent géographique et le référent symbolique. Certaines études sur les associations confrériques musulmanes montrent la conception de la fonction enseignante de la *tarîqa* qui vise une quête spirituelle pour aider les adeptes à transcender les différences culturelles. Mais la transmission intergénérationnelle se fait de manière très hétérogène. L'autorité du cheikh sur les parents procède de son rattachement à une *silsila*, « fondée sur les liens étroits d'un mourîde (la chaîne de transmission initiatique). D'autres confréries réinventent divers modèles de « familles spirituelles »[12], elles organisent des formes d'entraide entre adeptes d'une même localité villageoise, entre dévôts ayant une relation de cousinage ou descendants, désormais lointains. La *tariqa Tijaniyya*, confrérie née en Algérie avec Ahmed Tijani, la *tariqa Alawiya*, fédérée au niveau international dans l'Association Internationale Soufie *Alawiya* – [http://www.tidjaniya.com/tariqa-tidjaniya.php] (consulté le 15 mai 2015) a introduit en France les scouts musulmans. Les parents, pas assez nombreux pour ouvrir leur propre école coranique, maintiennent des rites flexibles, légers, sans insignes, sans bannières et sans processions. Entre ces différents courants les divergences ne seraient pas d'abord doctrinales mais portent sur les pratiques du rituel : il y a un chant ici, là pas de chant. Ainsi, la confrérie *Boudchichiya*, branche qui découle de la *tariqa Qadiryya*, est l'une des confréries qui a fondé le Festival des Musiques Sacrées de Fès au Maroc. D'autres ordres mystiques ne sont pas à l'abri d'un repli sur soi ; parfois, pour attirer de nouvelles recrues afin de l'emporter sur une *taríqa* rivale, tel courant accuse les autres de produire une catéchèse se réduisant à une apologétique empreinte d'un scientisme affligeant (Chodkiewicz in Veinstein, 1996: 533) ou dénoncent certains mouvements piétistes (qualifiés de sectaires par d'autres) comme le salafisme ou le *Tablîgh*.

Les établissements scolaires ont une capacité inégale de prendre en compte ces groupes minoritaires, comme le montrent quelques enquêtes dans les territoires de Mantes, du XVIII^{e} arrondissement de Paris ou de la banlieue nantaise. Parler d'« inclusion », c'est considérer que l'intégration peut se faire sans nier les différences culturelles[13] . Il faudrait cependant pour cela « procéder à des changements dans les modes de représentation afin d'accueillir dans le système ces cultures différentes. Les sous-cultures, sont dépendantes à la fois de la culture dominante *et* de la culture d'origine, des systèmes de valeurs, d'aspirations et de réalisations issus du pays d'origine *et* du pays d'accueil »[14] ; pour ce courant dit « culturaliste », « il est indispensable de rapprocher les géographies sociales de l'échec scolaire et des « inconduites » et de considérer la concentration des familles africaines ». Mais l'étiquette ethnique emprisonne ; elle est aussi contestée que les statistiques ethniques. Elle pose la question de la discrimination positive. Des études plus fines devraient préciser si l'aîné est davantage en échec scolaire, ou toujours plus impliqué dans la délinquance dans le cas des fratries de deux frères ou moins ; s'il l'est beaucoup moins que dans celle comptant de 3 à 7 frères et sœurs ou encore plus dans les fratries plus nombreuses ou de parents séparés. Cela permettrait de vérifier, entre autres, si cela vient d'un « excès

[12] Samrakandi H., « Confréries musulmanes à Toulouse », *in* Suau B., Amalric J.-P. et Olivier J.-M. (dir.) *Toulouse, une métropole méridionale : vingt siècles de vie urbaine*, 2010, p. 661 [http://1drv.ms/1KIz3am].

[13] Tuot T., Rapport au Premier ministre, 1er février, *La Grande Nation pour une société Inclusive*, 2013.

[14] Lagrange H., *Le déni des cultures*, Paris, éd. du Seuil 2011, p. 237-239 et Kokoreff M. : [(http://www.laviedesidees.fr/Quartiers-et-differences.html] du 11 janvier 2011 consulté le 15/05/2016).

d'autoritarisme » dont la compréhension passe par la distinction entre autorité de compétence et autorité statutaire. « La radicalisation de l'infériorisation des femmes divise les parents et met les fils au-dessus des mères »[15]. Il faudrait aussi rechercher les contrastes entre les familles peules et soninkés, d'une part, et de l'autre les familles wolofs ou manjaks, qui seraient moins sévères et plus souples. Ce n'est pas à l'État de former les consciences, mais il est important d'évaluer et de contrôler l'implication de l'aide sociale à l'enfance et le soutien de réseaux religieux aux familles « franco-françaises », « africaines », ou « franco-africaines » qui sont affectées par des déstructurations liées à l'alcool, à des troubles psychiatriques ou à des violences conjugales. Cela pose à terme la question de la double citoyenneté et nationalité.
L'école doit par ailleurs gérer la question délicate de l'Enseignement de Langue et de Culture d'Origine (ELCO). Le portail de l'éducation nationale française définit le dispositif mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux à partir d'une « directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. » Les professeurs agrégés d'arabe et des diplômés du CAPES, abandonnent, au nom de cette convention, l'enseignement de la langue et de la culture (pour des jeunes nés en France qui n'ont parfois aucune difficulté en français) à des pays tiers. Les Consulats ou les associations mises en place par ces États envoient des imams pour la langue et l'enseignement coranique.
« Certains enfants reçoivent deux visions du monde : le samedi ou en soirée : *Allah, Al watan, Almalik*, « *Dieu, la Patrie et de Roi* » (et l'Hymne national du pays) et le reste de la semaine ils répètent « Liberté, Égalité, Fraternité » (Samrakandi, 2014).
Des enseignants posent la question des classes de niveau, pas seulement lorsqu'il y a de nombreux enfants « primo-arrivants ». La revue *Plein droit* se demande : « plutôt qu'un facteur d'intégration, la connaissance de la langue française n'est-elle pas devenue un moyen de trier et d'exclure ? » n°° 98, octobre 2013 et *Laïcités sans frontières,* Le Seuil). Un autre problème est l'absentéisme pour fête religieuse. Une recommandation de la commission Stasi (« laïciser davantage les jours fériés » en introduisant la possibilité de moduler l'un d'entre eux au choix) est restée lettre morte, alors que la proposition ne s'appliquerait qu'à un seul des 58 jours fériés catholiques et que le président de la République semblait l'avoir approuvée (Chirac, 2003). Des « détails de ce genre » signalent les difficultés de la démocratie française à fonder ses valeurs, au-delà de ce que Jean-Paul Willaime appelle une « catho-laïcité » ou « intégrisme républicain » et qui aboutit à un « désenchantement de la sécularisation »[16]. L'absentéisme ne peut se servir de prétextes religieux. L'école obligatoire suppose le respect des programmes (natation ou sport) et l'acceptation des contenus de toutes les disciplines. Le rapport de l'Observatoire de la laïcité, préconise « en règle générale (de) ne pas provoquer de « séparation entre les jeunes (entre filles et garçons mais aussi entre filles), de ne tolérer aucune pression entre jeunes ou refus pour effectuer telle ou telle activité »[17]. Les revendications des élèves ou des parents d'élèves ne peuvent être traitées comme celles des salariés ou d'autres usagers du secteur public où les aménagements d'horaires demandent une évaluation minutieuse, au cas par cas, selon les situations et les besoins du service. La mairie de Toulouse instaure un conseil consultatif, *Fraternité- Conseil de la laïcité*, pour discuter entre autres des menus scolaires. Les repas de substitution ne proposent pas « hallal, kasher ou repas végétariens », mais on s'impose de ne pas séparer les tables et de manger en commun.

Les établissements privés

Aujourd'hui, près d'une famille française sur deux recourt à l'enseignement privé sous contrat. Que l'on considère comme « mortifère pour l'avenir de notre démocratie la concurrence qui existe aujourd'hui entre les établissements, privés et publics et comme un danger majeur pour notre société »[18], que l'on condamne ou cherche à comprendre le comportement « consumériste » ou pragmatique des parents… la question est posée des critères qui différencient l'école publique et les écoles privées.
Les écoles musulmanes sont désormais de plus en plus nombreuses à ouvrir leurs portes dans l'Hexagone. Elles vantent leurs effectifs de classe réduits, l'accompagnement poussé des élèves et l'éveil religieux. Nombreux sont ceux qui ont voulu ouvrir un établissement privé dès 2003 et après le vote de la loi contre les signes distinctifs de 2004. Le collège *Alif* et l'école *Al-Badr* sont emblématiques de la distance des parents envers l'institution scolaire, notamment lors de la circulaire Chatel interdisant, depuis 2012, aux mères voilées d'accompagner les sorties scolaires, sous prétexte de « neutralité religieuse ». L'association avec l'État, possible après cinq ans d'activités durant lesquels le programme de l'Éducation

[15] Lagrande, 2011, *op. cit*., p. 190.
[16] [http://rhr.revues.org/7043?lang=en.] (consulté le 15/05/2016 p. 9 et 243).
[17] Observatoire de la laïcité, *Laïcité et gestion du fait religieux dans les structures socio-éducatives*, 2015, p. 7.
[18] Meirieu, 2015, *op. cit*., p. 9.

nationale doit avoir été respecté, permet de mieux supporter les coûts des salaires des enseignants et d'une partie de leur fonctionnement. « Ce sera la force et la réussite de l'enseignement musulman que de concilier les valeurs de la République et les valeurs de l'islam » dit le président de la Fédération nationale de l'enseignement privé musulman (FNEM) Makhlouf Mamèche (membre cofondateur du lycée Averroès depuis 2003) défend les dossiers auprès des collectivités territoriales**:** (http://www.saphirnews.com/Enseignement-prive-L-education-est-le-defi-numero-un-des-musulmans_a19777.html - consulté le 6 octobre 2014). La cinquantaine de projets d'écoles, de collèges ou de lycées montre la forte demande. Pour Anouar Kbibech, le président du Rassemblement des musulmans de France (RMF) et vice-président du Conseil français du culte musulman (CFCM), les écoles musulmanes « demandent non pas un traitement favorable mais d'être considérées comme les autres établissements privés confessionnels ». Des contacts sont pris avec les représentants des enseignements catholiques et protestants, avec le directeur général de l'enseignement scolaire et Ghaleb Bencheikh[19] : . Certains directeurs disent s'inspirer de la pédagogie Montessori pour offrir un enseignement alternatif favorisant l'autonomie des enfants[20]. Mais les réseaux Montessori se montrent circonspects sur leur adhésion.

L'administration (tenue à la neutralité par principe) devrait juger des seuls critères des programmes et de la sécurité ; elle ne peut évaluer des critères théologiques au sujet des représentations diffusées dans ces établissements (pas davantage que dans les mosquées, les églises ou les synagogues). L'enseignant, dans sa classe, peut, de son côté, préciser le sens des mots « blasphème, injure ou offense », et définir ce qui est « mensonge, erreur ou superstition ». Le pamphlet et la satire sont-ils des styles qui appartiennent à la liberté d'expression, et dans quelles limites ? L'enseignant reste souverain sans sa classe. L'État peut tenter de limiter la diffusion de messages d'incitation à la haine, mais les juges freinent une censure déguisée. « Les parents et le Collectif contre l'Islamophobie en France (CCIF), sont déterminés à se battre pour faire reconnaître la discrimination, mais le rapporteur spécial des Nations Unies a proposé en vain de remplacer le concept de « diffamation des religions » par la notion d'« incitation à la haine »[21]. Le blasphème suppose la croyance dans un dogme, ce qui est étranger à l'État laïc. Le Rapporteur général de l'Observatoire de la laïcité, propose d'aligner le « régime local des cultes en Alsace-Moselle sur la loi du 9 décembre 1905[22] . Le délit de blasphème, issu du droit local, y est actuellement non applicable. Les familles qui connaissent le processus de radicalisation de leur enfant peuvent consulter le Centre de Prévention contre les dérives sectaires liées à l'islam, une association loi 1901, créée en 2014[23]. Les services de police convoquent certains internautes qui consultent souvent des sites particuliers. Le travail avec la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), l'Éducation nationale, professionnels de la Jeunesse et des Sports, des conseils généraux et du milieu associatif cherche la méthode à adopter face à un jeune qui se met en rupture, qui arrête l'école, ne fréquente plus qu'un petit groupe, se coupe de ses anciens copains et de toutes ses attaches au nom de l'islam; « pour ces jeunes…, le radicalisme fait autorité en proposant un espace de substitution qui attire ceux qui n'ont pas de lien à un territoire ou à une histoire » (Bouzar, Oubrou & Marongiu, 2006). Mais, si certains jeunes importent les conflits du reste du monde, le discernement doit éviter toute psychose ou amalgame stigmatisant une confession ; ce qui été reproché au guide de *« prévention de la radicalisation en milieu scolaire »*, révélé par Mediapart : « Émoi après la diffusion d'un document anti-djihad par l'académie de Poitiers[2]. »

À travers ses rencontres régionales, l'Union des mosquées de France (UMF), entend sensibiliser les différents acteurs (cadres religieux, imams, aumôniers, gestionnaires des lieux de culte) « contre la radicalisation et proposer des actions concrètes pour… préserver la jeunesse française contre ce fléau. » Pour son président, il s'agit de débattre non seulement sur les menus et le sport (les règles définies pour la longueur des jupes ou des shorts tolérés dans les établissements scolaires). « Le devoir de chacun de nous…, au-delà de nos confessions, consiste à… rappeler sans relâche les valeurs fondamentales

[19][http://www.saphirnews.com/Enseignement-prive-L-education-est-le-defi-numero-un-des-musulmans_a19777.html] (consulté le 1er septembre 2014)..

[20] [http://www.saphirnews.com/Quand-les-ecoles-musulmanes-s-emparent-de-la-methode- Montessori_a19565.html] (consulté le 1er Septembre 2014).

[21] M. Bechari, directeur de l'Institut Avicenne de sciences humaines à Lille : *colloque sur l'islamophobie, les médias et les religions* [http://www.saphirnews.com/Comment- liberte-d-expression-et-liberte-de-conviction-se-conjuguent-au-quotidien-en-Europe_a21120.html] (consulté le 29 Juillet 2015).

[22] Cadène, 2015, *op. cit.*

[23] Bouzar D., *Laïcité, mode d'emploi*, Paris, éd.de l'atelier, 2014 [http://www.cpdsi.fr/wp-content/uploads/2014/04/.pdf] (consulté le 20 mai 2015).

que nous partageons, en particulier les valeurs de la dignité et du respect de la personne humaine et de sa liberté inaliénable » (Moussaoui Mohammed, Intervention à Toulouse, 17 février 2015). Le comportement religieux qui relie à une communauté est alors tout autre que l'attitude sectaire. C'est pourquoi la position défendue ici est que l'insertion des jeunes dans un groupe répertorié (labélisé) peut endiguer la tentation de l'absolu ou du romantisme radical souvent mortifères, modifier le souhait de se faire justice soi-même et surtout empêcher de tuer au nom de Dieu. (Battaglia M., *Le Monde.fr*, 25.11.2014.)

Formation alternative : le tiers lieu éducatif

Il y a des indicateurs subjectifs de l'identité religieuse qui permettent de se reconnaître et de se comparer. L'équilibre entre divers pôles éducatifs : la famille, l'école et ce tiers lieu (cette instance tierce qu'est l'aumônerie, les scouts ou… la paroisse ou la mosquée) n'est jamais figé, ni définitif. Les participants fabriquent chaque fois une magie particulière : « il y a une diversité de formes de la transmission notamment dans le rapport pédagogique »[24]. En font partie les mouvements de jeunesse, l'aumônerie comme les centres culturels ou religieux liés aux mosquées et synagogues, mais aussi les sites internet de toutes sensibilités. Une appréciation générale de ces lieux de socialisation est particulièrement complexe et les enseignants ne sont pas vraiment formés pour évaluer les actions spécifiques d'associations interreligieuses, ni pour agir avec les parents d'élèves et les responsables administratifs locaux.

En France, croyants et laïques ont longtemps partagé une culture commune et des particularismes sociaux. La ministre de la Justice démissionnaire en 2016 qui convoque F. Fanon, E. Glissant et P. Néruda la République a du mal « à être mieux qu'une incantation, plus qu'un totem, à se décliner sur tous les territoires, dans le quotidien, l'ordinaire et même l'extraordinaire de chaque citoyen ». Mais existe-t-il encore un peuple de gauche ?[25]. Comment définir une culture particulière (ouvrière ou rurale, occitane ou religieuse) qui se superpose et se combine avec la culture nationale ? Les sous-cultures s'accordent plus ou moins avec les enseignements. Les juifs sont entrés dans la communauté des citoyens dès 1791 et cela n'a pas empêché l'affaire Dreyfus, ni la discrimination de Vichy. La laïcité veut que toutes les religions se valent au regard de la loi et interdit par principe le fait de traiter de manière défavorable une personne, en raison de ses convictions religieuses réelles ou supposées. Mais l'effacement du patrimoine religieux judéo-chrétien en Europe et l'omniprésente concurrence des séries américaines ou le divertissement des chaînes de télévision ont engendré une méconnaissance des référents religieux. Dans l'univers fluide du croire moderne tous les symboles sont échangeables, combinables, transposables les uns dans les autres. Tous les syncrétismes sont possibles. Les lectures littérales et atemporelles de la Bible ou du Coran ou l'analyse historico critique et culturelle de ces textes peuvent amener à renforcer une vérité dogmatique, sacrée, à les relativiser dans une « démythologisation »[26].
Pour les parents et éducateurs se pose alors la question de la transmission. Le travail d'équipe des aumôneries de lycées veut répondre à cette baisse de la pratique religieuse. « À l'issue de la catéchèse qui conduit à la profession de foi… après cinq ou six ans de « caté », la plupart des enfants estiment..., qu'ils ont accompli leurs obligations et qu'ils n'ont plus à venir à l'église. Quelques familles pensent qu'il vaut mieux aller jusqu'à la confirmation pour être en règle en cas de mariage à l'Église et font faire deux années supplémentaires »[27]. La catéchèse s'appuie alors sur l'actualité. Le groupe échange sur ses propres questions, car avec la scolarité prolongée, les animateurs sont confrontés aux questions de l'adolescence, au moment où la société vit une révolution anthropologique. La tradition dans l'islam précise la *da'wa*, « le fait de communiquer, de transmettre ses valeurs, de les partager « sans que ce soit une cause de discorde » »[28]. « Transmettre, c'est une ardente obligation. Quand l'ancienne génération renonce à transmettre, la civilisation disparaît » (Rausky, 2015 : 345). Pour ce rabbin qui fait une exégèse de la Bible, la Genèse présente une famille de quatre enfants différents, qui interrogent et s'interrogent sur le sens de l'expérience collective. Cette typologie interpelle tous les éducateurs. Ce sont les jeunes eux-mêmes, qui mettent en question l'éducation. En effet, « répondre » veut dire expliquer, et non démissionner : éduquer, c'est, pour des parents de confession juive, enseigner à vivre dans la tradition juive ; pourquoi le

[24] Coq G., *Éloge de la culture scolaire*, Paris, éd. du Félin, 2003, p. 124.
[25] Taubira C., *Murmures à la jeunesse*, Paris, Philippe Rey éd., 2016, p. 45.
[26] Inspection Générale des Affaires Sociales, 2005 « *L'intervention sociale, un travail de proximité* », *Rapport*. Kolakowski L., « Jésus : essai apologétique et sceptique », *Commentaire*, 2014, n° 149, p. 786.
[27] du Jonchay J. et du Jonchay M.-H., 2005, « Questions d'avenir pour la catéchèse », *Sens*, 2005, n°°6, p. 34.
[28] Oubrou T., *Profession imâm*, Paris, éd. Albin Michel, 2009, p. 219.

rite de la Pâque, de l'agneau pascal, des pains azymes… Un second enfant aborde les raisons du rituel : « rite, culte, cérémonie veut aussi dire : corvée répétitive, monotone, aliénante. Et si ce rite, que vous nous proposez, est une aliénation ? » Mais deux adolescents sont absents, se désintéressent de la question. D'autres parents expliqueront pourquoi ils jeûnent le jour de la fête nationale d'Israël au lieu de se réjouir. Ainsi, chaque communauté religieuse présente plusieurs manières de vivre les fêtes, de lire et traduire les textes. Quelques-uns vivent dans l'illusion nostalgique d'un passé qui avait réponse à tout. Or, aucune société ne peut nier une part d'altérité qui existe dans la nouvelle génération lorsqu'elle refuse d'être formatée. « L'archaïsme, la nostalgie d'un passé perdu qui aurait les clés de tous les savoirs est une voie sans issue… L'autre tentation pourrait être d'adopter la position contraire, dans une sorte de futurisme idéal. Faisons table rase de tout, allons vers un avenir sans passé, sans histoire, sans mémoire »[29].

La France n'assigne plus une confession particulière à l'identité nationale ; la famille reste donc le premier lieu de connaissance et de reconnaissance de l'identité religieuse. Si la filiation transmet un type de pratique et oriente vers une sensibilité à la religion des parents (même s'ils se disent agnostiques ou indifférents), les expériences de rejets sont multiples. On assiste à un brouillage des cadres temporels dans lesquels s'inscrivaient les rapports intergénérationnels car « l'appartenance religieuse des parents, voire leur exemple ne sert plus de régulateur »[30]. Des arguments religieux servent à justifier des ruptures familiales ou sont prétextes à des tensions intergénérationnelles. Les compromis qui se négocient dans le couple, à propos de l'éducation, montrent ce qui est ou non négociable.
Dans les sociétés hyper médiatisées où il y a souvent un excès de sens, de nombreux jeunes cherchent à rompre avec la tradition familiale ou à conforter celle-ci et réfléchissent sur l'identité nationale et religieuse, surtout s'ils ont une double nationalité. D'autres rejettent tout enseignement scolaire. Un refus d'apprendre dont il est difficile de définir les causes : veille le soir devant la télévision, prise de drogue qui freine la concentration, honte d'être vu comme un « bouffon », mais aussi scepticisme de certains parents qui ne poussent pas leurs enfants à apprendre[31]. Le décrochage, le manque de foi dans l'ascenseur social qui, selon eux, ne peut plus être l'école viendrait de l'inutilité du diplôme. Mais à quelles espérances l'école peut-elle faire encore faire croire ?

La morale laïque ?

Le retour de la morale à l'école n'est pas nouveau : depuis l'instruction civique, les cours de morale reflètent le malaise scolaire qui est à la fois social, moral, politique. Est-ce à l'école de dire ce qu'est une vie bonne, réussie ? Le rapport de la *Mission de réflexion sur l'enseignement de la morale laïque de l'école primaire au lycée*, présenté au ministre de l'Éducation nationale, veut définir la "*Morale laïque*" : *« une morale commune contribuant à l'éducation au vivre-ensemble et à la transmission des valeurs au fondement de la citoyenneté républicaine, est l'occasion d'engager la discussion sur des questions qui intéressent autant la société que l'École.* »[32]. Le ministre souligne : « *La morale laïque est un ensemble de connaissances et de réflexions sur les valeurs, les principes et les règles qui permettent, dans la République, de vivre ensemble selon notre idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité... D'abord, certains voudraient laisser penser que la morale laïque serait antireligieuse. C'est exactement l'inverse : elle est une morale commune à tous, et c'est justement son respect qui autorise la liberté et la coexistence des croyances individuelles et privées de chacun.* »[33].
Il s'agit alors moins d'un enseignement que de moments d'échanges et de réflexion. L'objectif vise, « en développant une morale commune et la capacité de jugement de chacun, une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République et la démocratie »[34] Préparé en relation avec le conseil supérieur des programmes, cet enseignement doit pouvoir être assuré par tout enseignant. Il fait l'objet d'un module de formation à l'enseignement de la laïcité et des valeurs républicaines ; il est dispensé dans les

[29] Rausky, 2014, *op. cit*, p. 353.
[30] Campiche R., *Cultures jeunes et religions en Europe*, Paris, Éditions du Cerf, 1999, p. 91 et 375.
[31] France culture, *Ruedesecoles*, 24 juin 2015 [http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-la-morale-laique-a-l-ecole-2013-03-02] (consulté le 18/05/2016).
[32][http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laique_de_la_morale_249645.pdf] (consulté le lundi 22 avril 2015).
[33] [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/04/22/vincent-peillon/].
[34][http://www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laique-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale.html&xtmc=moralelaique&xtnp=1&xtcr=1] (consulté le 15/05/2016).

écoles supérieures du professorat et de l'éducation, dès 2013, et mis en place à la rentrée 2015. Il complète le rapport Debray qui, dès 2002, préconise l'enseignement des faits religieux sur le principe de la transdisciplinarité. Inscrit par décret dans le socle commun de connaissances et de compétences, son bilan fort inégal doit être fait.
Sorte de « religion laïque », les cours de morale proposeraient (ou imposeraient ?) des valeurs communes – supposées universelles - à la diversité des confessions religieuses ; ces enseignements sont supposés ne blesser aucune conscience et être un rempart contre les fondamentalismes. Les indicateurs définissant les valeurs de la République sont l'égalité entre les garçons et les filles, l'acceptation des programmes officiels et l'ouverture aux droits de l'homme.
Des enseignants sont réticents devant l'enseignement de cette morale dans l'école, argumentant : ce n'est pas à l'État de dire aux enfants ce qu'ils doivent penser. *A fortiori* quelles modalités et préparation, quelle évaluation ? L'enseignement de la morale laïque « serait une ambition profondément conservatrice » : l'analyse des problèmes de notre temps en termes de justice sociale s'effacerait devant une discussion sur le conflit de valeurs[35]. Au début et au cours du siècle dernier, on défendait l'idée de former des patriotes prêts à tout sacrifier à la nation. Avec la paix en Europe, l'objectif s'est déplacé vers la formation de citoyens, c'est alors rendre les jeunes conscients de leur droit de vote, puis ce devient enfin un moyen de les faire réfléchir à la politesse et au civisme, appelé le « bien vivre ensemble ». Dans certaines écoles, il faudrait contenir un ennemi intérieur, discipliner les jeunes d'une classe dangereuse qui ne partageraient pas les « valeurs de la République », ou seraient incapables d'écouter le maître en silence.

Les parents d'élèves sont aussi divisés que les intervenants extérieurs qui peuvent indirectement aborder les mêmes questions sous divers angles. Des associations se veulent partenaires éducatifs à part entière et proposent des activités dans le respect des projets d'école et d'établissement. Il reste à approfondir la question pédagogique de ce qui est écouté, reçu, compris et validé, comme lors de la minute de silence à l'occasion du drame de janvier 2015. La loi de l'État et le règlement intérieur interdisent la haine raciale et la discrimination. Ce qui ne doit pas se traduire par une note à un devoir. La neutralité de l'enseignant est complexe car, comme fonctionnaire d'État, il est chargé de dire la loi et il se doit d'écouter les opinions des élèves, d'entendre leurs arguments qui sont souvent ceux de leurs parents.
Dans un lycée toulousain, trois représentants ont présenté les confessions monothéistes devant les classes de première réunies en amphi. Ce n'est pas la meilleure solution pour susciter des questions pertinentes, à l'abri des clichés provocateurs. De plus petits groupes facilitent davantage le dialogue, surtout s'il est répété. L'adulte qui vient témoigner dans la classe (Larroux, 2007 : 95) utilise plusieurs genres d'arguments ; la fiction, la poétique ou la référence à des formules diverses sont articulées à l'actualité. Le témoignage se distingue du prêche ou de la prédication : informer, dialoguer n'est pas faire du prosélytisme. Dans le film H*éritiers* l'ancien déporté d'Auschwitz témoigne de sa déportation devant la classe de seconde du Lycée Léon, la classe la plus difficile. Marie-Castille Mention-Schaar, l'enseignante d'histoire-géographie (Ariane Ascaride, en 2009 lauréate du Concours national *de la Résistance et de la Déportation*) et la bibliothécaire, font découvrir aux élèves autour d'Ahmed Dramé le travail commun et les recherches historiques[36].
Le "dispositif d'expression collective des élèves"(DECE) est une innovation pédagogique remarquable. Les élèves sont réunis une fois par trimestre pendant 2 heures (en l'absence des figures d'autorité que représentent pour eux les enseignants), avec leur Conseiller d'Orientation-Psychologue (Co-psy) qui joue le rôle de médiateur. Mais l'élaboration collective de leur expression et l'écoute mutuelle suscitent des réticences de la part d'enseignants qui ont peur d'être dépassés par des réactions affectives incontrôlables. L'important n'est pas la communication de l'information mais la compréhension d'autrui[37]. La diffusion d'un blog au lycée doit être contrôlée car l'institution doit éviter les attaques personnelles, faire respecter les règles de courtoisie et faire admettre que l'école n'est pas un espace public. Le règlement intérieur définit l'usage des téléphones et certaines règles comme les tenues vestimentaires et la ponctualité, mais tout peut devenir objet de tensions. Le principe d'égalité[38] ou le fait de mettre l'enfant et ses désirs au cœur du processus pédagogique relativisent de fait la parole et l'autorité du maître. L'écart est grand « entre les inégalités objectives et la manière dont les personnes les ressentent et, surtout, dont elles les tiennent pour

[35] Émission avec Louise Touré, *Ruedesecoles*, le 2 mars 2013 [http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-la-morale-laique-a-l-ecole-2013-03-02].
[36] [http://fondationshoah.org/FMS/Les-Heritiers-un-film-de-Marie] (consulté le 20/05/2016).
[37] Morin E. et Ramadan T., *Au péril des idées*, dialogue, Paris, Chatelet éd., 2014, p. 33.
[38] Coq G., *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Parole et silence, p 47-48, Paris, éd. du Cerf, 1999, p. 129.

justes ou injustes »[39]. Le plus difficile n'est pas de reconnaître des égaux mais d'en faire. L'ère du relatif marque l'élève : la parole qui se recevait naguère avec respect devient un discours parmi d'autres, éphémère, parfois contesté. Ce changement est porteur d'inquiétude comme de liberté, et il diffère selon l'âge. L'institution scolaire n'est plus d'abord perçue comme le lieu de la transmission d'un savoir mais comme un lieu de vie ; or *« aucune institution ne peut durablement, dans un univers moderne caractérisé à la fois par l'accélération du changement social et culturel et par l'affirmation de l'autonomie du sujet, prescrire aux individus et à la société un code unifié du sens, et encore moins leur imposer l'autorité de normes qui en sont déduites* » (Hervieu-Léger, 1999 : 53).
Le relativisme actuel, ce désenchantement qui a suivi la fin des idéologies appelées parfois religions séculières (le communisme, le nazisme) touche aussi les représentations religieuses et politiques. La postmodernité engendre la « démocratie des crédules », superstition, esprit méfiant et croyance aux miracles (OVNI, télépathie ou spiritisme). L'inflation des données disponibles sur internet facilite la propagation de rumeurs infondées[40]. Les jeunes vivent dans un monde surinformé où l'interprétation de la nature ne fait plus consensus : la science se superpose aux grands mythes explicatifs. La division du savoir en spécialités fragmente les connaissances et rend difficile une vue d'ensemble. La société de l'information fait confondre évocation des faits et jugements de valeurs, superpose le roman national et certains dogmes religieux. Le big-bang ou l'énergie noire côtoient la lecture poétique de la Genèse.
L'échange entre l'animateur du catéchisme et l'adolescent, comme l'initiation d'un jeune juif ou musulman dans son apprentissage confessionnel, peut suggérer que tel dogme correspond à un mystère qui n'est pas de l'ordre de la raison mais peut ouvrir à la spiritualité. Une question posée dans la classe devrait distinguer ce qui est de l'ordre de la croyance et ce qui relève du savoir. Sans heurter des convictions, l'enseignant peut proposer d'interpréter autrement, par le symbole, les croyances de l'enfance ou relativiser des préjugés, mais avec le principe de ne blesser aucune conscience. Or, l'abandon d'une croyance ne se fait jamais sans mal. Qui est légitime pour qualifier telle croyance de superstition ? C'est « L'art de se persuader » [41]. Mettre le nom de Dieu sur tout ce qui est inexplicable est une démission de la raison, mais la science ne peut tout expliquer et doit laisser le champ libre à d'autres dimensions de l'homme. Ce n'est pas à l'enseignant de donner un sens rigoureux à certaines notions (l'apocalypse, le Ciel ou les enfers), ni à interpréter les symboles utilisés par telle doctrine ; il n'a pas à se prononcer sur l'existence des anges, *djins* ou démons, ni à donner une définition (rationnelle ou en anamorphose de Dieu). Le champ des croyances, par principe, reste séparé de l'enseignement des savoirs. La neutralité du service public impose un devoir de réserve quand le jeune répète les débats entendus dans sa famille ou sur internet. L'établissement définit par le règlement intérieur le licite et l'interdit mais pas les notions du bien et du mal.

Les changements de la société interpellent alors toutes les courants convictionnels et imposent de repenser la façon de transmettre la mémoire et la tradition entre générations. Comment, dans la classe, faire appliquer le respect en sanctionnant l'injure dans une langue qui évolue ? Une grande enquête sur l'école signalait déjà la difficulté de quantifier les actes de déviance, d'incivilité, dans la mise en place du logiciel SIGMA « Nous on est des *Rebeux* » (Beurs puis Arabe en verlan) et les qualificatifs de type ethno-racial (Wieviorka 1999 : 399 - 411). Comment faire la distinction entre un blasphème, un crime, un délit et un péché dans les débats sur la liberté d'expression qui ont suivi l'affaire des caricatures de Mahomet ? Les débats internes à l'école à propos du racisme ou de l'antisémitisme à l'école et l'ethnicisation de la vie scolaire ne peuvent masquer le problème. L'islamophobie, la xénophobie sont des peurs qui peuvent s'exprimer dans la classe sans forcément mener au racisme qui est un délit. La peur repose sur des inquiétudes qui peuvent être atténuées ou sur des faits qui sont à relativiser par le raisonnement ou par une action collective. Une intervention du ministre Luc Ferry présente sans doute un cas extrême, qualifié comme une « censure qui est un signe d'impuissance ou mieux, l'involontaire aveu d'une incapacité de voir grand »[42] (. Le CRDP de Franche-Comté, coéditeur, a dû retirer de son catalogue le livre Claude Mazauric *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité* devant certaines accusations d'antisémitisme. Le texte incriminé qui s'adressait aux enseignants et non aux élèves, mettait en garde : « tendance quasi paranoïaque chez les uns, culpabilisation souvent maladive chez les autres, les deux attitudes ont en commun le risque de faire du judaïsme une religion à part et de subjectiviser toute tentative d'analyse. » La diversité des opinions et des

[39] Dubet F., Cousin O., Macé É. et Rui S., *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, éd. du Seuil, 2013.
[40] Bronner [http://www.franceculture.fr/emission-l-esprit-public-thematique- la-democratie-des-credules-avec-gerald-bronner-2014-01-05] (consulté le 19 mai 2016).
[41] Boudon R., *L'art de se persuader*, Paris, éd. Fayard, 1990.
[42] Nouailhat R., *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité* , préface de Régis Debray, Paris, éd. Nathan, CRDP de Franche-Comté, 2003a ; Nouailhat R., « La religion au tableau noir », *L'Humanité*, novembre 2003b.

positions met au défi la capacité de « vivre- ensemble » dans une même communauté de vie. L'attentat de « Charlie Hebdo » a révélé les lignes de fracture qui rongent la société française. Des Français de confession ou de culture musulmane rejettent le slogan "Je suis Charlie" tout en condamnant les attentats terroristes. Mais est-ce utile ou raisonnable de convoquer au commissariat de police un garçon de huit ans qui aurait tenu des propos provocateurs déplacés ? Ces procédures de comparution immédiate pour apologie du terrorisme, semblent excessives. Quand la République « s'apprenait au tableau noir » (Ozouf), la démocratie y était en fait mobilisée contre la royauté et contre le communisme. La morale laïque pourrait permettre d'éviter « une laïcité falsifiée », des « dérives très éloignées de l'esprit de la laïcité » qui peuvent conduire à des « visées agressives » à l'égard d'une partie de la population (Baubérot, 2014) : aujourd'hui l'islam supposé unitaire. Pour l'Observatoire de la laïcité, l'intégration, dans les programmes scolaires, d'une connaissance de toutes les cultures présentes sur le territoire de la République ou qui ont participé à l'histoire de France, est nécessaire[43]. Alors que l'école a plus de mal à définir des « troncs communs culturels », pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire, elle répugne à laisser en son sein le développement de particularités communautaires et se fige dans une défense d'un « enfant-citoyen abstrait », déconnecté de ses appartenances identitaires.

L'école confessionnelle était au siècle dernier l'école cléricale – mais la situation actuelle est très différente de celle où une école publique laïque avait dû s'affirmer contre le cléricalisme. « Des écoles privées protestantes peuvent donc trouver leur place dans l'offre scolaire actuelle… on peut y voir de nouvelles opportunités pour mettre en œuvre des projets scolaires innovants »[44] (L'école doit préciser pourquoi certains comportements sont dangereux, lorsque la santé des jeunes est menacée par des conduites additives ou provoquant l'anorexie. Des conflits d'autorité apparaissent dans certains cas quand la transmission de certaines croyances familiales s'appuie sur (et se légitime par) la lecture d'ouvrages ou l'écoute de sites (politico)religieux comme *Al Jazirah*. La parole du maître est alors contestée par celle des parents qui font référence à une autorité qu'ils jugent supérieure. Mais certains adolescents contestent tout autant la parole de leurs parents. Sur le site http://www.saphirnews.com], (consulté le 15 juin 2015, une lycéenne de 19 ans écrit « s'entraîner avant le mois de Ramadan à ne pas boire d'eau dans la journée ». Le site présente ailleurs une alternative et quelques jours plus tard, le même site titre : « Ne pas boire par temps de canicule est un péché ».

La violence et le radicalisme qui guettent la jeunesse supposent d'évoquer la liberté de conscience et la diversité des positions et de rappeler les principes républicains. L'argumentation, parfois la détermination ou l'humour, peuvent permettre de contrer certaines provocations.

Les rituels de socialisation

L'école n'a pas pour seul rôle de diffuser un minimum de connaissances, c'est par des rituels que se transmettent les valeurs d'un groupe, celles des communautés particulières, des identités régionales et nationales. Ces rituels actualisent et interprètent les mythes et les symboles. Les principes énoncés s'imposent par intériorisation consentante ; aussi la laïcité oriente la conception que l'on se fait du rapport entre individu, citoyen et État. Elle s'applique, à la fois mais différemment, dans la classe, dans la cours de récréation, dans la cantine et dans la rue. Peut-on parler de religion civile pour ces principes inscrits dans la constitution française qui formeraient les « quatre piliers de l'identité française : le principe d'égalité, la langue française, la mémoire de la Révolution et la laïcité » (Weil, 2016) ? Chacun de ces piliers est bâti sur des événements et des processus relativement récents, comme l'est par ailleurs la conscience nationale. « Cela prouve bien le caractère construit et évolutif de cette conscience, totalement opposé à la conception fixiste et figée des nationalismes. Cela montre aussi en creux la possibilité d'une identité et d'une conscience européennes. »

L'école et la cellule familiale sont des lieux où se dit et ce vit ce qui fait sens, au-delà du quotidien, mais des manifestations publiques renforcent ou relativisent ces symboles et ces rites. Le processus d'initiation qui les justifie est fondamental : « l'acte d'institution signifie à quelqu'un son identité, un "*habitus*", un devoir être : l'indicatif devient impératif »[45] ainsi, l'auteur se risque à une loi sociologique « les gens d'un groupe adhèrent d'autant plus fortement à une institution que les rites d'initiation qui leur ont été imposés, ont été plus sévères et plus douloureux ». Sa validité « tient à la croyance du groupe... De fait, le rite… exclut autant qu'il consacre et donne une raison d'être

[43] Cadène, 2015, *op. cit.*
[44] Willaime, 2015, *op. cit*, p. 25.
[45] Bourdieu, 1982, *op. cit*., p. 58-63.

différent, en arrachant à l'insignifiance ». Les lieux de célébration où sont rappelés et mis en scène ces principes ne sont pas anodins : plus ou moins fréquentés par les enfants puis par les jeunes, ils sont révélateurs des diverses composantes des identités religieuses et citoyenne. Mais après le désenchantement du monde, le retour du religieux peut apporter autant les vieux démons qui ont entraîné les guerres civiles du XVI[e] siècle, qu'un apprentissage de la tolérance dans la connaissance des autres. Les questions de bioéthique (la procréation assistée ou l'euthanasie) et les lois sur la fin de vie ou le mariage pour tous provoquent de nouveaux débats dans chaque famille religieuse. Elles n'ont pas mobilisé les mêmes comités d'action que les mouvements contre les OGM, contre le clonage ou les thérapies géniques[46].

Ces questions perturbent la salle de classe si l'enseignant veut imposer une seule manière de voir tout comme les débats sur le big-bang, la création du monde ou l'évolutionnisme. L'évocation du drame de l'école devenue Ohr Torah (Le rabbin Jonathan Sandler, ses 2 fils, de 3 et 6 ans, et la fille du directeur de l'école Ozar Hatorah, 8 ans, étaient massacrés… La campagne présidentielle s'était arrêtée) en est un exemple : « Le 19 mars… toutes les sensibilités politiques républicaines, toutes les confessions religieuses, toutes les écoles de pensée s'étaient alors retrouvées pour exprimer leur compassion mais aussi leur détermination face au terrorisme. Le chef de l'État, venu pour un « hommage aux victimes des attentats de Toulouse et Montauban » a rappelé « nos valeurs : celles de la République, la laïcité, qui est, je le rappelle, le respect des croyances, de toutes les croyances… Et en aucun cas, nos compatriotes musulmans ne doivent être confondus avec ceux qui caricaturent l'islam, en développant une lecture radicale »[47]. L'émotion, l'action de jeunes écoliers pour planter des arbres, la musique, les drapeaux, l'hymne, le poème lu par de jeunes écoliers *Tu seras un Homme mon fils* de R. Kipling, marquent les esprits. Les autorités publiques sont intervenues aussi à la Grande Mosquée de Paris (14 mars 2015), pour dévoiler une plaque en hommage aux soldats musulmans morts pour la France pendant la Première Guerre mondiale. Le chef de l'État dépose une gerbe avant d'observer une minute de silence puis d'entendre *La Marseillaise* et les enseignants sont appelés à évoquer ces faits.

L'école publique organise les sorties scolaires à la cathédrale ou au musée de la Résistance. Ainsi la définition sur la « francité », de l'identité française travaille l'imaginaire : l'école cultive, chez les élèves, le sentiment d'appartenir à un peuple, une sorte d'équivalent général et une fierté dans la reconnaissance de la nation. Les enseignants font connaître des héros nationaux, rappellent la déclaration des droits de l'homme de 1948, l'importance des droits et devoirs du citoyen, ce texte « symbole » qui nécessite des actes exemplaires[48]. Il est alors indispensable de ne pas se limiter à deux récits, l'un royaliste et providentiel, qui commençait avec Clovis et l'autre qui faisait naître la France avec les Gaulois. Enrichir le « récit national » d'histoires singulières sans en faire des « histoires séparées » c'est refuser de penser la France comme une essence immuable et figée. Il est alors nécessaire de considérer « le poids des représentations inévitables qui imprègnent les contenus des disciplines, comme par exemple, ce que certains ont appelé « l'islamophobie savante », dans la présentation de l'islam médiéval (« entre essentialisme, déclinisme et conflictualisme ») à propos, entre autres, de la controverse autour du travail de S. Gouguenheim[49]. Défi qu'impose l'actualité ou « (L')impossible professionnalisation de l'animation »[50]. L'intervention sociale dans l'école doit réfléchir à ce qui peut transcender les différences sans les gommer, afin d'être ce « creuset fédérateur » des multiples sensibilités et pratiques.

Vivre ensemble

Quand les questions de société envahissent l'espace médiatique, les établissements publics pas davantage que les écoles confessionnelles ne peuvent être (ce qu'elles n'ont d'ailleurs jamais été) ces « sanctuaires » protégés, où le savoir se diffuse en toute tranquillité. Que transmettre et comment ? L'enseignement des faits religieux ou de la morale civique rencontrent des difficultés pour enrayer le repli communautaire et

[46] Béraud C., *Métamorphoses catholiques*, avec Portier P., Interventions, SISR, RT 43, colloque de l'AFS, 2 juillet 2015, « Acteurs, enjeux et mobilisation depuis le mariage pour tous ».

[47] Hollande F., Elysee.fr/ 2013-03-17.

[48] Guglielmi, P., « Droits de l'Homme », *Humanisme*, 1998, n°°243, p. 1,

[49] Nef A., « Enseigner l'histoire de l'Islam médiéval, entre soupçon et contradiction » , *in* Büttgen P., Libera A. de, et Rasdhed M. (dir.), *Les Grecs, les Arabes et nous, Enquête sur l'islamophobie savante*, Paris, éd. Fayard, 2009, p. 264,

[50] Bordes V., « L'impossible professionnalisation de l'animation », *Revue d'analyse institutionnelle. Les cahiers de l'implication*, 2008, n° 2 p. 81-90, p. 81.

limiter les attitudes xénophobes ou populistes. La diversité des mémoires collectives et l'influence croissante des médias imposent de redire les fonctions que la société donne à l'école publique ou confessionnelle, confrontée ou alliée à de multiples lieux éducatifs informels. Ceux-ci sont des observatoires significatifs pour comprendre comment s'articule la construction d'une identité religieuse avec l'apprentissage de l'appartenance nationale. De nombreuses initiatives de professionnels, de bénévoles et d'associations, avec ou sans les familles, multiplient, dans ou hors de l'école, les débats où s'échangent diverses représentations du monde et hiérarchies de valeurs. *« S'entre connaître »*, *« Coexister* , *CIEUX*, *« Semaines sociales »*, Journées coordonnées par l'Unesco, par certains ministères ou mairies, ces rencontres locales, week-ends régionaux ou débats nationaux mélangent la transmission de spécificités confessionnelles et la citoyenneté dans une démarche à la fois sociale et politique, où peut se fabriquer le respect mutuel mais aussi l'incompréhension et le conflit. L'utilité de ces démarches d'intervention sociale, de dimension hybride, n'est pas reconnue par tous. Favoriser le « mieux vivre-ensemble » est autre chose qu'un échange de phrases toutes faites, sorties des catalogues stéréotypés, ou d'informations sur des dogmes plus ou moins actualisés : **c'est faire quelque chose ensemble**. Cela **suppose** une culture du compromis et des intérêts communs ; cela doit se faire dans le refus du prosélytisme, à côté d'un « dialogue ou forum structuré » qui s**uppose** des consultations régulières, des partenaires légitime et reconnus, et des lieux particuliers. Les multiples réponses apportées à la formation des jeunes, à travers les diverses méthodes de transmission des convictions, doivent redire et faire vivre les valeurs républicaines : égalité entre les hommes et les femmes, émancipation des personnes, autonomie de l'individu et libre choix d'une sexualité assumée. C'est le paradoxe d'institutions scolaires qui ne s'obligent pas toutes à la neutralité confessionnelle, qui ne se sentent pas toutes engagées de la même manière dans un combat contre les « idées fausses ». Le cadre français de gestion du religieux impose des principes et une hiérarchie de valeurs en même temps qu'il veut laisser s'exprimer des convictions diverses et des appartenances culturelles multiples. Cette « diversité des modes d'apprentissage de la diversité » est le défi de toute pédagogie pluraliste : les efforts nécessaires semblent énormes et le but inatteignable. Comment stimuler les initiatives de groupes organisés (religieux, humanistes ou rationalistes) en laissant s'exprimer des bénévoles ou professionnels qui transmettent des particularismes confessionnels, qui respecte chaque famille et affirme l'unité nationale. Il reste à imaginer les transactions et à formuler les accommodements d'une société démocratique, sécularisée et pluraliste. Mais la tolérance et l'écoute, quand chacun prétend promouvoir une sagesse universelle, en référence à une vérité supposée transcendante ou à sa propre tradition peuvent engendrer le relativisme. Il reste à inventer des formes d'interventions sociales qui permettent l'échange d'opinions entre des groupes particuliers, marqués par la sécularisation et la dérégulation du croire. Les pédagogies où tous peuvent débattre et vivre des convictions particulières seraient cependant soumises à un « sacré profane », les droits humains, ce référent affirmé universel, permettant de dépasser le relativisme et qui devraient être un plus petit commun dénominateur.

Bibliographie

Achcar G., 2015, « La religion peut-elle servir le progrès social ? », *Le Monde diplomatique*, juin. Bakkouch R., 2016, « Le dialogue dans la peau », *La Vie*, 28 avril, p. 14

Baubérot J. et Milot M., 2011, *Laïcités sans frontières*, Paris, éd. du Seuil, La couleur des idées.

Béraud C., 2015 « *Métamorphoses catholiques* », avec Philippe Portier, Interventions, SISR, RT 43, colloque de l'AFS, 2 juillet, « Acteurs, enjeux et mobilisation depuis le mariage pour tous ».

Bordes V., 2008, « L'impossible professionnalisation de l'animation », *Revue d'analyse institutionnelle,Les cahiers de l'implication*, n° 2 p. 81-90.

Bordes V. (Coord.), 2012, « L'éducation non formelle », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 28.

Bordes V., 2014, « La socialisation professionnelle », *in* Jorro A. (dir.), *Les concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, éd. De Boeck, p. 295-300.

Borne D., 2015, *Histoire*, La polémique, n° 413-414, juillet.

Boucher M. (dir.), 2015, *Sociologie des turbulences. Penser les désordres des inégalités*, Paris, éd. L'Harmattan. coll.« Recherche et transformation sociale ».

Boudon R., 1990, *L'art de se persuader*, Paris, éd. Fayard.

Bourdieu P., 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°43-6, p. 58-63.

Bourdieu P. et Bonvin F., 1982, « L'école catholique est-elle encore religieuse ? », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 44-45, p. 95-108.

Bouzar D., 2014, *Laïcité, mode d'emploi*, Paris, éd.de l'atelier [http://www.cpdsi.fr/wp- content/uploads/2014/04/.pdf].

Bouzar D., Oubrou T. et Marongiu O., 2006 « Quelle éducation face au radicalisme religieux ? ».

Bronner G., 2004, « Contribution à une théorie de l'abandon des croyances : la fin du père Noël », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXVI, p. 125.

Cadène N., 2015, « Régime local des cultes en Moselle : les évolutions préconisées par l'Observatoire de la laïcité », *Publication*, CEST, 21 mai.

Campiche R., 1999, *Cultures jeunes et religions en Europe*, Paris, éd. du Cerf.

Champion F., 1993, « La croyance en l'alliance de la science et de la religion dans les nouveaux courants mystiques et ésotériques », *Archives de Sciences sociales des Religions*, n° 82 (avril-juin), p. 205-222.
Christians L.-L. et De Pooter P. (dir.), 2012, « Dialogue and concertation between philosophies of life/religions and the public authorities » *in Europe Challenges and limits of new forms of governance,* Bruxelles, éd. Larcier, 2011, [http://siesc.eu/fr/2012/be2012/index.php]. ,
Christians L.-L. et De Pooter P., « L'apprentissage de la diversité à la croisée de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe » Bruxelles, 25e Rencontre du SIESC-FEEC,
Chrétiens dans l'enseignement public, (CdEP)
[http://www.cdep- asso.org/index.php?option=com_content&task=view&id=330&Itemid=70].
Chirac J., 2003, « Le discours de Jacques Chirac sur la laïcité », *Le Monde*, 18 décembre.
Coq G., 1999, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Paris, éd. du Cerf.
Coq G., 2003, *Éloge de la culture scolaire*, Paris, éd. du Félin.
Conseil de l'Europe, 2000,
Debray R., 2002, *L'enseignement du fait religieux dans l'école publique*, Paris, éd. Odile Jacob.
Delaporte L., 2014, « Radicalisation - religieuse : l'Éducation nationale dérape », *Mediapart*, 21 novembre.
Dubet F., Cousin O., Macé É. et S. Rui S., 2013, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, éd. du Seuil.
Ducomte J.-M., 2012, *Laïcité, laïcité(s) ?*, Paris, éd. Privat.
du Jonchay, J. et du Jonchay M.-H., 2005, « Questions d'avenir pour la catéchèse », *Sens*, n° 6, p 34.
Dumas A., 1972, *Réforme*, Centre protestant d'études de Genève [http://reforme.net/journal/bible/boussole- ethique](consulté le 13 octobre).
Elysee.fr/ 2013-03-17, « Hommage aux victimes des attentats de Toulouse et Montauban »
[http://www.elysee.fr/chronologie/#e2935,2013-03-17,hommage-aux-victimes-des-attentats-de-toulouse-et-montauban-2].
Göle N., 2015, *Musulmans au quotidien. Une enquête européenne*, Paris, éd. La Découverte.
Gonzalez-Quijano Y., 2012, *Arabités numériques. Le printemps du Web arabe*, Paris, éd. Actes Sud/Sindbad.
Guglielmi P., 1998, « Droits de l'Homme », *Humanisme*, n° 243,
Hervieu Léger D., 2003, *Catholicisme la fin d'un monde*, Paris, éd. Bayard.
Hollande F., Elysee.fr/ 2013-03-17
Inspection Générale des Affaires Sociales, 2005 « *L'intervention sociale, un travail de proximité* », *Rapport*.
Kolakowski L., 2014, « Jésus : essai apologétique et sceptique », *Commentaire,* n° 149, p. 786.
Lagrange H., 2011, *Le déni des cultures*, & *laviedesidees.fr*, consulté le 11 janvier 2011.
Larroux G., 2013, « Enseigner le témoignage ou joindre l'utile au désagréable », *in* Gaudard J.-F. (dir.), *Réception et usages des témoignages*, paris, éd. Champs du signe, EUS 20.
Meirieu P., 2005, *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*, Paris, éd. Mille et une nuits.
Michel P.k, 1993, « Pour une sociologie des itinéraires de sens : une lecture politique du rapport entre croire et institution. Hommage à Michel de Certeau », *Archives de Sciences sociales des Re*ligions, n° 82 (avril-juin), p. 223-238.
Morin E. et Ramadan T., 2014, *Au péril des idées*, dialogue, Chatelet éd. Nations Unies,
1948, *Déclaration universelle des droits de l'homme*.
Nef A., 2009, « Enseigner l'histoire de l'Islam médiéval, entre soupçon et contradiction » , *in* Büttgen P., Libera A. de et Rasdhed M. (dir.), *Les Grecs, les Arabes et nous, Enquête sur l'islamophobie savante* , Paris, éd. Fayard.
Nouailhat R., 2003, *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité*, préface de Régis Debray, Paris, éd. Nathan, CRDP de Franche-Comté, & *L'humanité*, « La religion au tableau noir », 11/2003
Observatoire de la laïcité, 2015, *Laïcité et gestion du fait religieux dans les structures socio-éducatives.*
Ozouf M., « Quand la République s'apprenait au tableau noir », *L'Histoire*, n° 155, p. 36-40.
Oubrou T., 2009, *Profession imâm*, Paris, éd. Albin Michel.
Petit B., 2009, Fête des peuples chez les catholiques romains à Toulouse, *in* Crozat D. (dir), *La fête au présent. Mutations des fêtes dans le temps des loisirs*, Paris, éd. L'Harmattan,
Petit B., 2013, « Régulation des rapports interreligieux à Toulouse », *Pensée Plurielle*, vol. 2 – 3, n°)33-34, p. 225-237 [www.cairn.info].
Poulat É., 2003, *Notre laïcité publique : « La France est une République laïque »*, Berg International.
Rausky F., 2015, « La transmission intergénérationnelle dans la pensée biblique », *Sens*, n° 399, p. 345-356.
Samrakandi H., 2010, « Confréries musulmanes à Toulouse », *in* Suau B., Amalric J.-P. et Olivier J.-M. (dir.), *Toulouse, une métropole méridionale : vingt siècles de vie urbaine* [http://1drv.ms/1KIz3am].
Taubira C., 2016, *Murmures à la jeunesse*, Paris, Philippe Rey éd.
Terral H., 2007, « Laïcité religieuse, antireligieuse, a-religieuse : l'évolution de l'école française », *Social compas*, vol. 54, n° 2, p. 255-266.
Tevanian P., 2013, *La haine de la religion*, Paris, éd. La Découverte.
Tuot T., 2013, Rapport au Premier ministre, 1er février, *La Grande Nation pour une société Inclusive.*
Veinstein G. et Popovic A., 1996 « Les voies d'Allah »,
Chodkiewicz M., *Le soufisme au XXIe siècle*, Paris, éd. Fayard.
Weil P., 2015, *Le sens de la République*, Paris, éd. Grasset.
Wieviorka M., 2005, *La tentation antisémite, haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, éd. R. Laffont.
Willaime J.-P., 2015, « Former des individus responsables de leur vie », Chrétiens dans l'enseignement public, *Lignes de crêtes*, n° 28, p.27.

Note

La présente réflexion actualise une enquête menée depuis 2005 dans divers établissements privés et publics, lycées Berthelot, Saliège et Fermat (Groupe Unesco), formation d'assistantes sociales et éducateurs (Toulouse et Dakar). Elle a bénéficié des remarques faites lors des colloques de la Société internationale des sociologues

des religions (SISR) à Leipzig et Louvain, *Formation à l'interreligieux et conflits intra religieux dans l'école publique en France : les Aumôneries d'enseignement public (AEP)* et des échanges lors du Colloque international « Chrétiens dans l'Enseignement public » (CdEP - Bruxelles en 2012.