



HAL
open science

Y a-t-il des élèves musulmans ?

Françoise Lorcerie

► **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. Y a-t-il des élèves musulmans?. Diversité: ville école intégration, 2012, 168, pp.64-73. hal-00797922

HAL Id: hal-00797922

<https://hal.science/hal-00797922>

Submitted on 7 Mar 2013

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.

Y a-t-il des élèves musulmans ?¹

Françoise LORCERIE

« *Nous n'avons pas d'élèves musulmans* ». Telle fut la réponse d'un inspecteur d'académie à une chercheuse qui lui demandait récemment un entretien pour évoquer la situation des élèves musulmans du point de vue de l'école dans son secteur, les problèmes éventuels et les actions impulsées par l'Education nationale. L'enquête avait lieu dans le cadre d'un programme de recherche mené en parallèle dans onze grandes villes européennes à forte population musulmane, afin de comparer les situations et les pratiques d'incorporation de ces populations dans divers secteurs de la vie sociale – éducation, ainsi que logement, emploi, santé, police et sécurité, participation politique, médias. La perspective pour les porteurs de l'initiative, les fondations « Open Society », était de dégager des « bonnes pratiques » et de les faire connaître d'une ville à l'autre et d'un pays à l'autre en Europe². Je n'engagerai pas ici la discussion sur ce type de protocole de recherche. Je voudrais me centrer sur le refus de principe opposé à la demande. Le responsable scolaire n'en démordit pas, la chercheuse n'obtint pas d'entretien de sa part.

Ce refus d'accepter la question singularise la hiérarchie de l'Education nationale. Ce n'est pas porter un jugement négatif que de le dire. Le refus a un côté protecteur : il peut faire barrage contre les emportements qui balayent la société à l'égard de l'islam. C'est ainsi que lors de l'épisode d'effervescence politique et médiatique autour du port du voile en 2003, les hauts responsables de l'Education nationale se sont dans leur majorité prononcés contre l'idée d'une loi d'interdiction. Leur position était faite de confiance dans la capacité des chefs d'établissements à faire face aux problèmes qui pouvaient se poser (ce qui implique qu'ils relativisaient les problèmes), et de défiance à l'égard des tendances islamophobes qu'une interdiction générale risquait d'encourager (Lorcerie, 2005, chap. 5). Mais tout compte fait, ce refus de principe a plus d'inconvénients que d'avantages au regard des missions de l'école.

Je me propose de mettre à profit le présent dossier pour essayer de dévider les fils de la question. Cela m'amènera à évoquer les controverses sur la laïcité et sur l'islam, et à utiliser des données d'enquêtes au sein de l'école et hors école, au regard de perspectives normatives sur la mission sociale et politique de l'école démocratique.

Une question sensible

La prise en compte des identités privées des élèves (les identités dites « culturelles » ou « sociales ») n'est pas habituelle dans l'Education nationale. La coutume dans l'enseignement secondaire est de ne s'adresser qu'à des intelligences, des individus dépouillés de leurs identités sociales comme aussi de leurs identités personnelles et de leur affect. Dans l'enseignement primaire, l'affect est un peu plus pris en compte, les élèves passent pour y être cocoonés (Bonnéry, 2007). Mais on reste très loin de prendre les élèves avec leur épaisseur affective et sociale, et ce même à l'école maternelle. Le contraste avec l'Angleterre, par exemple, est saisissant (Raveaud, 2006). Par rapport à cette tradition forte et peu questionnée de l'école publique française, l'identité musulmane des élèves est un sujet sensible à plusieurs titres.

Sensible, en raison de la laïcité ?

¹ Publié dans *Diversité* (168), Dossier *Retour sur la question ethnique*, avril 2012, p. 64-73

² Il s'agit du programme *At home in Europe ?* conduit par Open Society Foundations (Fondation Soros). Ses publications se trouvent à l'adresse suivante : http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/listing?type=Publication

C'est la réponse qui se présente le plus facilement. Pourtant, il n'y a rien dans la laïcité *stricto sensu* qui s'oppose à une prise en compte de l'éventuelle affiliation musulmane des élèves. La laïcité « doit se décliner » en trois principes, souligne le Conseil d'Etat dans son rapport à l'occasion du centenaire de la loi de 1905 : « ceux de neutralité de l'Etat, de liberté religieuse et de respect du pluralisme » (Conseil d'Etat, 2004, p. 245). Un juriste précise : « Sur le plan du droit, le terme [de laïcité] désigne essentiellement la neutralité religieuse de l'Etat. On y inclut aussi l'absence de discrimination (donc l'égalité) et la liberté en matière religieuse. [...] Par contre le concept juridique de laïcité n'inclut pas, contrairement à ce que pourrait laisser penser le discours politique, un prétendu principe d'exclusion de la religion hors de la 'sphère publique', ni ne postule 'l'indifférence', 'l'ignorance' ou 'l'incompétence' de l'Etat à l'égard des religions » (Woehrling, 2010, p. 436). Ces principes ne sont pas spécifiques à la France. Il ne faut pas s'arrêter au fait que « le terme de laïcité serait intraduisible », nous dit encore le Conseil d'Etat. Si l'on peut parler d'exception française, « elle ne peut être que relative, la vraie question étant celle, si l'on se compare avec le reste du monde, de savoir comment, dans chaque État, sont reconnues et assurées la liberté de conscience et la liberté de religion, ce qui suppose, bien sûr, que les rapports entre les Églises et l'État soient organisés d'une manière garantissant l'exercice de ces libertés » (Conseil d'Etat, 2004, p. 245). De fait, les pays démocratiques ont forgé des solutions variées fonction de leur histoire (Baubérot et Milot, 2011). Mais tous s'arrangent, avec ou sans le mot, pour donner force de loi aux trois principes associés de neutralité de l'Etat, égalité des religions, liberté religieuse des individus. C'est d'ailleurs obligatoire en Europe, aux termes de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1950).

C'est sur ce fondement que le Conseil d'Etat a élaboré et maintenu sa position dans les « affaires de voile », à partir de sa saisine par le ministre à l'automne 1989. Rappelons qu'aux termes de son avis, pris solennellement en assemblée générale : « le principe de la laïcité de l'enseignement public, qui est l'un des éléments de la laïcité de l'Etat et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect d'une part de cette neutralité par les programmes et par les enseignants et d'autre part de la liberté de conscience des élèves. [...] La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité. » (Conseil d'Etat, avis du 27 novembre 1989).

Cet avis a rencontré l'incompréhension de l'opinion publique, et aucun courant politique (sinon les Verts) n'a pris sur lui de l'expliquer pour créer de l'adhésion. En fait, beaucoup de Français ignorent la valeur de la laïcité en droit public, et associent la laïcité aux guerres scolaires et à l'éviction de l'emprise religieuse sur l'école. Avant même que ne se monte finalement, au printemps 2003, l'entreprise politique visant à faire passer une loi pour restreindre les droits des élèves sur ce point (Lorcerie, 2005), l'opinion était déjà largement convaincue que le port du foulard était contraire à la laïcité, quoi qu'en dise le Conseil d'Etat. Les sondages témoignent de l'adhésion de plus en plus forte au discours prohibitionniste au cours de l'épisode. La position contraire, portée notamment par la Ligue de l'enseignement pourtant forte de sa légitimité historique en la matière, est restée à peine audible dans l'effervescence suscitée par les auditions publiques de la commission Stasi. Il y avait bien un décalage entre le droit et la philosophie politique de la laïcité d'un côté, et la conception répandue des « exigences » de la laïcité de l'autre.

La loi du 15 mars 2004 n'a pas mis fin au décalage, bien au contraire. Il semble qu'aujourd'hui la liberté de conscience soit entendue en France non au sens de la Convention européenne des droits de l'homme, mais au sens de l'Ancien régime : c'est la liberté du for intérieur. Avec la conviction que la « civilisation des mœurs » (pour parler comme Elias), ou

bien la bonne « intégration » exigent qu'on ne montre pas sa religion. Et ce, d'autant que la religion qui se donne à voir aujourd'hui est l'islam, objet d'une représentation sociale extrêmement négative comme le montre l'analyse des médias sur trente ans (Deltombe, 2005).

Sensible, en raison de la politisation de la question

En effet, l'interprétation restrictive de la laïcité s'est radicalisée ces dernières années, en se légitimant au nom du combat pour défendre l'identité nationale, face à l'islam. On l'a vu de façon éclatante lors du débat sur l'identité nationale lancé en novembre 2009 par Eric Besson, alors titulaire du ministère « de l'immigration et de l'identité nationale ». Mais c'est à l'occasion des travaux de la commission Stasi à l'automne 2003 que l'infléchissement anti-musulman du débat sur la laïcité est devenu saillant, en s'appuyant sur une nouvelle définition, identitaire et nationaliste, de la laïcité. Le rapport Stasi écrit ainsi : « *La laïcité est le produit d'une alchimie entre une histoire, une philosophie politique et une éthique personnelle. Elle repose sur un équilibre de droits et d'exigences. Le principe laïque est conçu comme la garantie de l'autonomie et la liberté de chacun de choisir d'être lui-même. Il suppose une attitude intellectuelle dynamique à l'opposé de la posture paresseuse de la simple neutralité. C'est un problème qui va au-delà de la question spirituelle et religieuse pour concerner la société dans toutes ses composantes. La laïcité touche ainsi à l'identité nationale, à la cohésion du corps social, à l'égalité entre l'homme et la femme, à l'éducation, etc.* » (Stasi, 2003, p. 36). Curieuse définition que celle-ci, avec l'*etc.* en point d'orgue, écrite pourtant par un juriste, Rémi Schwartz, le rapporteur de la commission Stasi.

La laïcité, dans cette nouvelle acception idéologique, s'écarte expressément du droit (Baubérot, 2012)³. Elle désigne pour ainsi dire la transcendance de l'identité de la nation française, dans un imaginaire composite, à la fois ethno-national et philosophique, – dans la ligne du discours de Renan sur la nation (Lorcerie, 2003, chap. 4). Et comme chez Renan, les musulmans incarnent l'extériorité hostile. Renan pensait aux arabes colonisés, le rapport Stasi vise les quartiers populaires – ces « territoires perdus de la République », selon Brenner (2002) –, dont les habitants « *arrivés sur le territoire national au cours de ces dernières décennies* » ont toutes raisons de « *[prêter] une oreille bienveillante à ceux qui les incitent à combattre ce que nous appelons les valeurs de la République. Car il faut être lucides : oui, des groupes extrémistes sont à l'œuvre dans notre pays pour tester la résistance de la République et pour pousser certains jeunes à rejeter la France et ses valeurs* » (Stasi, 2003, p. 7).

On est ici dans l'insinuation. Rien n'est dit (les mots « immigrés », « musulmans », « islam », ne figurent pas), tout est transmis : c'est une figure de prétériton. Un peu avant, l'Américain Samuel Huntington avait forgé la formule du « clash des civilisations » pour dire l'extériorité mutuelle et le combat de l'Occident et de l'islam (Huntington, 1997). C'est bien de cela qu'il s'agit dans le passage cité du rapport Stasi.

Or cette vision de l'islam et des musulmans européens est contredite par tous les travaux scientifiques à leur sujet, tant pour la France que pour l'Europe (par exemple Brouard et Tiberj, 2005 ; Klausen, 2005 ; Dargent, 2010 ; *At home in Europe*, 2010-2011, Kepel et al., 2011). Je n'en connais pas un qui valide la thèse de l'extériorité hostile. A vrai dire, cette thèse est sociologiquement improbable. Les immigrés et leurs enfants sont, comme tout un chacun, à la recherche d'une vie bonne. Ils n'ont aucun intérêt rationnel à se mettre délibérément en marge de la société. De plus, ils le disent. Ils se félicitent de vivre dans des Etats de droit, ils ne tiennent pas à vivre entre eux (Pew, 2006). En France, loin de demander à bénéficier d'exceptions, ils revendiquent un « droit à l'indifférence », selon l'expression de

³ Rappelons que Jean Baubérot, seul membre de la Commission Stasi à être un spécialiste de la laïcité, fut aussi le seul à ne pas voter le rapport. Il s'est abstenu.

l'actuel président du Conseil français du culte musulman (Moussaoui, 2010). Ils ne sont pas de ceux qui demandent la révision de la loi de 1905. Mais ils n'ont pas voix au chapitre. Le dispositif de la Commission Stasi fut très significatif à cet égard : on a parlé d'eux sans eux.

La représentation sociale dominante de l'islam dans les médias et dans l'opinion publique est celle d'un bras de fer contre les institutions, avec deux chefs d'accusation : l'inégalité de l'homme et de la femme, et la confusion du politique et du religieux. Les leaders qui s'inscrivent en faux contre ce discours, à l'instar de Tariq Ramadan, sont accusés de double langage (Fourest, 2004). Ce discours pénètre l'Education nationale à divers niveaux. Au centre, certains experts argumentent la menace que ferait peser l'islam en tant que tel sur la paix scolaire (Obin, 2004 ; aussi Seksig pour HCI, 2011). Ils ne sont pas majoritaires dans ce milieu. A preuve Jean-Pierre Obin, inspecteur général, a eu de la peine à obtenir la diffusion de son rapport sur les manifestations d'appartenance religieuse à l'école. D'abord retenu, celui-ci a été mis sur le site du ministère sur les instances de la LICRA, avant d'être publié sur papier dans une édition privée. Le ministère paraît par contre plus ouvert à l'action des associations qui militent pour l'égalité hommes-femmes et contre l'homophobie en ayant l'islam en ligne de mire, comme Ni Putes Ni Soumises (Rebeyrol, 2010).

Sur le terrain, les agents scolaires s'avèrent peu en mesure de résister à l'islamophobie ambiante (Koudedji, 2009). Au contraire, le consensus sur la dangerosité de l'islam peut leur permettre d'attribuer leurs éventuelles difficultés professionnelles à la culture des élèves.

Sensible, en raison des difficultés techniques

Il arrive enfin que l'affiliation musulmane des élèves pose des problèmes techniques dans l'espace de la classe. On craint les réactions brutales des élèves notamment lorsque le programme amène à traiter de la religion musulmane. C'est ainsi que les Commentaires des programmes d'histoire en 5^{ème} ont attiré l'attention des enseignants sur les difficultés qu'il y a à historiciser la genèse de l'islam et la civilisation médiévale (BO spécial n° 4, 1987) : « *Le réveil contemporain de l'Islam, la place croissante des pays islamiques dans les relations internationales, la présence dans beaucoup de nos classes d'élèves de confession musulmane, autant d'éléments qui renforcent l'intérêt et l'actualité de l'étude de la civilisation de l'Islam. Elle n'en est pas pour autant rendue plus aisée. Il convient donc avant de traiter cette partie du programme d'en bien mesurer les difficultés.* » Toutefois, il ne semble pas que cette anticipation de difficulté se soit concrétisée de façon significative.

Depuis les années 2000, les médias se sont fait l'écho d'incidents dans les classes, provoqués par des élèves musulmans au collège ou au lycée, lors de l'enseignement du génocide des juifs par les nazis notamment. Ces faits divers ont nourri des allégations de judéophobie ou d'antisémitisme à leur encontre. Là encore, les enquêtes en classe ou auprès des enseignants n'ont pas vérifié ces imputations (Falaize, 2003). Par contre, il est vrai que les enseignants peuvent ressentir de la gêne lorsqu'ils traitent de thèmes qui touchent à l'identité religieuse des élèves, à leur mémoire familiale (Falaize, 2009), ou lorsque les élèves en parlent (Bozec, 2010). Géraldine Bozec montre dans sa thèse que les enseignants d'école primaire ont souvent (pas tous) une représentation hexagonale de l'identité nationale, les liens transnationaux qu'entretiennent certains parents d'élèves les mettent mal à l'aise lorsqu'ils apparaissent.

En revanche, le grand thème « La Méditerranée au 12^{ème} siècle, carrefour de trois civilisations », discrètement introduit au programme d'histoire des classes de Seconde en 1995 comme un ballon d'essai, en rupture avec le principe de chronologie continue (Legris, 2009), s'est trouvé très bien accueilli par les élèves et les professeurs. Cela lui a valu d'être présenté en 2002 en ces termes explicites :

« *S'il faut éviter de dresser un tableau exhaustif conduisant à l'étude détaillée des trois civilisations du bassin méditerranéen, il est souhaitable d'en souligner les fondements religieux (catholicisme romain, islam, orthodoxie) et politiques. Le cœur de la question est*

bien l'idée de carrefour de civilisations. À l'aide d'un petit nombre d'exemples et de documents librement choisis, il s'agit de mettre en valeur la diversité des contacts que développent ces différentes civilisations : affrontements guerriers (croisades, Reconquista...), échanges commerciaux (comptoirs), influences culturelles (syncrétisme) » (JO 10 juillet 2002). En même temps, les programmes Joutard (2002) introduisaient le thème « Islam et Méditerranée au Moyen Age » dans l'enseignement primaire aussi. Ce grand thème braudélien conjugait l'intérêt cognitif, l'intérêt politique et l'intérêt affectif. C'est fort dommage qu'il ait disparu du programme lors de sa reconfiguration en 2010 pour cause de réforme du lycée.

En bref, la question de l'identité musulmane des élèves est une question sensible lorsqu'on la rapporte à l'habitude qu'a l'école publique française de mettre la religion à l'écart de l'espace et des programmes scolaires. Néanmoins la question n'est pas anti-laïque, et certains changements récents des programmes ont permis de tester l'intérêt pédagogique de séquences qui ménagent une forme de reconnaissance – indirecte – de cette identité minoritaire, sans concéder quoi que ce soit à la démagogie. La principale difficulté semble venir de la catégorisation sociale négative de l'islam en France et de sa politisation aujourd'hui.

Poursuivons l'examen des enjeux sociaux et scolaires associés à l'identité musulmane.

Une question à ne pas éluder, car elle concerne les missions de l'école

Il y a trois façons d'être juif, écrit Massignon (1997) : parce qu'on est de religion juive, parce que sans être confessant on tient à la culture juive, enfin parce qu'autrui vous attribue une identité juive, – vous êtes juif dans le regard d'autrui, comme disait Sartre. Ces trois registres de l'identité religieuse n'ont rien de spécifiquement juif. Ils ont une validité pour toute identité religieuse. Mais le troisième mode, l'identité assignée, a plus d'effets sociaux lorsqu'il s'agit d'une religion minoritaire, c'est-à-dire dominée dans les rapports de force symboliques d'une société donnée. Cette attribution sous-tend alors le dénigrement et la discrimination. Le néologisme anglais est suggestif : c'est l'*othering*, l'attribution d'altérité et d'infériorité.

Or les deux registres opposés que sont l'identification de soi comme confessant et l'identification comme *autre* par autrui majoritaire sont plus marqués dans le cas de l'islam que pour toute autre religion en France aujourd'hui, avec des effets sociaux importants.

Il y a des élèves musulmans

Dans une enquête anonyme réalisée en milieu lycéen, toutes filières confondues il y a dix ans (Lorcerie, 2007), les répondants devaient renseigner leur lieu de naissance et celui de leurs parents ainsi que leur nationalité, afin de connaître les parcours familiaux. Par ailleurs, une question demandait s'ils avaient une religion et si oui laquelle, et s'ils respectaient ses obligations. Une autre question leur demandait de choisir deux éléments qui les caractérisaient le plus dans une liste d'attributs parmi laquelle figurait la religion : *marseillais, français, européen, habitant du monde, jeune, homme ou femme, couleur de peau, origine, religion* (deux réponses étaient possibles). Pour 100 enfants de familles originaires du Maghreb (et non rapatriées), 81 ont répondu être de religion musulmane, et 44 se sont en outre auto-définis par la religion (contre 23 % en moyenne dans cette population lycéenne). Dans une autre enquête par questionnaire en face-à-face auprès d'adultes en milieu populaire (Lorcerie, Geisser, 2011), une question portait sur les éléments qui semblaient aux répondants les caractériser le mieux : « *Si vous vous décriviez, quels points indiqueraient quelque chose d'important à votre sujet : votre famille, le type d'emploi que vous avez, votre âge, vos intérêts, votre niveau d'études, votre nationalité, votre sexe, votre niveau de revenu, votre religion, votre classe sociale, votre origine culturelle, votre couleur, un handicap quelconque* » (deux choix étaient possibles). 50 % des personnes qui s'étaient identifiées

comme musulmanes ont choisi la religion dans leurs deux premiers choix, contre 4 % parmi les non musulmans.

Par conséquent, la confession musulmane est un élément fort de l'identification des élèves comme des adultes de culture musulmane vivant en France, quel que soit leur statut social et leur sexe. Ceci est un résultat constant des travaux empiriques. Un sur deux environ place la religion parmi les éléments qui le caractérisent le plus. C'est beaucoup plus que dans la population majoritaire. Par contre, ce n'est pas le seul élément d'auto-identification important, ni même le plus important. Dans l'enquête adultes citée plus haut, l'élément le plus choisi, et de loin, fut la famille, et ce dans les deux sous-populations : elle fut mentionnée par 87 % des musulmans et 72 % des non musulmans, le plus souvent en premier choix. Dans l'enquête lycéens, les éléments les plus choisis varient selon l'âge et le sexe : on s'identifie plus volontiers comme « jeune » quand on est un garçon en seconde, par son sexe si l'on est une fille, etc., et ce indépendamment des caractéristiques culturelles de la famille.

En ce sens, nous avons bien à l'école des élèves musulmans et des familles musulmanes en nombre. Mais ils ne sont pas que cela. Et de plus, les perturbations de l'ordre scolaire de ce fait sont à peu près inexistantes. L'interdiction du port des signes religieux par les élèves contribue peut-être à cette tranquillité, mais elle ne saurait tout expliquer. Le port du voile par les élèves filles était rare avant la loi du 15 mars 2004 : le ministre, Nicolas Sarkozy, donnait pour 2003-2004, sur le rapport des Renseignements généraux, le chiffre de 1256, dont 20 cas ayant posé problème et 4 décisions d'exclusion. Il n'existe plus aujourd'hui, la loi s'applique. Lors de la rentrée 2004, quelques jeunes filles ont tenté de braver l'interdit et ont été exclues, d'autres ont préféré se déscolariser (comme les sœurs Lévy, auxquelles les médias s'étaient intéressés à l'automne 2003), on ignore combien. Depuis, la règle est appliquée, tout juste note-t-on des escarmouches dans certains collèges quand les adolescentes vont le plus loin possible dans l'entrée avant d'ôter le foulard qu'elles portent dans la rue. Tandis que le commerce halal s'étend dans les quartiers populaires (Kepel, 2011), signe que les familles cherchent à respecter les interdits alimentaires musulmans lorsqu'elles le peuvent, aucune cantine scolaire ne sert de nourriture halal et il n'y a pas de demande en ce sens venant des familles. La seule demande exprimée à l'enquête est que les enfants ne soient pas obligés de consommer du porc. Exceptionnels sont les services qui assurent, comme la Ville de Lyon, des repas complets sans porc, ce qui paraît pourtant aisé à organiser (Guide pratique, 2011). Seule concession, mais répandue semble-t-il, les rationnaires sont dispensés de payer pour les repas non pris durant le Ramadan, à condition de le demander à l'avance (encore cette facilité est-elle dénoncée par certains groupes d'extrême droite) (Lorcerie, Geisser, 2011).

Certaines mères déléguées des parents portent un foulard, comme la circulaire du 28 mai 2004 leur en donne expressément le droit, cela paraît accepté. Un débat a été lancé en 2010 à propos des mères qui portent un foulard lorsqu'elles accompagnent des sorties scolaires à l'école primaire. Il a été question de leur étendre l'obligation de neutralité qui s'applique aux agents publics. Le ministre s'est prononcé en ce sens en 2011, mais la question reste en suspens. Aucun syndicat enseignant n'a appuyé cette initiative. Ajoutons qu'il est certain que l'islam n'a pas contribué au soulèvement émeutier de 2005 (Lagrange et Oberti, 2006 ; Le Goaziou et Mucchielli, 2006). Il semble également n'avoir aucune part dans l'indiscipline qui agite parfois les classes de collège. Ce point n'est pas renseigné directement par les travaux, mais il est étayé par les films de fiction qui ont traité dernièrement d'indiscipline dans les collèges populaires, comme *Entre les murs* de Laurent Cantet (palme d'or au festival de Cannes en 2008) ou *La journée de la jupe* de Jean-Paul Lilienfeld en 2009. On y voit des jeunes mettre en avant parfois leurs origines nationales, dans leurs propos ou sur leurs vêtements, mais aucun signe de religion.

Demeure une grande question. Pourquoi l'adhésion à l'islam est-elle forte parmi les élèves, alors que la société est sécularisée, que les élèves musulmans y sont intégrés – leurs parents

aussi d'ailleurs (HCI, 2000) – et qu'ils vivent comme tout le monde de puissants processus d'individualisation ? C'est le genre de question à quoi celui qui pratique les sciences sociales ne peut répondre que partiellement. Avec cette réserve, la réponse la plus générale à la question posée se trouve par hypothèse dans la situation des individus concernés. En l'occurrence, il s'agit d'une situation dominée dans les rapports sociaux, et fortement constituée comme telle puisque, pour schématiser, elle s'éprouve tant au plan résidentiel (ségrégation urbaine) qu'au plan de la richesse et du travail (condition d'enfants de familles populaires plus pauvres que la moyenne, plus souvent au chômage), et au plan symbolique (*othering*, discriminations, islamophobie). On peut faire l'hypothèse que dans cette situation, les individus vont avoir tendance à rechercher et entretenir une identité qui leur assure une positivité symbolique. La religion musulmane peut le permettre. Norbert Elias (1991) allait plus loin, qui notait que, dans nos sociétés (pour lui, c'était celles de l'avant et après deuxième guerre mondiale), malgré les fortes pressions à l'individualisation, certaines « identités du nous » tendaient à se renforcer. C'était notamment le cas des identités nationales, les nations étant investies comme « unités de survie » dans un monde dangereux.

Ces raisonnements sont intéressants, mais y souscrire ramène la religion minoritaire au statut d'une identité ethnique minoritaire, voire d'une identité politique. De fait, les enquêtes montrent que les sentiments d'injustice et de discrimination sont très répandus dans la population concernée. Il y a assurément des pans de l'expérience sociale des individus qui s'expliquent par l'expérience minoritaire. Pourtant la question posée reste irréductible à ce type d'analyse. La religion ne saurait être investie comme « unité de survie » ou socle de positivité que si l'individu se vit comme croyant. Et cela, les sciences sociales ne peuvent que l'observer.

Dynamiques complexes de l'identité majoritaire

Si l'expérience sociale des élèves musulmans est marquée par leur condition minoritaire, celle des élèves sans passé migratoire ou « européens d'origine » l'est ou peut l'être par leur condition majoritaire.

Les études de la condition majoritaire se sont développées les dernières décennies aux Etats-Unis (*whiteness*) et en Angleterre (*englishness*). Elles sont seulement balbutiantes en France. Elles sont pourtant logiquement complémentaires de celles sur l'expérience minoritaire. Car minoritaires et majoritaires constituent ensemble, par hypothèse, une « configuration » (Elias, 1997). Le rapport entre les deux est dynamique, il est socialement construit et entretenu. Pas de minoritaires sans majoritaires capables de les maintenir dans leur position minoritaire et s'attachant à le faire. Il faut lire à ce propos l'étude qu'a consacrée Norbert Elias au cas de la petite ville anglaise de Winston Parva, peuplée d'ouvriers et de classes moyennes, sans immigration étrangère, mais où un quartier loti plus récemment que le reste se trouvait décrié et cantonné aux marges de la vie locale par les groupes qui monopolisaient le pouvoir local. Ceux-ci y parvenaient entre autres par le commérage. Elias dégage à cette occasion le concept précieux de « configuration *established-outsiders* ».

L'école est-elle protégée de ce type d'effet ? C'est à vérifier. On sait que certains dispositifs scolaires le favorisent. Ainsi, les structures à classes de niveau ou classes européennes, etc., y sont propices. Elles suscitent parmi les élèves dénigrement social, répulsion mutuelle et souvent violence (Debarbieux, 1996, 1999). De plus, on sait que les élèves véhiculent les représentations sociales qu'ils trouvent dans leur environnement. Une thèse récente en donne une illustration en cherchant à caractériser les positions de lycéens sans passé migratoire sur l'immigration et les immigrés. La méthode choisie est la comparaison entre l'Italie et la France (Nice) à l'aide de questionnaires anonymes. Ces lycéens s'avèrent avoir une représentation globale négative de l'islam, et ont tendance à affirmer qu'il faut être catholique pour être national, les Français plus encore que les Italiens d'ailleurs – un résultat paradoxal

(Bergamaschi, 2010). Ceci suggère qu'une configuration majoritaires-musulmans est présente dans l'espace scolaire de façon exogène, en lien avec le débat qui a cours dans la société, et qu'elle pourrait s'activer de façon endogène le cas échéant, même si la *philia*, la camaraderie, reste la forme de relation dominante entre élèves (Rayou, 1998).

Le même raisonnement s'applique aux agents scolaires. Les travaux de thèse évoqués plus haut montrent que les professionnels véhiculent eux aussi fréquemment les représentations sociales négatives afférant à l'islam. Vis-à-vis de leurs élèves musulmans, ces représentations bousculent leurs principes méritocratiques, ils en sont conscients et manifestent de la gêne. Reste qu'ils essentialisent le groupe formé autour de l'attribut islam. « *L'étiquette groupale inhibe d'autres critères de catégorisation, et fait obstacle à l'émergence de perceptions plus fines, notamment personnologiques, des membres du groupe* », observe un psychologue (Lorenzi-Cioldi, 2002, p. 35). Dans la relation pédagogique, l'essentialisation de l'altérité musulmane est source d'impuissance. Un élève qui invoque l'islam pour refuser de répondre à une question n'est pas vu comme Untel qui relève d'une réaction adaptée, il est vu comme étant l'islam. « Et alors, qu'est-ce que je fais ?! ». Comme si la réaction professionnelle était évidemment exclue. « *En cuisine, j'ai un élève qui a dit qu'il ne pouvait pas cuisiner du porc. Alors qu'est-ce que je fais ?* ». La question s'adresse au témoin, au formateur, au chercheur, elle ramène l'élève à l'islam et le soustrait à la compétence pédagogique.

L'Islam à l'école ? Les missions de l'école

Dans l'architecture institutionnelle de notre société, l'école a deux grandes missions : doter chacun des repères cognitifs dont il aura besoin pour mener sa vie et contribuer au développement de la société ; et doter chacun des dispositions subjectives nécessaires pour assurer la cohésion de la société, ce qu'on appelle le « lien social » ou le « vivre-ensemble ». Sur la première mission, la réponse française passe par les programmes et leur révision régulière. Sur la seconde, elle passe par l'unité de structure durant toute la scolarité obligatoire et l'éducation à la citoyenneté.

Un élève français termine-t-il son cursus avec une connaissance suffisante de l'islam comme religion ? Il le termine avec une connaissance acquise pour l'essentiel en classe de 5^{ème}, où il aura pu étudier la civilisation de l'islam médiéval. Ceux qui seront allés en LGT entre 1995 et 2010 auront en outre étudié « la Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations ». Dans la nouvelle version du programme d'histoire de Seconde, ce point est remplacé par « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle ». Est-ce suffisant pour assurer la « laïcité d'intelligence » que Régis Debray (2002) appelle de ses vœux afin de remplacer la traditionnelle « laïcité d'ignorance » ? Ce n'est pas sûr. D'autant que, on vient de le voir, l'ignorance en la matière n'est pas faite que d'absence de savoir, elle se nourrit de catégorisation sociale négative et d'essentialisation de l'altérité.

Cette remarque amène directement à la deuxième mission de l'école, assurer la cohésion sociale. L'unité de structure y contribue peut-être. Mais on n'est plus au temps où l'on parait l'école unique de toutes les vertus à cet égard. L'inégalité sociale des résultats scolaires en fin de scolarité obligatoire est trop marquée et trop pérenne pour ne pas renvoyer à des processus, informels ou formels, de cristallisation des catégories sociales au sein du système unitaire. La bibliographie sociologique en la matière est abondante (un exemple récent : Broccolichi et al., 2010). La catégorisation ethnique interfère avec ces processus (Dhume et al., 2011). Cependant sa contribution propre à l'inégalité constatée est délicate à situer. En effet, les résultats des élèves issus des flux migratoires musulmans ne sont pas statistiquement différents de ceux de leurs pairs qui partagent la même condition sociale. Sinon que les filles de ces flux ont des résultats plutôt meilleurs qu'attendu, toutes choses égales par ailleurs⁴.

⁴ Pour une brève synthèse des résultats disponibles, on peut lire Lorcerie 2012.

Reste l'éducation à la citoyenneté. Centrée sur la connaissance des institutions juridiques et politiques, elle privilégie les savoirs déclaratifs et néglige les attitudes et le ressenti des élèves. Ce choix est de nature à obérer sa capacité éducative. En effet, la philosophie politique nous apprend qu'une société politique où se pose « la question multiculturelle » (Hall, 2007), ou la question de la « diversité » – peu importe le mot –, est une société où existe aux yeux de tous une configuration *established-outsiders*. Il y a un risque sérieux dans cette société que les citoyens exposés à l'*othering* ne se sentent pas et ne soient pas reconnus comme des membres d'égale valeur, partageant les mêmes droits et les mêmes chances. Or « *il faut qu'une communauté politique ait un sentiment commun d'appartenance pour former un ensemble solidaire et entretenir un régime de droits, d'obligations et de sacrifices* », rappelle Bhikhu Parekh, au terme d'une réflexion collective approfondie sur le cas britannique (Parekh, 2003, 2000). « *Le sentiment commun d'appartenance est un capital moral et politique vital pour une communauté* ». C'est pourquoi « *toute communauté politique doit trouver les moyens de renouveler et de garder vives l'allégeance et la loyauté de ceux qui risquent d'en être insatisfaits et de s'en détacher* ». Voilà un défi que l'école républicaine devrait s'obliger à relever, si elle doit continuer à se penser comme l'institutrice du social.

Conclusion

Y a-t-il des élèves musulmans ? En évacuant la question, on s'épargne assurément des difficultés. Elle n'a pas sa place dans l'orientation managériale de la réforme dans l'Education nationale. Elle n'en a pas non plus dans l'éthos français de la laïcité. Enfin, elle est inconfortable, car elle éveille la catégorisation sociale de l'islam alors que l'école se veut fondamentalement un espace de méritocratie universelle.

Mais j'espère avoir montré que la question devrait être posée si l'on prend au sérieux la mission cognitive et civique de l'école. Car il importe pour les confessants de l'islam d'être acceptés comme tels. Et il importe que les autres soient éduqués à cette acceptation. De cela dépend la capacité des uns et des autres à faire ensemble une communauté politique, tandis que le silence officiel entretient la vision fantasmagorique de l'islam comme groupe extérieur menaçant, jusqu'au sein de l'école.

Françoise LORCERIE
IREMAM-CNRS
lorcerie@mmsch.univ-aix.fr

Références bibliographiques

- BAUBEROT J., MILOT M. (2011), *Laïcité sans frontières*. Paris, Seuil.
 BAUBEROT J. (2012), *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte.
 BERGAMASCHI A. (2010). *Images de l'immigré et attitudes envers la diversité. Une enquête auprès d'une population lycéenne en France et en Italie*. Thèse de sociologie, Université de Nice/ Université degli studi di Torino.
 BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.
 BOZEC G. (2010). *Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de science politique, IEP de Paris.
 BRENNER E., dir. (2002). *Les territoires perdus de la République*. Paris, Mille et une nuits.
 BROCCOLICHI S., BEN AYED C., TRANCART D., coords. (2010), *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris, La Découverte.

- BROUARD S., TIBERJ V. (2005). *Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*. Paris, Presses de Sciences po.
- CONSEIL D'ETAT (2004), « Réflexions sur la laïcité », in *Rapport public 2004*. Paris, La Documentation française.
- DARGENT C. (2010), « La population musulmane de France : de l'ombre à la lumière ? », *Revue française de sociologie*, n°51-2, p. 219-246.
- DEBARBIEUX E. (1996 et 1999), *La violence en milieu scolaire 1 et 2*. Paris, ESF.
- DEBRAY R. (2002), *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Préface de Jack Lang. Paris, Odile Jacob/SCEREN
- DELTOMBE T. (2005), *L'Islam imaginaire, La construction médiatique de l'islamophobie en France*. Paris, La Découverte
- DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P. (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' "origine"*. Paris, La Documentation française.
- ELIAS N. (1991), « Les transformations de l'équilibre « Nous-je » », in *La Société des individus*, Paris, Fayard.
- ELIAS N. (1997), *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*. Paris, Fayard, préf de Michel Wieviorka.
- FALAIZE B., et al. (2003), *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Paris, INRP (rapport de recherche).
- FALAIZE B., et al. (2009), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris, Cité nationale de l'histoire et l'immigration ; Lyon, INRP.
- FOUREST C. (2004), *Frère Tariq*. Paris, Grasset.
- GUIDE PRATIQUE DE LA LAÏCITE. UNE CLARIFICATION PAR LE CONCRET* (2011). Préfacé par J. Glavany. Paris, Fondation Jean Jaurès (en ligne dans le site de la Fondation Jean Jaurès).
- HALL S. (2007), *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*. Paris, éd. Amsterdam.
- HCI (Haut Conseil à l'intégration) (2000), *L'Islam dans la République*. Paris, La Documentation française.
- HCI (Haut Conseil à l'intégration) (2011), *Les défis de l'intégration à l'école*. Paris, La Documentation française.
- HUNTINGTON S. (1997), *Le Choc des civilisations*. Paris, Odile Jacob.
- KEPEL G., avec L. ARSLAN et S. ZOUHEIR (2011), *Banlieue de la République*. Paris, Institut Montaigne.
- KLAUSEN J. (2005), *The Islamic challenge. Politics and religion in Western Europe*. Oxford, Oxford University Press.
- KOUDEDJI Y. (2009), *L'ethnicité au collège. Entre compromis et contradictions*. Thèse de science politique, Université Montpellier 1.
- LABORDE C. (2010), *Français, encore un effort pour être républicains*. Paris, Seuil.
- LAGRANGE H., OBERTI M., dir. (2006), *Emeutes urbaines et protestations. Une singularité française*. Paris, Presses de Sciences po.
- LE GOAZIOU V., MUCCHIELLI L., dir. (2006), *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*. Paris, La Découverte.
- LEGRIS p. (2009), « Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire », in L. De Cock, E. Picard, eds., *La Fabrique scolaire de l'histoire*. Paris, Agone-CVUH, p. 28-52.
- LORCERIE F., et coll. (2003), *L'Ecole et le défi ethnique. Immigration et intégration*. Paris, ESF & INRP.
- LORCERIE F., et coll. (2005), *La Politisation du voile*. Paris, L'Harmattan.

- LORCERIE F. (2007), « Un cosmopolitisme enraciné. Le milieu lycéen marseillais », *Migrations Société*, vol XIX, n°113, p. 71-94.
- LORCERIE F. (2012, 1^{er} trim), « L'échec scolaire, Ce qu'il dit et ce qu'on lui fait dire ». *Après-Demain*, Paris, Fondation Seligmann, p. 14-17.
- LORCERIE F., GEISSER V. (2011), *Les Marseillais musulmans*, Londres, OSF (en ligne dans le site mentionné note 1).
- LORENZI-CIOLDI F. (2002), *Les représentations des groupes dominants et dominés*. Grenoble, PUG.
- MAALOUF A. (1998), *Les Identités meurtrières*. Paris, Grasset.
- MASSIGNON L. (1997), *Peuple juif ou problème juif ?* Paris, La Découverte (1^{ère} édition Maspéro, 1981).
- MOUSSAOUI M. (2010), « Pour le droit du culte musulman en France à l'indifférence », *Le Monde*, 11 février. Texte adopté par le bureau exécutif du CFCM.
- OBIN J-P. (2004), *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Rapport au ministre de l'Education nationale (en ligne dans le site du Ministère de l'Education nationale).
- PAREKH B., dir. (2000), *The Future of Multi-ethnic Britain - The Parekh Report*. London, The Runnymede Trust.
- PAREKH B. (2003), « Le sentiment de commune appartenance », *Les Cahiers pédagogiques* (419).
- PEW GLOBAL ATTITUDES PROJECT (2006), *Europe's Muslims more moderate. How Westerners and Muslims view each other*. Pew Research Center.
- RAVEAUD M. (2006), *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris, PUF.
- RAYOU P. (1998), *La Cité des lycéens*. Paris, L'Harmattan.
- REBEYROL A., coord. (2010), *Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Paris, Ministère de l'Education nationale, DGESCO (en ligne)
- STASI B., prés. (2003), *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*. Paris, La Documentation française.
- WOEHLING J-M. (2010), « Laïcité, neutralité », in F. Messner, dir. *Dictionnaire Droit des religions*. Paris, CNRS Editions.