

L'URGENCE DE COMPRENDRE

François Durpaire
Béatrice Mabilon-Bonfils

Fatima

moins bien notée que

Marianne



**“POUR
UNE LAÏCITÉ
D’INCLUSION”**

■ *l'aube*

FATIMA MOINS BIEN NOTÉE QUE MARIANNE...

La collection *L'Urgence de comprendre*
est dirigée par Jean Viard

© Éditions de l'Aube, 2016

www.editionsdelalube.com

ISBN 978-2-8159-1363-8

François Durpaire
Béatrice Mabilon-Bonfils

Fatima moins bien notée que Marianne...

L'islam et l'école de la République

éditions de l'aube

Des mêmes auteurs :

François Durpaire, Béatrice Mabilon-Bonfils, *La fin de l'école*,
PUF, 2004

François Durpaire, Béatrice Mabilon-Bonfils, *Indignons-nous
pour notre école*, Caraïbéditions, 2013

« Si nos contemporains ne sont pas encouragés à assumer leurs appartenances multiples, s'ils ne peuvent concilier leur besoin d'identité avec une ouverture franche et décomplexée aux cultures différentes, s'ils se sentent contraints de choisir entre la négation de soi-même et la négation de l'autre, nous serons en train de former des légions de fous sanguinaires, des légions d'égarés. »

Amin MAALOUF,
Les Identités meurtrières (1998)

Avant-propos

Comme l'ensemble de la nation, la communauté éducative a été bouleversée par les attaques du 13 novembre 2015, dix mois après une première vague d'attentats. L'ensemble des fédérations de parents d'élèves appelle à « faire face à cette démonstration de haine » quand les syndicats d'enseignants font référence au rassemblement, notamment pour assurer l'accueil des élèves. La première mission de l'école a bien été de recueillir la parole des élèves, de l'entendre et de trouver des réponses adaptées. Mais passé le temps de l'effroi et du recueillement, c'est la question du vivre ensemble qui est interrogée au sein de la première institution de la République. Comment l'école peut-elle être un levier de construction du sens collectif, au moment où elle est confrontée à la montée d'identités issues de l'ensemble du monde ? Puis, au-delà des vocables réactifs, c'est un état des lieux qui s'impose – parce qu'il n'a jamais été mené – du rapport de l'école de la République à l'islam.

Les conséquences de cette relation sont cruciales pour repenser la formation du citoyen au sein d'une société travaillée par la globalisation. Ben Salama évoque notamment, à la suite d'Amin Maalouf, le conflit de loyauté qui s'impose à certains jeunes, sommés de choisir entre la loyauté à leurs origines ou à celles de leurs parents et la loyauté à la communauté nationale qui a du mal à les accepter pleinement¹.

Derrière le rejet et la peur de l'islam se cache la peur de l'autre, de l'autre qui nous ressemble, de l'autre proche mais pensé comme différent. Il y a une certaine manière de penser la République qui en fait un monolithe, où l'*indivisibilité* du collectif doit nécessairement passer par l'*invisibilité* des individus². Cette conception a été largement portée par l'école de la III^e République. Chez Jules Ferry, qui fut l'un des pères fondateurs à la fois de l'école publique et de l'empire colonial, tous les peuples allaient, petit à petit, grâce à la Raison universelle transmise par l'école, accéder à la Civilisation universelle incarnée par la patrie des droits de l'homme... Il en était des enfants comme des colonisés...

Notre passé a beau être partiellement amnésique, il n'en laisse pas moins des traces. Pour Françoise Vergès, l'idéal républicain est aujourd'hui écorné parce qu'il n'a pas rempli ses promesses et qu'il a montré ses limites à la lumière des transformations sociales, économiques et culturelles du pays: « Toujours cet amour des principes et ce mépris du pragmatisme, cet universalisme abstrait et ce soupçon envers les différences³. » C'est autour d'une « universalité » conçue *par* et *pour* des hommes blancs que s'est forgée l'idée d'un citoyen abstrait, rationnel et sans appartenance. Cet « universel » est donc bien une construction sociale élaborée dans un moment historique précis, celui de la prise de pouvoir des bourgeoisies européennes. La pluralité culturelle est de ce fait suspecte, en ce qu'elle introduit de la résistance à cette Civilisation rationnelle pensée comme uniforme. Serge Latouche parle à ce propos d'une occidentalisation du monde: « Les résistances des autres cultures ne sont pas perçues comme une forme de conflit entre des identités et des cultures particulières, mais comme les éléments d'un gigantesque conflit historique entre l'universel et les particularismes, dans lequel l'idée de peuples sans Histoire

exprimerait justement leur incapacité à représenter l'universel⁴. » L'une des traditions intellectuelles de l'Occident voit le reste de l'humanité (et l'Autre chez elle) comme une altérité négative (à combattre et/ou à civiliser) et non pas comme son *alter ego*. Cela donne naissance à ce que Gabriel Gosselin appelle les citoyens « malgré » ou « bien que » (français « bien que » juifs, maghrébins, africains)⁵. Il n'est que d'entendre les lieux communs dans les débats radio-phoniques qui entretiennent les poncifs du type « chez eux, ils ne feraient pas cela... »

Les discours d'exclusion de l'autre comme expression de la violence des tensions sociales et économiques ne sont pas nouveaux. Que l'on pense au discours porté au XIX^e siècle contre les classes laborieuses jugées « sales et dangereuses ». Que l'on pense à la similitude des discours portant sur les colonisés, sur les Bretons, sur les Provençaux... Le défaut d'intégration des Italiens et des Polonais au début du XX^e siècle, comme celui des Français musulmans aujourd'hui, était attribué à leur caractère prétendument *communautaire*. Ils ne s'intégreraient pas avant tout parce qu'ils ne le souhaiteraient pas... Le roman national, expurgé des chapitres rendant compte de ses sources multiples, est devenu l'un des ressorts de l'exclusion. René Girard⁶ a théorisé cette figure de l'ennemi nécessaire au maintien du groupe. Le « bouc émissaire » est, pour lui, conçu pour éviter l'éclatement du groupe, sorte d'altérité utile au travail de redéfinition des frontières identitaires.

La « laïcité » est pour certains politiques (pas seulement de l'extrême droite) devenue un instrument d'agression des minorités. Jamais, dans l'histoire de la République française, cette notion n'a subi une interprétation aussi extensive. Toute trace d'appartenance culturelle, voire culturelle, peut

dorénavant être jugée suspecte. Cette conception rigoriste contredit l'article 18 de la Déclaration des droits de l'homme, qui précise « la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seul ou en commun, *tant en public qu'en privé* ». La laïcité n'est alors plus, dans ce contexte, la séparation de l'Église et de l'État mais, comme le précise à juste titre Pierre Manent, la séparation de la société et des religions : « On ne veut pas seulement que l'État soit neutre, on veut pour ainsi dire que la société soit neutre. C'est-à-dire que les religions s'effacent de l'espace public⁷. »

Les sociétés européennes sont aujourd'hui soumises à l'idée d'un déclassement face à l'émergence du reste du monde, sur les plans démographique, économique et culturel. Un nationalisme de repli mono-identitaire émerge, qui fait du musulman « le nouvel Autre de l'Europe, l'ennemi de l'intérieur, l'anti-Blanc par excellence⁸ ». La laïcité française est interpellée dans sa capacité opérationnelle à réguler une société pluriconfessionnelle. Se cristallisent autour de cette notion le passif colonial, le projet émancipateur des Lumières, les formes de racisme ordinaire, la montée des terrorismes islamistes et l'essentialisation des identités⁹. Sous couvert d'universalisme et de laïcité, la logique d'assimilation entend « mettre au pas les différences culturelles, sociales et politiques portées par les jeunes issus de l'immigration¹⁰ ». Frank Frégosi montre la multitude des lectures de l'idée laïque par l'islam, impossibles à résumer sous une opposition de principe, au point qu'il explique que « le vocable de musulmans ne connote trop souvent qu'un ensemble homogène de populations et de cultures dont les pratiques sociales sont censées découler de l'énoncé d'une religion immuable. Or les musulmans de France nous obligent à introduire du pluriel là où on s'attendait à ne trouver que de l'uniformité¹¹ ».

Pourtant, c'est sous l'angle d'un problème posé par l'islam en France que l'on s'interroge, et non sous l'angle d'une incapacité de la République française à penser les mutations du vivre ensemble. Inverser les termes de la réflexion introduirait cependant de nouvelles solutions. Pour Marwan Mohammed, l'idée que l'islam pose problème est devenue une sorte d'évidence sociale, largement répandue et massivement relayée dans les champs médiatique et politique¹². Il pointe le fait de réduire l'agir social des musulmans, réels ou présumés, à un agir religieux essentialisé, en effaçant ou en atrophiant la pluralité et la complexité identitaires et communautaires de cette population. L'islamophobie est alors un phénomène social qui a peu à voir avec la critique légitime des religions et qui n'est pas réductible à un acte de rejet, quel qu'en soit le registre. Il est l'une des conséquences de la construction d'un « problème musulman » dont l'enjeu fondamental est la légitimité présente des musulmans, notamment ceux issus de l'immigration postcoloniale, sur le territoire national¹³.

Le terme d'« islamophobie », contrairement à ce que beaucoup d'éditorialistes répètent à l'envi, n'a pas été créé par les intégristes iraniens dans les années 1970¹⁴. Il remonte au début du xx^e siècle et à la typologie proposée par des ethnologues administrateurs spécialisés dans l'islam ouest-africain¹⁵ distinguant deux « islamophobies » : l'islamophobie de gouvernement et l'islamophobie savante. L'islamophobie se définit alors « comme un mode de gouvernement, un traitement différentiel fondé sur un critère religieux dont la valeur est déconnectée de toutes considérations morales et déterminée au contraire par une politique de domination pragmatique¹⁶ ». Ce principe d'administration indigène s'appuie, selon ces administrateurs, sur une islamophobie savante.

Le sociologue Raphael Liogier¹⁷ montre que, depuis le milieu des années 2000, un véritable mythe, une obsession collective, nourrit les débats publics, celui de *l'islamisation* de la France et plus largement de l'Europe : les musulmans, dont le nombre s'accroîtrait dangereusement, chercheraient à submerger, et *in fine* à dissoudre, les cultures nationales. Des mouvements se fédèrent autour de ce qui ressemble plus à une angoisse (sans fondement) qu'à une simple peur. Elle n'est pas l'apanage de quelques extrémistes, elle envahit l'espace public. Les attentats terroristes de janvier 2015, puis du 13 novembre 2015, interrogent notre rapport à la menace. Le terrorisme djihadiste est alors plus perçu comme une dérive communautariste « musulmane » que comme une conséquence de la désocialisation de certains jeunes¹⁸. Pourtant, le sociologue Farhad Khosrokhavar parle bien, au sujet de cette sous-culture des banlieues, d'un islamisme sans islam : « L'adhésion à l'islam radical est un moyen pour eux de sacraliser leur haine, de la légitimer et de justifier leur agressivité¹⁹. » Françoise Schepmans, maire de Molenbeek, commune belge d'où sont partis certains terroristes du 13 novembre 2015, déclare que « les jeunes n'ont pas été encadrés et sont des proies faciles ». Elle indique que ce sont notamment aux écoles de travailler pour éviter que les jeunes « ne tombent dans le fondamentalisme²⁰ ». Chaque époque a construit ses *autres*, mais si la présence des populations musulmanes en Europe et en Amérique du Nord est ancienne, leur visibilité dans l'espace public constitue désormais un enjeu majeur, comme l'explique Houda Asal²¹. La loi de 2004, acceptée par une grande partie des musulmans de France, aurait pu clore la question, mais l'actualité continue à mettre en agenda la laïcité dans ses rapports conflictuels à l'islam : faut-il supprimer les menus de substitution dans les cantines ? Faut-il autoriser

l'accompagnement des élèves dans les sorties scolaires par les mamans voilées? Faut-il interdire le port du voile à l'université? Les parents d'élèves signeront-ils la charte de laïcité?

Cette laïcité conquérante se cherche et se trouve de nouvelles frontières, à moins que l'enjeu ne soit, derrière les objectifs affichés (émancipation de la femme, avancée de la rationalité, lutte contre le dit « communautarisme »...), de réduire le plus possible la visibilité des minorités au sein de l'espace public, tout en donnant des gages aux mouvements d'extrême droite en progression électorale.

Ces questions émergent dans une société multiconfessionnelle où la présence des minorités ne peut plus être pensée comme conjoncturelle. Elles imposent une interrogation sur l'école, qui est l'institution privilégiée pour construire du commun au sein de la République, via précisément cette notion de « laïcité ». On pense au lancement, à la rentrée 2015, des cours de morale laïque, du CP à la terminale, ou à la diffusion du *Livret laïcité* en octobre 2015, destiné aux chefs d'établissement, aux directeurs d'école, mais aussi aux équipes éducatives de l'enseignement public.

Chapitre 1

La laïcité dévoyée

Le *Livret laïcité* est un document d'une trentaine de pages. Diffusé en octobre 2015²², il se veut une réponse aux « Je ne suis pas Charlie » entendus dans des établissements lors des minutes de silence qui ont suivi les attentats de janvier 2015. Le champ lexical, dès l'introduction rédigée par la ministre Najat Vallaud-Belkacem, rend compte de ce ressenti de menace, voire d'angoisse, qui préside à la réactivation de la notion à l'intérieur de l'institution : « L'école de la République ne laisse aucun comportement contraire à ses valeurs prospérer en son sein. » Il s'agit donc bien d'une « réaction » de la République aux agressions qui pourrait l'atteindre. Ce caractère réactionnaire est présent dans les objectifs assignés au livret : il s'agit de fournir « des éléments juridiques en cas de contestation ou d'atteinte au principe de laïcité ». L'objectif est « qu'aucun professionnel, aucune équipe éducative, ne se sente isolé ou démuni vis-à-vis du respect du principe de laïcité à l'École ». La formulation étrange – « vis-à-vis du respect » – est liée à la volonté de ne pas dire qu'il s'agit précisément de ne pas être démuni face « au non-respect » du principe de laïcité. Et que dire de la psychologisation des « élèves qui ne comprennent pas la laïcité » que suggère la brochure²³ ?

Mais un deuxième élément fondamental est présent dès le titre accompagnant le livret : « La Nation confie à

l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » Il est vrai qu'en tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'école de la République a historiquement travaillé à la construction unitaire de la citoyenneté française. Ce modèle républicain a été conçu comme déni des allégeances particulières, qu'elles soient familiales, régionales, culturelles ou religieuses. Dans sa tradition jacobine, cette exception française à la fois commandait l'allégeance des citoyens à la Cité et subordonnait cette soumission au culte de la Raison universelle, porté par l'école. Ce faisant, seul le citoyen était sujet de droit : citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarnait la République. La France adopte toujours, avec la République, une solution originale articulant contractualisation du lien social et abstraction de l'identité nationale. La centralité revendiquée de la citoyenneté conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors jeu tout autre mode d'identification.

L'école productrice de valeurs de cohésion sociale reçoit dans ce contexte la fonction d'abolir les particularismes. La construction d'une citoyenneté totalisante constitue bien une exception française entrée en crise avec la remise en cause du modèle de la République moniste. L'école est confrontée à des demandes culturelles et culturelles croissantes. Si l'appartenance à une collectivité nationale est fondée sur un certain nombre de traits culturels, cette appartenance nationale ne constitue pas pour autant le seul type d'appartenance possible. En outre, ces derniers sont labiles et en perpétuelle évolution. En s'appuyant sur de nombreuses recherches historiques réalisées depuis trente ans, Gérard Noiriel²⁴ démontre qu'il n'existe aucune définition objective figée de l'« identité nationale » et que la

définition même est objet de luttes symboliques. La présence de minorités issues des migrations ne peut désormais plus être pensée comme temporaire, liée à la conjoncture économique. Durable et installée, elle impose une réévaluation des conditions de production-reproduction du sentiment d'appartenance des jeunes générations et interroge notamment la fonction sociale de l'école dans ce processus : outil d'émancipation ou outil de réduction de l'Autre ?

De la fabrique du même à la fabrique de l'Autre

La question première, quand on s'intéresse à une institution, est de savoir quelles sont les intentions qui ont présidé à son établissement. Comme l'exprimait Émile Durkheim, l'école a pour but la socialisation de la jeune génération : « Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants parce qu'elles sont le résultat de la vie en commun, de l'influence de l'histoire, du contexte et de l'idéologie du présent²⁵. » Le projet de l'école publique, depuis sa création, n'a jamais été la simple transmission de connaissances disciplinaires. Sinon, il ne se serait agi que d'une simple instruction publique. Or, il est bien question d'une « éducation nationale », c'est-à-dire littéralement d'une éducation *par* la nation *pour* la nation. La scolarisation massive de l'éducation est indissociable de la constitution des États-nations. Elle en est l'instrument fondamental²⁶. La nation française a modelé l'école à son image²⁷ et l'école a eu pour finalité principale de fabriquer du commun grâce à ses enseignements.

C'est au moment de la Révolution que le caractère national de l'éducation s'est mis en place. Par la suite, la

République s'est dotée d'un réseau d'établissements d'enseignement, secondaires ou supérieurs, en mesure d'éduquer toutes les catégories sociales. Quand, dans les années 1880, Jules Ferry décide de fonder l'école publique, il s'agit donc d'instiller le sentiment national dans le cœur de chaque enfant en lui proposant un récit dans lequel il puisse se reconnaître, qu'il soit breton, auvergnat ou normand. Dans son projet historique, l'école, en articulation étroite avec la République, s'est construite sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La promotion d'une conscience citoyenne implique « que l'on soit capable de prendre quelque distance intellectuelle et affectée, de manière individuelle, avec son groupe d'origine²⁸ ». C'est pourquoi le citoyen est par essence une abstraction. L'instruction fait le citoyen. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. Si la République édifie son école comme moyen de sa perpétuation, c'est au travers de sa prétention proprement politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux. Pour Mona Ozouf, l'efficacité de l'école républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry: silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser²⁹. Le contrôle de la parole coïncide là avec l'avènement du sens: signification et direction. Le moyen le plus efficace pour la diffusion du savoir est l'instauration d'une instruction gratuite et obligatoire, mais surtout résolument laïque: « Enseignement des principes de la raison, la laïcité est pensée comme une variation de l'universalité³⁰. » L'unité méthodique du savoir renvoie ainsi à l'unité de l'esprit humain dans cette construction d'un espace commun de raison entre maîtres et élèves. La circulaire du ministre de l'Instruction publique du 17 novembre 1884, dite « Lettre de Jules Ferry aux