Journal des anthropologues

Association française des anthropologues

100-101 | 2005

Éducation, religion, état

L'enseignement public comme espace de revendication individuelle et collective en France : l'autochtonie par l'islam

State Education as an Arena for Individual and Collective Claim-Making in France: Autochthony through Islam

Marie Lejeune et Simona Tersigni

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/1523>

DOI : 10.4000/jda.1523

ISSN : 2114-2203

Éditeur

Association française des anthropologues

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

Pagination : 49-73

ISSN : 1156-0428

Référence électronique

Marie Lejeune et Simona Tersigni, « L'enseignement public comme espace de revendication individuelle et collective en France : l'autochtonie par l'islam », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 17 novembre 2010, consulté le 22 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/jda/1523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jda.1523>

Ce document a été généré automatiquement le 22 juillet 2020.

Journal des anthropologues

L'enseignement public comme espace de revendication individuelle et collective en France : l'autochtonie par l'islam

State Education as an Arena for Individual and Collective Claim-Making in France: Autochthony through Islam

Marie Lejeune et Simona Tersigni

- 1 Le système éducatif français est habité depuis le début du xx^e siècle par des dynamiques conflictuelles quant au rôle et à la place du religieux. Ces conflits scolaires répercutent la séparation entre l'État et la société civile qui s'est accompagnée de l'émancipation du politique vis-à-vis du religieux. Celui-ci s'est d'ailleurs individualisé selon des formes de « dérégulation institutionnelle du croire » que D. Hervieu-Léger (1999 : 28 & 41) a analysées en relation avec le catholicisme. Or, depuis la loi de séparation des Églises et de l'État (1905), la religion catholique – bien qu'exclue des institutions publiques – a été réintégrée dans la mémoire nationale en tant que culture « commune ». En revanche l'appartenance à la religion musulmane continue de désigner un groupe allogène en opposition aux « Français majoritaires ». Les descendants de migrants nord-africains prennent-ils appui sur l'islam pour construire leur appartenance à la nation qu'ils se voient déniée ?
- 2 Par la mise en perspective de nos terrains de recherche, cet article se propose de mettre au jour les motifs et les représentations propres au processus de formalisation des revendications collectives ayant trait à l'islam. Ce processus est caractérisé par un double mouvement entre l'individuel et le collectif. On observe une opération préalable de filtrage des demandes individuelles selon les canaux légitimes d'expression politique dans l'espace public français. Les postures individuelles dont il sera question ici sont celles de jeunes femmes qui s'expriment en leur propre nom. Les leaders des associations musulmanes (laïques ou confessionnelles) pris en compte, sont des hommes, pères de famille, qui souhaitent se poser en porte-parole des musulmans et de

leurs besoins individuels. La mise en forme collective des demandes individuelles s'inscrit dans les rapports de genre. Il en ressort que cette représentation sexuée des rôles limite l'inscription des femmes dans le processus de politisation des demandes exprimées par les sujets individuels. De plus, il se produit un mouvement inverse et parallèle par lequel certaines demandes individuelles incorporent des discours construits dans les interactions entre les acteurs associatifs et leurs interlocuteurs publics.

- 3 Ce texte ne concerne pas directement l'institution scolaire ni le personnel enseignant. Notre approche a consisté à articuler les représentations de l'enseignement public et les revendications identitaires d'un certain nombre d'acteurs qui se focalisent sur le religieux. Leurs pratiques et leurs idées mettent au jour des représentations de la société française et de l'État dont les enjeux sont multiples. Ces derniers composent d'ailleurs un panel assez large qui va de l'élaboration de projets qui s'inscrivent dans un registre national, jusqu'à la construction d'un discours religieux qui a pour ambition de se constituer en référent universel.
- 4 La première section abordera des demandes de reconnaissance formulées à l'égard des institutions scolaire et universitaire par des élèves et par des étudiants musulmans ainsi que par des associations. La juxtaposition de ces différentes demandes devrait mieux faire ressortir la place des acteurs sociaux au sein d'un processus de mobilisation et de construction de revendications collectives. Pour beaucoup de nos interlocuteurs l'amélioration de leur statut passe par la possibilité pour eux de respecter la norme alimentaire islamique au sein de structures publiques et par la reconnaissance publique des fêtes musulmanes.
- 5 Les demandes qui seront analysées dans la deuxième section de cet article sont motivées de façon unanime par un sentiment de légitimité, relevant du droit de sujets qui se considèrent comme étant français. Les enjeux de la collectivisation de ces demandes permettent de saisir l'intériorisation qu'ils font des valeurs républicaines. Elles s'expriment à travers les prérogatives attribuées à l'école en tant que lieu de socialisation pouvant assurer la mobilité sociale et une pleine participation à la société française. Pour s'exprimer publiquement, ces phénomènes de revendication portant sur le religieux doivent s'inscrire dans l'intérêt général de la nation.
- 6 En plus d'un espace de lutte, l'enseignement public représente un enjeu de mobilisation, ce qui fait l'objet de la troisième section de ce texte. Nous verrons comment des militants musulmans investis au sein d'associations laïques ou confessionnelles parviennent à penser le soutien scolaire en termes d'enjeux électoraux.
- 7 De fait, quels que soient les canaux de revendication de ces demandes (plus ou moins formalisées), elles permettent de restituer les multiples positionnements qui aujourd'hui expriment, au nom de l'islam, la place des minorités dans l'espace public. Plusieurs facettes de cet univers seront présentées en ayant recours à des matériaux qui concernent le quotidien, le festif et le rapport à l'avenir de ce groupe minorisé qui a fait l'objet de nos recherches¹.

Les modalités des accommodements scolaires

- 8 Des accommodements très conflictuels et d'autres plus silencieux s'établissent entre nos interlocuteurs et l'enseignement public. Les modalités selon lesquelles les minoritaires adaptent leurs pratiques dépendent des différents niveaux de gestion des établissements : municipal, régional, national selon s'il s'agit d'écoles primaires, de collèges, de lycées ou d'universités. Ces accommodements s'effectuent entre différents acteurs comme les fédérations de parents d'élèves, les enseignants, les élèves, ce qui permet de nuancer un rapport frontal entre les jeunes filles et le chef d'établissement. Les exemples qui suivent mettent en scènes des lycéennes qui parlent en leur propre nom.
- 9 Les demandes portant sur le régime carné *halal* nous ont été rapportées au cours d'entretiens réalisés avec des élèves et n'ont pas donné lieu à des revendications collectives en dehors des interactions avec les professeurs. Boycoter la cantine représente une manifestation publique de dissension réalisée individuellement. Les demandes de repas *halal* à la cantine semblent constituer des différences entrant en contradiction avec la loi collective : tout comme les repas *casher*, elles sont refusées dans l'enseignement public pour des raisons « symboliques » et « économiques » (B. Massignon, 2000), souvent sous prétexte que la gestion alimentaire est déléguée à des sociétés spécialisées dans la restauration collective. Parallèlement, les jeunes filles interviewées ont toutes déclaré ne pas manger les plats de substitution du porc qui sont proposés par les self-services chargés des repas parce qu'elles les considèrent comme « infects ».
- 10 Certains parents payent donc la cantine, tout en sachant que leurs enfants iront le plus souvent chercher un sandwich grec(*kebab*) ou un autre casse-croûte à l'extérieur du lycée en substitution du « mauvaisrepas » proposé par l'institution. « Sécher la cantine » pour sortir de l'établissement lors du déjeuner, à un âge où les élèves accèdent au statut quasi-adulte, s'inscrit dans une pratique adolescente très répandue, ce qui contribue à en dissimuler le caractère religieux au regard de l'école. D'ailleurs entre élèves « musulmans » il y a bien des contrôles et des commentaires sur la laïcité des nourritures achetées pour le repas de midi. Dans ce climat s'instaurent des dynamiques de jugement entre lycéens musulmans. C'est ainsi que ceux qui se rendent au réfectoire risquent toujours de succomber à l'accusation de « trahison » prononcée par les autres élèves musulmans. L'hygiène, qui fonctionne comme principe d'orientation pour le choix de la nourriture scolaire adopté par le ministère de l'Agriculture, prime sur les convictions personnelles d'ordre culturel et religieux des élèves. Ces réflexions personnelles qui s'expriment dans des relations interindividuelles (avec les enseignants, les surveillants...) ont donc peu de chance d'être comprises et prises en compte.
- 11 D'autres types de demandes formulées par les élèves montrent d'avantage de souplesse de la part de l'institution scolaire, comme il ressort des aménagements mis en œuvre lors des principales fêtes religieuses musulmanes et dans le cas de la pratique du foulard. Cette posture plus souple peut être attribuée aux différents positionnements des enseignants et des fédérations de parents d'élèves qui se montrent partagés sur cette question.
- 12 Dans le témoignage de Salwa le malaise à vivre l'islam en étant élèves dans un lycée de la république s'associe à une demande informelle à pouvoir respecter les fêtes

musulmanes. Salwa avait dix-huit ans au moment de la première rencontre avec l'ethnologue en 1999. Née en France de parents marocains, elle est la benjamine de cinq enfants, son père est décédé à la fin des années quatre-vingt ; sa mère est femme au foyer. Elle habite avec sa famille dans un quartier d'habitat social dans une commune de la banlieue Nord de Paris. Salwa regrette qu'en France « on ne puisse avoir de longues vacances qu'au moment de Noël et qu'on se retrouve à passer les contrôles, voire le bac blanc, le jour de l'Aïd el-Kébir »². A la différence des agents de la fonction publique qui peuvent demander des autorisations d'absence lors des principales fêtes non-catholiques – circulaire du 23/9/1967 et consultation du 28/1/2000 – les élèves de l'enseignement public ne sont pas concernés par ces directives. Face au problème de l'absentéisme scolaire pour raisons religieuses, les établissements se retrouvent à faire preuve d'une grande souplesse de fonctionnement en prenant d'ailleurs appui sur les dérogations nationales qui accordent des absences scolaires pour les élèves de l'Église arménienne, juifs et musulmans – circulaires du 12/12/1989 et du 18/2/1991 –, bouddhistes et chrétiens orthodoxes – Bulletin officiel du 28/1/1999³.

- 13 L'absentéisme au moment des fêtes religieuses se heurte, comme toute absence non justifiée, à l'obligation d'éducation (loi du 28/3/1882). Cependant, les jeunes filles musulmanes obtiennent, la plupart du temps, exception faite des jours de contrôle sur table, une autorisation parentale pour manquer l'école à l'occasion des fêtes du calendrier musulman.
- 14 Malgré quelques cas d'exclusion scolaire prononcée en référence au règlement intérieur de chaque établissement, durant la décennie 1994-2004, c'est-à-dire avant la loi du 15 mars 2004⁴, la négociation et les accommodements s'imposaient comme modalités de gestion des conflits liés au port du foulard au sein des établissements scolaires. Les jugements de certains tribunaux administratifs – comme celui de Cergy-Pontoise en février 2003 – ont transformé ces accommodements entre le personnel enseignant et les élèves en l'obligation pour les professeurs de se conformer à la loi⁵. A la suite de cette décision, la majorité des élèves musulmanes qui souhaitaient porter le foulard arrivaient, en dépit de quelques refus d'accès occasionnels des enseignants, à faire accepter au sein de leur établissement un bonnet d'hiver et des écharpes autour du cou en substitution du *hijâb*.
- 15 En dépit de l'exclusion définitive de Alma et Lila dans le lycée Henri-Wallon d'Aubervilliers, avant la loi de mars 2004, il était demandé aux élèves qui arrivaient à l'école en foulard de dégager les oreilles, la racine des cheveux et le cou. Parfois il était suggéré que la couleur du couvre-chef ne soit pas foncée et que ce dernier présente des motifs. Ce foulard désislamisé et considéré « plus discret » par le personnel enseignant et par les surveillants, était d'ailleurs nommé « le compromis ». Des modifications subtiles se manifestaient dans sa forme et dans son port (plus court ou plus petit, coloré avec des motifs, pas noir ni blanc ou coiffe alternative au foulard sans signification directement religieuse : large bandeau, bonnet, turban). La restriction stipulait également les lieux de l'établissement où il pouvait être porté : cour de récréation et couloir – tandis qu'il était beaucoup plus difficile de pouvoir le garder à la cantine, dans la salle de documentation et en classe.
- 16 L'aboutissement de ces négociations vestimentaires était le résultat de regards et de positionnements propres au personnel enseignant, aux figures normatives de l'islam français et aux étudiantes elles-mêmes. L'orientation des « décideurs scolaires »

consistait à ne pas vouloir mettre en danger la laïcité et la mixité de genre, tout en pouvant arriver à accepter des couvre-chefs ou des fichus de substitution au *hijâb*.

- 17 Le port d'un foulard « plus discret » était également soutenu par le Dr. Abdallah⁶. C'est dans un objectif de réislamisation des enfants de migrants, qu'il proposait aux élèves de porter des couvre-chefs non directement musulmans, mais à condition de les mettre avec conviction. Du point de vue des élèves adhérer au « compromis » ne revenait pas « forcément à courber l'échine face à ceux qui représentent le pouvoir », mais cela impliquait surtout d'aménager leur propre pratique de l'islam hors de la maison – ce qui traduisait d'autres enjeux dans leur vie quotidienne. Il ne s'agissait pas seulement de montrer qu'elles avaient intériorisé la laïcité sans avoir à payer le prix d'une exclusion définitive du lycée, mais elles tenaient également à ne pas créer de rupture avec leurs camarades de classe ou avec des amis qu'elles rencontraient lors d'activités extrascolaires.
- 18 Exister en tant que musulmane convaincue de son nouveau parcours et de sa pratique publique de l'islam ne s'accompagne pas d'un horizon définitif. Ce parcours est soumis au risque continu de dissolution et il contraint les jeunes femmes qui y adhèrent à se doter de nouvelles ressources. Jamila, fille dynamique – qui n'entend aucunement renoncer à ses activités culturelles à cause du *hijâb* – montre par exemple son ambivalence par des stratégies rassurantes vis-à-vis des « autres », lors de ses cours de théâtre dans un lycée. Sous prétexte de respecter le règlement intérieur du lycée et de ne pas troubler ses collègues, elle s'oblige à se rendre toujours en cours avec un bonnet (au lieu du foulard). Mais tous ses collègues du théâtre ignorent que d'habitude elle porte le foulard, puisqu'elle met systématiquement le bonnet de substitution avant de sortir de chez elle. Le jour où, à l'occasion de la vente dans la rue des billets de son spectacle, elle aurait pu se montrer en *hijâb* avec les personnes de son cours, Jamila préfère s'en abstenir. Elle garde pour elle la honte de porter aussi longtemps un « simple bonnet » dans la rue.
- 19 Actuellement il arrive souvent qu'à l'université les demandes concernant les salles de prière et la consommation de viande *halal* dans les réfectoires soient portées par des collectifs. Il s'agit notamment d'associations comme celle des Étudiants musulmans de France (EMF)⁷ qui est présente dans les principales villes françaises ainsi que d'Avenir⁸. C'est en particulier cette dernière qui comptabilise une présence importante d'étudiants devant ses locaux à midi : ils préfèrent aller acheter leurs sandwiches *halal* au lieu de se rendre dans la cafétéria du campus de Villetaneuse qui est située à proximité. Si ces associations défendent les intérêts des étudiants musulmans, elles sont, par ailleurs, partie prenante dans les débats qui traversent l'université, comme ce fut le cas pour Avenir lors des grèves étudiantes en novembre 2003. Les membres de cette association universitaire de Paris 13 avaient réussi à toucher un grand nombre d'étudiants grâce à un investissement important sur des questions classiquement traitées par les syndicats telles que le logement, les ressources financières et la participation aux instances consultatives de l'université. En tant que collectif, Avenir se doit d'agir en fonction de l'intérêt général des étudiants, pour se constituer une base crédible et être pris en compte en tant qu'interlocuteur valable par l'université.
- 20 Loin d'appuyer l'hypothèse d'une rapide islamisation des campus universitaires, il importe ici d'analyser et mettre en perspective les différents mécanismes de légitimation de l'action collective.

Une conception de l'enseignement public qui s'appuie sur les principes d'égalité des chances, de neutralité et d'initiation à l'esprit critique

21 C'est parce que nos interlocuteurs ont intériorisés les valeurs républicaines qu'ils ont recours au droit selon des modalités précises qui impliquent de prendre en compte l'intérêt général. Ils rappellent ainsi au système éducatif les devoirs qu'il s'est lui-même octroyé en matière de formation : esprit critique, ouverture d'esprit, égalité.

22 De façon analogue aux demandes de militants associatifs quant à la prise en compte de la guerre d'Algérie dans les manuels scolaires, d'autres demandes individuelles, comme l'enseignement des religions d'un point de vue laïque, sont formulées à l'égard de l'enseignement public. Celles-ci supposent la conception d'intérêt général, visant donc à enrichir et élargir le savoir dispensé. Cela se réalise dans des contextes dans lesquels la marge de manœuvre des élèves s'amenuise parfois considérablement. C'est le cas d'une lycéenne rencontrée à Nanterre. Soraya, âgée de seize ans en 1998, est arrivée à cinq ans du Sud de la Tunisie avec ses parents, ses deux sœurs aînées et ses quatre frères. Elle habite dans un logement social dans un quartier populaire de Bobigny avec sa famille. Son père travaille dans le commerce.

Cela est plutôt mal vu quand tu es musulmane, avec comme conséquence le fait de rendre ta vie scolaire plutôt problématique et de voir tes notes baisser, surtout en philosophie, ou voir tes cahiers ramassés par la prof, alors que t'avais marqué *Astaghforallah* (signe de repentance à Dieu) partout pour demander pardon à Allah de tout ce que t'as écrit contre Dieu et l'islam... (mai 2000).

23 Soraya considère l'intervention de son professeur comme une forme de violation qui renforce chez elle un sentiment d'illégitimité dans sa démarche de conciliation de la foi et d'un raisonnement rationnel. Cela nécessiterait pour elle d'étudier d'autres approches philosophiques qui n'aillent pas pour autant dans le sens de la théologie.

24 Le récit de Hayette qui était déjà étudiante à l'université lors de nos rencontres, regrette que l'enseignement secondaire ne lui ait pas donné d'outils de réflexion métaphysique pour contrebalancer la prégnance des sciences face à son engagement religieux. Quelques années après son baccalauréat, elle est encore dans le doute sur le fondement du religieux. Ses réflexions individuelles reflètent une tension entre croyance et raison qui s'inscrit dans le mode d'appréhension du religieux dans l'enseignement public.

Je sais que quand il y a quelque chose d'interdit il y a sûrement une raison et voilà, je cherche à savoir... J'ai aussi l'esprit scientifique. Là j'ai changé pour faire des langues, je regrette un peu, donc je suis très logique, je suis très carrée, il me faut une explication à tout... presque tout ! Et bon, il y a des choses dans l'islam, j'admets sans... il y a beaucoup de phénomènes magiques qui se sont produits, je ne cherche pas la petite bête, hein, c'est écrit dans le Coran, je l'accepte, hein, je ne me dis pas : ce n'est pas expliqué scientifiquement, patati-patata... Il y a quand même une question qui me tracasse en ce moment : c'est... dans le Coran on dit qu'on descend tous d'Adam, les chrétiens aussi d'ailleurs le disent... presque toutes les religions, mais comment dire ? J'aimerais connaître la date, la période dans laquelle Adam est né... et j'ai peur de connaître la réponse quelquefois, parce que, si je connais la date, le moment où est né Adam et que ça ne correspond pas avec l'arrivée sur terre de l'homme, comme je l'ai appris à l'école... comme ça a été prouvé avec des recherches scientifiques et tout, j'ai peur de subir un bouleversement, j'ai peur de mettre ma foi en doute. J'ai quand même pris le courage à deux mains et demandé à

ce qu'on se renseigne... j'ai demandé à mon frère de se renseigner mais le spécialiste est au Maroc en ce moment. Parce que par rapport à cela, celui qui s'occupe de la mosquée là où j'habite, il n'y connaît pas grand chose... J'ai peur de la réponse mais je crois que malgré tout je ne perdrai pas la foi...

- 25 Cette contradiction « insurmontable » pèse lourdement sur la conscience de Hayette. Dans son malaise elle ne distingue pas le statut de la « vérité religieuse » de celui de la « vérité scientifique ». Elle s'est appropriée le discours religieux : en tant que parole révélée de Dieu, la vérité est transcendante. Celle-ci ne peut pas être contredite par les discours des hommes et par leurs « vérités/connaissances ». Hayette tente de faire en sorte que la « vérité historique » ne puisse pas mettre en question sa foi. Elle ne s'attache pas à la « petite bête », et puis hésite en essayant finalement de ne pas confronter dans ses représentations ce qui relève de la foi (fondée sur le Livre) et ce qu'elle a appris au cours de sa formation (dans les livres scolaires). Hayette – qui se définit « très logique » et « carrée » (« J'ai aussi l'esprit scientifique..., il me faut une explication à tout, presque tout... ») – a une conception très dogmatique de la « vérité scientifique » en tant que vérité démontrable une fois pour toutes. La peur de nourrir un doute sur sa religion, de remettre en cause sa propre foi (qui s'oppose parfois à son idée selon laquelle « tout est déjà dans le Coran ») est alimentée par sa conviction qu'il existe d'« autres vérités », rationnelles et absolues. Hayette craint de perdre une partie d'elle-même en perdant la foi : en s'éloignant du Coran, elle participerait de son propre déni. Mais quoi qu'elle fasse, sa marge de manœuvre est limitée car soumise à une hiérarchie d'appréciation sociale. Cette hiérarchie place en effet la croyance (religion) en dessous de la raison (science), comme si « ceux qui ont encore besoin de la religion » n'étaient pas suffisamment porteurs de rationalité, étant considérés comme « archaïques » et « arriérés ». Elle choisit « sa » vérité : « Je crois que malgré tout je ne perdrai pas la foi ! », en opposant l'universel de la *Oumma* à celui de la France laïque et en faisant l'impasse sur la référence à sa culture. Sinon il s'agirait d'une stratégie d'identification qui pourrait la rabaisser face au classement dont elle essaye de se libérer et qui est à l'œuvre dans la société.
- 26 Même si la réflexion de Hayette n'implique pas une demande collective organisée, elle traduit un certain mal être qui relève de ses tentatives d'ajustements entre un ordre naturel religieux et l'ordre laïque. Ce qu'expriment individuellement ces jeunes filles réapparaît dans le discours de ceux qui se font les porte-parole de ces malaises. Dans le cas de Hayette, on voit que le simple fait de porter une revendication dans l'espace public, à l'égard de l'école en l'occurrence, revient à une tentative de l'inscrire dans l'intérêt général, seule possibilité de la rendre légitime à ses yeux et aux yeux des autres. En observant les revendications portées par les associations se définissant comme musulmanes, il apparaît qu'elles n'englobent pas exactement certains positionnements et certaines pratiques qui existent au niveau individuel. Cela veut dire que le processus de politisation implique une opération de sélection et de filtrage de revendications et de thèmes considérés comme recevables par l'ensemble de la société et qui doivent dès lors prendre en compte l'intérêt général. Ce processus de sélection ne s'effectue pas seulement selon un mouvement qui procéderait des demandes individuelles vers les demandes collectives mais il s'effectue également entre différentes organisations collectives et en tenant compte de leur recevabilité publique.
- 27 Le secteur de Melun-Dammaries-les-Lys constitue un terrain favorable au développement de ces contacts dans la mesure où des associations musulmanes et des associations laïques – qui se situent directement dans le sillon des marches des années

quatre-vingt comme le Mouvement de l'immigration et de banlieue (MIB)⁹ – élaborent ensemble des moyens d'action.

- 28 Suite à ces collaborations, les objectifs et les domaines d'action de ces associations ainsi que les identifications de ses membres en tant que sujets collectifs dominés se redéfinissent. L'AJMM¹⁰ en tant qu'association musulmane élargit ses préoccupations au-delà de questions strictement liées au culte en investissant le terrain de l'action sociale et politique par la mise en place de liste électorale notamment.
- 29 Aujourd'hui leur positionnement sur le refus par la municipalité de délivrer un permis de construire relatif à la mosquée de Melun, les conduit à parler de traitement colonial. Cette interprétation résulte d'une nouvelle politisation des demandes qui ont trait à l'islam.
- 30 Certaines des associations laïques de Melun-Dammaries-les-Lys (Bouge-qui-Bouge¹¹ et H2B¹²) intègrent d'avantage aujourd'hui des demandes liées à la pratique de l'islam dans leurs activités sociales et politiques. Si en tant que collectif ces associations se définissent comme laïques, sur le plan individuel ses membres justifient et motivent leur engagement en s'appuyant sur la foi musulmane.
- 31 Outre l'obligation de s'insérer dans les canaux légitimes de revendication politique qui altèrent les préoccupations individuelles, les différences entre les positionnements individuels et collectifs recouvrent des rapports de genre. La publicisation des revendications individuelles se réalise, à de très rares exceptions près, par la voix des hommes. Lorsqu'elle est mise en œuvre par des figures féminines, elle tend à être formulée dans l'espace public seulement en référence aux rapports antagoniques de classe. Affirmer leur liberté religieuse sans pour autant tenir de discours sur la moralité religieuse en soi constitue une des conditions de collectivisation de cette parole. Cette posture publique endossée par des femmes comme Saïda Kada¹³ recoupe celles des jeunes lycéennes qui se tournent vers les associations musulmanes locales afin de trouver un recours pour faire aboutir leur demande. Lors de ces rencontres, les jeunes femmes qui s'appuient sur une pudeur spécifiquement féminine pour justifier le port du *hijâb*, s'entendent rétorquer par des protagonistes masculins qu'au nom de leur foi, elles devraient privilégier leurs études.
- 32 Le développement de partenariat associatif et la constitution des associations musulmanes en tant qu'interlocuteurs publics les a conduit à appréhender sous un angle nouveau leurs objets de revendication.
- 33 Les activités de soutien scolaire, qui s'inscrivent dans les options mises en place par les municipalités et les politiques de la ville, sont souvent mises en avant en tant qu'objectif principal, gage de sérieux des associations et de leur volonté pragmatique. Les militants associatifs rencontrés à Melun évoquent le projet de mettre en œuvre des activités « ouvertes à tous ». Le modèle républicain d'intégration constitue un schéma de référence pour Mehdi, militant associatif aujourd'hui âgé de 38 ans, président de l'Association des jeunes musulmans de Melun. Il craint que l'exclusion scolaire ne puisse engendrer une remise en cause de l'adhésion des enfants de migrants à la norme sociale. Son leitmotiv consiste à rappeler qu'il revient à l'institution scolaire d'assurer la mobilité sociale ascendante des enfants de milieu populaire. Mehdi n'est pas favorable à la mise en place d'écoles privées musulmanes et insiste sur l'importance de l'accompagnement scolaire. Tout comme les autres militants de son association, il tient à montrer que ces activités – même quand elles sont dispensées par une association musulmane – doivent s'adresser à tous les enfants du quartier. Dans une rencontre qui

a précédé le vote de la loi sur l'interdiction des signes religieux dans les établissements publics, Mehdi précise que la réussite scolaire et sociale prime sur la pratique du foulard. C'est ainsi qu'il suggère que les élèves optent pour le retrait du *hijâb* à l'entrée du lycée plutôt que de renoncer à leur scolarité :

Elles sont déjà en situation d'échec, si on peut y rajouter encore un double échec et tout... non, non... c'est trop important, on peut pas, nous on fera l'effort pour que ces jeunes filles n'acceptent pas l'exclusion. Si ça doit aller jusqu'à enlever le voile, il faudra l'enlever... mais l'idéal... c'est de pouvoir au moins qu'elles puissent porter un bandana, quoi... et en tous cas, on fera tout pour que ces jeunes filles ne quittent pas l'école...

- 34 En tant que lieu privilégié d'expression des inégalités, l'institution scolaire est au centre de ses préoccupations. C'est ainsi qu'en partenariat avec une autre association de Melun, il incite les membres de l'AJMM à se consacrer aux activités d'accompagnement scolaire. Cet engagement, qu'il soit rémunéré ou pas, est perçu par les membres de l'association comme un des moyens de rétablir la justice sociale.
- 35 Par la même occasion, ce sont les systèmes britanniques et néerlandais qui sont critiqués. L'image d'une société constituée de différents « piliers »¹⁴ reflétant la prise en charge sociale, éducative, médicale, financière des membres d'une communauté par leurs pairs, se heurte à la conception de la méritocratie et de la laïcité que Mehdi a élaborée :

Ouais, ouais, et puis balayer ces idées de : « on va se faire nos propres écoles..., on va mettre en place des structures pour accueillir ces jeunes filles... » Bon, faut arrêter le délire, quoi... la situation sociologique et économique de la communauté musulmane, elle est ce qu'elle est, donc elle est pas en capacité de créer ses écoles [...] je pense pas que ce soit le mieux pour notre société, pour notre devenir et pour notre société dans son ensemble...

- 36 – Pourquoi ?

Parce que, moi je vois le projet... en plus on a des politiques comme Sarkozy et tout qui kiffent sur une société à l'américaine, à l'anglo-saxonne... et tout... donc on voit, c'est un projet communautariste, ni plus, ni moins, c'est clair... c'est ça... quand on lâche des... la discrimination positive... tout ça, mais c'est clair, moi ça m'intéresse pas d'être dans une école ou... d'envoyer les enfants dans une école où on est pareil, où on se ressemble, ça m'intéresse pas, moi... moi je préfère que mes enfants aillent dans une école où on est différent [...] finalement, chaque communauté va se dépatouiller, chaque communauté va avoir son propre système social, médical... parce que c'est comme ça... c'est comme ça que ça se passe aux States, c'est comme ça que ça se passe plus ou moins en Angleterre, moi ça m'intéresse pas [...] C'est pour ça on essaie de faire comprendre à ces jeunes filles et aux frères et tout, que faut arrêter le délire, notre seule chance c'est l'école, l'école républicaine, laïque...

- 37 Une fois évoqués les principes républicains, Mehdi questionne l'idéologie du mythe national qui sous-tend le discours majoritaire conçu comme étant universel. En somme, il ne manque pas de s'inclure lui-même dans le « nous » de cet universel quand il affirme : « Il faut arrêter de croire qu'en France, on est un modèle de société universelle... », ce qui revient à afficher son adhésion au principe de la laïcité, tout en insinuant qu'il existe d'autres systèmes possibles.
- 38 Mehdi et les membres de l'AJMM ont une conception de l'enseignement public qui s'accompagne de pratiques dont l'ambition est de réduire les inégalités sociales. De cette manière, ils entendent montrer que leur préoccupation première, en tant que musulmans, ne se limite pas à revendiquer la possibilité de pratiquer la religion dans

l'espace scolaire. En tant qu'activité « destinée à tous », l'accompagnement scolaire devient leur moyen d'action principal qu'ils associent au « bon comportement ».

La réussite scolaire : un enjeu électoral. Des cas d'engagement dans le soutien scolaire

39 Au cours de nos recherches, plusieurs interlocuteurs rencontrés inscrivent le soutien scolaire dans des enjeux électoraux. Nous avons retenu respectivement les positionnements de deux militants associatifs de Melun, d'un représentant de l'Association des musulmans de Rosny et d'un acteur d'un club de prévention de Nanterre. Au travers de ces trois positionnements se dégagent différentes analyses des problèmes scolaires.

40 Les représentants des associations melunaises H2B et Bouge-qui-Bouge, qui se positionnent individuellement en tant que musulmans, accordent une place importante à l'école lorsqu'ils envisagent de présenter une liste pour les élections municipales de 2007. Interrogés sur leur programme, ils mettent l'accent sur l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants de migrants. L'accompagnement scolaire constitue un des axes privilégiés de leurs associations et ils n'hésitent pas à entrer en conflit avec l'institution scolaire quand les enfants dont ils s'occupent leur paraissent subir un traitement inégal. Nadir explique qu'à la rentrée 2003, une quinzaine d'enfants scolarisés dans un collège situé à proximité du local de l'association n'avaient pas pu être inscrits au lycée à l'issue de la classe de troisième. Alors que leurs notes le permettaient, ces élèves se retrouvaient à redoubler pour des raisons de sureffectif. Nadir précise ainsi sa démarche auprès du chef d'établissement :

La directrice de l'école, c'est simple... quand j'ai demandé pour quelles raisons les enfants n'avaient pas été ré-inscrits dans une autre école, alors que y a un lycée qui est juste à côté, elle m'a dit textuellement : « écoutez, ces enfants, ce qu'ils peuvent faire, c'est redoubler la 3^e... » Voilà ce qu'une directrice de collège me dit... même si ce sont des enfants qui ont un niveau pour aller en BEP, pour aller en seconde...

– Et qu'est-ce que tu lui as dit ?

Ah, ben c'était simple, un gros coup de poing, c'était manifestation devant le collège... manifestation devant l'Académie et on aurait pu organiser une grève générale parce qu'on connaît beaucoup de jeunes là-bas et parce que nous, c'est le rapport de force...

41 Dans cet extrait d'entretien, Nadir s'emploie à montrer l'efficacité de ses interventions comparée à celles d'autres associations locales qui, tout en défendant les mêmes objectifs, font d'avantage de compromis avec la municipalité. Ce recours à l'action collective s'accompagne d'un discours sur l'incompétence des enseignants et des structures municipales de soutien scolaire. Si les militants d'H2B essaient d'attirer un nombre important d'élèves en les sollicitant à la sortie des écoles primaires et des collèges, c'est parce qu'ils constituent un levier de mobilisation électorale. Aux yeux de Nadir, les jeunes qui fréquentent le local de H2B constituent une base sociale non négligeable pour toucher les familles et faire connaître l'association dans le quartier.

42 Hamid, président de l'Association des musulmans de Rosny-sous-Bois (AMR) en Seine-Saint-Denis, illustre une autre forme d'articulation entre l'action collective et la question de l'enseignement public. Les actions qu'il met en œuvre ont pour but de défendre les intérêts des musulmans en tant qu'ensemble collectif minoritaire. Son engagement s'est traduit tout d'abord par la création d'une liste qu'il représente au

sein du conseil des parents d'élèves du collège où sont scolarisés ses enfants. Il se pose comme étant une figure de médiation entre les parents d'élèves et le collège, afin de résoudre les différends qui les opposent. Il entend jouer ce rôle davantage auprès du proviseur que des enseignants qui font l'objet de ses critiques virulentes :

On voit aussi la catégorie, le niveau des professeurs envoyés sur le 93, c'est le déchet de toute la France, c'est-à-dire, tous les professeurs indésirables au niveau national, on les envoie dans le 93. Si vraiment y a une politique que l'on veut, il faut commencer par ça, déjà de nettoyer, de déloger tous ces professeurs, de dispatcher ces professeurs du 93, de les dispatcher sur le territoire national et d'exiger aussi des professeurs qu'ils ne soient pas absents. On regarde même le niveau physiquement, le physique d'un professeur de collège du 93... On va aller sur un collège privé, on va voir la catégorie de professeur, on le voit physiquement... Dans le 93, il y a un autre comportement, le comportement d'un délinquant... des vêtements je sais pas quoi... Y a celui qui vient tatoué, l'autre avec deux, trois boucles d'oreille dans l'oreille, bientôt il vont faire des boucles d'oreille dans le nez et la langue ! On va demander quand même un certain comportement et une tenue correcte des professeurs.

– Vous pensez que la tenue, ça fait tout ?

Déjà c'est un minimum... C'est déjà pas mal... d'avoir une tenue correcte.

- 43 L'enseignement public – appréhendé comme lieu d'accès au savoir dans le cadre d'un système méritocratique chez Nadir – se trouve ici en tension avec une autre posture qui rejoint celle de certains sujets individuels et qui vise à appréhender l'école comme système éducatif garant des valeurs morales.
- 44 Hamid se focalise principalement sur une évaluation morale du système scolaire qu'il associe à l'apparence laxiste (vêtement, tatouage, piercing) des enseignants. Il ne s'agit pas de critiquer le contenu des savoirs dispensés, les modalités d'évaluation ou les conditions d'enseignement, mais de mettre l'accent sur les dangers d'une éducation « immorale » que l'école transmettrait à ses enfants en termes de langage et de comportement. Il dénonce alors l'influence négative et concurrente de l'école allant jusqu'à évoquer les dangers d'une sensibilisation des élèves à l'enfance maltraitée : il se sent directement mis en cause dans son rôle de parent par le traitement de ce thème au sein de l'institution scolaire.
- 45 Ayant mûri ces jugements moraux à l'égard de l'école publique, il s'inscrit aujourd'hui dans un projet visant à construire une école privée musulmane¹⁵ :

On a beaucoup de difficultés... Y a une école privée qui vient de commencer à Aubervilliers, l'école Réussite, elle a engagé neuf procès devant les tribunaux avec la ville d'Aubervilliers... Elle les a tous gagnés, quand il s'agit de l'islam et des musulmans, on a tous les problèmes du monde et tous les obstacles possibles... C'est clair que pour qu'on puisse faire une école, il faut qu'on soit puissant politiquement, qu'on soit une puissance politique.
- 46 Le projet de construire une structure d'enseignement privée s'inscrit dans la démarche globale de l'UAM 93¹⁶, fédération d'associations dont l'AMR fait partie. Ils visent à exercer une pression sur les élus locaux de tous les partis politiques pour que ces derniers prennent en compte leurs demandes.
- 47 De même que Nadir, Hamid a intérêt à mettre l'accent sur une repolitisation des jeunes qui participent aux activités de son association (connexion Internet, recherche d'emploi notamment). Dans chacun des cas l'expérience du mouvement des années 1980 est réappropriée selon des modalités différentes. Pour Nadir, il importe d'inscrire la lutte au sein de l'école publique sans pour autant mettre en cause son principe. En

revanche, l'école pour Hamid devrait être un espace caractérisé par l'apprentissage de la discipline, afin de relayer l'éducation et le « dressage » parental. Au lieu d'instaurer un débat au sein des établissements d'enseignement public, il préfère promouvoir l'enseignement privé.

- 48 Le parcours de Mouloud qui était chef de service d'un club de prévention à Nanterre, illustre le troisième cas de figure. Auparavant engagé dans le « mouvement beur », dès la « première marche » en 1981, il avait comme ambition en 2001, au moment de l'enquête, de se présenter aux élections municipales de sa ville. Afin de mobiliser son électorat constitué par les habitants d'un quartier populaire, il met en œuvre plusieurs stratégies de politisation des activités de soutien scolaire. Dans les réunions mensuelles avec les parents d'élèves, il insiste sur la participation des « pères » et sur la nécessité de collectiviser les difficultés que chaque famille rencontre face à l'institution scolaire. Il tient à différencier sa conception du soutien scolaire de celle des associations musulmanes qui agissent dans le même quartier. Il s'emploie à souligner la « liberté de parole » dont bénéficieraient les parents dans cet espace associatif « non-islamisé », tout en ayant soin de faire acheter de la viande et de la charcuterie *halal* lors des fêtes organisées par son association. Lors de la fête de quartier et pendant les vacances de Noël, il organise des débats et des colloques où interviennent des parents d'élèves et des universitaires. Il construit son prestige par une démarche qui consiste à mettre en scène sa capacité à relayer la base et les intellectuels aux yeux des habitants et des fonctionnaires de la mairie.
- 49 Le positionnement de Mouloud – finalement proche de ceux qui précèdent – apporte un nouvel éclairage sur la façon dont les collectifs musulmans se réapproprient les axes définis et mis en œuvre par d'autres acteurs associatifs sur le plan local.

Conclusion

- 50 Les expressions de l'appartenance à l'islam dans l'espace scolaire n'indiquent pas une remise en cause du fonctionnement de l'enseignement public, ni de son rôle socialisateur. Les accommodements individuels portant sur le foulard et sur la viande *halal*, ainsi que les mobilisations autour du soutien scolaire, attestent d'un surinvestissement de l'école par les enfants de migrants qui manifestent ainsi leur adhésion à la norme sociale et entendent agir au nom de leurs droits en tant que Français.
- 51 Les demandes adressées à l'institution scolaire se font en vertu des principes diffusés par cette institution et intériorisés par les élèves, comme l'illustre la prise en compte de l'intérêt général. Parallèlement, la réussite scolaire semble s'affirmer comme seul moyen de mobilité sociale. C'est dans cet objectif que les élèves et les militants musulmans de l'accompagnement scolaire mettent en avant des espérances, déceptions et frustrations qui témoignent de l'ampleur de l'enjeu d'une bonne scolarité.
- 52 Les orientations dans lesquelles s'inscrivent les activités d'accompagnement scolaire laissent penser que ces postures qui s'appuient sur l'islam ne sont pas dissociées des rapports sociaux de domination dans lesquels sont pris ces descendants de migrants nord-africains. S'il a été donné pour acquis une rupture radicale entre le « mouvement beur » et ce qui est couramment désigné comme le « repli communautariste » des associations islamiques, notre analyse montre qu'il existe une continuité historique entre ces deux tendances. La mobilisation des ressources religieuses et culturelles

vis-à-vis de l'enseignement public dissimule l'attitude réflexive de nos interlocuteurs sur l'expérience de luttes passées et sur leur quotidien.

- 53 Par ses revendications universalistes, le mouvement beur constitue un des pôles de référence pour de nombreuses associations qui s'engagent dans l'action politique. Elaborer des revendications collectives à l'égard de l'institution scolaire implique de poser la question de l'égalité des chances. Pour que des militants associatifs portent ces revendications, il est nécessaire qu'ils aient au préalable produit une analyse des causes de l'échec et du traitement défavorable des enfants de migrants. Ces analyses impliquent différentes façons de se projeter vers l'avenir et d'envisager des solutions au présent.
- 54 Un des positionnements de ces militants consiste à faire référence au capital scolaire des parents et à leur appartenance de classe et ils ont plus de probabilités d'intégrer la question du statut colonial de « musulman » dans leur argumentation. Un autre positionnement qui rassemble autant des élèves que des acteurs associatifs est d'avantage caractérisé par le phénomène contemporain de l'individualisation de la religion. Cette approche savante de l'islam implique une prise de distance par rapport à la religiosité parentale. Celle-ci est à la fois récusée comme étant superstitieuse et reconnue au nom du précepte islamique selon lequel le respect est dû aux parents. Ces deux postures ont une incidence sur la façon dont ces acteurs sociaux appréhendent la notion de discrimination dans l'éducation nationale. Dans le premier cas il s'agit de dénoncer la discrimination émanant de l'institution scolaire et qui s'appliquerait à l'ensemble du groupe minorisé. C'est ainsi que certains militants associatifs insistent sur la prise en compte de la guerre d'Algérie dans les programmes scolaires, afin d'y sensibiliser l'ensemble des élèves ainsi que l'institution. Dans le second cas les discriminations sont perçues comme des actes isolés, émanant d'individus dont les représentations et les agissements ne sont pas reliés à un ordre social raciste. Ces différents positionnements ne sont pas regroupés en deux figures types radicalement opposées, mais ils définissent les deux pôles d'un continuum dans lequel s'inscrivent les acteurs sociaux.
- 55 L'agencement entre ces deux polarisations s'effectue différemment lorsque l'on prend en compte les rapports de genre. Le passage de l'individuel au collectif nécessite pour les femmes une atténuation du caractère religieux de leur engagement. Si elles font référence à la religion dans un cadre collectif (lors d'une manifestation contre la loi du 15 mars 2004 ou lors d'un rassemblement du mouvement « Une école pour tous-tes ») c'est pour l'évoquer en termes individuels. Elles se définissent collectivement à partir d'autres expériences communes telles que le fait d'avoir grandi dans des espaces de relégation urbaine, d'être descendantes de migrants, d'avoir à subir le statut d'ex-colonisé et d'être femmes. Contrairement aux hommes, dans l'espace public, elles ne peuvent solliciter l'islam pour légitimer leur investissement.
- 56 Finalement elles sont « prisonnières » du rôle attribué à leurs aînées pendant l'époque coloniale, quand « elles servaient de symboles efficaces de la supériorité européenne comme de l'infériorité des peuples sujets » (S. Katzenellenbogen, 1999). Actuellement, elles continuent de se trouver dans une situation dans laquelle elles sont prises à partie comme représentantes du groupe, pour mieux le discréditer dans un jeu dans lequel les hommes musulmans se tiennent à l'écart de problématiques qu'ils considèrent comme essentiellement féminines. Parallèlement, la mise en œuvre collective des revendications publiques qui s'appuient sur l'islam est perçue par les hommes comme

appartenant plus particulièrement au domaine masculin. Cette analyse des revendications individuelles et collectives portées par des élèves et par des militants associatifs musulmans à l'égard de l'enseignement public, permet d'appréhender de manière plus générale les enjeux de ces demandes dans l'espace public.

BIBLIOGRAPHIE

BARTH F., 1995. « Les groupes ethniques et leurs frontières » in POUTIGNAT Ph., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*. Paris, PUF.

HERVIEU-LEGER D., 1999. *La religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*. Paris, Flammarion.

KATZENELLENBOGEN S., 1999. « Regards complémentaires. Femmes et racisme dans les colonies européennes », *Clio*, 9 : 157-178.

MASSIGNON B., 2000. « Laïcité et gestion de la diversité religieuse à l'école publique en France », *Social Compass*, 3/47.

MILCENT Th., 1995. *Le foulard islamique et la République française : mode d'emploi*. Paris, éditions Intégrité.

NOTES

1. Nous remercions F. Vourc'h (URMIS – CNRS) pour ses suggestions qui ont alimenté notre réflexion.
2. Il s'agit de la fête musulmane la plus importante, commémorant le sacrifice d'Abraham (Ibrahîm).
3. Cf. Massignon (2000 : 356).
4. Cette loi encadre « en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics ».
5. Ces tribunaux administratifs ont pu annuler le règlement intérieur de certains établissements qui interdisaient le port de tout couvre-chef dans l'enceinte du lycée au nom de la jurisprudence du Conseil d'État qui y voyait une forme de « méconnaissance de la liberté d'expression reconnue aux élèves » (*Lettre d'information juridique*, mai 2003, 75).
6. Médecin français converti à l'islam, Thomas Milcent est l'auteur de l'ouvrage intitulé *Le foulard islamique et la République française : mode d'emploi* (1995). C'est en tant que converti engagé au sein de l'UOIF, qu'il bénéficie aux yeux de ces jeunes filles d'une grande légitimité.
7. Il s'agit d'une émanation de l'UOIF au niveau universitaire : pour les élections étudiantes du CNOUS (Centre national des œuvres universitaires et scolaires) en 2002 ils avaient obtenu 11 élus sur 196 au niveau national contre 3 en 2000.
8. Cette association, créée par des membres de l'Association des étudiants islamiques en France, est surtout active dans le campus de l'université de Paris 13.
9. Association créée en 1995 qui rassemblait différents collectifs engagés dans la lutte pour la « dignité » des migrants et de leurs descendants. Il s'agit principalement de l'Association AGORA et du Comité national contre la double peine situés à Lyon. L'objectif du MIB est de favoriser

l'auto-organisation de leur population cible en soutenant les associations qui s'engagent au niveau local dans la lutte contre les « crimes policiers », pour le droit au logement, pour la régularisation des sans-papiers. Ils se positionnent en contrepoint des organisations antiracistes, en promouvant la mise en réseau d'actions et de réflexions isolées afin de développer des stratégies d'action politique propres et durables.

10. Association des jeunes musulmans de Melun. Une partie des activités qu'elle met en œuvre sont réalisées au niveau local (conférences, rencontres inter-religieuses, constitution d'une équipe de football). L'AJMM fonctionne en partenariat avec d'autres associations locales dans le secteur de Melun-Dammaries-les-Lys avec lesquelles sont mises en place des activités de soutien scolaire, des actions humanitaires, des mobilisations ponctuelles autour de la cause palestinienne. Sur le plan national elles s'inscrivent dans la dynamique du Collectif des musulmans de France.

11. Créée en 1998, elle met en place des activités de soutien scolaire, de loisirs à l'intention des enfants et adolescents du quartier du Bas-Moulin de Dammaries-les-Lys. Suite à la mort de Mohamed Berrichi en 2002, ses membres se sont concentrés sur la lutte contre les violences policières en recevant le soutien actif du MIB. Ils tentent de se constituer en contre-pouvoir face à la municipalité.

12. Cette association rassemble des habitants « relogés » dans le quartier Montagü, au nord de Melun. H2B met en place des activités de soutien scolaire, des actions humanitaires, comme l'acheminement de vivres et de vêtements en Algérie et au Maroc. Son président est membre du MIB depuis sa création.

13. Présidente de l'association FFEME (Femmes françaises et musulmanes engagées) située à Lyon.

14. Dans l'histoire hollandaise le système des quatre piliers appelé *pilarisation* (*verzuiling*) s'inscrit dans un compromis pacificateur qui, jusqu'aux années 1960, a vu catholiques, protestants et socialistes gérer séparément leurs propres syndicats, hôpitaux, clubs sportifs, commerces et mass media en plus des écoles. Le décroisement débute dans les années 1970 (après 1968), même si les piliers existent toujours dans les domaines des mass media et de l'éducation. La politique actuelle de décroisement s'est développée dans les années 1990.

15. En septembre 2003, le lycée privé musulman Averroès a ouvert ses portes à Lille. La consultation du site Internet et de la brochure de présentation qui date de mars 2002 met en avant qu'il s'agit d'« un enseignement ouvert à tous sans distinction d'origine, de sexe ou de confession ». En plus des moyens matériels dont dispose le lycée, sont soulignés le respect du programme de l'éducation nationale et les qualifications des professeurs (détenteurs d'un CAPES).

16. Union des associations musulmanes de Seine-Saint-Denis, créée en février 2002. Sa première action fut d'organiser une rencontre avec les représentants des différents partis politiques candidats aux élections présidentielles d'avril 2002. L'objectif étant de rendre visible la force électorale que représentent les musulmans de France afin de négocier avec les candidats une plus large prise en compte dans leur programme de cette frange de la population française et de leurs besoins.

RÉSUMÉS

Cet article aborde la question des revendications portées dans l'espace scolaire à la fois par des élèves et par des militants associatifs musulmans par la mise en perspective des terrains de recherche des deux auteurs. Dans chacun des cas il ne s'agit ni d'une remise en cause du fonctionnement de l'école en tant qu'institution publique, ni de son rôle socialisateur. Les élèves et les militants musulmans mettent en avant des espérances, déceptions, frustrations qui témoignent de l'ampleur de l'enjeu d'une bonne scolarité comme le montre la centralité du soutien scolaire dans les activités mises en place par les associations.

Il en ressort que les modalités par lesquelles s'effectue le passage des demandes individuelles aux revendications collectives les contraignent à tenir compte de la recevabilité de celles-ci dans l'espace public. Ce passage est en outre fortement influencé par les rapports de genre.

Through a comparison of the field research conducted by the two authors, this article examines the question of claims made in the school environment both by pupils and by activists in Islamic associations. In both cases, what is involved is neither a questioning of the functioning of the school as a public institution nor of its socialising role. Pupils and Islamic activists express hopes, disappointments, and frustrations that bear witness to the importance for them of good schooling, as is shown by the centrality of remedial classes or school support in the activities organised by the associations. What emerges is that the ways in which the transition from individual demands to collective claims takes place compels them to take account of the admissibility of the latter in the public arena. This transition is, moreover, strongly influenced by gender relations.

INDEX

Keywords : gender relations, interethnic relations, Islam, politicisation, school

Mots-clés : école, islam, politisation, rapports de genre, relations interethniques

AUTEURS

MARIE LEJEUNE

URMIS

SIMONA TERSIGNI

URMIS