

École, islam et roman national

Benoît Falaize



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/574>

DOI : 10.4000/hommesmigrations.574

ISSN : 2262-3353

Éditeur

Musée national de l'histoire de l'immigration

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2011

Pagination : 84-88

ISSN : 1142-852X

Référence électronique

Benoît Falaize, « École, islam et roman national », *Hommes & migrations* [En ligne], 1294 | 2011, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/574> ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.574

École, islam et roman national

Par Benoît Falaize,
professeur d'histoire, université Cergy-Pontoise,
membre du laboratoire Theodile-CIREL-Lille-III,
directeur du service Ressources à la Cité nationale
de l'histoire de l'immigration

© Ohannes Saskal

Les salles de classe catalysent les tensions qui parcourent notre société.

Si l'enseignement scolaire, de l'histoire notamment, est menacé, encore faudrait-il savoir pourquoi et par qui. Le rapport du HCI sur l'intégration à l'école relaie cette inquiétude sans fournir les éléments statistiques permettant de fonder une analyse rigoureuse du phénomène autrement que par le biais de témoignages sincères mais alarmistes.

L'ombre de l'islam n'en finit pas de planer dans les discours à l'heure où le roman national est remis en question.

Au sein des débats qui concernent l'école "*aux prises avec des difficultés d'ordre culturel*", pour reprendre les termes mêmes du rapport que nous envisagerons ici⁽¹⁾, les positions du Haut Conseil à l'intégration constituent une référence essentielle. D'abord parce qu'il s'agit d'une instance nationale et républicaine, mais aussi parce que les membres qui la constituent ont le souci patent et revendiqué de défendre les valeurs de la République. Dès lors, chaque écrit, comme le rapport dont il est question ici, est une balise pour l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, une sorte de cadre qui permet de penser le présent et l'avenir. C'est à l'aune de cette conception forte de la place de l'école dans la nation, lien que l'on ne saurait contredire, que les remarques qui suivent vont être présentées, non comme une mise en valeur de ce qui oppose deux conceptions de la laïcité (débat maintes fois tenu) ou de l'école républicaine (débat largement à mener), mais bien plutôt comme l'ouverture de lieux de discussion et d'échanges pour l'avenir, précisément⁽²⁾.

Plusieurs idées fortes structurent les développements consacrés à l'intégration à l'école. Les pages concernant l'idée d'un bien commun que seraient les programmes et qui serait menacé relèvent d'un exercice déjà bien circonscrit par le débat public, qu'il soit politique, autour d'une histoire de France que l'on n'enseignerait plus, ou qu'il soulève des interrogations sur les programmes scolaires.

Commençons donc par cette idée inaugurale des programmes perçus comme un bien commun qui serait en danger. Quels sont les constats proposés par le HCI ? D'abord celui d'"*obstacles croissants*". Comment mesurer cette croissance ? Est-elle liée à des chiffres ? à des études longitudinales ? ou au développement des témoignages ? Le rapport s'inscrit ainsi clairement dans la logique de rapports précédents, et notamment celui de l'inspecteur général Jean-Pierre Obin de 2004⁽³⁾, largement commenté dans un ouvrage collectif⁽⁴⁾. Les constats sont effectués massivement sous forme de témoignages, légitimes, forts, et incontestables dans leur singularité. La question de méthode est celle-ci : traduisent-ils une réelle détérioration des conditions de partage de ce bien commun ou ne sont-ils en croissance que par effet d'une visibilité accrue de ce thème dans le débat public, comme pour d'autres objets sociaux déjà analysés par d'autres⁽⁵⁾ ?

Une histoire officielle sous contrôle

Voyons ce qui irait croissant : des parties de programme ou des cours seraient refusés par des parents musulmans dès l'école primaire, comme ces cours non souhaités sur l'histoire du christianisme ; l'étude des Croisades serait remise en cause sous prétexte que les chevaliers n'ont jamais existé, ou "*que dans le meilleur des cas, ils n'ont jamais atteint le Proche-Orient !⁽⁶⁾*" ; la pratique du chant dans une chorale ou de la flûte à bec serait refusée "*au prétexte d'une interdiction religieuse*".

Là encore, le rapport souligne bien qu'il s'agit d'un "prétexte", sous-entendant qu'il ne peut s'agir d'un vrai argument, mais bien d'une excuse, d'une manière de contourner la véritable raison. S'agit-il d'une "pression religieuse" du même coup ? Et qui "s'inviterait" dans les cours, serait la cause de ces évitements ou de ces contestations ? Suivant le même constat, la mixité sociale est signalée comme étant l'un des éléments de la dégradation du climat. Des certificats de complaisance pour des dérogations sont notamment évoqués. Autant de faits souvent largement relayés par l'actualité.

Ce qui gêne parfois à la lecture de ce rapport, c'est que dans tout ce qui est cité comme manquement à l'intégration, seul l'islam est mentionné, la place de l'imam ou le ramadan. Il n'est pas possible de trouver une seule mention, un seul fait concernant les autres religions ou pressions religieuses éventuelles. Ces faits existent-ils ? S'ils n'existent pas, pourquoi le rapport ne le précise-t-il pas ? Et s'ils

existent, ne trouveraient-ils pas une place éclairante dans des enjeux identitaires plus vastes que ceux concernant les élèves repérés comme étant "musulmans" ? Ou peut-être ceux liés à l'islam sont-ils plus nombreux, plus massifs. Mais aucun élément quantitatif ne vient le souligner.

Par ailleurs, sont posées des questions d'histoire sur les pays d'origine (par qui ? les élèves, les parents ?). Ce thème est pourtant

largement abordé depuis plus de dix ans par de nombreux travaux de recherches⁽⁷⁾ sans qu'aucun soit cité, ce qui est dommageable à l'argumentation. Il est bien entendu que si ce sont les élèves qui réclament des pages oubliées de l'histoire nationale, cela ne peut avoir le même sens que si ce sont les parents qui le font. Et, en dehors du sens, c'est la réponse pédagogique qui doit être spécifique. La question de l'autorité dans l'école est du reste peu abordée par le rapport, alors que tous les travaux de pédagogie et de sociologie l'expliquent : la question de l'adhésion ou non des élèves est d'abord la manière dont l'école travaille avec ces élèves.

Le rapport insiste également sur le fait que les débats argumentés deviennent difficiles en raison des risques de conflits identitaires. En science, l'évolutionnisme est remis en cause. Bref, l'enseignement n'est plus possible et les enseignants ont tendance à lâcher prise. S'ensuit une recommandation très générale qui ne fait que reprendre ce qui se dit depuis vingt ans sur cette question : réaffirmer les valeurs laïques de l'école républicaine. C'était le sens du rapport Obin (qui insistait sur les difficultés méthodologiques du recueil de témoignages sans approche quantitative fiable), et de tous ceux qui restent attachés à la perpétuation de l'école comme lieu social intégrateur.

Il est bien entendu que si ce sont les élèves qui réclament des pages oubliées de l'histoire nationale, cela ne peut avoir le même sens que si ce sont les parents qui le font.

Vers un nouveau récit de la cohésion nationale

Mais arrive la question la plus problématique et sans doute la plus discutée du rapport : le roman national remis en cause. Pour les auteurs du HCI, l'expression "Nos ancêtres les Gaulois" est une formule "*aujourd'hui considérée comme assimilatrice*⁽⁸⁾". Par qui ? D'une part, les travaux d'historiens de l'école parmi les plus reconnus⁽⁹⁾ ne cessent de nous rappeler à quel point cette conception de l'enseignement de l'histoire repose sur d'innombrables nuances locales, régionales, politiques, religieuses, et ce, bien avant que la question des "élèves maghrébins" se pose à l'école française. D'autre part, pour les chercheurs en histoire et parmi les plus reconnus internationalement comme en France, cette formule qui vaut slogan est inadéquate et obsolète depuis plus de trente ans. Chaque chercheur s'accorde à penser l'origine de la France largement au-delà des sens communs identitaires nationaux issus de la III^e République. Le "roman national" précisément décrit la manière idéologique dont la République s'est saisie pour former les citoyens dans un temps donné, dans une école en plein combat pour la République, au XIX^e siècle. Ces chercheurs spécialistes du monde gaulois, dont l'un est au Collège de France⁽¹⁰⁾, seraient-ils eux-mêmes faiblement intégrés ? Y aurait-il déficit d'intégration pour l'ensemble de la communauté historique et enseignante à rechercher les "*inventions de la tradition*⁽¹¹⁾" dans le discours nationaliste tel qu'il s'est instauré dès le début du XIX^e siècle ?

Faudrait-il revenir à un discours scolaire faux historiquement, au prétexte que celui-ci intégrerait bien (ce qui d'ailleurs n'est pas aussi simple que cela) ? En faisant fi des conditions économiques et sociales ? en ignorant les effets de contexte historique et sociologique, ainsi que les modifications structurelles de l'école française⁽¹²⁾ ?

En ouverture d'un article concernant les idées issues du sens commun à propos de l'école et de l'islam, le philosophe Abdou Filaly Ansary présentait un syllogisme ironique, manière pour lui de pousser au plus loin les regards négatifs portés sur l'islam en France : "*L'islam est hostile à la laïcité. Or la laïcité est indispensable à la démocratie. Donc l'islam est incompatible avec la démocratie*⁽¹³⁾".

Pour mieux mettre en lumière les catégories de l'entendement scolaire présentées couramment et développées dans le rapport du HCI, vers quelle impasse irions-nous, collectivement, si nous revisitions, pour l'école, le syllogisme du philosophe ?

L'islam est hostile à la laïcité. Or la laïcité est indispensable à l'école. Donc l'islam est incompatible avec l'école.

Certes, ce n'est évidemment pas l'objectif du HCI, loin s'en faut. Sophisme ou non, pure rhétorique ou non, ces syllogismes d'exclusion permettent néanmoins de comprendre comment la place de l'islam et ses représentations sont passées, historiquement, par plusieurs filtres : ceux de la chrétienté, de la nation, de la colonisation et aujourd'hui de l'immigration, et les débats récurrents sur la légitimité des élèves

dits “d’origine” maghrébine à être sur le sol national, ou pleinement français. L’islam polarise les débats. Et précisément dans l’école.

Est-ce à dire qu’il n’y a pas de problème d’intégration dans l’école française ? Ce serait impossible à défendre. Mais on voit bien combien les propos d’Abdelmalek Sayad gardent aujourd’hui toute leur force. Il règne encore une sorte “*d’irénisme (social et politique) qui s’attache au mot ‘intégration’, et qui ‘porte non seulement à magnifier l’histoire des ‘intégrations’ passées, déjà accomplies, et corrélativement, à ‘noircir’ l’histoire des conflits présents, mais aussi à s’imaginer que le processus sociologique d’intégration peut être le produit d’une volonté politique, peut être le résultat d’une action consciemment et décisivement conduite au moyen de mécanismes d’État¹⁴*”. La question qui devrait être posée avec force et souci de rigueur scientifique serait plutôt celle des termes utilisés : “intégration”, “culture”, “communauté”. Comme toutes les catégories socialement construites, ces produits de la pensée d’État risquent de nous enfermer dans des lectures simplificatrices et réductrices du réel, là où les questions légitimement soulevées mériteraient un traitement systématique et rigoureux. C’est incontestablement le rôle du HCI. C’est aussi l’enjeu majeur de l’école et, partant, de la société tout entière dans les années qui viennent. ■

Notes

1. Les éléments analysés dans cet article s’appuient sur le rapport du HCI intitulé *Les Défis de l’intégration à l’école*, Paris, La Documentation française, 2011.
2. Voir un élément du débat avec l’entretien que donne Laurence de Cock aux *Cahiers pédagogiques* : www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7166 (consultation du 1^{er} janvier 2012).
3. Jean-Pierre Obin, *Les Signes d’appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, IGEN, 2004.
4. Alain Seksig (dir.), *L’École face à l’obscurantisme religieux. 20 personnalités commentent un rapport choc de l’Éducation nationale*, Paris, Max Milo, 2006.
5. Bernard Lahire, *L’Invention de l’illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 1999.
6. *Les Défis de l’intégration à l’école*, op. cit., p. 89.
7. Sophie Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l’école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, INRP, 2008 ; Françoise Lorcerie, *L’École et le Défi ethnique. Éducation et intégration*, Lyon, INRP, 1999 ; Corine Bonafoux, Benoît Falaize, Laurence de Cock, *Mémoires et histoire à l’école de la République*, Paris, Armand Colin, 2007 ; Laurence Corbel, Benoît Falaize, “L’enseignement de l’histoire et des mémoires douloureuses du XX^e siècle”, in *Revue française de pédagogie*, Lyon, INRP, avril-mai-juin 2004 ; Nicole Tutiaux-Guillon, “Le difficile enseignement des ‘questions vives’ en histoire-géographie”, in Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L’École à l’épreuve de l’actualité*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006, pp. 119-136.
8. *Les Défis de l’intégration à l’école*, op. cit., p. 88 ss.
9. Antoine Prost, Jean-François Chanet, Annie Bruter, Olivier Loubes, pour ne citer qu’eux. Ouvrage à paraître au printemps 2012 ; Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes, *L’École et la Nation*, ENS-Lyon/éditions IFé, 2012. Actes d’un séminaire international, en ligne : <http://www.inrp.fr/manifestations/2009-2010/ecole-et-nation>.
10. Il s’agit de Christian Goudineau, auteur de *Par Toutatis ! Que reste-t-il de la Gaule ?*, Paris, Seuil, 2002 ; *Le Dossier Vercingétorix*, Paris, Actes Sud, 2001. Sur ce sujet, on peut lire aussi *Nos Ancêtres les Gaulois* de Jean-Louis Brunaux (Paris, Seuil, 2008) et *Enseignement de l’histoire et diversité culturelle : nos ancêtres ne sont pas les Gaulois* de François Durpaire (Paris, Hachette, 2002).
11. Eric J. Hobsbawm, Terence O. Ranger (dir.), *L’Invention de la tradition*, Paris, éditions Amsterdam, 2006.
12. Analyse que partagent tant Marcel Gauchet que Philippe Meirieu, dans *Le Monde*, 2 septembre 2011.
13. “Islam, laïcité démocratie”, in *Pouvoirs*, janvier 2003, n° 104. www.pouvoirs.fr/IMG/pdf/104Pouvoirs_p519_islam_laicite.pdf?PHPSESSID=576ed53511d6977bbced6b750885a621.
14. Abdelmalek Sayad, *La Double Absence*, Paris, Seuil, 1999, et notamment l’ensemble de son chapitre intitulé : “Le poids des mots”, pp.307-317.