Diversité ethnique et religieuse au collège : entre laïcité souple et rigide

Ethnic and religious diversity in French middle schools: between a flexible and a strict laicity

Jean-François Bruneaud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6615>

DOI : 10.4000/ree.6615

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Référence électronique

Jean-François Bruneaud, « Diversité ethnique et religieuse au collège : entre laïcité souple et rigide », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 13 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/6615> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6615>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Diversité ethnique et religieuse au collège : entre laïcité souple et rigide

Jean-François Bruneaud¹

Résumé

Cet article examine une partie des résultats d'une enquête traitant de la diversité ethnique, culturelle et religieuse en milieu scolaire. En se focalisant sur un panel d'élèves de collèges de l'académie de Bordeaux, la nature des rapports des collégiens à la laïcité française est interrogée en fonction de leur origine ethnique, de leur croyance religieuse et de leur appartenance confessionnelle.

Cet article, qui s'appuie sur une partie des résultats d'une recherche centrée sur la diversité ethnique, religieuse et culturelle en milieu scolaire propose d'analyser le rapport de collégien(nes) à la laïcité française en fonction de leur origine ethnique et de leur appartenance religieuse et confessionnelle. Les résultats sont issus d'une enquête par questionnaires distribués dans six collèges de l'académie de Bordeaux auprès de 869 élèves de classes de quatrième et de troisième (voir tableau A1 en annexe). Implantés dans des zones socialement et économiquement diversifiées, deux de ces six établissements sont intégrés dans les dispositifs ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire).

Si, dans le contexte socio-historique français, le lien entre institution scolaire et laïcité semble pour ainsi dire « naturel », cette quasi-essentialisation disparaît presque mécaniquement, dès lors qu'il s'agit de diversité ethno-raciale, culturelle ou religieuse. C'est que la laïcité, notion ô combien emblématique de l'exception française, semble constituer une propriété intrinsèque de l'école publique difficilement conjugable avec les différences et les particularités exprimées, délibérément ou non, par les élèves, leurs parents et parfois même, les personnels scolaires. La littérature en la matière est foisonnante et de nombreux essais, rapports ministériels, articles de presse ou de revues scientifiques abondent en publication. Dès lors, il ne paraît pas utile dans le cadre de cet article, de présenter à nouveau un historique maintes fois traité. Rappelons simplement que ce qui sera nommée « l'affaire des foulards des collégiennes de Creil » réveillera en 1989 la question de la laïcité qui semblait s'être assoupie en la nouant à l'émergence de l'islam français en devenir. Depuis, cette question occupera régulièrement une partie du débat social et politique français. La loi du 15 mars 2004 sur *le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, communément dénommée *loi du foulard*, représente le point d'orgue d'un processus sans pour cela l'achever. Aujourd'hui, plus que jamais, suite aux dramatiques attentats perpétrés à Paris au début de l'année 2015, la laïcité est de nouveau convoquée, pour expliquer, entre autres, les comportements déviants de quelques collégiens, désignés comme « musulmans des banlieues populaires », et pour y remédier². Dès lors, la crainte est forte qu'une instrumentalisation de la laïcité n'engendre d'importants clivages qui menaceraient ce qu'il est désormais habituel de nommer le « vivre-ensemble ». Le risque est accru de voir se développer, de part et d'autre, des mécanismes de protection pour défendre et renforcer les valeurs fondamentales des uns au détriment de la demande de reconnaissance des autres, définie par Taylor comme un « besoin humain vital » (1992, p.41). Cette compétition pourrait alors s'inviter sur le terrain identitaire sous la forme d'une lutte entre le conservatisme des uns et la demande de reconnaissance des

¹ Maître de conférences, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (LACES), Université de Bordeaux, Collège Sciences de l'Homme, Faculté Sciences de l'Éducation.

² La rédaction de cet article s'étant achevée en janvier 2015 pendant la période des doubles attentats terroristes perpétrés à Paris, il est encore trop tôt pour procéder à une analyse de ces événements.

autres. Sur fond de post-colonialisme larvé (Bancel, Blanchard & Lemaire, 2005), la laïcité, instrumentalisée par les plus radicaux de tout bord, se verrait alors érigée en symbole de la civilisation contre la barbarie pour les uns et de l'oppression, du racisme et de l'islamophobie pour les autres. Pour éviter ce piège, il y a, semble-t-il, urgence à libérer la laïcité de ses carcans idéologiques et partisans afin de la penser de manière apaisée comme un élément de rassemblement, de cohésion et d'inclusion sociale. Le débat franco-français sur la laïcité reste vif et, si les tenants du dialogue et du compromis existent, à chaque extrémité, les positions peuvent s'avérer radicales. Les collégiens, sont directement confrontés à ces questions qui les touchent plus ou moins en tant qu'élèves mais aussi que citoyens en devenir. Que ce soit à travers l'actualité nationale ou dans leur établissement scolaire, ils en entendent parler et tendent à se forger une opinion sur la question.

1. Catégoriser et classer pour mesurer

■ Catégoriser ethniquement

La réglementation française ne permet pas, dans le cadre de la passation d'un questionnaire au sein d'un établissement scolaire, de demander aux élèves de se déclarer clairement dans une ou plusieurs catégories ethniques. Il a donc fallu trouver un moyen légal qui permette de reconstruire ces catégories *a posteriori* durant la phase de recodage des données. Si la méthode choisie pour cette enquête permet d'intégrer chaque élève dans une catégorie ethnique précise, elle ne dit rien des identités ethniques individuelles, puisque ce classement ne relève pas de leur propre choix, mais résulte d'une imputation exogène, fruit de la désignation du chercheur. Toutefois, dans la mesure où la question de l'ethnicité peut être considérée comme un mode de catégorisation sociale au même titre que la nomenclature des PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) ou le sexe (Lorcerie, 2002), il ne paraît pas incongru que le chercheur puisse ordonner les individus selon une taxinomie déterminée par ses soins, sachant que celle-ci ne sera jamais parfaite et toujours sujette à contestation. Il ne s'agit pas d'essentialiser les identités ethniques mais de les inscrire dans des processus d'ethnisation socialement construits tel que le montre Fredrik Barth (1969), à travers sa théorie dite des *frontières ethniques*. Le fait d'appréhender l'Autre en fonction d'une origine, réelle ou supposée, différente de la sienne, participe à la création et à l'entretien de frontières qui génèrent un système relationnel basé sur la conscience d'un « eux » et d'un « nous ». C'est aussi cette construction sociale que Juteau (1999) montre en révélant la double face de ces frontières. La face interne serait alors le berceau d'une ethnicité latente acquise très tôt dans l'environnement familial au cours des soins prodigués à l'enfant et de son éducation. Il s'agit en réalité d'une phase de socialisation durant laquelle l'enfant va acquérir des éléments fondamentaux de sa culture. C'est par la face externe de la frontière, c'est-à-dire par le contact avec l'Autre, que cette culture va se transformer en ethnicité. C'est cette mise en contact qui va servir de catalyseur et déclencher le processus d'ethnisation. Les phénomènes ethniques naissent irrémédiablement de ces contacts qui apparaissent généralement dans des contextes (actuels ou consécutifs) de colonisation, d'esclavagisme ou d'immigration. Ils engendrent habituellement des rapports de domination entre un groupe majoritaire et des minorités, ce qui n'empêche nullement l'ethnisation du premier (Bruneaud, 2011).

C'est à partir de cette réflexion que nous avons bâti notre variable sur la base de six questions regroupées autour de deux axes : 1) la nationalité de l'élève, de son père et de sa mère (trois questions) ; 2) le lieu de naissance de l'élève, de son père et de sa mère (trois questions).

Afin d'éviter l'écueil de la *nationalité absente* dans le cas des bi-ou multinationaux, il est possible de proposer jusqu'à trois nationalités par individu. Quant au lieu de naissance, il peut apporter des informations en termes d'origine ethnique, notamment concernant les Français des territoires ultra-marins. C'est donc à partir des nationalités et si besoin des lieux de naissance des élèves, et/ou de leurs parents, que nous avons pu classer *a posteriori* les individus dans dix catégories ethniques qui relèvent d'une taxinomie couramment employée et qui, bien que toujours discutable, n'en fait pas moins sens dans le contexte actuel français (tableau 1). Enfin pour les

cas de double origine, nous avons, pour ne pas avoir à trancher *a priori* le choix d'une appartenance ou d'une autre, opté pour des catégories mixtes. L'ensemble de cet appareillage a permis de classer 95,5% des individus de notre échantillon.

Tableau 1 - Répartition par origines ethniques

Origine ethnique	Fréquence
France	42,1%
Mixité France-Europe	14,5%
Maghreb	13,0%
Europe	10,1%
Mixité autre	5,5%
Mixité France-Afrique/Maghreb	3,6%
Outre-mer-France	3,3%
Afrique	3,2%
Turquie	2,2%
Autre	2,0%
Non-réponse	0,5%
Total observations	100%

Si, tel que l'indique Felouzis (2003), l'approche quantitative de la mesure de l'ethnicité ne fait pas appel à la subjectivité des acteurs, certains élèves semblent avoir en partie résisté à l'objectivité de nos questions sur la nationalité en proposant des réponses telles que : guadeloupéenne, martiniquaise, mahoraise, réunionnaise, gitane, basque ou bretonne. D'un point de vue objectif, c'est-à-dire ici purement formel, la réponse aurait *a priori* consisté à déclarer « française ». Mais il arrive parfois à la subjectivité de prendre le dessus, que les raisons soient du côté d'une affirmation identitaire, du registre de l'affectif ou d'une banale provocation adolescente.

■ **Catégoriser l'appartenance confessionnelle et classifier la pratique religieuse**

La question des appartenances individuelles religieuses constitue en France une forme de tabou tant elles relèvent de l'intimité et de la sphère privée.

Quatre questions ont permis de recueillir des données dans les domaines de la croyance en Dieu, de l'appartenance religieuse et du degré de pratique des élèves. Concernant la croyance en Dieu, aux modalités de réponses de type *oui/non*, ont été ajoutées *J'ai des doutes/je ne sais pas*, ceci afin de ne pas imposer un choix restreint et de permettre à tout le monde de répondre.

Le degré de pratique est laissé à l'appréciation des élèves qui le déclarent eux-mêmes en choisissant de se positionner sur une échelle à quatre modalités allant de *pas du tout* à *très pratiquant*. Bien entendu, il s'agit ici d'une pratique auto-déclarée qui ne reflète pas une réalité mesurée de manière plus objective à l'aide d'indicateurs précis (Bruneaud, 2005), mais d'un sentiment exprimé par les individus sur eux-mêmes.

Quant à l'appartenance religieuse, une première question permet de savoir si les individus sont affiliés ou non à une religion et dans l'affirmative, une seconde les invite à indiquer la nature de celle-ci. Afin de ne pas imposer de catégories religieuses prédéfinies, cette dernière question est

de type ouvert et, pour laisser à chacun le choix de répondre ou non, la réponse n'est pas obligatoire. Si cette souplesse a l'avantage de ménager les consciences dans une culture française où le rapport à la religion, considérée comme un élément de la sphère intime, est souvent problématique, elle ne permet pas une classification fine des appartenances religieuses. Ainsi, 32% des élèves déclarant une appartenance religieuse refusent d'en indiquer la nature. D'autre part la catégorie *Chrétien*, trop générique, ne permet pas de distinguer entre catholiques et protestants pas plus qu'à l'intérieur même de ces deux confessions on ne peut repérer les diverses formes de catholicisme (romain, orthodoxe, anglican, etc.) et de protestantisme (luthérien, adventiste, évangélique, etc.).

Dans l'échantillon, parmi les individus déclarant une religion, les *Turcs* et les *Maghrébins* sont, à l'exception d'un unique individu, musulmans. Ces deux catégories ethniques sont celles qui hésitent le moins à révéler leur appartenance religieuse. Seuls 5,9% des premiers et 6,1% des seconds refusent de l'indiquer alors qu'ils représentent 41,8% chez les collégiens du groupe *Français* et 37,1% du groupe *Europe*. On peut donc en déduire que les élèves musulmans sont beaucoup plus enclins à dévoiler leur appartenance religieuse que leurs camarades chrétiens très majoritairement présents dans les catégories *France* et *Europe*. Mohsen-Finan et Geisser (2005, p.126-127) repèrent également ce phénomène en n'y voyant pas qu'une simple réaction à un stigmat renvoyé par la société française : « *je suis musulman dans la mesure où l'Autre majoritaire me perçoit musulman* » mais une construction de sens par les élèves qui se disent musulmans « pour soi » avec une coloration plus individuelle que communautaire. C'est donc aussi cette *islamité positive et empirique* qu'il faut mettre en lumière.

Concernant la croyance en Dieu, le tableau 2 montre que le lien avec l'appartenance à une religion n'est pas systématique et que si aucun des élèves musulmans et protestants ne déclare ne pas croire en Dieu, c'est le cas pour les catholiques et les chrétiens. Le taux de croyance des musulmans reste élevé et celui du doute et de l'incertitude bien bas en comparaison aux élèves des autres confessions.

Tableau 2 - Degré de croyance en Dieu en fonction de la religion d'appartenance

Religion / confession	Degré croyance				
	Oui	Non	À des doutes	Ne sais pas	Total
Chrétienne	53,8%	7,6%	24,5%	14,2%	100%
Catholique	47,8%	13,0%	30,4%	8,7%	100%
Protestante	80,0%	0,0%	0,0%	20,0%	100%
Musulmane	96,9%	0,0%	1,6%	1,6%	100%
Non-réponse	19,4%	42,8%	20,6%	17,2%	100%
Total	38,7%	29,1%	18,5%	13,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 306,86$, $ddl = 12$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations.

Dans leur ouvrage traitant de la religion à l'école, Béraud et Willaime (2009, p.87) montrent qu'il y a une islamisation des représentations de la religion chez les élèves. Celle-ci serait due à la fois à une surmédiation de l'islam dans l'actualité nationale et internationale, et à une forte visibilité sociale de certaines pratiques, y compris en milieu scolaire (Ramadan, alimentation). Cette visibilité intervient d'autant plus que « *l'environnement chrétien français n'a souvent plus de sens pour un grand nombre [d'élèves].* » (p.88). Nos résultats, nous venons de le voir, vont dans ce sens et se renforcent si l'on se penche sur le degré de pratique religieuse (cf. tableau 3) qui s'avère nettement plus faible chez les élèves chrétiens et catholiques que chez leurs camarades musulmans et, dans une moindre mesure, protestants. Les Musulmans sont même statiquement surreprésentés dans la catégorie *très pratiquants* et sous-représentés dans *pas du tout*.

Tableau 3 - Degré de pratique religieuse auto-déclarée en fonction de la religion d'appartenance

Religion / confession	Degré de pratique					Total
	très pratiquant	moyennement pratiquant	peu pratiquant	pas pratiquant du tout	Non réponse	
Chrétienne	7,6%	32,4%	25,7%	31,4%	2,9%	100%
Catholique	4,4%	32,6%	28,3%	34,8%	0,0%	100%
Protestante	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100%
Musulmane	45,7%	36,2%	15,0%	2,4%	0,8%	100%
Non-réponse	7,2%	31,5%	27,0%	29,7%	4,5%	100%
Total	19,5%	33,5%	22,8%	21,8%	2,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 81,42$, ddl = 9, 1-p = >99,99%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 394 observations à partir de la strate de la population ayant déclaré appartenir à une religion. Les cases blanches en **gras** ou en italique sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement **supérieur**/inférieur à l'effectif théorique.

■ Classifier et catégoriser les profils en matière de laïcité

Béraud et Willaime (2009) ayant déjà, à travers leurs résultats d'enquête, montré que les élèves français tendent plutôt à adhérer à la laïcité, notre but n'est pas tant de mesurer le degré d'adhésion des élèves à ce principe que de saisir la forme que prend cet assentiment. Il s'agit donc de définir des catégories reflétant la pluralité des formes d'adhésion des élèves en matière d'application de la laïcité en milieu scolaire.

Mais définir les catégories n'est pas simple. Et si les adjectifs « ouverte » ou « fermée » souvent adjoints au terme *laïcité* ont l'avantage de la performativité et d'une certaine clarté, dans le langage commun, ils ne sont pas sans susciter la polémique.

Pour Balibar (1991) ce qui oppose les défenseurs respectifs d'une laïcité ouverte ou fermée relève plutôt d'une complémentarité que d'une incompatibilité. Il s'agirait pour lui de l'expression dans l'espace politique d'une des formes d'opposition entre la société civile et l'État. De son côté Peña-Ruiz (2003) semble se situer dans une vision dogmatique quand il soutient qu'adjoindre un ou plusieurs adjectifs au terme relève de l'insulte³. Il s'agit d'une position assez radicale où la laïcité, sacralisée, ne pourrait souffrir la moindre innovation interprétative au risque d'hérésie ou de sacrilège. Pour d'autres raisons, Baubérot préfère s'abstenir d'adjoindre le terme « ouverte » dans la mesure où la laïcité pourrait alors « *se trouver happée par les religions (ou toute autre doctrine) auxquelles elle s'ouvre* »⁴. Ainsi, préfère-t-il la notion de « laïcité inclusive ». De leurs côtés, Burdy et Marcou (1995) opposent la laïcité républicaine à la laïcité démocratique.

« Les lois laïques françaises, apparemment imposées lors de crises spectaculaires ont, en réalité, été progressivement définies par des compromis dont l'application a été étalée dans le temps. Le compromis actuel fédère donc une "laïcité de combat" républicaine, moniste, soucieuse de la non-expression des allégeances religieuses ou communautaires de l'individu citoyen dans l'espace public (illustrée, dans l'actuelle "affaire des foulards", par une attitude favorable à l'exclusion des jeunes filles voilées) ; et une laïcité démocratique, plus souple, plus ouverte aux différences et au libre-jeu de la sécularisation des espaces sociaux, moins exigeante sur la durée et les formes des processus d'intégration à la société française (qui mise ainsi sur les capacités d'intégration de l'école laïque pour résoudre progressivement le problème des foulards) » (Burdy & Marcou, 1995, p.14).

³ Interview d'Henri Peña-Ruiz par Béatrice Vallaeys « La laïcité ouverte est insultante » *Libération* du 23 avril 2011.

⁴ http://jeanbauberotlaicite.blogspot.com/archive/2005/01/15/laicite_ouverte.html (consulté le 30/01/15).

D'autre part, la distinction opérée par Ricœur (1996) entre *laïcité d'abstention* et *laïcité de confrontation*, place la première du côté de l'État qui, conformément à la constitution, s'abstient en ne reconnaissant et en ne subventionnant aucun culte. La seconde, du côté de la société civile, est pluraliste et entraîne l'expression des opinions et des convictions à travers des débats et des discussions. C'est une laïcité dynamique, active et polémique.

Même s'il ne permet pas de l'effacer entièrement, c'est pour atténuer ce dilemme que dans le cadre de cette recherche, le choix des catégories de laïcité a été opéré en sélectionnant les trois adjectifs suivants : *souple*, *intermédiaire* et *rigide*. On peut alors considérer que la rigidité se situe du côté du modèle universaliste républicain et la souplesse du modèle démocratique. La laïcité rigide traduirait une position normative et dogmatique ancrée dans un passé figé et immuable renvoyant au XIX^e siècle et à l'image mythique et contestée des « Hussards noirs de la République » de Jules Ferry. Elle s'inscrit dans les modèles précédemment cités du combat de Burdy et Marcou et de celui de l'abstention de Ricœur, et se caractérise par sa fermeture, son repli, son immobilisme et son inertie. La laïcité souple, tout en restant dans le cadre des limites fixées par la loi, laisse une amplitude d'interprétations et une forme de liberté aux acteurs sociaux. Ne prônant pas l'exclusion elle est plutôt inclusive comme chez Baubérot ; dynamique elle se rapproche du modèle de la « confrontation » de Ricœur.

La construction de ces trois types de laïcité s'appuie sur les réponses à quatorze questions à échelle de type Likert à quatre degrés qui reposent sur quatre grands thèmes plutôt récurrents dans le discours politico-médiatique français depuis vingt-cinq ans en matière de laïcité scolaire :

1. L'affichage des opinions politiques et/ou religieuses en milieu scolaire par les personnels et les élèves ;
2. Le port de signes religieux en milieu scolaire par les élèves et les parents ;
3. la question des absences liées à la célébration des fêtes religieuses minoritaires et aux pratiques culturelles (exemple, Shabbat, Aïd) ;
4. les pratiques alimentaires (cantine, sorties).

Une variable synthétique, éditée à partir du score obtenu à l'ensemble de ces questions, permet à la fois de classer les individus en fonction de leurs scores moyens et de comparer des fréquences (exemple, proportion d'élèves dans tel ou tel type de laïcité) et des moyennes (de -2 à +2). C'est à partir de cette variable, qui constitue un « indice du type d'adhésion à la laïcité », qu'il va devenir possible de qualifier le positionnement des élèves, en créant une nouvelle variable par la méthode des centres mobiles. Celle-ci, nommée « Type d'adhésion à la laïcité » propose donc les trois modalités précitées : Laïcité souple (LS) - Laïcité intermédiaire (LI) - Laïcité rigide (LR).

2. Mesurer pour expliquer

Massignon (2009) montre que les élèves français admettent majoritairement une laïcité de *proximité* ou du *quotidien* qui favorise le vivre-ensemble par la tolérance, le pluralisme et le dialogue. Tout en restant critique face aux stéréotypes négatifs que véhiculent les médias sur les religions, la plupart d'entre eux semble bien, notamment à travers la loi de 2004, avoir intériorisé la règle de la laïcité à l'école. Partant de ce constat, nous allons, en nous concentrant essentiellement sur les variables ethniques et religieuses, chercher à saisir les éléments qui participent de la construction des divers profils d'élèves en matière de laïcité. D'un point de vue général, un premier niveau de résultat montre l'importance des variables ethniques et religieuses dans le positionnement des collégiens.

■ **L'origine ethnique**

Tableau 4 - Type de laïcité en fonction de l'origine ethnique

Origine ethnique	Type de laïcité			
	Rigide	Intermédiaire	Souple	Total
France	34,6%	43,9%	21,2%	100%
Afrique	20,0%	52,0%	28,0%	100%
Maghreb	11,8%	35,3%	52,9%	100%
Autre	31,3%	50,0%	18,8%	100%
Europe	26,6%	43,0%	30,4%	100%
Turquie	5,9%	64,7%	29,4%	100%
Outre-mer-France	26,9%	57,7%	15,4%	100%
Mixité France-Europe	26,3%	50,9%	22,8%	100%
Mixité France-Afrique/Maghreb	14,3%	46,4%	39,3%	100%
Mixité autre	34,9%	27,9%	37,2%	100%
Total	27,3%	44,1%	28,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 63,76$, $ddl = 18$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations. Les cases blanches en **gras** ou en italique sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement **supérieur**/inférieur à l'effectif théorique.

Figure 1 - AFC : Type de laïcité en fonction de l'origine ethnique

■ **L'appartenance religieuse**

Déclarer ou non une appartenance religieuse influe sur la perception de la laïcité. Le tableau 5 montre qu'avec un taux de 44,1%, les élèves se situent majoritairement dans la catégorie *intermédiaire* (LI) avec un peu moins de 5 points de différence entre les tenants ou non d'une

religion. Si cet écart devient significatif pour la position *souple* (LS) au sein de laquelle on retrouve plus de collégiens déclarant une religion, il s'avère très significatif pour la classe *rigide* (LR), d'autant que ces derniers affichent un taux de 20,1%, sous-représenté de surcroît, alors que 35% de leurs camarades sans religion y sont surreprésentés.

Tableau 5 - Type de laïcité en fonction d'une appartenance religieuse déclarée ou non

Appartenance religion	Type de laïcité			
	<i>Rigide</i>	<i>Intermédiaire</i>	<i>Souple</i>	Total
Oui	20,1%	46,7%	33,3%	100%
Non	35,0%	41,8%	23,0%	100%
Total	27,3%	44,1%	28,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 24,14$, $ddl = 2$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations. Les cases blanches en **gras** ou en italique sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement **supérieur**/inférieur à l'effectif théorique.

Même si, tel que nous avons pu le voir précédemment chez les élèves plutôt chrétiens (cf. tableau 2), le lien entre l'appartenance religieuse et la croyance en Dieu n'est pas systématique, les croyants se situent clairement du côté d'une vision souple de la laïcité avec 36,6% d'entre eux (surreprésentés) dans LS et seulement 17,8% (sous-représentés) dans LR. La figure 2 illustre ce phénomène à travers la forte répulsion entre les classes *souple* et *rigide* et l'attraction des trois modalités de non-croyance et de doute autour de LR positionnées dans le cadran ouest.

Figure 2 - AFC : Type de laïcité en fonction de la croyance en Dieu

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,10$, $ddl = 6$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations.

En matière de religion, à l'appartenance et à la croyance, s'ajoute la pratique plus ou moins intense d'un culte dont la mesure a été présentée précédemment (cf. tableau 3). De ce point de vue, la figure 3 montre clairement une démarcation des individus se déclarant *très pratiquants*. Seuls dans le cadran Est du graphique près de LS, à l'opposé des autres modalités agrégées autour de LI et LR, la forte répulsion entre eux et les autres montre l'importance du degré de pratique religieuse dans la conception individuelle de la laïcité.

Figure 3 - AFC : Type de laïcité en fonction du degré de pratique religieuse

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 17,19$, $ddl = 6$, $1-p = >99,14\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 394 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'Avec religion' contenant 394 observations et définie par le filtrage suivant : *Relg/Aptnance* = "oui"

Enfin, concernant les élèves porteurs d'une religion, la figure 4 montre que la distinction entre *laïcité rigide* et *souple* s'opère essentiellement entre les élèves chrétiens et musulmans. Si la classe *Rigide* voit des Chrétiens statistiquement surreprésentés et des Musulmans sous-représentés, presque la moitié de ces derniers (48,8%) est surreprésentée dans la position *souple* (cf. tableau 6).

Tableau 6 - Type de laïcité en fonction de la religion d'appartenance chez les croyants

Religion / confession	Type de laïcité			
	<i>Rigide</i>	<i>Intermédiaire</i>	<i>Souple</i>	Total
Non précisée	17,1%	52,3%	30,6%	100%
Catholique	21,7%	54,4%	23,9%	100%
Chrétienne	34,3%	43,8%	21,9%	100%
Islam	10,2%	40,9%	48,8%	100%
Protestante	20,0%	60,0%	20,0%	100%
Total	20,1%	46,7%	33,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 34,86$, $ddl = 8$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 394 observations à partir de la strate de la population ayant déclaré appartenir à une religion. Les cases blanches en **gras** ou en italique sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement **supérieur**/inférieur à l'effectif théorique.

Au centre, les Catholiques et les Protestants se situent plutôt du côté de la position intermédiaire tout comme leurs camarades n'ayant pas souhaité préciser leur religion.

Figure 4 - Type de laïcité en fonction de la religion d'appartenance chez les croyants

3. Vers des profils clivés

■ Une primauté de la religion sur l'origine ethnique

À ce niveau de l'analyse, quelques grandes tendances synthétisées dans le tableau 7, se dégagent dans la répartition des profils en matière de laïcité.

Tableau 7 - Répartition des modalités extrêmes de quatre variables explicatives du type de laïcité

Variable explicative	Type de laïcité		
	Rigide	Intermédiaire	Souple
Origine ethnique	France	Autres	Maghreb
Adhésion religieuse	Non	-	Oui
Croyance en Dieu	Non	Autres	Oui
Pratique religieuse	Pas du tout	Autres	Très pratiquant
Culte	Christianisme	Autres	Islam

Lecture : l'origine *France* est celle qui se situe à l'extrémité de la catégorie *Rigide*, l'origine *Maghreb* à l'extrémité de la catégorie *Souple*.

Les analyses de variance, qui indiquent les variations de moyennes pour chacun des quatorze critères constitutifs de l'indice du type d'adhésion à la laïcité en fonction de l'origine ethnique, de la croyance ou non en Dieu, de la religion d'appartenance et du degré de pratique religieuse, montrent que ces profils s'élaborent essentiellement sur un nombre limité de critères statistiquement discriminants (cf. tableaux A2 et A3 en annexes). La loi de 2004 (critère n°5) illustre le propos en affichant un score moyen de -0,69 pour les élèves de la catégorie *France* et de +0,21 pour ceux de *Maghreb*. La même opération se reproduit pour les catégories *non croyants* (-0,78) et *croyants* (+0,04) et pour *Pas pratiquants* (-0,55) et *Pratiquants* (0,44). Dans ces trois cas, les écarts entre la moyenne théorique et réelle, systématiquement inférieurs pour les scores négatifs et supérieurs pour les scores positifs (test t), attestent de la force du

sentiment de (in)justice face à cette loi de 2004. On retrouve des phénomènes analogues pour les critères de 7 à 14 qui sont de nature à interroger la laïcité dans son acception philosophique et dans sa mise en pratique en milieu scolaire car, concernant les minorités, ils questionnent la place même de la différence.

La démarcation entre les tenants de la rigidité et ceux de la souplesse paraît avant tout se construire sur des variables de type identitaire. Ainsi, le profil typique de la vision rigide de la laïcité est un élève de la catégorie *France*, sans religion et ne croyant pas en Dieu ou, si tel est le cas, plutôt chrétien non pratiquant. À l'opposé, se détache un élève maghrébin, musulman, croyant et pratiquant comme la figure emblématique de la position souple. Tout semble se dessiner le long d'un continuum où s'assembleraient, autour de la position *rigide*, les élèves autochtones sans religion d'appartenance, non croyants et non pratiquants et, à l'autre extrémité, le profil inverse. Entre les deux, les individus se répartissent en fonction de variables de type ethnique et religieux, de part et d'autre de la position *intermédiaire* qui reste toujours, quoi qu'il en soit, la catégorie regroupant le plus d'élèves.

Il semblerait tout de même, et cela paraît plutôt logique au vu de la question de la laïcité, qu'il y ait une primauté des variables liées à la religion sur celle, sans la minimiser pour cela, de l'origine ethnique. Cela s'observe, par exemple, pour la catégorie d'origine « France » dans laquelle les élèves déclarant une appartenance religieuse ont une vision plus souple de la laïcité que leurs camarades. Mais la démonstration est bien plus avérée si l'on se penche sur la catégorie « Afrique ». Dans l'échantillon aquitain, 44% des élèves de cette origine sont chrétiens (toutes confessions confondues) et 8% musulmans, alors qu'en nous intéressant à un autre échantillon d'élèves marseillais⁵ les proportions s'inversent avec 14,7% de chrétiens et 85,3% de musulmans. Cela se traduit par un taux record de 64,7% des élèves marseillais avec une origine « Afrique » présents dans la catégorie laïcité souple (LS), alors qu'ils ne sont que 28% dans l'académie de Bordeaux, montrant ainsi le poids de l'appartenance religieuse pour un même groupe ethnique.

■ **Le poids du stigmat**

À travers ces résultats un constat général se dessine dans la forme de la relation entre les appartenances ethniques et religieuses et le positionnement en matière de laïcité. Avec un taux de 44,1%, la catégorie *intermédiaire* est la plus importante en nombre. À ses côtés, plus de la moitié de la population se partage entre les deux catégories, *rigide* (27,3%) et *souple* (28,4%). Il apparaît également, notamment dans les résultats des analyses de variance, une répartition des individus sur la base de l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire. Si les premiers se situent plutôt du côté de la *rigidité*, pour les minorités, l'*assouplissement* paraît se renforcer au fur et à mesure de l'accroissement du poids de la stigmatisation. Autrement dit plus un groupe subit la force du stigmat, plus le degré de souplesse augmente. Dans le contexte français contemporain, deux groupes, qui s'avèrent généralement n'en former qu'un, sont fortement stigmatisés. Un sur une base ethnique, les Maghrébins, l'autre religieuse, les Musulmans. Un certain nombre de travaux (Van Zanten, 2001) de rapports⁶ et de sondages montrent que les représentations les plus négatives des Français s'adressent d'abord aux Maghrébins et aux Musulmans et que ce sont les garçons maghrébins qui sont les plus mal considérés par l'opinion publique avec des répercussions à l'école. Du côté de l'Islam, de nombreuses recherches révèlent la détérioration constante des représentations d'une partie importante des Français à son égard et de la montée de l'islamophobie (Gesseir, 2003). À ce propos, un sondage IFOP-Figaro de 2012⁷ fait part d'un durcissement croissant des Français vis-à-vis de cette religion et d'une perception négative renforcée de l'Islam qu'ils considèrent pour 43% d'entre eux comme une menace pour l'identité nationale. Alors que 69% des sondés affirment que la « France est

⁵ Il s'agit d'un échantillon issu de la même enquête mais dans l'académie de Marseille. Celui-ci n'étant pas traité dans cet article, nous y faisons référence dans le seul but de montrer la part de l'appartenance religieuse dans la construction de la perception de la laïcité chez les élèves.

⁶ Commission nationale consultative des droits de l'homme, *Rapport. La lutte contre le racisme et la xénophobie*, Paris, La Documentation française (tous les rapports de 2000 à 2013) ; également consultables en ligne sur le site : <http://www.cncdh.fr/>

⁷ Sondage IFOP pour le Figaro, *L'image de l'Islam en France*, Résultats détaillés, octobre 2012, téléchargeable à l'adresse : http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=2028

suffisamment ouverte et accueillante vis-à-vis des Musulmans », leur refus de s'intégrer (68%) et leurs trop « fortes différences culturelles » (52%) constituent les deux premières causes citées pour expliquer leur « mauvaise intégration » dans la société française.

Considérant avec Goffman (1975), que la position de minoritaire fait office de stigmat socialément dévalorisant, on peut penser que les plus stigmatisés vont déployer des attitudes ou des stratégies défensives dont la position d'ouverture, en s'inscrivant plutôt dans la catégorie *souple*, constitue une bonne illustration. Mais le degré de rigidité ou de souplesse peut également traduire des mécanismes de repli ou de défense identitaires chez le majoritaire qui n'a pas réellement intérêt à s'ouvrir, puisqu'il reste proche du modèle culturel dominant et n'éprouve pas les effets négatifs des écarts à la norme dus à la stigmatisation des différences. La rigidité lui permet alors de maintenir ses acquis et de préserver la cohésion du modèle social et culturel dominant en établissant un rempart protecteur contre l'intrusion, par les minoritaires, d'éléments identitaires déstabilisateurs. Du côté des minoritaires, la souplesse, derrière son apparente tolérance, peut aussi constituer une position protectrice et défensive pour des individus qui tiennent à exercer leur entière citoyenneté, en dehors de toute injonction d'intégration puisqu'ils se considèrent intégrés *de facto*. Pour les Maghrébins et les Musulmans qui s'inscrivent dans cette logique, la souplesse traduirait en partie une demande d'inclusion dans la société comme un élément à part entière d'un « nous » national non excluant sans avoir pour cela à renier, pas plus qu'à n'exacerber, son identité. Enfin, pour les collégiens musulmans, elle peut également constituer un rempart contre la violence symbolique d'une forme radicale de laïcité vécue comme agressive à leur égard.

Conclusion

Il a été montré, à travers cet article, qui constitue une première approche non exhaustive, que si les origines ethniques interviennent dans le positionnement des collégiens en matière de laïcité, l'impact de l'appartenance religieuse est plus important. Le statut de minoritaire, associé aux effets ordinaires de stigmatisation et de discrimination qui l'accompagnent, conduit à une vision plus souple de la laïcité qui atteint son summum chez les élèves Maghrébins musulmans. Cette souplesse, nous l'avons vu, peut constituer une stratégie protectrice ainsi que d'une demande de reconnaissance de leurs différences. Mais elle peut également marquer, tel que le montrent (Beraud & Willaime, 2009), une adhésion des élèves au principe général de la laïcité française dans la mesure où elle s'avère ouverte et respectueuse des différences. D'autre part, cette protection est tout autant recherchée par les élèves du groupe majoritaire qui, en adoptant plutôt une vision rigide, tendent à défendre leurs valeurs en les figeant quelque peu.

Retenons tout de même que les résultats obtenus montrent que la plus grande partie des collégiens de notre échantillon s'inscrivent dans la catégorie *Intermédiaire* traduisant ainsi une vision de la laïcité à la fois ferme sur ses principes fondateurs et suffisamment flexible pour s'adapter en partie aux évolutions de la société française, notamment en matière de diversité ethnique et religieuse.

Bibliographie

BALIBAR E. (1991), « Faut-il qu'une laïcité soit ouverte ou fermée ? », *Mots*, n°27, p.73-80.

BANCEL N., BLANCHARD P. & LEMAIRE S. (2005), *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte.

BARTH F. (1969), *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*, Londres, George Allen & Unwin.

BAUBEROT J. (2012), *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte.

- BAUBEROT J. (2008), *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France ?*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- BERAUD C. & WILLAIME J.-P. (2009), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard.
- BRUNEAUD J.-F. (2005), *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les Maghrébins français*, Paris, L'Harmattan.
- BRUNEAUD J.-F. (2011), « Diversité ethnique et climat scolaire. Le cas de collèges de l'académie de Bordeaux », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation*, n°53, p.67-80.
- BURDY J.-P. & MARCOU J. (1995), Introduction, *CEMOTI*, n°19, p.5-33.
- FELOUZIS G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue Française de Sociologie*, n°44-3, p.413-447.
- GOFFMAN E. (1975 [1963]), *Stigmates*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- JUTEAU D. (1999), *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université.
- LORCERIE F. (2002), « Enseigner en milieu ethnicisé. Face à la discrimination », *Ville-École-Intégration*, Hors-série n°6, p.6-9.
- LORCERIE F. (1996), « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », *Revue Française de pédagogie*, n°117, p.53-85.
- MASSIGNON B. (2009), « Les adolescents et la laïcité », *Les jeunes, l'école et la religion*, C. Béraud & J.-P. Willaime (dir.), Paris, Bayard, p.103-121.
- MOHSEN-FINAN K. & GEISSER V. (2005), « Enjeux et sens de l'affichage de son "islamité" dans le champ scolaire français », *Musulmans de France et d'Europe*, R. Leveau & K. Mohsen-Finan (dir.), Paris, CNRS Editions, p.115-130.
- PENA-RUIZ H. (2003), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard.
- RICOEUR P. (1996), *La critique de la conviction*, Paris, Gallimard.
- TAYLOR C. (2009 [1992]), *Multiculturalisme - différence et démocratie*, Paris, Flammarion.
- VAN ZANTEN A. (2012 [2001]), *L'école de la périphérie, Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.

Annexes

Tableau A1 - Etablissements enquêtés

<i>Etablissement</i>	<i>Informations</i>	<i>Statut</i>
33B	Rive droite Bordeaux Métropole – ville ouvrière portuaire avec petite industrie. Classe ouvrière et moyenne. Collège au milieu d'une cité pavillonnaire.	Ordinaire
33L	Rive droite Bordeaux Métropole – collège au milieu des cités populaires parmi les plus stigmatisées de la CUB en termes de mauvaise réputation.	ZEP
33M	Rive gauche Bordeaux Métropole – ville accueillant majoritairement des classes moyennes et supérieures.	Ordinaire
47A	Collège de centre-ville d'une agglomération lot et garonnaise.	Ordinaire
47B	Autre agglomération lot et garonnaise. Collège situé dans le quartier considéré comme la « banlieue » de la ville.	Ordinaire
64A	Collège ZEP de la cité de la banlieue d'une ville des Pyrénées-Atlantiques.	ZEP

Tableau A2 - Répartition des modalités extrêmes

<i>Critères constitutifs de la variable synthétique « indice du type d'adhésion à la laïcité »</i>
<i>Pour chaque question l'élève peut cocher une réponse parmi : tout à fait d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt pas d'accord ; pas d'accord du tout</i>
1. À l'école les élèves sont obligés de cacher leur religion.
2. À l'école les élèves sont obligés de cacher leurs opinions politiques.
3. Les personnes qui travaillent à l'école (enseignants, etc.) n'ont pas le droit de montrer leurs idées politiques ou religieuses.
4. À l'école les élèves ont le droit de montrer leurs idées politiques et religieuses.
5. La loi de 2004 qui interdit de porter des signes religieux à l'école est une loi juste.
6. L'école n'a pas de religion mais elle accepte toutes les religions des élèves.
7. Il est normal qu'en France les vacances scolaires correspondent aux fêtes de la religion chrétienne.
8. Il est normal que les élèves français qui ont une religion dont les fêtes ont lieu pendant l'école (Adventistes, Juifs, Musulmans etc.) doivent demander une autorisation d'absence (ou billet d'absence) pour célébrer leurs principales fêtes.
9. Il est important que ces élèves puissent s'absenter pour célébrer les principaux événements de leur communauté culturelle ou religieuse.
10 Il est normal que les élèves qui pratiquent le ramadan ne payent pas la cantine durant ce mois.
11. Il est normal qu'à la cantine un plat de remplacement soit prévu pour les élèves qui ne consomment pas de viande de porc (par exemple : musulmans, juifs ou certains néo-protestants...).
12. Pour rencontrer des enseignants ou participer à des réunions, des parents d'élèves entrent dans l'établissement avec des signes visibles de leur appartenance religieuse (foulard, kipa, croix etc.). Cela est tout à fait normal.
13. Pour des raisons religieuses, des élèves ne peuvent pas participer aux cours ou aux examens le samedi matin. Cela ne pose pas de problème.
14. A l'école, les élèves ne doivent pas porter de signes religieux même discrets.

Tableau A3 - Répartition

	Origine ethnique		Croyance		Religion				Degré pratique			
	France - Maghreb		Oui - Non		Catholique-Chrétien-Protestant-Muslim				Très-	Moyen	-Peu-	Pas
	F	M	Oui	Non	Kto	Crétien	Protest	Muslim	Tp	Mp	Pp	Np
1	-0,24	-0,05	-0,15	-0,11	-0,41	-0,52	-1,20	-0,03	0,07	-0,41	-0,41	-0,06
2	0,24	0,26	0,21	0,29	0,44	-0,15	0,20	0,19	0,13	0,06	0,18	0,66
3	0,66	0,44	0,56	0,79	0,80	0,86	0,20	0,35	0,29	0,57	0,89	0,62
4	-0,22	0,03	-0,09	-0,26	0,11	-0,25	0,20	0,08	0,21	-0,24	0,31	-0,34
5*	-0,69	0,21	0,04	-0,78	-0,50	-0,22	0,40	0,16	0,44	-0,20	-0,20	-0,55
6	1,60	1,39	1,51	1,65	1,72	1,59	1,80	1,42	1,47	1,49	1,68	1,63
7	-0,75	0,38	-0,38	-0,53	-0,54	-1,03	0,00	0,27	0,12	-0,52	-0,81	-0,54
8	-0,74	-0,23	-0,61	-0,47	-0,60	-0,65	1,00	-0,34	-0,52	-0,51	-0,56	-0,38
9	0,93	1,64	1,45	0,81	1,31	1,09	1,00	1,70	1,75	1,42	1,34	1,06
10	1,23	1,77	1,50	1,18	1,28	1,32	1,00	1,75	1,67	1,45	1,53	1,29
11	1,42	1,77	1,60	1,34	1,37	1,38	1,00	1,82	1,70	1,62	1,55	1,55
12	-0,28	0,86	0,41	-0,21	-0,05	-0,27	-0,80	0,94	1,00	0,35	-0,15	-0,14
13	-0,05	0,43	0,36	-0,15	0,10	-0,09	-0,40	0,46	0,72	0,11	0,12	-0,01
14	0,00	0,68	0,61	-0,15	0,60	0,35	0,80	0,71	0,79	0,59	0,44	0,44

Les noms des critères discriminants sont encadrés en orange. *Lecture : Le critère n°5 sur la Loi de 2004 est discriminant pour les catégories « Origine ethniques », « Croyance » et « degré de pratique ».

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées pour l'ensemble des individus de chaque catégorie. Le principe est le suivant : (-2) représente le score de rigidité extrême, (+2) le score de souplesse extrême, (0) le score intermédiaire.

Les cases blanches en **gras** ou en italique correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) (**supérieure**/inférieure) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).