

Université d'été 2002 : Europe et Islam ; islams d'Europe

Alexis Berchadsky

Le 27 novembre 2002

Professeur d'histoire-géographie

Académie d'AIX-MARSEILLE

*Atelier « Islam et école à Marseille », jeudi 29 août,
Intervention initiale d'Alexis Berchadsky,
Professeur d'histoire – géographie, Collège Belle de Mai, Marseille*

Le contexte d'observation et d'expérimentation

Le Collège Belle de Mai est situé dans un **vieux quartier populaire de Marseille**, autrefois ouvrier et industriel, avec une **forte tradition d'immigration**, d'abord italienne, puis maghrébine et comorienne. Il est classé en ZEP depuis longtemps, et en « zone violence » depuis trois ans. Il scolarise 630 élèves venus du quartier mais aussi, pour un peu plus d'un tiers, de la Cité du Parc Bellevue, dite « Félix Pyat » réputée parmi les plus surpeuplées, paupérisées et dégradées de Marseille. Il accueille deux grosses sections d'élèves primo-arrivants.

Il compte environ 83 % de familles dites « défavorisées » et, indicateur important, seulement en une petite centaine de demi-pensionnaires. La proportion d'élèves issus d'une immigration plus ou moins récente est à peu près des quatre cinquièmes également : Algériens, Marocains, Tunisiens, Comoriens, Mahorés (Mayotte), et plus récemment Bosniaques. L'établissement n'a pas connu au cours des cinq dernières années d'« affaires » liées au respect de la laïcité, sinon discrets rappels à l'ordre sur le port du *hidjab*.

Au titre de la variable sociale, le thème illustré ici serait donc plutôt "(sous-)prolétariat immigré, ségrégation urbaine et scolaire et Islam à Marseille"¹. Les modes d'énonciation sont donc à lire comme l'expression d'interrogations sous diverses formes (de la demande à la provocation), de doutes, de malaise dans une population en « mutation » parce qu'adolescente, en processus de migration / intégration et pauvre au sein d'une société elle-même en proie à l'incertitude de ses modèles.

Point de vue : la position de l'enseignant

La fonction de l'enseignant ne le place pas dans une posture d'expertise des rapports entre « Islam » et « école », mais plutôt de « praticien » au contact empirique, souvent subjectif **des problématiques d'énonciation** de certains élèves en regard de **ce qu'on peut appeler hâtivement leur "identité musulmane"**².

En effet le « monde musulman », sous une forme spécifique en pleine évolution, serait désormais une réalité de nos salles de classes³. Au risque d'ajouter aux représentations à la fois surchargées et assez confuses sur les trois termes du thème proposé (« Islam », « école », « Marseille »), la formalisation d'une expérience et d'une connaissance par miettes impose donc une série de **précautions méthodologiques** :

- Se rappeler que **le cadre de l'apprentissage laïque n'a pas à postuler, ni a priori, ni de fait, de l'appartenance confessionnelle** ni de la pratique religieuse présumée des élèves, quelle que soit leur "origine" apparente ou leur « différence » visible.
- Eviter de plaquer une grille de lecture sommaire sur une réalité plutôt incertaine, et contribuer à l'établissement de stéréotypes et de délimitations identitaires et communautaires que l'école a peut-être pour vocation d'apprendre à questionner, au même titre que les "valeurs" humanistes et républicaines.
- Garder à l'esprit que, dans le cadre où nous sommes praticiens, le fait religieux dont nous avons des représentations, nous échappe en fait : il est du domaine de la famille ou de l'association culturelle, il nous est le plus souvent culturellement et socialement hétérogène, et les élèves peuvent tenir à ces délimitations autant que nous.

¹ Le contexte social et urbain de cet établissement ne ressort pas d'une opposition simple entre « centre » et « périphérie-banlieue défavorisée », et, en cela pourrait représenter une certaine « spécificité marseillaise » au regard du cas de la Seine-Saint-Denis.

² L'« Islam » - pour autant que l'emploi de ce terme qui recouvre des réalités si variées ait un sens générique viable - est actuellement un sujet dit « sensible ». Citation de Edward Saïd, célèbre intellectuel américano-palestinien, qui donne à méditer à l'enseignant d'histoire-géographie : « *Quand on parle de l'Islam, on élimine plus ou moins automatiquement l'espace et le temps* ». Et de préciser : « *Le terme Islam définit une relativement petite proportion de ce qui se passe dans le monde musulman, qui couvre 1 milliard d'individus, et comprend des dizaines de pays, de sociétés, de traditions, de langues et, bien sûr, un nombre infini d'expériences distinctes. C'est tout simplement faux de réduire tout cela à quelque chose appelé « islam* ». Covering Islam, Vintage, Londres, 1997, p.41.

³ Voir les débats sur l'émergence d'un Islam proprement « européen », autour des interventions de Mariam Abou-Zahab (Royaume-Uni), Nikola Tietze (Allemagne), et surtout Nacira Guénif (France).

- En conséquence, que le postulat selon lequel "nos" élèves sont en majorité "musulmans", en ont une "culture" et se sentent appartenir à une "communauté" mériterait examen au cas par cas.

La méthode utilisée

L'expérience a associé des élèves sur la base du volontariat et d'une enquête ouverte en explicitant la démarche, y compris son thème et le cadre spécifique d'une enquête dans le cadre d'un colloque national. Tout "types" (sic) d'élèves ont été sollicités a priori sur le rapport au fait religieux et non pas spécifiquement sur l'Islam, afin d'intégrer le point de vue de non-musulmans présumés sur le thème « Islam » et de susciter la comparaison.

Proposée à l'ensemble d'une classe de 3^e, en dehors des horaires obligatoires, l'expérience a été suivie régulièrement par une douzaine d'élèves sur cinq séances d'une heure étalées sur quinze jours. Seuls trois élèves a priori non musulmans ont suivi la réflexion. Les élèves les plus en difficulté scolaire ont immédiatement abandonné.

Dans un premier temps le sujet a été abordé sur le mode du tour de table semi-directif pour dériver vers la conversation à bâton rompu afin de contourner les réticences ou les interventions convenues. Dans un second temps un passage à l'écrit d'abord libre, puis organisé en réaction à trois thèmes dégagés ensemble :

- « par rapport à l'accueil dans l'établissement et à la scolarité » ;
- « par rapport aux programmes et à l'enseignement / La place de l'Islam dans les programmes » ;
- « par rapport aux relations / L'Islam dans les relations du cadre scolaire ».

Enfin, les grandes lignes de ces productions écrites ont été résumées par l'enseignant (et le prisme de son regard) comme suit :

A) Par rapport à l'accueil dans l'établissement et à la scolarité

Tout en étant admis et respecté, le consensus laïque suscite des interrogations critiques, et est parfois vécu comme une pression aux limites de l'injustice.

- « *La laïcité dans un établissement scolaire pour moi c'est **normal**⁴, car si tout le monde parlait tout le temps de sa religion on s'en sortirait plus, il y aurait tout le temps des conflits* » (Slim).

- « *Les gens qui portent le foulard, je ne trouve pas ça **bizarre**, si c'est leur choix. Moi, je voudrais bien savoir comment les non-musulmans me **regarderaient** si je portais le foulard [...] Quel est le problème, il y a certaines personnes qui se croient supérieures aux autres par rapport à leur religion. C'est pas juste, on est tous égaux* » (Amel).

Même si des incidents sont relatés oralement, l'attitude des enseignants et personnels éducatifs est en général jugée positive et respectueuse sur ce terrain, donnant parfois lieu à des situations valorisantes : « *On leur apprend des fois quelques trucs quand ils nous posent des questions* ».

En revanche, comme pour le port du hidjab, le cadre réglementaire laïc est vécu comme partisan sur certains points :

- l'absence pour les fêtes religieuses musulmanes (*Aïd-el-fitr*, *Aïd-el-kébir*) par rapport à la Toussaint, à l'Ascension ou la Pentecôte ;
- l'absence d'aménagements horaires durant le Ramadan ;
- à la cantine l'absence de viande le vendredi et de viande *halla*

Là où les non-musulmans ont majoritairement perdu de vue les références religieuses chrétiennes devenues un substrat lointain, certains « musulmans » lisent une forme d'inégalité de traitement. Ou s'adosent à cette lecture pour mieux se définir en tant que « minorité-majoritaire »⁵?

Par ailleurs, plusieurs élèves font état d'un malaise fort et persistant quant au regard porté sur eux à différentes échelles, réel ou ressenti, suite aux attentats du 11 septembre :

- « *à une certaine période de cette année **on** a montré les musulmans du doigt, certaines personnes croyaient que tous les musulmans sont des terroristes [...] **on nous** méprisait même au collège **on** regardait bizarrement des fois* » (Imen)

- « *depuis le 11 septembre **les gens** se méfient de **nous** et nous ont collé une autre étiquette avant nous étions des voleurs maintenant nous sommes des monstres assoiffés de sang* » (Karim)

A noter la prégnance du conflit israélo-palestinien dans leur lecture sommaire du monde actuel et de l'identité indistinctement arabe et musulmane⁶.

B) Par rapport aux programmes et à l'enseignement / (La place de l'Islam dans les programmes)

La mémoire rafraîchie par les discussions préalables, les élèves resituent l'étude de l'Islam en classe de 5^e. En terme de contenu, ils se souviennent au mieux d'avoir travaillé sur les cinq piliers de la religion, plus rarement de la date de l'Hégire.

Cette part des programmes est remémorée positivement : « *Le programme scolaire m'a apporté plus de connaissances sur ma religion et **sur la religion des autres aussi*** » (Priscilla).

⁴ Les termes et expressions mis en gras sont soulignés par l'enseignant.

⁵ **Des signes extérieurs** (langage, pratiques) à la fois d'une « arabité » et d'une référence musulmane ont tendance à être utilisés comme expression d'un modèle majoritaire sociologiquement dominant au sein d'une minorité (l'école, le quartier)...

Exemples : - des filles qui se donnent des pseudonymes arabes ("Sofia" au lieu de "Natacha"), - des tics de langage (Wallah, La Mecque), - une ostentation sur la pratique du jeûne ou les interdits, infirmés ou démentis par la famille (parents ou fratrie dans l'établissement)

⁶ Identité « arabe » tout aussi difficile à énoncer, et à laquelle par glissement, les Comoriens musulmans ont tendance à se rallier en fonction de leur co-appartenance à une minorité migrante stigmatisée.

La curiosité pour l'étude des religions, voire leur comparaison revient plusieurs fois : « *Moi, j'aimerais bien que dans l'enseignement scolaire ils approfondissent toutes les religions pour que les gens qui veulent en savoir plus ils se poseront des questions* ».

Mais au fil des réponses est exprimée une revendication de « plus ». L'un d'entre eux, qui s'est livré à une étude rapide des manuels de 5^e, bute sur l'ambiguïté de l'apprentissage relatif à une religion : « *Ce que je trouve dommage c'est qu'on raconte l'histoire du Prophète et de la civilisation musulmane, mais l'on ne décrit pas l'Islam tel qu'elle est à part entière dans la vie quotidienne mis à part les cinq piliers de l'Islam* » (Amir). A l'analyse succincte des manuels, cet élève met en avant le regret d'un manque d'approfondissement :

« *De plus, j'ai remarqué que le système scolaire étudiait l'Islam grâce à des textes anciens de philosophes, de théologues et ne s'appuyaient pas assez sur les textes sacrés du Coran. Peut-être est-ce une réticence à l'utilisation de la religion à l'école ou pour rester dans un cadre laïque, alors comment peut-on étudier l'Islam sans citer des passages du Coran qui est une étape obligatoire pour connaître la totalité de l'Histoire de l'Islam tout en restant dans un contexte de neutralité.* »

Bien que réfléchi et pondéré, sa revendication glisse de la religion comme objet « scientifique » de connaissance (histoire des faits religieux) vers une confusion avec l'apprentissage proprement religieux. Se plaçant, du fait de la sollicitation, du point de vue du « croyant » et non plus de l'élève, Amir poursuit « *Si la réalité est vraiment ainsi, j'en conclus que la laïcité est un effet néfaste pour l'enseignement de l'Islam dans un cadre scolaire. Ce qui n'est pas le cas pour la religion chrétienne ou le judaïsme* ».

La confrontation à l'usage des textes de l'Islam met en évidence cette incertitude quant à leur statut. Amir s'est livré à une comparaison entre les citations de versets et sourates d'un manuel et ce qui est, selon lui, le « vrai Coran », c'est à dire l'édition bilingue détenue par sa famille. La comparaison hâtive et dépourvue de méthode a abouti au constat d'écart systématiques entre les « *textes sacrés* » et le livre scolaire, d'où une certaine suspicion à l'égard de ce dernier. Spontanément, Imen est arrivé à un constat du même ordre : « *il y a plusieurs sourates et plusieurs versets mélangées (dans les manuels), c'est interdit de faire ça, on ne peut pas se permettre de couper des sourates* ».

Cette difficulté à concevoir l'apprentissage de l'Islam comme étude d'un processus historique et non culture d'une croyance semble paradoxalement renforcée par l'absence de toute autre référence à l'histoire musulmane autre que médiévale. Au-delà des programmes d'histoire-géographie, les élèves ne font aucune référence à l'éducation civique, et ni aux autres disciplines (français, sciences de la Vie et de la Terre)⁷. Pourtant, en éducation civique, une proportion non négligeable d'élèves butte sur la problématique identitaire autour des concepts de nationalité, d'origine, de culture et de confession.

C) Par rapport aux relations / (L'Islam dans les relations du cadre scolaire)

Les élèves ne manifestent pas de distinction entre les origines maghrébines et comoriennes au regard de l'appartenance « musulmane ». En revanche ces « groupes » migrants se mélangent peu à l'extérieur et notamment dans les lieux de culte, les écoles coraniques voire les associations.

Demeurant le plus souvent dans une zone des relations entre élèves plutôt opaque aux personnels éducatifs, les questions de religion sont sujettes à certaines tensions : « *Quant on fait le jeûne ou Ramadan il y a des gens qui nous font marronner ou ils en profitent pour nous provoquer* » écrit Samir. « *Il y en a qui en rajoutent dans la religion, juste pour dire que c'est lui qui le fait mieux, pour se rendre intéressant* » (Mouniat).

Moqueries, valorisations ou vexations propre à l'âge adolescent prennent donc la religion parmi d'autres références, véhiculant par exemple le néologisme de « haramiste » (de « *haram* » : illicite, péché) comme mise à l'index par rapport à l'observance d'interdits les plus précis comme les plus loufoques (ne pas avaler sa salive durant le jeûne). Les rites (Aïd, Ramadan) sont donc l'occasion de pressions, voire d'attitudes prosélytes dans un contexte à majorité musulmane : « *Même si nous sommes dans un collège laïque, il y a certaines personnes, plutôt des élèves, qui influencent des élèves à suivre une autre religion (sous entendu l'Islam)* » (Amel). Mais une élève souligne a contrario : « *certaines élèves m'apprennent des trucs sur toutes les religions* ».

Par ordre de fréquence, et un peu plus en marge du cadre scolaire, sont évoquées ensuite les relations avec la famille. Celle-ci intervient comme source et transmission de l'appartenance religieuse :

- « *Quand je suis né on m'a fait le adhan, donc dès que je suis né j'étais musulman* » (Mouniat)

- « *quelque fois, on discute de la religion à chaque fois que mon père sort de la prière du vendredi il nous dit tout ce qu'il a appris à la mosquée par l'imam* » (Saïd).

Mais sans sentiment de contrainte forte :

- « *ça ne leur pose aucun problème que je pratique ou pas, ils me disent que j'ai le temps et que je dois penser à mes études* »,

- « *j'aime cette religion car non pas par rapport à ma famille car ils ne pratiquent que la moitié (!) des cinq piliers de l'Islam* ».

Une petite minorité a suivi l'école coranique, et deux élèves évoquent la pression religieuse dans l'environnement social, dont une mosquée intégriste du quartier. Mais un autre observe les contradictions de

⁷ - Il semblerait par ailleurs qu'une proportion variable d'élèves se méfient ou déniaient a priori toute **légitimité d'intervention sur l'Islam** à un non-musulman. Ce qui peut se retrouver probablement de la part d'élèves issus d'autres confessions dans d'autres contextes, à la différence "visible" de l'enseignant près (en gros, je n'ai pas une tête d' « Arabe » ou de Comorien, donc de musulman, mais de « Français », donc de « Chrétien », donc attention).

la pratique des adultes : « pendant le Ramadan, il y a des gens qui mettent le chapeau et le « Kandou » et qui sont tout le temps à la mosquée alors que dans la vie ils traînent au bar et ils volent. »

L'Islam comme paramètre des relations semble donc étonnamment plus fort dans l'école entre élèves qu'à l'extérieur, en tenant compte de la diversité des situations et parcours sociaux dans un milieu homogène dans l'ensemble. Ainsi, une élève arrivée d'Algérie en cours d'année, qui remet son hidjab dès la sortie et craint la proximité des garçons, interrogée par une élève du groupe déclare « ça me fait mal au fond de moi ». Pour elle, l'Islam est « normal », mais elle souffre du « regard des gens » : « Ils me prennent pour une extra-terrestre, j'aimerais qu'on me regarde comme tout le monde ». Sans précision sur ceux qui lui renvoient cette stigmatisation elle évoque des moqueries d'autres élèves : « Tu es la sœur de Benladen », « Tu devrais changer, tu es en France ». Interrogée sur la notion de laïcité elle la conçoit comme « avoir aucune religion, être personne ».

Bilan

- Aux limites de l'apprentissage scolaire ?

Ce travail a eu **des effets contradictoires**. L'intérêt, voire l'enthousiasme suscité dans un premier temps, soutenus par un sentiment de reconnaissance sans précédent du fait culturel et/ou religieux par l'institution scolaire (de l'enseignant à l'Université d'été), ont été secondés par **une palette de frustrations**.

En dépit des gardes-fou posés et rappelés, la rupture relative du statu quo laïque auquel les élèves se sont toujours conformés et le changement de posture, de l'élève « juridique » (droits et obligations laïques) au « croyant » membre d'une communauté supposée, a **désorganisé les repères habituels**.

Les élèves se sont retrouvés dans **une situation inédite** de dépositaires d'un savoir sociologique sur eux-mêmes, à objectiver sans en avoir les outils, à la fois individuellement, au plus près du sujet (qu'est-ce que « croire », psychiquement), en groupe d'élèves et en tant que parcelles « représentatives » du groupe communautaire (« nous ») autorisés pour la première fois, en fin de parcours scolaire, à s'exprimer.

Bien évidemment, les conditions mêmes de l'expérience, ses limites méthodologiques, expliquent en partie les réactions observées. Toutefois, au-delà de l'effet de nouveauté, ce type d'expérience suscite **une situation d'apprentissage rare et originale**.

- Un cadre de questionnement ?

Le débat préalable a notamment permis **l'expression de points de vue contradictoires** entre des élèves qui se rattachaient a priori à un groupe ou communauté homogène, sur des questions aussi fondamentales que **la liberté de conscience, la discipline de pratique, les interdits et la détention de la « vérité » religieuse**.

Sur ce plan on remarquera la **préoccupation des élèves quant à la discipline religieuse exigible, au licite et à l'illicite** qui répercute une recherche de définition de soi dans la pratique sociale et religieuse visible⁸.

Il ressort, des débats comme des textes, des prises de positions et des expériences souvent paradoxales (peut-être propres à l'adolescence) et contradictoires en regard de la socialisation et de l'apprentissage scolaire :

- l'école semble vécue à la fois comme **un cadre ouvert et neutre** allant de soi, voire protecteur,
- et un **environnement étranger, voire injuste et discriminatoire** où les tensions n'empêchent pas les ajustements spontanés. Le fait que soit en cause leur rapport à l'Etat et à la société française à travers l'école est une banalité à rappeler.

Bien sûr, l'énonciation sur le mode de l'identité religieuse se fait de façon différente selon d'autres paramètres, familiaux ou scolaires, par exemple. Une « typologie » sommaire pourrait distinguer des manifestations d'élèves plutôt "brillants" et cultivés qui argumentent en s'appuyant vraisemblablement sur un discours "familial" structuré (les "affirmatifs" ou "offensifs"), et d'autre part des élèves décrochés et très en difficulté qui lancent des signaux derrière lesquels ils sont presque incapables d'argumenter et de faire référence de façon construite (les "retranchés" ou mieux "réfugiés").

L'identité musulmane serait donc une des facettes d'une problématique identitaire plus globale de cette jeunesse, qui trouverait banalement dans l'école laïque **un lieu non tant pour s'affirmer que se chercher**, non tant à rejeter qu'à questionner.

Il reste à débattre et définir :

- s'il s'agit là d'une lecture trop partielle et partielle, ou d'observations qui font écho à l'expérience des collègues dans d'autres établissements, d'autres académies ?
- si l'apprentissage des faits religieux est en mesure d'accompagner cette quête, et comment ?

⁸ Et peut-être la pression qu'exerce la vulgate du wahabisme ou salafisme jusque dans les milieux populaires de France