

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

Les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique

Géraldine Bozec

DANS **AGORA DÉBATS/JEUNESSES** 2020/1 (N° 84), PAGES 81 À 94

ÉDITIONS **PRESSES DE SCIENCES PO**

ISSN 1268-5666

ISBN 978272466253

DOI 10.3917/agora.084.0081

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-agma-debats-jeunes-2020-1-page-81.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

Les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique

Géraldine Bozec

Depuis les années 1980, on a assisté à la construction et à la montée en force d'un « problème musulman » dans les arènes médiatiques, politiques et institutionnelles (Hajjat, Mohammed, 2013). L'école a constitué un des principaux champs d'action publique dans lequel ce « cadrage musulman » des problèmes publics (Tiberj, 2014) s'est manifesté. À partir d'une double enquête menée au milieu des années 2000 puis dans les années 2010, ce texte analyse les représentations et les pratiques des enseignant·e·s sur le terrain : dans un tel contexte politique et institutionnel, quelles sont les situations et les comportements qui retiennent leur attention et qu'ils/elles relient à la religion musulmane ? Les interprètent-ils/elles comme « problématiques », selon quelles logiques et à partir de quels types de savoirs et de visions du monde ?

Le cadrage public du « problème musulman », tout comme les attitudes des enseignant·e·s, seront analysés à l'aune d'une interrogation sur le culturalisme dans le champ scolaire. Dans quelle mesure les grilles de lecture enseignantes de l'islam sont-elles marquées par des formes de culturalisme ? De manière générale, le culturalisme peut se définir comme le recours privilégié au registre de la culture pour expliquer des comportements, selon une logique essentialiste qui tend à homogénéiser et à réifier cette « culture » et ainsi à occulter les variations et les différences existant selon les individus et les contextes sociaux (Cucho, 2010). Dans cette perspective, certaines attitudes d'élèves sont expliquées par un ensemble de traits culturels liés à l'appartenance à la religion musulmane et pensés comme spécifiques et durables dans le temps.

Après avoir analysé, en s'appuyant sur des travaux précédents, les schèmes de perception de l'islam dans les débats publics et les circuits institutionnels

de l'école, on s'intéressera aux attitudes des enseignant-e-s, en montrant leur hétérogénéité selon leur profil et le contexte des établissements où ils/elles exercent et en s'interrogeant sur leurs effets en termes de gestion pratique des situations scolaires.

LA CONSTRUCTION PUBLIQUE ET INSTITUTIONNELLE DU « PROBLÈME » MUSULMAN DANS LE CHAMP SCOLAIRE

Dans les années 1970, la scolarisation des enfants d'immigrés est appréhendée de manière contradictoire : les politiques scolaires visent à la fois l'intégration en France de ces enfants (à travers des dispositifs spécifiques leur permettant l'acquisition de la langue française) et leur possible retour au pays d'origine (Morel, 2002). La décennie 1980 est marquée par la prise de conscience de l'installation durable des familles immigrées sur le territoire français. Les politiques scolaires de la première moitié des années 1980 prolongent en partie les orientations qui avaient été celles d'acteurs de la gauche politique et associative dans les années précédentes : dans une perspective antiraciste et anticolonialiste, il s'agit de valoriser dans les classes la reconnaissance des « différences » et de la « diversité » culturelle liée à l'immigration. Les « cultures » dites « étrangères », « immigrées » ou « d'origine » sont mises à l'honneur, à travers non seulement des enseignements « de langue et de culture d'origine » en dehors des heures de classe, mais aussi des activités en classe. Le « contre-ethnocentrisme » (Sayad, 1978 et 2014) qui justifie la valorisation de ces « cultures immigrées » à l'école tend à produire, malgré des intentions bienveillantes, une vision culturaliste et essentialiste des enfants d'immigrés et de leur supposée « culture » (Lorcerie, 2002 ; Bonafoux *et al.*, 2007). Assignés à une culture « d'origine », ces enfants sont rattachés à un statut d'extranéité, sans que soient pensées les transformations culturelles et sociales en contexte d'immigration. Cette focalisation sur la « culture » empêche que soit traitée pleinement la question des inégalités scolaires qui les touchent (Sayad, 2014). C'est dans ce contexte que la question de l'islam à l'école surgit dans le champ scolaire à partir de la fin des années 1980.

La première « affaire du foulard » en 1989 à Creil représente un tournant dans la manière dont la scolarisation des enfants d'immigrés est pensée. Dans les débats publics et les discours médiatiques, l'islam et ses manifestations à l'école à travers les signes religieux principalement vont occuper de manière récurrente le devant de la scène médiatique et politique (Deltombe, 2005 ; Hajjat, Mohammed, 2013). Dans les discours ministériels et les circulaires de l'éducation nationale des années 1990, les grilles de lecture qui prendront plus tard de l'ampleur sont déjà présentes mais le « problème » musulman n'acquiert pas encore la saillance politique qu'il aura dans les années 2000. Le thème du « communautarisme » apparaît ainsi dans la

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

circulaire de 1994 relative aux signes religieux « ostentatoires¹ », portée par François Bayrou alors ministre de l'éducation nationale : le port du voile à l'école y est associé à un risque « d'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois ». Cependant, les différents ministres de l'éducation nationale de la fin des années 1980 et des années 1990 refusent de mettre en œuvre à travers une loi une interdiction générale du port du voile, et cherchent plutôt à apaiser les polémiques sur le sujet. Jusqu'aux années 2000, l'approche de l'intégration met l'accent sur la lutte contre les inégalités territoriales et socio-économiques, et l'acculturation que permet l'école est perçue de manière relativement optimiste (Morel, 2002).

À partir de 2002, avec l'alternance politique et les changements de composition de certaines instances qui jouent un rôle central dans la définition de la politique française d'intégration, telles que le Haut Conseil à l'intégration (HCI) [Beaugé, Hajjat, 2014], le « problème musulman » devient central dans différents secteurs d'action publique, dont l'école. La vision d'une institution scolaire menacée par le fondamentalisme musulman gagne de l'ampleur dans les débats publics, nourrie par des rapports², des ouvrages médiatisés³, mais aussi par les discours d'instances comme le HCI et la commission Stasi, chargée en 2003 de réfléchir à l'application du principe de laïcité. La question du voile fait l'objet d'une véritable « entreprise politique », fondée sur la mobilisation de divers acteurs étatiques, politiques et de certains syndicats de l'enseignement (Lorcerie, 2005) et qui aboutit à l'adoption de la loi de mars 2004 prohibant les signes manifestant de manière ostensible l'appartenance à une religion. La représentation d'un islam comme « communauté », entrant en concurrence avec l'appartenance civique commune, se diffuse dans les circuits institutionnels scolaires (Dhume-Sonzogni, 2016)⁴. Parallèlement, la laïcité est redéfinie comme une norme de neutralité et d'invisibilité religieuses, s'appliquant non plus aux seuls agents de l'État mais aussi aux élèves. Dans une logique disciplinaire, il s'agit non seulement de contrôler l'expression religieuse musulmane dans les écoles mais aussi de s'assurer de la bonne transmission des « valeurs de la République ». Se forge ainsi

1. « Circulaire du 20 septembre 1994 : neutralité de l'enseignement public, port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1994, n° 35, 29 septembre, p. 2528-2529.

2. Obin J.-P., 2004, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

3. Brenner E., 2002, *Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Mille et une nuits.

4. Circulaires et guides destinés aux établissements en témoignent, tels que le *Guide républicain*, envoyé à l'ensemble des établissements scolaires en 2004, qui contient de multiples références au risque de « communautarisme », Arkoun M. et al., 2004, *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*, Paris, SCEREN/Ministère de l'éducation nationale/Delagrave).

La construction de l'islam comme
« problème » dans le champ scolaire

84

une vision culturaliste de la religion musulmane, appréhendée avant tout sous le jour des tensions qu'elle fait peser dans l'enceinte scolaire, et du décalage – à résorber – entre les modes de vie et les valeurs des musulmans d'un côté, les exigences d'un « *habitus* » proprement républicain de l'autre (Beaugé, Hajjat, 2014). Le contraste par rapport aux orientations scolaires des années 1970-1980 est net. Désormais, le thème de la valorisation de la « diversité » et des « différences » culturelles décline dans les discours ministériels, les directives officielles, les programmes et les ouvrages scolaires (Bozec, 2010).

Entre 2012 et 2017, les orientations des discours et des politiques ministériels évoluent de nouveau : les ministères successifs de l'éducation nationale s'emploient à dépolitiser l'enjeu de l'islam à l'école et défendent une laïcité plus apaisée et moins centrée sur la religion musulmane (Lorcerie, 2015). Dans le contexte post-attentats, la ministre de l'éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, prend soin de ne pas stigmatiser les musulmans et met en avant une laïcité plus tolérante à l'égard des signes de l'islam, en particulier concernant les mères voilées accompagnant les sorties scolaires. Néanmoins, les politiques de lutte contre la « radicalisation » contribuent dans le même temps à exacerber la vision de l'islam comme menace pour la société française, en y ajoutant une dimension sécuritaire. La période la plus récente voit à nouveau émerger une forte politisation du « problème » musulman à l'école, autour notamment des prises de position du ministre de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer⁵.

L'une des particularités du contexte depuis les années 1990 est ainsi que l'islam a progressivement pris une place centrale dans la catégorisation des publics scolaires « issus de l'immigration », une partie de ces publics étant décrits à travers le prisme de leur incompatibilité culturelle avec les « valeurs de la République » portées par l'école. Cette forme de culturalisme scolaire a ceci de spécifique qu'elle est avant tout nourrie par des

L'une des particularités du contexte depuis les années 1990 est ainsi que l'islam a progressivement pris une place centrale dans la catégorisation des publics scolaires « issus de l'immigration », une partie de ces publics étant décrits à travers le prisme de leur incompatibilité culturelle avec les « valeurs de la République » portées par l'école.

5. À propos de la scolarisation à l'âge de 3 ans, le ministre a déclaré le 31 août 2019 sur France culture que « le fondamentalisme islamiste dans certains territoires a fait que certaines petites filles vont à l'école le plus tard possible ou avec une assiduité plus faible » (www.francetvinfo.fr/france/rentree/scolarisation-precoce-des-petites-filles-et-fondamentalisme-islamiste-l-erreur-de-jean-michel-blanquer_3598003.html). Quelques semaines plus tard, Jean-Michel Blanquer condamne la réaction d'un élu du Rassemblement national qui a vigoureusement interpellé une mère voilée accompagnant une sortie scolaire au conseil régional de Bourgogne-France-Comté, mais estime que le voile n'est « pas souhaitable » dans la société française et que l'école doit être préservée du « communautarisme » (*Le Monde*, 13 octobre 2019).

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

représentations négatives et par des peurs, loin de la tonalité plus positive qui avait prévalu dans les années 1970-1980 à l'égard des « cultures immigrées ».

UNE CONSTRUCTION LOCALE DU « PROBLÈME MUSULMAN » VARIABLE D'UN ÉTABLISSEMENT À L'AUTRE

Caractéristiques du matériau mobilisé

Le matériau mobilisé est tiré de deux enquêtes qualitatives dans des établissements scolaires publics. La première, réalisée dans le cadre de ma thèse, a concerné 35 classes d'écoles élémentaires entre 2003 et 2007 à Nice, Nantes, Brest et Paris ; la seconde, conduite entre 2012 et 2017, a élargi l'étude en intégrant également des établissements secondaires situés en région parisienne, Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA) et Bretagne (34 enseignant-e-s ont été interrogé-e-s, dans trois écoles, trois collèges et trois lycées généraux et technologiques). Dans les deux cas, l'enquête a inclus des observations en classe et dans les établissements (cours, réfectoires, réunions pédagogiques, etc.), des entretiens et des conversations plus informelles avec les enseignant-e-s. Les écoles élémentaires, les collèges et les lycées étaient (à parts équivalentes) des établissements de l'éducation prioritaire accueillant une proportion majoritaire d'élèves de familles d'employés et/ou d'ouvriers d'origine immigrée ; des établissements mixtes socialement et du point de vue des origines des élèves ; et enfin des établissements plus performants scolairement, situés dans des quartiers majoritairement « blancs » et socialement plus favorisés. Les enseignant-e-s interrogé-e-s présentent des profils différents en termes d'origines sociales, d'ancienneté, d'orientations politiques, d'engagement syndical, etc.*. Ces deux recherches portaient sur la citoyenneté à l'école et c'est ainsi qu'elles ont été présentées aux personnels scolaires. Les entretiens incluaient notamment des questions sur la laïcité. L'islam est abordé spontanément ou non, et plus ou moins longuement, par les enseignant-e-s, en fonction de l'importance qu'ils/elles accordent au sujet. Les deux enquêtes s'intéressaient prioritairement aux politiques institutionnelles et aux perceptions et pratiques des personnels scolaires ; si des discussions avec les élèves ont eu lieu au fil des deux enquêtes, les données recueillies auprès des publics scolaires sont trop lacunaires pour pouvoir analyser leur rapport à la religion musulmane.

* Dans le secondaire, les enseignant-e-s d'histoire-géographie constituent près de la moitié des enquêté-e-s, les deux recherches s'étant notamment intéressées à l'enseignement de l'histoire et à l'enseignement moral et civique.

L'islam est loin de constituer une préoccupation importante dans la plupart des établissements enquêtés. Les « incidents » et situations conflictuelles, observés ou rapportés par les interviewé-e-s, sont globalement peu fréquents. Ils concernent seulement quelques établissements de l'enquête situés en éducation prioritaire et même dans ce contexte ils sont en nombre

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

86

limité et concentrés sur certaines périodes. Le traitement de l'islam à l'école diverge sensiblement d'un établissement à l'autre en fonction des caractéristiques du quartier, du public scolaire accueilli, des équipes éducatives en place et des politiques locales. La situation s'est révélée particulièrement tendue dans un lycée de quartier populaire d'une grande ville du Sud de la France enquêté en 2014-2015. Ce lycée connaît à partir de la rentrée 2014 une augmentation des incidents liés au port de tenues religieuses (voiles et longues robes de couleur sombre ne marquant pas les formes). Les propos tenus par certains élèves après les attentats de janvier 2015 contre le journal *Charlie Hebdo* donnent lieu à quelques (rares)

Le traitement de l'islam à l'école diverge sensiblement d'un établissement à l'autre en fonction des caractéristiques du quartier, du public scolaire accueilli, des équipes éducatives en place et des politiques locales.

exclusions temporaires d'élèves⁶. Un groupe de travail sur la laïcité se monte à la suite de ces attentats et réunit une quinzaine de membres du personnel scolaire. Dans ce contexte, l'équipe de direction, mais aussi une partie des enseignant-e-s décrivent les familles musulmanes du quartier comme une « communauté » prompte à se mobiliser *contre* l'école laïque, les valeurs et les savoirs qu'elle porte. La situation spécifique de ce lycée est liée à toute une série

de facteurs, parmi lesquels les pratiques religieuses musulmanes dans le quartier, plus importantes et plus visibles qu'ailleurs, les contacts réguliers entretenus entre l'établissement et la sécurité intérieure face à des cas de « radicalisation » et de départs au djihad enregistrés dans cette ville ces années-là, mais aussi le souci de la direction ne pas entacher plus encore la réputation locale de l'établissement par une gestion qui pourrait passer pour « laxiste » des atteintes aux règles laïques qui s'appliquent dans l'école. Pour autant, les incidents mettant en jeu des signes religieux, des propos d'élèves jugés inacceptables ou les signalements pour « radicalisation » restent peu nombreux dans l'établissement, les enquêté-e-s n'évoquant que quelques rares cas.

Par contraste, dans un autre lycée, situé dans un quartier populaire d'une ville de la petite couronne parisienne, la direction et les équipes de la vie scolaire sont moins confrontées aux signes religieux musulmans : le public est plus mixte en termes d'origines ethniques et sociales, l'islam moins présent dans le quartier. La gestion des signes de l'islam est également très différente : le lycée se contente d'interdire ceux qui sont explicitement

6. Ces exclusions concernent les élèves qui, convoqués avec leurs parents par la direction, ont refusé de « s'excuser » et de revenir sur les propos qu'ils avaient tenus : d'une manière ou d'une autre, ils avaient affirmé qu'ils ne soutenaient pas *Charlie Hebdo*, que les caricatures du journal insultaient Mahomet et, dans de très rares cas, que les journalistes l'avaient « cherché ». Pour une analyse plus détaillée du contexte spécifique à ce lycée, voir Bozec, 2015.

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

mentionnés dans la circulaire de 2014, tels que le voile, laissant quelques jeunes filles porter de longues robes. Le proviseur s'en explique en entretien en me disant qu'il souhaite éviter les « conflits avec les familles » ; il met en avant la priorité qu'il accorde à la scolarité, et une gestion pragmatique du sujet : « Du moment qu'elles apprennent, c'est ça qui compte ! » La situation provoque dans l'équipe enseignante des réactions diverses. Certain-e-s y accordent peu d'attention, quand d'autres fustigent en entretien le « laxisme » de la direction sur ce point.

Dans d'autres contextes, la question religieuse n'est pas une préoccupation pour les enseignant-e-s. C'est alors surtout l'enquête et les questions posées en entretien sur la laïcité et les religions dans l'école qui suscitent des prises de position, mais qui n'ont pas de traduction dans les pratiques. Dans un collège et une école primaire, respectivement situés dans une zone semi-rurale en Ille-et-Vilaine et dans un quartier très favorisé de Rennes, des enseignant-e-s m'ont répondu qu'il n'y avait pas de « problème » de laïcité dans leur établissement parce que celui-ci n'accueillait que très peu (voire pas du tout) d'élèves musulmans. Ce type de réponse révèle la prégnance d'une représentation culturaliste de la religion musulmane, perçue, sur le mode de l'évidence, sous l'angle des « problèmes » qu'elle pose nécessairement à la laïcité scolaire ; mais dans le même temps il souligne dans certains contextes la faible importance pratique de ces enjeux dans le quotidien scolaire.

UNE CATÉGORISATION NÉGATIVE DE L'ISLAM TRÈS RÉPANDUE CHEZ LES ENSEIGNANT-E-S, MAIS REPOSANT SUR DES LOGIQUES MULTIPLES

Les deux enquêtes de terrain montrent que la représentation de l'islam n'est pas la même, non seulement en fonction du contexte de l'établissement, mais aussi des trajectoires et profils des enseignant-e-s. À l'image de leurs concitoyens (Tiberj, 2014), les représentations des enseignant-e-s à l'égard de l'islam varient selon leurs orientations idéologiques (politiques, religieuses, syndicales). Les significations qu'ils/elles associent à leur métier, le sens qu'ils/elles peuvent donner à leur implication dans les écoles populaires (Léger, Tripiet, 1986) entrent aussi en ligne de compte pour éclairer certaines de leurs attitudes.

Dans le discours de certain-e-s, l'altérisation des élèves musulmans est très forte et se nourrit d'une conception culturelle du « nous » national marqué par la référence, explicite ou non, à la tradition catholique. Catholiques pratiquants, orientés politiquement à droite⁷, ces enseignant-e-s exercent

7. Le guide d'entretien comprenait des questions de profil (posées à la fin de l'entretien), dont certaines sur les orientations politiques et religieuses.

**La construction de l'islam comme
« problème » dans le champ scolaire**

dans des contextes populaires sans l'avoir choisi, ou expriment une certaine lassitude face aux difficultés du métier et à ce qu'ils/elles décrivent comme un changement de leurs publics. Cette orientation est visible dans le cas d'Emmanuelle, par exemple : jeune enseignante de 28 ans, celle-ci a débuté sa carrière dans une école primaire très ségréguée dans laquelle elle ne souhaite pas rester et qui accueille une très grande majorité d'élèves issus de milieux populaires d'origine nord-africaine et subsaharienne. Questionnée en entretien sur les valeurs qu'elle souhaite transmettre à ses élèves, Emmanuelle se montre prudente, répondant qu'en dehors de l'apprentissage par les enfants des règles de la vie en commun, ce n'est pas son rôle. Ses propos marquent de manière assumée sa distance vis-à-vis de son public scolaire, qu'elle qualifie d'« étrangers » tout au long de l'entretien (bien qu'une partie des élèves soient de la seconde ou troisième génération) :

« De quel droit est-ce que je leur ferais passer telle valeur plutôt que d'autres ? Ça leur correspond pas. [...] Les valeurs françaises, c'est très rattaché à mes origines judéo-chrétiennes, ce qui correspond pas... Ça correspond pas du tout à des familles qui sont musulmanes et qui ont une toute autre manière de penser⁸. »

Dans le discours d'Emmanuelle, le public scolaire se caractérise par sa différence, par une culture « autre » définie à la fois par l'origine étrangère et la religion. Ces catégorisations renvoient à une forme spécifique de culturalisme, l'altérité de la « culture » musulmane étant ici fondée sur la référence à la tradition catholique et pensée comme difficile, sinon impossible, à réduire : on ne trouve pas trace dans ce discours d'une croyance dans les capacités d'acculturation par l'école, et c'est plutôt l'idée d'un impossible partage des « valeurs » qui domine.

Dans le cas d'enseignant·e·s ayant d'autres profils, une certaine distance à l'égard de l'islam s'observe, mais elle ne repose pas sur les mêmes logiques. Le discours sur l'islam s'inscrit dans une vision générale qui met l'accent sur les « problèmes » du public scolaire : politiquement de gauche, ces enseignant·e·s travaillent dans l'éducation prioritaire ou dans des établissements dont le public s'est diversifié, cette évolution étant vécue négativement comme une source de difficultés. Leurs représentations recourent largement les catégories de perception du « problème musulman » circulant dans les discours publics depuis les années 2000. Au cours des entretiens, ils/elles décrivent des situations de familles et d'élèves musulmans se définissant avant tout par leur religion, « radicalisés » à travers des pratiques religieuses pensées comme de plus en plus rigoristes et des formes croissantes d'intolérance à l'égard des autres croyances. De ce point de vue, les attentats de 2015 et de 2016 ne semblent pas avoir marqué de véritable rupture dans les représentations des enseignant·e·s : ils ont surtout exacerbé cette vision.

8. Entretien du 20 mai 2005.

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

À dix ans d'intervalle, lors des deux enquêtes, des interviewé-e-s s'alarment de manière comparable face à divers signes, tous interprétés sous l'angle de la « radicalisation » religieuse : références faites par les élèves à la religion musulmane en classe, demandes croissantes de régimes alimentaires spécifiques, pressions religieuses des enfants musulmans sur d'autres enfants pour qu'ils respectent les mêmes interdits alimentaires, réticences des parents à l'égard de la visite d'une église prévue lors d'une sortie scolaire. Interviewée en 2005, Marie, jeune enseignante dans une école située en zone urbaine sensible (ZUS) à Nice estime que dans les familles du quartier « la culture et leurs traditions, c'est du bourrage de crâne ». Elle soutient que la religion n'est pas « expliquée » aux enfants mais leur est imposée. L'enseignante craint d'aborder en histoire les croisades et les guerres de religion, par peur de raviver ce qu'elle perçoit comme une opposition entre musulmans et catholiques qui serait « toujours dans le vif du sujet », même si, finalement, la séance sur ce thème s'est bien passée :

« Quand on est enfant [...], il y a le bien et il y a le mal. Pour eux, le bien, ça va être les musulmans parce qu'ils sont musulmans, ils vont pas forcément voir... donc les catholiques sont les vilains méchants et ça peut rester dans leur tête, surtout que des fois en famille... [elle mime alors des œillères avec ses mains]. »

Paul, 35 ans, enseignant en région parisienne dans un collège dont le public scolaire est plus populaire depuis quelques années, membre du Syndicat national des enseignements de second degré (SNES), témoigne en 2016 de craintes du même type, pointant l'intolérance de certains élèves musulmans à l'égard des autres enfants :

« L'islam, c'est central pour beaucoup de familles, les gamins en parlent souvent, ils demandent même à certains profs s'ils sont musulmans ! Et entre eux, c'est pas très tolérant, si t'es pas musulman, ou si, pire, t'es musulman mais tu manges de porc, tu es montré du doigt ! J'ai dû reprendre un élève l'autre jour là-dessus. »

Pour contrer ce qu'ils perçoivent comme un risque de fermeture et d'intolérance, ces enseignant-e-s insistent auprès de leurs élèves sur la liberté de conscience, mais aussi, à l'occasion notamment de séances d'histoire ou d'éducation civique, sur ce qu'ils/elles peuvent avoir en commun, qu'il s'agisse du partage d'une citoyenneté nationale ou des ressemblances entre les religions monothéistes.

Les catégories de perception des enseignant-e-s doivent aussi être rapportées à leur rapport à la religion. La visibilité des identités et des pratiques religieuses des élèves dans le cadre scolaire gêne en soi beaucoup d'enseignant-e-s rencontré-e-s. Non seulement ils/elles n'évoluent pas, pour la plupart, dans des familles et des entourages pratiquants ou croyants, mais du fait de leur socialisation professionnelle, ils/elles s'inscrivent dans une institution qui a historiquement lutté contre l'emprise sociale de la religion (Déloye, 1994). Ils/elles ont également intériorisé la norme laïque telle

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

90

qu'elle a été redéfinie dans les années 2000, sous l'angle du contrôle et de l'interdit de l'expression religieuse – principalement musulmane – à l'école. Chez certain-e-s des enquêté-e-s, cette méfiance à l'égard de la visibilité des religions à l'école s'alimente également de tendances antireligieuses : Sandra, professeure des écoles dans l'éducation prioritaire à Paris, qui se dit « un peu militante athée », rapporte que la religion musulmane lui semble jouer un rôle important dans la formation de liens d'amitié entre élèves, ce qui la gêne parce qu'elle a « du mal avec la religion tout court ».

Les représentations négatives de l'islam se nourrissent également de l'importance accordée par certain-e-s enseignants à l'égalité des sexes. Cela est particulièrement repérable dans les propos d'enseignantes qui, sans forcément militer dans une organisation féministe ni même se dire féministes, sont fortement mobilisées sur la question du sexisme. Le regard porté

par ces enseignantes sur le port du voile est souvent teinté d'incompréhension, voire de révolte. Leur représentation de jeunes filles musulmanes soumises à la domination masculine dans leurs familles et le quartier entre en effet en porte-à-faux avec le constat fait sur le terrain que leurs élèves semblent adhérer de manière volontaire à des pratiques religieuses qu'elles mêmes perçoivent comme oppressives, telles que le port du voile et d'autres tenues religieuses : « Je ne comprends pas pourquoi elles font ça, elles

se mettent elles-mêmes dans les fers, c'est dingue ! », s'exclame ainsi en 2016 une professeure d'histoire-géographie à mon attention lorsque nous observons toutes les deux une jeune fille de sa classe sortir du lycée et revêtir un voile. L'enseignante, qui exerce dans un lycée très mixe socialement et du point de vue des origines des élèves, m'explique alors que sa collègue de philosophie, elle aussi « très impliquée sur le sexisme », a essayé d'aborder la question « de front » en faisant travailler les élèves sur « religion et aliénation », mais que cela « n'a rien donné », les deux jeunes filles voilées de la classe, clairement visées par l'activité, étant restées « muettes pendant toute l'heure ». Dans certaines classes, la justification par les enseignantes d'activités scolaires autour de l'égalité entre les sexes se nourrit également de la mobilisation de la figure du « garçon arabe » (Guénif-Souilamas, Macé, 2004), les discours s'appuyant implicitement sur l'idée d'un sexisme qui serait propre à la « culture » des familles, sans que l'islam soit toujours explicitement désigné. En témoignent les propos tenus par cette professeure des écoles qui a mené en 2003 et 2004 un travail sur les stéréotypes sexués, à partir de la littérature de jeunesse, et qui regrette qu'il n'ait pas trouvé un écho chez tous ses élèves :

Si les catégorisations négatives de l'islam dans les établissements scolaires sont répandues, elles n'ont pas toujours d'effets pratiques, et sont même parfois en décalage avec une gestion routinière de l'islam plutôt marquée par un certain pragmatisme.

La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire

« Pour ceux qui ont bien compris, c'est bon, c'est rentré. Mais pour les autres... Ça a certainement beaucoup à voir avec ce qu'ils vivent à la maison. [...] Avec leurs différentes cultures, je veux dire, comment la femme elle est vue chez eux dans leur famille et comment les petites filles aussi elles sont vues dans leur famille. »

Par contraste avec les attitudes décrites précédemment, on observe chez certain·e·s enquêté·e·s, plus rares dans les deux enquêtes, une attention et une volonté conscientes de lutter contre toute forme de stigmatisation de la religion musulmane. Ces enseignant·e·s, souvent engagé·e·s dans des organisations syndicales et/ou des mouvements politiques de gauche et d'extrême gauche, se caractérisent par le sens militant qu'ils/elles accordent à leur engagement dans l'éducation prioritaire (ou dans les établissements populaires plus généralement) et une vision politisée de la question musulmane⁹. C'est le cas par exemple d'Anna, professeure d'histoire-géographie de 35 ans rencontrée en 2015, militante à Sud Éducation en banlieue parisienne, qui fréquente des cercles de réflexion décoloniaux¹⁰, et qui se montre critique, tant en entretien que dans la salle des professeur·e·s, à l'égard des stéréotypes sur l'islam qui lui semblent très présents dans les milieux enseignants. Elle est la seule enseignante de l'enquête à ne pas porter un regard négatif sur le port du voile. Elle m'explique par exemple avoir répondu un jour à des collègues, qui, selon elle, avaient une vision « misérabiliste » des jeunes filles voilées du lycée, que certaines de ces élèves étaient « bien plus féministes que les profs ici ».

CONCLUSION : L'ISLAM À L'ÉCOLE, ENTRE CATÉGORISATION NÉGATIVE ET GESTION PRAGMATIQUE

Une grande partie des enseignant·e·s rencontré·e·s au cours des deux enquêtes recourt ainsi à la « culture » pour décrire leurs élèves musulman·e·s (ou perçu·e·s comme tel·le·s) et expliquer certains de leurs comportements. Compte tenu de l'emprise de ces catégorisations culturalistes dans les discours publics, ainsi que dans les représentations sociales ordinaires de l'islam dans la société française actuelle (Tiberj, 2014), les professionnel·le·s de l'éducation ne sont donc pas « à part ». Leur position est toutefois

9. Ce profil ne se retrouve pas nécessairement chez les enseignant·e·s qui sont eux/elles-mêmes musulman·e·s. Seuls une enseignante et un enseignant, dans notre enquête, se déclarent musulmans et il et elle portent des regards contrastés sur les manifestations de l'islam à l'école. Si l'une relève plutôt du profil évoqué ici, l'autre s'inscrit plutôt dans un discours républicain et s'inquiète de l'importance prise par l'islam dans le collège de l'éducation prioritaire où il enseigne depuis quinze ans ; il distingue d'ailleurs l'attitude des différentes générations de l'immigration : les générations plus anciennes (dans lesquelles il se situe sans le dire) étaient selon lui « attachées à la France et à la laïcité et ne mettaient pas en avant leur religion comme ça ». Sur les positionnements des enseignant·e·s « issu·e·s de l'immigration », voir notamment Charles, Legendre, 2006.

10. La mouvance décoloniale rassemble des mouvements hétérogènes, dont le point commun est toutefois de vouloir lutter contre la persistance d'une forme de colonialisme s'exprimant dans le maintien de hiérarchies raciales dans les sociétés contemporaines.

La construction de l'islam comme
« problème » dans le champ scolaire

spécifique dans la mesure où, relevant d'une institution historiquement proactive dans la lutte contre l'emprise religieuse, ils/elles doivent appliquer depuis les années 2000 la nouvelle norme laïque qui s'est imposée dans le champ scolaire et qui fait de la laïcité une entreprise de contrôle des signes religieux visibles, principalement musulmans.

Malgré cette position institutionnelle partagée, les attitudes des enseignant·e·s rencontré·e·s dans ces deux recherches sont hétérogènes et varient en fonction des contextes d'établissement, mais aussi de leur trajectoire, du sens qu'ils/elles donnent à leur métier et de leurs orientations idéologiques. Quelques rares enseignant·e·s perçoivent l'islam comme une culture *étrangère* par référence à la tradition catholique, quand d'autres, minoritaires également, se caractérisent par une position militante de défense de l'islam comme religion stigmatisée. Le plus souvent, les représentations culturalistes de la religion musulmane se nourrissent d'une vision négative de la « communauté », en décalage par rapport à la conception individualiste de la citoyenneté française, et, dans le cas d'enseignantes militant contre le sexisme, des inquiétudes entourant la question de l'égalité des sexes.

Si les catégorisations négatives de l'islam dans les établissements scolaires sont répandues, elles n'ont pas toujours d'effets pratiques, et sont même parfois en décalage avec une gestion routinière de l'islam plutôt marquée par un certain pragmatisme. Les situations scolaires, les « incidents » et les conflits liés à la religion musulmane sont plutôt rares, sinon exceptionnels, dans les établissements enquêtés dans le cadre de ces deux recherches. En outre, le recours à l'explication culturaliste s'actualise essentiellement dans les situations très tendues et conflictuelles, telles que la gestion de la période post-attentats. Dans des situations plus ordinaires, on peut plutôt relever une attitude pragmatique des enseignant·e·s face aux identités et pratiques religieuses des élèves et des familles¹¹. C'est le cas, on l'a vu, lorsqu'une partie du personnel scolaire tolère dans un lycée de région parisienne le port de robes longues par quelques jeunes filles en mettant en avant le souci de leur intégration scolaire.

11. Les enquêtes de Benjamin Farhat (2016) et de Clémentine Vivarelli (2014) confirment cette tendance au pragmatisme laïque dans d'autres contextes. Voir aussi les résultats sur ce point de l'enquête Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (ReDISCO), dont certains sont en cours de publication (<https://redisco.hypotheses.org>).

■ BIBLIOGRAPHIE

- BEAUGÉ J., HAJJAT A.**, 2014, « Élités françaises et construction du « problème musulman ». Le cas du Haut Conseil à l'intégration (1989-2012) », *Sociologie*, n° 1, vol. 5, p. 31-59.
- BONAFoux C., COCK-PIERREPONT L. DE, FALAIZE B.**, 2007, *Mémoires et histoire à l'École de la République : quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.
- BOZEC G.**, 2010, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de doctorat en science politique, Paris, Institut d'études politiques.
- BOZEC G.**, 2015, « Une laïcité qui cherche sa voie. L'après-Charlie dans un lycée "mobilisé" de quartier populaire », *Diversité*, n° 182, p. 34-41.
- CHARLES F., LEGENDRE F.**, 2006, *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*, Paris, Sudel.
- CUCHE D.**, 2010, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- DÉLOYE Y.**, 1994, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale de sciences politiques.
- DELTOMBE V.**, 2005, *L'islam imaginaire. La construction médiatique de l'islamophobie en France 1975-2005*, Paris, La Découverte.
- DHUME-SONZOGNI F.**, 2016, *Communautarisme. Enquête sur une chimère du nationalisme français*, Paris, Demopolis.
- FARHAT B.**, 2016, *Les dimensions ethnoreligieuses de l'expérience scolaire : la négociation locale de l'ordre laïque dans les établissements de l'enseignement scolaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Saint-Denis, Université Paris 8.
- GUÉNIF-SOUILAMAS N., MACÉ E.**, 2004, *Les féministes et le garçon arabe*, La Tour-d'Aigues, L'Aube.
- HAJJAT A., MOHAMMED M.**, 2013, *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*, Paris, La Découverte.
- LÉGER A., TRIPIER M.**, 1986, *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridien Klincksiek.
- LORCERIE F.**, 2002, « Éducation interculturelle : état des lieux », *VEI Enjeux*, n° 129, p. 170-189.
- LORCERIE F.**, 2005, « À l'assaut de l'agenda public. La politisation du voile islamique en 2003-2004 », in LORCERIE F. (dir.), *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'Harmattan, p. 11-36.
- LORCERIE F.**, 2015, « Laïcité 2015. Aggiornamento en sourdine », *Diversité*, n° 182, p. 21-27.

MOREL S., 2002, *École, territoires et identités : les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan.

SAYAD A., 1978, *Les usages sociaux de la « culture des immigrés »*, Paris, Centre d'information et d'études sur les migrations méditerranéennes (CIEMM).

SAYAD A., 2014, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Le Seuil.

TIBERJ V., 2014, « L'islam et les Français : cadrages des élites, dynamiques et crispation de l'opinion », *Migrations Société*, n° 155, p. 165-180.

VIVARELLI C., 2014, « Quand les responsables se soucient des conséquences : l'application pragmatique de la laïcité à l'école », *Migrations Société*, 2014, n° 155, p. 181-192.

■ L'AUTRICE

Géraldine Bozec

geraldine.bozec@univ-cotedazur.fr

Maîtresse de conférences en sociologie à l'université Côte d'Azur, chercheuse à l'URMIS et *fellow* de l'Institut convergences migrations.

Thèmes de recherche : socialisation civique et nationale à l'école ; ethnicité, race et discriminations dans l'enseignement scolaire et supérieur ; identifications ethno-raciales et vécu des discriminations des élites sociales minoritaires ; place du religieux dans les institutions, les trajectoires et les identités des individus.

A notamment publié

BOZEC G., 2015, « Une laïcité qui cherche sa voie. L'après-Charlie dans un lycée "mobilisé" de quartier populaire », *Diversité*, n° 182, p. 34-41.

BOZEC G., 2018, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté », *Lien social et politiques*, n° 80, p. 69-88.

BOZEC G., 2020 [à paraître], « Nationalisme cognitif et représentations ethnicisées des publics scolaires à l'école primaire française », in LORCERIE F. (dir.), *École et diversité : les fondamentaux de l'action*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.