

Jean-Paul MARTIN

TRADITIONS ENSEIGNANTES ET DÉFICIT ÉTHIQUE DE LA LAÏCITÉ FRANÇAISE

Résumé : Alors que les systèmes scolaires de nombreux pays s'intéressent à l'éducation morale des élèves, la France apparaît en retrait. Le propos s'efforce de comprendre cette spécificité française à partir d'une analyse historique de l'instrumentalisation de la laïcité par le corps enseignant. Deux moments-clés (les années Jules Ferry et le début du siècle avec les débats nés dans le prolongement du solidarisme d'une part, du syndicalisme de l'autre) sont proposés comme analyseurs d'une mutation de longue portée, débouchant, à travers des retournements paradoxaux, sur la « laïcité d'abstention ». On fait l'hypothèse qu'un « retour de la morale » se profile, impliquant un « aggiornamento » de la laïcité.

Mots-clés : Corps enseignant — Éducation morale — Éducation aux valeurs — (Jules) Ferry — Laïcité — Neutralité — Solidarisme — Syndicalisme enseignant.

Cette communication est née de l'impression de décalage entre la France et la plupart de ses voisins, s'agissant de la problématique de l'éducation aux valeurs. Dans de nombreux pays européens, les systèmes scolaires publics prennent en compte l'éducation morale des élèves, soit sous forme interdisciplinaire, soit à travers des cours de religion, soit encore à travers des cours alternatifs aux enseignements (confessionnels) des religions : cours de morale non confessionnelle en Belgique et au Luxembourg, formation humaniste ou de culture religieuse aux Pays Bas, en Grande Bretagne, au Danemark, cours d'éthique dans plusieurs Länders allemands, formation personnelle et sociale au Portugal... Ces cours intègrent aussi plus ou moins une dimension civique, mais l'englobent dans une perspective plus large, visant selon le cas la socialisation, la formation du jugement moral ou le sens de la vie. La situation française apparaît très en retrait.

Certes il existe chez nous une forte tradition d'éducation civique, périodiquement relancée, et qui est en train de s'ouvrir — avec les nouveaux programmes du collège — à des dimensions inédites : interdisciplinarité, vie scolaire, initiation au droit (Audigier et Lagelée, 1996). Mais l'éducation civique, lorsqu'elle n'est pas purement et simplement négligée, n'est-elle pas encore comprise, dans bien des cas, comme devant transmettre des savoirs purement institutionnels ? Certes, nombre de collèges dans les banlieues « difficiles » mettent en place sous des dénominations diverses (éducation à la civilité ou à la citoyenneté, lutte contre la violence) des actions d'envergure, qui constituent certainement un des terrains d'expérimentation les plus prometteurs actuellement pour la réflexion sur l'éducation aux valeurs. Mais

n'y a-t-il pas ici un risque de « réserver » cette question aux jeunes des banlieues, comme si les autres n'avaient aucun besoin en ce domaine¹ ?

De façon générale, il semble que l'éducation morale et la problématique de la transmission des valeurs et des normes ne fassent plus partie aujourd'hui des préoccupations centrales d'une majorité d'enseignants. Ou du moins ceux-ci ne paraissent pas au clair là-dessus, tiraillés entre leur rôle éducatif, appréhendé de façon vague, et leur mission de transmission de connaissances, considéré comme le noyau dur du métier. Dans cette perspective, l'idée d'éducation morale fait sourire ou fait peur, assimilée à des prêchi-prêcha désuets, ou à un risque d'empiétement sur la vie privée des élèves et des familles.

Cette question renvoie bien sûr à la laïcité, dans la mesure où celle-ci est souvent vécue comme un partage entre le public et le privé garantissant la liberté de conscience individuelle et la « paix scolaire ». A ceci près que dans la version Jules Ferry, la morale laïque faisait intégralement et éminemment partie des missions de l'école et n'occultait pas la dimension de la sphère privée ! (Baubérot, 1997). Qu'est-il donc arrivé à la laïcité française ? Son destin était-il d'aboutir à un « vide éthique » ?

Vaste question, qu'on voudrait seulement évoquer ici par des réflexions et hypothèses concernant spécifiquement l'instrumentalisation de cette notion par le corps enseignant au cours d'un siècle d'histoire. Perspective interne à l'institution scolaire en somme, qui fournit un contrepoint indispensable à l'appréhension de la crise de l'enseignement moral par les facteurs « externes », généralement mieux repérés (guerre de 1914-1918, individualisation et pluralisation des valeurs, rôle de mai 1968...).

LE MOMENT FERRYSTE : UN ÉQUILIBRE INSTABLE

Commençons par situer la déontologie de la laïcité ferryste, bien connue en principe mais parfois un peu mythifiée. La fonction d'éducateur moral de l'instituteur y est affirmée avec force, celui-ci étant beaucoup plus qu'un « manoeuvre de l'alphabet » cantonné à la tâche d'apprendre à lire, écrire, compter (Buisson, 1881) : en tant que « représentant de la société », il doit faire en sorte que « tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle »². Mais comment définir la morale à transmettre aux enfants ? Ferry la présente à la fois comme intangible (elle vient « du fond des âges », c'est « la bonne vieille morale de nos pères »), universelle (elle transcende tous les particularismes, notamment religieux) et commune à tous (il n'y en a qu'une et personne ne peut la discuter). Ainsi dans la « Lettre aux instituteurs » (1883), Ferry caractérise la laïcité

¹ cf. la remarque de Bernard Defrance : « Il ne faudrait pas que l'éducation à la citoyenneté soit le nom hypocrite donné à des leçons de morale qui ne concerneraient que les jeunes des banlieues. Ce qui m'inquiète beaucoup, c'est le manque de civisme des jeunes des beaux quartiers » (*Cahiers Pédagogiques*, n° 340 : 14)

² Programmes officiels de l'école primaire, juillet 1882

TRADITIONS ENSEIGNANTES
ET DÉFICIT ÉTHIQUE DE LA LAÏCITÉ FRANÇAISE

de l'École par la volonté de séparer le domaine des « croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous » ; quelques lignes plus loin, il parle de la nécessité d'enseigner « ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins acceptées que celles du langage ou du calcul ». Bien qu'on ne puisse pas dire qu'à l'époque, pour la plupart des pédagogues laïques, la morale repose sur la science (Ognier, 1994), les valeurs morales présentent donc chez Ferry une certaine analogie avec les connaissances positives ou scientifiques : elles sont à situer du même côté, par opposition aux croyances ; position strictement identique sur ce point à celle de Condorcet.

De ce fait, la mission d'éducateur moral contient un principe d'autolimitation : la morale laïque n'est pas « un nouvel évangile » dont l'instituteur serait « l'apôtre ». Ne se situant pas sur le registre des croyances, elle ne vise pas à se substituer à elles, mais implique au contraire leur respect. Principe théorique simple, dont l'application l'est moins : car qu'est ce qui est croyance (particulière) et qu'est ce qui est connaissance (universelle) ? Ferry n'ignore pas qu'en pratique des hésitations peuvent surgir. On connaît le conseil qu'il donne alors à l'instituteur : au moment d'énoncer un précepte, celui-ci doit se demander si « un père de famille [...] pourrait de bonne foi, refuser son assentiment à ce qu'il (lui) entendrait dire ». Et d'enchaîner : « Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment ».

Cette distinction a fait couler beaucoup d'encre, on n'épiloguera pas ici sur le degré de lueur qu'elle jette sur la solution du problème concret ! L'important, ce qui demeure du message par-delà le contexte précis de son énonciation, est peut-être ailleurs. Ne consiste-t-il pas à miser sur la *responsabilité personnelle* de l'enseignant, à dire en somme qu'on ne peut pas être éducateur moral *sans prendre des risques* ? Risque d'en dire trop ou... trop peu, de déplaire alternativement au père de famille ou à l'État : les deux cas se présenteront au cours des guerres des manuels du tournant du siècle (Martin, 1992) !

Mais aussi, tout simplement, risque que l'enseignement moral échoue dans son ambition affichée ou encore que cette ambition même finisse par décourager ceux qui en sont investis. Ce sont là des données qu'on a fini par oublier à force d'idéaliser l'École de la III^e République, mais qui étaient tout à fait cruciales pour les contemporains ou pour leurs successeurs immédiats. Il ne faut pas oublier que vers 1890-1900, on évalue l'efficacité morale de l'École à partir de la statistique des crimes et des délits : si celle-ci augmente, les adversaires de la laïcité dénoncent les ravages de la « morale sans Dieu » (Goyau, 1899), et les laïques doivent se justifier ! Il convient aussi de mesurer le degré d'austérité et d'exigence de cette morale laïque première manière, presque entièrement dérivée d'un schéma kantien ; exigence qui apparaîtra démesurée aux instituteurs de la génération suivante, au témoignage par exemple d'un Henri Chateix (1945).

Ne peut-on parler au moins d'attentes sociales excessives placées en l'École et en l'instituteur ? Le syndicalisme, dans ce milieu, est né aussi d'une réaction au caractère théoriquement illimité des tâches confiées aux enseignants, à l'image idéalisée ou complaisamment entretenue d'une profession qui doit se dépenser sans compter (Martin, 1985), à l'instar du portrait tracé par F. Buisson (1912) :

« Dans les autres (professions), le fonctionnaire a sa tâche tracée : il sait la somme de travail qu'il doit fournir ; cela fait, il s'appartient. L'instituteur au contraire ne peut mesurer ce qu'il donne à l'État, car ce qu'il donne ce n'est pas un temps convenu, c'est le meilleur de lui-même [...]. La collaboration qui lui est demandée à l'oeuvre sociale d'éducation est de telle nature qu'elle ne saurait commencer et finir à heure fixe. Sa fonction lui vaut ce trait de ressemblance avec l'artiste ou le savant qu'il faut même malgré lui qu'il y pense sans cesse ».

Au début du siècle, on voit donc se briser le consensus sur lequel reposait chez les enseignants l'idéal-type ferryste. N'est-ce pas alors que s'est joué quelque chose d'essentiel dans un processus qui va finalement amener les enseignants à opérer une attitude de retrait vis-à-vis de la transmission des valeurs et des normes ?

SOLIDARISME ET SYNDICALISME : LA LAÏCITÉ DEUX FOIS DÉSENCHANTÉE

Les années 1900, marquées par une triple poussée, de l'anticléricalisme, du socialisme, des sciences sociales (Ognier, 1994 ; Martin, 1992), développent un potentiel de rupture chez les enseignants du primaire auquel correspond entre autres l'idéologie laïciste et syndicaliste. Elles comportent aussi des tentatives pour renouveler le Pacte républicain.

Au nombre de ces dernières, le solidarisme se présente comme une doctrine de compromis entre socialisme et libéralisme qui tente de répondre à la question sociale. Mais le solidarisme renouvelle aussi la question de l'enseignement moral, en mettant l'accent -dans une perspective qui annonce Durkheim- sur le rôle essentiel de la socialisation. Le terme d'« éducation sociale » connaît alors une grande vogue qui éclipse quelque peu celui d'éducation morale. Selon Léon Bourgeois, ce terme a un sens plus évocateur, il signifie « éducation du sens social », par laquelle il s'agit de donner à l'enfant d'aujourd'hui, vivant dans une société donnée (et non à un être intemporel) l'envie de s'associer avec ses semblables, en lui faisant comprendre les bénéfices qu'il peut retirer de la « loi de solidarité » (Bourgeois, 1900). La morale sociale tend ici à devenir l'expression suprême de la moralité, et elle peut à la limite être assimilée à un échange d'intérêts bien compris ! S'agit-il encore de former à des valeurs ? d'inculquer le sens du devoir ? Des moralistes issus pourtant de la même mouvance en doutent, et le disent ouvertement lors de conférences sur le solidarisme (F. Buisson, A. Darlu, 1902). Ils craignent qu'une éducation ainsi conçue ne mette plus suffisamment l'accent sur la formation de la conscience individuelle et sur la compréhension personnelle du devoir. Ils flairent le risque d'utilitarisme, de relativisme et redoutent une confusion entre éducation morale et processus de conformation à la loi du groupe, quel qu'il soit. C'est au fond le même clivage qui, en dépit des synthèses verbales successivement trouvées, opposera durablement par la suite partisans d'une « morale sociologique » de simple conformité extérieure, aux adeptes de la morale intérieure ; les théories de Durkheim sont naturellement au coeur de ces controverses (Loeffel, 1997).

Or derrière ces débats dont l'ampleur est aujourd'hui bien oubliée, on se de-

*TRADITIONS ENSEIGNANTES
ET DÉFICIT ÉTHIQUE DE LA LAÏCITÉ FRANÇAISE*

mande si l'un des enjeux n'est pas celui de la « privatisation » de la morale. Pour le dire de façon lapidaire, l'avènement des sciences sociales déplacerait la problématique morale : seule la morale sociale en tant que processus de conformation/socialisation importerait désormais à la société, et par conséquent regarderait l'éducation, tandis que l'austère morale du devoir, avec ses connotations « kantien-nes » d'amour du devoir pour le devoir, considérée comme trop « héroïque », échapperait au fond (quoi qu'on en dise) à l'emprise de l'éducateur ? Elle deviendrait en somme « facultative », ou ne regarderait que la sphère privée (ce qui l'assimilerait à une « croyance » ! ?) Bien entendu, L. Bourgeois et Durkheim auraient refusé une telle conclusion – eux qui n'ont cessé de vouloir réconcilier la démarche sociologique avec l'impératif du devoir. Un auteur belge, Jean Louis Genard, a pu cependant montrer de façon convaincante l'opposition irréductible entre les deux démarches (1992).

Or c'est à un semblable désenchantement de la morale du devoir qu'aboutissent à partir de postulats tout à fait différents les enseignants contestataires du début du siècle. Ils sont en quête d'un nouveau système de valeurs laïques, très opposé à celui de la morale de Jules Ferry, traitée de morale de classe, de morale de privilégiés, etc. Un de leurs interprètes, le jeune Albert Bayet, critique en 1905 l'obsolescence de cette morale qui ne correspond plus à la « conscience contemporaine », il n'hésite pas à s'en prendre à « l'idée, devenue incompréhensible, de devoir » (cité par Ognier, 1994). L'idéal serait une morale scientifique, athée, socialiste, pacifiste, féministe, hédoniste... Ce qui esquisse un cas classique de conflit de valeurs...

Comme, par ailleurs, le cadre institutionnel de l'École laïque n'autorise pas une telle évolution de la morale enseignée (la France n'est ni athée ni socialiste !), les instituteurs qui militent pour l'idéal nouveau semblent acculés au *dédoublement* : cet idéal, ils l'exprimeront ouvertement dans les congrès ou les revues militantes, mais dans leur classe ils adopteront un style plus conforme à la laïcité officielle, quitte à ce que la morale scolaire, chemin faisant, se colore d'un certain nombre de thèses contestataires au fur et à mesure qu'elles deviendront politiquement inoffensives !

Mais la conséquence de la contestation n'a-t-il pas été surtout de renforcer la pente « neutralisante » de l'institution, en réaction aux risques d'« endoctrinement » par une minorité ? C'est en effet dans ce contexte qu'on assiste à la sacralisation de la fameuse lettre de J Ferry aux instituteurs et à son utilisation dans le sens de la laïcité-abstention³. Dès lors la morale laïque n'est-elle pas condamnée à s'affadir, à se routiniser ?

Résultat auquel paradoxalement les partisans d'une laïcité plus engagée ne sont peut-être pas entièrement étrangers dans la mesure où, pour se tirer du piège d'avoir à enseigner une morale jugée par eux conservatrice, ils revendiquent, sous le nom d'« impartialité », le droit de s'abstenir d'influencer l'enfant, afin de lui permettre de choisir librement sa voie ! Position très clairement affirmée par exemple

³ Le « retour à Ferry » est en effet patent dans la sphère politico-scolaire, avec une connotation neutralisante, au cours des années qui précèdent immédiatement la guerre de 1914 (Martin, 1992).

sous la plume d'un Dufrenne, dans la très contestataire *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* des années 1905-1910, et qui en arrive à suspecter de manipulation des consciences enfantines toute attitude éducative qui aurait en vue autre chose qu'« une exposition désintéressée des faits » (Martin, 1992 ; Ognier, 1994).

Neutralité et impartialité semblent ici se rejoindre, pour aboutir, une fois débarrassées de leurs connotations militantes, sur la *laïcité négative* ou le *vide éthique*, qui caractérise encore la situation actuelle⁴.

LA LAÏCITÉ NÉGATIVE

Sous l'angle déontologique, celle-ci pourrait être explicitée de la manière suivante : « Au nom du respect de la vie privée, de la liberté de conscience des élèves ou des parents, du refus d'endoctriner et de faire du prosélytisme, les enseignants doivent essentiellement se borner à transmettre des savoirs ; la tâche de structuration morale est de toute façon trop complexe ou trop litigieuse pour ne pas susciter de polémiques, mieux vaut donc s'en abstenir ». Cette représentation de la laïcité scolaire semble bien aujourd'hui la conception dominante. Un signe en serait le rôle persistant de la fameuse lettre de J. Ferry, seul point d'ancrage auquel tout le monde se réfère, presque toujours invoquée pour limiter, empêcher ou prévenir des initiatives jugées dangereuses de la part du corps enseignant.

A l'occasion de problèmes qui ont récemment défrayé la chronique (affaires de foulards, débats politiques dans les établissements...), la laïcité a, certes, fait l'objet de nombreuses discussions. Mais celles-ci *ont porté exclusivement sur les droits des élèves*. Des commentateurs ont noté à ce sujet un relatif assouplissement du principe de neutralité (Thiriot, 1993) et il est indéniable que des reformulations partielles de la laïcité ont lieu, alimentées par un débat social dont atteste un important contentieux juridique (port des signes d'appartenances, droits d'expression, dispenses...).

En revanche on ne peut manquer d'être frappé de l'extrême pauvreté des textes qui ont cherché à renouveler l'image de la laïcité au niveau de la pratique professionnelle des enseignants. Cette dimension déontologique, jadis si conflictuelle, n'est d'ailleurs abordée que pour mémoire dans les recueils de droit de l'éducation (par ex, Durand-Prinborgne, 1992). Tout se passe comme si le mouvement de la société, les conflits de valeurs, les exigences croissantes du pluralisme ne devaient affecter en rien des règles établies au siècle dernier. Le plus curieux est sans doute

⁴ J'ai conscience d'opérer ici un raccourci, qui laisse de côté bien des chemins de traverse ! Il me paraît néanmoins possible de repérer plus d'une analogie entre la conception positiviste de l'enseignement prônée par les instituteurs socialistes et syndicalistes du début du siècle (« nous n'enseignerons plus que des faits rationnels et contrôlables ») et la tradition « instructionniste » héritée des Lumières, qui aujourd'hui conduit les enseignants dans notre enseignement secondaire massifié à valoriser presque exclusivement la transmission d'un savoir disciplinaire. Une autre piste, au moins, resterait à explorer : le destin des conceptions d'éducation morale véhiculées par les mouvements d'éducation nouvelle, qui ont représenté l'autre pôle de la contestation du modèle scolaire dominant.

*TRADITIONS ENSEIGNANTES
ET DÉFICIT ÉTHIQUE DE LA LAÏCITÉ FRANÇAISE*

l'absence de débat social à ce sujet.

Il faut sans doute supposer que, discipline par discipline, ou du moins dans les plus concernées (philo, histoire...), des ajustements s'opèrent, mais rien n'est très visible au niveau global. Au contraire, les seules recommandations apparentes ne font que mettre l'accent sur des règles de prudence pourtant bien connues. Ainsi lorsqu'on relance l'éducation civique au collège en 1985, les instructions précisent : « Cet enseignement s'abstient de toute ingérence dans la vie privée et dans le domaine qui est celui de la seule liberté individuelle ». Ainsi, la circulaire Jospin du 12 décembre 1989 qui distingue les effets de la laïcité pour les élèves et pour les enseignants, ajoute à propos de ces derniers : « Les scrupules à l'égard de la conscience des élèves doivent amplifier, s'agissant des enseignants, les exigences ordinaires de la neutralité du service public et du devoir de réserve de ses agents ».

On notera qu'un pays comme la Belgique, qui n'a pas la même tradition que le nôtre en matière de laïcité scolaire, semble présenter aujourd'hui – dans l'enseignement officiel – un cadre déontologique plus équilibré qui tient compte, d'une part, de la nécessité de respecter la liberté de conscience des élèves et, d'autre part, de la nécessité de proposer dans un contexte de pluralisme une réflexion sur le sens de l'existence et sur les valeurs⁵.

L'approche historique esquissée ici a cherché à repérer quelques situations internes au champ scolaire, ayant conduit à marginaliser la question de l'enseignement moral, à le rejeter pour l'essentiel du côté de la sphère privée, hors de la responsabilité de l'École. Ces situations *suggèrent plus quelles ne démontrent*, bien qu'elles ne soient pas les seules ni même forcément les plus importantes, puisque nous avons délibérément, rappelons-le, écarté de l'analyse la problématique de la privatisation de la morale considérée en elle-même ; or dimension sociétale et dimension scolaire sont bien sûr en interaction. Ce faisant, ces remarques contribuent peut-être à désigner le type d'héritage que les enseignants auront à surmonter au moment où se multiplient les signes d'un « retour de la morale », y compris sous forme de demandes adressées à l'institution scolaire (Legrand, 1992 ; Baubérot, 1997). Pourront-ils assumer ce retour sans un « aggiornamento » de la laïcité ?

Jean-Paul MARTIN

Université Charles de Gaulle — Lille III
Pluridis

⁵ Outre l'existence de cours de religion et de morale non-confessionnelle proposés au choix des élèves et qui se fixent, chacun, explicitement un tel programme, on peut citer quelques extraits du décret sur la neutralité adopté en 1994 par le parlement francophone. Le personnel de l'enseignement est invité, dans son ensemble, à « former les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain ». Pour cela, « il traite les justifications politiques, philosophiques, doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations » et tout en s'abstenant de « propos partisans », il est invité à traiter « les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques ». On est donc très loin d'une neutralité fade ou aseptisée.

Références bibliographiques

- Audigier F. & Lagelée G. (1996) *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP.
- Baubérot J. (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil.
- Bourgeois L., (1900) « L'éducation sociale et l'école primaire ». Conférence aux instituteurs de la Seine, in : La politique de la prévoyance sociale. Tome I : La doctrine et la méthode. Paris, 1914 (74-92).
- Buisson F. (1881) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : article « laïcité ».
- Buisson F. (1902) « La solidarité à l'école ». Conférence à l'École des Hautes Études Sociales, in : L. Bourgeois et A. Croiset *Essai d'une philosophie de la solidarité* (189-205). Paris : Felix Alcan.
- Buisson F. (1912) *La foi laïque*. Paris : Hachette, 3^e édition.
- Chatreix H. (1945) *Au delà du laïcisme*. Paris : Le Seuil.
- Darlu A., (1902) « Solidarité et morale personnelle ». Conférence à l'École des Hautes Études Sociales, in : L. Bourgeois et A. Croiset *Essai d'une philosophie de la solidarité* (121-161). Paris : Felix Alcan.
- Durand-Prinborgne C. (1992) *Le droit de l'éducation*. Paris : Hachette.
- Genard J L. (1992) *La sociologie contre l'éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Goyau G. (1899) *L'École d'aujourd'hui*. Première série. Paris : Librairie académique Perrin.
- Legrand L. (1992) *Enseigner la morale aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Loeffel L. (1997) « Droit et Morale dans l'éducation civique à l'École élémentaire » – Communication au groupe « Observation des pratiques en éducation civique » de l'INRP, dactyl.
- Martin J P. (1985) « Tradition républicaine et corps enseignant » – in : V. Aubert *et alii La forteresse enseignante. La Fédération de l'Éducation Nationale* (13-31). Paris : Fayard, Fondation Saint-Simon.
- Martin, J P. (1992) *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*. Thèse d'Histoire, IEP de Paris, dactyl., 2 vol.
- Ognier P. (1994) « La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945) », in : J. Baubérot *et alii Histoire de la laïcité* (79-275). Besançon : CRDP.
- Thiriot A. (1993) « Le principe de neutralité de l'enseignement » – *Savoir-Éducation-Formation* 3 (403-423).