



HAL
open science

Quelle mise en oeuvre de la laïcité scolaire, pour quels “ accommodements raisonnables ” en matière de neutralité à Mayotte ?

Émilie Pontanier, Philippe Charpentier, Georgeta Stoica

► To cite this version:

Émilie Pontanier, Philippe Charpentier, Georgeta Stoica. Quelle mise en oeuvre de la laïcité scolaire, pour quels “ accommodements raisonnables ” en matière de neutralité à Mayotte?. *Revue de didactique des sciences des religions*, 2024, 12, pp.40-57. 10.26034/fr.zfrk.2024.4775 . hal-04692318

HAL Id: hal-04692318

<https://hal.science/hal-04692318v1>

Submitted on 9 Sep 2024

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.



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Pontanier, E., Charpentier, P. & Stoica, G. (2024). Quelle mise en oeuvre de la laïcité scolaire, pour quels « accommodements raisonnables » en matière de neutralité à Mayotte ?

Zeitschrift für Religionskunde | *Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 40–57.

[10.26034/fr.zfrk.2024.4775](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2024.4775)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©Émilie Pontanier, Philippe Charpentier & Georgeta Stoica, 2024

Quelle mise en œuvre de la laïcité scolaire, pour quels « accommodements raisonnables » en matière de neutralité à Mayotte ?

Émilie Pontanier, Philippe Charpentier & Georgeta Stoica

Comment la laïcité scolaire est mise en œuvre à Mayotte, territoire ultrapériphérique français situé dans l'Océan Indien, département non soumis à la séparation des Églises et de l'État ? Quelles pratiques, quels ajustements, quels compromis, quelles ressources, les professionnel-le-s de l'éducation nationale mobilisent-ils et elles, selon quelles logiques, pour faire respecter la laïcité et la loi de 2004 dans les établissements de l'enseignement secondaire public de cette académie ? C'est en empruntant des concepts du cadre théorique de la sociologie pragmatique et en nous basant sur une recherche exploratoire de type qualitative réalisée en novembre 2022 et 2023 que nous proposons l'analyse sociologique d'un corpus de 24 entretiens semi-directifs. L'hypothèse de notre travail est la suivante : chez les actrices et acteurs de l'éducation interviewé-e-s, la laïcité se légitime *in situ* par des « accommodements raisonnables » soutenus par une neutralité consensuelle et par la promotion de l'école « pour tous » et ses valeurs d'égalité et d'émancipation sociale. Ainsi, pour pouvoir justifier leur action, ces professionnel-le-s souscrivent à une laïcité en actes qui ne se résume pas à une logique répressive mais à un accompagnement dynamique qui prend racine dans ce contexte insulaire et son environnement socio-historique, religieux et linguistique singulier.

Wie wird der Laizismus in der Schule in Mayotte umgesetzt, einem französischen Gebiet in äußerster Grenzlage im Indischen Ozean, einem Departement, das nicht der Trennung von Kirche und Staat unterliegt? Welche Praktiken, Anpassungen, Kompromisse und Ressourcen mobilisieren die Fachleute des Bildungswesens nach welcher Logik, um den Laizismus und das Gesetz von 2004 in den öffentlichen Schulen der Sekundarstufe in dieser Schule zu respektieren? Mithilfe von Konzepten aus dem theoretischen Rahmen der pragmatischen Soziologie und auf der Grundlage einer qualitativen explorativen Forschung, die im November 2022 und 2023 durchgeführt wurde, schlagen wir die soziologische Analyse eines Korpus von 24 halbstandartisierten Interviews vor. Die Hypothese unserer Arbeit lautet: Bei den befragten Akteur:innen im Bildungsbereich der Laizismus legitimiert sich vor Ort durch „angemessene Anpassungen“, die durch eine einvernehmliche Neutralität und die Förderung einer Schule „für alle“ mit ihren Werten der Gleichheit und der sozialen Emanzipation. Um ihr Handeln rechtfertigen zu können, bekennen sich diese Fachpersonen zu einer Laizität in Taten, die nicht auf eine repressive Logik hinausläuft, sondern auf eine dynamische Begleitung, die in diesem Inselkontext und seinem einzigartigen soziohistorischen, religiösen und sprachlichen Umfeld wurzelt.

How is secularism implemented in schools in Mayotte, an outermost French territory in the Indian Ocean that is not subject to the separation of churches and the State? What practices, what adjustments, what compromises and what resources do the professionals working in the national education system mobilise, according to what rationale, to ensure that secularism and the 2004 law are respected in the public secondary schools of the territory? By borrowing concepts from the theoretical framework of pragmatic sociology and basing ourselves on exploratory qualitative research carried out in November 2022 and 2023, we propose a sociological analysis of a corpus of 24 semi-structured interviews. The hypothesis of our work is as follows: among the education actors interviewed, secularism is legitimised *in situ* by “reasonable accommodations” supported by consensual neutrality and by the promotion of “schools for all” and their values of equality and social emancipation. Thus, to justify their actions, these professionals subscribe to a secularism in action that cannot be reduced to a repressive logic, but is rather a dynamic support rooted in this island context and its unique socio-historical, religious and linguistic environment.

1 Introduction

La laïcité fait l'objet de nombreux débats et de plusieurs conceptions (Khan, 2005 ; Baubérot, 2010). Elle peut être une source de tensions et de questionnements (Gautherin, 2014) à l'échelle politique mais aussi académique. Tout comme la neutralité, la laïcité n'est pas une notion univoque (Calvès, 2022). Elle peut s'inscrire dans une conception ouverte ou identitaire, dans une vision antireligieuse ou davantage protectrice du religieux, ou encore dans une laïcité séparatiste ou concordataire (Baubérot, 2015). Son élasticité explique les fluctuations de son usage (Pinon, 2021) et son adjectivation qui est controversée. À ce sujet, Charlène Ménard rappelle que :

Il est aujourd'hui possible de distinguer une conception républicaine (Kintzler, 2014)¹, une conception libérale, dans le sens rawlsien du terme, et une conception communautarienne (Kymlicka, 2001² ; Taylor & Maclure, 2010)³ de ce principe, avec pour autant des compromis entre ces modèles identifiables en France [...] (Schwartz, 2007)⁴. Ces trois pôles politiques (républicanisme, libéralisme, critique communautarienne) s'articulent ou s'opposent et se retrouvent dans les choix des politiques de laïcité, mais aussi dans les stratégies des acteurs en situation professionnelle (Boltanski & Thévenot, 1991)⁵. (Ménard, 2022, p. 88).

Or, il semble que face à cette multiplicité de définitions de la laïcité, sa mise en œuvre, et notamment l'application de la loi du 15 mars 2004⁶, peut aboutir à des traductions et des pratiques à géométrie variable de la part des personnes en charge de la faire appliquer dans le système scolaire public français. Puisque la notion d'effet de contextes est un outil capable de rendre compréhensible les situations d'interactions d'apprentissages (Blanchet, 2016 ; Genevois & Fageol, 2022) et que l'environnement de travail, à l'échelle nationale ou régionale des actrices et acteurs du système scolaire, influence la conception et la mise en œuvre de la laïcité à l'école (Vivarelli 2014b ; Pontanier & Husser, 2022 ; Ménard & Lantheaume, 2020 ; Pontanier, 2023 ; Lantheaume & Urbanski, 2023), nous avons souhaité rendre compréhensible les logiques des professionnel-le-s de l'éducation, en collèges et lycées, en matière de laïcité et de neutralité, à l'échelle de l'académie de Mayotte, territoire non concerné par la séparation des Églises et de l'État et où 95% de la population est musulmane⁷. Située dans l'océan Indien, Mayotte se trouve dans l'espace géographique et culturel comorien, peut être aujourd'hui plus qu'hier, étant donné la forte présence de ressortissant-e-s de la République fédérale islamique des Comores sur ce territoire français d'outre-mer et la surreprésentation des élèves comorien-ne-s dans les écoles de l'île. Ce n'est qu'en 2011 que ce territoire est devenu le 101^e département français. On rappellera qu'il n'est pas soumis à la loi de 1905 : en effet, depuis les décrets Mandel de 1939, certains territoires d'outre-mer (Guyane, Mayotte, Polynésie française) bénéficient d'un statut dérogatoire concernant la séparation des Églises et de l'État. Par conséquent, les principes concernant la laïcité ne s'y appliquent pas dans les mêmes termes qu'en France hexagonale. Pour autant, les programmes nationaux et le référentiel de compétences attendues des professeur-e-s doivent s'y appliquer de manière analogue. Le Ministère de l'éducation nationale (MEN) stipule que dans les territoires d'outre-mer « la République assure sa mission d'éducation [comme en France hexagonale] avec un même niveau d'exigence en prenant en compte les singularités géographique, historique et culturelle des différents territoires » (Éduscol, 2024). On peut constater que les textes soumis par le MEN à ses agent-e-s en charge de les appliquer sont très généraux et qu'ils laissent de fait une latitude d'interprétation, entre autres, aux professionnel-le-s de l'enseignement secondaire. Ceci a bien entendu un impact sur le travail enseignant. Dans la rubrique « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation » du *Référentiel des professionnels de l'éducation*, le MEN indique à ses personnels que :

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité [et notamment ils doivent] faire partager les valeurs de la République [soit] savoir transmettre et faire partager [...] les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations (MEN, 2013).

Le principe de laïcité est donc bien un attendu à et de l'école publique à Mayotte comme il peut l'être dans les autres départements français. Cela implique l'obligation institutionnelle d'afficher, dans tous les établissements, la Charte de la laïcité, l'hymne national de La Marseillaise ou encore une carte géographique de la France. Pour mémoire, de 1946 à 2011, Mayotte avait un statut de Territoire d'outre-mer avec une certaine marge d'autonomie concernant la place et l'organisation de la religion dans la société. Depuis sa départementalisation, les écoles sont soumises aux mêmes règles que les autres établissements nationaux. Or Hugo Bréant (2022) fait remarquer que :

1 Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Minerve.

2 Kymlicka, W. (1996/2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. La Découverte.

3 Taylor, C. & Maclure J. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. La Découverte.

4 Schwartz, R. (2007). *Un siècle de laïcité*. Berger-Levrault.

5 Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Gallimard.

6 Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

7 Essentiellement rattachée au rite shaféite, comme dans l'archipel des Comores, avec des influences soufies.

De manière assez ambiguë, la loi de 2004 est donc devenue la pierre angulaire d'une politique laïque à Mayotte. Elle place l'Éducation nationale, qui est l'interlocuteur public privilégié des élèves mahorais-es et un employeur important, en première ligne des débats autour de ce principe républicain sur l'île (p. 110).

C'est que, sur ce territoire insulaire, la laïcité implique une application singulière guidée par un autre système normatif que dans la France hexagonale ou à La Réunion (Pontanier, 2023). Ceci se justifierait par le contexte sociohistorique et religieux de Mayotte où deux systèmes éducatifs coexistent avec des références pédagogiques différentes (Saindoux, 2019 ; Cosker, 2017) : un enseignement scolaire laïque et obligatoire, et, un enseignement traditionnel et confessionnel sunnite, informel et facultatif. Comme l'écrit Alison Morano (2023) :

[l']histoire sociopolitique de Mayotte en fait aujourd'hui une société sous influence européenne avec une globalisation à deux vitesses qui n'affecte pas de la même manière les familles, selon leur trajectoire migratoire et leur héritage socioculturel. Ces bouleversements se cristallisent notamment autour de la place et du rôle de l'enseignement coranique dans une société qui voit l'école laïque et républicaine concurrencer les rythmes traditionnellement dévolus aux *shioni*, les écoles coraniques traditionnelles (p. 125).

Les recherches existantes permettent de dresser un panorama complexe entre cette société traditionnelle, considérée comme défiante à l'égard de l'institution scolaire laïque (Saindou, 2019), et un système social en pleine mutation, dont les nouvelles exigences juridiques et éducatives modernes questionnent les valeurs des familles (Blanchy, 2018 ; Malbert, 2018).

Face à cette situation, la question se pose de savoir si la situation dérogatoire de Mayotte en matière de séparation des pouvoirs entre les Églises et l'État peut être une source de difficultés pour les personnes en charge de l'enseignement public et le nœud d'une tension autour de la laïcité, ou non ? Pour le dire autrement : quelles pratiques, quelles logiques d'action, quelles ressources mobilisent les professionnel-le-s de l'éducation pour mettre en œuvre la laïcité et la neutralité prescrites par l'institution dans les établissements scolaires publics du second degré à Mayotte ? Comment la loi de 2004 est-elle appliquée ? Ces professionnel-le-s sont-ils ou elles amené-e-s à faire des ajustements, des compromis ?

Nous postulons que la laïcité forgée au quotidien, couplée à l'environnement de travail des professionnel-le-s, repose sur des processus de traduction des directives officielles qui demandent à être saisis dans leur contexte et qui peuvent peut-être donner à voir une pluralité de logiques tantôt s'opposant, tantôt juxtaposées ou hybridées.

L'hypothèse proposée est la suivante : une neutralité consensuelle et les valeurs d'égalité et d'émancipation sociale accompagnent la mise en œuvre dynamique de la laïcité et de la loi de 2004 à Mayotte.

Pour donner des réponses aux questions posées, dans une première partie, la méthodologie de la recherche et l'approche théorique mobilisées seront exposées, le recueil de données empiriques sera présenté, puis une brève contextualisation de l'objet d'étude sera réalisée. Dans une seconde partie, la mise en œuvre de la neutralité à l'école et les « accommodements raisonnables » qu'elle implique pour faire tenir l'application de la loi de 2004 sera analysée. Enfin, une troisième partie traitera des problématiques concrètes que peut poser le religieux aux professionnel-le-s lorsqu'il fait épreuve.

2 Méthodologie, présentation des données et contextualisation

2.1 Approche qualitative pour une analyse pragmatique de la laïcité à Mayotte : présentation du matériau empirique mobilisé et limites

C'est à partir d'une recherche sociologique exploratoire de type qualitative, réalisée dans l'académie de Mayotte en novembre 2022 et 2023, que sera proposé l'analyse d'un corpus de vingt-quatre entretiens⁸ semi-directifs (Beaud & Weber, 1997/2004 ; Combessie, 2007), dont huit réalisés en distanciel (Teviot, 2021). Ces entretiens ont été menés sur la base du volontariat et de l'anonymat avec vingt enseignant-e-s et quatre professionnel-le-s de l'enseignement secondaire prêt-e-s à jouer le jeu de l'interview malgré leur (sur)charge et leurs conditions⁹ de travail. La diversité des personnes interrogées (tableau n°1) s'explique par le refus tacite de celles et ceux qui n'ont pas souhaité

8 Nous remercions sincèrement ces associé-e-s de passage dont les pratiques modelées en fonction du contexte et des situations nous ont permis de mesurer les enjeux et les logiques qui soutiennent leur conception de l'école publique.

9 Par exemple, faire cours dans un hall d'entrée suite au passage d'un cyclone (2 ans auparavant) condamnant les sept salles de classe situées à l'étage et dont la rénovation peine à être réalisée faute de fonds ; ajoutons à cela que ce hall d'entrée n'est pas insonorisé et voit le déambulement de milliers de collégien-ne-s, sans compter les moments de pluie assourdissante car les murs et les toitures ne sont pas isolés.

donner suite à notre *invitation* malgré l'accès à quatre établissements, le dépôt d'un courrier dactylographié¹⁰ dans près de cent casiers et, enfin, en dépit de la présentation enjouée (peut-être trop) de la recherche lors des récréations du matin, du midi et de l'après-midi (accompagnée parfois de membres de la direction, ceci expliquant peut-être cela !). Dans un souci d'anonymat ne seront pas donnés davantage d'éléments sur les établissements bien que ce tableau offre quelques indications comme le nombre de professionnel-le-s et leur statut lorsqu'il est disponible, le nombre d'élèves accueilli-e-s ou le taux de réussite aux examens.

2022-2023 * Réseau d'éducation prioritaire	Collège 1 Classé REP*	Collège 2 Classé REP+	Lycée polyvalent 1	Lycée polyvalent2
Nombre d'élèves	1350	1788	1958	1924
Équipe éducative	144	149	213	158
Nombre d'enseignants	82	126 57 titulaires et 69 contractuel-le-s	150	107 45 titulaires et 62 contractuel-le-s
Taux de réussite	Brevet : 59 %	58% (87,5 % en France hexagonale)	Baccalauréat : 81%	70% (91% en France hexagonale)
24 professionnel-le-s interviewé-e-s	10 nord-est	3 centre-est	8 est	3 nord
Chef-fe d'établissement	1	1	1	
Conseiller ou conseillère principal-e d'éducation		1	1	
Français	2	2		
Langues étrangères	1	1		1
Lettres-histoire			1	1
Mathématiques	1			
Éducation physique et sportive	1	1	2	
Sciences de la vie et de la terre	1			
Documentaliste	1		1	
Mathématiques-sciences			1	1

Tab. 1 : Caractéristiques générales des établissements scolaires dans lesquels la recherche exploratoire s'est déroulée

Ce corpus empirique a permis d'entrevoir les logiques à l'œuvre des professionnel-le-s de ces établissements scolaires lorsqu'il est question de situations de travail en lien avec la question du respect du principe de laïcité, de neutralité, du respect de la loi de 2004 ou encore des religions à l'école que ces situations soient perçues comme ordinaires, sensibles ou complexes. L'analyse des vingt-six situations de travail décrites par les vingt-quatre professionnel-le-s interviewé-e-s dans deux collèges et deux lycées polyvalents, a été complétée par des données informelles : conversations courantes (Lapassade, 2019) et observations (Laplantine, 1996 ; Kohn, 1998) réalisées *in situ*, ce qui a conduit à examiner l'espace scolaire et les abords des établissements.

Dans une perspective ethnométhodologique, la réflexion s'articule aussi à la prise en compte du contexte et au sens que les actrices et acteurs donnent à leurs pratiques et à leurs représentations. Ce travail emprunte également les concepts de compromis et d'épreuve du cadre théorique de la sociologie pragmatique et du modèle « des cités et des mondes » (Boltanski & Thévenot, 1991). Ce modèle étudie *in fine* la dynamique de l'accord à savoir le processus qui engage l'ajustement des individus dans la vie sociale (et scolaire) en raison de la constitution de mondes communs. La sociologie pragmatique se donne comme « objet préférentiel la description et l'analyse de la manière dont les acteurs «eux-mêmes» désignent les êtres qui composent leur environnement [...] et, ce faisant, contribuent à performer le monde social » (Boltanski, 2012, p. 340-341). On peut ajouter que la situation est l'unité de base

10 Ce courrier présente le cadre déontologique de la recherche et stipule notre souhait de saisir les situations réelles de travail lorsqu'il s'agit de diversité socio-culturelle et les logiques d'action des actrices et acteurs concerné-e-s.

de la sociologie pragmatique (et non pas l'individu) et qu'elle n'est pas nécessairement problématique. Ainsi, un-e professionnel-le de l'éducation, dans une situation donnée, peut faire appel à une logique de justification singulière mais il ou elle ne s'y réduit pas puisque les individus sont des êtres pluriels qui peuvent changer d'état, de logique d'action et de logique argumentative selon la situation, les actrices et acteurs ou les causes en jeu. C'est en se saisissant des logiques argumentatives des enquêté-e-s, dans une situation donnée, que seront analysés les régimes de justice¹¹ dans lesquels ils et elles se situent pour trouver un accord et créer du commun lorsqu'il s'agit de laïcité à l'école à Mayotte et plus spécifiquement de la mise œuvre de la loi de 2004. C'est la raison pour laquelle les entretiens recueillis ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1996/2001) en tenant compte de la manière dont la situation de travail est interprétée/qualifiée par le ou la professionnel-le ainsi que des stratégies et des ressources mobilisées dans l'activité.

2.2 Effet de contexte : quelle neutralité pour l'école de la République à Mayotte, pour quels enjeux ?

À Mayotte, l'école républicaine est obligatoire depuis 1992¹². Aujourd'hui, elle constitue un tremplin pour les familles, car dorénavant la réussite sociale passe par la réussite scolaire (Cassagnaud, 2011). Pour autant, le système éducatif laïque à Mayotte est confronté à plusieurs problématiques de taille notamment en raison de l'essor du second degré et sa diversification (Morano, 2023) : d'une part, la croissance exponentielle des effectifs scolaires¹³ et le manque d'infrastructures qui en découle, et, d'autre part, les faibles résultats scolaires en raison de l'environnement socioculturel spécifique. L'académie se trouve actuellement dans une situation extrême par rapport à la norme hexagonale (Charpentier & Stoica, 2023), par exemple, l'île fait face à une immigration importante venant des îles de l'archipel et la population de cette académie est la plus pauvre de France.

Vingt-deux collèges sont intégralement classés en réseau d'éducation prioritaire qui peuvent scolariser jusqu'à 1800 élèves et onze lycées à Mayotte (sur une superficie totale de 374 km²). Les établissements secondaires comme les écoles primaires ne possèdent pas tous un service de restauration (non obligatoire), toutefois, les communes bénéficient de transports scolaires pour affréter les élèves à l'école en cars. Ces derniers sont souvent la cible de caillassages ou d'agressions à la machette en raison de la délinquance et de la pression migratoire excessive (Duchesne, 2023). Ces faits de violence et d'insécurité sont liés aux « inégalités internes et externes de la société mahoraise » (Roinsard, 2014, p. 47) et constituent une impasse sociale plurifactorielle (Duchesne, 2023). En effet, dans ce département français, 77 % de la population vit sous le seuil de pauvreté national comparé à 14 % pour la France hexagonale ; 40 % des résidences principales sont des *bangas*, des cases en tôle et 29 % des ménages n'ont pas l'eau courante (Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE], 2018). Près de 50% de la population a moins de 18 ans, ce qui en fait le département le plus jeune de France (Balicchi et al., 2014). Parallèlement à l'usage de la langue française (à l'école et dans les institutions publiques), dans la vie quotidienne, la population manie aussi et surtout deux langues éloignées du français de par leur structure grammaticale et leur vocabulaire (Laroussi, 2015) : le shimaoré (un dérivé du swahili) et le kibushi (un dérivé du malgache) et toutes les langues utilisées par les immigré-e-s comorien-ne-s : le shindzuani (parlé à Anjouan), le shingazidja (parlé en Grande Comore) et le shimwali (parlé à Mohéli). À ces langues maternelles, il faut aussi ajouter des « éléments d'arabe acquis à l'école coranique où l'on mémorise les prières permettant de se conduire en bon musulman » (Blanchy, 2002, p. 684).

L'éducation religieuse (islam sunnite) est en effet incontournable. C'est principalement par le *shioni*, l'école coranique, espace de socialisation centrale dans l'éducation populaire et traditionnelle, que l'enfant a longtemps appris le respect, la discipline et les règles de vie sociale (Lambek, 1993). L'école laïque républicaine et ses rythmes scolaires n'est guère venue remettre en cause la légitimité et les pratiques traditionnelles de la fréquentation du *shioni* (Morano, 2022), bien que la situation évolue. Cet espace de socialisation religieuse accueille essentiellement les enfants des classes populaires ; il est toutefois supplanté ces dernières années par des *madrassa* davantage plébiscitées par « un public majoritairement composé d'enfants issus de familles des classes aisées » (Morano, 2023, p. 132). Ajoutons que le *shioni* a un caractère plus informel que la *madrassa*. Au *shioni*, généralement, les élèves y apprennent à réciter le Coran sans toujours le comprendre alors qu'à la *madrassa*, l'objectif, plutôt que la récitation, est de leur permettre de comprendre ce qu'ils et elles lisent.

Les individus sont ainsi socialisés dans un espace où se transmet la « tradition musulmane respectée » (Bréant, 2021, p. 113) (*shioni* ou *madrassa*) et parallèlement, ils et elles sont éduqué-e-s dans un espace scolaire laïque où s'élabore le projet d'un individu socialisé par la raison, projeté comme un-e citoyen-ne autonome et intégré-e à la Nation française.

11 Les logiques d'action mobilisées seront explicitées au fur et à mesure de l'analyse.

12 Pourtant la présence de la France remonte à 1841. Le premier collège n'a été construit qu'en 1963, la première session du baccalauréat n'a eu lieu qu'en 1968, le premier collège en zone rurale fut créé en 1986 et la première école maternelle en 1993 (Dessenne-Monabay, 2007).

13 Elle est caractérisée par un taux d'accroissement naturel élevé et la présence de nombreux-ses clandestin-e-s, dont les enfants constitueraient 20 % des élèves scolarisé-e-s.

Aujourd'hui, si l'école de masse accueille davantage d'élèves comorien-ne-s que de mahorais-es et qu'elle s'est caractérisée « par le transfert d'un modèle éducatif inspiré de la Métropole et "plaqué" sans adaptation aux réalités locales » (Pelletier, 2021, cité par Morano, 2023, p. 129), en matière de laïcité, une autre dynamique de mise en œuvre est proposée pour *appliquer* la loi de 2004. Elle consiste à agir à partir d'un principe de réalité en faisant avec le contexte mahorais sans aller *contre*. Cette lecture située implique l'inclusion des spécificités culturelles et religieuses des élèves du territoire de Mayotte. Pour cette raison, les chef-fe-s d'établissements des collèges et lycées ont adopté une neutralisation des signes religieux, tout en pratiquant des « accommodements raisonnables », conformément aux circulaires qui leur ont été envoyées par le rectorat ces dernières années¹⁴. Celles-ci indiquent la signification d'un signe *ostensible* dans cette académie, par exemple, un voile qui dissimule les oreilles (si les oreilles sont visibles, le voile n'est pas ostensible). Cette adaptation peut s'apparenter à un compromis, à un « accommodement raisonnable » mais, à défaut d'être explicitement prescrite¹⁵, elle traduit la préoccupation des actrices et acteurs du territoire à tenir compte de l'identité culturelle des élèves comme ressource de reconnaissance (Voïrol, 2018). Cette reconnaissance implique la prise en considération des habitudes vestimentaires (traditionnelles, culturelles ou/et religieuses) de la population scolaire¹⁶ et la prise en compte de l'ensemble des élèves, qu'ils ou elles soient Mahorais-es ou issu-e-s des îles voisines (Comorien-ne-s). Dans une logique de l'altérité culturelle et du bien commun, à l'école, le port du *kichali* (fichu nommé aussi voile ou châle) est accepté notamment parce qu'il est conforme aux pratiques de mise dans l'espace public où les femmes le portent sur les épaules ou sur la tête pour couvrir leurs cheveux. Ceci ne génère pas de débat au sein de la communauté éducative malgré l'interprétation différente que peuvent en faire les professionnel-le-s : d'objet culturel anodin (voile ou châle bariolé), il devient pour certain-e-s un symbole possiblement problématique (voile islamique, *abaya*). La palette vestimentaire des collégiennes, des lycéennes voire même des enseignantes se prête à plusieurs nuances qui juxtaposent tour à tour tradition et modernité au gré des humeurs du jour des unes et des autres qui peuvent passer du *salouva*¹⁷ à la jupe, au pagne ou au jeans, habits recouverts ou non d'un fichu, d'un turban, d'un voile, d'un châle ou d'un *kichali*. Les interprétations du sens du vêtement aujourd'hui comme hier travaillent parfois le collectif enseignant mais ne l'empêchent pas de faire son travail selon des logiques adaptées à la situation et aux injonctions parfois contradictoires de l'éducation nationale.

3 Laïcité *in situ* : neutralisation du signe et « accommodement raisonnable », quels enjeux pour les professionnel-le-s ?

Premier point notable de cette recherche exploratoire, la laïcité est décrite comme « très importante » et ne semble pas représenter une source d'interrogation, ni de difficulté particulière pour les personnes interrogées notamment parce que la mise en œuvre de la loi de 2004 interdisant le port des signes ostensibles aux élèves des établissements scolaires publics suppose, on l'a vu, une lecture *in situ*. C'est pourquoi le port du châle ou du voile traditionnel dit *kichali* est spontanément consenti à l'école. Cela n'empêche pas la laïcité d'être mise en œuvre par les valeurs et les objets qui la soutiennent, comme la Charte de la laïcité qui est affichée dans les espaces scolaires traversés (salles de classes, centres de documentation et d'information, bureaux de la direction). Elle est aussi traitée et expliquée aux élèves :

La laïcité ici c'est des fois pas simple à comprendre parce que c'est comme de l'athéisme pour les collégiens. Nos élèves [...] ont un problème d'identité : est-ce qu'ils sont mahorais ? musulman ? français ? africain ? [...] Moi [je] suis originaire du [Maghreb], je connais le coran et je lis l'arabe littéraire. Je suis revenu des fois avec eux sur ce que le *fundî* [maître coranique] dit. [...] J'ai observé dans une école coranique, la traduction du coran en shimaoré c'est complexe parce que je comprends pas parfaitement le shimaoré mais y a des éléments qui passent pas. [...] Alors j'y reviens avec ma classe : pourquoi la langue française est [considérée comme un] péché ? Les *Fundi* de la Grande Comores sont trop respectés et craints par des familles ici. [...] Alors avec un collègue d'histoire-géographie on prépare des affiches avec les élèves en français et en shimaoré pour la semaine de la laïcité, des dessins. [...] Tous les ans, [il] y a même le journal du collège qui a un article sur la laïcité, rédigé par les élèves. Petit à petit, ils comprennent. [...] Faut valoriser leur culture, les poètes d'ici (M. El Amrani¹⁸, discipline français, collège centre-est, 14 ans d'ancienneté dont 7 à Mayotte).

Les obstacles et les résistances à l'égard de l'usage du français et de la mauvaise compréhension de la laïcité par les élèves peuvent trouver plusieurs explications. Cassagnaud avance que « les difficultés d'apprentissage du

14 Information recueillie auprès d'un chef d'établissement.

15 Comme l'est l'obligation d'« accommodement raisonnable » découlant de l'obligation d'égalité inscrite dans la Charte canadienne des droits et libertés. Le Québec a vécu en 2007 une crise des accommodements raisonnables qui mènera à la création de la commission Bouchard-Taylor. En juin 2019, le gouvernement de la Coalition Avenir Québec adopte la Loi 21 (loi sur la laïcité de l'État), interdisant désormais le port de signes religieux par les employé-e-s de l'État, incluant les enseignant-e-s.

16 Le corps des garçons est quant à lui comme invisibilisé du débat.

17 Tenue dite traditionnelle, portée par des femmes mahoraises, fait d'un tissu coloré en coton brodé.

18 Nom fictif, comme les suivants.

français seraient liées à ces représentations, souvent ambiguës, souvent contradictoires, toujours complexes dans les mentalités mahoraises : le français est avant tout la langue du colonisateur et en tant que telle elle peut être rejetée » (2011, p. 27). Par ailleurs, les moyens pécuniers alloués à son apprentissage dans le système primaire restent insuffisants et l'île manque de structures pour accueillir les nombreux-ses élèves allophones. En conséquence, ces dernières et derniers sont scolarisé-e-s, bien malgré eux ou leur famille, dans leur classe d'âge et de niveau, sans tenir compte de leur (absence de) compétence linguistique en français. La pression démographique est telle que l'institution scolaire *bricole* et fait avec le peu de moyens humains et d'infrastructures dont elle dispose (Charpentier & Stoica, 2023). Dans ce contexte, des enseignant-e-s redoublent de stratégies et d'inventivités pour favoriser son usage et sa compréhension. Ici, l'enseignant de français mobilise comme ressource des romanciers de l'archipel comme Nassur Attoumani¹⁹ pour créer du lien social avec la population scolaire, donner du sens à son travail en outre-mer. Il se sert également de ses propres compétences linguistiques (shimaoré - arabe littéraire) pour parfaire ce lien et parvenir à faire prendre du recul (esprit critique) à l'élève sur ce qu'il entend et apprend à l'école coranique, quitte à dépasser son rôle. Faire accepter et faire comprendre la laïcité impliquent donc d'accueillir des visions du monde qui peuvent s'entrechoquer et c'est grâce à l'habitus professionnel de cet enseignant *expert* qui connaît le territoire, à son parcours personnel, à sa religion (l'islam) et à ses ressources linguistiques que la transmission des savoirs peut avoir lieu. Ce professeur, comme d'autres, n'est pas choqué par le discours religieux des élèves ou leurs *a priori* concernant la laïcité, car cela fait partie des apprentissages que d'être capable de discuter, d'avoir un point de vue critique et d'être en mesure d'entendre d'autres points de vue que le sien. Les enseignant-e-s travaillent ainsi sur cette dimension de la déconstruction des préjugés des élèves pour arriver à leur faire construire progressivement une conception de la laïcité républicaine. Faire comprendre le cadre prescrit des programmes et des attendus de l'école en matière de laïcité s'inscrit donc sur un temps long, sur la bonne volonté des professionnel-le-s et sur les dispositifs qui l'accompagnent :

[le 9 décembre] toutes les classes, [tous] les élèves font un projet sur la laïcité [...] ; avec le parcours citoyen, [il y a] plusieurs projets, tels que le ramassage des ordures, tels que la laïcité, et, avec les professeurs d'arts plastiques, par exemple, ils font des fresques murales. [...] On voit : les oreilles des filles avec un *kichali*. On voit : les tortues à préserver, on voit le drapeau français. [...] Donc chaque prof doit faire un projet avec sa classe pour le présenter devant les autres camarades des autres classes, des parents viennent, ils sont fiers. C'est l'attitude aussi qui compte, comment bien apprendre et travailler (M. Fall, discipline français, collège nord-est, 5 ans d'ancienneté).

Rassembler les élèves autour de la compréhension de l'éco-citoyenneté, de la laïcité et de sa vitalité en actes offre une opportunité pour fédérer le rapprochement école-famille qui, plus que sur un autre territoire, doit conduire à la pédagogisation de la laïcité auprès de toutes et tous. Ce rapprochement se justifie d'autant plus que bon nombre de parents d'élèves ont vécu sous un autre système d'organisation de la société lorsqu'ils et elles vivaient dans la République fédérale islamique des Comores. C'est pourquoi la focale n'est pas mise sur la tenue ou sur le port jugé illégitime du voile mais sur le comportement des élèves et leur capacité à endosser leur « métier » (Perrenoud, 2018), tout comme l' enrôlement des familles vers les valeurs de la République. C'est pourquoi, malgré la réticence de certains enseignant-e-s à s'emparer de sujets potentiellement vifs, une professeure documentaliste titulaire, originaire de Mayotte, n'hésite pas à porter haut et fort les valeurs d'égalité, de liberté de conscience et de liberté de la presse en se basant sur un travail d'analyse des « Unes » de trois journaux, dont Charlie Hebdo à propos de l'homosexualité, des religions et de l'égalité homme-femme.

J'ai joué le jeu [...], mais avant, j'en ai parlé avec la direction car certains sujets sont plus sensibles que d'autres [...], c'était important pour moi de le faire, et, dans le hall, tout le monde pouvait voir ces Unes. [...] J'avais imprimé plusieurs Unes de couverture [...] pour faire comparer les élèves [...]. On devait décrire chacune de ces Unes en français hein et comprendre le message. Que veulent faire passer les journalistes ? J'ai décidé de le faire avec humour, c'est passé ! Au début, tous les groupes d'élèves, leur première réaction, c'était d'être choqué, non étonné, surpris ! Au final, ils ont tous joué le jeu [...]. Je lui dis : ne t'appuie pas sur le Coran pour juger, appuie-toi sur le droit, la liberté, les valeurs républicaines. Si tu es cette personne-là, tu veux être discriminée, tu trouves ça juste ? [...] As-tu choisi de qui tu es tombé amoureux ? Alors ? Toi tu y as droit mais pas ton voisin ? [...] (Mme Issoufou, documentaliste, collège nord-est, 7 ans d'ancienneté).

Ce témoignage montre encore que les convictions religieuses des élèves peuvent parfois rendre complexes certains apprentissages tout en faisant partie du jeu pédagogique et en étant une donne avec laquelle la transmission des savoirs peut avoir lieu. Cette enseignante native, de confession musulmane, le sait parfaitement, le mesure et s'engage « en conscience » vers le traitement de sujets potentiellement sensibles. Elle le fait en étant soutenue par la direction du collège qui la félicite pour ce qui est perçu comme un engagement républicain, car d'autres enseignant-e-s « ne s'y collent pas ». Sa stratégie consiste à anticiper et à préparer minutieusement l'objet de son

19 Dramaturge, écrivain et musicien français qui vit à Mayotte.

cours auprès des élèves en s'emparant des ressources disponibles sur Éduscol²⁰ et en mobilisant sa connaissance intime de la culture mahoraise. Cela lui permet de faire dépasser les *a priori* en mobilisant le temps, l'humour et la technique de l'effet miroir. Dans une logique civique²¹ de transmission des connaissances et d'esprit critique, elle se considère comme le porte-drapeau d'un projet laïque d'émancipation par les savoirs pour les élèves d'ici et d'ailleurs. D'autres enseignant-e-s ont, du reste, aussi à cœur de porter cette dynamique.

La laïcité est très, très importante dans les écoles pour faire comprendre aux jeunes que la République est laïque, donc la religion est une affaire privée ; autant la pratiquer dans le cadre privé et non à l'école. [...] C'est pour apprendre aux jeunes les valeurs de la République française, mais au fond ils sont déjà laïques, mais s'en rendent pas compte. Bon des fois ils se posent des questions « pourquoi on nous demande de faire voir les oreilles ? ». Alors est-ce que à l'école je vais me voiler ou avoir des signes ostentatoires ? Non ! [...] Les femmes ne sont pas vraiment voilées, elles portent des châles c'est plutôt culturel. [...] On trouve pas mal de femmes voilées, des jeunes qui me parlent de la *Madrassa*, qui vont à l'école coranique, mais elles s'habillent comme les jeunes de tous les jours. Elles ont juste un voile (M. Mafana, discipline français, en collège nord-est, 8 ans d'ancienneté dont 3 mois dans cet établissement).

Dans ce *verbatim* la laïcité est comprise comme étant au service d'une relégation du religieux dans le domaine privé. Or,

si la croyance et le port du voile doivent conduire à la relégation stricte de ces personnes dans la sphère privée, dans une sphère de vie non extériorisée, cela pose un problème de reconnaissance des croyances autres que les nôtres et c'est tout le contraire de la laïcité (Jovelin, 2009, p. 124).

En outre, le professionnel ne fait pas de distinction entre signe *ostensible* (intention d'être remarqué) et signe *ostentatoire* (volonté de montrer avec ostentation). Cette absence de distinction, telle une zone grise autour de la mise en œuvre de la loi de 2004, autorise une compréhension et une application à géométrie variable de celle-ci.

Lorsqu'une collégienne ou une lycéenne porte un foulard dans l'enceinte scolaire : est-il prosélyte ou gênant ? Provoque-t-il du désordre ? Lorsqu'on observe les salles de classes, les espaces de récréation ou les halls d'accueil, tout comme les abords des établissements, le voile est présent (même en EPS), il est porté de manières différentes (enturbanné autour de la tête, porté sous forme de voile, etc.) et cela ne semble pas représenter un problème en soi. D'ailleurs, le port du foulard, du châle ou du *kichali* a plusieurs usages notamment celui de se protéger du soleil et de la chaleur quand cela est nécessaire. Il peut aussi représenter différentes valeurs culturelles et notamment religieuses pour celles qui le portent. Son usage n'est pas perçu comme un acte de provocation antilaïque pour les professionnel-le-s interrogé-e-s, loin s'en faut, compte tenu de la diversité et du floutage de ses significations.

Le dit châle ou voile ou *kichali* : est-il ostentatoire, traditionnel, religieux, coutumier, culturel, esthétique ? Est-il un arc-en-ciel de tous ces usages multisitués ? Lorsque cette question est posée aux élèves et aux adultes, eux et elles-mêmes ont des difficultés à répondre avec certitude (Charpentier & Stoica, 2021). Dans cette académie, la distinction entre voile islamique et voile traditionnel (*kichali*) permet, on l'a vu, de légitimer un port de voile qui laisse apparaître l'ovale du visage et la totalité des oreilles, une norme que sous-entend le cadre laïque ultramarin. Dans un souci de mise en œuvre pédagogique, on peut voir des affiches à l'entrée d'un collège, situé dans le centre-est de l'île, stipuler : « châle mal attaché, châle retiré ». Dans une logique civique (d'égalité) hybridée à une logique communautarienne²² (reconnaissance des spécificités culturelles), le rappel de la règle permet aux professionnel-le-s de mobiliser l'affiche comme une ressource pour se faire entendre des élèves et des familles. Une principale explique :

Le voile ? Pas de problème à régler comme ça ici, le fait religieux est pas important ici. Par contre à S.²³ c'est différent. Ici, on regarde la couleur, si c'est un *kichali*, ça va, il doit être porté comme ça ou comme ça. À S., les familles sont plus pratiquantes – les tenues des filles sont noires, c'est différent à M. ou D. [...] (Mme Hoareau, collège centre-est, 25 ans d'ancienneté dont 4 ans dans l'établissement).

La régulation des signes religieux consiste bien en une application locale et conditionnelle qui suppose la prise en compte du contexte socioreligieux et la réalité morale des familles. L'ambition éducative est de ne pas braquer les élèves pour ne pas braquer leur famille.

20 Éduscol est le site Web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

21 Dans la logique civique, le principe supérieur commun est le collectif, l'intérêt général, le respect des règles du système démocratique et représentatif et le respect des lois (Boltanski & Thévenot, 1991).

22 Dans la logique communautarienne, le principe supérieur commun est la reconnaissance des communautés. L'individu n'est pas seulement considéré comme un être libre et indépendant, mais surtout intégré dans une communauté, soumis à des règles et des codes, enraciné (Boltanski & Thévenot, 1991).

23 Dans cette ville « à part » où nous n'avons pas encore mené d'entretiens, la commune revendique des pratiques religieuses très pieuses soutenues par des interdits très forts hors de l'école : interdiction de vendre de l'alcool dans les magasins, sentiment d'appartenir à une élite, car les habitant-e-s se disent les premiers musulman-e-s de l'île, etc.

Cette prédominance d'une régulation "conséquentialiste" des manifestations religieuses de la part du personnel encadrant témoigne d'une application de la laïcité reposant sur les principes de l'éthique de responsabilité (Weber, 1959). Typiquement, celle-ci se caractérise par une attention portée aux effets de l'action choisie et par l'adéquation entre les moyens de l'action et les buts recherchés (Vivarelli, 2014b, p. 192).

Fort-e-s de leur expérience sur le territoire mahorais (trois interviewé-e-s sur vingt-quatre sont des natives ou des natifs), les enseignant-e-s sont conduit-e-s à effectuer une distinction entre manifestations religieuses (répréhensibles) et manifestations culturelles (neutralisation des corps), entre châle mahorais et voile culturel (Bréant, 2022). Comme dans d'autres contextes, la neutralisation du signe ostensible passe par sa qualification (Pontanier & Lantheaume, 2023). C'est aussi la couleur de ce dernier qui participe au diagnostic *ostensible* des interviewé-e-s. Un voile de couleur sombre et uni est alors possiblement perçu²⁴ comme un appareil religieux importé par l'ennemi de l'intérieur en raison de « la pression migratoire », car :

il faudrait sauver Mayotte de l'invasion immigrée, au risque qu'elle plonge dans l'extrémisme, celui des milices xénophobes anti-comoriennes, ou pire, celui des groupes islamistes radicaux, car 99 % de la population de l'île est musulmane, comme ne manquent pas de le rappeler certains ministres français en visite, saluant ce foyer d'« islam modéré » (distinct de ses voisins arabes et est-africains), mais susceptible de se radicaliser, si rien ne change [...] (Geisser, 2016, p.7).

Le voile sombre romprait avec l'usage du port du *kichali*, châle-symbole de l'islam mahorais dit modéré qui, lui, serait compatible avec les valeurs républicaines :

Avant les vacances, j'ai une élève en troisième qui a été interpellée plusieurs fois par rapport au port de son voile. Elle le porte d'une manière à cacher son visage et son cou. Plusieurs fois, elle s'est trouvée au CDI [centre de documentation et d'information], le professeur l'a interpellée par rapport au port de son voile, plusieurs fois. [...] Donc, j'ai convoqué les parents directement. Parce que en fait l'élève montre une insolence justement par rapport à ça, elle n'écoute pas. [...] Cette jeune demoiselle-là, elle porte le voile et ses oreilles sont cachées et le cou, donc, c'est plutôt religieux. [...] On est dans un établissement public et laïque, elle doit respecter le règlement intérieur et les valeurs républicaines, [...] elle a [déjà] été retenue, donc là, ça sera une sanction si elle ne respecte pas les règles qu'on lui impose [...]. Les parents, ils étaient plutôt réceptifs [...] parce qu'elle a de mauvaises fréquentations[...]. Donc, ils savent en fait, quand on leur donne un règlement intérieur, ils doivent lire et signer (M. Denis, chef d'établissement nord-est, 17 ans d'ancienneté dont 3 à Mayotte).

À l'adolescence, le port d'un voile uni et couvrant, accompagné d'une robe sombre, tenue perçue comme particulièrement ostentatoire, laisse entendre une pratique de l'islam conservatrice. Dans un premier temps, l'enseignant documentaliste, comme l'y incitent les politiques publiques, fait preuve de pédagogie et explique à la collégienne de troisième comment son voile doit être porté pour être accepté. Face à son refus persistant, elle est « punie » et mise en retenue pour 2 heures. On ne sait pas ce qu'elle a fait durant ce temps-là. Face à l'entêtement de la collégienne, qui est aussi connue comme « insolente », et avant d'être éventuellement sanctionnée, ses parents sont convoqués. Le chef d'établissement s'engage alors à son tour dans une explication et un dialogue auprès des membres de la famille dans une logique civique du rappel au règlement intérieur de l'établissement. Il se félicite de l'absence de tension avec la famille réceptive qui apparaît comme la garante de la mise en œuvre du règlement scolaire en matière de signes ostensibles. Cependant, lorsque les collégiennes adoptent des attitudes qui peuvent les mettre hors-jeu et les conduire à renoncer à l'école, des enseignant-e-s, particulièrement sensibles à l'émancipation des filles, redoublent de stratégies et de compromis. Citons cette professeure stagiaire de lettres (ancienne enseignante contractuelle car Licenciée en histoire) en collège :

Elle venait de plus en plus couverte et [était] de plus en plus absente. Ses vêtements, c'était avec manches longues, cou couvert, deux voiles l'un sur l'autre, vêtements amples. En plus, elle était en décrochage, avec la CPE [Conseillère principale d'éducation], on a convoqué les parents. J'ai discuté avec la jeune fille par rapport à la tenue en lui expliquant que sa tenue : c'était pas possible. Mais le plus important pour moi c'était pour son avenir personnel et professionnel, son indépendance. [...] Je lui ai dit parce que mes convictions personnelles en tant que *muzungu*²⁵, on ne voit pas les choses de la même manière. Ici l'épanouissement dans la culture traditionnelle, c'est d'avoir surtout des enfants. J'ai trois élèves enceintes, deux en 3^e et une en 4^e [d'autres sont déjà mamans]. [...] Je ne veux pas les contraindre, elles font leur choix de vie, mais le collège, c'est aussi leur montrer d'autres perspectives [...]. J'ai passé du temps, j'ai pris le rôle de la grande sœur, j'ai écouté ses confidences. [...] C'est une jeune fille qui s'en sort pas si mal en français. [...] Elle a fini par mettre qu'un seul voile au bout du compte (Mme Bastia, collègue centre-est, 3 ans d'ancienneté dont 3 mois dans cet établissement).

24 Bien sûr, une recherche plus poussée sur les couleurs et les significations de ces voiles auprès des habitant-e-s de Mayotte renseignerait davantage sur les pratiques religieuses qui en découlent réellement.

25 Les étrangers et étrangères dans les parlés locaux des habitant-e-s de Mayotte.

La volonté de proximité avec l'élève s'inscrit dans une logique domestique²⁶. Elle passe par la reconnaissance de la spécificité culturelle et du contexte social de l'élève. Lorsque le dialogue, le temps, les compromis ne fonctionnent pas, cela constitue une épreuve pour ces professionnel·le·s novices qui connaissent malgré tout un peu le territoire et qui savent que dans la tradition mahoraise avoir des enfants procure une valorisation sociale et assure l'avenir de la mère (Lopez Hernandez, 2014). Remettre en cause les limites de la valeur ajoutée de l'enfantement n'est pas aisé et questionne l'enjeu de l'émancipation des filles *via* l'école laïque. S'en suit la question de l'émancipation sociale des élèves des milieux populaires, une condition de l'émancipation associée à l'idéal laïque mais qui se heurte à un principe de réalité : le taux de chômage et le peu de perspectives socioéconomiques pour les non-français·e·s, c'est-à-dire, celles et ceux qui viennent des îles voisines. Contrainte de choisir entre deux exigences qui entrent ici en tension – le respect du cadre de la laïcité scolaire et de la loi de 2004, d'une part, la reconnaissance des spécificités culturelles des élèves et l'exigence de la lutte contre le décrochage scolaire, de l'autre, – l'enseignante légitime sa décision par la considération des effets néfastes d'une application stricte de la règle en matière de signes ostensibles. On retrouve ici, une nouvelle fois, l'approche conséquentialiste de la laïcité (Vivarelli 2014 a et b), car l'enseignante privilégie une éthique de la responsabilité plutôt qu'une éthique de la conviction, pour reprendre la terminologie webérienne (Weber, 1917/1959).

4 Pratiques et postures enseignantes : neutralité consensuelle et pari de la plasticité intellectuelle des élèves

4.1 Quelles variations et quelles logiques entre le collège et le lycée ?

La mise en œuvre de la neutralisation des signes perçus comme ostensibles varie entre le collège et le lycée, et, ne fait pas l'objet de la même attention entre les enseignant·e·s quel que soit leur statut²⁷ (titulaire ou contractuel·le). Les personnes interviewées viennent de la France hexagonale ou d'un autre territoire de l'océan Indien, La Réunion ; plus rares sont celles et ceux qui sont originaires de Mayotte. Les *muzungu* titulaires restent en moyenne cinq années sur ce territoire et ont comme perspective de muter dans un autre département et région d'outre-mer ou en France hexagonale. Les séjours des contractuel·le·s peuvent quant à eux se compter en mois. Cette temporalité a peut-être un impact sur l'appréhension qu'ils et elles peuvent avoir du principe de laïcité.

Pour ce qui est de l'application de la loi de 2004, si, au collège, les interviewé·e·s disent faire appliquer la règle spécifique (châle attaché, oreilles visibles), ils et elles avouent également que cette application n'est pas leur principale préoccupation. Une conseillère principale d'éducation explique :

Le nœud, l'attache peut lâcher en fait, surtout en fin de journée ! Ici il y a 1700 collégiens, et probablement 900 collégiennes, on en reprend une dizaine, une vingtaine par-ci, par-là. On rappelle la règle « voile mal attaché, châle retiré » ; les gamins sont gentils, très respectueux ici, les filles font pas attention quand y tombe, elles le relèvent et on passe à autre chose ! (Mme Dijoux, collège centre-est, 5 ans d'ancienneté).

Cette lecture conciliante, qui suppose de ne pas appliquer scrupuleusement ladite neutralité, leur permet de trouver des issues non violentes pour préserver leurs élèves et il peut apparaître comme une ressource pour rendre acceptable le compromis attendu de la loi de 2004 sur un espace-temps jugé légitime (Pontanier & Husser, 2022). Ainsi, les différents types de voile, quelle que soit la façon de les porter, de les nouer, de les relever, d'en dégager les oreilles ou non, n'empêchent pas l'institution scolaire de fonctionner, ni les services. Ajoutons par ailleurs qu'une minorité de jeunes filles ne se couvre pas du tout la tête et qu'elles ne sont pas à la marge du groupe de pairs. Mais situation particulièrement significative, le port du voile relevé concerne aussi le personnel éducatif et certaines enseignantes (titulaires ou non), ce qui pose un questionnement institutionnel auprès des enseignant·e·s titulaires venu·e·s d'ailleurs. Ceux et celles-ci sont interpellé·e·s et frappé·e·s à leur arrivée par cette question-là qui soulève aussi une problématique de taille, celle de la mobilité des enseignantes mahoraises titulaires de l'éducation nationale, sauf si leur formation les astreint au déploiement d'une éducation régionale et non plus nationale (Charpentier & Stoica, 2021).

Une professeure documentaliste titulaire, mahoraise, sept ans d'ancienneté, portant elle-même un foulard coloré entourant le visage, oreilles visibles, expose à son tour l'influence incontournable du contexte socioreligieux :

²⁶ La logique domestique suppose la considération de l'individualité et des éléments du contexte pour s'adapter à la situation.

²⁷ À Mayotte, le *turn-over* des enseignant·e·s est très important. Les fonctionnaires viennent pour des séjours de cinq années environ. Nombreuses et nombreux sont les contractuel·le·s qui se déplacent pour une période de quelques mois, car, étant donné les besoins de cette académie, il est possible d'enseigner avec une Licence, quelle qu'elle soit. Celles et ceux qui disposent d'un Master sont davantage rémunéré·e·s et leur prime est plus élevée. Cela génère des flux importants d'enseignant·e·s de passage.

Les *fundis* ont un rôle très important, dès qu'ils se réveillent, [les élèves], ils vont à l'école coranique, c'est plus ou moins obligatoire. Finalement, ça pousse vers un respect plus poussé pour nous professeurs, parce qu'[avec] nous, y vont pas recevoir de châtiments corporels. [...] Moi je fais mes 5 prières par jour, tout va bien. J'ai appris à aimer les uns les autres. Je crois en l'école de la République, en l'ascenseur social. [...] Pour le voile, quand c'est attaché, c'est ok. Le reste, c'est comme un effet de mode. Moi je n'interviens jamais là-dessus parce que j'ai pas l'impression que c'est radical.

L'« impression » que le voile donne, et sa qualification comme problème religieux ou non, traduisent toute la complexité de la situation des signes ostensibles. Chaque professionnel-le a un avis, une impression subjective sur le voile, ce qui entraîne une pluralité de mises en œuvre. Cette absence d'homogénéité entraîne inévitablement des traitements différenciés auprès des élèves. Toutefois, dans l'esprit de cette fonctionnaire, le port « neutre » du foulard n'est pas incompatible avec les valeurs de l'école laïque qu'elle défend dans une logique civique d'ascension sociale hybridée ici à une logique domestique qui lui permet de préserver l'essentiel : l'intégrité physique des « enfants », en condamnant l'usage des châtiments corporels des adultes, notamment à l'école coranique, « l'école violente » (Cosker, 2017, p. 245). Ces agissements répréhensibles servent de valeur ajoutée aux pratiques et aux valeurs pédagogiques des actrices et acteurs de l'école laïque (interdiction de la violence physique et formation des futur-e-s citoyen-ne-s) même si certain-e-s professionnel-le-s ont encore la main leste, selon plusieurs témoignages. Habitué-e-s, les élèves ou les familles ne se plaignent pas toujours, mais un principal de collège déclare être « extrêmement » vigilant aux « dérapages possibles de certains [professionnels] et aux ecchymoses des collégiens qui ne viennent pas des bagarres du village » et rappelle à chaque rentrée scolaire et lors de ses vœux à l'équipe éducative que :

la laïcité c'est aussi condamner avec fermeté le recours à la violence. [...] J'appelle que c'est interdit de frapper les élèves. C'est interdit par la loi, même pour les parents ! Punissez-les, mais vous aurez vous-même des problèmes si un élève avec des hématomes va s'plaindre à l'infirmière ou l'assistante sociale ou qu'un délégué va voir un CPE (M. Denis, chef d'établissement nord-est, 17 ans d'ancienneté dont 3 à Mayotte).

L'association entre laïcité et lutte contre la violence punitive est intéressante, car elle témoigne aussi de l'arbitrage que le contexte mahorais induit en matière de « priorité » éducative et de climat scolaire. Ici, la violence scolaire n'est pas seulement le fait d'élèves, mais aussi d'enseignants (des hommes repérés comme natifs par ce chef d'établissement), en raison de l'impact qu'aurait leur socialisation primaire.

Au collège, la mise en œuvre d'une laïcité dynamique (Koussens, 2015) et plastique repose ainsi sur la nécessité d'organiser l'émancipation sociale des élèves en tenant compte des enjeux sociaux et identitaires du territoire. Et afin de ne pas opérer de rupture brutale avec les usages de mises dans l'espace public, la loi de 2004 soutenue par une neutralité consensuelle implique un compromis jugé *adapté et progressif* à ce cadre scolaire laïque ultramarin.

S'adapter aux problématiques territoriales passe aussi par la neutralisation du groupe d'appartenance et de référence des bandes de jeunes, avec le choix de faire porter un tee-shirt de même couleur aux élèves d'un même établissement secondaire. Le port d'un vêtement identique pour l'ensemble des élèves, garçons et filles confondu-e-s, a vocation à apaiser les tensions entre groupes de pairs issus de villages différents dont les bandes rivales s'organisent sur un fond de guerres de territoire. Ce tee-shirt est qualifié d'uniforme par les professionnel-le-s et il est distribué gratuitement aux élèves. Citons un professeur de français en collège :

5 tee-shirts bleu par collégien, pour tous les élèves des 5 villages de rattachement, recrutement. Ça permet de neutraliser les différences et de diminuer les tensions entre villageois, mais c'est vrai qu'ils se reconnaissent quand même entre eux ! [...] Le tee-shirt rouge, c'est pour l'EPS ! [...] C'est des tensions, des tensions ancestrales [...], c'est des conflits qui reviennent à l'école [...]. Je vis là depuis 9 ans, c'est sûr ça aide, et les nouveaux viennent me voir pour demander conseil (M. El Amrani, collège centre-est, 14 ans d'ancienneté dont 7 à Mayotte)

Pallier la violence environnante, refroidir les tensions entre bandes rivales, les clivages culturels et ethnoraciaux, tout comme les conflits sociaux, passent par la sécurité des élèves avec le port commun d'un tee-shirt pour neutraliser tel ou tel groupe social dans une logique d'égalité où la singularité des élèves serait masquée derrière l'uniformité.

Dans l'établissement, tous les élèves ont l'obligation de porter l'uniforme. Et, selon moi, ça répond bien aux nombreux questionnements qui gisent autour de la laïcité ou même autour des questions d'égalité sociale. [...] Porter l'uniforme permet de montrer que l'école est un lieu où on n'a pas le droit de manifester sa religion. [...] Y a eu une mode avec la prière du vendredi, les élèves venaient en blanc, d'autres avec un *kofia*. Y a eu des tensions parce que je crois [qu'il] y avait aussi des Comoriens, mais les parents n'avaient pas de papier, des parias ici ! (M. Fall, discipline français, collège nord-est, 5 ans d'ancienneté).

Cette logique civique de recherche de l'égalité par l'uniforme scolaire est hybridée à une logique communautaire qui tient compte aussi de la reconfiguration singulière des frontières ethniques à Mayotte.

La frontière ethnique séparant les « Mahorais » des « Anjouanais » et des « Grands comoriens » n'est pas référée à la différence culturelle [...] ou religieuse, mais insiste sur des aspects politiques et moraux séparant les uns des autres, et ce malgré la persistance évidente de liens familiaux, de voisinage ou amicaux quotidiens entre « Mahorais » et « Comoriens » (Hachimi-Alaoui, Lemerrier & Palomares, 2013, p. 65).

Dans les deux lycées où nous avons été accueillis, la charte de la laïcité est visible dans l'espace administratif, mais nous ne l'avons pas vue dans les salles de cours. La règle « châte mal attaché, châte retiré » n'est pas affichée comme dans certains collèges. Tous les châles ou voiles, attachés ou non, ou sombres, sont acceptés et les personnes interrogées n'y attachent pas d'importance significative, même lorsque le voile entoure le visage et qu'il repose sur une robe sombre, longue et ample (caractéristique d'une tenue dogmatique comparable au *hijab*²⁸ au *jilbeb*²⁹ ou à l'*abaya*³⁰). Voici le témoignage d'un enseignant de lettres et d'histoire-géographie, 17 ans d'ancienneté, venant de la France hexagonale fraîchement muté depuis un an et qui a enseigné auparavant en Polynésie :

Pour le voile, en collège, ils sont briefés : c'est au-dessus des oreilles ! Mais ici, [au lycée], moi je m'en fous. Pour moi, est-ce que l'élève ça l'empêche de réfléchir ? Non. De répondre à la question ? Non. J'ai des voiles qui me dérangent, qui ressemblent au *niqab*, c'est seulement l'ovale du visage qui apparaît. C'est 3 élèves sur 120 qui ont une coiffe. Les autres, je ne sais pas si c'est religieux !? Mais c'est plutôt pour moi une coiffe vestimentaire, culturelle. Les élèves n'en ont même pas conscience ! [...] Mais honnêtement, querelle byzantine, je n'en vois pas l'intérêt. Je ne me sens pas agressé en tant que porteur de l'institution par un voile. Si j'ai quelque chose à faire passer, je le fais par le français, par l'autorité de Diderot. » (M. François, Lycée B, 17 ans d'ancienneté dont 1 an à Mayotte).

La laïcité est mise en œuvre selon une logique civique de justice sociale hybridée à une logique libérale³¹ centrée sur l'autonomie, sur la reconnaissance de la liberté de conscience de l'élève et de son ancrage culturel. Cet enseignant comme la majorité des personnes interviewées en lycée (9 sur 11 en lycée) renonce à faire du *kichali* ou du voile (même ostensible) un objet d'exclusion. Cette orientation pourrait apparaître comme en décalage avec les attendus de la mission d'un-e fonctionnaire d'un service public. Cette absence d'intérêt pour la lutte contre les signes ostensibles ne semble pas, pourtant, remettre en cause le contrat républicain et l'attachement à son contrat social pour les personnes interviewées. Cela peut s'expliquer par le mille-feuille de difficultés que les enseignant-e-s gèrent *in situ*, comme le droit à l'éducation pour toutes et tous. Citons un professeur de mathématiques-sciences en lycée polyvalent, 3 ans d'ancienneté :

La laïcité ? [...] C'est l'exception ici ! Le voile, c'est pour éviter la colère des gens. [...] Les jeunes sont quand même mieux ici en sécurité au lycée, et vous savez que c'est des batailles pour être scolarisé ici pour les non-mahorais, [...] ils sont pas insolents nos élèves, c'en est désarmant. C'est comme une protection pour eux de venir au lycée. [...] Moi je suis fonctionnaire-stagiaire, j'essaie de leur faire apprendre quelque chose, c'est pas simple, mais c'est mon travail de tous les faire travailler (M. Liot, lycée B).

Laïcité et obligation scolaire sont liées, tout comme la nécessité de tenir compte des conditions de vie des élèves parfois sans école (Gros, 2019). Cela permet aux actrices et acteurs interrogé-e-s de justifier leur approche consensuelle à l'égard de la neutralité, privilégiant ainsi le droit à l'éducation *pour toutes et tous* sur un territoire en passe de rompre son contrat social (Blanchy et al., 2019) en raison des problématiques liées à l'immigration comorienne et à la pression qu'elle exerce sur le système éducatif qui a du mal à suivre l'arrivée de nouvelles et de nouveaux élèves. Le droit à l'éducation divise les professionnel-le-s et si la posture déontologique des enseignant-e-s de passage comme la « population métropolitaine [...] le plus souvent motivée par l'indemnité de sujétion géographique » (Gros, 2019, p. 28) s'inscrit parfois dans une éthique minimale (par exemple rompre un contrat avec l'éducation nationale après deux ans d'ancienneté au lieu de trois, en raison de l'insécurité et des conditions de vie dans l'archipel), elle permet de contrebalancer les pratiques discriminantes de certain-e-s collègues tacitement liées à la lutte contre l'instruction des élèves comorien-ne-s.

C'est du racisme, ils leur font pas cours, les laissent au fond de la classe, tout le monde le sait. [...] C'est compliqué, les mêmes paient les pots cassés alors que certains sont bien meilleurs en français que nos élèves mahorais, oui, tout à fait ! Ils veulent s'en sortir et nous, on est là pour eux en théorie. [...] Ces élèves y a des profs qui les récupèrent quand

28 Voile qui couvre la tête, le cou et les épaules, mais laisse voir le visage.

29 Tunique qui descend sur les genoux, voire jusqu'aux chevilles, portée par les hommes dans les pays arabes et certains pays d'Afrique de l'Ouest.

30 Robe longue et ample portée par les femmes dans les pays du Golfe et certains pays arabes. Elle recouvre d'autres vêtements et masque tout le corps sauf les pieds, les mains et le visage.

31 La logique libérale (Gautherin, 2005) implique comme justification le respect des droits individuels. La liberté individuelle y est plus importante que l'égalité et le juste est meilleur que le bien.

leurs parents sont expulsés d'un *banga* [petit bidonville], les cases rasées, y a une vraie résistance et solidarité... (M. Lagarrigue, EPS, 6 ans d'ancienneté dont 4 en lycée B).

Les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s témoignent en toile de fond des luttes internes auxquelles la société mahoraise est confrontée avec les îles comoriennes voisines et d'« une "Égalité" sociale qui peine à se construire localement » (Roinsard, 2014, p. 30), notamment parce que des enseignant·e·s sont divisé·e·s sur la question éducative et le bien-fondé de l'école publique *pour toutes et tous* à Mayotte. Il est admis que des enseignant·e·s, titulaires ou non, ciblent davantage leur effort pour faire réussir les élèves mahorais·es plutôt que les élèves immigré·e·s ou en situation illégale (comorien·ne·s, malgaches, etc.). D'ailleurs, ils et elles sont nombreux et nombreuses à ne pas bénéficier de la scolarisation obligatoire (Morano, 2022) en raison de pratiques discriminantes dans les mairies lors des procédures d'inscription des élèves étranger·ères·s. Les élèves qui y accèdent finalement sont la cible de discours empreints de xénophobie. Le principe d'égalité de traitement faisant défaut à certain·e·s enseignant·e·s, d'autres contrebalancent la donne avec un engagement de type compensatoire : donner plus aux élèves qui ont moins. Et si la neutralité consensuelle consiste à acheter la paix sociale avec la population scolaire et les familles, tout en reconnaissant leurs coutumes et leurs « traditions » religieuses, cela vise également à ne pas « déranger » les élèves qui viennent en cours malgré leurs signes ostensibles (cf. lutte contre le décrochage scolaire plus vive au lycée qu'au collège). Soutenue par une laïcité vivante, la neutralité consensuelle est empreinte de solidarité car elle permet aussi de rendre invisibles des élèves comorien·ne·s et d'assurer leur éducation à l'école, malgré un contexte social hostile à leur présence. En effet, des professionnel·le·s perçoivent la question des signes ostentatoires comme un autre élément à charge qui favoriserait leur rejet hors de l'école alors qu'ils et elles envisagent surtout leur mission « non pour fliquer un habit mais pour transmettre un programme » à l'ensemble des élèves.

Dans ce contexte singulier, jamais la laïcité scolaire n'est remise en cause. La lecture de la loi de 2004 permet aux personnes interviewées de faire vivre la laïcité sans l'enfermer dans un usage répressif en matière de signes ostensibles. Au collège, les enseignant·e·s la mettent en œuvre le plus souvent dans une logique civique hybridée à des logiques communautarienne et domestique. Au lycée, sa mise en œuvre s'appuie davantage sur une logique libérale hybridée à une logique civique. La laïcité est surtout perçue comme une ressource d'ascension sociale. C'est pour cela qu'elle est soutenue par une neutralité conciliante puisqu'elle est pensée prioritairement en lien avec son principe d'émancipation sociale par les savoirs ; de plus, elle est un moteur de l'éthique professionnelle de certain·e·s enseignant·e·s., raison pour laquelle des professionnel·le·s de l'échantillon s'engagent dans un pari, celui de la plasticité (entre la *madrassa* et l'école publique) et de l'autonomie intellectuelle de leurs élèves.

4.2 Gestion des manifestations religieuses à l'école ou faire avec le contexte

Si la neutralité consensuelle repose sur une mise en œuvre plurielle de la loi de 2004, cela n'empêche pas les enseignant·e·s de rappeler le bien-fondé de la laïcité aux élèves lorsque le religieux est convoqué illégitimement pour esquiver une tâche scolaire.

J'étais en train de faire cours et à 11 heures c'est l'heure, heu de 11 heures à 12 heures, les pères de famille, les hommes vont à la mosquée pour prier, ils vont faire la prière du vendredi. [...] Et il y a une élève qui m'a dit, Madame, il ne faut pas parler. J'ai dit pourquoi ? Elle me répond parce qu'il y a l'appel à la prière donc on ne peut pas parler. Donc j'ai dit : mais l'école est laïque. En fait, la plupart des élèves sont des musulmans donc ils respectent ça. [Sur quoi vous vous êtes appuyée pour agir dans cette situation ?] Il y a un site internet qui parle de ça en fait. Un site en rapport avec l'éducation nationale. Donc le site présente les sanctions³² ; en fait souvent quand ça se passe comme ça, j'arrête carrément le cours (Mme Martin, discipline français, collège nord-est, 5 ans).

Dans cette situation, l'espace scolaire et l'espace public (appel à la prière) se superposent dans la classe et sont en concurrence. L'enseignante contractuelle mobilise le principe de laïcité comme un outil disciplinaire pour arriver à faire en sorte que ses élèves se remettent à travailler. Dans une logique civique, elle mobilise les ressources en ligne proposées par le Ministère de l'Éducation nationale pour donner de l'épaisseur à ses propos. Cet extrait témoigne toutefois de la difficulté à penser la spatialité de la laïcité à l'école chez les usagers du service public. Ainsi, les réflexions inappropriées de certain·e·s élèves en matière religieuse sont entrevues comme une perturbation mineure et font encore partie du jeu de la relation pédagogique. C'est pourquoi ces enseignant·e·s ne prennent pas de sanction à leur égard tout en s'attachant à leur rappeler la règle d'usage. D'ailleurs, ces réflexions sont perçues parfois comme un moyen pour les élèves de gagner du temps et de repousser la mise au travail. Finalement, ce type de situations ne semble pas problématique, et leur récit s'avère particulièrement révélateur des grilles de lecture mobilisées par les professionnel·le·s et des logiques d'action qui sont les leurs (logique communautarienne hybridée à une logique civique) lorsque le religieux représente une source d'interpellation ou de crispation.

32 Sanctions par rapport au non respect des règles en rapport avec le respect des principes de laïcité à l'école.

Crise de *djinn*s chez les collégiennes, c'est des esprits maléfiques. Une vraie contagion ! [...] Une dans mon bureau me dit : il est là, je le vois en montrant la porte. Non, tout est réglé, le *fund*i est passé. [...] C'est des croyances, les toilettes seraient faites sur un ancien cimetière. [...] J'ai même dû faire arrêter les cours en milieu d'après-midi. Le lendemain, deux, trois *fund*is étaient devant le collège à prêcher. C'est le *Tidjabou*, une cérémonie [...]. Ils sont tous venus pour désenvouter le collège. [...] L'agent d'accueil m'a dit : c'est indispensable. Il faut désenvouter, pas le choix. Alors j'ai fait une réunion d'équipe immédiate, on a échangé avec les CPE, l'infirmière, les professeurs mahorais, il y avait une réelle détresse des élèves. [...] Le désenvoutement, c'est une fois par an avec toujours les mêmes personnes. C'est une sorte de rituel. Ça rassure la population, les élèves (M. Vital, principal, collège nord-est, 8 ans d'ancienneté).

Dans les traditions prophétiques, l'univers serait peuplé de trois catégories d'êtres conscients : les hommes, les anges et les *djinn*s. Bien avant la naissance de l'islam, les *djinn*s étaient pensés comme faisant partie intégrante de la vie sociale. Depuis, ils sont rendus responsables de multiples faits inexplicables (positifs ou négatifs) ou rendus responsables d'état physique ou mental de tel ou tel individu. À Mayotte, les *djinn*s font partie intégrante du quotidien des habitant·e·s. Ils peuvent prendre « le «siège» d'un humain et ainsi le posséder. [...] Le *fund*i opérera soit un adoricisme, si l'esprit peut cohabiter en paix avec l'humain qu'il possède, soit un exorcisme pour l'en chasser » (Harmant, 2013, p. 55).

Comme dans d'autres départements français de l'océan Indien emprunts de champs de connaissance alternative, faire alliance avec les parents d'élèves pour l'équipe éducative, en cas de possession par les esprits d'un espace scolaire, est présenté comme la seule issue possible, pour apaiser et stopper les attitudes désarmantes ou incontrôlables des élèves (Pontanier, 2023). Les mahorais·es utilisent alors les rituels prescrits par le *fund*i comme de véritables recettes pour solutionner telles ou telles situations. L'école laïque, elle aussi, mobilise cette ressource *in situ* pour accompagner la population scolaire et les familles vers l'apaisement. La dynamique professionnelle de l'équipe éducative s'empare ainsi des ressources du territoire pour protéger ses élèves, rassurer les familles en se réappropriant des codes de cet islam dit « périphérique » (Lambek, 1993).

L'usage que les professionnel·le·s de l'éducation font de ces « pratiques magiques » est routinisé. Ils et elles les connaissent par la proximité de certain·e·s avec les habitudes religieuses et spirituelles des familles et des élèves. Cette pratique rituelle peut apparaître comme sans fondement rationnel, mais elle crée une dynamique positive auprès des familles qui ont le sentiment de contrôler la situation et de protéger les leurs d'un malheur potentiel. C'est pourquoi la logique des professionnel·le·s consiste à hybrider la logique communautarienne aux références civiques pour enrôler les élèves et les familles dans le projet scolaire, de les faire travailler en sûreté pour réussir. Ce pan-là de la recherche mériterait plus d'éléments d'approfondissement mais témoigne modestement de l'influence du contexte pour faire tenir des situations de travail parfois impensées à l'échelle de la France hexagonale..

5 Conclusion

Mayotte est une « terre d'islam et de traditions » (Regnault, 2009), un département français non soumis à la séparation des Églises et de l'État. Il semble que cette situation d'exception à la règle commune a un impact sur la mise en œuvre de la laïcité dans les établissements du second degré et plus particulièrement sur l'application de la loi de 2004.

Cette recherche montre qu'à Mayotte, cette question de la laïcité cristallise l'attention des professionnel·le·s essentiellement sur le corps des femmes alors que les vêtements des hommes avec le port du *kandzou* (sorte de djellaba), du sarouel, du *kofia* ou même la marque de piété sur le front de certains hommes, semblent contournés voire invisibilisés. Ceci étant, il est vrai qu'à Mayotte, les femmes portent plus de vêtements traditionnels que les hommes, c'est un fait.

Dans ce contexte de l'océan Indien, à l'école, la laïcité ne se résume pas à la loi de 2004 et au marqueur vestimentaire du port du voile, ce qui explique l'usage *in situ* de la neutralité consensuelle et accommodante qui en est fait par les professionnel·le·s en charge de les faire appliquer dans les établissements scolaires. En effet, ces personnes agissent selon plusieurs logiques d'actions qu'elles justifient chacune à leur manière en mobilisant des finalités à leurs actions (émancipation, respect de l'autre, reconnaissance des ancrages culturels et religieux, liberté de conscience, protection des plus démunis·e·s, etc.).

Insérée dans un cadre d'égalité républicain, l'école à Mayotte semble s'organiser pour certain·e·s professionnel·le·s autour de la valeur de tolérance vis-à-vis de l'histoire du département, de ses langues, de ses coutumes ou de sa religion, car l'islam fait partie intégrante de la vie quotidienne en dehors de l'école publique. Cette réalité semble façonner et impacter les pratiques professionnelles des enseignant·e·s et des équipes éducatives qui sont conduit·e·s,

un peu malgré elles et eux, parfois, à inclure par exemple une pratique rituelle, comme le désenvoutement d'un établissement, pour assurer la paix sociale avec les familles et les élèves. Toutefois, autoriser des aménagements à la règle n'est-ce pas prendre le risque de se laisser déborder par des demandes ou des expressions religieuses envahissantes ? Car qu'on le veuille ou non, la laïcité en tant que concept, que pratiques d'organisation de la société, dans la société civile ne fait pas consensus et implique « des divergences de conceptions importantes » (Bidar, 2014, p. 55). D'ailleurs, cette recherche montre que comme dans le reste de la société, « les perceptions qu'en ont les enseignants sont à géométrie (très) variable » (idid., p. 55) et que la conception de la laïcité et sa mise en œuvre sont renégociées par les membres des établissements scolaires en fonction de l'espace socioculturel et religieux dans lequel ils et elles se trouvent. C'est pourquoi sa mise en œuvre à Mayotte peut être apparentée à ce que David Koussens dénomme une laïcité régulée et dynamique (2015) et semble rebondir sur ce qu'ont écrit Philippe Charpentier et Georgeta Stoica sur les territoires d'outre-mer français :

[...] les entités territoriales d'outre-mer, qui sont vues comme une richesse géopolitique, géostratégique par les gouvernements français successifs, sont à la fois *un peu* la France, de par leur appartenance politique à celle-ci, et *un peu plus* que la France, de par leur histoire, leur peuplement, leur culture, les langues parlées au quotidien par les populations, et qu'à ce titre, elles méritent *peut-être* plus que de ressembler à la France métropolitaine qu'on prenne *un peu plus* en compte leur singularité et leurs spécificités (Charpentier & Stoica, 2022, pp. 19-20).

À la vue des résultats de cette recherche, il serait intéressant maintenant de connaître les usages, les logiques d'actions face à cette question de la traduction des principes de laïcité des professionnel·le·s des établissements scolaires du second degré de Guyane et de Polynésie française qui sont deux territoires d'outre-mer non soumis, comme à Mayotte, aux mêmes principes de non séparation des Églises et de l'État.



A propos des auteur·e·s

Émilie Pontanier, maître de conférences en sociologie à l'Université de La Réunion, laboratoire Déplacements, Identités, Regards, Ecritures (DIRE). Ses recherches portent sur la laïcité, la place des religions à l'école et les pratiques professionnelles qui en découlent dans le système scolaire secondaire français. emilie.pontanier@univ-reunion.fr

Philippe Charpentier, maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Mayotte. Il est membre du laboratoire Icare de l'Université de La Réunion. Ses recherches portent principalement sur l'analyse de l'activité des enseignant·e·s et des élèves dans le système éducatif français et sur la didactique de la géographie à l'école primaire. philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Georgeta Stoica, maîtresse de conférences en anthropologie à l'Université de Mayotte. Elle est membre du laboratoire Icare de l'Université de La Réunion. Ses recherches portent principalement sur l'éducation à l'environnement, le rapport homme-environnement et sur l'école en tant que lieu de transmission des savoirs. georgeta.stoica@univ-mayotte.fr

Références

Bardin, L. (1996/2001). *L'analyse de contenu*. PUF.

Balicchi J., Bini J.-P., Daudin V., Actif N. & Rivière J. (2014). Mayotte, département le plus jeune de France, *INSEE Première*, no 1488.

Baubérot, J. (2010). *Les laïcités dans le monde*. PUF.

Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Maison des Sciences de l'Homme.

Bidar, A. (2014). Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? *Esprit*, 48–63.

- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques*, 7, 8–14.
- Blanchy, S. (2002). Mayotte : « française à tout prix ». *Ethnologie française*, 32, 677–687.
- Blanchy, S. (2018). Les familles face au nouveau droit local à Mayotte. Continuité, adaptation et redéfinition des pratiques. *Ethnologie française*, 48, 47–56.
- Blanchy, S., Riccio, D., Roinsard, N. & Sakoyan, J. (2019). Mayotte : de quoi la violence est-elle le nom ? *Plein droit*, 120, 12–15.
- Beaud, S. & Weber, F. (1997/2004). *Guide de l'enquête de terrain*. La découverte.
- Boltanski, L. (2012). *Énigmes et complots : une enquête à propos d'enquêtes*. Gallimard.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Gallimard.
- Bréant, H. (2021). « Les gens des îles voisines ». Ethnicisation des relations sociales et place des immigrés comoriens dans les mosquées de Mayotte. *Revue européenne des migrations internationales*, 37, 109–134.
- Bréant, H. (2022). La laïcité à Mayotte. Un cas d'école. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21, 109–129.
- Calvès, G. (2022). *La Laïcité*. La Découverte.
- Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. Dans F. Laroussi & F. Liénard, (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2021). Laïcité: perspective nationale et locale, Séminaire DIRE, LCF, ICARE, FLSH, Université de La Réunion.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2022). Former et enseigner en contexte ultra-marin. *Carrefours de l'éducation*, 54, 11–22.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2023). Une situation scolaire extrême dans le système éducatif français. Caractérisation du cas de l'académie de Mayotte. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi & G. Lefer Sauvage (dir.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes* (p. 65-84). Editions des archives contemporaines.
- Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie (dir.), *La méthode en sociologie* (p. 24–32). La Découverte.
- Cosker, C. (2017). L'élève de Mayotte entre deux écoles : comparaison didactique de l'école coranique à l'école française, *Langues et usages*, 1(1), 242–252.
- Dessenne-Monabay R. (2007). Les « Sans-Papiers » à Mayotte : histoire, construction, état des lieux et changement social [Mémoire de Master 2]. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. http://www.migrantsoutremer.org/IMG/pdf/memoire_2007_mayotte_dessene-monabay.pdf
- Duchesne, A. (2023). Mayotte : mutations démographiques et multiples enjeux politiques. *Population & Avenir*, 763, 14–16.
- Éduscol (2024). Territoires d'outre-mer. <https://eduscol.education.fr/1034/territoires-d-outre-mer>
- Gautherin, J. (2014). Le « modèle républicain » en France : un modèle sous tensions. *Histoire, Monde & Culture religieuse*, 32, 43–53.
- Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et Sociétés*, 16, 137–154.
- Geisser, V. (2016). Mayotte, si loin de paris et pourtant si emblématique de nos « hypocrisies françaises ». *Migrations Société*, 164, 5–18.

- Genevois, S. & Fageol, P.-É. (2022). Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les territoires d'outre-mer. *Carrefours de l'éducation*, 54(2), 23–37.
- Gros, D. (2019). Privés d'école. *Plein droit*, 120, 28–31.
- Hachimi-Alaoui, M. & Lemercier, E. (2018). Que faire des cadis de la République : enquête sur la reconfiguration de l'institution cadiale à Mayotte. *Ethnologie française*, 48, 37–46.
- Harmant, V. (2013). Quête identitaire et troubles de la filiation : réflexion sur un cas de possession par les djinns à Mayotte. *L'Autre*, 14, 54–62.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2018). L'essentiel sur... Mayotte. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632225>
- Jovelin, E. (2009). Sociologie de la femme voilée. Du voile hérité au voile révélé. *Pensée plurielle*, 21, 113–125.
- Kahn, P. (2005). *La laïcité*. Le cavalier bleu.
- Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Anthropos.
- Koussens, D. (2015). *L'épreuve de la neutralité. La laïcité française entre droits et discours*. Bruylant.
- Lambek, M. (1993). *Knowledge and Practice in Mayotte: Local Discourses of Islam, Sorcery and Spirit Possession*. University of Toronto Press.
- Lantheaume, F. & Urbanski, S. (dir). (2023). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. PUL.
- Laroussi, F. (2015). La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 38, 27–48.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.
- Lopez Hernandez, K. (2014). Les accomplissements autour de la maternité chez les Mahorais. Approche ethnologique. Dans S. Geoffroy & S. Jorrand (dir.), *Maternité, paternité, parentalité à la lumière du genre* (p. 91-107). Université de la Réunion.
- Malbert, T. (2018). Familles et écoles à Mayotte : entre tradition musulmane et rapport à la laïcité. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 5(2), 53–64.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (MEN). (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, 30, <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ménard, C. (2022). Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21, 87–108.
- Morano, A. (2022). Les mineur non scolarisés de Mayotte : processus d'exclusions et rapports d'altérité. *Cahiers d'études africaines*, 247, 461–485.
- Morano, A. (2023). De l'école coranique à l'école de la République, enjeux d'une cohabitation à Mayotte. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 154(1), 125–144.
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Pinon, S. (2021). Laïcité, que d'erreurs on commet en ton nom ! *Pouvoirs*, 177, 143–151.

- Pontanier, É. & Husser, A-C. (2022). La laïcité scolaire vue de La Réunion : une créolisation de la loi de 2004 ? Dans J. Dumonteuil (dir.), *De la diversité à l'École : parcours, représentations, enjeux* (p. 77–89), Revue TrOPICS, Presse Universitaire Indianocéanique.
- Pontanier, É. (2022). Religion et laïcité : quels enjeux et quelles tensions scolaires à La Réunion ? *Diversité*, 221, 68–75.
- Pontanier, É. & Lantheaume F. (2023). Dans les établissements secondaires catholiques à La Réunion : un effet territoire et du « vivre ensemble » ? Dans F. Lantheaume & S. Urbanski (dir), *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve* (p. 259–277). PUL.
- Pontanier, É. (2023). À La Réunion : la laïcité à l'épreuve de la créolisation. *Éducation et sociétés*, 49, 185–200.
- Regnault, M. (2009). Mayotte 2009 : questions sur l'avenir du 101^e Département. *Revue Juridique de l'Océan Indien*, 145-174.
- Roinsard, N. (2014). Conditions de vie, pauvreté et protection sociale à Mayotte : une approche pluridimensionnelle des inégalités. *Revue française des affaires sociales*, 4, 28–49.
- Saindou, I. (2019). *L'École de la République française et Mayotte. L'impact de l'école publique et laïque sur la société mahoraise, de la période coloniale à nos jours, 1860–1975*. L'Harmattan.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Flammarion.
- Theviot, A. (2021). Confinement et entretien à distance : quels enjeux méthodologiques ? *Terminal*, 129, <http://journals.openedition.org/terminal/7193>
- Vivarelli, C. (2014a). *La Laïcité à l'école: une croyance normative entre éthique de responsabilité et éthique de conviction*. [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Vivarelli, C. (2014b). Quand les responsables se soucient des conséquences : l'application pragmatique de la laïcité à l'école. *Migrations Société*, 155, 181–192.
- Voirol, O. (2018). De la raison sensible. Reconnaissance et expérience religieuse. Dans I. Becci, C. Monnot & O. Voirol (dir.), *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse* (p. 45–71). PUR.
- Weber, M. (1917/1959). *Le savant et le politique*. Plon.