



HAL
open science

L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté

Françoise Lorcerie, Benjamin Moignard

► To cite this version:

Françoise Lorcerie, Benjamin Moignard. L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté. Sociologie, 2017. halshs-03146762

HAL Id: halshs-03146762

<https://shs.hal.science/halshs-03146762>

Submitted on 19 Feb 2021

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

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

L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté

Françoise Lorcerie (IREMAM, CNRS & Aix-Marseille Université) et Benjamin Moignard (LIRTES, OUIEP, Université Paris-Est Créteil)

lorcerie@msh.univ-aix.fr

benjamin.moignard@u-pec.fr

Les attentats de janvier 2015 ont touché l'Education nationale au moment où le ministère, dont le titulaire avait changé en août 2014, s'activait à élaborer le programme complexe de changement fondé sur la loi de « Refondation de l'Ecole de la République » du 8 juillet 2013. Les débuts de la réforme de l'enseignement primaire en 2013-2014 avaient été assez chaotiques. Dans ce contexte, les attentats n'ont pas occasionné de rupture. Bien plutôt, ils ont été saisis par la direction centrale du ministère comme une fenêtre d'opportunité pour accélérer la mise au point de décisions en gestation, en comptant sur le contexte post-attentats pour forcer leur légitimation. L'instauration de l'état d'urgence suite aux attentats de novembre n'a pas modifié cette tendance. Les mesures adoptées fin 2015 pour sécuriser l'Ecole ont surtout visé à renforcer des dispositions préexistantes liées au contrôle des flux et des espaces scolaires, à réviser des protocoles de gestion de crise ou les modalités de certains partenariats interinstitutionnels. Pendant ce temps, entraient en vigueur des réformes cruciales, colorées au départ d'incertitude, comme la réforme du collège et le nouvel enseignement moral et civique à tous les degrés. Par ailleurs, commençait l'expérimentation de la réforme des programmes couplée à celle du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et la restructuration des cycles, réformes destinées à entrer en vigueur à la rentrée 2016-2017 pour clôturer le train de réformes associées à la loi de 2013.

Examinée sous l'angle de l'activité de l'Education nationale, la demande sécuritaire associée aux attentats a donc été annexée à une action réformatrice considérée comme impérative et non négociable, et la réponse a été subordonnée à celle-ci. La « refondation » se réclamait de la visée d'une école plus efficace et plus juste (moins inégalitaire socialement), et assurant mieux sa mission d'intégration sociale et morale de la communauté nationale. Le plan d'action annoncé au lendemain des attentats de janvier, dénommé « Grande mobilisation pour les valeurs de la République », a consisté à mettre en avant précisément cette mission intégratrice de l'école et à insister sur la pédagogie des valeurs centrales de la République, autour du thème

de la laïcité : le ministère a saisi l'occasion pour promouvoir le tournant pédagogique de la laïcité qu'il préconisait jusque-là timidement. Et ce plan a été mis en œuvre avec engagement, quoique de façon variable, aux échelles régionales et locales (1^{ère} partie)¹. Pour autant, cela ne s'est pas forcément traduit par du mieux pour les acteurs et actrices des écoles et établissements. Nous nous demanderons comment ils.elles se sont approprié ces dispositions et comment celles-ci s'articulent aux pratiques spontanées que le contexte des attentats et de l'état d'urgence a enclenchées (2^{ème} partie). En conclusion, nous reviendrons sur le phénomène du décalage entre l'action impulsée par l'administration centrale et ses relais locaux, et le climat observé dans un certain nombre d'établissements.

L'engagement institutionnel

La réaction du ministère annoncée le 22 janvier 2015, deux semaines après les attentats, a été reçue tièdement par les observateurs. La *Lettre de l'Education*, généralement bon témoin des idées qui s'échangent parmi les professionnels du système, parle de « mesures consensuelles, prudentes, dont beaucoup visent à réamorcer des dispositifs existants » (LdE 835, 2015). Sanctions contre ceux qui perturbent, insistance sur « la laïcité et la transmission des valeurs républicaines », vigilance sécuritaire : pas grand-chose de nouveau apparemment. Or l'attente était grande. Dans les réseaux sociaux des enseignants, on voyait que le choc Charlie se répliquait dans le choc qu'ils recevaient en trouvant leurs élèves des quartiers populaires parfois

¹ Pour rédiger cet article, les auteurs ont mis à profit des observations réalisées indépendamment, et éclairant les impacts des attentats respectivement depuis l'intérieur de l'institution et depuis son interface avec « le terrain ». La mobilisation de l'institution a été saisie à partir du système d'action formé dans le rectorat d'une académie de province importante et autour de lui. Sans préjudice de la nature des relations hiérarchiques, ce système d'action comprend des organes tels que les conseillers du recteur, les Directeurs Académiques (DASEN) et les corps d'inspection des différents degrés, ainsi que la Direction générale de l'enseignement scolaire et le cabinet du ministre. Il comprend aussi l'ESPE et, plus loin, l'université dans son ensemble. Toutes les actions collectives enclenchées en réponse à la Grande mobilisation pour les valeurs de la République et visibles dans ce système d'action et alentour ont été observées durant l'année civile 2015, soit en observation participante, soit en participation observante, dans une démarche quasi-ethnographique. En 2016, le thème de la radicalisation ayant pris plus d'importance dans la réponse institutionnelle, la démarche d'investigation a été étendue à une gamme plus large de rencontres, en complément d'entretiens semi-directifs réalisés avec une quinzaine de cadres régionaux et nationaux. Les données utilisées pour illustrer les pratiques d'établissement sont issues d'une recherche financée par le Conseil Régional Ile de France sur le climat scolaire au lycée. Elle a porté sur deux ans, entre 2014 et 2016, sur 5 établissements franciliens implantés dans des quartiers populaires : 2 lycées polyvalents, 1 lycée technologique, 2 lycées professionnels. Des enquêtes de climat scolaire et de victimation ont été conduites dans chacun des établissements. Des entretiens ont par ailleurs été menés avec 38 élèves et 21 personnels, autour des questions de relation entre les adultes et les élèves, de condition de scolarisation et de gestion de la vie scolaire. 6 focus groups réunissant entre 8 et 12 élèves sur ces mêmes thématiques ont également été réalisés.

vindictifs, et plus souvent en tension face au traitement des événements. L'idée dominait qu'il fallait faire quelque chose, mais le site Eduscol² ne proposait au départ guère d'outils pour guider la réaction en classe.

C'est dans ce contexte initial de stupeur et de scepticisme que le ministère a déployé sa réponse, en application du plan annoncé. Les têtes de pont en furent les rectorats d'académie, et plus en retrait les ESPE³, sur lesquelles le ministère n'a pas la main puisqu'elles relèvent des universités. Le thème central en était la laïcité, et plus précisément l'idée de « faire partager la laïcité ». Il s'agissait de faire connaître ce principe, et de mettre les professionnels en état d'y faire adhérer les élèves et leurs parents, dont certains étaient soupçonnés de le récuser. Il y avait à l'arrière-plan un appel à la mission dans cette entreprise.

La mobilisation administrative semble avoir fonctionné⁴. Il y eut en 2015, partout en France, de nombreux stages et séminaires internes, destinés à étoffer le collectif de formateurs, à affiner la connaissance du principe de laïcité par les personnels, et à cerner et résoudre les difficultés pratiques de son approche avec les divers publics (élèves, parents, partenaires, voire collègues). Alors que les polémiques sur la laïcité battaient leur plein dans la sphère médiatique depuis des années, ces actions ont largement donné satisfaction aux participants (cadres et personnels du système), à en juger par les évaluations internes réalisées à chaud à l'issue des formations.

Quatre critères complémentaires peuvent être avancés pour décrire cette réussite. D'abord la *légitimité* des actions. Le thème du partage de la laïcité a facilement trouvé son audience, tant parmi les professionnels que parmi les usagers du système. Les travaux et manifestations organisées sur la question avec la volonté de symboliser l'union morale des membres de la société autour des valeurs centrales ont été bien accueillies dans les établissements et sur les territoires. Autre caractéristique du plan d'action pouvant expliquer son succès interne : *son suivi*. Le programme a été mis en œuvre en différentes étapes amorcées dès sa formulation, et une orientation claire et pragmatique a été donnée par les séminaires inter-académiques de formation des formateurs, organisés par la DGESCO en mars-avril 2015. Les actions conduites à l'échelle académique se sont inspirées de la méthode et des contenus de ces séminaires. Elles

² Eduscol est le site du ministère qui dispense l'information juridique et propose des ressources pédagogiques. Il s'est imposé en quelques années comme le site pédagogique de référence pour les professionnels de l'Éducation nationale. A l'inverse de ce qui s'est passé en janvier, le site a offert dès le lendemain des attentats de Paris en novembre un outillage pédagogique très apprécié.

³ ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, segment universitaire créé par la loi de 2013, en charge de la formation initiale et continue des personnels.

⁴ Florence Robine, « La laïcité dans la Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », in Rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité 2015-2016, mai 2016, p. 113-121.

ont duré jusqu'au moment où, fin 2015, tous les moyens en formation des académies ont été réservés à la préparation de la réforme du collège.

Un autre critère du succès de cette mobilisation administrative fut *la cohérence* au fond. L'option a été prise d'adosser systématiquement la présentation du principe sur le *droit*, en passant sous les conflits d'interprétations idéologiques, et ce au nom de la déontologie des agents publics. Cette option insiste sur la différence de situation des usagers (élèves compris) et des agents au regard de la laïcité. Les agents sont astreints à une neutralité stricte, les usagers bénéficient de la plus grande liberté compatible avec les exigences du service. Cette approche amène à considérer la loi de 2004, qui interdit aux élèves le port de signes et tenues par lesquels ils manifestent une appartenance religieuse, non comme un fleuron de la législation laïque, mais (en dépit de son titre) comme une loi relative à l'ordre public scolaire. Cette ligne d'approche a été servie par une alliance sans faille avec l'Observatoire national de la laïcité, dont les membres ont participé à nombre de manifestations internes, directement ou par vidéo. Dernier critère, la *visée pédagogique*. Elle se justifiait par les contestations dont faisaient l'objet en classe certains enseignements touchant au domaine de la laïcité (enseignement des faits religieux, certains enseignements scientifiques, certaines questions d'histoire). Les formations traitaient concrètement des conditions de travail sur le terrain, elles visaient les pratiques professionnelles, le « cœur de métier » des enseignants. En d'autres temps, ce choix aurait été risqué, vu la traditionnelle surpolitisation des questions pédagogiques en France⁵. Mais l'actualité tragique a protégé le dispositif : les contestations, réelles ou alléguées, se situant dans le domaine pédagogique, c'est dans ce domaine aussi qu'il fallait promouvoir des réponses. Dans la foulée, le ministère a trouvé là une fenêtre pour pousser la mise en œuvre de la réforme du collège prévue dans la loi de 2013, dont le noyau était précisément la révision des méthodes et contenus d'enseignement.

Cette remarque invite à convoquer une temporalité plus longue que la gestion des suites des attentats de 2015 pour analyser la réponse du ministère de l'Éducation nationale, et elle pousse à faire l'articulation avec le référentiel général du jeu politique en France. Derrière l'habileté opportuniste se lit en effet un positionnement politique. Najat Vallaud-Belkacem a imprimé au ministère, dès son entrée en fonction en août 2014, un positionnement politique construit autour d'une conception inclusive de l'intégration nationale. Mais elle ne l'a expressément dit que sur le tard, en septembre 2016, dans le contexte des passes d'armes préluant à la campagne des présidentielles.

⁵ V. Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil, 2013.

La conception politique de la laïcité défendue par la Ministre s'inscrit dans une vision à long terme des enjeux de société.

Certes, ce positionnement ne rompt pas avec le discours républicain traditionnel appliqué à l'école, mais il peut sembler en continuité avec le discours de Vincent Peillon, par exemple, qui se réclamait de Ferdinand Buisson et avait assumé la diffusion générale d'une Charte de la laïcité à tonalité normative dans les écoles et établissements. C'est replacé en contexte et associé aux actes, qu'il dénote une inflexion. Le geste même d'être audité par l'Observatoire national de la laïcité fut significatif, le président Jean-Louis Bianco incarnant depuis 2013 le projet inclusif d'une laïcité adossée au droit. En octobre 2015, le ministère a diffusé à l'encadrement de terrain (IEN, chefs d'établissement) un *livret Laïcité* précisant l'esprit de dialogue dans lequel les écoles et établissements doivent travailler concrètement sur les questions en cause, et recensant la jurisprudence⁶. On y trouve actée la validation par le ministère de la doctrine du Conseil d'Etat à l'égard des mères accompagnatrices des sorties scolaires : elles n'ont pas de statut public et ne sont donc pas soumises à la règle de neutralité. La circulaire Chatel de mars 2012, qui offrait la possibilité de les récuser en tant qu'elles portent un signe de leur appartenance religieuse, n'est donc plus de mise.

Cependant, cette circulaire n'a pas été rapportée et l'enquête montre que certains croient qu'elle s'applique toujours, – ou ils l'appliquent toujours parce qu'elle leur convient et que les agents et usagers croient qu'elle s'applique toujours. Plus généralement, si l'on peut saisir une cohérence politique, et une ambition politique, dans l'action du ministère de l'Education sur les questions sociétales et les valeurs de la République depuis la fin 2014, il est frappant que cette ambition ne s'est pas exprimée de façon désambiguïsée dans le discours public de l'institution. Elle est restée en sourdine⁷. Il serait toutefois hasardeux d'attribuer ce trait à une caractéristique morale comme la pusillanimité. Il découle en tout état de cause d'une contrainte sur le discours d'autorité des agences publiques lorsque les matières dont elles traitent donnent lieu à des désaccords politiques⁸.

⁶ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/laicite/57/6/livret_laicite_2016_680576.pdf

⁷ Voir F. Lorcerie, « Laïcité 2015: aggiornamento en sourdine », dossier « L'école et les valeurs. Charlie, et après », revue Diversité (182), 4^{ème} trimestre 2015, p. 21-27 (éd. CANOPE, Ministère de l'Education nationale).

⁸ V. Michèle Monte & Claire Oger, « La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels », Mots. Les langages du politique (107), mars 2015, p. 5-17.

La politique de sécurisation et de lutte contre la radicalisation, qui s'est structurée en 2016, est restée en marge de cette mobilisation institutionnelle, c'est un « épiphénomène » nous dit un interlocuteur. L'instruction du 29 juillet 2016, émanant conjointement des ministères de l'Education nationale et de l'Intérieur, a précisé les procédures, en complément du Guide interministériel de prévention de la radicalisation, de mars 2016, qui détaille la mise en ordre de bataille du gouvernement sur cette politique⁹.

Ces dispositions dessinent trois principaux types d'actions. D'abord la sécurisation de l'espace scolaire, pour laquelle les directeurs d'école et chefs d'établissements se sont mis en relation autant que nécessaire avec leur hiérarchie et leurs tutelles territoriales. Une formation à la gestion de crise a été effectuée pour les référents et les chefs d'établissement dans les locaux du centre de formation de la Gendarmerie nationale. En deuxième lieu le signalement d'élèves ou de personnels en risque de radicalisation. Après l'incident lié à la diffusion impromptue d'un document d'alerte dans le rectorat de Poitiers en novembre 2014, les personnels ont été avertis que les critères énoncés doivent être appréhendés dans un tableau global pour éviter les signalements excessifs, et les canaux de signalement, via le référent départemental de l'Education nationale, sont aujourd'hui rodés¹⁰. Enfin, l'action pédagogique. Qu'il s'agisse de l'accompagnement scolaire d'élèves repérés comme « à risque », et revenus ou laissés en établissement, ou bien, cas majoritaire, de la « prévention primaire » selon une terminologie commune à l'Education nationale et à l'éducation spécialisée, la solution typiquement adoptée est l'action pédagogique. La fiche 29 du Guide interministériel préconise ainsi une « pédagogie de l'engagement », pour aider le jeune repéré comme « à risque » et suivi par la police à élaborer son projet personnel, un tutorat d'aide aux devoirs s'il arrive en cours d'année, et un dialogue renforcé avec la famille. Quant à la fiche 35, elle se réfère aux lignes de force de la Grande mobilisation pour les valeurs de la République, et recense parmi les modes d'action privilégiés : le programme d'histoire-géographie, l'enseignement du fait religieux, la pédagogie de la laïcité et le nouvel enseignement moral et civique, ou encore l'éducation aux médias et à l'information.

⁹ <http://www.interieur.gouv.fr/SG-CIPDR/CIPDR/Actualites/Guide-interministeriel-de-prevention-de-la-radicalisation>. Ce guide présente quatre fiches émanant du ministère de l'Education sur un total de trente-six : la fiche n°2 énumère les critères de détection en milieu scolaire (dont aucun n'est exclusif) et la procédure de signalement ; la fiche n° 17 a trait à la désignation de référents départementaux et académiques; la fiche n° 29 traite de la gestion de la scolarisation des élèves « en situation de désaffiliation ou de déshérence » ; enfin la fiche n° 35 décrit la prévention primaire de la radicalisation par « l'approche socio-éducative ». A cet ensemble s'ajoute la fiche n° 34, qui concerne la « sensibilisation au discours alternatif », dont l'Education nationale est l'un des acteurs importants.

¹⁰ Les personnels de l'Education nationale ont parfois la réputation, chez leurs partenaires, de ne pas savoir faire le tri entre les provocations et les situations vraiment sensibles. Mais cette réputation pourrait reposer sur des faits anecdotiques.

Sur le domaine de la fiche 34, enfin, l'académie observée dispense des formations appréciées sur l'éducation de l'esprit critique et une expérimentation va commencer sur ce thème ; elle abrite aussi une expérimentation sur le débat à visée philosophique.

Même à ne considérer que son versant sécuritaire, par conséquent, la mobilisation institutionnelle de l'Education nationale après les attentats n'a pas été de nature répressive. Le ministère a centré sa réponse sur le cœur de métier de ses agents, à savoir l'action pédagogique. Il a saisi l'occasion pour la proclamer et l'a fait accepter très largement, – cela même constituant, on l'a dit, une nouveauté dans la gouvernance du système. Il l'a fait selon une ligne d'action référée à la laïcité mais clairement inclusive (d'où, de plus en plus au fil des mois, la référence à la fraternité aussi), ce qui était là encore inédit. Alors qu'avant les attentats une bonne partie des personnels scolaires en étaient venus à considérer qu'appliquer la laïcité revenait à appliquer avec vigilance l'interdit des signes religieux, le ministère, sans démentir, en s'inscrivant même formellement dans la continuité, s'est attaché à affranchir son action de ce biais, et il a tenté de favoriser la diffusion dans les établissements de pratiques génératrices de nouveaux rapports entre personnels et élèves sur la question du partage des valeurs. Mais comment cette réorientation ministérielle a-t-elle été reçue sur le terrain, et dans quels contextes ? L'éducation nationale, qui tente de revoir une approche descendante assez peu opérante, est-elle parvenue à ses fins autour de ce sujet sensible ?

De l'état d'urgence à l'affirmation de la laïcité : un nouveau malentendu ?

Dans le milieu scolaire, les directives ministérielles ont rencontré une aspiration à transmettre les valeurs de la République, et de là sont nées un certain nombre d'initiatives visant à s'emparer de cette question. Mais ce traitement largement improvisé, et souvent peu encadré, a creusé une forme de malentendu entre les équipes pédagogiques et les élèves, ces derniers regrettant le caractère injonctif de temps de débats et d'échanges qui ont cristallisé les tensions. Nous livrerons ici quelques constats et analyses tirés d'une enquête conduite dans six lycées de la région parisienne avant, pendant et après les attentats. Ces lycées accueillent des publics plutôt issus de milieux populaires. Les données recueillies ne peuvent pas suffire à illustrer la diversité des territoires et des élèves. Mais nous avons tout de même identifié des événements et des modalités d'actions relativement comparables d'un établissement à l'autre.

Les attentats de janvier 2015, notamment le massacre de la rédaction de *Charlie Hebdo*, ont donné lieu à des tensions dans un certain nombre d'établissements. La presse s'est d'ailleurs fait le relais des perturbations de la minute de silence du 8 janvier 2015 auxquelles certaines

équipes ont dû faire face. *Le Figaro* titre ainsi le 9 janvier : « *Charlie Hebdo* : ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles » ; *Le Monde*, dans son édition datée du lendemain, signale qu'« A Saint-Denis, collégiens et lycéens ne sont pas tous « Charlie » », et publie le même jour un appel à témoin : « La minute de silence dans votre collège ou lycée a été contestée. Témoignez. ». Le quotidien revient également dans son édition du 14 janvier sur le sujet : « Dans les collèges et lycées, le soutien à *Charlie Hebdo* loin de faire l'unanimité ».

De son côté, le ministère de l'Éducation nationale déclare dans les jours qui suivent que des incidents ont été signalés dans environ 70 établissements sur quelque 64 000. S'ensuit une polémique qui opposera la Ministre et l'opposition quant à la réalité de ces chiffres. Ce n'est pas tant l'ampleur de ces contestations qui nous intéresse ici, que le malaise et les tensions qu'elles révèlent dans les établissements où elles se sont produites. Sur nos terrains, il semble que les réactions d'hostilité aient été très minoritaires, mais elles ont été particulièrement visibles et relayées par des équipes pédagogiques encore sous le choc des événements. Sur les six lycées dans lesquels nous conduisons notre enquête, ce sont la moitié des proviseurs qui ont eu des remontées d'incidents de la part d'enseignants ou de CPE, concernant à chaque fois entre un et 5 élèves dans quelques classes.

Mais au-delà de la minute de silence elle-même, il semble que, dans les jours qui ont suivi, les tensions se soient surtout cristallisées sur la base des discussions organisées entre les professeurs et les élèves. Les échanges sur la liberté d'expression d'abord, et sur la laïcité ensuite, ont suscité des formes d'incompréhension partagées par les élèves et par les équipes, face à des événements qui jettent le trouble non pas au regard de la condamnation des attentats, qui est quasi unanime, mais bien plutôt vis-à-vis de ce qui est vécu par nombre de lycéens comme une injonction à « être Charlie » d'abord, puis à affirmer une adhésion totale au principe de laïcité. L'ordre de ralliement à la cause dudit journal sera perçu par beaucoup d'élèves comme une atteinte à leur propre valeur et à leurs croyances, alors que la liberté d'expression prônée par les équipes enseignantes en restait à des messages peu audibles.

Les enseignants étaient finalement assez peu outillés pour travailler ces questions avec leurs élèves. Nombreux sont ceux qui nous interpellent sur le sujet, en expliquant se sentir seuls et sans ressources face à des élèves sûrs de leur fait. Pourtant, les tensions et autres malentendus ne datent pas des événements, en particulier dans les établissements considérés comme les plus

sensibles¹¹. Mais l'ampleur du malentendu était sans doute assez mésestimée, tandis que les réactions vives de certains élèves et les clivages classiques entre un « eux » et un « nous » fortement ethnicisés, ont donné une portée singulière à ces oppositions¹².

Alors que le ministère s'était rapidement saisi de l'enjeu, les relais opérationnels sur le terrain ont été diffus. Sur les lycées que nous avons observés, les nombreux débats et temps d'échanges ménagés en 2015 puis en 2016 n'ont pas franchement vu de rapprochement entre les positions des uns et des autres. En particulier, il nous semble que la fin de l'année 2015 a été très difficile sur les terrains, et que la confiance à l'égard de l'institution, parfois déjà mise à mal par le parcours d'élèves au bord de la rupture scolaire, a été encore un peu plus entamée¹³. Nous avons observé deux tendances en la matière.

D'abord, un certain nombre de lycéens et de lycéennes ont fait le choix de la dissimulation de leurs opinions, et l'affirment clairement dans nombre d'entretiens. Il leur semble impossible d'exprimer leur avis, à moins de s'attirer les foudres d'enseignants parfois choqués par leurs propos. L'animation de ces temps de « débats » semble très difficile pour les enseignants. Au delà des propos tenus, c'est bien l'extrême sensibilité de ces thèmes qui est pointée et le sentiment de ne pas disposer des outils nécessaires pour faire face. Les personnes formées dans les académies ou par le ministère interviendront plus tard, et en touchant un nombre d'élèves beaucoup plus restreint. Par ailleurs, l'accumulation de ces débats a sans doute été contre-productive : la répétition de ces échanges a été perçue par un certain nombre de lycéens comme une entreprise de « propagande » nous diront certains, dans le sens où les désaccords semblaient impossibles à assumer.

D'autres élèves ont préféré l'esquive à la stratégie de dissimulation. Il ne s'agit plus alors de cacher ses opinions, mais d'éviter l'échange du fait de leurs oppositions. C'est alors le caractère dissymétrique de l'échange que ces élèves retiennent : ce qui est permis à certains est interdit à d'autres, et constitue la marque d'une domination face à laquelle ils ne se résignent pas. Il y a dès lors peu de place pour les nuances et les mises en perspective, et les enseignants qu'évoquent ces élèves, malgré une bonne volonté évidente, semblent assez peu armés pour faire face. Le glissement entre les attentats, la mise en état d'urgence, et l'imposition d'une laïcité qui est d'abord perçue comme contraignante bien qu'elle puisse être présentée comme inclusive, subit les mêmes foudres. Plusieurs élèves exprimeront ainsi leur scepticisme face à

¹¹ V. Aziz Jellab, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2008.

¹² V. Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris: ESF, 2003.

¹³ V. Séverine Depoilly, *Filles et garçons au lycée pro: rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes: PUR, 2014.

ce qu'ils considèrent comme un révélateur des stigmates qui les marquent : « Si on [leur] parle de tout ça, c'est d'abord parce qu'[ils sont] musulmans comme les terroristes, et que donc ils ont aussi des risques de devenir des terroristes ». Les événements et leur traitement participent d'une recomposition des malentendus qui s'engagent entre les professeurs et leurs élèves, du fait de l'affirmation d'une subjectivité qui résiste aux injonctions morales.

Ces remarques sur la situation observée dans des lycées de quartiers populaires au lendemain des attentats ne constituent pas une évaluation de l'impact de la réponse apportée par l'Education nationale aux attentats et à l'état d'urgence, réponse déployée pour l'essentiel en termes de « mobilisation » autour du « partage des valeurs ». Qu'en aura-t-il été avec des élèves plus jeunes, avec des enseignants travaillant davantage en collégialité¹⁴, et après la mise à disposition par Eduscol (en novembre 2015) d'un répertoire de ressources plus important ? Nous l'ignorons faute d'enquête. Nos observations permettent néanmoins de repérer certains aléas décisifs de cette réponse. Relevons-en deux. Le plus visible se situe au plan des postures professionnelles et des méthodes pédagogiques : les enseignants observés sont en réelle difficulté pour gérer un débat contradictoire ouvert sur des sujets que les élèves investissent émotionnellement, en raison de leur manque de formation. Le deuxième aléa se situe en arrière-plan, et relève de la formation personnelle des enseignants : s'en tenir au droit, c'est-à-dire affirmer la laïcité comme principe fondamental du droit, est insuffisant car le débat mobilise les représentations sociales des élèves et celles des enseignants. Là encore, les enseignants français n'ont pas été formés dans ce domaine qui relève de la psychologie sociale. On note que les obstacles cernés par l'enquête en établissement ne se trouvent pas où l'on aurait pu croire qu'ils seraient, au vu de la médiatisation des incidents scolaires : ils ne sont ni dans le rejet violent de la part des élèves des activités organisées au nom de la laïcité, ni dans le resserrement sécuritaire des formes scolaires. Reste que l'écart observé entre une mobilisation institutionnelle avisée, et une situation sur le terrain ressentie durement à la fois par les professeurs et les élèves, interroge la capacité de l'institution scolaire à cerner la réalité de certains établissements. Il serait trop facile de glisser dans une mise en accusation des enseignants, incapables d'appliquer les « bonnes » directives venues d'en haut. L'enjeu est bien dans la capacité de l'institution à porter, *via* ses acteurs, un projet démocratique qui assure l'égalité de traitement et de réussite dans ses murs, condition pour qu'elle assume sa mission

¹⁴ Notamment en collège populaire : V. Sylvie Moussay & Luc Ria, « Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? » Revue française de pédagogie, (189), 2015, p. 91-104.

d'intégration sociale et morale de la communauté nationale. Le défi déborde largement des frontières de l'école mais il implique, dans le contexte social et sécuritaire que l'on connaît, des conditions institutionnelles qui ne semblent pas en place.