



HAL
open science

La laïcité au risque de l' Autre

Béatrice Mabilon-Bonfils, Geneviève Zoïa

► **To cite this version:**

Béatrice Mabilon-Bonfils, Geneviève Zoïa. La laïcité au risque de l' Autre. Jean Viard. L'aube, pp.208, 2014, Manon Viard, 978-2-8159-1079-8. hal-01841390

HAL Id: hal-01841390

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01841390>

Submitted on 17 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour les auteures de cet ouvrage, la laïcité ne raconte plus aujourd'hui que l'histoire d'une peur. Initialement au service d'un projet de société – dominateur mais à vocation universelle –, elle sert désormais un discours refuge d'une identité orpheline de sa mission civilisatrice, et inquiète du pluralisme. S'il y a crise de la transmission du sentiment d'appartenance à la collectivité, et notamment à travers la crise de l'institution école, c'est lié à l'absence d'un récit commun dans lequel chacun pourrait trouver sa place.

Ce livre nous met en garde: il est plus que préoccupant que les attachements identitaires puissent en France être combattus par le principe de laïcité, grâce à la fiction de sa propre universalité; principe alors utilisé comme moyen d'hégémonie sur des minorités. La vraie question devrait être: en quoi la morale laïque est-elle aujourd'hui un obstacle à penser la cohabitation des cultures?

Un essai exigeant, une lecture essentielle.

Béatrice Mabilon-Bonfils est sociologue, directrice du laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) à l'université de Cergy-Pontoise.

Geneviève Zoïa enseigne l'anthropologie à l'université Montpellier-2.

EDITEUR
ENGAGE DÉCOUVRIR
PARTAGER

20,80 €



harmonia mundi

l'aube

Conception graphique : www.horizon-bleu.com / Photographie de couverture : © paylessimages - Fotolia.com

l'aube Béatrice Mabilon-Bonfils, Geneviève Zoïa La laïcité au risque de l'Autre

Béatrice Mabilon-Bonfils Geneviève Zoïa



La laïcité au risque de l'Autre

l'aube

LA LAÏCITÉ AU RISQUE DE L'AUTRE

La collection *Monde en cours*
est dirigée par Jean Viard
Série *L'Urgence de comprendre*

Béatrice Mabilon-Bonfils
Geneviève Zoïa

La laïcité au risque de l'Autre

© Éditions de l'Aube, 2014
www.editionsdelalube.com

ISBN 978-2-8159-1079-8

éditions de l'aube

Des mêmes auteures :

De Béatrice Mabilon-Bonfils

La Science politique est-elle une science ? (avec Bruno Étienne), Flammarion, 1998

Sociologie politique de l'école (avec Laurent Saadoun), PUF, 2001

La Musique techno, ère du vide ou socialité alternative ? De la participation politique affinitaire (avec Anthony Pouilly), L'Harmattan, 2002

Le Conseil de classe est-il un lieu politique ? (avec Virginie Calicchio), L'Harmattan, 2004

La Fête techno ; tout seul et tous ensemble (dir.), Autrement, 2004

L'Invention de la violence scolaire, Érès, 2005

École en crise ? (avec Laurent Saadoun), Ellipses, 2008.

Bernard Lavilliers en concert ; pour une sociologie politique de la chanson, Camion blanc, 2012

Indignons-nous pour notre école ! (avec François Durpaire), Caraïbéditions, 2014

La Fin de l'école (avec François Durpaire), PUF, 2014

De Geneviève Zoïa

L'Accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France (avec Claire Schiff), La Documentation française, 2004

La Carte scolaire et le territoire urbain (avec Laurent Visier), PUF, 2009

Introduction
La laïcité, un récit sombre et défensif

À la rentrée 2015, écoliers et collégiens français vont suivre un enseignement hebdomadaire¹ de *morale laïque*, comme en avait décidé Vincent Peillon lorsqu'il était ministre de l'Éducation nationale², baptisé, dans le cadre du projet de loi sur la Refondation de l'école, *Enseignement moral et civique*. Les lycéens y consacreront dix-huit heures par an. La mise en œuvre de cet enseignement a été définie par le Conseil national des programmes, et ses contenus feront l'objet d'évaluations propres. Au-delà des familles politiques, notons que Luc Chatel annonçait déjà en 2011 le « retour de l'Instruction morale », que Xavier Darcos remplaçait en 2008 l'éducation civique par l'Instruction civique et morale, tandis que l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) a été généralisée en 2000 comme réponse à la demande de participation émanant des lycéens lors de la consultation Meirieu³. Ainsi, ces dernières années, un cadre institutionnel s'est construit à l'école pour affronter les questions contemporaines de diversité ou d'éthique⁴ (socle commun, loi sur le handicap, textes officiels sur l'homophobie, le respect des différences, l'égalité des sexes...). On ne peut nier que, quelles que soient les orientations politiques, des questions très nombreuses sur la place de l'État dans la formation morale des individus se font jour⁵. Il reste que la morale laïque semble incarner la version maximale⁶ d'un

État éducateur, contribuant à transformer l'école en un lieu central de défense, ou de résistance, devant les dérives d'une société malade. Et, de fait, les nombreux débats qui, dans l'espace public, accompagnent ces propositions raniment l'idée d'un déshéritage dont s'inquiétait déjà Hanna Arendt dans la *Crise de la Culture*⁷.

Au-delà des affichages, des polémiques – et de l'événement somme toute ponctuel que suscite l'introduction de la morale laïque dans les *curricula* – c'est la question du modèle français de lien social qui est soulevée. Lors de la campagne présidentielle de 2012, la laïcité fut revendiquée aussi bien par l'extrême droite que par la gauche socialiste, qui a souhaité l'inscrire dans la Constitution. En 2012, Vincent Peillon déclarait que « si la République ne dit pas quelle est sa vision des vertus et des vices, d'autres le feront à sa place » et que « la morale laïque, c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal », c'est permettre à « chaque élève de s'émanciper », de « s'arracher à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel⁸ ». Plus d'un siècle après les lois d'obligation de l'instruction, ces déclarations se situent dans la pure ligne des pères fondateurs de l'école, dont Ferdinand Buisson⁹.

Que souhaitons-nous garder, transmettre, à travers les changements sociaux et culturels qui affectent la société? Que signifie aujourd'hui adhérer à une morale laïque, quel sens prend en 2013 l'affichage, sur les murs des écoles, d'une charte laïque vécue dans des contextes sociaux sensibles comme une véritable provocation et comme un signe supplémentaire de l'écart entre idéaux républicains si facilement affichés et réalités des ghettos sociaux et scolaires¹⁰?

Quels écarts entre les affirmations d'en haut et les expériences sur le terrain scolaire? Alors que le ministre de l'Éducation nationale introduit solennellement en 2013

la charte de la laïcité, le règlement intérieur d'un lycée de province (et probablement de beaucoup d'autres) comporte l'injonction suivante: « Les élèves doivent se présenter tête nue dès l'entrée de l'établissement¹¹. » Une telle focalisation sur les couvre-chefs des élèves serait risible si elle n'était le témoignage d'une forme d'échec du projet politique de l'école républicaine: réduire les inégalités sociales grâce à un égal accès de tous à l'école. Un échec masqué par l'accroissement annuel du nombre de bacheliers, mais un échec réel: l'origine sociale pèse toujours autant sur les chances de réussite des élèves, PISA¹² le rappelle régulièrement. Dans ce contexte, l'apparition d'une charte de la laïcité libère une parole à l'encontre des groupes minoritaires en général, des musulmans en particulier. « À l'école de la République, on ne reçoit pas des petits musulmans, des petits juifs, des petits protestants, des petits agnostiques, on reçoit les élèves de la République sans considération de leurs appartenances », explique le ministre à BFM/RMC, omettant les catholiques, majoritaires. Prétendant « préserver les enfants des querelles d'adultes », il relance un débat que la loi de 2004 sur les signes religieux à l'école, très majoritairement respectée par les jeunes filles voilées qui ôtent leur voile avant d'entrer dans les établissements scolaires, aurait pu clore.

En effet, les conditions de la mise en place du projet émancipateur républicain ont radicalement changé: alors que l'éducation civique ou morale de Jules Ferry se déclare à la fin du XIX^e siècle au service d'un projet de société accompagnant la construction de la nation, en appui sur des individus libres et exerçant leur pouvoir démocratique, aujourd'hui la promotion de cette « morale » se manifeste au contraire comme un remède, une défense crispée face à des « problèmes »: d'insécurité, d'incivilité, d'autorité, de « communautarisme »...

Plusieurs indices attestent en outre de l'hégémonie d'un ordre moral sécuritaire: l'identification des enfants sans papier dans l'école, la potentialité portée par un rapport de l'Inserm d'une détection très précoce des « troubles comportementaux » chez l'enfant dès le plus jeune âge, annonçant un parcours vers la délinquance¹³... Mais aussi l'explosion des exclusions temporaires et définitives des élèves dans les établissements scolaires¹⁴, la baisse de l'âge de la responsabilité civile et pénale des mineurs ou encore les politiques publiques à l'égard de groupes roms, présentés comme inassimilables, même par certaines personnalités de la gauche.

Au-delà de l'apparition de l'enseignement de la morale laïque dans une actualité par définition instable, c'est l'enjeu de la reconnaissance sociale et politique de formes et d'expressions identitaires minorées qui nous intéresse: comment vivre ensemble et en quoi la promotion d'une morale laïque aide-t-elle à penser la cohabitation des différences dans notre monde contemporain? Quel projet éducatif moral peuvent aujourd'hui porter les éducateurs? Les acteurs du champ scolaire sont confrontés en permanence aux résultats de l'action globale du système, et sont appelés à se soumettre à un pilotage par indicateurs et à un impératif de la performance¹⁵ accroché à un idéal d'égalité des chances pour un recrutement méritocratique des élites: mais combien d'enfants d'ouvriers et « issus de la diversité » accèdent aux grandes écoles? Cadrés par des standards internationaux, responsables et professionnels de l'éducation font l'objet d'injonctions relatives aux effets de leur propre travail: fondées sur les statistiques, des recommandations encadrent toujours plus leur activité¹⁶. Une logique utilitariste et efficace s'impose, les sciences humaines concourant d'ailleurs à cette économie

de la connaissance du fait de la mise au jour incessante et réflexive d'inégalités, de discriminations, de risques ou d'effets pervers¹⁷.

La laïcité est le produit d'une histoire culturelle française de la Raison et d'une tradition pratique et particulière de la rationalité, comme de nombreuses sociétés occidentales en connaissent. Cette tradition issue des Lumières s'est historiquement donné pour but de construire la communauté des citoyens contre tous les particularismes locaux, les différences culturelles. Cependant, au sein de sociétés traversées par les migrations et des logiques de mondialisation, nous pensons qu'il s'agirait aujourd'hui bien moins de civiliser¹⁸ que de favoriser la participation des groupes faibles et minoritaires à cette société, en termes de reconnaissance et d'accès aux biens. Nancy Fraser distingue ainsi deux formes d'inégalité: la redistribution (matérielle) et la reconnaissance (symbolique). Aux fondements d'une politique de justice, elle préconise la nécessité d'associer reconnaissance et redistribution, les espaces publics étant des espaces de lutte pour l'interprétation des besoins, besoins qui sont l'objet de luttes de pouvoir, par le fait qu'ils sont définis et naturalisés: « L'égle participation est [...] empêchée lorsque certains acteurs manquent des ressources nécessaires pour interagir avec les autres en tant que pairs. Dans de tels cas, la distribution inique constitue un obstacle à la parité de participation dans la vie sociale, et donc une forme de subordination sociale et d'injustice¹⁹. » Dans la perspective d'une politique de justice, il faut ainsi comprendre l'importance d'associer la reconnaissance et la redistribution.

Durant les émeutes de novembre 2005, les cibles choisies par les jeunes ont principalement été des écoles. Ainsi, « quand la vie en société n'est plus montrée que sous l'angle

du risque, de la dangerosité sociale, de la peur de l'autre, c'est la démocratie elle-même qui est en danger. Quand, sous l'effet d'une pression sociale, médiatique, officielle, on réoriente de plus en plus les institutions éducatives vers la transmission brute d'apprentissages et de conditionnements valorisés, au détriment de l'expérience durable du vivre-ensemble, il ne faut pas s'étonner que le collectif soit perçu comme une gêne : au mieux, un obstacle, au pire, un ennemi²⁰. »

L'école peine donc à porter les valeurs démocratiques qui la justifient, dans un climat où les idéaux démocratiques semblent moins établis dans leurs classiques dimensions citoyennes et de socialisation au politique. Jean Houssaye l'exprime sans détour : « [...] que ce soit par rétention de valeurs exprimées ou par imposition de valeurs restreintes, la laïcité n'interdit-elle pas toute éducation aux valeurs ? Du même coup, la laïcité n'est-elle pas opposée à la sécularisation ? Auquel cas, elle se disqualifierait comme cadre institutionnel permettant de penser toute éducation aux valeurs à l'école. Voici donc la laïcité confrontée au pluralisme des valeurs : qu'en fait-elle²¹ ? »

Ainsi, nous pensons qu'il s'agit plus aujourd'hui d'émanciper des acteurs considérés comme immatures ou faibles ou de lutter contre ledit « communautarisme », que de s'assurer que la participation de tous est bien engagée dans un projet de société. De plus, de nombreux exemples indiquent l'importance pour les individus migrants ou membres de minorités culturelles de pouvoir s'appuyer sur des espaces urbains « tremplin », culturels, ethniques, territoriaux. Les cultures et les formes de liens qui s'y nouent sont potentiellement productrices de sens et non pas systématiquement pathogènes ou adossées à l'intégrisme religieux et la criminalité²². Il y a plusieurs décennies déjà, William Thomas et

Florian Znaniecki ont montré comment, dans le Chicago du début du xx^e siècle, les identités particulières d'une communauté pouvaient constituer des paliers vers une intégration plus large²³.

Aujourd'hui, dans les espaces défavorisés et habités majoritairement par des publics descendants de migrants musulmans, en appeler sans cesse à la laïcité, à droite comme à gauche, au nom de la neutralité universelle républicaine, ne peut qu'entraîner de lourds sentiments d'injustice²⁴ : c'est non seulement affirmer une conception particulière et majoritaire du bien, mais c'est surtout se mentir face aux échecs des politiques scolaires d'égalité depuis des décennies. En effet, le projet républicain socialisateur et émancipateur est en crise : faut-il rappeler tous les indicateurs, régulièrement publiés sur les inégalités scolaires et sociales, qui témoignent de l'existence de discriminations²⁵ devant le savoir, l'emploi, la participation sociale ? Les résultats très commentés de la dernière grande enquête PISA indiquent que la France est l'un des pays où le milieu social exerce la plus grande influence sur le niveau scolaire des élèves, un pays dans lequel les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles d'être en difficulté. Ils présentent, même après contrôle du milieu socio-économique, des scores inférieurs à ceux des élèves autochtones (à raison de 37 points contre 27 en moyenne dans les pays de l'OCDE²⁶). De façon générale, après une période de réduction des inégalités au début du xx^e siècle, la France est retombée dans une logique d'accroissement des différences entre les plus riches et les plus pauvres²⁷.

La souffrance à l'école est devenue structurelle, et pas seulement pour les élèves en difficulté, mais elle est socialement invisible. Cette invisibilisation tient au questionnement implicite de l'ordre scolaire et social : elle est requise

pour le justifier et les dysfonctionnements sont traditionnellement renvoyés aux manquements d'individus singuliers²⁸. En d'autres termes, l'angoisse scolaire n'a jamais été aussi forte parce que jamais le diplôme n'a été aussi nécessaire, et que jamais l'individu n'a été autant sommé de réussir scolairement, socialement, individuellement, à travers une école toujours plus compétitive. Le déclin de la discipline scolaire au profit de l'injonction d'autonomie est porteur de nouvelles exigences pour le sujet, en quête de réussite sociale autant que d'identité personnelle, particulièrement dans l'espace scolaire : « Parce que chacun est plus égal, il est sommé de prendre en charge lui-même des problèmes qui relevaient (hier) de l'action en commun et de la représentation politique²⁹. » Responsable, le sujet est sommé de réussir, et ses échecs renvoient à ses qualités intrinsèques. L'école massifiée renverse le rapport au sentiment d'injustice sociale : plus l'école semble démocratique et ouverte au plus grand nombre, plus l'échec scolaire est perçu par les familles et par les enseignants comme productions singulières des individus, d'où ce sentiment récurrent de déshonneur individuel, familial et social qui s'exprime dans les enquêtes³⁰. « L'école unique privatise les biographies, en faisant de chacun le responsable de sa destinée : le succès professionnel dépend aujourd'hui du succès scolaire, et celui-ci semble dû exclusivement aux qualités individuelles de l'intéressé [...]. Cette façon de voir s'inscrit massivement dans l'imaginaire contemporain, affaiblissant la perception des rapports de classe³¹. » Ainsi, l'école de l'égalité des chances singularise les destins scolaires, biographise les parcours sociaux et renvoie les échecs aux manques des sujets. La double pression sociale et familiale est durable et forte, elle exprime la peur d'un destin de moins en moins maîtrisable collectivement et dont les déterminants sont de

plus en plus labiles. Elle pèse comme une chape de plomb sur une génération qui y répond au mieux par des ruses adaptatives^{31b}, parfois par des passages à l'acte, le plus souvent par le silence dans une institution sans lieu tiers permettant l'accès à la parole.

L'idéologie laïque française est partie prenante de cette mécanique sociale en ce qu'elle conçoit une séparation étanche entre sphère privée et sphère publique et suppose que l'élève abstrait, à l'instar du citoyen républicain, est sans affect dans l'enceinte scolaire. Se mettent en place une économie de la souffrance et une économie des défenses contre la souffrance. Florence Giust-Desprairies³² montre comment l'altérité, la subjectivité et l'intersubjectivité sont déniées dans les établissements scolaires, pour satisfaire au mythe républicain d'une école unifiée : « L'univocité, comme principe organisateur, renvoie dans la clandestinité, dans le non-avoué, le dénié, le non-reconnu, tout ce qui se présente comme pluriel, différent, diversifié, incompatible. » Le modèle républicain articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction induit des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui empêchent d'accepter les élèves tels qu'ils sont. En effet, le sujet – élève comme enseignant – intériorise des représentations sociales jusqu'au moment où celles-ci deviennent tellement éloignées de la réalité qu'elles ne jouent plus leur rôle d'étayage psychique, d'où une sidération de l'imaginaire.

L'imaginaire républicain est dans la culture scolaire ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets ; il conduit à faire l'économie d'une réflexion sur l'ensemble des protagonistes de l'institution. Les enseignants « sont alors les serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié³³ », et cette croyance renforce les difficultés des enseignants à trouver des solutions

qu'ils souhaiteraient universelles, mus qu'ils sont par des « attentes magiques », selon l'expression de l'auteur, qui les poussent à nier l'altérité dans l'ici et maintenant des situations scolaires. Reprenant l'analyse de Freud dans *Malaise dans la civilisation*, elle explique que cette illusion, nécessaire pour pouvoir investir les objets, fait néanmoins obstacle à la prise en compte de l'objet réel. Du fait de l'accélération des processus d'identité, les scénarios construits sur un idéal de maîtrise ne peuvent plus alors perdurer et la tentation de l'emprise, qui nie l'autre comme sujet, peut venir combler cette absence de maîtrise. Le sujet n'est donc pas perçu comme un sujet personnalisé, comme un sujet qui a des affects, mais comme celui qui tient un rôle, occupe une fonction qui garantit sa neutralité, et lui permet ainsi d'être interchangeable. Ce modèle collectif induit des stratégies de défense contre la souffrance, d'autant plus que toute souffrance exprimée porte de fait une critique de la régulation scolaire.

La souffrance scolaire des élèves est ainsi invisibilisée et scotomisée par ceux-là mêmes qui en sont les porteurs³⁴. Élèves en souffrance aussi parce que sans mode d'expression de leur malaise autre que leur corps, support de ruses adaptatives, de résistances et de stratégies de survie. Comme le montre Jacques Selosse³⁵, l'absence de place symbolique et symbolisée peut générer des comportements destructeurs. Il faut donc décaler notre regard sur l'inquiétante étrangeté que génère la façon dont les sujets sans place identifiée ont de signifier leur non-présence au monde par de tels agirs destructeurs. La « fiction nécessaire », selon l'expression de François Dubet, laïcité, méritocratie et accomplissement subjectif, qui tenait l'institution scolaire a vécu.

Concrètement, pour nombre de jeunes et leurs familles immigrées, l'affichage laïque à l'école s'éprouve moins comme une proposition neutre et émancipatrice que comme

l'arme du déni, voire du mépris d'expériences quotidiennes et concrètes de relégations et d'humiliations. La référence fréquente à la laïcité et à « notre modèle républicain » contraste fortement par exemple avec les fonctionnements concrets de nombre d'établissements³⁶. Plus largement, si dans les écoles, les collèges et les lycées, la culture adolescente semble devenir recevable à partir des années soixante-dix, si le thème de l'apprentissage de la vie démocratique s'y développe, malgré la création progressive de nombreuses instances (vie scolaire, clubs, foyers...) conçues pour promouvoir et exercer l'apprentissage de la citoyenneté et le civisme, les élèves se montrent en réalité parfaitement dépourvus de droits réels³⁷. Malgré la diffusion déjà ancienne de la psychologie, la reconnaissance affichée d'une culture adolescente, ou les engouements pour les théories pédagogiques plaçant l'élève au centre des apprentissages, la participation des élèves à la communauté éducative n'est pas au rendez-vous. Les analyses montrent qu'il s'agit d'une rhétorique pédagogique et que les pratiques scolaires consacrent en réalité l'asymétrie des positions et la pédagogie frontale normalisée et centralisée sur la parole du maître. Plus encore, malgré les injonctions incessantes depuis les années soixante-dix à la participation des parents ou à l'importance de la famille pour la réussite éducative, l'espace scolaire est fermé aux parents, et hermétique pour les plus vulnérables d'entre eux. La « culture jeune », tolérée, est vécue comme étrangère aux adultes de l'établissement. Plus encore, la dimension éducative est confiée au travail, globalement disciplinaire dans les faits, des conseillers principaux d'éducation, profession dont seule la France peut s'enorgueillir... Dans le même sens, il faut souligner le caractère normatif, rigide et centralisé des *curricula*, adossés à des disciplines reines. Pour compléter le tableau, on sait combien les élèves français sont sélectionnés

sous l'égide d'une tradition culturelle de survalorisation des capacités d'abstraction et des filières générales, au détriment d'autres aptitudes, techniques ou artistiques, et des enseignements professionnels, vers lesquels sont orientés majoritairement les publics scolaires issus de l'immigration³⁸.

Ainsi, le modèle républicain promeut des individus toujours plus abstraits, toujours plus détachés de leurs appartenances, et en réalité ceux qui se sortent le mieux du système sont toujours plus issus de milieux favorisés et toujours plus blancs... Dès lors, non seulement les leçons de morale risquent de rester lettre morte, mais plus grave, elles alimentent la distance entre la théorie et la réalité, et illustrent ce que Pierre Rosanvallon nomme, à propos des inégalités, le paradoxe de Bossuet: les hommes déplorent en général ce à quoi ils consentent en particulier³⁹.

Dès lors, nous y revenons: quel rôle peut jouer la « morale laïque »? L'idée de promouvoir une école qui retrouverait une fonction transversale éducative, dans laquelle les enseignants ne se cantonneraient pas à transmettre des connaissances, n'est évidemment pas scandaleuse, au contraire. Elle est au cœur de la mission politique de l'école et du décloisonnement disciplinaire ouvrant au savoir complexe et global que requiert le XXI^e siècle. Cette perspective impliquerait toutefois une véritable révolution: jamais le modèle français n'a encouragé le fonctionnement d'établissements scolaires composant des ordres locaux et négociés, sous la forme de communautés à l'anglo-saxonne. Au contraire, la laïcité requiert une parfaite symétrie et neutralité et dans chaque établissement, chaque classe, des maîtres et des élèves appliquant un programme national.

L'école, institution de socialisation par excellence en France, donne à lire la partie très visible d'un conflit social et culturel: l'espace public est un espace de lutte pour

l'interprétation des besoins, l'analyse des situations, la construction des problèmes qu'une société met en avant. C'est dans les quartiers populaires que les chiffres relatifs à l'échec scolaire sont les plus importants et ce sont également les publics de ces quartiers qui sont le plus directement visés par les textes, les lois ou les circulaires qui portent sur l'application d'une laïcité qui se manifeste de plus en plus comme ayant vocation à régler tout ce qui pose problème. Un processus de laïcisation de l'espace public est incontestablement en cours depuis les années 1980 en France. Nous pouvons en distinguer quelques étapes phares, la loi de 2004 sur l'interdiction du port de signes religieux ostentatoires dans l'espace scolaire en constituant un point d'orgue. En septembre 2010, est votée une loi interdisant toute présence dans « l'espace public » aux femmes vêtues d'un *niqab*. En avril 2011, le débat lancé par le gouvernement français sur la laïcité donne lieu à 26 propositions dont plusieurs visent à assurer une pédagogie de la laïcité pour l'ensemble des agents des services publics. En 2011, un guide pratique de la laïcité pour les élus de la République est publié sous la direction de Jean Glavany, visant à réglementer les questions culturelles relatives à la restauration scolaire, ou des situations de « revendications de diversité » pour lesquelles n'existent ni texte de loi ni jurisprudence. En janvier 2012, une proposition de loi visant à régir la laïcité dans les structures d'accueil de la petite enfance est adoptée par un Sénat à majorité de gauche, en particulier suite à au feuilleton jurisprudentiel de la crèche Baby-Loup de Chantelouples-Vignes, dont le dernier épisode a donné raison à l'employeur, en confirmant le licenciement de la salariée qui refusait d'ôter son voile sur son lieu de travail⁴⁰. Dans un premier temps, lorsque la Cour de cassation se prononce en faveur de la salariée voilée, c'est au nom du principe

de libre affichage dans la société civile et dans le cadre du droit commun que contient le principe de laïcité d'État. Mais lorsque la cour d'appel de Paris se prononce ensuite pour son licenciement, la décision est justifiée au motif que la crèche (pourtant personne morale de droit privé) serait une « entreprise de conviction au sens de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme⁴¹ » et qu'elle peut donc se doter d'un règlement intérieur prévoyant une obligation de neutralité du personnel. Ainsi, le ministère public, qui utilise à propos de la crèche Baby-Loup l'expression « employeur de tendance laïque⁴² », comprend ce terme au sens « d'indifférence active des religions et non au sens d'obligation constitutionnelle de neutralité pesant sur le seul État⁴³ ». Il reste que selon cette position, travailler auprès d'enfants avec un voile sur la tête entraîne automatiquement un acte de prosélytisme.

En décembre 2013, le Conseil d'État statue sur la question de l'interdiction possible pour les femmes voilées d'accompagner leurs enfants lors de sorties scolaires. Le texte rappelle que ces femmes ne sont pas soumises par principe à la neutralité religieuse, mais il précise qu'elles doivent toutefois tenir compte des « exigences particulières découlant des principes de laïcité et de neutralité des pouvoirs publics » et ajoute que « les exigences liées au bon fonctionnement du service public de l'éducation peuvent conduire l'autorité compétente, s'agissant des parents qui participent à des déplacements ou des activités scolaires, à recommander de s'abstenir de manifester leur appartenance ou leurs croyances religieuses ». La direction de l'établissement a donc toute latitude pour décider d'accepter ou pas la présence de mamans accompagnatrices, en s'appuyant sur la circulaire Chatel de 2012 toujours en vigueur⁴⁴. Et ce, même si les parents, ni agents ni collaborateurs du service

public, ne sont pas légalement soumis aux exigences laïques de neutralité religieuse. L'interdiction faite aux mères de famille portant un foulard d'accompagner les enfants lors des sorties scolaires peut ainsi être interprétée comme une volonté d'exclure, devant une neutralité érigée en transcendance absolue⁴⁵.

Le 15 mars 2014, la France a célébré l'anniversaire des 10 ans de la loi sur l'interdiction de manifester ostensiblement une appartenance religieuse à l'école. Au-delà de la polémique suscitée par le rapport Tuot⁴⁶ sur la refondation des politiques d'intégration, les avis sont mitigés sur le bilan de cette loi. De façon générale, nous l'avons souligné, les années 2000 ont vu l'essor de textes, lois, circulaires objectivant la laïcité en réponse à des situations questionnant les limites entre espace privé et public. Mais ces écrits ont-ils apaisé ou exaspéré les relations intercommunautaires ? Le fait est que le domaine d'application de l'interdiction du foulard semble toujours plus s'étendre dans l'espace public⁴⁷, avec pour conséquence les crispations autour du couple laïcité/islam. Et pendant que la laïcité devient le cadre de surinterprétation des difficultés du lien social, les situations de précarité augmentent, en particulier à l'école où l'échec scolaire ne cesse de frapper les publics les plus socialement défavorisés, après trente ans d'éducation prioritaire, de politiques, de dispositifs spécifiques...

Le thème du prosélytisme musulman est devenu dominant ces dernières années, et explose sur la scène publique, comme dans le cas de la crèche Baby-Loup⁴⁸. Ces incidents ouvrent une question béante sur une moralisation de l'espace public venant du haut, au nom de la sempiternelle tradition républicaine. Loin de se limiter à la dimension confessionnelle, on voit bien que la laïcité est le nom d'autre chose : la République et son imaginaire⁴⁹, au lieu d'être en

mouvement, dynamiques, se réduisent à des conceptions fixistes et patrimoniales. Posée depuis les origines républicaines comme une forme supérieure de lien social, au service de l'émancipation, de la formation d'un esprit critique et de la promotion de valeurs universelles et neutres, la laïcité, accrochée aux grands textes fondateurs, procède dans ce cas d'une nostalgie collective de réaction⁵⁰ manifestant une forme identitaire majoritaire. Ce phénomène entretient un climat de suspicion et alimente la construction d'un « problème musulman », dit islamophobie⁵¹. Reprenant ce terme, Abdellali Hajjat et Marwan Mohammed, à partir d'une synthèse de travaux internationaux, analysent comment, à partir des années quatre-vingt, l'élite intellectuelle, médiatique et politique contribue à construire l'essentialisation du musulman. Ils prennent l'exemple des mouvements ouvriers interprétés sous l'angle d'un problème musulman déjà dans les années quatre-vingt, la presse relayant des discours politiques et savants évoquant des « grèves intégristes⁵² ». Autre exemple, la montée de la religion, interprétée comme une preuve d'un danger d'intégrisme religieux entraînant un problème d'intégration propre aux musulmans, alors que l'on peut aussi analyser ces pratiques, souvent syncrétiques, comme des affirmations conformes au mouvement général et commun de demande de reconnaissance des différences⁵³.

Les chercheurs ne sont pas étrangers à ces constructions, on le constate lorsque Gilles Kepel analyse « l'extension du halal » comme repli identitaire et qu'il alerte sur les problèmes des banlieues, territoires d'exclusion. Car alors, désigner le « terreau le plus fertile de l'islam de France » comme étant celui de la Seine-Saint-Denis (Clichy-sous-Bois, Montfermeil), est immédiatement faire le lien entre espaces, publics et problèmes engendrés par ces publics. Le thème du repli identitaire est ainsi mis en avant pour

expliquer que la cantine des établissements scolaires soit désertée par les jeunes musulmans des quartiers⁵⁴. Mais pourquoi, alors qu'il est simple aujourd'hui de ménager une offre diversifiée à la cantine, ce qui permettrait encore d'attirer les jeunes à l'école, faut-il automatiquement traduire cette demande de reconnaissance identitaire par un repli communautariste? En ce sens, cette tendance des jeunes descendants de migrants à rechercher des balises à travers la religion n'est pas très différente de la tendance plus générale des jeunes générations à s'assembler en « tribus » à une époque où la société globale, que l'on appartienne ou non à une minorité, ne fournit plus de valeurs centrales de cohésion. Plutôt que le repli, on peut penser que ces pratiques expriment la demande d'un droit au choix pluraliste, partagée de façon générale par l'ensemble des jeunes collégiens et lycéens dans d'autres domaines moins médiatisés, comme le choix des vêtements, des amis, du look en général⁵⁵. Il s'agit aussi pour ces jeunes, en toute modernité libérale, d'un geste au moins esthétique (se montrer différents, singuliers, capables de choisir sa différence), au plus politique (faire de son choix esthétique une revendication⁵⁶). Pourtant, la manifestation de ces identités – adolescentes, jeunes, culturelles – est interprétée soit comme un retournement du stigmaté, soit comme un conflit de classe non conscient⁵⁷, une « ethnicisation des rapports sociaux », avec toute la charge négative que ce terme peut receler⁵⁸.

L'exemple du foulard musulman, tout comme le respect de prescriptions alimentaires religieuses par les élèves et leurs familles immigrés, relève de mécanismes qui s'inscrivent plutôt dans une sorte de conflits de communautés, dont, au premier plan, la communauté laïque. Ainsi, les rumeurs⁵⁹ qui se sont répandues sur Internet concernant la nourriture halal imposée au sein de certaines enseignes

célèbres de restauration rapide véhiculent l'idée de l'invasion et de la contagion; les Français ne pourraient plus choisir de manger français, ils seraient obligés de consommer halal, et par contiguïté, de se transformer en musulmans. Les travaux nombreux d'anthropologues nous ont montré que nous sommes ce que nous mangeons, que nous incorporons les qualités du groupe qui partage des préférences alimentaires. D'autres exemples concernent les cantines scolaires à propos desquelles ne pas manger de viande est quelquefois dénoncé comme contraire à la laïcité: faudra-t-il forcer à manger laïque⁶⁰? La force de ces dynamiques de production de l'autre mangeur d'une substance qui lui confère son identité est à comprendre dans le cadre plus large d'un processus de différenciation symbolique commun à toutes les sociétés; les comportements alimentaires, ont bien montré les anthropologues, en sont un support privilégié et constituent un registre sémantique très investi.

L'actualité montre aussi comment, parfois, le port d'une robe noire un peu longue peut entraîner la convocation des jeunes filles, voire leur exclusion des établissements scolaires, ou comment le port du foulard, pendant des stages professionnels hors école imposés par la scolarité, peut entraîner l'interruption du stage⁶¹. En définitive, un climat passionné, quelquefois hystérique, entraîne des confusions, des autocensures ou des dénonciations peu productives qui inhibent les échanges. Au final, les publics musulmans peuvent être amenés à se sentir quasi mécaniquement comptables des violences intégristes, car elles sont inextricablement liées à des identités réduites à une essence menaçante. De fait, mettre en débat la laïcité de façon critique semble inéluctablement condamner à mettre en cause ce que l'on entend souvent nommé dans

les discours médiatiques, politiques ou savants, comme « notre » modèle républicain. Ce climat risque de faire oublier que le problème est aussi celui d'un racisme plus ou moins affiché, de moins en moins rampant, que l'on retrouve ailleurs en Europe⁶². En France, on peut évoquer les rejets, et pas seulement émanant du Front national, que suscite la garde des Sceaux, Christiane Taubira, française et noire. De même, les réflexions visant des Français descendants de migrants musulmans, entendues cent fois chez des étudiants pourtant ordinairement socialisés aux idéaux de la tolérance, selon lesquelles « nous », en voyage dans les pays musulmans, respectons « leurs » habitudes, alors qu'« eux » chez « nous », ne font pas la même chose. Pourtant, les personnes désignées par ces propos ne sont évidemment pas en vacances; ils sont chez « eux » et non chez « nous ».

C'est en tout cas ce qu'il faut questionner. Ainsi, Pierre Rosanvallon, avec la création en janvier 2014 du projet éditorial *Raconter la vie*, dont le titre du Manifeste est *Le Parlement des invisibles*, invite « à faire reculer les idéologies de l'identité et du repli sur soi qui fondent la montée en puissance des populismes et du racisme ». De quoi la laïcité est-elle le nom? C'est en 1887, avec le *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson que le terme de laïcité apparaît de façon formalisée⁶³. Elle est définie comme, d'une part garantissant l'indépendance de l'État par rapport aux religions, d'autre part comme assurant l'égalité de traitement des citoyens, quelles que soient leurs croyances, enfin comme protégeant la liberté de tous les cultes. L'ensemble de ces trois grands domaines combine théoriquement la liberté individuelle et la neutralité de l'État vis-à-vis des religions. La laïcité implique donc la neutralité des services publics – neutralité des programmes scolaires et du personnel enseignant à l'égard des différentes convictions à l'école,

par exemple. Historiquement, la neutralité vestimentaire ne s'impose pas aux élèves. C'est pourtant la stricte interdiction de tous signes religieux à l'école qui est adoptée par la loi du 15 mars 2004 sur les signes religieux ostensibles. Comment est-on passé de la neutralité de l'institution scolaire à la neutralité des élèves, puis à l'interdiction du foulard des mamans accompagnatrices ou travaillant auprès de très jeunes enfants ? Pourquoi la confusion s'est-elle installée entre État et espace public, jusqu'à amener comme légitime la neutralisation des rues conçues alors comme une prolongation de l'espace de l'État (interdiction du *niqab* en 2011), ou la multiplication des projets de réglementation sur les universités, les entreprises ou les associations ? La réponse se situe en partie dans la tradition du modèle individu-étatique français : l'État se présente comme le protecteur des individus et le défenseur de leur liberté de conscience, contre toute forme de domination et de pression des groupes. Toutes les jeunes filles portant le voile sont donc pensées potentiellement comme objets de pressions ou de violences. De la même façon, la liberté de conscience de jeunes enfants d'une crèche en présence d'une femme portant le voile ne peut sembler que menacée. Voir le voile est donc perçu comme un danger⁶⁴. Dans cette affaire, ce qui justifie une réduction des libertés individuelles est la garantie de l'égalité de tous.

Nous pensons qu'il est question aujourd'hui de bien commun, plutôt que de laïcité qui en est une forme historique, et dont on mesure la difficulté de stabiliser une définition contemporaine. Nous faisons l'hypothèse en tout cas que raisonner en termes de droit, apporter des réponses légales ou institutionnelles face à la diversité culturelle et aux demandes qui en émanent, traduit une représentation crispée, achevée et défensive du bien public⁶⁵. Dans ce

court texte, nous considérons donc la laïcité comme caisse de résonance d'une difficulté structurelle du modèle français à intégrer le pluralisme. Élément central de culture nationale, la laïcité est un analyseur pertinent du vivre-ensemble. Nous pensons que la promotion permanente du modèle républicain ne peut constituer une réponse pertinente aux évolutions sociales. Comment, alors, et sous quelles conditions, inventer des temps, des espaces, pour accompagner des dynamiques de discussions et penser, ici, ce que les Canadiens nomment des accommodements raisonnables⁶⁶ ?

Nous choisirons de suivre deux logiques. La première est historique et suit le fil rouge de la panne du récit national. Nous le ferons en rappelant le rôle fondateur de la République pour la socialisation, l'intégration et pour les mobilités sociales jusque dans les années soixante-dix. Aujourd'hui, ce récit est sans imagination, il est sombre et défensif. La deuxième partie, anthropologique, analyse l'arrière-plan théorique des notions de culture, d'identité et d'ethnicité, pour en décrire ensuite quelques mises en jeu. Nous en soulignerons l'inventivité, la dynamique, les possibilités, pour peu qu'elles ne fassent pas systématiquement figure de repoussoir, ou de danger pour les libertés publiques. Nous pensons que les tensions contemporaines du vivre-ensemble français ne peuvent pas être apaisées par une morale laïque obsolète visant à « refonder l'école de la République pour refonder la République par l'école », selon l'expression ressassée dans le cadre de la refondation de l'école en 2013. Nous souhaitons montrer comment un récit morose s'oppose à des réalités qui peuvent être vivantes, multiples et impertinentes. Ce récit, cet imaginaire, font apparaître des représentations fixistes et hiérarchisées de la République, de la laïcité ou de la

culture, alors que la diversité vit, se confronte, débat et se débat. En ce sens, légiférer, interdire, en s'arc-boutant sur le passé, comme diverses affaires de la dernière décennie en attestent, ne peut produire aucune intelligence du bien commun.

Partie I Un récit national en berne

Si la République en construction aux XIX^e et XX^e siècles se définit en opposition aux identités culturelles et religieuses, c'est bien pourtant le socle d'une tradition chrétienne adossée à un idéal universel kantien et promouvant historiquement une unité nationale patriotique qui en fournit le terreau, à l'aide d'une morale maximale et surplombante. Cette *paideia*⁶⁷ pédagogique semble aujourd'hui, si ce n'est magique selon l'expression de François Dubet, au moins extrêmement décalée. Qu'est-ce qui la caractérisait et qui ne peut plus fonctionner aujourd'hui? Le modèle a alimenté un imaginaire, enchanté au moins pour deux grandes raisons qui structurent les deux sous-parties suivantes. La première est que cet imaginaire – la façon dont les Français se racontent une histoire qu'ils pensent exceptionnelle, comme tous les peuples – est fondé sur une confusion fondatrice entre unité culturelle et pouvoir politique, ou encore unité linguistique et unité étatique, entre universel et particulier. La deuxième raison de la profonde séduction nostalgique du modèle de l'école de Jules Ferry est qu'elle a constitué un levier fondamental⁶⁸ pour la mobilité sociale de la population française jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Identité et citoyenneté. Réduire l'Autre au Même

Revenons sur le premier terme: l'école a été, dans le contexte républicain naissant, l'outil de l'instruction et de l'intégration sociale et nationale.

L'école publique est née au moment de la fondation du sentiment d'appartenance nationale et a été l'un des instruments majeurs de son enracinement. Le projet était de « faire France⁶⁹ », et si les élèves et les familles étaient engagés à sacrifier leurs particularismes culturels, leurs langues régionales, leurs identités, etc., ils étaient – nous pourrions écrire « en échange » – également embarqués dans un immense projet national d'éducation et d'intégration. Sans oublier ses violences coloniales, ses dominations sociales et culturelles, son organisation en deux filières (primaire pour l'alphabétisation et secondaire pour la formation des élites), le modèle de lien social fut celui de la construction du sujet national en même temps que celui de la construction de la nation politique. Bien sûr, le français s'est imposé face aux patois usuels de la vie courante, le système métrique face aux mesures locales, le franc comme mesure des prix face aux louis et aux écus... L'enseignement de l'histoire et de la géographie a modelé une conscience collective nationale, tout en s'articulant avec des exaltations locales des ancêtres, comme cela s'est produit dans les pays voisins⁷⁰.

Dans son ouvrage, *Le Mythe national, l'histoire de France revisitée*⁷¹, Suzanne Citron retrace l'histoire de l'affirmation de l'école républicaine en tant que creuset de la nation et conscience morale réduisant la richesse multiple et contradictoire des mémoires françaises par la promotion d'une légende, et consacrant une France immémoriale au travers de l'enseignement de l'histoire objectivement « patriotique », une et indivisible. Selon elle, l'historien

Ernest Lavisse a fixé pour les écoles un texte du passé, autour d'une France sans véritable commencement, mais parfaitement incarnée par une Gaule mythique, enchaînant une succession d'actes de guerre et de conquêtes licites puisque construisant une patrie préexistante à sa formation: « les Pères de la République, imprégnés d'une religion de la France, assignèrent à l'enseignement de l'histoire un objectif patriotique: à tous les enfants du pays, majoritairement issus de villages ruraux aux mille parlers, seraient inculqués l'amour de la patrie une et indivisible et la foi en la supériorité de la France⁷². » Cette histoire inventée par l'école servira de catéchisme à la religion de la France, lieu imaginaire de la révélation de Dieu dans la patrie, lieu du récit de la présentation d'un passé mis en ordre et épuré: une théologie de la France prolongée par une morale intégriste.

La patrie est donc dans ce modèle source de morale et le service de la France impose de construire une mémoire collective garante de la fusion des milieux. Cette mise en scène du passé, inaugurée dans les manuels d'histoire de la III^e République, est récurrente dans l'école française. L'essence de la France continue d'y précéder l'existence de ses citoyens: l'histoire de chaque Français ne peut être que celle de la France. C'est ainsi que l'école républicaine fut non seulement une entreprise d'alphabétisation et d'égalisation méritocratique, mais surtout une machine à acculturer, réduisant ou éliminant ce que la France de la fin du XIX^e siècle conservait de différences, de cultures, de langages.

Suzanne Citron insiste particulièrement sur ces trous de mémoire que représentent par exemple Vichy et la guerre d'Algérie, représentatifs des gommages, censures et traductions légendaires de l'histoire enseignée. Elle y voit les

séquelles de l'État monarchique dans la République et la preuve d'une manipulation de la mémoire collective par les élites au bénéfice des différents pouvoirs. Car au fond, la logique de cette histoire est tout d'abord de légitimer le pouvoir en place et d'ignorer les vaincus. Il s'agit d'une mémoire totale et linéaire qui a pour finalité d'assurer au groupe qui s'en réclame un droit exclusif et sacré, celui d'appartenir à l'entité nationale par une allégeance politique à une mémoire reposant en partie sur l'ignorance, parfois sur la suspicion et la haine des autres. Cette mémoire exclut donc tout projet de mémoire existentielle, critique et plurielle, c'est d'ailleurs pourquoi Suzanne Citron invite à réinventer l'histoire à l'école, une histoire qui cesserait d'avoir pour seule logique profonde le processus de construction de l'État-nation. En ce sens, l'histoire de la colonisation, qui coïncide historiquement avec l'invention de l'école laïque, obligatoire et républicaine, relève du même processus rationalisateur et éducateur. Logique marchande et rationalité politique donnent sens au même projet: la colonisation des territoires et des populations s'est accompagnée de la colonisation des mentalités, sous l'étendard de l'école. La construction d'un modèle d'intelligibilité du lien social, par un travail de recomposition/sélection/production de la mémoire collective, « suppose l'émergence, la diffusion, les recompositions [...] des usages d'un savoir, d'un texte caché uniquement accessible par le truchement d'interprètes autorisés [...]: les maîtres d'école⁷³ ».

Éric Savarese analyse l'histoire coloniale enseignée à l'école à la fois comme instrument de connaissance et outil de méconnaissance du fait colonial. Elle véhicule, selon lui, des phénomènes de domination et de légitimation d'un ordre politique et économique nouveau, qui œuvre à la réduction de l'Autre au Même, à l'abolition de l'altérité par

oubli objectif des indigènes. Dans ce procès d'instauration d'une morale citoyenne et de promotion des valeurs marchandes, l'école fait office d'institution puissante de domination, dans la mesure où elle « ne saurait s'instaurer que dans le cadre d'un espace mental qui lui préexiste – même si l'émergence d'une communauté politique le transforme –, espace dans lequel les croyances nécessaires à justifier son existence peuvent être élaborées, parce que celui-ci est en adéquation relative avec celles-là⁷⁴ ». Ainsi, les colonisateurs, bâtisseurs d'empires dans l'ordre économique-politique, et les maîtres d'école, bâtisseurs de citoyens, seraient les deux instruments d'un même procès historique. De l'école qui parle à l'enfant à la colonisation qui parle au sauvage, le projet est le même. Aussi, « l'idéologie coloniale telle qu'elle fut élaborée par les auteurs français est le plus souvent construite à partir de références laïques, et parfois même de concepts ou de coupures sémantiques (anciens/modernes) largement inspirées des Lumières et de la Révolution française⁷⁵ ». Cette histoire coloniale enseignée par Lavisser est orthodoxe à l'idée coloniale, empreinte d'une vision positiviste et moralisante, et présente alors l'œuvre coloniale comme preuve de la générosité de la France. Explications rationnelles et messianiques caractérisent ainsi, tout au long de la III^e République, une manière unique de penser la colonisation.

Dans son projet historique, l'école publique se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison s'éduque par l'exercice de savoirs scolaires⁷⁶. Si la République édifie l'école comme moyen de sa légitimation, c'est au travers de sa prétention politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux, et de son action centralisatrice et rationnelle.

L'efficacité performative de l'école républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry: silence sur tout ce qui pourrait diviser⁷⁷. L'école de la République travaille à la construction d'une civilité fondée en Raison, au point que les instructions officielles l'affirment aujourd'hui encore: « On naît citoyen, on devient un citoyen éclairé⁷⁸. »

L'épisode autour d'une prétendue théorie du genre enseignée à l'école primaire, au début de l'année 2014, illustre parfaitement les aléas contemporains d'un État moralisateur. Cette affaire a été loin de mettre seulement en scène d'un côté les modernes égalitaristes prônant l'égalité des sexes et de l'autre les réactionnaires intégristes et sexistes. Certes, la réalité des rapports sociaux inégalitaires de genre est bien réelle, et prouvée par de multiples indicateurs qui portent sur la réussite scolaire, les écarts de salaires, la précarité, etc. Et pourtant il ne suffit pas, pour convaincre, de mettre tout en place contre ces réalités, d'affirmer d'en haut, et avec fracas, la centralité de l'école comme lieu de transmission d'une norme d'égalité entre les sexes. On peut en effet penser que ce travail de conviction se ferait plus efficacement en modestie: au fond, les vertus de l'égalité fille-garçon pourraient s'intérioriser par le biais du travail ordinaire des maîtres formés à ces valeurs. Le ministère en a décidé autrement dans la mesure où il a communiqué ostensiblement sur sa fidélité inébranlable au devoir d'émanciper et d'éduquer, en appui sur des dispositifs de prévention et d'action qui veulent affirmer la rigueur laïque et républicaine devant les possibles régressions des socialisations familiales, essentiellement les plus éloignées de l'école, à savoir populaires et immigrées. Cette façon de faire s'inscrit dans une histoire culturelle de l'Éducation nationale dans laquelle la famille est soupçonnée de représenter les intérêts privés et d'incarner les effets délétères de la société.

Une certaine forme d'évidence, voire d'arrogance, des déclarations ministérielles, pousse à se demander de quoi il est aussi question par cette promotion de l'égalité des sexes à l'école. S'agit-il d'une égalité hommes-femmes – être vigilant à ce que les filles se sentent autorisées à aller vers les sciences, ne soient pas orientées seulement vers les sections littéraires, par exemple? Ou bien s'agit-il de dire le bien et d'éduquer les familles, ici sur le thème que le sexe ne correspond pas toujours au genre? Dans le premier cas, celui de l'égalité des sexes devant la réussite, pendant que ces objectifs sont vertueux, on oublie que les expériences concrètes de subjectivation dans les écoles publiques des quartiers ségrégués de la République sont, justement, très genrées, du fait même des effets de la ségrégation spatiale. On néglige aussi le fait que le traitement différent des filles et des garçons par les professeurs, patent selon les travaux scientifiques, profondément inscrit dans les pratiques et les consciences enseignantes⁷⁹, est peu susceptible d'être touché par des leçons surplombantes de morale.

Dans le second cas, celui de la volonté d'une Éducation nationale morale, on peut très bien comprendre le désarroi et l'inquiétude qui ont saisi certaines familles. En effet, le corps est culture, et l'activité de différenciation et de désignation – notamment les filles et les garçons – est une activité symbolique essentielle, à travers laquelle les individus comprennent et classent leurs expériences sociales. Les conceptions du féminin et du masculin participent éminemment de cette construction du monde. Ainsi, aux familles les plus éloignées du modèle culturel scolaire – de milieu populaire, tziganes, descendantes de migrants, migrantes – on affirme, du haut d'une République bien aveugle sur ses propres errements, que leurs conceptions ne sont tout simplement pas les bonnes. Il n'est pas étonnant

qu'elles se laissent manipuler par des extrémistes dans une sorte de guerre des socialisations. Ces mouvements ont très bien compris l'exploitation possible de formes de mépris républicain. Car les apprentissages se tissent avec les mémoires, les identités, les cultures. Affirmer cela n'équivaut évidemment pas à accrédi-ter l'idée relativiste que ces parents ne peuvent pas changer et se convaincre du bien-fondé de l'égalité des filles et des garçons. Au contraire, c'est même le propre de l'apprentissage par la fréquentation de l'école que de transformer, malgré les souffrances que ces transformations identitaires peuvent entraîner.

Historiquement, l'école primaire de Jules Ferry inculque à la jeunesse une forme de morale naturelle, et l'école secondaire porte les Humanités. Cette morale est une conquête de la maîtrise de soi et du contrôle de la Raison. Les instituteurs apparaissent comme la milice d'un âge nouveau, porte-parole des Lumières et du message républicain réconciliant les masses incultes avec un monde nouveau, supérieur. En ce sens, une des principales batailles menées par l'État au nom de l'idéologie républicaine est la laïcisation de l'institution, laïcisation des savoirs comme des consciences: il s'agit d'une nécessité à la fois politique, économique et morale.

Si le projet fondateur de l'école de la République passe par la négation des milieux d'appartenance des élèves et des autres lieux concurrents de socialisation, c'est que l'école est l'outil d'acculturation à – et d'institution de – la nation. L'État-nation doit produire l'assurance de sa continuité, par un *habitus* national, selon l'expression de Norbert Elias, suscitant l'éclosion d'un sentiment patriotique, d'un nous valorisant et attachant. Ce sentiment et cette idéologie de la communauté nationale ont une fonction cruciale dans l'architecture des institutions démocratiques: la valeur

identitaire de l'État-nation sert de socle à la légitimation des institutions politiques. Correspondant à l'installation progressive d'un modèle démocratique, une *épistémè* se tisse avec les idéaux d'émancipation et de progrès qui l'accompagnent, faisant d'ailleurs des sciences sociales des disciplines ancillaires des politiques publiques. Le cadre de lecture et d'interprétation constitutif des sciences sociales émerge en même temps que les États-nations. Ainsi, la sociologie naît en même temps que se diffuse depuis le continent européen, à l'échelle mondiale, un cadre d'organisation sociopolitique faisant des États-nations le référent exclusif de la pensée et de l'action des sociétés modernes sur elles-mêmes. Il a constitué l'arrière-plan technique de ce formatage du monde. Les sociétés sont alors identifiées à leurs structures politiques et administratives, arrimées à des mythologies et à des filiations établissant les liens primordiaux entre les individus et les unités sociales abstraites⁸⁰. De plus, comme l'ont bien montré Antoine Prost ou François Dubet pour la France, la pédagogie du national enchaîne sur un fonds chrétien, le catholicisme constituant une antériorité culturelle pour tous. La continuité entre les formes d'inspiration catholique ou républicaine de la transcendance de l'espace scolaire se traduit notamment avec l'idée de laïcité: le programme institutionnel de l'école est de nature religieuse, « comme l'Église, l'école est hors du monde, elle est moralement unie, c'est un sanctuaire à l'abri des divisions de la vie sociale⁸¹ ».

Or cette morale naturelle – au sens où elle semble s'imposer d'elle-même –, assurée autrefois par un héritage chrétien, ne peut pas encadrer les expériences contemporaines de diversité, de quelque nature qu'elles soient. Il ne faut pas oublier que dans la continuité de la morale religieuse, elle séparait les sexes, défendait les valeurs patriotiques,

familiales, l'autorité sans discussion des maîtres. L'école laïque fait autorité grâce à l'instruction qui est la raison. Si elle protège aussi bien les catholiques que les juifs et les protestants de la volonté de puissance de l'Église, elle ne se mêle pas directement de croyances, ce qu'illustre parfaitement la *Lettre aux instituteurs* de Jules Ferry, qui engage ces derniers à ne pas froisser les pères de famille et à respecter cette « bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques ». « Vous n'avez, écrit Jules Ferry aux instituteurs, à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile : le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé [...]. Parlez donc à chaque enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre : avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment⁸². »

Homme de son temps, positiviste et universaliste, Jules Ferry aborde la morale à enseigner comme une évidence de sens commun, qui n'a pas à susciter de tergiversations métaphysiques ni, *a fortiori*, juridiques. Il n'hésite pas à la qualifier de « sagesse de l'humain [...] une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont

fait entrer dans le patrimoine de l'humanité ». Cette certitude enchantée, qui nous sidère aujourd'hui par sa candeur, nécessaire à la construction de la nation par l'école, met de fait les instituteurs à l'abri du geste culturaliste, qui consisterait à diffuser leur propre sagesse, ou la sagesse de leur propre groupe social et culturel, ce que Pierre Bourdieu leur apprendra plus tard. En ce sens, si l'enseignement de la morale se fait à l'école, ce n'est surtout pas que cette dernière doive se constituer en rempart devant les attaques sociétales, ou familiales, mais parce que c'est une dimension positive de sa mission d'éducation nationale au sens littéral, mission du reste complétée par l'éducation religieuse⁸³.

La construction de la citoyenneté française constitue une véritable exception culturelle. En effet, la citoyenneté est un artefact culturel naturalisé qui engendre l'allégeance du citoyen à la cité et impose l'universalité de la raison. L'idée de citoyenneté nationale fondée sur le contrat, héritière des théories d'inspiration rousseauiste du pacte social volontariste, inscrit le sujet citoyen dans une appartenance collective, moment de perpétuation des liens sacrés des individus au tout. Principe d'allégeance à un État, mais aussi sentiment d'appartenance, la nationalité n'est pas tant un mode de construction d'une identité culturelle qu'une identité politique naturalisée. Transfigurée par son assimilation à l'idéologie de construction de l'État-nation, elle est devenue le seul accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques et sociaux, et donc à la citoyenneté. Seul le citoyen est sujet de droits, abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République supposée mettre en acte une méritocratie fondée sur les vertus du travail et de l'effort. Unifiée et centralisée plus tôt que la plupart des autres États européens, la France, plus radicalement sécularisée et laïcisée, a développé des concepts

novateurs comme les droits de l'homme et du citoyen liés à l'équation État = Nation = Peuple. Le citoyen y devient l'homme d'un seul État et d'une seule foi, le républicanisme laïque et égalitaire, ainsi que d'une seule idéologie, celle des droits de l'homme. Dans ce modèle, le citoyen, abstrait, n'a ni âge ni sexe ni origine sociale ni origine ethnique.

La nation-peuple va perpétuer l'Ancien Régime par le paradoxe d'une laïcité sacralisée. Les manuels d'histoire de Lavisse en ont été l'expression caricaturale. La République française construit donc une solution originale, supposant l'allégeance des périphéries au centre. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit aujourd'hui encore non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un *habitus* nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Cette citoyenneté relègue les solidarités mécaniques – comme les nomme Durkheim en désignant celles qui ne seraient pas « naturelles » – à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public. En tant que déni des allégeances particulières, qu'elles soient infra- ou supranationales d'une part, ou économiques et sociales d'autre part, la citoyenneté est alors ce projet politique fondateur qui construit un sujet politique unidimensionnel. La naissance du citoyen s'outille de la promotion d'une conscience citoyenne : tout citoyen doit être capable de prendre quelque distance intellectuelle avec son groupe d'appartenance. C'est pourquoi il est par essence une abstraction construite et intériorisée par le plus grand nombre grâce à l'école républicaine.

Quelle place prend la laïcité dans cette histoire ? La laïcité a constitué un vecteur essentiel du projet national républicain français, en a été l'outil politique. La nation s'est

bâtie sur un type de légitimité politique dont la citoyenneté a constitué le cœur : une appartenance supérieure à toutes les autres et exigeant le sacrifice des autres, mais enrôlant les individus comme acteurs d'un grand récit national. Au XIX^e siècle, la mise en place d'une communauté politique nécessite la mise à distance de tout lien d'appartenance, sauf un lien politique pensé comme seul capable de dépasser la contradiction entre éducation et émancipation, entre universel et particulier, entre contrainte et liberté. Le terme « laïque » lui-même évolue au fil du temps. Construit au XIII^e siècle à partir du grec *laos*, signifiant peuple, le terme « laïc » distingue les clercs – qui administrent – des gens du peuple – à savoir les croyants qui sont administrés –, la religion constituant alors le cadre légitime et ordinaire de médiation sociale et culturelle. Au début du XIX^e siècle, la notion bascule : les anciens laïcs sont au pouvoir, devenant alors les nouveaux clercs. Le terme laïc s'étend peu à peu pour ordonner la séparation, dans un cadre dorénavant culturellement laïque, entre pensée magique et rationalité. En France, c'est la République qui a reçu mission de construire un savoir scolaire articulant une certaine vision de la scientificité et du savoir savant aux vertus civiques. Le savoir se modèle et modèle un projet politique unitaire. Le postulat scientifique prévient ainsi la croyance dogmatique, la superstition et la spéculation métaphysique. Ce paradigme d'un savoir unifié et globalisant est fondé sur un progrès continu de la connaissance, reconstruction scolaire d'une histoire cumulative qui organise, à l'identique et dans le même temps, conquête de l'altérité par la colonisation et travail de conquête intérieure des esprits par l'école.

Le moyen le plus efficace de cette diffusion du savoir est l'instauration d'une instruction gratuite et obligatoire, mais, surtout, résolument laïque. La laïcité est pensée

comme une variation de l'universalité. L'unité méthodique du savoir renvoie ainsi à l'unité de l'esprit humain dans cette construction d'un espace commun de raison entre maîtres et élèves. La « Lettre de Ferry aux instituteurs » fait d'ailleurs très bien la distinction entre deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous. Selon Condorcet, en matière d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice; ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir, et l'instruction ne peut donc appartenir qu'à la vérité seule. En ce sens, la citoyenneté est un acte volontaire qui soumet le particulier à l'universel, rattachant l'individu à une civilité policée par l'accès à la culture, entendue comme moyen de civiliser le naturel dans l'homme, à la condition que le travail des apprentissages sociaux et politiques transcende les contingences biologiques et sociales.

Cette éthique de la Raison est « autocréation sociale d'un citoyen », selon l'expression de Jacques Lombard, maître de la nature et de l'humanité par cet accès institutionnalisé au savoir. Un travail d'acculturation est à l'œuvre dans les pratiques et dans les étapes historiques de l'institutionnalisation de l'éducation. Il place l'école au centre d'une expérience qui l'inscrit dans la temporalité. Il s'agit alors pour les inventeurs de l'école moderne de programmer téléologiquement le futur par l'action progressive et méthodique d'une incorporation des valeurs et des représentations socialement légitimes. Cette fonction programmatique de l'école s'articule sur la sélection de savoirs et leur organisation en séquences : ainsi la mise en discipline des savoirs sert le projet supérieur de mise en discipline des individus. C'est que tout projet d'enseignement participe à l'intériorisation des

valeurs centrales d'une société. L'école se justifie dans l'exigence d'une citoyenneté éclairée. La force de l'école dans sa fabrication de l'universalisme abstrait citoyen réside dans l'exercice régulier d'une discipline de soi. Ainsi, le rapport au savoir est fondé sur un rapport au vrai; les élèves sont soumis dans ce rapport au savoir, comme les citoyens vis-à-vis de la loi, et comme les enseignants eux-mêmes. Apprendre, c'est donc nier son inscription empirique particulière.

L'école productrice de valeurs centrales de cohésion sociale participe à la production et à la reproduction du citoyen par la socialisation méthodique de la jeune génération, selon l'expression de Durkheim. Une instruction ministérielle du 4 juillet 1961 rappelle que l'éducation civique doit préparer les citoyens au « sacrifice suprême » pour la patrie. Sans doute, le travail d'inculcation d'un *habitus* collectif, en promouvant et légitimant un savoir idoine à un type de lien social, correspond-il à une réduction des indigènes, constitués de populations périphériques conquises à l'intérieur comme à l'extérieur (peuples, cultures, ethnies, société civile) et à une centralité française conçue comme archétype du centre. En ce sens, l'histoire de la colonisation qui coïncide historiquement avec l'invention de l'école laïque, obligatoire et républicaine, n'est naturellement pas fortuite. Et c'est bien à Jules Ferry, et non pas à Clemenceau, que le président socialiste François Hollande a rendu un hommage appuyé dès le début du quinquennat en 2012.

En définitive, l'école du début du xx^e siècle réalise ce tour de passe-passe qui consiste à faire absolument coïncider intégration et différenciation, c'est-à-dire à socialiser – et très durement, à lire les historiens sur l'acculturation interne des petits paysans ou ouvriers, ou externe des peuples colonisés – en même temps qu'émanciper ou libérer. L'école

républicaine est à la fois une entreprise d’alphabétisation et d’égalisation méritocratique, mais aussi une machine à acculturer en réduisant ou éliminant ce que la France de la fin du XIX^e siècle conservait encore comme différences de culture et de langage. En effet, l’institution scolaire peut en toute légitimité faire intérioriser les normes d’une société, puisque ce sont celles d’une société libre et porteuse de valeurs universelles. Nous connaissons bien ce récit : face à cette raison toute-puissante, les différences n’ont qu’à bien se tenir et s’effacer, la république étant « indifférente aux différences ». Maurice Halbwachs écrit, dans sa préface au Durkheim de *L’Évolution pédagogique en France*⁸⁴, que « l’éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image » ; Durkheim utilise d’ailleurs la métaphore de la cérémonie d’initiation, « cette seconde naissance qui fait advenir l’être social » et qui « crée dans l’homme un être nouveau⁸⁵ ». La notion de culture se superpose ici complètement à celle de société, tant les divers aspects du fonctionnement social font sens au sein d’ensembles culturels intégrés⁸⁶. Pour Durkheim, chaque société élabore sa propre perspective culturelle à travers l’éducation. Dans la société française, l’école socialise de façon à produire des individus intégrés et attachés entre eux, des citoyens qui seront à même de former cette utopie créatrice de la « communauté de citoyens », selon l’expression de Dominique Schnapper⁸⁷, oxymore exprimant une tension entre la rationalité abstraite et politique de la citoyenneté et la nature profondément nécessaire d’un lien social communautaire ou ethnique et affectif. Le « programme institutionnel⁸⁸ » de la nation, porté par l’école, peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d’un travail professionnel spécifique et organisé⁸⁹.

Cette intériorisation de normes garantit à son tour la cohérence et la continuité d’une société intégrée. Dans cette perspective, l’intégration de tel ou tel groupe de populations, par exemple les populations d’origine étrangère dans les pays d’immigration, à la société déjà constituée n’est qu’une dimension particulière de l’intégration de la société dans son ensemble. Ce schéma classique est celui de Dominique Schnapper lorsqu’elle présuppose l’existence du système global (intégration systémique) et y subordonne l’existence des collectivités ethniques dotées d’un degré de permanence moindre, ou même vouées à se fondre dans le système (intégration tropique)⁹⁰. Son usage du terme d’intégration « tropique » (*tropos*, le tour, la périphérie) est significatif en ce qu’il désigne le mouvement de *se tourner vers* un élément extérieur qui attire. Évidemment, les membres d’une société sont d’autant plus facilement intégrés dans une collectivité que celle-ci est elle-même intégrée : l’intégration de l’ensemble assure de fait une fonction intégrative pour les parties. Aussi bien au plan collectif des cultures différentes qu’au plan du sujet, le modèle de la « *paideia* fonctionnaliste⁹¹ » de la première modernité visait à penser la production simultanée de l’intégration, de l’autonomie et de la subjectivation. On comprend la puissance de ce projet républicain de socialisation nationale, qui s’est durci peu à peu, en promouvant un lien social politique et culturel superposant l’idée de nation et celle d’une raison universelle, alternative au catholicisme, terme dont la carrière sémantique, en passant du grec au latin, a abandonné le sens d’universel. Le statut et la place minorés des cultures différentes, qu’elles soient populaires, ouvrières, paysannes ou qu’elles représentent un type d’altérité plus exotique, illustrent la suprématie du modèle supérieur de surplomb à l’aide duquel l’identité nationale s’est construite.

Les mutations sociales et politiques de la seconde modernité⁹² renforcent aujourd'hui l'hétérogénéité des formes identitaires d'appartenance sociale et fondent un *vivre-ensemble* que les institutions (école, État, partis...) ne suffisent plus à définir. Campées sur un mythe d'égalité des chances, celles-ci oscillent entre un parti pris politique de traitement formellement identique des individus, d'indifférence aux différences et quelques îlots – entorses probablement plus nombreuses que le modèle républicain ne le laisse présager – de discrimination positive et/ou de *positiv action*: loi sur la parité en politique, existence de zones d'éducation prioritaire, concours spécifiques pour l'entrée à Sciences Po Paris de brillants étudiants scolarisés en ZEP..., mais aussi dispositifs d'insertion réservés aux jeunes ou aux salariés âgés, ou encore priorité de recrutement d'étudiants boursiers pour les assistants d'éducation de l'Éducation nationale. Si la Constitution française exclut toute distinction entre citoyens, l'existence d'une politique publique ambivalente dont les destinataires sont les Français dits « issus de la diversité » y est bel et bien attestée. En matière de lutte contre les discriminations, les pouvoirs publics agissent sur plusieurs terrains (sanctions, éducation, Halde) mais l'action publique est marquée par une certaine ambiguïté en ce qu'elle oscille entre une approche répressive du fait discriminatoire et une orientation d'inspiration plus régulatrice. Parmi ces actions de régulation, Gwénaële Calvès⁹³ cite des actions de formation et de communication, la conduite d'études, la création d'un lien privilégié avec une association ou un acteur institutionnel, l'échange de bonnes pratiques, notamment l'encouragement au recours à l'*outreach* (aller vers)⁹⁴. Il s'agit par exemple de démarcher activement des catégories de demandeurs d'emploi plus exposées que d'autres à la discrimination. Lancée dans le secteur public

(police nationale, armée, SNCF...), l'idée séduit de plus en plus de grandes entreprises privées qui, pour diversifier leurs filières de recrutement, peuvent nouer des partenariats avec des associations ou avec des écoles situées dans les territoires prioritaires de la politique de la ville ou encore se tournent vers des « viviers spécialisés ». Pour Gwénaële Calvès, il s'agit d'un double jeu institutionnel qui consiste à pratiquer un décodage ethnicisant de textes où la diversité a valeur incantatoire. Ces dispositifs confèrent ainsi à la catégorie « élèves de ZEP » un contenu ethno-racial implicite et officieux, puisque les statistiques ethniques ne sont pas autorisées – bien que des moyens détournés existent pour construire des indicateurs pertinents. Il faut noter encore que depuis les années 2000, les juridictions acceptent le *testing* comme élément de preuve fondé sur une appartenance visible non explicite.

Jocelyne Streiff-Fénard mène une démonstration équivalente avec la notion d'assimilation et l'apparition, en 1991, de l'expression « Français de souche » dans une enquête de l'Institut national d'études démographiques (Ined), notion qui opère la réduction de « Français » au niveau infranational de l'ethnicité. Évoquant une forme de nationalisme méthodologique des chercheurs, elle montre que le paradoxe du concept d'assimilation, entre évolutionnisme et naturalisme, n'est qu'apparent. En effet, s'agissant par exemple de la naturalisation, les valeurs auxquelles sont tenus d'adhérer contractuellement les candidats (laïcité, connaissance des textes fondateurs et des grandes dates, égalité homme-femme...) sont supposées d'emblée connues par les Français de naissance. Les immigrés, comme les Français, seraient donc dépositaires de formes culturelles en propre qui expliquent leurs comportements⁹⁵. Ainsi les cultures des immigrés sont conçues, à travers

l'approche assimilationniste, comme héritées d'une matrice culturelle, fixées en quelque sorte, malgré la dynamique de l'immigration. Pourtant, au contraire, dès lors que valeurs affichées ou demandes culturelles sont conçues comme des identités produites dans – et par – l'immigration, et non là depuis toujours, caractéristiques de la société d'origine⁹⁶, alors ces identités, au sens anglo-saxon ethnicité, peuvent être vues comme l'expression d'un travail identitaire orienté par les normes de la société élargie. Considérer les relations entre les groupes comme dynamiques, plutôt qu'alimentées par des identités substantielles, permet de comprendre que façons d'être et de faire de ces groupes ne sont pas tant « différentes » et liées à la « culture » que, plutôt, construites au sein d'interactions sociales qui leur donnent tout leur sens et les recomposent sans cesse.

Comment aborder la question de l'identité, du sentiment d'appartenance en général et d'appartenance nationale en particulier? L'identité relève d'un double processus de construction sociale: assignation d'une identité singulière et production d'un ensemble intériorisé de référents identitaires; processus d'étiquetage et de classification qui conduit à se différencier des uns et à partager avec les autres des valeurs communes. L'identité nationale, en tant qu'identité narrative, est enjeu de luttes pour définir des inclus et des exclus, eux et nous. De ce point de vue, l'universalisme républicain est un particularisme autant qu'un communautarisme et véhicule un modèle citoyen qui prétend intégrer des individus en désintégrant des groupes. La notion d'« identité » suscite un regain d'intérêt dans le vocabulaire des sciences sociales comme dans le langage courant; en particulier, l'expression « crise des identités » est abondamment utilisée, pour désigner un état de malaise non clairement délimité. La notion d'identité – notion plus

que concept – ne peut être définie en termes essentialistes, car elle n'est jamais donnée une fois pour toutes. Elle est le produit de socialisations successives, d'autant qu'il existe un « continuum allant des expériences singulières qui fondent l'identité personnelle aux affiliations collectives qui catalysent la construction sociale de l'identité⁹⁷ ». Pour Paul Ricœur, la notion d'identité doit être entendue en deux sens différents. D'une part la mêmété au sens latin d'*idem* (anglais: *sameness*; allemand: *Gleichheit*), la permanence de soi dans le temps, et d'autre part l'ipséité au sens latin d'*ipse*, (anglais: *selfhood*; allemand: *Selbstheit*), le soi, la fidélité à soi dans la parole tenue, l'aspect fluant. L'identité du sujet renvoie donc à une double inscription dans la temporalité, qui n'est accessible qu'à travers la médiation d'un récit, c'est une identité narrative. Dès lors, l'identification s'appuie sur du semblable (être identique à...) et du dissemblable (être différent de...), sur la dialectique du même et de l'autre. Elle est donc dialogique, et même diatopique, puisqu'elle se construit à la fois dans la conscience de soi et dans la reconnaissance par autrui.

Si l'identité est un acte d'identification individuelle à des valeurs collectives, le processus identitaire fonctionne selon deux modalités procédurales, l'une d'identification quand « il y a production de signes distinctifs, qui vont conduire les membres à se reconnaître à la fois comme différents de ceux qui sont hors du groupe⁹⁸ »; l'autre d'identification caractérisant les similitudes des individus dans le groupe. Si bien que « l'identité n'existe que par le sentiment d'identité⁹⁹ », ce que l'on peut nommer également l'ethnicité. Loin d'être un ensemble d'éléments objectifs – quoique objectivables –, les marqueurs identitaires constituent un puissant investissement affectif/subjectif du monde et les ressources culturelles disponibles pour l'identification sont

elles-mêmes des constructions sociales, produits de l'interprétation du groupe qui se réifient en un système temporairement stabilisé de normes et de valeurs. En ce sens, toute identité est sociale au sens où toute socialisation implique l'intériorisation de normes, de valeurs et de cultures, sans pour autant constituer un ensemble d'attributs fixes et univoques, même si la mise en scène sociale de cette identité collective nie sans cesse cette dynamique. La construction sociale de l'identité individuelle passe donc par un processus d'identification où s'enchevêtrent intériorisation et interactions. Si « l'individu s'insère dans un système emboîté entre le moi, le nous et le ça qui détermine son appartenance à plusieurs groupes sociaux qui cristallisent sa conscience collective¹⁰⁰ », c'est bien alors le métissage identitaire et la fragmentation sociale qui caractérisent le polythéisme contemporain des valeurs décrit par Max Weber.

Par-delà l'irréductibilité de l'individu à une appartenance singulière, les polydéterminations et multi-appartenances individuelles¹⁰¹ construisent et reconstruisent à tout moment l'identité individuelle et collective. L'enchevêtrement d'appartenances conduit à poser l'hypothèse d'une identité stratifiée et mouvante, ou bien encore que chaque individu possède autant d'identités que d'appartenances. Les différentes identités se superposent comme en surimpression, certaines plus valorisées que d'autres à certains moments, d'autant que la multiplicité des rôles sociaux, parfois contradictoires ou non congruents, conduit à s'interroger sur les sociabilités primaires et secondaires (réactivation, conflits, concurrence...). Les lieux et les milieux d'appartenance, socialement (re)construits et caractéristiques à tout individu, forment un système de relations enchevêtrées qui se combinent pour permettre la genèse d'une identité personnelle et sociale. À tout moment se font

des transactions complexes entre les polydéterminations individuelles qui façonnent des comportements quotidiens. La mondialisation libérale, renforçant précarités et incertitudes, réactive encore le conflit entre ces polydéterminations et la volatilité de leur poids respectif dans les pratiques sociales.

La construction identitaire repose sur des taxinomies qui valorisent, ou déprécient, certaines des appartenances plurielles. Toute société se construit par cette articulation du dedans et du dehors, dans et par la clôture. L'identité collective repose donc sur un imaginaire collectif, « sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle¹⁰² ». En France, il est fabriqué par la mise en scène de référents historiques combinant paradoxalement supériorité, universalité et permanence, notamment à l'école, mais aussi par la construction sociale d'une mémoire collective sans ratés, habitée de « Français qui viennent de Lascaux et des Grecs », comme le montre Marcel Détienné¹⁰³. Selon Philippe Blanchet et Michel Francard, l'ethnisation de l'identité culturelle peut prendre la forme de l'identité nationale, cultivant rites, héros et symboles. On voit bien simultanément la dynamique évolutive de l'identité qui mêle attributs traditionnels, croyances et pratiques, et sa transfiguration en un sentiment national diffusé, attisé et construit par l'État, oublieux de sa construction.

Ainsi, l'identité nationale, narrative, est un enjeu de luttes symboliques. Parmi la pluralité des appartenances et des affiliations, l'appartenance nationale connaît un destin singulier : élément identitaire parmi d'autres, elle est devenue la seule forme légitime d'expression politique et publique ; en effet, nous avons relevé à quel point la

citoyenneté républicaine française s'est construite sur le déni des appartenances particulières. Cependant, s'il y a une nature de la citoyenneté, elle est historique, juridique, et suppose le consentement. La question fondamentale posée par la citoyenneté est alors celle du consentement possible à l'obligation politique. En ce sens, elle est bien un système de reconnaissance et de légitimation sociale et politique par où peut émerger un vouloir-vivre collectif fondé sur l'intégration de tous les citoyens dans un corps national: « transfigurée par son ancrage dans la construction de l'État-nation, elle peut tendre à être présentée comme le seul support d'un accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques, civils et sociaux, bref à la citoyenneté¹⁰⁴ ».

L'unité s'y affirme ici résolument contre la diversité. L'État-nation moderne, né de l'unité de la théologie politique médiévale, sécularisant le modèle christologique des deux natures – du corps du prince au corps national –, se construit par l'affiliation pyramidale des périphéries au centre que la République une et indivisible construit: « La nation va ainsi, à travers une Restauration, deux Empires et une République, vivre deux cents ans sur sa contradiction congénitale, renouvelant l'Ancien Régime par le paradoxe d'une sacralité laïque, d'un finalisme transcendantal¹⁰⁵. »

La citoyenneté nationale construit ainsi une solution originale d'allégeance des périphéries au centre, articulant contractualisation du lien social et abstraction de l'identité nationale. Cette histoire s'écrit par rejet des segmentations de l'Ancien Régime et promotion de l'utopie égalitaire. Elle exige la contractualisation des rapports sociaux laïcisés sous la contrainte de la nouvelle division du travail social, et se traduit par la dépossession de l'individu, dans son

rapport atavique à l'autre, au profit d'un être social, civil et objectif. Cette citoyenneté se fonde sur la séparation entre appartenance citoyenne et appartenance sociale, sorte de société civile distincte des communautés familiales, lignagères ou seigneuriales. Elle est caractérisée par la prétention à la plénitude institutionnelle. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un *habitus* nationaliste républicain tendant à mettre hors jeu tout autre mode d'identification. La citoyenneté est alors une forme radicale de construction du sujet politique: une fiction qui n'est pas sans effet car productrice de rôles, partage d'un *topos*, mais aussi, *in fine*, ressource politique.

Illustrant la dichotomie de Ricœur, l'identité nationale comme *mêmeté* renverrait à la possibilité de définir les citoyens français par un ensemble de caractéristiques distinctives qui les opposeraient aux autres et l'*ipséité* renverrait à la conscience collective de cette appartenance. Il s'agit donc de fiction, de roman (national) et de croyance collective. En s'appuyant sur des recherches historiques réalisées depuis trente ans, Gérard Noiriel démontre qu'il n'existe aucune définition objective figée de l'identité nationale; la défense des identités nationales a d'abord eu en Europe, au XVIII^e siècle, un caractère progressiste. Ce fut le triomphe, en France, de la définition révolutionnaire de la nation, synonyme de peuple en 1789. Les premières définitions françaises de l'identité nationale datent du XIX^e siècle. Jules Michelet, dans l'idéal de progrès des Lumières, la définit comme « patrie de l'universel » et Ernest Renan, en 1882, comme « la volonté de vivre ensemble » dans un contexte politique de reconquête de l'Alsace-Lorraine¹⁰⁶. C'est sous

la III^e République, à l'apogée de l'empire colonial français, que se stabilisent les principales institutions de la République et que se cristallise la nation française.

Avec la III^e République, la notion d'identité nationale est définie juridiquement, en appui sur la loi du double – *jus soli* – couplée à la conscription obligatoire (1889). La définition de la qualité de Français et l'appartenance à l'État deviennent des enjeux politiques d'autant plus forts qu'ils commandent l'accès à la protection sociale naissante. C'est à cette époque, d'ailleurs, que le terme « immigration » s'impose dans le lexique. La centralité du noyau citoyen tient à ce qu'elle se construit comme mode d'appartenance en rupture avec les autres appartenances, locales, paroissiales, claniques.

L'ouvrage de Gérard Noiriel montre la réactivation, à partir des années 1980, des thèmes de l'immigration et de l'identité nationale dans le discours politique français, après que leur usage public eut été discrédité dans l'immédiat après-guerre. Il s'agit autant des discours racistes et xénophobes du Front national que des objets sociomédiatiques classiques que sont la lutte contre les « communautarismes » ou la défense de la laïcité républicaine. Il en montre l'utilisation lors de la campagne présidentielle de 2007, dans le discours du candidat Nicolas Sarkozy. Une nouvelle séquence s'ouvre alors, marquée par l'institutionnalisation de l'expression, et tend à imposer l'identité nationale comme seul étalon du vivre-ensemble. « Si l'on résume le propos » écrit Gérard Noiriel, analysant le discours de campagne de Nicolas Sarkozy, « l'identité française, c'est l'identité des Français, et l'identité nationale, c'est l'identité de la nation. Tout ce qui est beau, bon, intelligent et humain est français¹⁰⁷. »

C'est la mise en question de ce modèle total que manifestent aujourd'hui les questions sur la façon d'habiter et

d'inventer l'espace public. La culture scolaire descend d'un récit qui s'impose et devient le modèle politique d'éducation du pays¹⁰⁸. En effet, ce modèle dessine l'idéal type du citoyen que doit produire l'école, en phase avec le modèle politique: en France, un citoyen autodiscipliné, contrôlé, qui a intériorisé la supériorité de l'intérêt général contre les intérêts privés pensés comme égoïstes et menaçants. Ce modèle durkheimien, l'intériorisation d'une morale nationale, vivant dans les établissements aujourd'hui, est rendu de façon explicite à travers la dernière livraison PISA. Ces enquêtes soulignent en effet que les élèves français sont moins impliqués et plus anxieux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE¹⁰⁹, et que la France est le pays qui demande le moins de retour d'information de la part des élèves sur les cours, les enseignants, les ressources.

Ainsi, ce sont moins les représentations des familles sur les différences naturelles de sexe, ou encore le communautarisme, qui menacent aujourd'hui la République, mais la nostalgie et la peur de la différence; c'est pourquoi les enseignants peinent à construire une vision cohérente et positive de l'école et de leur mission de service public¹¹⁰. Pour le dire autrement, il s'agirait moins d'opposer les tendances délétères, zappeuses et amnésiques de la société moderne aux vraies valeurs humanistes de toujours, mais plutôt de promouvoir la curiosité pour les innovations et les initiatives locales. D'ailleurs, il est frappant de constater que les enseignants en France aiment individuellement leur métier, mais qu'ils souffrent¹¹¹ collectivement de sentiment d'abandon, de rigidité et de pénurie de vision créatrice commune: ce que l'on pourrait nommer un projet politique de l'école, grand absent des dernières réformes de l'Éducation nationale. Par opposition à l'école française, Denis Meuret décrit une école québécoise qui « aime le monde »

démocratique et pluriel dans lequel elle introduit ses élèves. Dans la continuité du modèle durkheimien, l'école se pense encore en France d'une façon quasi eschatologique, comme missionnée pour sauver la civilisation.

Les sciences humaines et sociales ont toute leur responsabilité dans ce processus, et la pensée critique développée à partir des années s'est parfaitement inscrite dans l'héritage durkheimien : les apprentissages et les socialisations hors de l'école, notamment par la famille ou le groupe élargi, sont structurellement et historiquement pensés comme subalternes, ou concurrentes. En effet, qu'elle soit nécessaire selon Émile Durkheim ou arbitraire chez Pierre Bourdieu plus tard, la force de la socialisation scolaire ne fait aucun doute. Émancipation et libération chez le premier, domination et violence symbolique chez le second, la socialisation scolaire formate et dresse, pour le meilleur ou pour le pire. Chez Émile Durkheim, le passage de la morale comme soumission à l'autorité se fait vers la morale comme liberté de l'individu non conformiste, doté d'une capacité critique. Chez Pierre Bourdieu, l'école légitime par les résultats scolaires des inégalités sociales qui lui préexistent par des mécanismes de connivence entre *curricula*, techniques scolaires et valeurs culturelles des classes cultivées, « représentation somme toute classique de l'action comme accomplissement d'un programme précocement intériorisé puis oublié par les acteurs¹¹² ». L'école n'est donc évidemment pas seulement un lieu de transmission du savoir, mais bien ce lieu tout-puissant et central d'intégration à la nation au travers d'un ensemble de mécanismes d'apprentissage qui font intérioriser manières de penser et d'agir, morale, éthique ou règles de conduite. D'ailleurs, aujourd'hui, les débats qui font rage sur les approches qui se font concurrence

en matière d'apprentissage de la lecture témoignent, par exemple, de cette polarisation purement scolaire et technicienne sur les apprentissages.

L'usage de la citoyenneté « met en jeu la façon dont la société se représente elle-même, c'est-à-dire se présente à elle-même l'image dans laquelle elle a choisi de se reconnaître¹¹³ ». La citoyenneté française se définit-elle encore, aujourd'hui, par l'intériorisation d'une appartenance nationale ? Subsume-t-elle les autres identifications, dans un vouloir-vivre collectif reposant sur une citoyenneté abstraite d'égalité des chances ? N'assiste-t-on pas à un éclatement des formes d'appartenance sociale lié à l'hétérogénéité croissante des socialisations allogènes, au développement des minorités culturelles et culturelles ? Nous l'avons dit, les conditions de la mise en place du projet émancipateur républicain ont radicalement changé. Les cultures particulières acquièrent une légitimité nouvelle et le modèle durkheimien national s'essouffle trop pour s'imposer avec « la même bonne foi conquérante¹¹⁴ ». L'ancienne fonction d'intégration nationale ne suffit plus à fonder la légitimité de l'école : alors que l'éducation civique ou morale de Jules Ferry se déclare au service d'un projet de société, politique et culturel, la morale laïque d'aujourd'hui apparaît comme un raidissement devant des problèmes divers d'insécurité, d'autorité, de communautarisme. Ainsi, le diagnostic collectif contemporain porté sur l'école de la République présente une forte tendance réactionnaire, au sens propre du terme : face à des dysfonctionnements, il propose d'en revenir à une époque antérieure. Cette nostalgie collective d'une société autour d'une école qui n'a d'ailleurs jamais existé en dit long sur un processus d'amnésie collective et d'oublis sélectifs. Un certain nombre d'analyses déclinistes¹¹⁵ expriment le malaise qui résulte de la fin d'une conception

héroïque de la correspondance entre formation des individus, des subjectivités, et élaboration d'un modèle national collectif. Or, dans la réalité, sous la pression des situations, l'école se transforme malgré tout en un lieu « éthique » du travail, et sollicite de nouvelles compétences des acteurs de l'institution.

Au cours du siècle dernier, la fonction d'intégration culturelle à la nation à travers l'école s'est affaiblie; en effet, il ne s'agit plus de construire la République et la démocratie, elles sont enracinées. S'il y a crise de la transmission du sentiment d'appartenance à la collectivité, c'est notamment du fait de l'absence d'un « récit commun » dans lequel chaque enfant pourrait trouver sa place¹¹⁶. Le rôle sacré des enseignants mute: ils auront dorénavant à se « professionnaliser » autant qu'à se « déprofessionnaliser »¹¹⁷. Plus encore, leurs performances, comme celles de tous les acteurs, sont mesurées et rendent compte de leur action, alors que leur identification aux valeurs de l'institution est l'objet de sourires ou de sarcasmes, dans la mesure où toute forme explicite d'affirmation institutionnelle ou nationale est au contraire suspecte. Ainsi, alors que le drapeau national étoilé fleurit sans complexe sur les pelouses privées aux États-Unis pendant que les communautés ont simultanément leur place dans l'espace politique, on constate que, de façon inversement symétrique, le drapeau tricolore est en France de mauvais goût et que le voile des musulmanes est insupportable. Comment, dès lors, raconter une histoire aux élèves français aujourd'hui, sur la base de cette neutralité effrayante: aucune reconnaissance des corps intermédiaires, des communautés, et refus hypocrite d'un attachement à la nation ou à la communauté. La question arendtienne de la responsabilité d'éduquer et de la transmission d'un héritage des Lumières est donc posée de façon lancinante et cruelle, toute position surplombante

étant suspecte à l'heure du *top down*. L'école n'a plus, tout comme c'est arrivé à l'Église en son temps, le monopole de la transmission des œuvres culturelles communes.

Nous venons de voir à quel point aborder la laïcité sous le seul angle d'un cadre juridique régissant les rapports de l'État et des cultes autour du concept de séparation est insuffisant, et combien cet héritage se manifeste à travers les luttes pour imposer ou défendre une invisibilité culturelle et culturelle dans l'espace public, jusqu'à, aujourd'hui, interroger l'espace privé. Ce détour par l'histoire culturelle s'est imposé pour mieux cerner l'idée radicale qui scelle historiquement la laïcité, et pour mieux comprendre les interprétations dont elle peut aujourd'hui faire l'objet. En particulier, le débat en France renforce sans cesse la représentation d'un clivage profond entre une identité musulmane réifiée et objectivée en culture, et une laïcité tout en principes et en proclamation. Ainsi, au sein de l'espace scolaire, les projets de réglementation des comportements au nom de la laïcité, tels que ceux qui font obstacle à l'accompagnement des mères voilées pour les sorties scolaires, sont d'autant plus problématiques qu'ils entrent en contradiction avec les orientations de l'Éducation nationale sur les liens à renforcer avec les familles, notamment immigrées. Les professionnels du monde éducatif et scolaire sont alors invités d'un côté à déployer des efforts pour aller vers des parents que tout éloignerait de l'école (scolarité, capital culturel, quartier) et de l'autre à être les gardiens d'une neutralité que menacerait le communautarisme musulman. Au fond, parents et professionnels savent que les institutions, au premier chef l'école, n'appliquent pas les idéaux proclamés de laïcité, de neutralité et d'égalité: ce n'est pas seulement que le calendrier scolaire des jours chômés et fériés, officiellement laïque, facilite de fait la pratique de la

religion chrétienne. C'est surtout, comme les travaux des sociologues sur les effets de la spécialisation sociale et culturelle du territoire le montrent depuis des années, que discriminations, inégalités et injustices marquent encore plus les expériences scolaires d'enfants d'immigrés. Ce constat nous entraîne vers le deuxième point d'examen de la raison de la nostalgie du modèle républicain laïque.

Mobilités, inégalités : la fin d'un consensus paradoxal

Une des raisons profondes de la séduction du modèle de Jules Ferry est que l'école a constitué un levier important pour la mobilité sociale de la population française jusqu'au milieu du xx^e siècle. Nous avons vu en première partie de notre raisonnement qu'elle a fourni jusqu'au milieu du xx^e siècle l'accès vers un imaginaire et une identité organisés autour de l'idée de nation. Mais cette école d'autrefois a favorisé également l'accès à une éducation pour tous, à tout le moins à l'accroissement de l'alphabétisation. Bien sûr, l'accès au savoir est très loin d'être égalitaire, mais l'école a sans aucun doute participé à la fluidité sociale accrue de la structure sociale. Ajoutons que les instituteurs, et dans une moindre mesure les professeurs, eux-mêmes en mobilité sociale ascendante (fils de paysans ou d'ouvriers, ils devenaient enseignants et notables), ont si bien intériorisé (et fait intérioriser) la fiction commune, que l'adhésion collective dans l'école de la République s'est construite dans une sorte de pacte républicain de fait émancipateur.

La grande affaire du xix^e siècle fut l'éducation du peuple et la volonté affichée par ses bâtisseurs de favoriser le passage d'un ordre social injuste de reproduction des statuts sociaux vers un ordre orienté par le mérite et porté par le programme institutionnel¹¹⁸ républicain. Cette *paideia*,

qui est la forme prise par les Lumières françaises, a fait ses preuves. Les historiens et les sociologues décrivent un système à deux filières, mais ne rejettent pas ses effets : alphabétisation, massification, accompagnent un puissant mouvement de démocratisation des rapports sociaux. Ainsi, pour les émigrés ou les paysans des provinces françaises du début du xx^e siècle, l'injonction de laisser ses identités au portemanteau était recevable, et plus tard, acceptable pour les immigrés des Trente Glorieuses¹¹⁹. On peut remarquer que, paradoxalement, cette école qui fonctionnait comme une école de classes sociales, et dans laquelle quelques boursiers échappaient à la reproduction du destin familial, ne suscite pas de critique forte jusqu'aux années 1950. Un consensus autour de la « fiction nécessaire », selon l'expression de François Dubet, indispensable à son fonctionnement, tient encore l'institution scolaire. Cependant, le paradoxe peut se comprendre. Si cette école unique, mise en place par étapes progressives (en 1959, le décret Berthoin portant la prolongation de la période d'obligation scolaire à 16 ans, ou encore, en 1975, la réforme Haby instaurant le collège unique), scolarisait séparément les enfants du peuple et ceux de l'élite, elle se proclamait toutefois ouverte à tous et récusait toute détermination des parcours scolaires par la richesse ou la position sociale. Ce discours est entendu : entre 1963 et 1972, avant même l'émergence du choc pétrolier et du chômage de masse, la proportion de parents ouvriers souhaitant que leurs enfants obtiennent au moins un bac passe de 15 % à 62 %¹²⁰. Un consensus tacite s'est construit ; les classes moyennes, dont le statut social est largement acquis par le diplôme, lient leur sort à celui des élites dominantes et les classes populaires voient leurs conditions de vie s'améliorer. L'accès aux biens de consommation de masse se démocratise, le modèle de la

société des places, que François Dubet distingue de celle des chances¹²¹ qui va peu à peu arriver, domine.

Ce consensus va voler en éclats. Depuis une cinquantaine d'années et, il faut le souligner, malgré différentes réformes, les enquêtes ne cessent de signaler que l'école amplifie les inégalités sociales, notamment à l'aide de mécanismes de connivence entre *curricula*, techniques scolaires et valeurs culturelles des classes cultivées. Le plus frappant est que ce constat alarmant sur les écarts de réussite scolaire selon les origines sociales ne relève pas seulement d'une pensée de la sociologie critique dans les pas de Pierre Bourdieu, mais qu'il est devenu en quelques décennies une vulgate autant qu'une véritable affaire d'État, au centre de la politique dite d'égalité des chances, pilotant et gouvernant par objectifs et indicateurs. Ainsi, les premières phrases de la circulaire de la rentrée 2014-2015 indiquent solennellement : « L'avenir d'un pays appartient à sa jeunesse. Les acteurs de l'Éducation nationale ont la responsabilité d'instruire et d'éduquer chaque élève pour lui permettre de trouver sa place dans la société de demain. Un impératif doit les guider aujourd'hui : combattre les inégalités sociales et territoriales à l'œuvre au sein du système éducatif pour favoriser la réussite de chaque enfant et de chaque jeune¹²². » Autrement dit, la critique ne vient pas seulement des travaux fondateurs déconstruisant le mythe de l'élève doué ou méritant, ni de toute une génération de travaux dans cette lignée s'efforçant de décrire de façon fine la corrélation entre origines sociales, parcours scolaires et places sociales. Le rapport Thélot s'alarme officiellement en 2004 de ces inégalités, et le discours de rentrée du ministre, en 2012, en fait un point central de la réflexion sur la Refondation de l'école (sans pour autant en faire un point fort de son action). En quelques décennies, le thème des inégalités est devenu un thème officiel et obsédant.

Depuis les années soixante environ, une tension majeure oppose ainsi la fonction de classement de l'école et son statut de temple de la neutralité fonctionnelle. En effet, l'école est simultanément un lieu de sacralisation, alimenté de façon permanente par l'affichage des valeurs de laïcité et d'égalité, et le lieu massifié d'organisation d'une sélection – dont on sait aujourd'hui à quel point elle est discriminante – justifiée à l'aide du critère du mérite. Il en faudrait beaucoup moins pour parler d'*hypocrisie scolaire*¹²³. Les choses se compliquent d'autant plus que l'école s'appuie aujourd'hui en toute légitimité sur les ressources fournies par les travaux des sciences sociales et le système de réflexivité généralisée des sociétés de la modernité. L'analyse quantitative et qualitative des inégalités a pénétré l'espace scolaire non seulement dans le cadre de la formation des enseignants et futurs enseignants, mais également par le biais des fédérations de parents d'élèves qui organisent des conférences et des colloques, et par le biais des *curricula* eux-mêmes, commentant inégalités, discrimination ou ségrégation. Paradoxalement, ces travaux ont pu avoir pour effet de dédouaner les enseignants de toute responsabilité dans les vulgates collectives : la thèse du handicap socioculturel devient alors presque une ressource de pouvoirs... L'école est pensée comme reproductrice d'inégalités, *dont acte*. L'efficacité démocratique des pratiques enseignantes est donc peu questionnée... Pourtant, les analyses démontrent que toutes les pratiques de classe ne se valent pas, qu'il y a des « effets » maître, classe, établissement¹²⁴. En amont, des travaux peuvent inspirer les politiques scolaires : rapports sur le fonctionnement de l'école, commissions présidées par des sociologues dont certaines peuvent inspirer des réformes, rapports, évaluations et statistiques en ligne sur le site du ministère à disposition

de tous. Ainsi, « les institutions, les groupes, les individus font ce détour réflexif sur leurs actions. Les différentes sociologies, les différentes écoles, leur proposent, explicitement ou non, des services de réflexivité¹²⁵ ».

Même revendiquée par tous les partis politiques, la laïcité de « notre modèle républicain » se désenchanté d'autant plus. La nation ne définit plus le cadre d'appartenance identitaire, ce n'est pas non plus la socialisation scolaire, l'obéissance aveugle (Durkheim parle d'hypnose) au maître, qui émancipe et construit les individus. Enfin, ce n'est pas en allant à l'école que les individus mériteront une juste place sociale: on connaît aujourd'hui l'écart entre les rhétoriques égalitaires et l'existence de ghettos sociaux et scolaires. Il faut se rappeler que si les pères fondateurs de l'école républicaine jugeaient négativement les inégalités dues à la naissance, parce qu'« il est évident que l'éducation de nos enfants ne devrait pas dépendre du hasard qui les fait naître ici plutôt que là, de tels parents et non de tels autres¹²⁶ », ils admettaient absolument l'idée de statuts sociaux différents. Pour Durkheim, le travail de formation des individus de l'école organise aussi la division du travail nécessaire à la solidarité organique et contribue en cela à réduire les risques d'anomie inhérents aux sociétés sécularisées et laïques. La différenciation est donc légitime: les valeurs et les besoins de la société moderne toujours plus complexes la rendent nécessaire, et elle doit, pour être juste, se réaliser selon le mérite de chacun. Les inégalités ont aujourd'hui acquis un statut de scandale qu'elles n'avaient pas historiquement, et les identités ne se cachent plus, ces phénomènes étant liés au fait que l'école d'aujourd'hui, en échange, ne propose pas de projet fédérateur, incluant, socialisateur, fût-il fictif.

En vertu du principe méritocratique républicain, l'école est définie comme offrant aux individus des chances égales

de développer leurs talents. Or, si l'école d'autrefois a massifié le savoir, favorisé l'accès à une éducation pour tous, depuis un demi-siècle et malgré les affichages politiques, les différences de réussite scolaire et d'accès aux places sociales se mesurent par les origines culturelles et sociales: ce sont les mêmes qui sont en bas, ce sont les mêmes qui échouent. L'inégalité sociale des chances scolaires n'a pas bougé, tous les analystes s'accordent à dire que si la pauvreté régresse au niveau mondial, les différences se creusent encore entre les catégories sociales à l'intérieur des ensembles nationaux.

Certes, les façons dont la société et ses institutions pensent faire vivre la notion de mérite, ou encore la définition donnée à ce terme, varient selon les époques: lorsque le thème de l'égalité, pensée comme uniformité ou neutralité, domine les politiques éducatives au XIX^e siècle, la grande affaire est l'éducation du plus grand nombre – l'Éducation nationale et l'Instruction primaire. Cet objectif est réalisé par la volonté d'un passage d'un ordre naturel de reproduction sociale marqué par l'hégémonie politique et morale religieuse, pensé comme injuste, vers l'accès à une place sociale méritée, due au travail scolaire et pensée comme juste. Dans les récits héroïques, on oublie quelquefois que, chemin faisant, l'enseignement français se construit tout au long du XIX^e siècle selon deux ordres distincts, chacun possédant ses enseignants, sa hiérarchie et sa clientèle: l'école des notables et celle du peuple qu'il s'agissait d'instruire et de socialiser aux idéaux républicains¹²⁷. Longtemps cette hiérarchisation, conforme à une école de classes, dont l'exemple de boursiers méritants conforte la dimension méritocratique, n'est pas perçue comme inégalitaire, d'autant plus que cette institutionnalisation se traduit réellement par la montée de l'instruction d'une très grande partie de la population.

Le projet républicain produit bien des effets, il faut l'admettre : un nouveau rapport au savoir se construit et l'instruction s'impose comme une norme et une nécessité. Entre un enseignement primaire pour les pauvres, court et concret, et un enseignement secondaire pour les riches, long et théorique, un enseignement intermédiaire se constitue, aboutissant à la fin du XIX^e siècle à la création du primaire supérieur et de la filière moderne du secondaire. Ainsi, si au XIX^e siècle l'enjeu est l'instruction des masses, au XX^e siècle, il devient avant tout celui de la démocratisation du système¹²⁸, notamment par l'unification des filières. Antoine Prost montre comment, dès 1918, l'objectif affirmé est celui d'un recrutement des élites au sein d'une base sociale élargie. En effet, les bâtisseurs de l'école prennent acte d'une dérive de fait de l'objectif républicain : dans le système éducatif en vigueur alors, ce n'est pas le mérite qui commande la place dans la société, mais c'est l'appartenance au milieu social. Le secondaire reste l'apanage des élites en dispensant une culture générale qui permet d'accéder aux plus hautes fonctions de l'administration et aux professions libérales, tandis que l'école primaire dispense un savoir pratique et utilitaire. La réalisation de cette étape de la démocratisation scolaire est longue et sinueuse et l'histoire témoigne de réactions contrastées, de part et d'autre du spectre politique, face au projet d'unification des filières primaire et secondaire. Le parti communiste dénonce par exemple cette politique comme une « pure illusion¹²⁹ », pendant que des parents de milieu social élevé évitent – déjà – le contact de leurs enfants avec ceux de l'école primaire publique et gratuite, à cause « des mauvaises habitudes de langage et des manières peu convenables¹³⁰ ». Au milieu du XX^e siècle, fusionner les deux ordres d'enseignement (suppression des petites

classes du lycée et des grandes du primaire) a mis le système éducatif face à l'enjeu du choix d'une culture scolaire commune. Enseignera-t-on dans ce nouveau primaire ce que l'on y a toujours enseigné, un savoir de base visant l'intégration, ou bien ce qu'on enseigne dans les petites classes du lycée, un savoir visant aussi la différenciation ? Tandis que le primaire dénonce une culture du secondaire élitiste et éloignée de l'expérience quotidienne des familles, le secondaire s'insurge contre une école au rabais pour offrir le meilleur de l'héritage culturel.

À l'ère de la massification scolaire, les exigences méritocratiques de l'école républicaine sont-elles devenues illusoires ? Sans doute est-il utile d'apprécier ce qui relève d'une démocratisation supposée de l'école et de l'accès au savoir, de ce qui relève de la massification avérée des expériences scolaires. L'action éducative et la relation qu'elle instaure, dans ses fins comme dans ses moyens, sont inséparables du pouvoir social (au sens où ce dernier commande le pouvoir pédagogique), donc d'un projet collectif conféré à l'éducation lui assignant des fonctions intégratrices mais aussi émancipatrices, comme l'exprime Marcel Postic¹³¹. Doit-on attendre de l'école qu'elle démocratise la société ? S'il s'agit d'intégrer la jeune génération aux normes dominantes du lieu et du moment, la socialisation démocratique – portée par le projet du messianisme républicain et engagée par son institution phare, l'école laïque et obligatoire – rapproche-t-elle l'apprenti-apprenant d'un apprenti-citoyen, y compris dans ses déclinaisons possibles en termes utilitaristes, communautaristes ou institutionnels, déclinaisons travaillant notamment le secondaire aujourd'hui ? Sans doute le débat démocratisation/massification exprime-t-il l'inflexion la plus récente de l'histoire scolaire française, dans la mesure

où il s'agit de prendre acte des conditions démographiques nouvelles qui encadrent le procès de démocratisation dans l'accès aux études secondaires et supérieures. En ce sens, la thématique de l'égalité des chances devant l'enseignement, vieille revendication qui a longtemps scandé le pari démocratique par l'éducation, a changé de nature. D'un point de vue quantitatif, la démocratisation a longtemps été confondue avec le développement de la scolarisation. D'un point de vue qualitatif, la démocratisation renvoie, depuis la deuxième moitié du xx^e siècle, à l'espérance de réduction des inégalités sociales par l'école.

Ainsi le combat nouveau autour de la démocratisation de l'éducation à l'ère de la massification et de l'hétérogénéité sociale, culturelle, et même culturelle, des publics scolaires est-il autre. Il s'agit de lutter pour instaurer l'égalité des chances dans l'enseignement, ce que signale aussi le glissement de visée : du pari au défi démocratique. Reste que le prisme démographique ne peut cacher les difficultés propres aux procès de démocratisation de l'accès aux études. Si la massification est patente, *quid* de la démocratisation ? Nombre d'enquêtes de sociologie de l'éducation conduisent à relativiser les effets démocratiques de la massification. Elles permettent d'éclairer sous un jour alternatif les espérances démocratiques de l'école, notamment par l'examen du caractère fragmenté et fortement discriminant du système éducatif, faiblement homogène en termes de trajectoires scolaires, et par l'examen des rendements différenciés des filières, même d'un établissement à l'autre. Françoise Ceuvrard¹³² qualifie d'ailleurs une telle démocratisation « d'élimination différée », à la fois soumise aux injonctions marchandes et utilitaristes et reléguant les publics scolaires les plus fragiles et à origine sociale défavorisée. La massification/démocratisation n'interdit en

somme ni les déscolarisation, ni l'illettrisme, ni les sentiments d'abandon, ni les mécanismes diffus de bannissement, même si les établissements de la deuxième chance œuvrent ici ou là pour remédier à certains de ces dysfonctionnements dans le secondaire ou que des instituts universitaires professionnalisés accueillent des publics étudiants à la recherche d'une voie de formation moins discriminante que celle proposée dans l'université traditionnelle. L'école, probablement en cela à l'image de la société civile, est alors en quête de sens démocratique, ce que signale d'ailleurs l'échec du pacte républicain, qui est aussi pour une part celui de son acmé, la méritocratie.

L'échec scolaire résiste toujours au projet démocratique égalitariste, idéal républicain et laïque de neutralisation nécessaire des aspérités. Ce projet est battu en brèche sous la poussée démographique des publics scolaires et l'inféodation de l'école aux besoins de l'appareil productif. C'est au cœur d'un être-ensemble plus difficile à bâtir que se nouent les altérités, les résistances et plus généralement le travail du dedans et du dehors, de l'inclusion et de l'exclusion : en somme, de tout ce qui travaille dans l'ordre sociétal et institutionnel à unifier et à différencier, conformément aux prescriptions et aux besoins des ordres scolaire, politique, culturel. De la laïcité sacralisée par l'école à la désacralisation relative de la méritocratie dans le cadre éducatif, à l'ère des consommateurs d'école et de l'utilitarisme pragmatique, l'histoire de la démocratisation scolaire s'articule aux conditions objectives et subjectives de fabrication sociale de l'échec et de l'excellence.

L'intériorisation de la définition légitime de l'excellence scolaire, partie prenante du procès de démocratisation de l'éducation et aporie de la méritocratie, fonctionne sur la mise à distance (ou hors jeu) des sujets scolaires

eux-mêmes, de la nature de leurs rapports au lieu, à l'institution, aux savoirs et aux rites d'interactions. En ce sens, la naturalisation de l'échec scolaire (le fait de privilégier des motifs explicatifs naturels à l'échec : manque de dons, manque de travail de l'élève, rapport au savoir, capital culturel ou différence culturelle) et l'autodisqualification des élèves concernés et de leurs parents signalent deux dispositifs d'un *habitus* alimenté par les pratiques d'étiquetage, de contrôle et de relégation de l'institution. Pourtant, par vocation, les sociologues sont attachés en priorité à dénaturer les phénomènes sociaux et ils n'ont eu de cesse de démontrer que les inégalités devant la réussite à l'école sont d'origine sociale et/ou culturelle, et sont socialement construites. Pierre Bourdieu a radicalement théorisé cette approche, jusqu'à plaider, comme le rappelle Marie Duru-Bellat, pour un postulat du type « il vaut mieux douter trop que trop peu¹³³ », postulat répondant à la peur que les différences ne soient considérées en termes déficitaires. À force de mettre en garde sur la confusion entre différence culturelle et diagnostic scolaire de défaillance, les sociologues ont, après lui, pesé de tout leur poids du côté de l'imposition d'un arbitraire culturel. Mais s'agit-il seulement à l'école « d'apprendre à mieux maîtriser un arbitraire culturel, ou bien tout autant d'apprendre à mieux penser ? Il s'agirait alors de développer, sinon l'intelligence, du moins les outils cognitifs permettant de maîtriser les tâches scolaires dont on reconnaîtrait alors par là qu'elles ne relèvent pas du pur arbitraire¹³⁴ ». La question de savoir, par exemple, si les règles scolaires du « bien-parler » sont arbitraires, s'il existe une meilleure façon de communiquer qu'une autre, reste toujours en suspens à travers ces approches sociologiques en termes de capital culturel.

Même totalement socialement construites, les règles scolaires fonctionnent et classent. Il faut donc se résoudre à reconnaître *de facto* l'existence de « réelles inégalités de développement cognitif¹³⁵ ». Ces inégalités, ceux qui ont immigré en ont, d'une façon ou d'une autre, bien conscience : c'est aussi une demande d'acculturation qui se fait jour à travers leurs démarches d'éloignement du pays d'origine. Il ne s'agit évidemment pas seulement d'inégalités frappant les immigrés, mais aussi les publics socialisés dans des mondes peu familiers de la lecture et de l'écriture, dont le développement cognitif a été précocement marqué par l'environnement. C'est pourquoi il est important de ne pas se cacher derrière les peurs de naturalisation des rapports sociaux pour nier ces différences, à travers la dénonciation d'un arbitraire culturel. Même si les « *habitus* cognitifs » sont socialement construits, de vrais handicaps opèrent réellement dans la vie des élèves. Le « social » des sociologues mue dans les situations scolaires et devient « cognitif », il s'inscrit profondément dans les individus : « La socialisation a des conséquences psychiques¹³⁶. »

À propos de la valorisation républicaine de l'intégration et de la haine du « communautarisme », on peut trouver étrange que les mêmes postures qui dénoncent l'ethnisation des rapports sociaux à l'école (catégorie qui implique pourtant action de soi, sur soi et sur le monde) réifient simultanément les identités culturelles. Jocelyne Streiff-Fénard a montré que cette étrangeté n'était que superficielle : c'est que ces identités sont en réalité comprises comme passives, fixées, héritées. Pourtant, il est profondément regrettable que la « culture » serve ainsi de cache-misère devant certaines formes de faiblesse des acteurs, au motif du risque de naturalisme et de racisme.

Les acteurs ne sont pas en tous points faibles, ou en tous points dominants. La complexité des expériences des individus, mal nommée « double culture », n'est pas pathologique et constitue au contraire une des conditions de leur dignité, en ce qu'ils ne sont pas entièrement définis par une seule des figures de leur expérience, qui serait celle d'être né quelque part. Ce qui se manifeste de leurs origines dans le pays d'émigration est en lien étroit avec les valeurs de ce pays. L'exemple du thème du respect, si fréquemment brandi comme marqueur de la différence – chez les jeunes issus de migrants –, est très frappant : Deirdre Meintel et Josiane Le Gall ont montré, déjà en 1995, que les jeunes immigrés à Montréal, indépendamment de leur origine, utilisent la notion de respect pour se différencier des Québécois¹³⁷. Jocelyne Streiff-Fénard remarque que si cette valeur est aussi répandue dans les groupes minoritaires, c'est parce qu'elle leur permet de souligner une différence à la fois positive et universelle, à savoir qu'elle leur permet d'universaliser à leur tour les identités liées à leurs origines.

Comprendre et traduire cette complexité dynamique de l'identité constitue certes un enjeu pour les chercheurs, mais pourrait également offrir un support d'action pour les politiques publiques : car agir sur l'égalité n'implique pas forcément l'imposition d'une morale laïque surplombant les choix religieux, associatifs, sociaux, culturels. Dans cette perspective, il faut comprendre que les individus en situation de faiblesse dans une des dimensions de leur expérience (à l'école, par exemple) ne le sont pas forcément dans les autres dimensions de leur existence. Il y a une forme contemporaine d'injustice à définir un individu à l'aide d'une seule des nombreuses figures à l'intersection desquelles il se situe¹³⁸. Soulignons que distinguer ces

différents pans de l'expérience des individus, ne signifie pas ignorer les responsabilités collectives. Comme le dit Michael Walzer : « Toute société éduque ses enfants, ses nouveaux membres et ses futurs membres [...] pour continuer, perdurer, persister face au temps¹³⁹. » Selon lui, une société juste basée sur une conception de l'égalité complexe serait celle qui verrait les individus apprendre à vivre avec l'autonomie des répartitions et reconnaître différents résultats selon différentes sphères de la vie sociale. À l'école, il s'agirait – et c'est là toute la difficulté – que la réussite ne confère pas immédiatement pouvoir et dignité dans tous les autres espaces.

Le pacte républicain, scolairement actualisé dans l'école méritocratique – illusion ancienne d'une égalité des chances face à l'éducation, à la culture, et d'une égalité sociale intégrative –, a cependant longtemps fonctionné comme idéologie démocratique, jusqu'à ce que la très partielle égalisation des chances face à l'école en discrédite les objectifs. Il s'agit là, selon nous, d'un vrai cas d'école, puisque c'est au moment même où l'école est objectivement un peu moins injuste que sa révocation en doute est de plus en plus générale, relayée par un modèle républicain mû par l'idéal laïque, abusivement saisi comme neutralité politique, alors même que les différences sociales et culturelles des publics scolaires face à la réussite scolaire en soulignent l'obsolescence. La réussite toute relative de la massification fonctionne comme réactivation de la légitimité du procès démocratique et méritocratique. Elle conduit d'ailleurs, au nom d'une stricte observance d'une prétendue neutralité laïque, à exclure telle ou telle scorie des histoires singulières et privées, si elle s'affiche par exemple au moyen d'un signe d'appartenance communautaire ostentatoire.

Le programme institutionnel laïque et républicain visait la liquidation d'un ordre de reproduction injuste, religieux, mais ce faisant, il s'est heurté à des obstacles nouveaux. La réalisation de ce programme a libéré des exigences démocratiques, qui – des premières lois jusqu'à l'éducation prioritaire ou à la réforme des rythmes – font apparaître de nouvelles inégalités, qui font mentir l'idée de neutralité et de mérite. C'est dans ce cadre que les remises en cause de la laïcité nous semblent les plus violentes: le mensonge d'une neutralité, qui devrait protéger les individus des conséquences publiques de leurs affiliations respectives privées, qu'elles soient culturelles, culturelles, sociales. De façon symétriquement inverse à Émile Durkheim, Pierre Bourdieu a dénoncé l'entreprise de naturalisation fonctionnelle de la part de l'institution scolaire: « La fonction la plus cachée et la plus spécifique du système d'enseignement consiste à cacher sa fonction objective, c'est-à-dire à masquer la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classe¹⁴⁰. » Dans cette perspective, l'imposition d'un arbitraire culturel du groupe dominant se réalise à travers une cooptation culturelle et non une procédure rationnelle de sélection, par l'accomplissement d'une complicité, d'autant plus forte qu'elle est inconsciente, entre valeurs de l'école et culture de classe. Nous avons vu que la culture vient ici fonctionnellement justifier la domination: ce ne seraient pas des élèves moins instruits, moins lecteurs, que le système scolaire écrase, ce ne seraient pas les moins « doués », mais ceux dont la culture – familiale, populaire, étrangère – n'est pas en phase avec la culture classique, humaniste, scolaire. On connaît le succès incontestable de ces thèses qui rabattent les inégalités sociales sur une question de hiérarchie culturelle et qui mobilisent curieusement une grille de lecture

à la fois culturaliste et objectiviste des rapports sociaux, à travers la notion de capital culturel. Depuis les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, les enquêtes sociologiques enchaînent les constats des inégalités sociales du système éducatif français. Elles sont pensées comme les conséquences d'inégales compétences familiales à transmettre une culture efficace pour réussir à l'école: l'échec ou la réussite des élèves se mesure essentiellement à l'écart entre les deux cultures, familiale et scolaire; l'école ne « fait que reconnaître les siens », les notes ou diplômes délivrés ne faisant rien d'autre qu'institutionnaliser le bon *habitus*. La notion du capital culturel inégal des individus est d'ailleurs exceptionnellement efficace dans la mesure où elle conjugue, de façon inextricable, normativisme et relativisme¹⁴¹.

À la fin des années 1980, l'hétérogénéité des publics scolaires et la spécialisation sociale des espaces urbains ont fait s'orienter les analyses vers la différenciation des contextes et des environnements, et prendre en compte les effets de ces contextes sur les parcours¹⁴². L'existence d'une ségrégation dans les établissements scolaires, qui engendrerait des difficultés spécifiques, est officiellement reconnue avec la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) en 1981, puis en 1992, avec la notion de collège sensible. Le recours à une politique de discrimination politique à la française, avec la politique de la ville et notamment les ZEP, traduit la reconnaissance publique d'une contradiction entre égalité formelle en haut et inégalités réelles en bas. Cette politique publique a d'ailleurs été interprétée comme une sorte d'ethnisation de l'État¹⁴³. Le passage d'une vision substantielle de l'égalité vers une vision procédurale, ou encore du bien vers le juste, remet en cause la conception de l'émancipation/domination comme catégorie supérieure

de compréhension des rapports sociaux. Il reste que, plusieurs décennies après, les effets de cette politique, difficiles à mesurer, semblent faibles, voire contre-productifs dans certains cas : les évaluations s'accordent pour dire que les élèves ayant suivi leur scolarité en ZEP n'ont pas de meilleurs résultats scolaires ni ne réalisent de meilleurs parcours que leurs homologues scolarisés hors ZEP¹⁴⁴. Les bénéfices de cette politique varient d'une zone à l'autre¹⁴⁵, ce qui souligne d'ailleurs l'importance des équipes et des choix locaux. Enfin, s'y développent des effets d'étiquetage, entraînant des départs et la baisse du niveau d'exigence des enseignants face à leurs élèves. Le mouvement de concentration des populations scolaires, qui résulte de l'accentuation de la concentration dans l'espace urbain des populations en difficulté et de la fuite des populations plus favorisées hors des espaces populaires, devient une des préoccupations essentielles des politiques scolaires. Le débat sur la carte scolaire, aujourd'hui assouplie, s'amplifie dans ce contexte : favorise-t-elle la mixité sociale¹⁴⁶ ? Les études analysent bien le lien mécanique entre la sectorisation scolaire et la ségrégation urbaine : non seulement la sectorisation fait correspondre passivement hors des espaces sociaux et scolaires, mais elle initie dans certaines zones urbaines des dynamiques résidentielles, bien étudiées par les chercheurs. Ce contexte tendu se manifeste par l'institutionnalisation de la notion d'égalité des chances, jusque-là en surplomb dans la sphère des valeurs et des idéaux. La loi de 2006 sur l'égalité des chances, relative à l'emploi et à l'éducation, inscrit dans le juridique cette notion comme un principe de justice sociale majeur d'organisation de nos sociétés. L'égalité des chances articule donc deux principes, celui de l'intégration¹⁴⁷ et celui de la différenciation, celui de l'égalité et celui de l'équité, avec la notion de

discrimination positive. Dans ce contexte, la laïcité offre alors un discours de double jeu : en tant que norme centrale de cohésion de l'institution scolaire, elle sert de socle idéologique pour faire tenir ensemble ce qui est désuni, par-delà les clivages sociaux, culturels, culturels et même les clivages de genres – une profession enseignante caractérisée par l'éclatement de son identité et des modes d'insertion scolaire, par le déclin social et statutaire (les nouveaux enseignants sont plutôt en mobilité sociale descendante). La laïcité est alors la syntaxe de notre ordre politique, « pas seulement celle qui construit les phrases, celle moins manifeste qui fait “tenir ensemble” les mots et les choses ». Ainsi par exemple, les débats initiés par Régis Debray autour de la question de l'enseignement du fait religieux à l'école ou les débats récurrents sur le voile à l'école ravivent la vigilance critique des enseignants, non tant qu'ils adhèrent toujours pleinement à la méritocratie et à la laïcité comme modalités effectives de leur fonction sociale, mais qu'ils s'en servent commodément comme ferment de solidarité et d'identité professionnelles. Le discours de réussite méritocratique fonctionne non seulement comme espace narratif de l'égalisation des chances, mais aussi comme légitimation de l'existence même d'une périphérie : si chacun reçoit selon ses mérites, il est logique qu'il y ait des inclus et des exclus. Les travaux d'Anne Barrère sur les lycéens illustrent la façon dont le système scolaire associe le mérite au travail¹⁴⁸. Elle y montre que les enseignants relient systématiquement les résultats des élèves à leur investissement dans le travail, alors que, pourtant, les quatre grandes figures d'élèves qu'elle a identifiées témoignent d'expériences répétées de dérégulation entre travail et évaluation. Son enquête révèle que ni le manque de travail de l'élève, ni son handicap socioculturel, deux registres de croyances qui rendent

compte en général de ce qui est relativement inacceptable, c'est-à-dire l'inadéquation entre les résultats et l'investissement en travail, n'expliquent ces hiatus. Pourtant, ces croyances (*credo*, selon le terme employé par l'auteur) sont partagées par les enseignants comme par les lycéens auprès desquels elle a enquêté¹⁴⁹.

Il reste que la question centrale devient celle des effets de la spécialisation sociale et ethnique des espaces ségrégués et que les élèves et leurs familles subissent, à l'école et dans les quartiers défavorisés, l'influence des caractéristiques des contextes. Les enquêtes montrent que la composition de la classe, de l'établissement et du quartier affecte non seulement les normes des élèves mais également les attentes des publics et des professionnels, le système d'évaluation et les objectifs des enseignants. Elles démontrent les effets de la qualité des contextes sociaux et spatiaux sur les parcours scolaires et sur les socialisations. Ces effets ne se limitent pas à l'établissement fréquenté, mais incluent l'influence de la communauté environnante, plus ou moins mobilisée autour de l'école, fournissant aux jeunes certains modèles identificatoires. Autrement dit, la ségrégation urbaine entretient et reproduit ce que les économistes appellent des externalités négatives : la non-mixité sociale à l'école et dans les quartiers contredit la politique d'égalité des chances. L'école ne se contente pas de subir la ségrégation urbaine et son évolution. Elle fabrique elle-même de la ségrégation : car interagissent ainsi les stratégies résidentielles et scolaires des familles, le découpage de la carte scolaire, la gestion des dérogations, les politiques des établissements (offre d'options spécifiques, par exemple...) et la constitution des classes. Les classes de niveau sont souvent reconstruites par le biais d'options ou de classes à projet (de type archéologie,

opéra, théâtre ou tango au collège, par exemple). Non seulement la carte scolaire repose sur un découpage de quartiers eux-mêmes socialement ségrégués, mais les dérogations accordées par l'Éducation nationale aux familles sont socialement discriminantes et renforcent l'homogénéisation sociale des établissements.

Marie Duru-Bellat dégage plusieurs points d'analyse essentiels sur la question de la mixité sociale¹⁵⁰. Premièrement, le fait que des élèves soient scolarisés dans un milieu à dominante favorisée ou défavorisée exerce sur eux une influence propre, qui s'ajoute aux effets mieux étudiés de l'origine sociale. Ce que l'on entend par effet de la mixité sociale n'est pas le produit d'effets mécaniques de composition qui font que les écoles défavorisées auront en moyenne de moins bons résultats parce que les élèves y réussissent moins bien. Les effets de la mixité de la classe du collège ou du quartier sont autres : ce sont ceux d'une dynamique propre à la tonalité sociale des échelles considérées sur des élèves originaires de tel ou tel milieu social, ce qui affecte déjà leur réussite, leurs attitudes. Toutes les recherches empiriques confirment notamment que la quantité et la qualité de l'enseignement dispensé en classe sont modulées par la composition sociale du public. Ainsi, la ségrégation est porteuse d'une diversification qui est source d'inégalités, puisque les conditions d'un enseignement stimulant semblent davantage réunies dans les établissements au public homogène. Deuxièmement, les effets de la mixité sur les élèves, faibles mais réels, sont plus ou moins accentués selon les établissements scolaires¹⁵¹ et augmentent avec le temps lorsque l'élève reste dans le même contexte. La littérature internationale conclut clairement à un effet positif des scolarisations dans des contextes favorisés. Les travaux plus connus de

James Coleman montrent, dès 1966, que tous les élèves faibles ont avantage à fréquenter une école au public plutôt favorisé. Il affirme que les ressources apportées par le *school mix* s'avèrent supérieures à celles de l'école même (financement, maîtres, pédagogies) et que la concentration d'élèves faibles ou de milieu défavorisé tend à affaiblir la performance de tous les élèves¹⁵². Ce constat, précocement posé aux États-Unis, motive les premières politiques américaines de *busing* conduisant les enfants des ghettos dans des milieux scolaires favorisés ou au sein d'écoles-aimants (*magnet schools*): à quartier répulsif, école attractive par des options rares et socialement rentables. La ségrégation sociale entre établissements, souvent renforcée par la constitution de classes de niveaux, si elle affecte de manière modérée les apprentissages des élèves, marquerait davantage leur expérience scolaire et par-là, la construction de leur personnalité, via à la fois les réactions à visée adaptative des enseignants et la dynamique qui s'instaure avec eux et entre les élèves eux-mêmes.

Comment explique-t-on ces effets du territoire, difficiles à admettre dans une culture républicaine et laïque de la neutralité et de la conception individu-étatique de la société¹⁵³? L'environnement normatif influe sur l'expérience scolaire des élèves à travers un certain nombre d'images dépréciatives de soi. Les motivations à réussir, les projections dans l'avenir, les normes de comportement. Ainsi la fréquentation des pairs influe-t-elle sur la conception du métier d'élève, sur l'adhésion à la culture scolaire des élèves ou sur la rébellion par rapport aux normes scolaires, ces dernières étant plus ou moins convergentes ou plus ou moins opposées aux normes du groupe d'appartenance. Réussir en classe peut être perçu comme une réussite ou une trahison, non seulement selon le milieu familial d'appartenance, mais

aussi selon le groupe de pairs dominant ou un contexte socialement marqué. François Dubet et Danilo Martuccelli soulignent déjà, en 1996, dans les collèges aux publics défavorisés, une tension entre les « pitres » et les « bouffons », ceux qui s'amuse et ceux qui travaillent, ceux qui s'opposent et ceux qui collaborent. Les garçons y mobilisent des modèles de virilité juvénile populaire, la pression du groupe dominant pouvant aller jusqu'au point où « toute participation est interprétée comme une forme de trahison au groupe de pairs et au quartier¹⁵⁴ ». Daniel Thin aborde, dans ses travaux, la question des désordres scolaires à partir des conflits et des ruptures qui procèdent des clivages entre, d'une part, logiques et attentes scolaires et, d'autre part, logiques sociales (déterminant la socialisation familiale) des élèves producteurs de désordres et vivant dans les quartiers populaires difficiles. Le désordre scolaire renvoie à des pratiques de résistance et de perturbation à l'ordre scolaire. Il est donc peu intégrateur et peu adéquat aux attentes du collège. Il se manifeste en défis lancés à l'autorité, à partir de comportements a-scolaires (tactiques d'évitement des contraintes) marquant les distances des publics aux normes pédagogiques et opposant les logiques scolaires aux logiques identitaires de souffrants. Le désordre questionne l'autorité pédagogique et sa légitimité par ceux-là mêmes qui cherchent vainement tour à tour une reconnaissance de l'école et la voie d'une conformation à ses exigences – qu'ils ne trouvent pas, du fait de l'inadéquation de leurs socialisations familiale et juvénile à celle prescrite par l'institution. Il est à l'origine des ruptures scolaires vécues par les collégiens des milieux populaires, notamment dans le cadre des déscolarisation différées et impose (mais aussi s'impose) aux enseignants, sous la forme de leurs rappels continuels à la règle et à leur autorité, mais aussi de prises

de sanctions ; rappels à l'ordre cependant amendés par des stratégies de compromis nécessaires à la réduction des tensions. Le désordre scolaire et les brèches à l'autorité des enseignants qui ont à le connaître infléchissent alors les pratiques pédagogiques des enseignants. Soumis aux pressions du groupe et à des formes d'insécurité pédagogique, ces derniers sont contraints d'accepter les incertitudes relationnelles, en termes d'activités à mener ou de maintien d'un ordre scolaire continûment précaire. Gestion et anticipation des risques de dérapage installent les enseignants en situation de vigilance de tous les instants, sommés à la fois de contrôler les comportements des élèves, mais aussi les leurs, pour éviter provocations, tensions et dérives. Les nouvelles injonctions collectives des 80 % d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat, comme le montre Stéphane Beaud dans *80 % et après ?*, ont servi d'étalon à la mesure des trajectoires scolaires individuelles pour une génération d'élèves (des années quatre-vingt à aujourd'hui), perspective et moyen d'un destin social fixé dans la règle des 80 %. Pour ceux qui n'y parviennent pas, ce peut être vécu comme schème d'une honte sociale que l'on peut qualifier de sentiment d'abandon¹⁵⁵. Sous le coup de boutoir de la réalité scolaire et sociale, les illusions se fissent, les mirages s'estompent.

Enfin, les effets des contextes contrastés de la République s'exercent sur les professionnels. Ainsi, la ségrégation est porteuse d'une « topographie différentielle de la socialisation et de la subjectivation¹⁵⁶ » qui est source d'inégalités, puisque les conditions d'un enseignement stimulant sont davantage réunies dans les établissements au public homogène.

Ainsi, selon le quartier, les enseignants présentent des profils différents¹⁵⁷. On y rencontre plus ou moins

d'agrégés ou d'enseignants chevronnés, qualités d'autant plus importantes que l'expérience professionnelle est corrélée à l'efficacité pédagogique. Enfin, la stabilité des équipes enseignantes est moindre dans les ZEP que les professionnels ont tendance à fuir ou éviter¹⁵⁸, alors que cet attribut est une condition essentielle de l'efficacité d'un établissement. Comment décrire ces différences professionnelles ? Les enseignants développent, en regard de difficultés présumées des élèves, des attentes différenciées qui peuvent agir comme des prophéties collectives, en englobant l'ensemble des publics scolarisés des établissements défavorisés. Ces attentes plus ou moins exigeantes s'expriment concrètement dans les évaluations des enseignants, plus indulgentes dans les établissements populaires¹⁵⁹, encourageantes dans la poursuite de l'effort et moins orientées vers des résultats¹⁶⁰. Dans les collèges défavorisés, la comparaison des notes de contrôle continu et les notes à l'examen du brevet permet de confirmer la tendance à l'indulgence¹⁶¹. De façon générale, les professionnels s'adaptent spontanément à leurs publics¹⁶², le travail enseignant se manifestant par bien d'autres critères que la prescription¹⁶³. La synthèse de Marie Duru-Bellat, à partir de ses propres travaux et de ceux des autres chercheurs depuis plusieurs décennies, la conduit à conclure à la fois aux effets limités de la mixité sociale à l'école sur les progressions des élèves, mais à préconiser son principe : « Quand bien même les effets de la mixité sociale sur le déroulement des scolarités, et plus fondamentalement la socialisation et l'intégration, restent précisément à démontrer, la mixité sociale peut être défendue comme un principe¹⁶⁴. » Cette conclusion s'appuie sur le postulat selon lequel le gain des plus défavorisés à la mixité sociale est plus important que ce qu'y perdent les plus favorisés.

Les situations que l'on rencontre aujourd'hui ne sont pas nouvelles, ce sont les approches centrées sur les inégalités territoriales¹⁶⁵ de distribution d'éducation qui le sont. C'est dire l'attention croissante portée aux questions de justice sociale à l'école, étant donné l'impact de la réussite scolaire sur la place future dans la société. Mais l'idée que l'offre est inégale n'est pas nouvelle non plus : « Les établissements n'offrent ni les mêmes services ni les mêmes chances de réussite. Dans ces conditions, comment contraindre les usagers à utiliser un établissement qui ne leur convient pas ? » écrivait déjà Jean-Louis Derouet en 1992¹⁶⁶.

Plus encore, la focalisation des politiques sur les inégalités devant la réussite scolaire aboutit à plusieurs contradictions. L'une d'entre elles concerne le « trop d'école¹⁶⁷ », ou la centralité démesurée de l'école française dans la qualification sociale, morale, économique des individus. Les comparaisons internationales¹⁶⁸ montrent aujourd'hui que les pays dans lesquels l'école est considérée comme l'outil majeur de justice sociale, les pays dans lesquels les diplômes définissent les positions sociales, sont ceux dans lesquels la lutte pour les places scolaires est la plus forte et la plus cruelle ; l'emprise du diplôme sur les destins accentue l'exclusion des non-diplômés, leur sentiment de non-estime d'eux-mêmes, justifie des écarts gigantesques de salaire, au détriment d'un projet collectif de bien commun. L'emprise et le jugement scolaires sont de plus en plus lourds pour les vaincus¹⁶⁹. En ce sens, les enquêtes PISA 2013 illustrent parfaitement que le travail réel de l'école française consiste plus à produire les élites qu'à inclure les élèves au sein d'un projet collectif. Il est même possible de montrer que l'école française fonctionne très bien – et gratuitement – pour ceux pour qui elle a été créée : filtrer et sélectionner une élite sociale.

Dans la seconde partie de ce travail, nous aborderons le traitement français de la différence. En effet, la chasse ouverte aux inégalités masque aussi une quasi-répulsion pour l'expression de l'altérité et de la différence – et on peut élargir ce terme à de nombreuses différences, comme celle des sexes. En France, les polémiques savantes et médiatiques se sont peu à peu organisées de façon clivée autour de la défense ou de la critique de modèles sociaux multiculturels ou laïques, modèles qui seraient plus ou moins aptes à favoriser l'intégration des groupes immigrés ou à susciter les violences urbaines¹⁷⁰. Les différences culturelles sont pensées à l'aide d'un axe rigide culturalisme/universalisme, alors que l'enjeu d'une pensée moins binaire est considérable ; à la ville et à l'école, les politiques publiques ne sont évidemment pas toujours le résultat de la mise en œuvre de valeurs universelles, et différentes formes de compétences caractérisent les acteurs faibles¹⁷¹. La culture est l'objet d'usages multiples, enjeu de contrôle des conditions sociales, économiques, symboliques, qui font que des individus et des groupes ont ou non la possibilité de participer à la construction de leur propre qualification et à la définition des situations. Au nom d'excellents idéaux, brandir sans cesse les jeunes des quartiers défavorisés à l'ascendance migrante comme des exemples d'inégalités – devant la réussite telle qu'elle est majoritairement définie, à savoir de bonnes notes dans les bonnes matières, scientifiques, déconsidérer les lycées professionnels et les métiers manuels – revient surtout à produire leur position basse dans la relation centre-périphérie et à nier toute dimension positive de leur existence, ou revient encore à les éterniser dans une posture postcoloniale.

On peut à l'inverse considérer l'État national comme « un acteur ethnique qui joue un rôle de gestionnaire des

identités¹⁷² », ce qui permet, de fait, de produire le minoritaire comme acteur, et non seulement victime. Il faut remarquer, nous abordons ce thème dans la partie suivante, le fossé qui sépare quelquefois les expériences des acteurs et les rhétoriques laïques portant sur les descendants de migrants. Ces discours organisent les débats, animent l'espace public, se produisent en problème collectif sur lequel chacun se positionne. Une immense distance sépare les expériences, les pratiques et les rhétoriques.

Ainsi, pour les individus porteurs de traditions, de cultures, de religions différentes, en rabattre par exemple sur le port du foulard, ou encore sur les prescriptions religieuses alimentaires à la cantine... en échange de quoi? La démocratisation scolaire semble avoir atteint un plafond de verre et ce sont toujours les mêmes qui sont exemplifiés en échec. Les indicateurs qui établissent les liens entre inégalités et origines culturelles et sociales sont toujours nombreux, et l'identification d'un problème musulman tient une place symbolique de plus en plus forte dans l'explication de la crise du modèle national. Plus largement, il n'est plus possible d'opposer le public universel et vertueux et un privé égoïste et singulier et la réponse en termes surplombants de morale laïque semble très décalée. « Refonder l'école de la République pour refonder la république par l'école¹⁷³ »? Cette déclaration solennelle résonne étrangement. Que peut aujourd'hui offrir l'école en échange de l'ancienne remise d'un soi – différent, attaché – exigée au nom du respect des valeurs de la République? En tout cas, ce que nous avons cherché à démontrer dans cette première partie, c'est qu'elle ne peut offrir ni de l'intégration, ni de la socialisation, ni de la mobilité sociale. Coincés entre des injonctions contradictoires à s'intégrer à l'invisible d'un côté et à respecter

leurs racines de l'autre, les jeunes descendants de migrants musulmans ont bien du mal à trouver le moindre sens à des leçons de morale laïque, alors qu'un débat binaire et stérile s'installe entre islam et laïcité.

Partie II Culture, cultures

Tout indique que l'idée d'un nous, central, comme ensemble intégré et défini par l'unité d'une culture nationale, d'une structure sociale stable et d'institutions ajustant la subjectivité des individus à leurs rôles sociaux¹⁷⁴, est ébranlée: c'est le temps des identités, « bombes à retardement¹⁷⁵ » de la seconde modernité. Simultanément, les autres différents ne se maintiennent plus à la périphérie: la culture, au sens anthropologique du terme¹⁷⁶, n'est plus le propre de mondes exotiques et étranges s'effaçant devant les valeurs universelles de la raison et du droit. Elle ne peut plus être conçue comme le contraire de la modernité: la fabrication et l'autofabrication de nombreuses identités contemporaines, génériques, sexuelles, religieuses, générationnelles ou de handicap... invitent à prendre en compte les processus d'invention de la coutume, de réappropriation et d'« indigénisation de la modernité¹⁷⁷ ». La seconde modernité est caractérisée par les potentialités d'un cosmopolitisme ouvrant, pour un même individu, à une pluralité d'identifications et encourageant la construction d'identités culturelles combinant individualisme et multi-appartenances¹⁷⁸. Aujourd'hui, divers collectifs traduisent leur expérience en question identitaire et demandent à être reconnus dans l'espace public. Certains sont porteurs d'enjeux politiques: concurrence des mémoires,

patrimonialisation de l'identité culturelle, reconnaissance officielle des préjudices subis dans le passé ou le présent, enjeu contemporain de la participation sociale. Les identités sont à la fois la scène d'un travail d'invention permanent des individus et l'espace politique de la reconnaissance de différentes formes d'*empowerment* caractérisant les acteurs faibles.

Or c'est précisément ce mouvement contre lequel l'idéal de la laïcité fondateur de la République française semble s'arc-bouter et fournir le prétexte à oblitérer toute prise en compte de l'altérité et ses figures menaçantes. Les références incessantes à la laïcité s'inscrivent dans ce contexte : elles scandent en France le développement du *leitmotiv* d'une identité nationale en crise¹⁷⁹, et alimentent de fait une opposition entre une identité nationale et les autres, individuelles ou collectives, et surtout pensées comme des trahisons à la nation¹⁸⁰. Il y aurait donc une manière d'être français, définie par la seule opposition à ces identités. Le rapport aux minorités est incontestablement celui d'un risque ; il s'adosse à un référentiel imaginaire du migrant, malgré la multiplicité des parcours et des figures de la migration, référentiel négatif qui s'applique aux descendants de migrants, à travers la malheureuse expression « issus de l'immigration ».

Les inscriptions identitaires des migrants et descendants de migrants déstabilisent donc, en France, l'universalisme laïque : la laïcité française apparaît comme nationale, de descendance chrétienne, en butte à des cultures qu'elle a appris historiquement à dominer car elle a été associée au triomphe national. Or les sociétés nationales sont de plus en plus diverses, et les migrants n'ont plus vocation à perdre leurs cultures et leurs langues en devenant des citoyens.

Le roman national, élaborant collectivement un passé mythique et partiellement amnésique, est devenu un des ressorts au nom de quoi l'exclusion de « l'étranger sociologique¹⁸¹ » se légitime. Cet effroi est *ipso facto* une fascination : « l'autre doit devenir le même », selon l'expression de Bruno Étienne, et n'a pas droit à la différence, « *cujus regio, ejus religio* » (tel roi, telle religion). En effet, l'idéologie de cette unité moniste de la République laïque, portée par l'école, était évolutionniste et positiviste, nous l'avons souligné : tous les peuples allaient petit à petit (grâce à la France éternelle, à la Raison universelle et à l'école), et après avoir parcouru toutes les étapes du développement et du progrès, accéder à la civilisation d'Auguste Comte et aux droits de l'homme universels...

La figure des musulmans semble aujourd'hui irréductible à ce processus d'éducation. Le modèle citoyen français, scotomisant les appartenances, met à mal la construction des subjectivités, dans une radicalisation de la laïcité que questionne le mythe contemporain de l'islamisation. Cette radicalisation ne constitue pas tant un dévoiement de la laïcité qu'un aboutissement logique du déni historique et fondateur des identités culturelles. Il s'agit donc d'interroger les discours sociaux et leurs effets sur la subjectivité d'une époque, sur le collectif et sur chaque sujet. Le rapport à soi, ont montré plusieurs théoriciens de l'identité, comme Margaret Mead, ou plus récemment Axel Honneth, se construit nécessairement dans le rapport à autrui : ainsi, éprouver un déni permanent de reconnaissance engendre sentiments de mépris et d'humiliation, et pèse lourd sur la qualité du lien social. Pour illustrer ce raisonnement et après une première partie plus historique, la deuxième partie de ce travail aborde sous un angle anthropologique les apports théoriques des notions de cultures et d'ethnicité,

pour en voir ensuite, dans la société, différentes mises en jeu. Nous analysons d'abord comment la pensée sur les différences s'est construite en France au sein d'un paradigme fonctionnaliste déterminant pour comprendre les formes des débats contemporains sur la laïcité dans un contexte radicalisé de panique morale¹⁸².

La laïcité, passager clandestin de l'identité

Un processus de laïcisation de l'espace public français est à l'œuvre depuis les années 1980 et la loi de 2004 sur l'interdiction du port de signes religieux ostentatoires dans l'espace scolaire en constitue un point fort. Textes, débats, affaires traduisent un véritable malaise français autour de la question identitaire. Des intellectuels interprètent ce malaise sous l'angle d'une appropriation dévoyée, détournée, du principe de laïcité. Nous ne reprendrons pas ici complètement cette thèse¹⁸³. En effet, selon leurs positions, l'esprit des idéaux et des principes républicains que porte la laïcité pourrait être trahi. La thèse est argumentée, et illustre pour certains une dérive française combiste, ou encore l'idée de la victoire de Buisson sur Jules Ferry¹⁸⁴. On peut ainsi dénoncer une radicalisation de la laïcité, non seulement vers des idéologies racistes, mais également vers un républicanisme doctrinaire. Et il est vrai que, sur la scène médiatique et politique, une identité culturelle musulmane unifiée et reconstruite est opposée à une laïcité qui reste, elle, largement principielle. De plus, malgré les affichages et les déclarations, les institutions républicaines n'appliquent pas les idéaux de laïcité, de neutralité et d'égalité. Pour ne prendre qu'un seul exemple, le calendrier scolaire des jours fériés, dit laïque, favorise de fait la pratique de la culture chrétienne. À ce constat, on peut enfin ajouter, nous l'avons vu, celui des effets connus

aujourd'hui de la spécialisation sociale et culturelle du territoire en termes de discriminations, d'inégalités et d'injustices.

Malgré tout, nous ne souscrivons pas complètement à la thèse de la laïcité détournée car elle nous semble manquer un point essentiel, qui est celui d'un héritage identitaire national. Nous pensons que le principe de laïcité n'est pas exempt, dès les origines, de contenus substantiels et de formes ordinaires d'attachement communautaire caché, efficace pour le projet républicain historique, mais aujourd'hui trop marqué par ce long moment, et problématique dans des contextes pluriels. L'outil laïcité apparaît alors obsolète pour le lien social contemporain, dès lors qu'il n'est pas retravaillé, mis à jour. L'usage politique, social, médiatique, de la laïcité n'a donc pas seulement pour conséquence de la dévoyer, mais il entraîne l'économie d'une réflexion sur les nouvelles façons d'être ensemble, qui tiennent compte à la fois de la responsabilité de gouverner et de la pluralité des valeurs morales cohabitant dans la société.

Notre hypothèse est que le principe de laïcité, si volontiers opposé en France, à droite comme à gauche, à l'ethnicité ou au communautarisme, loin d'être seulement procédural et relevant du droit, refoule en réalité aujourd'hui une dimension identitaire systématiquement déniée. En effet, au-delà d'une logique anti-islamique qui anime réellement des interprétations de la laïcité, il faut rappeler qu'un combat contre les attachements inférieurs à la Raison, c'est-à-dire familiaux, communautaires, culturels (et pas seulement culturels), inspire les valeurs républicaines laïques des débuts. Souvenons-nous des propos d'Alain : « La famille instruit mal et même élève mal. La communauté du sang y développe des affections inimitables, mais mal réglées. C'est que l'on s'y fie ; ainsi chacun tyrannise de tout son cœur. Cela sent le sauvage¹⁸⁵. »

Ce que nous montrent aujourd'hui les usages de la laïcité, c'est en réalité ce dont il était question au moment de la construction de l'école républicaine : d'un combat contre des formes d'attachements sociaux et culturels irrationnels – dont les liens religieux – plus que d'un combat contre la dépendance vis-à-vis de la tutelle de l'Église et du pouvoir monarchique. C'est pourquoi, au XIX^e siècle, la communauté politique des citoyens s'oppose aux pouvoirs qui incarnent toutes formes d'aliénations, qui empêcheraient la construction d'une société-nation fondée sur un lien capable de dépasser la contradiction entre attachement à la communauté et formation nationale de l'individu, entre éducation et émancipation, entre universel et particulier, entre contrainte et liberté : le lien neutre et abstrait de la communauté des citoyens. Cet immense projet est le même que celui qui devrait permettre aujourd'hui – en libérant le mérite pur dont nous avons analysé les hypocrisies en première partie – de concilier égalité et chance, à savoir égalité et sélection. À l'appui de notre hypothèse, examinons d'abord comment la pensée sur les différences s'est construite en France au sein d'un paradigme fonctionnaliste, et comment elle détermine la force et les formes du débat sur la laïcité tel qu'il se déploie aujourd'hui.

Dans le modèle de la première modernité, dominant jusque dans les années 1960, les groupes sociaux sont représentés sur une échelle de développement qui conduit du sauvage au civilisé, des communautés à l'intégration, du simple au complexe. Cette conception a pris tout son sens, sinon avec les Lumières, du moins avec l'interprétation qu'en fit la III^e République française au XIX^e siècle, qui fut aussi celui de la formation des nationalismes. Elle fut porteuse d'un grand projet éducatif : les « autres », différents et immatures, ont été priés d'embarquer dans le mouvement

de la civilisation et d'abandonner leurs particularismes culturels, et pas seulement religieux, qui sont le contraire de la raison universelle, du droit et du progrès. D'ailleurs, politique scolaire et politique coloniale convergent longtemps, Ferry ayant été ministre de l'Instruction publique avant d'être celui des Colonies : nous avons vu qu'il n'y a pas opposition mais bien continuité entre ces deux domaines d'action. L'école républicaine transforme des valeurs en subjectivités par l'intermédiaire du travail des maîtres, et assure de ce fait la production simultanée de l'intégration et de l'autonomie des individus. Autrement dit, l'institution scolaire du XIX^e siècle fait intérioriser aux élèves les normes culturelles d'une société républicaine universelle et neutre, processus servi au plan politique par le principe de laïcité. Pour le sociologue et accompagnateur de la construction de l'école qu'est Émile Durkheim, chaque société doit élaborer sa propre perspective à travers l'éducation de ses jeunes membres. Pour illustrer la superposition entre identité et citoyenneté, Émile Durkheim va jusqu'à énoncer explicitement que « s'en prendre à la Raison, c'est s'en prendre à la culture nationale française¹⁸⁶ ».

La laïcité constitue dans ce schéma un outil central : il s'agit certes d'un principe politique, mais nous insistons ici sur l'idée qu'il s'agit aussi d'une donnée de culture qui permet de penser la production simultanée de l'intégration, de l'autonomie et de la subjectivation, ou encore celle de la communauté, de la société et du sujet. Henri Péna-Ruiz illustre encore aujourd'hui parfaitement cette pensée lorsqu'il défend un « idéal laïque qui unit tous les hommes par ce qui les élève au-dessus de tout enfermement. Il n'exige aucun sacrifice des particularismes, mais seulement le minimum de recul qui permet de les vivre comme tels, sans leur être aliéné [...] l'émancipation laïque ne réduit aucune personne

à la quintessence des influences qui se sont exercées sur elle, c'est-à-dire crédite chacun de liberté¹⁸⁷ ». Il préconise, vaste programme, de « distinguer rigoureusement les exigences qui ont valeur universelle dans la fondation sociale, et les traits particuliers d'une façon d'être collective, d'un héritage culturel, de coutumes spécifiques¹⁸⁸ ». La supériorité de la culture laïque ne fait ici aucun doute; l'identité culturelle est pensée comme le contraire de la citoyenneté, et le lien national comme une forme pure et aboutie de lien social. Dans ces représentations, la valeur supérieure de la culture laïque est affirmée de la même façon qu'a pu l'être la hiérarchie des civilisations dans certains discours politiques des années 2000, à droite comme à gauche de l'échiquier politique. Les attachements identitaires exprimeraient alors le risque d'un dangereux « retour de la race¹⁸⁹ », qu'il s'agit vertueusement pour la République de combattre.

L'anthropologie a montré le peu de pertinence à penser la différence de valeur entre la culture (humaniste, universelle) et les cultures (relatives, particularistes), et surtout a mis en avant le caractère fondamentalement ordinaire des appartenances de tout individu à une communauté de référence. Des travaux fondateurs portent ainsi sur les « attachements primordiaux », comme donnée de base de la formation des sociétés. Pour Max Weber, les groupes ethniques entretiennent « une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'*habitus* extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement¹⁹⁰ ». Pour l'anthropologue Clifford Geertz¹⁹¹, l'identité culturelle constitue une donnée universelle et irréductible du comportement

humain. Plus encore, les attachements qui se rapportent à la nation relèvent d'une socialisation qui génère émotions et sentiments, à l'origine de la personnalité de base des individus. Autrement dit, l'ethnie est une nation dans ses formes primordiales, la construction identitaire constituant une donnée universelle et irréductible du comportement humain générant des liens dont la dimension émotionnelle serait plus forte que les liens de classe ou professionnels.

De même, Marcel Mauss affirme que toute abstraction divisant l'être social et humain est dangereuse, car il est impossible de séparer les dimensions de l'organisation d'une société les unes des autres, comme le droit de la religion par exemple¹⁹². Les sentiments d'identité ethnique ne sont pas une caractéristique propre à certains groupes exotiques, paysans ou non occidentaux. Le sentiment d'identité procède d'une nationalisation de la culture: « une nation moderne croit à sa race [...] à sa langue, à sa civilisation, ses mœurs, ses arts industriels et ses beaux-arts ». Il ajoute: « Elle a le fétichisme de sa littérature, de sa technique, de sa science, de sa plastique, de sa morale, de sa tradition. Elle a presque toujours l'illusion d'être première au monde. [...] Chaque nation est comme ces villages de notre Antiquité et de notre folklore, qui sont convaincus de leur supériorité sur le village voisin et dont les gens se battent avec les fous d'en face¹⁹³. » Ces analyses soulignent la force des appartenances identitaires pour tout groupe quel qu'il soit, et les phénomènes, selon Mauss, de nationalisation de la culture.

Ainsi, la compréhension qu'ont les individus du monde est médiatisée par leurs expériences de socialisation, et leurs valeurs sont déduites de ces expériences. C'est pourquoi la culture nationale s'inscrit dans la ville, les institutions, les corps ou le langage, à travers une symbolique

et une emblématique républicaine « absorbée par l'écolier avec la langue, le drapeau, le système métrique, les héros de l'histoire¹⁹⁴ », et une conversion permanente du particulier vers l'universel. C'est bien en ce sens que nous souhaitons souligner ici que le programme institutionnel de la III^e République relève d'une construction culturelle. Le modèle de pensée sous-jacent qui l'anime repose sur une croyance profondément enracinée de la différence de valeur entre *la* culture – humaniste, universelle – et *les* cultures – relatives, contingentes. Bien après Émile Durkheim, Pierre Bourdieu va consolider de façon irréversible et paradoxale cette version des choses. Car si, pour Durkheim, l'individu passe, grâce à l'école, d'une morale soumise (à la famille, au clan, aux attachements identitaires...) à une morale comme liberté critique, pour Bourdieu, au contraire, l'école légitime les inégalités sociales, par les complicités entre les pédagogies, les contenus et les valeurs culturelles des classes cultivées. Ses travaux pionniers et ceux de la sociologie n'en finissent pas de le montrer: l'école favorise les élèves plus proches du modèle culturel dominant, et discrimine ceux qui relèvent des modèles les plus éloignés. Si elle était réellement « rationnelle », nous dit-il, elle ne fonctionnerait pas ainsi: « En l'absence d'une pédagogie rationnelle mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment, de l'école maternelle à l'université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle, la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités¹⁹⁵. » Mais cette rationalité est-elle possible, humaine et vivable?

Il est frappant de constater à quel point ces deux registres, fondateurs pour la pensée française des différences, que l'on oppose fréquemment comme humaniste et classique (Durkheim) et critique pour le second (Bourdieu), se

rejoignent: la culture, au sens anthropologique du terme, constitue un obstacle à la Raison. Ainsi, entre le modèle durkheimien de la correspondance entre émancipation et éducation et celui, bourdieusien, de la dénonciation de la culture scolaire comme bourgeoise, apparaît parfaitement à quel point les cultures, « carcan de tradition et de reproduction sociale » selon Péna-Ruiz, ne seraient profondément pas compatibles avec la laïcité. Certes, cette incompatibilité s'exprime particulièrement aujourd'hui à travers l'islamophobie, mais elle a vocation à s'opposer aux identités en général.

Nous voyons bien que la réflexion sur la culture est prise dans le cadre d'un grand partage opéré par la pensée moderne entre la cosmogonie occidentale naturaliste et les autres¹⁹⁶, partage dont Bruno Latour signale depuis longtemps la fondamentale illusion. Pour lui, l'émancipation occidentale a au contraire multiplié les attachements, les croyances, les comportements magiques, la croyance à la Science, notamment. Les Modernes sont au contraire « habillés, attachés, plongés, intriqués toujours davantage [...]. Les sciences, loin d'offrir le visage glacé et indifférent d'une objectivité absolue, offrent au contraire l'aspect, au fond familier, d'une riche production d'associations et d'attachements avec des êtres aux ontologies variées et toujours plus relatives, c'est-à-dire, au sens étymologique, toujours plus reliées¹⁹⁷ ».

C'est donc un secret de famille: « nous ne sommes pas vraiment laïques » écrit Alexandre Dupeyrix¹⁹⁸. Sauf, et cela change tout, à considérer qu'il s'agit d'une forme avancée de l'identité française issue de l'Occident moderne, et renforcée par l'héritage jacobin. Pourquoi pas? Mais alors, il resterait aujourd'hui à savoir à quoi nous tenons dans cet héritage, et à assumer la responsabilité que la fidélité à ce principe entraîne, en termes de surplomb et d'autorité, dans

une société contemporaine traversée de différentes conceptions du bien. C'est pourquoi la question arenldienne de la responsabilité d'éduquer est toujours d'actualité : c'est bien une autorité de surplomb qui permet au hussard noir de la République d'éduquer le sauvage des colonies ou le paysan français, et plus tard l'ouvrier et l'émigré. Cependant, nous ne pensons pas que la laïcité puisse relever ce défi, dans la mesure où elle est entachée d'une identité française qui se nie et ne peut donc se mettre à jour. Or l'identité est dynamique, labile, bricolée et à bricoler, nous dit Lévi-Strauss, elle est sans cesse en mouvement.

La tradition intellectuelle française ne s'y reconnaît pas, mais une partie de la philosophie morale contemporaine attire pourtant l'attention sur le fait que la culture majoritaire est aussi une culture particulière ; la vie quotidienne institutionnelle, politique, scolaire comprend toujours de multiples et infimes caractéristiques (la langue d'usage, les matières et les manières, les jours de fête, les menus de la cantine...) ¹⁹⁹ qui n'ont rien de neutre. En ce sens, envisager une « séparation méthodique du patrimoine culturel et des rapports de pouvoir ou des normes qui leur sont liés » comme l'écrit Péna-Ruiz est, nous espérons l'avoir montré, une entreprise dangereuse et qui n'a aucun sens. N'y a-t-il pas risque, comme le pointe le rapport de la commission Bouchard et Taylor ²⁰⁰, de superposer moralité publique (les « valeurs de la République ») et préjugés culturels de la société française ? On sortira difficilement de ce questionnement complexe en invoquant des pratiques culturelles repoussoirs et, du reste, extrêmement minoritaires en France, tel le port du *niqab*, servant de faire-valoir à la rationalité occidentale libre et moderne : l'excision, la lapidation, les violences sur les femmes, exemples fréquemment cités, quand ce ne sont pas les animaux égorgés dans les baignoires.

En effet, comment admettre qu'il existerait une société – fût-elle républicaine et laïque – faite d'individus neutres et dont les valeurs – privées ou communautaires – seraient dissociables de leur compréhension du monde en tant que membres d'un groupe social et culturel ? C'est pourtant, au fond, ce que défend le principe de laïcité : lorsque la République laïque affirme que le droit des individus prime sur celui de leur communauté, elle occulte le fait que leur compréhension du monde, leurs croyances, leurs conceptions sont médiatisées par les socialisations. Certes, nous l'avons vu, la circulaire la plus commentée de l'histoire de l'éducation, adressée en 1883 par Jules Ferry aux instituteurs de France, superpose, sans qu'à cette époque-là cela apparaisse comme insurmontable, moralité publique et conceptions particulières en invoquant « la bonne et antique morale reçue de nos pères ». Mais le pluralisme de nos sociétés met aujourd'hui cette morale éternelle à l'épreuve : elle ne semble plus au service d'un projet d'émancipation pour tous, mais d'une société inquiète et défensive. Les discours sur les très lourdes inégalités sociales d'éducation ne sont plus tenus seulement par des sociologues mais bien par des gestionnaires et des administrateurs au sommet ; les uns après les autres et indépendamment de l'ancrage politique, les ministres de l'Éducation soulignent que la France est l'un des pays où le déterminisme social joue le plus sur la réussite scolaire. Le tour de passe-passe est aujourd'hui impossible : faire coïncider croyances morales particulières d'une société et règles universelles comme au temps de Jules Ferry est difficilement tenable dans une société classante.

Dans les années cinquante aux États-Unis, les affirmations ethniques des groupes minoritaires avaient été analysées par Talcott Parsons comme une forme pathologique de « désocialisation » et de « réaction fonctionnelle

à l'avènement d'une société globale massifiée²⁰¹ ». Mais c'est aujourd'hui, en France, que les débats scientifiques et médiatiques n'accordent que très peu de légitimité aux catégories subjectives de l'identité. Les expressions identitaires sont à ce point vues comme faibles qu'elles sont la plupart du temps décrites comme des réactions émotionnelles à des situations d'exclusion ou de racisme. L'exemple du foulard musulman est significatif, tout comme le respect de prescriptions alimentaires religieuses ou encore l'affirmation d'un attachement communautaire par les jeunes issus de migrants et leurs familles. Le recours par les individus à leurs identités, nommé ethnicisation dans une acception souvent négative, est interprété comme l'expression dominée de conflits plus authentiques, à savoir des conflits de classe²⁰². L'ethnicité appartient en France à un champ sémantique négatif apparenté à celui du racisme²⁰³; ainsi, le concept théorique d'ethnicité fait objet de travaux internationaux depuis de nombreuses années dans les pays anglo-saxons, mais sa réception en France est faible, voire quasiment nulle jusque dans les années quatre-vingt. Pourtant, la construction du sentiment d'identité, ou ethnicité, amène, individuellement et collectivement, à concevoir de nouvelles appartenances mises en jeu dans des processus d'organisation symbolique, sociale, économique. Les analyses majeures de Frederick Barth²⁰⁴ montrent que l'ethnicité est une catégorie qui définit des identités construites et déconstruites selon contextes et opportunités, s'élaborant les unes par rapport aux autres dans un jeu constant d'inclusion et d'exclusion.

La catégorie ethnique est pratique, elle fait l'objet de bricolages incessants; même si on peine à le reconnaître, l'ethnographie des choix éducatifs familiaux montre qu'ils sont liés aux « couleurs » des établissements scolaires et

que les chefs d'établissement composent, dans la mesure de leurs possibilités, leurs classes sur des bases très informelles faisant appel à ces critères²⁰⁵. Les autorités académiques admettent la nécessité de considérer et traiter différemment la scolarité des « enfants du voyage »; les politiques de gestion du peuplement des quartiers défavorisés mobilisent de façon informelle des critères ethniques. En somme, les identités culturelles, décriées dans les débats publics, fonctionnent comme des ressources dans la réalité politique et sociale, et la catégorie ethnique est mobilisée dans de nombreux secteurs. Elle informe divers champs, artistiques et marchands. Les identités, culturelles, ethniques, ne constituent ni un patrimoine figé de traditions, ni une menace pour les idéaux d'égalité républicaine. Elles sont une dimension culturelle de l'action qui peut conduire individuellement et collectivement à concevoir de nouvelles appartenances et à les mettre en jeu dans des processus symboliques, sociaux et économiques.

Dans la mesure où elle construit l'affirmation des identités comme illégitime, la laïcité en France, lorsqu'elle donne lieu à des appropriations du Front national par exemple, ne peut être pensée seulement comme dévoyée, ou mal interprétée. C'est bien autour de la reconnaissance de formes et d'expressions identitaires que se posent les enjeux: en quoi la laïcité aide-t-elle à penser la cohabitation des cultures dans notre monde contemporain? La laïcité est le produit d'une histoire culturelle de la Raison et d'une tradition pratique et particulière de la rationalité. S'y référer sans cesse, à droite comme à gauche, au nom de la neutralité et de l'universel, pour statuer sur les problèmes de la pluralité ne peut que générer des sentiments d'injustice, car c'est conférer une dimension hégémonique à une conception majoritaire du bien, dont des auteurs nombreux soulignent aujourd'hui

la crise, à la fois en termes de projet socialisateur émancipateur, de responsabilité de cet héritage et enfin de viatique vers l'accès aux biens premiers.

Dès lors, la question se pose d'un avenir politique de la laïcité. Peut-elle, et sous quelles conditions, inventer des temps, des espaces, pour accompagner des dynamiques de discussions et penser des « accommodements raisonnables²⁰⁶ » ? On peut en douter : même si la « diversité culturelle » a fait son apparition dans les textes officiels de l'école et s'affirme comme une valeur ou un outil de lutte contre l'échec scolaire, notamment autour des nombreux projets se développant dans les établissements sensibles, l'école reste résolument hostile non seulement aux religions, mais plus largement aux cultures. La laïcité française est aujourd'hui prise entre une droite développant de façon « décomplexée » les idées de hiérarchisation des cultures, et une gauche piégée par la référence à un universel émancipateur nécessairement fondé sur une supériorité de valeurs. Car la laïcité se situe intrinsèquement dans l'espace d'un universel substantiel de surplomb (une manière de s'habiller ou de manger, plutôt qu'une autre) et non pas seulement procédural (une manière de régler les différends et de trouver des solutions avec la discussion.) Le terme laïcité vient de *laos*, qui signifie peuple : or Claude Lévi-Strauss nous a appris que de nombreuses sociétés exotiques se dénomment tout simplement « les hommes²⁰⁷ ». Nous n'échappons donc pas à ce principe anthropologique : dire *laïque* est ainsi une autre manière de dire *français*.

Demandons-nous donc de quoi la laïcité – si tant est qu'il soit possible d'employer ce terme au singulier tant sa polysémie en est consubstantielle – est le nom ? N'est-elle pas au cœur d'une forme de panique morale²⁰⁸ ?

La morale laïque face à la panique morale ?

Le malaise contemporain sur les questions d'identité pourrait autoriser une hypothèse freudienne rendant compte de l'ordinaire de la normativité sociale et de l'investissement du sujet²⁰⁹. Ainsi, le roman national, tel un roman familial élaborant collectivement et de manière imaginaire un passé mythique et partiellement amnésique, serait devenu un des ressorts de l'exclusion de l'étranger. Freud souligne que « dans les aversions et répulsions qui se manifestent de façon non déguisée à l'égard des étrangers que nous devons fréquenter, nous pouvons reconnaître l'expression de l'amour de soi, du narcissisme. Cet amour de soi aspire à s'affirmer soi-même et se comporte comme si l'existence d'un écart par rapport aux formations particulières qu'il a développées impliquait une critique de lui-même et une mise en demeure de les remanier²¹⁰ ». Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les effets de la socialisation républicaine à la nation se traduisent pour le sujet contemporain par la représentation d'une figure de l'étranger inculpée « de manière récurrente comme agent de privation (de la jouissance attendue) en lieu et place de l'autorité de l'État²¹¹ ». Autrement dit, « lorsque nous fuyons ou combattons l'étranger, nous luttons contre notre inconscient²¹² ». Il revient à René Girard²¹³ d'avoir théorisé cette désignation de la figure de l'ennemi, nécessaire au maintien du groupe et à la permanence de tout construit social. Il en a démonté les mécanismes violentogènes en énonçant le principe du bouc émissaire, à la fois coupable et victime désignée pour éviter l'éclatement du groupe, sorte d'altérité utile au travail constant de redéfinition des frontières identitaires des groupes, qu'il s'agisse de la classe scolaire, de la classe des citoyens, ou encore de la nation.

Raphaël Liogier développe l'argument selon lequel le processus de construction de nos représentations sociales de l'autre ne peut être éludé si l'on veut comprendre la thématique de l'islamisation de la société, brandie sans complexe par l'extrême droite, et apparaissant plus discrètement au travers de propos anodins et déclinistes, tels ceux qui déplorent que la France ne sache pas garder ses traditions, respecter son histoire et ses valeurs, etc.²¹⁴. Immiscée dans les discours d'acteurs publics, cette *doxa* participe de la construction d'une représentation de l'altérité et de ses figures comme une menace. S'exprime alors un retour du refoulé: l'étranger renvoie nécessairement à la figure de l'intime et à l'organisation sociale de l'espace qui met en scène le rapport à l'altérité. Si le politique est l'art d'organiser la cité – longtemps au centre –, il se déplace aujourd'hui à la périphérie qu'il s'agit de nommer, de normer, d'« intégrer » ou de soumettre... « De l'île de la Cité, le politique se déplace vers la banlieue, la bien nommée lieu du ban, de l'ordre virtuel, à l'extérieur des murs de la ville, le politique devient à présent (aussi) l'art d'organiser le “hors” de la Cité²¹⁵ », une cité aux prises avec cet « étrange étranger ». En d'autres termes, en déplaçant le regard et la critique vers ce qui est supposé rompre, ou au moins affecter, le lien social, se construit et s'entretient une *doxa* collective qui autorise toutes les transgressions, fortes ou faibles, mais procédant du même mouvement²¹⁶.

D'une part, les discours collectifs véhiculent des référentiels identitaires et politiques du vivre-ensemble où évoquer l'altérité, c'est penser le risque de l'altération. D'autre part, la parole, propre à la singularité de chaque sujet, excède l'ordre du collectif, et cet excès est aussi ce qui crée et transforme le vivre-ensemble. Ces processus, qui transforment les discours qui traversent la société en

idéologies sécuritaires, véhiculent de la violence en faisant valoir d'abord, consciemment ou inconsciemment, l'exclusion, la peur et les intérêts qui brisent le lien collectif. Nous avons évoqué les rumeurs sur l'imposition cachée de la nourriture halal dans de grandes marques de restauration rapide, et qui accréditent les sentiments de contagion et d'invasion; les Français ignorant qu'ils ingurgitent du halal seraient par là menacés d'une islamisation de leur corps. Nous avons vu que les cantines scolaires sont au centre de ces affaires d'identité: « violer un régime alimentaire [...] infecte l'univers²¹⁷ ».

Ces processus de défense et de désignation d'ennemis ne sont pas nouveaux. Il faut se débarrasser de tout angélisme qui consisterait à prétendre qu'il est naturel pour toute culture de reconnaître la parité et l'excellence de l'Autre différent. Lévi-Strauss a insisté sur le caractère universel de l'ethnocentrisme. Les groupes ne peuvent tout à fait admettre les autres comme égaux²¹⁸, et à moins de verser dans le « relativisme *cheap* d'une multiplicité obtenue à peu de frais²¹⁹ », la convivialité multiculturelle n'existe que dans les invocations nostalgiques mythiques, les déclarations des formateurs d'adultes, ou à travers les jeux d'ombres sur la scène internationale de l'ONU²²⁰. Dans la mesure où la culture est le produit d'un collectif, la cohabitation égalitaire des cultures ne peut être qu'un travail politique et, en tant que tel, le siège d'un travail sur les accords ou les désaccords sur cette représentation²²¹. Cela ne signifie évidemment pas que l'identité est moins vraie ou moins forte pour autant; au contraire, l'ordre n'est jamais garanti mais immanent à l'action, il relève de l'exercice d'un pouvoir qui ne se possède pas mais qui s'exerce²²², actualisé et remis en jeu à chaque fois. Ces frottements identitaires sont évidemment risqués: à chaque fois que de nouvelles identités

sont en jeu, émergent de nouveaux marquages territoriaux, de nouvelles dominations possibles. Ce sont bien ces dynamiques qui, loin du mythe de la tolérance et de la convivialité interculturelle, sont l'enjeu même du politique, dans la mesure où la concurrence et les conflits peuvent s'imposer puisque individus et groupes ne disposent pas d'une égale capacité à faire identité et à susciter la reconnaissance publique²²³.

L'activité de désignation, au centre des travaux de Claude Lévi-Strauss, a toujours été foisonnante, de la part des enfants comme des adultes, pour désigner et se différencier ou s'associer²²⁴. Que les surnoms reflètent souvent les traits physiques et moraux de leurs possesseurs montre évidemment que cette activité n'est pas seulement anodine ou gentille²²⁵. Elle ne peut l'être : les sobriquets reflètent les rapports sociaux et à travers cette activité les individus déchiffrent, comprennent et rendent compte de façon imagée du quotidien²²⁶. Cependant, des propos plus spontanés et plus banals traduisent ce qu'il faut bien nommer un racisme ordinaire. Ainsi, les réflexions récurrentes, maintes fois entendues sur les bancs de l'université, visant des Français descendants de migrants musulmans, remarques selon lesquelles ces derniers ne respectent pas « notre culture ». Sans doute, l'usage de l'expression « immigrés de deuxième, troisième ou quatrième génération » a modifié profondément le sens du terme immigration : du mouvement de celui qui vient de quitter un pays, le terme renvoie alors tout simplement à une origine, fût-elle lointaine, par opposition à celui qui est sans origine, qui est « de souche ». Encore une fois, l'apparition en 1991 de l'expression « Français de souche » dans une enquête de l'Ined rend compte d'une opération de réduction du terme de Français au niveau infranational²²⁷. Au fond, particulièrement aujourd'hui concernant les descendants

français d'immigrés musulmans – et également les Français noirs – l'idée est la suivante : ceux qui ont des origines visibles (une couleur, mais aussi un nom, une religion, une façon différente d'habiter dans l'espace public) sont toujours en train d'arriver²²⁸. Ces Français sont entachés d'une mémoire transgressive : comme l'écrit Marc Augé, « qu'on puisse partir de chez soi et se refaire un lieu ailleurs, c'est au moins aux yeux des Français un scandale intellectuel dont témoignait déjà leur incapacité de créer de véritables colonies de peuplement. C'est l'émigré qui fait peur dans le personnage de l'émigré²²⁹ ». Pourtant, ces représentations présentent le paradoxe d'être aux antipodes de la modernité urbaine définie par les théoriciens de la ville. En effet, le propre de la modernité, c'est que les opportunités y sont nombreuses, la diversité des rôles considérable, et qu'elle autorise une grande liberté combinatoire²³⁰.

Le discours d'exclusion de l'autre a toujours exprimé la violence des tensions sociales et économiques des époques de crise. Il fut, au XIX^e siècle, le discours porté contre les classes dites « dangereuses » et il fut appliqué en son temps à tous les minoritaires. Prenons l'exemple des Bretons : en 1851, le polytechnicien Auguste Chérot écrit un rapport, destiné au maire de Nantes, sur les immigrations bretonnes accusées d'être responsables de l'insalubrité et de la délinquance. Il faut éradiquer ces « hordes sauvages » de Bretons car « ces populations, étrangères à notre département, chez lesquelles la malpropreté la plus repoussante est une seconde nature, et dont la dégradation morale est descendue à un niveau effrayant, viennent périodiquement encombrer nos quartiers les plus pauvres et les plus insalubres [...]»²³¹. À propos des Polonais du nord de la France, le journal *Le Réveil du Nord* écrit qu'ils « logent à cinq ou six hommes dans une seule maison. Ce n'est plus une maison, c'est un

campement. On a jeté de la paille à terre, de toilette ils n'en font guère; on leur fait la réputation de colporter des puces. Quel contraste frappant avec nos mineurs français si soucieux de leur propreté qui se savonnent dans leur cuve au retour de la mine et ne sortent qu'après avoir fait peau neuve. C'est un étonnement unanime dans les corons que la saleté de la plupart des étrangers... Il faut jeter un coup d'œil sur les salles des tribunaux de la région minière: Béthune, Douai, Valenciennes. On y voit fréquemment des gens à silhouette exotique assis sur les bancs des prévenus [...]. Les vols se multiplient, les gardes des compagnies n'osent plus intervenir dans certains cas de peur de cruelles représailles. La brigade mobile de la région du Nord a fort à faire dans le pays noir et c'est la plupart du temps les méfaits des bandes d'étrangers qui nécessitent leur intervention²³² ». Le préfet du Nord-Pas-de-Calais, en 1929, affirme même que « les Polonais sont inassimilables: leur seul souhait est de retourner en Pologne, ils vivent entre eux, ont leurs propres aumôniers qui s'entendent d'ailleurs très mal avec la hiérarchie catholique française²³³ ». Les Italiens du sud-est de la France sont désignés comme primitifs et barbares, on parle d'« invasion », de « nuée de sauterelles ». Ils sont surnommés en Provence les *babis*, les crapauds. En 1881, à Marseille, un incident banal donne lieu à des chasses à l'homme pendant plusieurs jours. En 1893, dans les salines d'Aigues-Mortes, une vingtaine d'Italiens sont tués à coups de pierres et de pelles, et l'année suivante, à Lyon, l'assassinat du président Sadi Carnot par l'anarchiste Caserio provoque de véritables émeutes xénophobes²³⁴. Concernant les Espagnols, dans le Sud-Ouest, le député de Besançon élu en 1936 n'hésitait pas à écrire dans *L'Éclair comtois* que « parmi les Latins, les Espagnols sont les étrangers les plus inassimilables²³⁵ ».

Au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, dans un contexte de crise économique et sociale, d'incertitude politique et d'affrontements interétatiques, se développe la pensée de la psychologie des peuples avec *La Psychologie ethnique* de Charles Letourneau (1901), et surtout avec Alfred Fouillée et son *Esquisse psychologique des peuples européens* (1903). Ce dernier devient l'idéologue de l'identité nationale et travaille le caractère national. Ses théories, relevant de parfaits stéréotypes, conduisent à considérer que certaines communautés migrantes seraient inassimilables à l'intelligence nationale: l'Anglais observe tandis que le Français raisonne, le Tchèque est borné, l'Italien désordonné, le Polonais violent et colérique. Cette psychologie des peuples possède son pendant racialement appliqué aux peuples colonisés: l'Asiatique, par exemple, est mystérieux. Dans cette veine, Patrick Weil, dans *La France et ses étrangers*, montre que le principe de sélection ethnique, qui n'est pas retenu en droit, anime pourtant – jusque dans les années quatre-vingt où l'État prend acte de l'inévitabilité de l'installation des étrangers – la politique d'immigration française qui s'est constituée à partir des années trente. En particulier, un tableau sur « les valeurs des ouvriers étrangers d'après leur nationalité », élaboré par le Haut Conseil de la population et de la famille dans les années trente à partir d'enquêtes auprès des entreprises sur les qualités des immigrants, classe véritablement ces derniers sur des échelles de vertus morales²³⁶: des Belges aux Arabes, toute la gamme de l'aspect physique et des qualités et des défauts se décline.

La crise économique contemporaine ranime aujourd'hui des inquiétudes alimentant une tentation nationaliste, portée hier par la mission civilisatrice des peuples colonisés, pensés sans culture ni histoire. À cette difficulté de la République française théoriquement monolithique à

admettre les différences, se rajoute un imaginaire européen de menace. Cet imaginaire radical, face aux incertitudes de la globalisation, a besoin de boucs émissaires dans une forme de conflit de civilisation supposé, qui désigne un adversaire essentialisé. Le défaut d'intégration fut, chez les Italiens et les Polonais au début du xx^e siècle comme chez les populations immigrées ou les descendants d'immigrés musulmans aujourd'hui, attribué *a priori* à leur caractère « communautaire ». Ils ne s'intégreraient pas d'abord parce qu'ils ne voudraient pas s'intégrer, ou bien que leur socialisation primaire, matrice de leur comportement, les en empêcherait. De plus, selon la rhétorique bien connue des droits et des devoirs, les Français de souche consentiraient à leur donner des droits, mais les migrants – italiens, polonais ou espagnols hier, arabes ou comoriens aujourd'hui – ne consentent jamais à leurs devoirs.

Alors qu'elle était, dans sa genèse, un outil politique au service d'un projet – même dominateur, ou, pour le dire mieux, intégrateur parce que dominateur –, il faut bien admettre que la laïcité se transforme en instrument d'agression des minorités, principalement aujourd'hui vis-à-vis de la minorité musulmane qui concentre à elle seule l'idée d'une crise du modèle d'intégration français. Une série de faits atteste, nous l'avons vu, du renforcement d'un ordre moral inquiet que l'arrivée de la gauche au pouvoir n'a pas déconstruit : le projet reporté *sine die* du vote des étrangers non communautaires aux élections locales et européennes en constitue un marqueur fort, la chasse aux voiles aussi, la réflexion initiée sur la possibilité de porter un foulard à l'université en atteste tout dernièrement... Des ingrédients archaïques de rivalité spéculaire sont activés par un brouillage contemporain des repères identitaires où, pour des sujets « privés d'un

mode d'emploi cohérent de l'autre, celui-ci ne peut nous apparaître que sous son jour le plus persécutif. C'est dire que – traité désormais plus pour ce qu'inconsciemment [l'étranger] représente, que pour ce qu'en réalité il fait – le voilà livré à l'arbitraire d'une logique purement projective, dans un processus de désinscription psychique des liens collectifs que le discours laïque produit. Ainsi la projection de l'autre interne sur un bouc émissaire s'actualise à travers l'étranger pensé comme non assimilé, c'est-à-dire non détruit en tant qu'autre²³⁷ ».

Le modèle citoyen français est ainsi remis en question par le bas, ce que l'on nomme les communautés, les tribus, mais il l'est aussi par le haut, la mondialisation ou la globalisation. Car avec la seconde modernité, concomitante de la mondialisation libérale au travers du marché, un changement radical s'opère : sous la profusion des marchandises, la société est sans projet eschatologique, jugée et pensée à l'aune de son efficacité immanente. Pourtant, le mondial et le tribal ne sont pas deux formes comparables du multiple. Contrairement au tribal, la mondialisation peut engendrer une uniformisation moniste. Certes, elle utilise le différentiel culturel comme une marchandise, mais sa tendance lourde est celle de l'uniformisation, du hamburger à Walt Disney ou à la musique. C'est un des triomphes de la démocratie de marché que d'avoir installé des McDonald's à Moscou ou à Istanbul. Sur le plan alimentaire, vestimentaire, sur le plan des mœurs, la mondialisation entraîne incontestablement une uniformisation des pratiques, ce qui confirme le diagnostic marxiste de la concentration croissante des entreprises ; un hôtel Hilton à Paris ou à Tokyo est quasi identique. Pourtant, les valeurs de la culture marchande de la mondialisation capitaliste ne suffisent pas à réduire la pluralité culturelle, ne

serait-ce que par les réinterprétations plurielles des valeurs. Probablement, même, les forces centrifuges de la globalisation font imploser le monolithe identitaire.

Deux éléments en particulier se conjuguent pour saisir les mécanismes de réduction et de redéploiement culturel en jeu en France. La présence durable et installée, depuis la chute de l'empire colonial, de minorités issues des migrations ne peut plus être pensée comme temporaire et liée à la conjoncture économique. Au contraire, il s'agit du passage en deux générations d'une immigration de passage, immigration de travail, à une immigration de peuplement. Cela impose une réévaluation des conditions de production/reproduction du sentiment d'appartenance des jeunes générations. L'arrivée en métropole de minorités installées durablement, et même définitivement pour les générations les plus jeunes nées sur le sol français, questionne le modèle citoyen d'une France jacobine à un moment où l'Europe porte une vision différente des droits différentialistes. D'autant que l'étranger sociologique, dit « à intégrer », n'est pas nécessairement un étranger, ni même un immigré ou un fils ou petit-fils d'immigré: « Il y a ainsi des citoyens “malgré” (français bien que juifs...) ou des citoyens “bien que” (même né en France, le Maghrébin reste un étranger)²³⁸. » Les taxinomies en disent évidemment long sur les manières de penser l'autre et les termes sont à considérer car ils sont performatifs. Ainsi « les immigrés sont devenus le sujet de politiques d'intégration. [...] Or ils ne sont jamais clairement définis. Ils sont étrangers. Mais pas tous? Ils peuvent être français. [...] Cette diversité n'est jamais prise en compte par le discours politique qui constitue l'immigré comme sujet à intégrer, c'est-à-dire suspect, *a priori*, de ne pas l'être. Mais alors, où passe la frontière entre l'immigré et celui qui ne l'est pas

ou qui ne l'est plus? Est-elle sociale, culturelle, culturelle? Tient-elle à la consonance du nom, à la couleur de la peau²³⁹? »

Les systèmes de représentations remplissent des fonctions d'organisation des perceptions, des affects et des valeurs, assurant des fonctions de défense contre des menaces internes et externes à l'individu et au groupe, et une fonction régulatrice par la réduction qu'ils opèrent dans les conflits et les contradictions et par leur capacité à créer de la cohérence. Les systèmes de représentations ne jouent pas un rôle dans les sociétés et les institutions du fait des problèmes réels rencontrés par les individus, mais parce que ces problèmes ne se constituent comme tels, dans une époque et une société données, qu'en fonction d'un imaginaire central de l'époque ou de la société considérée²⁴⁰. Si bien que la différence des populations nommées immigrées, deuxième ou troisième génération, ne témoigne pas tant de traits culturels discriminants que de rapports sociaux sociologiquement et historiquement construits entre différents acteurs: quand la démarche rationnelle d'adhésion au contrat républicain commence à s'estomper et que le mode associatif, communautaire ou volontaire tend à le concurrencer. Gérard Noiriel montre la réactivation, à partir des années 1980, des thèmes de l'immigration et de l'identité nationale dans le discours politique français, après que leur usage public eut été discrédité dans l'immédiat après-guerre. Il s'agit autant des discours racistes et xénophobes du Front national que des objets sociomédiatiques classiques, comme la lutte contre les « communautarismes », ou encore la défense de la laïcité républicaine. Il en montre l'utilisation lors de la campagne présidentielle de 2007, et *a fortiori* lors de celle de 2012. Les transformations du sentiment d'identité se traduisent par un fait social majeur:

une minorité passive (les Arabo-musulmans), qui a subi jusque-là le regard discriminant de la majorité, y devient une minorité active, notamment dans le cadre des collectifs militants qui revendiquent maintenant positivement une différence. Et c'est lors de la première affaire du foulard, en 1989 à Creil, qu'une majorité de la population réalise soudain que les minorités arabo-musulmanes en France ne sont plus seulement en transit, mais installées, sédentarisées, constituant des franges importantes de la population française.

De fait, les nouvelles générations de Français, d'origine maghrébine en particulier, sont passées du statut de minorité passive à celui de minorité active au cours des années 1980 et 1990, se [...] constituant en associations et adoptant des positions contrastées. Ainsi, il n'est pas inutile de rappeler que parmi les Français musulmans, certains sont les premiers à se revendiquer de la laïcité²⁴¹. Pourtant, si la politique sociale et culturelle sur les quartiers exhorte à la participation et à l'action des habitants qu'elle nomme issus de l'immigration, elle peine, dès ses débuts, à reconnaître l'exercice citoyen de ces mêmes habitants dès lors qu'il sort du cadre de l'assistance ou du projet limité. Ainsi, il suffit que des jeunes fassent de leur propre expérience l'enjeu de leur engagement pour qu'on les qualifie de communautaristes et qu'on les renvoie à une identité maghrébine: Zebda, groupe de musique aujourd'hui très connu, présente à ses débuts un itinéraire exemplaire de ces « années beurs »²⁴². D'abord repérés et estampillés par la politique de la ville, ils ont vu leurs relations avec les institutions locales se dégrader rapidement, en partie en raison de leur volonté de se prendre au jeu en participant aux débats et en animant la scène publique locale. Face aux réticences des institutionnels de la politique de la ville devant

leur possible « communautarisme²⁴³ » et leur réelle émancipation, notamment en termes de financements publics, Zebda est passé par le circuit de l'industrie culturelle et par l'engagement politique. Le disque *Motivés* connaît en 1996 un succès inespéré; le *Chant des partisans* et les refrains de lutte de différents pays serviront d'hymne de ralliement aux manifestations de chômeurs en 1997, ainsi qu'aux manifestations contre les alliances avec le Front national dans les conseils régionaux en 1998. Leur association, grâce aux recettes générées par le disque vendu à plus de cent mille exemplaires, rend les subventions reçues et s'autonomise. Zebda confirme sa popularité avec un troisième album, puis avec les Victoires de la musique en 2000. Après la dénonciation du racisme avec *Le Bruit et l'Odeur*, puis le célèbre *Je crois que ça va pas être possible* décrivant la discrimination subtile à l'emploi, au logement et à l'entrée en boîte de nuit, l'association Tactikollectif créée dans leur sillage se hisse au niveau du statut de l'adversaire politique local, en annonçant une liste pour les élections municipales, *Motivé-e-s-*, qui s'émancipe du territoire des quartiers en réunissant des militants associatifs, féministes, alternatifs. Actuellement, le temps fort identifiable issu de la mouvance initiale, à côté du groupe musical lui-même, est constitué par l'activité militante et culturelle de Tactikollectif et de son festival « Origines contrôlées²⁴⁴ » qui offre une scène à la mémoire de l'immigration. La question posée par cet exemple est celle de l'ambiguïté de la reconnaissance d'acteurs sociaux autonomes issus de l'immigration. Alors même que les institutions affirment encore aujourd'hui – et l'école au tout premier chef – la nécessité de la participation des publics, celle-ci apparaît toujours décalée par rapport aux attentes publiques et presque inéluctablement inadéquate ou suspecte. La trajectoire de Zebda est ainsi emblématique de

formes d'entâchement originel des jeunes habitants descendants d'immigrés, de leur difficulté à être reconnus comme acteurs légitimes, et surtout à passer d'un statut de population cible d'une politique publique à celui d'acteur autonome, voire de représentant.

Si les thèmes et les actions culturelles en ville mettent parfois en scène un multiculturel en trompe-l'œil, les jeunes de la seconde génération, aujourd'hui quadra et quinquas, témoignent d'une identité fondée sur une expérience sociale plus que sur le maintien d'improbables traits culturels. En ce sens, c'est leur métissage même qui est politique et qui, loin d'être un obstacle à l'intégration ou une incompatibilité entre les cultures, est le fondement de leur participation sociale. Cette forme de participation trouble les frontières. Car, que ce soit sur la base d'un constat s'appuyant sur la nécessité de faire évoluer les conduites de populations définies comme « à éduquer » ou sur celui des quartiers comme sites pilotes potentiellement porteurs de nouvelles formes – plus ou moins héroïques – de sociabilité ou de fraternité, l'action publique dans les quartiers reste encore pensée sous la forme de l'action sanitaire, du soin, de la réparation, et laisse peu de place aux populations concernées. Le territoire poisse et l'ancrage des publics dans le quartier condamne à des rôles (grand frère, médiateur, racaille, rappeur, bon Arabe...), rendant quasi impossible toute attitude qui s'en distinguerait.

Aujourd'hui, Les Indigènes de la République, AC le feu, Muslim pride, revendiquent, au-delà des stigmatisations subies jusque-là en raison d'une couleur de peau, d'un mode de vie, de situations socio-économiques, de l'habitat au sein de quartiers défavorisés..., une réhabilitation de leur histoire et de leur culture. Les rappeurs et les artistes²⁴⁵ notamment portent la voix de ces minorités dans une

perspective d'*empowerment*. Il est clair, avec ces exemples, que l'identité ethnique n'est pas l'identité d'une origine ou d'une autre, mais bien ce qui est actualisé à partir de cette origine, comme à partir d'autres données de l'expérience. En ce sens, c'est une forme d'impureté et de souillure, obstinément définie par les institutions comme communautariste, qui est en elle-même politique, et qui loin d'être un d'obstacle à l'intégration ou de témoigner d'incompatibilité entre des cultures, est la base de la participation sociale²⁴⁶.

Le mécanisme est largement anthropologique : plus ils s'intègrent, plus les immigrés et/ou enfants d'immigrés montrent leur capacité à « trahir », et plus ils remettent en cause l'ordre naturel²⁴⁷. Les descendants de migrants sont transfuges, sont « impurs²⁴⁸ ». Ils sont la preuve même que l'ordre social est susceptible d'être changé, que les frontières ne sont pas étanches. Pourtant, ces « enfants illégitimes », comme les nomme Abdelmalek Sayad, veulent « exister politiquement²⁴⁹ » et être des citoyens, conformément aux injonctions de leur pays. Pour eux, les quartiers populaires doivent être des lieux ordinaires, ni des sous-mondes institutionnels au sein desquels ils seraient ces inutiles qui posent problème²⁵⁰, ni des espaces utopiques pour militants, ni enfin des laboratoires sociaux pour chercheurs.

Ces dynamiques ont entraîné un débat public sur le passé colonial, le devoir de mémoire et sur la situation des minorités de couleur et des minorités en général dans la société française. Par exemple, les musulmans français vivent une position paradoxale entre la production d'un islam « républicain », réputé soluble dans la laïcité, et les impératifs d'un islam globalisé qui garantit des positions de négociation interne dans un jeu politique de communautés religieuses en compétition, judaïsme, christianisme

et islam..., en dépit de leur négation officielle en tant que corps intermédiaires. Les transformations du sentiment d'identité, en acte par exemple dans les musiques émergentes, se traduisent par un fait social majeur : une minorité passive, qui subit le regard discriminant de la majorité, y devient une minorité active, notamment dans le cadre des collectifs militants, qui revendique et retourne maintenant positivement sa différence. La première affaire du foulard en 1989 est emblématique de ce retournement qui a pour enjeu la construction publique d'un « problème musulman ». « La sauvegarde des valeurs nationales, qui seraient fragilisées par l'irruption publique de référentiels musulmans (vestimentaires, institutionnels, culturels, etc.) passe désormais par la disqualification symbolique et sociale et leur encadrement juridique²⁵¹. » À cette croyance collective dont l'enjeu est « la légitimité présente des musulmans, notamment ceux issus de l'immigration postcoloniale sur le territoire national ou certains de ses espaces²⁵² » répondent de nouvelles expressions publiques, de nouvelles dynamiques collectives.

En miroir, les collectifs religieux jouent un rôle dans la construction du sentiment d'appartenance des jeunes, en particulier des jeunes musulmans²⁵³. Le contexte d'émergence de collectifs religieux de socialisation est à saisir dans la manière dont les acteurs étatiques repensent la laïcité, produisant ce faisant une nouvelle orthodoxie musulmane, cette stratégie d'indigénisation (passage de l'islam en France à l'islam de France) n'étant pas sans effet sur la production normative des clercs, à la fois musulmans et citoyens français. Ces instances religieuses ou militantes productrices de sentiments d'identité élaborent des normes (alternatives/complémentaires/conflictuelles) aux normes centrales, voire font évoluer les normes centrales. Les

questionnements qu'ils introduisent et leurs échos auprès des jeunes générations justifient l'analyse de leurs discours et de leurs pratiques.

Une nouvelle séquence s'ouvre alors qui tend à imposer l'identité nationale comme seul étalon du vivre-ensemble. D'autant que les sciences sociales, elles-mêmes nées avec l'État-nation, ont eu tendance à poser la question du lien social en terme national, biaisant la réflexion²⁵⁴. Si les minorités ont bouleversé le paysage intégrationniste de la société française, et s'il est légitime de poser les discriminations dans la « patrie des droits de l'homme » en termes de classe, les discriminations ethniques sont encore difficilement admises. On peut ajouter que l'obsession française de faire officiellement la chasse, notamment à l'école, aux discriminations de genre se double d'une certaine dénégation des discriminations ethniques²⁵⁵. Pour une partie de la droite comme de la gauche, le passage historique d'une société de l'égalité vers une société de la justice, d'une vision substantielle de l'égalité vers une vision procédurale, ou encore du bien vers le juste, remet *ipso facto* en cause la conception de l'émancipation/domination comme catégorie supérieure et sacrée de compréhension des rapports sociaux. L'exploitation ne peut et ne doit être qu'une exploitation de classe et « l'adhésion à la glu des origines s'oppose à la liberté du citoyen de décider ses affiliations et de choisir ses solidarités²⁵⁶ ». Il est clair que ces positions répugnent à accorder une autonomie à des catégories subjectives, autrement dit écartent les politiques fondées sur les ressentis des individus : si la parité de genre est légitime en France, l'idée d'une parité ethnique est majoritairement reçue comme transgressive, dans la mesure où les affiliations identitaires des individus ne peuvent exprimer que de l'intérêt (pouvoir politique, bénéfices économiques, survie) par et pour

eux-mêmes, de la manipulation des autres au nom de leur identité, ou enfin, et au mieux, des réactions à leur propre stigmatisation. Tout se passe comme si admettre la différenciation culturelle comme une catégorie ordinaire de l'action faisait non seulement craindre de régresser vers un classement racial des individus et des groupes, mais de plus, de masquer les véritables conflits de la domination sociale²⁵⁷. Faut-il penser que « la tradition sociologique nous a tellement persuadés que l'évolution vers la modernité équivalait à un passage des communautés ethniques vers les sociétés nationales que nous éprouvons quelque difficulté à accepter que l'on puisse aller aujourd'hui de la nation vers l'ethnicité²⁵⁸ » ?

La laïcité est devenue (sous couvert de respect des opinions ou d'apolitisme) un prétexte pour oblitérer toute prise en compte explicite des valeurs. Or, telle qu'elle se présente aujourd'hui, notamment à travers la morale laïque à l'école, elle renverrait plutôt à une « anti-idéologie²⁵⁹ », dans la mesure où elle est présentée comme une garantie d'objectivité de l'enseignement dispensé. Cela ne va pas sans occasionner des effets pervers²⁶⁰.

Si une société sécularisée coïncide avec une société qui accepte le pluralisme des conceptions, le problème de l'école aujourd'hui est alors le trop-plein de valeurs produites et échangées dans l'école et entre l'école et la société, et aussi celui de la nostalgie cultivée des valeurs traditionnelles témoignant de leur caractère idéologique²⁶¹. Il semble que plus les valeurs sont inscrites dans les idéologies fondant les politiques éducatives, dans les structures et dans les priorités institutionnelles, moins elles sont appropriées par les acteurs de l'éducation : aussi élèves et enseignants peuvent-ils encore croire à la méritocratie et à la laïcité, dans la mesure où ces valeurs accompagnent la marchandisation

de l'école, participent de son désenchantement et placent l'école sous influence d'acteurs stratégiques en proie au culte de l'utilitarisme, du rendement, du retour sur investissement et autres affiliations au processus de mondialisation de l'économie et des savoirs. Ainsi, la laïcité n'est évidemment pas neutre, c'est au contraire une idéologie de combat, une manière de concevoir le lien civil et politique et plus précisément le rapport de la forme scolaire aux logiques d'État. C'est bien en ce sens que nous pouvons penser le projet de sécularisation. Le projet de laïcisation et de sécularisation de l'école, du savoir et plus généralement de la société, manifeste encore une forme de dressage des corps et des esprits. La querelle scolaire opposant les républicains et l'Église est récurrente tout au long de l'histoire scolaire : de la loi Guizot déterminant le principe de la liberté de l'enseignement pour le primaire en 1833 à la loi Falloux pour le secondaire en 1850, à la loi Dupanloup pour l'enseignement supérieur en 1875, jusqu'à ce que la séparation de l'Église et de l'État en modifie les termes en 1905.

Ce n'est probablement qu'après Mai 1968, dans un climat « droitier » d'imputation de gauchisme au corps enseignant, qu'une circulaire de René Haby identifie laïcité et neutralité politique et scelle ce glissement sémantique, alors même que pour les pères fondateurs de la République, la laïcité est un instrument politique de régénération de la nation, et assumé comme tel. En gommant les caractéristiques relevant des champs religieux et politique, l'idée de laïcité conduirait, au nom d'une supposée neutralité, à l'occultation des débats autour d'enjeux sociaux ou politiques, par exemple enseigner le fait religieux. Finalement, la laïcité définie ainsi, comme exclusion du religieux et neutralité politique, norme centrale de cohésion de l'institution scolaire, sert de socle idéologique pour faire tenir

ensemble ce qui est désuni, par-delà les clivages sociaux, culturels, culturels et même de genre, par exemple au travers aujourd'hui de l'interdit posé au port du voile. À travers le traitement public de ce thème se donne bien à voir une culture laïque dominante: dans la lignée du rapport Stasi en 2003, la loi du 15 mars 2004 interdit en effet le port de signes religieux « ostensibles » à l'école. L'école, confrontée aux nouvelles demandes des mouvements religieux et culturels, n'accompagne plus l'imaginaire collectif: universalisme, scientisme, mono-identité sont révoqués en doute. L'argument de laïcité demeure cependant récurrent dans l'imaginaire politique. Il reste à en décrypter les bénéfiques symboliques, politiques et identitaires.

Ces évolutions mettent à mal la construction des subjectivités au point qu'on pourrait parler de panique morale. En effet, « chaque individu est une partie constitutive de différents groupes, avec des liens identificatoires dans toutes les directions, et a édifié son *idéal-du-moi* selon les modèles les plus divers. Chaque individu participe donc de plusieurs âmes des groupes, âme de sa race, de sa classe sociale, de sa communauté de foi, de sa nationalité, etc., et peut par surcroît accéder à une parcelle d'autonomie et d'originalité²⁶². » Or le modèle citoyen national, notamment avec l'école, met à mal par là même les processus de subjectivations singuliers, dans la mesure où il est soutenu par une laïcité pensée comme une forme supérieure de lien social, au service de l'émancipation et de la formation d'un esprit critique et de la promotion de valeurs universelles. Le pacte républicain tant commenté par les politiques, produit hégémonique de réduction de l'altérité plutôt que de coexistence pacifique des appartenances, est aujourd'hui confronté à la citoyenneté plurielle de la seconde modernité dans une société liquide²⁶³ pluri-identitaire et dans

laquelle se conjuguent discours et pratiques d'emprise autant que plurivocité des *habitus*, dominations ordinaires et configurations d'assujettissement autant que plasticité des appartenances. « Si la panique morale s'enracine dans les représentations populaires à travers la désignation de boucs émissaires, si elle s'inscrit dans la lignée des "émotions populaires" et des "chasses aux sorcières", elle n'est pas fortuite et encore moins spontanée²⁶⁴ »: au-delà de l'émotion, cette panique suscite une altération durable des représentations culturelles par la focalisation d'un « problème immigré » cristallisant les peurs d'une société.

Toute panique morale repose sur des mécanismes sociaux: « Une situation, événement, personne ou groupe de personnes, apparaît définie comme une menace aux valeurs et intérêts de la société. Sa nature est présentée de façon simplifiée et stéréotypée par les médias de masse; rédacteurs en chef, évêques, politiciens et autres bien-pensants érigent des barricades morales; des experts socialement accrédités y vont de leur diagnostic et de leurs solutions; on invente des moyens de faire face, ou l'on recourt à ceux qui existent; la situation s'efface alors, disparaît, est submergée ou se dégrade, et devient plus apparente²⁶⁵. » Ainsi, tout l'enjeu est de définir les contours de cet autre que l'on exclut de la communauté pour avoir transgressé les normes, sauf à ce que cet autre disparaisse comme autre. Car, en miroir, cette panique redéfinit, ou plutôt rigidifie, les contours de la citoyenneté alors réduite à l'assimilation.

La fonction spécifique d'un épisode dramatique est d'établir un lien entre domaine public et sphère privée: un problème social est alors le produit d'une légitimation de ce problème, comme objet d'action publique mais aussi d'emballage conjoint de la sphère médiatique, de l'opinion publique, et des expertises de toute une série d'acteurs

hétérogènes autour d'épisodes soudains et violents de crise (11 Septembre, Mohamed Merah...). Le problème de société est érigé en fléau moral, panique aux effets performatifs mais qui se déploie sur un arrière-fond historique national qui lui donne sens; la sécularisation qui marque le déclin de l'influence des structures religieuses institutionnalisées sur le quotidien des individus de nos sociétés, la subjectivation accrue des choix de vie, l'émergence de nouveaux territoires du religieux... Via le musulman, le descendant d'immigré est transformé en terroriste potentiel, ce qui se traduit par des rejets au quotidien.

Ce contexte social et politique impose un questionnement: les minorités deviennent problématiques parce que plus visibles, parce que revendiquant une visibilité, parce que souhaitant participer, au sens de prendre part, mais aussi de recevoir leur part. Or nous avons relevé à quel point une spécificité française de la citoyenneté se caractérise par son association avec la nationalité; elles construisent ensemble les conditions de la participation politique. Le citoyen est par construction un national, si bien que l'analyse de la citoyenneté tend à présenter les étrangers – et plus généralement les immigrés – comme extérieurs ontologiquement à la vie politique et, partant, à la vie civique. Le document de travail *La fabrique du citoyen, origines et rapport au politique en France*²⁶⁶, dans le cadre d'une récente et vaste enquête de l'Ined, montre que les représentations trop souvent véhiculées dans le débat public sur les spécificités du rapport au politique des immigrés et des descendants d'immigrés sont battues en brèche par les travaux de recherche: loin d'être détachés de la citoyenneté, les immigrés et leurs descendants se caractérisent plutôt par un fort intérêt pour la vie civique et politique. L'enquête précise que les deux indicateurs de participation que sont l'inscription et le vote

confirment le constat d'une faible incidence de l'origine par rapport aux variables habituelles du champ politique (âge, sexe et diplôme). Cependant, les auteurs insistent sur le fait que l'expérience du rejet et de l'ostracisation a un effet net sur la participation politique. Il n'y a donc pas, selon eux, de « défaut d'intégration » de la part des minorités, mais bien un contexte de stigmatisation qui peut compromettre la participation à la vie de la cité. Ainsi, les cultures minoritaires réinterrogent le sentiment d'appartenance nationale et la citoyenneté française.

Le modèle de laïcité à la française, pourtant exception politique, semble aller de soi: « Tout se passe comme si la laïcité s'était imposée comme une évidence d'autant mieux partagée que chacun la définit à sa manière²⁶⁷. » Or la laïcité, œuvre de compromis de la III^e République, n'est pas tant une articulation des activités privées et publiques à l'école, une éviction des religions de l'école, ou encore une neutralité religieuse ou d'opinion revendiquée, qu'un véritable modèle politique de légitimation d'un ordre social supposé pacifié de l'espace public. Ce modèle se confond partiellement avec la conception républicaine qui, dans l'espace public et politique, fait prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers, universalisme né des philosophies rousseauistes des Lumières. Le fondement de cette implacable exception française est légitimé par une incantation collective: la laïcité ne se négocie pas car nos valeurs républicaines sont des principes universels.

Selon Raphaël Liogier, s'il existe une exception française, c'est celle de la confusion entretenue par l'appareil d'État entre le politique et le religieux, assurant la promotion d'une séparation posant l'État comme extérieur aux Églises, alors même que selon lui, ce discours sert à justifier (et à masquer) les interventions étatiques sur le religieux. La

laïcité est à concevoir comme cette confusion non assumée, entre le politique et le religieux, assise sur de prétendues valeurs républicaines universalistes, proclamant la neutralité politique de l'État vis-à-vis du religieux. Sous cet éclairage, la laïcité est une idéologie (et pas seulement le laïcisme) qui sert le projet de construire publiquement les problèmes religieux, érigés en problèmes socioculturels (donc à intervenir pour en solutionner certaines manifestations jugées incompatibles avec les intérêts dominants du moment, contrairement au postulat de neutralité). La question du voile à l'école en donne une illustration : celle d'une culture laïque dominante fixant un interdit en forme d'oppositions (et d'impositions) irréductibles de valeurs (républicaines *versus* islamistes). Un impensé de la laïcité est ici posé à partir du jeu des impositions de normes implicites de recevabilité dans l'ordre républicain, national et citoyen (donc aussi dans l'ordre scolaire qui en reflète les valeurs et en précise certains moyens), en termes de pratiques arbitraires, discriminantes, et au final excluantes. Si la question du voile doit interroger l'analyste, c'est sur des positions collectives et des incapacités à penser l'essentiel : il faut donc décaler un peu le regard.

Le statut des minorités visibles revendiquant, y compris de manière ostentatoire, leur droit à la visibilité dans l'école républicaine, achoppe sur la règle laïque posée en tant qu'interdit de visibilité des corps, d'abord dans ce qu'ils renvoient à une propriété privée – jusque dans la négation d'une visibilité des genres dans la relation aux savoirs –, ensuite en ce qu'ils prescrivent la promotion d'une invisibilité comparable dans l'ordre économique marchand à celle de la transparence. Il convient en cela d'interroger la laïcité (comme la démocratie, la république ou la citoyenneté, d'ailleurs) en tant que lieu et moment d'un espace

narratif, l'espace de la locution (la machinerie esthétique de la domination sociale²⁶⁸) du locus qui dit, interdit, prescrit. Immiscée dans les discours d'acteurs publics, la thématique de l'islamisation peut être comptée au nombre des dynamiques associées aux multiples représentations de cette altérité. Raphaël Liogier propose un travail de déconstruction de cette notion qui, mythe ou illusion sans fondement, participe de la construction d'une représentation de l'altérité et de ses figures comme une menace. À partir des années quatre-vingt, la laïcité alimente une rhétorique qui ne cesse d'enfler jusqu'à aujourd'hui, alors précisément que plus personne ne sait quel est son contenu. Ou plutôt, c'est à ce moment que chacun y met le contenu qui est conforme à ses intérêts. C'est à cette époque que l'on parlera de laïcité ouverte, fermée, combattante, libérale, sociale, etc. Et effectivement, au même moment, se développe une suspicion à l'encontre des religiosités minoritaires, et à l'encontre de l'islam plus particulièrement. Nous sommes alors au cœur de la crise économique avec la sortie des Trente Glorieuses, crise qui se caractérise par le chômage endémique et la baisse du pouvoir d'achat. Dans le même temps, les Français d'origine française réalisent que les populations musulmanes, essentiellement d'origine maghrébine, ne sont plus en transit dans des cités périphériques mais sont en train de se sédentariser, et par conséquent que leurs enfants sont ou seront français, citoyens français... Comme il n'est pas politiquement correct de dire que l'on ne supporte pas que la francité/citoyenneté soit octroyée à des « Arabes », discours médiatiques et sociaux mobilisent le principe de la laïcité : il ne s'agit plus dès lors d'arabité mais d'islamité. La question se transforme alors en : l'islam est-il compatible avec la laïcité ? Elle suppose une réponse implicitement négative, avec en substance l'image de

l'infériorisation des femmes, le spectre de la guerre des civilisations, l'opposition des valeurs, etc. La charge négative de l'islam (confortée parfois bien à propos par l'actualité internationale...) permet de justifier le rejet viscéral de la citoyenneté française des Maghrébins éprouvé par les élites républicaines, rejet qu'ils masquent à travers une quête abstraite de laïcité universelle. Dans ces mêmes années quatre-vingt, des Maghrébins, français de naissance, décident de ne plus subir leur statut de minorité visible, mais de revendiquer au contraire leur visibilité, autrement dit une citoyenneté à part entière. On voit alors apparaître une culture beur, la musique, l'art, l'expression, une réappropriation de l'islam chez les jeunes. Le combat laïque contre un dit obscurantisme musulman, qui se déchaîne à partir des années quatre-vingt-dix, est exacerbé par cette attitude « intolérable » des Maghrébins refusant de se laisser dompter et n'hésitant pas à le montrer « ostensiblement » (première affaire du foulard de 1989). À partir de là, l'État laïque se met au service de cette mise au pas : la discrimination positive, la constitution d'une instance représentative des musulmans de France qui puisse permettre de relayer une politique de contrôle de l'islam, etc. L'idéal de la laïcité fondateur de la République française est aujourd'hui devenu prétexte à oblitérer toute prise en compte de l'altérité et de ses figures qui sont pensées comme des menaces.

Mary Douglas²⁶⁹, analysant le processus de production de ces règles, montre qu'une nouvelle attitude à l'égard de la déviance et de l'altérité est une retombée des formes nouvelles de régulation sociale. Fragmentation des identités, érosion des valeurs et tendances à l'individualisation ne seraient pas des caractéristiques intrinsèques de l'organisation sociale, des causes, mais bien plutôt des symptômes : dans le domaine du contrôle social, c'est la médiation de

l'univers social par des institutions qui provoquerait cette atomisation des individus, paramètre de la socialité actuelle. En effet, alors que la société civile démocratique impose son modèle de coexistence sociale fortement institutionnalisé et formellement égalitaire, la différence et l'altérité ne peuvent se percevoir qu'en termes de dangerosité ; alors que, dans le passé, la non-conformité représentait pour l'essentiel un défi au système de croyances dominant, elle n'est plus aujourd'hui qu'un défi à l'efficacité opérationnelle. La condition postmoderne contemporaine nous pousserait ainsi à redéfinir l'autre pour le redouter, à le contenir, voire à l'exclure plutôt qu'à le sanctionner. Or les contenus déniés font nécessairement effraction. L'école en particulier, lieu de formation d'une citoyenneté partagée, participe d'une disqualification produite et entretenue de ce qui se donne pour chacun dans la pluralité des appartenances, et pas seulement dans une transcendance universelle. Disqualification d'autant plus forte qu'elle procède moins d'un rejet manifeste que d'une menace sourde et d'une peur tissées dans les alliances inconscientes d'une culture dominante. La construction sociale de l'identité nationale française passe par l'assignation, à chaque individu, d'une identité singulière et la production collective de référents identitaires, marqueurs culturels autant que politiques. L'école est un acteur de la définition de cette citoyenneté républicaine comme système de représentations symboliques et sociales que l'inculcation d'une mémoire nationale promeut. Ainsi, les appels à la morale laïque risquent de prendre des accents défensifs, voire hostiles, à l'encontre de publics scolaires qui n'ont pas reçu la laïcité en héritage. Le modèle citoyen français est questionné par les brassages contemporains de populations et les migrations de peuplement confrontées aux nouvelles demandes des mouvements religieux,

aux résurgences des minorités culturelles et culturelles. La dénomination d'enfants « issus de l'immigration » ou l'injonction d'« intégration » qui pèse sur certains adolescents introduisent chez les jeunes Français une discrimination dans l'appréciation de leur francité. Contrairement à ce qu'exigeraient les règles de fonctionnement de l'État de droit, c'est la couleur ou la religion qui fait le migrant ou l'étranger, et une certaine idée de la culture qui établit la francité. Le racisme refoulé trouve à s'exprimer à travers un nouveau discours laïque, servant de contre-feu à l'évolution multiculturelle de la société contemporaine. Deux pistes peuvent s'offrir alors à l'action publique. La première est la suivante : face à la question difficile de la coexistence entre la pluralité des conceptions morales du bien, il s'agirait d'engager un universel procédural autour de l'idée d'une détermination possible du juste, indépendante des questions d'identité et de communauté²⁷⁰. En effet, dans le cadre d'une théorie de la justice, l'universel est compris de façon libérale comme procédure, et substitue le paradigme juridique au paradigme axiologique de l'espace politique. La deuxième piste est orientée par la critique de la première, notamment en termes de juridicisation et d'instrumentalisation à l'infini des rapports sociaux qui peuvent découler des procédures et qui occasionnent une forte perte de sens²⁷¹. Cette seconde conception, portée par Charles Taylor, est adossée à la production d'un bien commun envisageable à la seule condition, à laquelle toute gouvernance devrait alors être vigilante, que « chaque citoyen comprend les institutions politiques comme une expression de lui-même. En d'autres termes, l'intérêt que chaque citoyen partage avec les autres citoyens n'est pas seulement instrumental, mais *ontologique* : sa réalisation en tant qu'individu humain passe par la réalisation de la chose publique, sans

pour autant s'y réduire ; la participation citoyenne et le patriotisme républicain ne sont pas seulement la condition première de la préservation de la liberté publique, mais aussi de toute forme de vie bonne. Dans une république effective, le bonheur d'un sujet suppose en effet la reconnaissance sociale de sa dignité de citoyen, c'est-à-dire de sa capacité de déployer publiquement sa liberté²⁷² ». La force de la position communautarienne est de reconnaître que, *de toute façon*, les conceptions culturelles des individus sont médiatisées par leur inscription dans un horizon préexistant de significations partagées. Cela leur confère une existence publique : dès lors, elles peuvent faire l'objet d'interrogations et de débats publics. En effet, si l'on admet que les groupes sociaux assignent des significations différentes, historiquement et culturellement modelées, à l'idée de ce qui est digne, alors les critères de définition d'un mode de vivre-ensemble doivent les comprendre.

Le territoire pratique de l'identité

La situation française concernant le statut et le rôle des identités est originale et étrange, car les constructions identitaires des individus y sont à la fois suspectes en discours et renforcées en acte.

Suspectes de deux façons : la première est qu'au sein du contexte culturel de construction de la nation, rappelé en première partie, les notions d'identité ou d'ethnicité sont *a priori* frappées d'« illégitimité républicaine²⁷³ ». En effet, l'affirmation d'un attachement – à une culture, une religion, un genre... – est inquiétante car elle renvoie à une conception naturaliste du lien social, à un euphémisme de la race²⁷⁴, à un communautarisme. En ce sens, les attachements des individus remettent de fait en cause

l'émancipation *versus* la domination comme catégorie supérieure de compréhension des rapports sociaux, telle qu'elle fonctionne dans le cadre français. En effet, le paradigme dominant y est celui de l'intégration et non de l'inclusion, qui renverrait à l'idée de la participation de tous à la définition dynamique d'un vivre-ensemble. Ainsi, lorsque l'ethnisation des rapports sociaux est dénoncée en France, c'est pour ce qu'elle entraîne de fragmentation sociale, de service aux *lobbies*, les individus se déchirant pour obtenir des avantages matériels et moraux, comme dans la concurrence mémorielle, ce processus venant en quelque sorte renforcer les sentiments d'ethnicité. Nous retrouvons les fondements humanistes pessimistes fondateurs²⁷⁵ : Émile Durkheim ou Jules Ferry se sont inscrits, en l'infléchissant, dans la tradition de l'Église catholique dans laquelle l'éducation arrache les enfants aux influences délétères du monde – des groupes, des familles. Dans cette perspective, l'État protège les individus de la société et, pour cela, tient à distance les catégories sensibles et primaires de l'émotion, les liens sociaux « mécaniques²⁷⁶ ».

La deuxième raison, concomitante, pour laquelle les identités sont suspectes, notamment celles se manifestant dans des circonstances de vulnérabilité (quartiers défavorisés, genre, origine culturelle minorée), est qu'elles sont considérées en France comme un cache-misère de difficultés d'une autre nature, à savoir sociale. Ainsi, l'ethnisation des rapports sociaux est ce processus qui consiste à mobiliser à mauvais escient la ressource ethnique comme catégorie interprétative du social. Françoise Lorcerie, mentionnant « l'ethnisation de la clôture scolaire », écrit ainsi : « S'il ne fallait conserver des dernières enquêtes sociologiques qu'un résultat, le plus incontestable, le plus constant, ce serait celui-là : l'imputation de la difficulté

et du danger au quartier, aux parents, sur la base d'une altérité qui cumule infériorité socio-économique et différence ethnique²⁷⁷. » Cet état de fait exprimerait alors une pathologie des relations sociales et masquerait les rapports de classe²⁷⁸. (Notons que si cette perspective fonctionnaliste s'affirme fortement en France, on peut bien sûr la rencontrer ailleurs. Ainsi, le renouveau ethnique dans les années cinquante aux États-Unis est interprété par Talcott Parsons comme une forme pathologique de « désocialisation » et de réaction fonctionnelle à l'avènement d'une société globale massifiée : « Dans des situations de changement social, de tendance à l'anomie, au désordre social et à l'aliénation, on constate une intensification du conformisme et l'accroissement de la charge émotionnelle du statut d'appartenance au groupe tandis que l'identité constitue le type majeur de réaction²⁷⁹ ».)

Cependant, ces formes de déni officiel de la culture vont de pair avec des surinterprétations culturalistes, les mouvements de révolte des jeunes des quartiers étant par exemple qualifiés d'« émeutes ethniques », alors qu'ils expriment aussi un potentiel de rage construit par l'expérience de l'exclusion et du racisme dans les quartiers ségrégués. De même, nous avons relevé à plusieurs reprises ce culturalisme qui se méconnaît ; certaines « cultures » apparaissent incompatibles avec l'intégration et sont évaluées à leur capacité d'être – ou non – conjuguées avec des principes de liberté individuelle, de justice sociale et donc avec les valeurs universelles de la démocratie. Ou encore, les descendants de migrants sont sans cesse ramenés à leurs origines dans les explications des problèmes qu'ils rencontrent ou occasionnent (scolaires, urbains, sociaux). Il reste que les termes – ethnicité, communauté, communautarisme, multiculturalisme... – appartiennent encore, en France, à un

champ sémantique largement négatif²⁸⁰. Un raisonnement équivalent conduit à privilégier la grille de lecture du post-colonialisme pour expliquer nombre de situations de conflit.

Pourquoi qualifier d'ethniques des mouvements de révolte ou de réaction contre la ségrégation, alors que cette désignation simultanément disqualifie les identités et les construit? En effet, l'utilisation négative des termes se référant au champ sémantique de l'identité rend transgressive toute référence à la culture, le terme d'ethnicité apparaissant comme un épouvantail. Si l'on admet avec Michel Wieviorka que « parler dans les médias ou les articles scientifiques d'émeutes "ethniques", c'est plus ou moins explicitement désigner une population par sa couleur ou son origine, et suggérer que les conduites ont quelque chose à voir avec la race²⁸¹ », on comprend bien qu'associer sans cesse les identités aux « problèmes » ne peut que faire le lit du racisme. De plus, la médiatisation des conflits du Proche-Orient construit ou entretient régulièrement des dynamiques de construction négative des notions d'identité ou d'ethnicité. Ainsi, des expressions de l'origine culturelle, comme le port de prénoms ou encore des pratiques alimentaires, sont immédiatement construites dans l'espace scolaire comme provocantes, transgressives, déviantes²⁸². Du coup, « on se trouve, en France, dans une situation étonnante où les ethnies n'ont plus de réalité, où le concept d'ethnicité peine à être utilisé, mais où le processus d'ethnicisation séduit largement ceux qui écrivent sur ces questions²⁸³ ».

Revenons sur l'exemple frappant de l'explication de l'échec scolaire: à savoir l'idée, pour expliquer les difficultés des jeunes descendants de migrants que l'école ne tiendrait pas suffisamment compte des origines culturelles. Les élèves ne seraient pas défailants mais différents.

Dans ce cadre, la culture des jeunes immigrés et issus de migrants du collège est fréquemment décrite comme une constellation stable de pratiques en lien avec une origine géographique, relevant d'un patrimoine et en cohérence avec un être profond. Ces jeunes échoueraient en partie du fait d'une maîtrise insuffisante de la langue ou du fait des codes culturels qui leur sont étrangers et qui régissent l'école²⁸⁴. On retrouve la thèse du handicap socioculturel de Basil Bernstein et celle de la violence symbolique de Pierre Bourdieu, selon lesquelles l'école favorise non pas les élèves les plus compétents, mais les plus proches du modèle culturel dominant, ségréguant ceux qui en sont éloignés. Des formations ou des actions de sensibilisation sont ainsi organisées dans le système scolaire, qui démontrent qu'un jeune (gitan, migrant, descendant de migrant, rom) est plus un individu différent, éprouvant en cela une situation de domination, qu'un individu aux compétences scolaires faibles. Au fond, tout se passe comme si l'on cherchait à écarter le constat possible des raisons des trajectoires d'immigration, les volontés de changer son destin, comme si on déhistoricisait les parcours, tout en s'attribuant le pouvoir de l'agir historique.

Cette contradiction est très bien illustrée par le fonctionnement étrange et très français de la notion de capital culturel: si l'on raisonne en termes de capital, alors la manifestation des identités masque les dominations, car la culture n'existe pas. Si l'on raisonne en termes de culture, alors les institutions – dont l'école au premier chef – organisent la sélection, car l'arbitraire culturel est le support de classement social... Ce raisonnement ne laisse aucune chance à des différences positives des individus: quelle place à l'altérité, au travail possible et commun sur la définition des normes, des valeurs, des fonctionnements? En fait,

la question est bien celle de la difficulté à supporter, dans tous les sens du terme, l'altérité. Ce sont donc les conceptions majoritaires de l'intégration qui sont en jeu : ici une définition plutôt fixiste de l'intégration à la société dans laquelle différents groupes culturels se coulent, plutôt qu'un processus dynamique de la société, jamais terminé, dans lequel tout le monde est au travail. Dans ce second cas, les normes et les valeurs communes sont conçues sur la base de compromis entre différents systèmes identitaires. À partir de là, prennent toute leur acuité les débats contemporains sensibles sur le caractère négociable ou pas²⁸⁵, universel ou pas, des valeurs d'une société. Le propre du travail passionnant du monde démocratique peut ainsi être compris comme la recherche permanente de cette discussion au sens de Habermas, mais c'est également ce qui fait sa difficulté : penser des formes collectives – mais aussi singulières – de reconnaissance tout en refondant une symbolique qui intègre bien commun et contrainte collective.

Nous voyons à quel point le monde culturel et historique de référence que nous avons décrit en première partie dessine une perspective dans laquelle subjectivités et différences sont transgressives. Les références identitaires des individus sont construites comme des réactions – à la ségrégation, à la colonisation, au racisme –, ce qui revient à séparer la subjectivité intrinsèque de ceux qui sont du côté des identités et du symbolique (eux) et la rationalité de ceux qui savent les mettre à distance et qui sont au centre de tout (nous)²⁸⁶. Il est pourtant criant que ce « nous », laïque, est pourtant lui aussi très attaché. Comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement ? « Aucune nation ne possède naturellement une base ethnique, mais à mesure que les formations sociales se nationalisent, les populations [...] sont ethnicisées, c'est-à-dire représentées [...]

comme si elles formaient une communauté naturelle, possédant par elle-même une identité d'origine, de culture, d'intérêts qui transcende les individus et les conditions sociales²⁸⁷. »

Ainsi, les attachements, les constructions, les oppositions identitaires sont ordinaires et suscitent partout des conflits, des accommodements. Le sentiment de supériorité qu'entraîne l'appartenance à un groupe culturel et social aussi : mais qu'un principe politique comme celui de la laïcité vienne le légitimer encore aujourd'hui est plus étrange et préoccupant. On peut entendre aujourd'hui des voix s'élever pour affirmer qu'une laïcité, bonne, a été peu à peu détournée, en particulier en islamophobie, mauvaise. Nous ne nions pas l'islamophobie et nous souscrivons à cette analyse, mais nous pensons que le principe de laïcité contient, depuis les origines historiques, des formes ordinaires d'attachement communautaire qui prennent aujourd'hui la forme dominante de l'islamophobie, mais qui la dépassent. Étienne Balibar questionne ce qu'il nomme le « communautarisme républicain », à savoir la manière dont un corps politique déterminé a construit la fiction de sa propre universalité et s'en est servi comme d'un moyen d'hégémonie sur des peuples, des cultures, mais aussi des classes, des genres, des minorités diverses, héritage lourd en ce qu'il s'autojustifie par l'idée d'une mission civilisatrice. Il montre qu'un discours oppressif de *double bind* pèse sur les sujets : « En pratique, l'interdiction place les jeunes filles qui – pour diverses raisons – ont décidé de porter le voile devant l'alternative (aliénante au sens propre du terme) de se dépouiller d'un vêtement qui revêt pour elles une valeur d'intimité et d'identité, ou de se trouver exclues du système public d'éducation (donc de leurs chances de réussite professionnelle et de reconnaissance sociale). [...] Comment une contrainte

exclusivement exercée sur des individus de sexe féminin qu'on se représente comme les victimes d'une oppression religieuse ou d'une domination patriarcale, et qui s'énonce sous la forme d'une alternative sans échappatoire (car *la loi c'est la loi...*): ou bien se dévoiler ou bien sortir de l'école publique, pourrait-elle avoir le moindre effet libérateur, la moindre valeur éducative? Elle redouble la disparité de traitement qu'elle prétend combattre, et dénie aux sujets eux-mêmes toute possibilité d'expression de leurs motifs, du sens conféré à leur conduite (nécessairement complexe), toute possibilité d'autodétermination ou de dialogue. Elle les assujettit de façon distinctive au nom de la liberté et de l'égalité, mais ne les traite jamais comme les citoyennes que postule l'école laïque et qu'elle prétend former²⁸⁸. »

Au fond, nous faisons l'hypothèse que les descendants de migrants ou les migrants représentent historiquement aujourd'hui le sujet contre la nation, de la même façon que les Bretons ont pu le faire à la fin du XIX^e siècle. N'en déplaise aux tenants du conflit de civilisation, s'ils affichent leur identité (voile, fidélité à des prescriptions alimentaires, ramadan...), c'est bien parce qu'ils sont, non pas éloignés des modèles modernes, mais au contraire très proches. Ce ne sont pas les communautés traditionnelles des premières générations de migrants qui demandent que leur soit accordé un droit à la différence, mais bien leurs enfants, déjà modernes, et qui se sentent d'autant plus exclus qu'ils sont modernes. C'est qu'ils proposent en actes d'autres façons d'être au monde qui ne se soumettent ni au modèle républicain caractérisé par la neutralisation, voire la dénégation des différences anthropologiques (qu'elles soient, d'ailleurs, de sexe, de religion, ou de culture), ni au modèle de la société d'origine de leurs parents. Ils sont la figure du changement nécessaire.

L'identité laïque, qui se nie comme telle, existe, même si elle s'abrite derrière la garantie de la raison et de l'universel. Si les anthropologues nous ont appris que les individus intériorisent leurs façons d'être, de faire, d'aimer, comme substantielles – et même nécessairement substantielles pour Émile Durkheim dans le cadre de la construction républicaine de la nation –, ils soulignent en même temps à quel point elles sont historiques et dynamiques. L'expression « française » pour l'acquisition de l'identité nationale est une parfaite illustration de cette fiction, de ce processus d'objectivation: lorsqu'on parle de naturalisation, on sait parfaitement que l'on fait « comme si ». L'enjeu du vivre-ensemble est donc bien celui de changer, bricoler, transformer, mettre à jour, la culture. Car contrairement aux incantations républicaines, la culture majoritaire est aussi une culture particulière: la vie quotidienne institutionnelle, politique, scolaire comprend forcément de multiples et infimes dimensions « culturelles » (la langue d'usage, les matières et les manières, les fêtes, l'alimentation...) qui n'ont rien d'universel. Et l'universel devient une construction sociale extrêmement efficace, socialement rentable, symboliquement performative.

À l'inverse, malgré des difficultés souvent considérables, les descendants de migrants racontent l'histoire d'un long processus de socialisation qui combine transmission, acculturation et invention: ils changent et c'est aussi leur désir, leur projet. Par cette affirmation, il ne s'agit pas de nier la désignation d'identités négatives par les majoritaires, ni les processus réactifs d'inversion du stigmaté par les minoritaires, mais plutôt de souligner l'importance de ne pas partir inlassablement du même récit, le plus souvent sous l'angle du conflit culturel. Prenons quelques exemples; nous avons rappelé que la notion d'ethnisation est féconde car en

désignant la construction sociale des identités, elle contraint à s'extraire de la notion biologique de la race pour admettre les relations entre les groupes humains comme socialement construites²⁸⁹. En ce sens, les différences culturelles renvoient à la manière dont s'élaborent concrètement et incessamment les définitions de chacun, et les rapports entre les uns et les autres. Il s'agit évidemment d'une notion à la fois très pratique et très politique, car le réel s'invente, et n'attend pas les analyses ou les jugements des uns et des autres²⁹⁰.

Affirmons-le encore: toute définition substantialiste de l'identité qui la réduit à un héritage culturel est non pertinente²⁹¹, car les identifications sont toujours labiles et contradictoires. Dans un contexte de fragilisation des parcours juvéniles, où les étapes du passage à l'âge adulte se désynchronisent, s'allongent et ne se traduisent plus nécessairement par une stabilisation des situations personnelles et professionnelles²⁹², la socialisation s'opère au travers d'épreuves qualifiantes ou disqualifiantes qui pèsent sur la construction des identités, et débouchent sur la mobilisation de référents culturels, ethniques et religieux²⁹³. Comme l'indique François Dubet à propos des jeunes des cités, « les jeunes qui ne peuvent en appeler ni à une identité de travailleur, ni à une identité de citoyen, ni à des racines, inventent une *ethnicity*, une nouvelle identité surgie de l'expérience même de la banlieue²⁹⁴ ». Sous l'effet de la crise économique, de la fragilisation de certains groupes sociaux, anomie, déviance et rupture du lien social participent du déplacement du lien social. Il importe, pour comprendre la construction du sentiment d'appartenance des jeunes générations, d'interroger en profondeur et d'articuler des socialisations trop souvent analysées séparément. Oui, les sociabilités se constituent autour d'affinités sociales, religieuses, ludiques, hédonistes, forgeant une socialité temporaire et perpétuellement en

recomposition où s'agrègent et s'agglutinent des participants volontaires qui tissent alors des liens par lesquels la force du local et de l'imaginaire produit de nouvelles cités.

Ainsi, la différence culturelle n'est évidemment pas un patrimoine, ce qui est hérité du passé, mais bien ce qui se produit et s'invente. Or l'école enserme en quelque sorte les jeunes descendants de migrants en les considérant soit sous l'angle de la référence de droit commun qui commande l'intégration, soit sous celui de la culture qui les définit comme coupés de leurs origines, de leur socialisation, de leur famille. Cette mise en avant des identités culturelles s'illustre par exemple à travers le thème de la double culture, souvent mobilisé par les acteurs du champ scolaire: « La double culture tient une place de choix dans le tableau des fausses évidences, sa récurrence dans la littérature sur l'immigration n'a d'égal que sa prétention à expliquer à elle seule les blocages de l'intégration²⁹⁵. » Le rappel fréquent de la différence entre les sociétés rurales du Maghreb, caractérisées par des formes de sociabilité communautaire, et la société d'accueil française renvoie bien à l'idée d'un conflit culturel pour les immigrés et du grand partage raison/émotion. Pourtant, il faut dire à quel point les expériences culturelles sont multiples, ne renvoient pas à l'idée d'une communauté unique – les musulmans – et combien un grand nombre de bonnes intentions compréhensives des déchirements que vivent les immigrés ne traduisent en réalité qu'une vision ethnocentrique ou paternaliste. Il y a mille et une façons de combiner la culture²⁹⁶. L'expérience d'émigration, qu'elle soit récente ou lointaine, n'est ni réductible à une seule transplantation culturelle qui conditionnerait le reste de l'existence, ni à une expérience de domination sociale. Elle consiste en une démarche active et s'inscrit dans une continuité, une dynamique²⁹⁷.

Or les références culturelles autorisées dans l'espace scolaire et social évacuent les projets d'émigration et d'acculturation familiales. Cette ambiguïté se traduit par une injonction paradoxale : appel – et même *rappels* incessants – à l'intégration, car incompatibilité supposée de certaines des pratiques avec les valeurs de la société d'accueil. Et simultanément, proposition de reconnaissance culturelle sur un mode correct, la cuisine par exemple, traduisant finalement un reproche, sous-jacent, de s'acculturer. Entre d'un côté la négation de leur capacité à être des acteurs et la fixation patrimoniale des racines de l'autre, les jeunes et leurs familles sont pris dans un paradoxe qui agit alors comme une punition collective. Sans doute parce que « bâtard », comme le dit Pierre Bourdieu, « à la frontière de l'être et du non-être social [...], déplacé, au sens d'incongru et d'importun, l'immigré agit comme un extraordinaire analyseur des régions les plus obscures de l'inconscient²⁹⁸ ».

Ainsi, si les concepts d'identité, d'ethnicité, de culture sont sulfureux, les enquêtes montrent au contraire à quel point des usages de la différence culturelle sont concrètement mis en jeu. L'espace scolaire fait lui-même depuis quelques décennies la difficile expérience de l'expansion de la notion de culture. La culture au sens anthropologique du terme²⁹⁹ est invitée à donner du sens à de nombreux secteurs de la société, et l'école en tant qu'institution de socialisation constitue une scène centrale pour penser la gestion publique de la diversité et du vivre-ensemble, l'un des chantiers les plus tendus, et en particulier dans des quartiers où une majorité de ses publics sont en difficulté sociale. La culture n'y représente plus seulement la figure de l'altérité ni celle de la domination, ce capital culturel de groupes sociaux majoritaires, outil d'une emprise sur le monde social.

Au contraire, le propre même de notre seconde modernité se caractérise par le surgissement d'identités culturelles actives, témoignant de la possibilité pour les individus de combiner individualisme et multi-appartenances³⁰⁰. Ethnicité, diversité, tribu, communauté, multiculturalisme ; l'essor de concepts à succès fonctionnant comme des catégories de sens commun engageant à penser usages et enjeux sociaux.

La notion de diversité culturelle est d'apparition récente dans le champ scolaire. Nous pouvons distinguer trois étapes institutionnelles. Avant 1970, la question de la différence culturelle ne se pose pas pour l'école qui a pour tâche de former à l'uniformité et à la neutralité. Après cette date, dans un contexte d'arrivées d'enfants d'origine étrangère, la vogue de l'interculturel s'accompagne de la création des classes d'intégration, d'adaptation et des enseignements de langues et cultures d'origine (les ELCO). Par l'intermédiaire des contes, de la cuisine, ou d'autres aspects du patrimoine artistique, la ressource culturelle est mobilisée pour la réhabilitation de groupes sociaux minoritaires et socialement défavorisés. Les professionnels sont sensibilisés aux difficultés rencontrées par les élèves étrangers et non francophones, qu'ils soient nouvellement arrivés (les ENA) ou encore tziganes (dits « enfants du voyage » même s'ils sont parfaitement sédentaires), à travers la création des premiers Cefisem en 1974³⁰¹. Dans cette perspective, un jeune immigré arrivant en France serait injustement étiqueté par l'institution comme élève faible, puisqu'en réalité ses difficultés proviendraient de ce qu'il maîtrise insuffisamment la langue française et les codes culturels qui régissent l'école et la classe. Une branche linguistique de l'interculturel s'est ainsi traduite par la nécessité de la valorisation d'un bilinguisme des élèves récemment immigrés, entraînant pour

eux l'obligation, dans certains établissements, de suivre des cours d'arabe dans leur collège. Cependant, les critiques de ce que l'on a quelquefois désigné comme « pédagogie cous-cous³⁰² » ont été nombreuses : en 2003, le rapport Stasi sur la laïcité dénonce par exemple une dérive communautariste de cet enseignement : « Sur fond de droit à la différence, on a glissé vers le devoir d'appartenance. [...] Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration. »

À partir des années 2000, l'école conçoit la diversité culturelle au sens de la Déclaration universelle adoptée par l'Unesco³⁰³ : comme un « patrimoine de l'humanité », sous l'angle de la gestion publique de la diversité et du vivre-ensemble³⁰⁴. Le texte d'introduction au socle commun de compétences mis en place par la loi d'orientation de 2005 indique par exemple que « maîtriser le socle, c'est être en mesure de comprendre la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme³⁰⁵ ». Cependant, la réalité est loin de correspondre à cette visibilité venue d'en haut. À travers l'exemple des manuels scolaires, examinons les explications avancées par l'institution pour expliquer le désintérêt des élèves et les chahuts. L'une d'entre elles critique l'inadaptation des contenus scolaires à leur identité culturelle : les élèves des départements d'outre-mer ou issus de l'immigration considéreraient l'histoire de France comme une histoire étrangère qui ne les concerne pas et n'a pas de sens pour eux ; la même remarque vaudrait pour la littérature ou la musique.

Le traitement de l'islam dans les programmes français est un bon analyseur³⁰⁶. Il ne s'agit pas seulement d'une indifférence aux différences – même si les revendications des oubliés de l'histoire ont été inscrites (partiellement) dans des lois dites mémorielles – ni du (non-)traitement

scolaire du fait religieux³⁰⁷. Il s'agit aussi de la place des stéréotypes discriminants dans les manuels scolaires. Par exemple, les manuels d'histoire du secondaire sont caractérisés par le primat de l'islamisation sur l'islam et donc la réduction implicite de l'islam à l'islam radical, voire terroriste. Il est intéressant de se demander comment l'école aujourd'hui promeut le sentiment d'appartenance nationale, quelle place elle fait effectivement à la diversité et/ou aux cultures minorées et quelle citoyenneté et quel citoyen elle fabrique. Cette analyse a sa pertinence et ses limites, dans le sens où elle est quelquefois investie par les enseignants pour se dédouaner de pratiques pédagogiques et scolaires routinières. En effet, les résultats des enquêtes sur la démotivation ou la déscolarisation témoignent des sentiments de relégation des élèves : pour eux, ce sont toujours les mêmes qui sont placés au fond de la classe, les mêmes qui ne sont jamais interrogés, les mêmes qui sont punis... Ainsi, si les manuels scolaires ne sont pas des exemples d'idéal interculturel, il faut également prendre garde aux risques d'une naturalisation ou d'une conception biologique du savoir que recouvreraient des formes de reconnaissance de leurs « origines » : l'intérêt des élèves n'est pas lié à leur lien généalogique avec les savoirs et un jeune adolescent ne considère pas *a priori* son professeur comme un descendant colonialiste. En tout cas, ce regard ne préexiste pas à la situation de classe, dans laquelle l'identité *élève* s'affirme souvent comme antécédente à celle de *descendant de* : les enfants blancs ne s'intéressent pas plus que les enfants d'émigrés à Charlemagne ou Vercingétorix. Pour le dire autrement, les savoirs sont aussi construits par les élèves comme des produits scolaires plus ou moins intéressants ou utiles. On peut cependant expliquer la séduction pour les enseignants de l'hypothèse postcolonialiste : cette vision

des rapports sociaux en termes de conflit culturel donne du sens à des comportements d'élèves – violences, indifférence, incivilité – remettant sinon en cause la construction de la professionnalité dans ces espaces sensibles.

La présupposition en amont de « problèmes interculturels » passe à côté d'un réel sentiment d'humiliation fondé sur l'expérience de relégation et d'exclusion sociale. Ainsi, la dimension culturelle est à la fois trop mobilisée dans la surinterprétation théorique et pas suffisamment vécue, risquée, au quotidien, alors qu'elle est imbriquée de façon vivante au cœur de très nombreuses situations. L'école a beau jeu ensuite de choisir de travailler les cultures là où elles ne sont pas, en prenant des mines de coupable – Bourdieu hante l'école – qui sont également des façons de se placer à nouveau au centre: la manière dont les programmes scolaires parlent des croisades, de la religion, de l'histoire coloniale n'est pas seulement ce qui heurte les élèves au quotidien des classes. Les élèves sont beaucoup plus sensibles à la discrimination négative dont ils sont l'objet qu'aux rêves d'une école orientée vers la défense schizophrène des cultures qui ne sont souvent que des bribes et des reconstructions. Dans les enquêtes, lorsque les thèmes de la colonisation, de l'esclavage ou des questions religieuses sont rapportés, les sensibilités sont plus liées au contexte, à la personnalité de l'enseignant, à l'actualité, aux pédagogies³⁰⁸, même si l'actualité donne une résonance particulière au thème abordé. Il existe évidemment bon nombre de zones d'ombre dans les manuels, des refus de penser l'histoire de façon réflexive, d'autant plus que la construction d'une histoire commune est rendue compliquée par la concurrence des mémoires identitaires. Il faut interroger aussi l'approche postcoloniale des Indigènes de la République, et le risque d'une assignation à des identités blessées intangibles.

Le rapport à la nation, à la citoyenneté et aux institutions se construit dans un processus de socialisation politique. Les rapports des parents aux institutions et les manières dont ils y sont impliqués (et au premier rang à l'école) constituent un élément de construction du rapport à l'institution comme vecteur (ou pas) du sentiment d'appartenance nationale. L'école française a mis progressivement en place un système de représentation des parents d'élèves sur le modèle de la démocratie indirecte visant à favoriser leur investissement³⁰⁹, comme dans d'autres institutions³¹⁰. Le défaut de participation des familles populaires ou/et des familles émigrées à ce mécanisme est régulièrement interrogé alors que ce fonctionnement dit démocratique n'est pas socialement neutre. Les modes de résistance de parents confrontés aux technologies institutionnelles visant à transformer leurs modalités d'implications ne sont pas de simples défenses ou oppositions produites par des individus trop peu institutionnellement acculturés ou en trop grande souffrance. Elles présentent aussi des stratégies individuelles ou collectives qui, dans certaines situations, permettent à des parents éloignés de l'école d'expérimenter des formes de vie citoyenne dans lesquels ils entraînent éventuellement, mais non mécaniquement, leurs enfants. Cela permet d'éclairer comment le sentiment d'appartenance des jeunes est produit, amendé, infléchi par le rapport familial aux institutions dans un jeu ouvert où socialisations familiale et scolaire s'articulent et questionnent la légitimation des normes d'appartenance sociale et politique.

Ainsi, il faut relever que dans le cadre des travaux remis début 2014 à l'État pour la refondation des politiques d'intégration, le rapport sur la « connaissance-reconnaissance³¹¹ » souligne l'importance de raconter à l'école l'histoire de la participation des populations des

colonies françaises aux différentes guerres, ainsi que l'histoire des mouvements de population dans leur globalité, ceux liés à l'esclavage et à la traite négrière, aux colonisations et décolonisations, y compris celles des guerres d'indépendance, des immigrations économiques, des immigrations d'ordre familial... De même, dans la perspective de la création d'une mémoire collective en mouvement, c'est aussi bien la reconnaissance de pratiques artistiques qui est centrale, pratiques non institutionnalisées, comme les musiques tsiganes, arabo-andalouses. Ici, l'outil est politique et symbolique, il est celui de la reconnaissance, avec un double enjeu : celui de ne pas oublier l'exclusion à la participation citoyenne et économique, comme le souligne Nancy Fraser dans ses travaux sur la reconnaissance, et celui de ne pas réifier les appartenances et les mémoires.

Le mythe de la République française unitaire et moniste comme quintessence des régimes politiques masque l'idéologie élitiste qui structure en profondeur notre société. Celle-ci modèle l'imaginaire collectif et sécrète les rouages typiquement français qui imbriquent réussite sociale et réussite scolaire. Il existe donc un héritage immuable de l'élitisme républicain avec sa hiérarchie des statuts professionnels et des métiers. Mais de nouveaux effets pervers s'y sont surimposés. Il serait temps de décrypter l'empreinte mentale, sociale et institutionnelle de l'élitisme républicain qui dessine la société comme une échelle à grimper. Dès lors, la question de la neutralité religieuse et politique de l'État républicain doit être posée publiquement, tant les dérogations à la laïcité sont nombreuses³¹². Dans *Violences scolaires et cultures*³¹³, Bruno Étienne³¹⁴ cite quelques exemples, allant des collèges conventionnés et des cathédrales ayant statut de monuments historiques et à ce titre entretenues, au fait que l'État distingue cultes

reconnus et sectes, aux différents rapports parlementaires (certaines sectes en France étant religions dans d'autres pays), à l'organisation par le ministère de l'Intérieur de la représentation du culte musulman en France ou encore, comme le montre Francis Messner dans son *Traité du droit français des religions*³¹⁵, aux milliers d'affaires religieuses portées devant les tribunaux : l'État n'est évidemment pas neutre en matière religieuse. De même, en France, tous les édifices culturels érigés avant 1905 sont la propriété de l'État, des départements, des communes ou des établissements publics de coopération intercommunale et les personnes publiques sont tenues d'engager leurs finances afin d'assurer l'entretien et la conservation des édifices culturels dont elles sont propriétaires. De plus, ne sont pas considérées comme des subventions les sommes allouées aux associations culturelles aux fins de réparation des édifices ; il s'agit d'une exception prévue par la loi de 1905 au principe de non-subventionnement des cultes. Les entorses à la neutralité de l'État en matière religieuse sont patentées. Raphaël Liogier³¹⁶ explique que la laïcité française n'a rien à voir avec l'objet sociomédiatique qu'elle est devenue, c'est-à-dire la séparation de la religion et de la politique. Au contraire, s'il y a une « exception » française de ce modèle, elle ne consiste pas en une plus grande séparation, mais en une confusion entretenue par l'appareil d'État entre le politique et le religieux. C'est un système très original qui consiste à prétendre qu'il y a séparation et que l'État n'intervient pas en principe, pour pouvoir en pratique intervenir sans justification. Ce système consiste à sculpter des religions présentables susceptibles de renforcer l'idéologie républicaine et, bien sûr, leurs dignes représentants. Selon Raphaël Liogier, la laïcité, technique d'intervention religieuse au service d'une culture dominante, est

abusivement saisie comme neutralité religieuse (voire plus largement politique), et entretient la confusion non assumée entre le religieux et le politique, au nom de « valeurs universelles, vagues, peu définies, neutres mais surtout neutralisantes ». Le discours peut troubler, il mérite que le lecteur entre dans les arguments. Et l'auteur de justifier pas à pas son propos par l'étude de la doctrine juridique de la laïcité, en tant qu'elle est une forme de neutralité qui permet l'action tout en la déniait; par une analyse des institutions et des acteurs encadrant l'intervention laïque dans le domaine religieux, par un décryptage des modes de légitimation de l'idéologie laïque en tant que construction publique des problèmes religieux, considérés comme des problèmes socioculturels. Ainsi, le rapport Machelon de 2005 fait valoir le fait que 1 800 églises et 2 500 lieux de culte musulmans ont été construits depuis la loi de 1905. Une dérogation majeure au principe de non-subventionnement tient aux garanties d'emprunt de l'État, des départements et des communes en faveur des associations culturelles dans le cadre de la construction des édifices du culte afin de répondre aux « besoins collectifs de caractère religieux » (articles L. 2252-4 et L. 3231-5 du Code général des collectivités territoriales). Ainsi, si l'association culturelle se trouve dans l'impossibilité de rembourser son emprunt, la personne publique devra s'en acquitter. Une autre dérogation porte sur le recours au bail emphytéotique administratif par lequel une commune accepte de céder à une personne privée une parcelle de son domaine, public ou privé, pour l'édification de lieux de culte sur des dépendances du domaine des communes, ce qui permet aux associations culturelles de ne pas financer l'achat de la parcelle sur laquelle sera construit l'édifice. En France, la loi du 9 décembre 1905 modifiée autorise la rémunération

publique des aumôniers de l'armée, des prisons et des hôpitaux, et les subventions des collectivités territoriales pour l'entretien des édifices culturels. En effet, dès lors que des personnes sont tenues de rester dans un lieu fermé, il doit leur être laissé la possibilité d'exercer leur culte. Cela vaut pour les prisons, les hospices, les asiles, les hôpitaux et les établissements publics scolaires. Loi de 1905 et principe de neutralité n'interdisent donc pas totalement le subventionnement des activités ou équipements.

La France reste le seul pays européen dans lequel il n'existe pas un droit des cultes uniforme. La principale dérogation réside dans le concordat, un droit local spécial³¹⁷. En Alsace-Moselle, en Guyane et dans les Territoires d'outre-mer (TOM), il n'existe aucun obstacle juridique au financement des cultes. En Alsace-Lorraine, il s'agit du régime concordataire dérogatoire au régime des cultes reconnus. Le concordat reconnaît quatre cultes: l'Église catholique, l'Église de la confession d'Augsbourg d'Alsace (luthériens), l'Église réformée d'Alsace et de Lorraine (calvinistes) et le culte israélite. Le président de la République française est le dernier chef d'État nommant des évêques catholiques (l'évêque de Metz et l'archevêque de Strasbourg). Les ministres du culte des quatre religions reconnues sont rémunérés par l'État, bien que n'ayant pas la qualité d'agents publics de l'État et les collectivités publiques doivent subventionner les institutions et les personnels religieux dans les départements de l'Est précités. Et l'administration de l'Éducation nationale y est tenue d'organiser des cours d'enseignement religieux, dans le respect de la liberté de conscience des élèves. En Guyane, la religion catholique est subventionnée par le département. L'ordonnance royale du 27 août 1828 y est encore en vigueur: un seul culte y est reconnu, le culte catholique.

Et les pouvoirs publics des TOM sont libres de financer les cultes s'ils le souhaitent. La laïcité n'est pas juridiquement définie, hormis par la jurisprudence comme le montre le traité du droit français des religions; le terme n'est pas inscrit dans la loi de 1905, mais elle a valeur constitutionnelle (préambule de 1946). Le traité montre que la laïcité est constituée du principe de séparation du pouvoir politique et de la religion, mais que cette séparation n'est pas rigide et que des aménagements sont admis, des dérogations, voire des modalités différentes du principe.

La loi de 1905 n'est pas univoque. Certes, la République ne reconnaît aucun culte, mais elle les connaît. La laïcité n'y est donc pas indifférente, contrairement à une *doxa* serinée à l'envi. La loi de 1905 prévoit l'existence d'aumôneries et l'inscription au budget de l'État et des collectivités locales des crédits nécessaires pour « assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels les lycées, les collèges, écoles, hospices, asiles et prisons (art. 2) ». À défaut, de nombreuses lois deviendraient alors inconstitutionnelles, comme l'entretien public des édifices culturels, les exemptions fiscales au bénéfice des cultes, le droit local Alsace-Lorraine. En 1958, le constituant opte pour une laïcité positive respectant les différentes religions, mais le pluralisme ne saurait se concevoir que si chaque groupe religieux est soumis à un régime juridique non discriminatoire. Or le droit procède à une reconnaissance sélective des mouvements religieux (comme le droit d'accès aux ondes pour les principaux cultes pratiqués en France), le financement des bâtiments culturels, les aides aux établissements privés confessionnels.

Selon Vincent Schnebel, « il apparaît que la loi de 1905 est loin d'être appliquée unanimement sur le territoire français. Les exceptions sont si multiples que l'on

peut se demander si la loi de 1905 constitue vraiment le droit commun, selon Jean Volff. La laïcité en France est donc affirmée en principe mais appliquée avec une grande hétérogénéité³¹⁸ ». L'espace public et l'espace privé ne sont donc pas étanches et la laïcité corrélée au projet méritocratique a été l'instrument d'une construction politique d'une identité collective: « Sans doute, un partisan de la laïcité en France ne peut-il, ou avec d'extrêmes réserves, entendre que ce que sa conviction le conditionne à recevoir comme acceptable. Il ne discutera pas les frontières supposées fixées, immuables, non poreuses entre État et Églises, spécialement s'il se réfère à la loi de 1905. Et voilà déjà un parti pris que le politologue ne peut accepter comme allant de soi, lui qui interroge État et Églises en tant qu'ils illustrent ce qu'il nomme appareils de pouvoir ou encore, pour préciser, appareils de pouvoir dominant les communautés et produisant une *doxa*. Et si la laïcité fonctionnait comme un obscurantisme³¹⁹? »

Conclusion

Historiquement, le travail de socialisation morale était porté par des maîtres, neutres, dépositaires des savoirs universels et institués en tant que tels. Cependant, alors que des marges de liberté étaient permises par leur sentiment d'une forme de maîtrise et d'autonomie, l'objectivation étatique et rationnelle vient aujourd'hui s'appliquer, jusqu'à la « prudence », à cette dimension délibérative et conjoncturelle du métier. Les professionnels font aujourd'hui, de plus en plus, l'objet d'injonctions relatives aux effets de leur propre travail : fondées sur les statistiques, des recommandations encadrent toujours plus leur activité. Une logique utilitariste s'impose ainsi aux professionnels, les sciences humaines concourant d'ailleurs à cette économie de la connaissance, du fait de la mise au jour d'inégalités, de discriminations, de risques ou d'effets pervers. Les professionnels, confrontés en permanence aux résultats de l'action globale du système, sont appelés à se soumettre à un pilotage par indicateurs et à un impératif de la performance, cadré par des standards internationaux. Or la morale qui s'appuie sur l'antériorité des questions que se posent les adultes, leur fierté, leur légitimité, s'accommode mal des autoremes en cause de l'institution et de ses représentants, du sentiment de fatigue de ses représentants, du désenchantement et des formes de déprofessionnalisation qui les touchent.

La fracture scolaire, relayée par la fracture ethnique, fait effraction, de manière encore plus rude pour les enseignants en mutation identitaire, au sens où elle n'est pas pensable. L'expression récurrente de « crise de l'éducation » est la manifestation de ce malaise. L'école, institution par excellence de la modernité, est aujourd'hui plus que questionnée par ses échecs récurrents. L'imaginaire social des sociétés modernes, caractérisé par l'expansion illimitée d'une prétendue maîtrise rationnelle sur le tout – nature et êtres humains –, est aujourd'hui révoqué en doute par l'émergence de la seconde voie de la transmodernité³²⁰. Avec la modernité individualiste rationaliste, universaliste, l'utopie était dans le projet eschatologique de l'esprit des Lumières: le progrès indéfini de la science engendrerait celui de la morale ou, même, le progrès collectif de l'humanité. Cela repose sur le postulat de l'existence transcendantale d'une raison formelle à caractère universel que l'école républicaine était supposée mettre en acte. Le développement de la modernité repose donc sur une autonomie transcendantale supposée libérer l'individu empirique de ses appartenances communautaire, affinitaire, sociale. Ce fonds commun de croyance est aujourd'hui mis à mal. Avec la transmodernité, les institutions sont à l'épreuve du pluriel. Pour Cornelius Castoriadis, les institutions sont des mises en forme et en sens de l'imaginaire; dès lors, elles produisent un ordre au sein duquel les pratiques et les discours des sujets prennent sens, qui ne peut seul être réduit aux circonstances extérieures: les institutions et les groupes pris dans des contraintes internes et externes s'inscrivent dans une histoire qu'ils (re)construisent à travers l'émergence des significations auxquelles ils subordonnent leur fonctionnalité. En d'autres termes, non seulement l'imaginaire est constitutif de l'identité des groupes, mais

l'identité collective est d'abord un système d'interprétation. « Toute organisation réelle se double d'une organisation imaginaire. L'institué existe et fonctionne grâce au renvoi qui s'opère entre les structures en place et leur double imaginaire, grâce au jeu constant qui s'instaure entre le fonctionnel et le fantasmatique [...] Lieu de création d'images communes, comme médiation dans la constitution des liens entre le sujet et le corps social institué, l'imaginaire puise sa source dans la capacité humaine à faire surgir des représentations. » Mais si cet imaginaire se présente comme « réel rationnel » à l'intérieur d'un monde social donné, il est subordonné à la construction d'un système d'interprétation conjuguant des nécessités affectives, émotionnelles, aux logiques sociales et organisationnelles³²¹. » La rhétorique contemporaine sur la « crise de l'éducation » semble ainsi un indicateur fort de la réalité scolaire, au sens où celle-ci n'est pas un donné, mais une construction en tension entre instituant et institué. Ce discours collectif de déploration, largement relayé par les enseignants, est souvent porté par des pamphlets d'enseignants et dans la presse tous azimuts, au nom d'une critique républicaine de l'école associant critique de la pédagogie, des ex-IUFM, règne du marché et de la concurrence, consumérisme scolaire.

Deux éléments structurent la fonction de ces significations imaginaires: l'affermissement des discours et des modes d'emprise en lien avec la seconde modernité liquide et le déni de l'altérité comme vecteur identitaire d'une profession en questionnements, les éléments s'articulant dans un discours rationalisant un contexte scolaire de plus en plus labile. Ces processus ouvrent la question du sens de l'école pour les enseignants, mais aussi pour les élèves et, plus largement, pour tous les acteurs du système scolaire.

Ce sens ne peut être que pluriel, à l'image des identités, alors que l'école a tenté de sacrifier à un fantasme universaliste et unitaire porté par l'idéal de laïcité.

Florence Giust-Desprairies³²² montre comment l'accroissement exponentiel des processus d'altérité produit, au sein de l'institution scolaire, une fragilisation des liens établis dans la construction intérieure de soi des enseignants en tant que professionnels neutres. Cet emballement des processus d'altérité attaque les idéaux universalistes de l'unité et du même, au-delà des discours d'intégration qui peuvent être tenus. Elle observe que les attentes s'attachent à la figure inconsciemment persistante d'un semblable. Ces dispositions instruisent une dichotomie entre le semblable et le dissemblable, dichotomie qui ne permet pas que puisse être véritablement examiné ce par quoi, culturellement et socialement, les élèves sont semblables, et ce par quoi ils sont dissemblables, sans tomber dans un effacement ou une abstraction des différences. Ces contenus déniés procèdent moins d'un rejet manifeste que d'une menace sourde et d'une peur trouvant sa source dans les alliances inconscientes d'une culture dominante. La crise dans l'organisation est une rupture des équilibres antérieurs, elle est le résultat de transformations externes ou internes qui viennent fragiliser les identités professionnelles. Les instances de direction ne sont plus reconnues comme apportant une suffisante sécurité et sont remises. La crise fragilise la construction des identités individuelles et collectives, alors même que l'intégration par l'école pose problème, remettant en cause le statut de l'école comme moteur du sens citoyen.

Le monde des professeurs a éclaté en se diversifiant, par leurs parcours et leur statut social. Les professeurs sont aujourd'hui moins unis par leurs pratiques et leurs choix

que par les épreuves du métier. D'où une distance croissante entre l'idéal professionnel de la vocation et du savoir, les normes du statut, et les conditions réelles du métier. S'il y a éclatement des modes d'insertion des enseignants à l'école, c'est que pour les nouveaux enseignants, la question d'une identité au travail fondée sur des idéaux macro-sociaux, tel le messianisme républicain, ne se pose plus vraiment. Les nouveaux enseignants, à l'instar des nouveaux élèves ou des nouveaux étudiants, sont caractérisés par une fragmentation croissante. Ils n'adhèrent plus au « pacte républicain ». Plus précisément, leur croyance en une école vecteur de l'unification universalisante et méritocratique est à la fois irremplaçable et largement entamée, si bien que l'éclatement de leurs modes d'insertion rend même obsolète l'idée de la construction d'une identité commune au travail.

Or la laïcité, œuvre de compromis de la III^e République, n'est pas tant une articulation des activités privées et publiques à l'école, une éviction des religions de l'école, une neutralité religieuse ou d'opinion revendiquée, qu'un véritable modèle politique d'imposition et de légitimation d'un ordre social supposé pacifié et conçu comme emblème de la conception républicaine de l'espace public. Ce modèle se confond partiellement avec la conception républicaine, qui, dans l'espace public et politique, fait prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers, universalisme des Lumières. Il est fondé sur la revendication d'une neutralité politique de l'école.

Ainsi, aujourd'hui, la laïcité renvoie plutôt à un mot-valise que chacun interprète à sa manière. En gommant toutes les caractéristiques relevant des champs religieux et politique, l'idée de laïcité conduirait au nom d'une sacrosainte neutralité à l'occultation des débats autour d'enjeux sociaux ou politiques. Il est effectivement anachronique

d'assimiler laïcité et neutralité politique; la laïcité, résultat d'un conflit au cours duquel l'État s'est émancipé de l'institution religieuse, n'est pas, dans l'esprit de Jules Ferry et des créateurs de l'école républicaine, synonyme de neutralité politique, mais de neutralité religieuse, même si le modèle fondateur de la laïcité a des fondements quasi religieux dans la sacralisation du savoir (particulièrement du savoir abstrait) supposés gage d'une morale laïque commune à transmettre. C'était donc au contraire une idéologie très engagée politiquement puisqu'il s'agit, pour l'école de la III^e République, d'inculquer la patrie et la République. Ainsi, nous avons montré que les références de l'État national peuvent être identitaires, voire ethniques. Pour Anthony Giddens, les schémas moraux de la tradition ont perdu leur force dans le contexte de la seconde modernité et la sécurité ontologique, faiblement fondée, s'appuie sur des routines sans signification morale. La communauté fournie par les symboles nationaux fournit alors cette sécurité ontologique qui fait défaut.

Les problèmes les plus vifs proviennent de ce que les élèves descendants d'immigrés et habitant des territoires ségrégués n'ont, très souvent, la possibilité de se voir dans le regard des autres que sous la forme d'une différence négative. L'exemple, fin 2012, des mères au foulard du Blanc-Mesnil, déléguées de parents d'élèves pour la plupart, qui n'ont plus été informées par l'école du calendrier des sorties scolaires alors qu'elles étaient régulièrement sollicitées pour les accompagnements, est éloquent. Pour un certain nombre d'écoles, elles ne sont plus désormais autorisées à accompagner les sorties scolaires. Le port du foulard s'impose ici brutalement et nouvellement comme contraire à la laïcité, l'argument essentiel pour cette interdiction reposant sur le fait que les parents, dans le cadre des sorties,

sont considérés comme des auxiliaires du service public. Examinons les conséquences négatives de ce retournement de situation: des enseignants engagés jusque-là dans des interactions concrètes avec ces mères, engagés dans une logique de coéducation tant brandie par l'école, et soudain interrompus; des jeunes élèves qui découvrent l'illégitimité de leurs socialisations familiales; l'annulation régulière de sorties scolaires faute de parents accompagnants... C'est ainsi que les identités, théoriquement dénoncées, sont en réalité exposées et construites *in vivo* sur le devant de la scène publique et médiatique, puisque c'est bien ainsi, en termes de culture, que l'institution lit les expériences des individus dans ce cas: d'abord par le foulard, signe d'appartenance étrangère, illégitime.

Où réside, ici dans cette situation du Blanc-Mesnil par exemple, l'intérêt général pour lequel la laïcité prétend plaider³²³? Il semble plutôt que la laïcité contribue au contraire à raciaiser les rapports sociaux, alors même qu'elle est saisie dans tous les discours au nom du contraire. Face à cela, les parents et les élèves adoptent quelquefois une solution, mais elle est coûteuse: retourner le stigmaté et rejeter l'institution en affirmant leur différence. Ainsi, cette école française qui promet une laïcité d'affichage est une machine à produire de la différence, une différence blessée, marquée par le stigmaté. Déjà, John U. Ogbu a montré il y a plusieurs années, aux États-Unis, à quel point les jeunes Noirs des ghettos pensent que l'école est faite *contre* eux³²⁴. En effet, s'ils sont les personnages essentiels d'une riche chronique sociale marquée par des voitures qui flambent et des débats sur l'intégration et la laïcité, les jeunes descendants de migrants existent difficilement à d'autres égards, banals, ordinaires, de la vie sociale. Dans l'imaginaire, la presse, les discours, à la télé,

ils n'expriment souvent qu'une figure surexpressive et performative, essentiellement négative, quelquefois à l'inverse héroïsée et starisée³²⁵.

On voit bien avec ces exemples que si les identités sont théoriquement reçues comme dérangeantes, elles informent bel et bien les pratiques sociales, administratives³²⁶, et qu'elles fonctionnent comme des opérateurs du social, qu'elles sont mobilisées dans différents secteurs de la vie économique ou politique. Comme l'écrit Patrick Simon, labels ethniques ou raciaux forment des concepts « actifs et quotidiens, employés par les gens ordinaires pour cette tâche importante, parfois même fondamentale, qui consiste à se communiquer le sentiment de leur communauté d'identité [et à constituer...] un répertoire servant à classer et organiser les relations sociales³²⁷ ». Grands frères³²⁸ et autres médiateurs culturels, quotas informels pour les logements sociaux, discrimination à l'embauche, prise en compte implicite de l'ethnicité des élèves dans la fabrication des classes³²⁹... en sont des illustrations rapides, sans parler de critères implicites de recrutement dans le secteur du commerce, employés ethniques pour vendre des produits exotiques. Il faut souligner la façon particulière dont la thématique de la diversité culturelle a été appropriée par les milieux du marché et de l'entreprise. À côté des « fourmis de l'Europe³³⁰ » ou des petites entreprises de kebabs, se réalise également une acculturation rapide du milieu des entreprises. Moins inhibées par une vision globale des systèmes économiques d'exploitation que la gauche politique et syndicale, des entreprises pionnières *dans* et *de* la diversité se développent, qui savent raconter des histoires³³¹.

Selon Charles Taylor, la reconnaissance des individus passe par la possibilité de penser l'égalité comme la possibilité de définir son identité propre³³². Dans cette

approche, les individus sont porteurs d'identités composites et dynamiques. S'appuyant sur l'idée du passage de l'ancienne conception de l'honneur/préséance vers celle de la dignité au sens égalitaire³³³, Charles Taylor identifie, à l'origine de la notion de multiculturalité qu'il étudie, les deux idées d'égalité et d'authenticité, la valeur personnelle étant le propre de tout individu, quelle que soit sa position sociale. C'est donc l'effacement des sociétés réglées par une norme hiérarchique qui a ouvert la voie au désir d'authenticité: l'idéal de la société démocratique est un idéal d'authenticité, traduisant la conversion de la culture moderne au subjectivisme³³⁴. Les identités s'y construisent par des appartenances composites et mouvantes, des relations à des individus et à des groupes et des orientations vers des valeurs morales.

Déjà en 1890, Georg Simmel a montré que les acteurs – de ce qu'il nomme – des relations ethniques sont inscrits dans différents réseaux de relations³³⁵ et que différents rapports de pouvoir économique, politique et symbolique existent au sein de ces groupes et entre ces groupes: « le même individu qui pour ses intérêts économiques et sociaux, forme avec certains autres un cercle, peut d'un autre côté, comme membre du cercle de son parti politique, être le plus violent adversaire de ces mêmes personnes³³⁶. » Simmel ne croit pas à un modèle « pur » (un *idéal-type* dira plus tard Weber) de la relation dominant-dominé. Il écrit que « comme chaque cercle produit une différenciation entre les supérieurs et les inférieurs, entre ceux qui conduisent et ceux qui sont conduits, il peut arriver que la même personne occupe une très haute position dans l'un d'eux, et une position inférieure dans l'autre ». À ce propos, U. Gerhardt note que Georg Simmel « suggéra même que dans le régime le plus dictatorial, il existe une certaine

réciprocité entre les personnes détenant le pouvoir et celles qui n'en ont pas [...]. Il s'employa à décrire un éventail de relations plus ou moins asymétriques telles qu'on peut les relever de manière empirique entre un ou des dirigeant(s) et les dirigés dans différentes sociétés et dans diverses circonstances. L'idée est que la relation dominant-dominé varie systématiquement suivant les conditions d'un système historique à un autre. La conséquence en est que la forme sociétale dominant-dominé, ou autorité selon la terminologie de Weber, adopte une structure logique qui repose sur la situation empirique de divers contextes sociaux ».

Frederik Barth va d'une certaine façon plus loin : ce n'est pas la seule mise à plat dominants/dominés qu'il souligne, c'est jusqu'à la dissociation de l'intégration fonctionnelle des territoires moraux et spatiaux de l'identité, avec la notion de frontières ethniques mouvantes, actives et conscientes. Il va ainsi jusqu'à déconstruire l'adéquation entre un label ethnique, un mode de vie et un groupe réel de personnes : « Des identités distinctives peuvent être maintenues en l'absence de traits culturels communs attestés et inversement une théorie indigène de la diversité ethnique peut exister en dépit de l'homogénéité culturelle constatée par l'observateur³³⁷. » Autrement dit, les individus dissocient et associent les catégories librement dans leurs classifications du monde et de leur propre place. L'accès à la participation au *label* est d'ailleurs ce que Barth désigne comme un processus actif, traduisant une autonomie, pour déplacer des frontières non étanches.

Ces dernières décennies, des compétences inédites se sont fait jour, malgré ce que l'on appelle une crise de la transmission³³⁸. Un peu partout dans le monde social, académique, politique, des réflexions fleurissent sur la notion de « compétence interculturelle », et ce, dans

nombre de pays occidentaux. Cependant, il faut être prudent quant à la promotion de la culture, et peut-être particulièrement en France pour les raisons que nous avons examinées ici. Elle ne peut constituer en elle-même une arme œcuménique contre les intolérances et ce n'est pas en prônant l'idéal d'une société interculturelle que l'on obtient automatiquement de la construction commune. Il faut sortir de l'idée d'une diversité comme norme faible ou molle, du consensus fonctionnel sur les bienfaits de la coexistence, autorisant potentiellement les jeux d'intérêts entre différents groupes d'individus pour leur contrôle des espaces et des services publics. En effet, les frictions liées aux identités culturelles caractérisent les sociétés modernes et génèrent de nouvelles identités en mouvement et en concurrence. Partant, la diversité culturelle ne relève pas seulement de la tolérance, elle est prise dans des usages sociaux, elle est politique et doit être pensée comme politique. C'est pourquoi, bien sûr, les frottements culturels sont risqués : à chaque fois émergent de nouveaux territoires et la concurrence risque de s'imposer.

Nos sociétés en sont le théâtre foisonnant et dès lors s'ouvrent d'immenses possibilités heuristiques pour le champ intellectuel, social, politique de l'identité : l'école pourrait être un de ces lieux éthiques du travail en commun. Il ne faut pas sans doute aller trop vite en se dissimulant la difficulté de cette entreprise. Si les sciences humaines et sociales peuvent tenter, dans l'espace de la recherche, d'exprimer théoriquement le caractère dynamique des appartenances, si le débat théorique sur ces questions est passionnant, en revanche, la traduction politique de ce ressenti – la diversité comme catégorie opératoire – ne va pas de soi. Il est certain que le risque est sans doute celui d'une nouvelle objectivation, celle de

la subjectivation. Malgré les difficultés que nous avons pointées, on peut pourtant penser qu'une façon de combattre les dominations d'aujourd'hui consisterait à ménager l'accès et la participation des individus minoritaires à la construction de labels et de différentes définitions, plus qu'à cultiver un dévoilement initié par des majoritaires et démasquant l'illusion de l'affirmation de soi.

Nous concluons en revenant sur l'usage du concept de laïcité dans ce contexte. La laïcité fut, et demeure, une solution efficace pour mettre sous surveillance les corps et les esprits. Elle fut aussi politiquement utile en ce qu'elle participe à la construction de la figure de l'ennemi en précisant les contours des frontières du pur et de l'impur. Cependant, elle fut un projet, au service d'une vision politique de la société. Que peut donc aujourd'hui offrir la morale laïque en échange de l'ancienne remise de soi exigée des publics et des professionnels alors qu'elle se présente comme une réponse à des « problèmes », d'insécurité, de violence ou de culture ? Refonder l'école pour refonder la République ? Au contraire, des analyses mettent en garde sur l'emprise scolaire³³⁹ et la nécessité de penser une école et une société à la fois plus modestes et plus humaines dans leurs façons de traiter les « vaincus³⁴⁰ » : les élections européennes de 2014 ont tristement surligné la spécificité française.

La laïcité est aujourd'hui prise entre une droite développant – d'une façon que, selon les aléas du moment politique, elle prétend plus ou moins « décomplexée » – les idées de hiérarchisation des cultures, et une gauche piégée par la référence à un universel émancipateur consubstantiellement fondé sur une supériorité de valeurs, sentiment qu'elle fait mine de honnir et qu'elle fait gérer en réalité par le parti d'extrême droite, le Front national, assuré ainsi au moins du « sale boulot ». Il faut le dire : la laïcité se situe

intrinsèquement dans l'espace d'un universel substantiel et de surplomb (une manière de s'habiller ou de manger, plutôt qu'une autre) et pas seulement procédural (une manière de trouver des solutions avec la discussion). L'exemple du monde éducatif, marqué par des logiques culturelles, illustre les épreuves que traversent les uns et les autres, publics et acteurs du système éducatif. L'inscription des publics dans des territoires où se concentrent pauvreté et origines culturelles communes conditionne leur accès à la compréhension des attentes de l'école et la nature des expériences professionnelles. Dans ces espaces, les réglementations proliférantes ne suffiront pas à encadrer, ou à définir, le travail des professionnels confrontés à des logiques socioculturelles qui les déstabilisent.

Notes¹

1. Écoliers et collégiens devraient avoir au moins 1 heure par semaine et les lycéens au moins 18 heures par an.
 2. De mai 2012 à avril 2014.
 3. En 1999, à l'initiative de Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale.
 4. Cf. la compétence une du référentiel de compétences des enseignants, « Agir en fonctionnaire et de façon éthique et responsable », au programme des concours d'enseignement, donnant lieu à une épreuve des concours d'enseignement, remplacée aujourd'hui par une question sur la capacité des candidats aux métiers de l'enseignement à « prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ». Site du MEN, www.legifrance.gouv
 5. Didier Fassin, Samuel Lézé, *La Question morale. Une anthologie critique*, Paris, PUF, 2013.
 6. Ruwen Ogien, « Que fait la police morale? », *Terrain*, n° 48, 2007, p. 31-48.
 7. Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.
 8. Vincent Peillon, *Le Journal du Dimanche*, 1^{er} septembre 2012.
 9. Vincent Peillon, *Une religion pour la République, la foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Seuil, 2010.
 10. Début 2014, cinq groupes de travail thématiques (« Faire société commune », « Habitat », « Protection sociale »,
-
1. Tous les sites Internet ont été consultés le 7 août 2014.

- « Connaissance reconnaissance », « Mobilités sociales ») constitués de représentants des services de l'État, des collectivités territoriales, des associations, des partenaires sociaux et des chercheurs ont rendu leurs rapports qui préconisent de revaloriser les identités et les mémoires colonisées.
11. La conseillère principale d'éducation y précise de manière récurrente aux élèves: « ni bonnet, ni casquette, ni bandeau, même dans la cour, même cet hiver! » Une note interne de l'établissement adressée à tous avait dans un premier temps précisé la taille maximale des bandeaux: 10 cm. Face à l'impossibilité de mesurer, c'est l'interdiction pure et simple qui a été choisie.
 12. PISA: Program for International Student Assessment/ Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
 13. Inserm, *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, coll. « Expertise Collective », Paris, Inserm, 2005.
 14. Cf. « Le collègue fantôme. Mesurer l'exclusion temporaire des collégiens », *Diversité*, n° 175, 2014.
 15. Élisabeth Chatel, « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de mondialisation: le cas français » in François Durpaire, Béatrice Mabilon-Bonfils, « L'école au défi de la mondialisation », *Tréma*, n° 40, 2014. Comme toute statistique, les données produites et mesurées sont construites et cachent des enjeux politiques. Il faut aussi repérer, derrière ces outils d'évaluation externe, des objectifs de convergence dans un contexte de mondialisation, ce qui peut contribuer à une mise en visibilité mutuelle et en concurrence des systèmes éducatifs, dans un contexte de diffusion à l'échelle mondiale de ces résultats, d'exacerbation de la concurrence internationale et d'homogénéisation progressive de toutes les épreuves de certification.
 16. Geneviève Zoïa, Laurent Visier, « Une comparaison entre enseignants et médecins: une autonomie menacée? », *Recherche et Formation*, n° 72, 2013.
 17. Les sciences sociales deviennent des techniques de gestion instrumentale, la société n'étant étudiée que par le détour des problèmes d'adaptation et de gestion qu'elle pose. Cf. Michel Freitag, *Le Naufrage de l'université*, Paris, La Découverte, 1996.

18. La tentation nationaliste portée hier par la mission civilisatrice nationale des peuples colonisés, pensés sans culture ni histoire, s'illustre exemplairement en son temps dans le texte de Lavissee: « L'instituteur et l'institutrice sont des Français. Ils enseignent aux petits Français et aux petits Arabes tout ce que vous apprenez à l'école. Les Arabes sont de bons petits écoliers. Ils apprennent aussi bien que les petits Français. Ils font d'aussi bons devoirs. La France veut que les petits Arabes soient aussi bien instruits que les petits Français. Cela prouve que notre France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis. » Ernest Lavissee, *Histoire de France cours élémentaire*, Paris, Armand Colin, 1913, chapitre xxii [en ligne]. Disponible sur: <<http://ldh-toulon.net/les-conquetes-de-la-France-par.html>>
19. Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*, traduction et introduction par Estelle Ferrarese, Paris, La Découverte, 2011.
20. Laurent Ott, « Pourquoi ont-ils brûlé les écoles? », in Laurent Mucchielli, Véronique Le Gouzion, *Quand les banlieues brûlent...*, Paris, La Découverte, 2007, p. 59.
21. Jean Houssaye, *Les Valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992, p. 225.
22. Doug Saunders, *Du village à la ville: comment les migrants changent le monde*, Paris, Seuil, 2012.
23. William I. Thomas, Florian Znaniecki, *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*, Paris, Nathan, 1998.
24. Didier Lapeyronnie, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2008.
25. Le rapport publié le 26 janvier par l'ONG Human Rights Watch dresse un constat sans concession des contrôles d'identité en France (contrôle au faciès, fouilles, insultes, violences physiques). À l'appui de sa démonstration, HRW cite une étude réalisée en 2008 par l'Open Society Justice Initiative, concluant que les probabilités de contrôle sont « six fois plus élevées pour les Noirs et près de huit fois plus pour les Arabes ».

26. Rapport PISA France, « Faits marquants », OCDE, 2013.
27. Pierre Rosanvallon, *La Société des égaux*, Paris, Seuil, 2011.
28. Béatrice Mabilon-Bonfils, « Les élèves souffrent-ils à l'école? Des souffrances ordinaires qui ne peuvent se dire », *Adolescence*, 29, n° 3, 2011, p. 637-664.
29. Alain Ehrenberg, *La Fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 2000, p. 21.
30. Pierre Merle, *L'Élève humilié: l'école un espace de non-droit*, Paris, PUF, 2005.
31. Jean-Pierre Terrail (sous la dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 36.
- 31b. Béatrice Mabilon-Bonfils, « Ruses adaptatives, résistances et stratégies de survie dans la seconde modernité », *Sociétés*, 2013/2 (n° 120), p. 159-169.
32. Florence Giust-Desprairies, *La Figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF, 2003.
33. *Ibid.*, p. 52.
34. « C'est ce que montrent nos travaux empiriques » Béatrice Mabilon-Bonfils, Les élèves souffrent-ils à l'école?, *op. cit.*, *Adolescence*, 2011, 29, 3, p. 637-664.)
35. Jacques Selosse, « Inquiétante étrangeté des incasables », *Adolescence*, 1, n° 59, 2007.
36. Georges Felouzis, Françoise Liot, Joëlle Perroton, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.
37. Anne Barrère, Danilo Martuccelli, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, XXXIX-4, 1998, p. 651-671. Anne Barrère, Danilo Martuccelli, « Le désordre de la sanction scolaire », *Les Cahiers Alfred Binet*, n° 668, septembre 2001, p. 21-31. Cf. également Bertrand Geay *et al.*, « La remise en ordre symbolique de l'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, n° 178, 2009, p. 62-67: « À travers la sollicitation du remords et la mise en scène de sanctions où, dans bien des cas, tout semble "joué d'avance", se rejouent la valeur de l'école et de ses verdicts, l'autorité pédagogique déléguée aux enseignants et les rapports de force internes à

- l'institution. » Et Valérie Becquet, « Se saisir du conseil de la vie lycéenne: des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, 2, n° 28, 2009, p. 65-80.
38. Note INSEE, « Immigrés et descendants d'immigrés en France », édition 2012, octobre 2012, fiche 7.
39. Pierre Rosanvallon, *La Société des égaux*, *op. cit.*, retient l'affirmation de Bossuet: « Dieu se rit des hommes qui se plaignent des conséquences alors qu'ils en chérissent les causes. »
40. Le licenciement de Fatima Afif, salariée de la crèche et refusant d'ôter son voile, a été confirmé, mercredi 27 novembre, par la cour d'appel de Paris. Cette décision va à l'encontre de celle de la Cour de cassation, qui en mars avait annulé le licenciement. L'affaire sera rejugée en séance plénière par la Cour de cassation puisque la jeune femme a fait appel.
41. La notion d'« entreprise de tendance » figure également dans les conclusions du procureur général de la cour du parquet de Paris, François Faletti, rendues le 14 octobre 2013. Les 21 pages sont disponibles sur <<http://blogs.lexpress.fr/lumiere-franc-macon/wp-content/blogs.dir/693/files/2013/10/Baby-Loup-Conclusions-Procureur.pdf>>.
42. Même si le principe de laïcité instauré par l'article premier de la Constitution n'est pas applicable aux salariés des employeurs de droit privé qui ne gèrent pas un service public.
43. « En offrant une possibilité de prise en charge d'enfant, libre de toute considération religieuse, l'association Baby-Loup s'intègre parfaitement dans un contexte de protection de la personnalité en formation des enfants qui lui étaient confiés et des respects de l'exercice de l'autorité parentale dans un environnement caractérisé par une très grande diversité confessionnelle. »
44. « Il est recommandé de rappeler dans le règlement intérieur que les principes de laïcité de l'enseignement et de neutralité du service public sont pleinement applicables au sein des établissements scolaires publics. Ces principes permettent notamment d'empêcher que les parents d'élèves ou tout autre intervenant manifestent, par leur tenue ou leurs propos, leurs

- convictions religieuses, politiques ou philosophiques lorsqu'ils accompagnent les élèves lors des sorties et voyages scolaires. » Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012. Pourtant, la loi de 2004 qui interdit le port de signes religieux ne s'étend pas aux parents d'élèves intervenant bénévolement dans le cadre du service public de l'enseignement. Ceux-ci ne peuvent être soumis à aucune réglementation particulière concernant leur tenue.
45. Devant plusieurs refus en 2013 d'accompagnements scolaires de mères voilées, le collectif « Sorties scolaires : avec nous ! » a été créé à la rentrée scolaire 2013. Dès janvier 2014, devant un nouveau refus par un référé du tribunal administratif de Nice, une mère demande clarification devant la juridiction. Déléguée de parents d'élèves, elle accompagnait régulièrement jusque-là des sorties scolaires.
 46. Thierry Tuot, « La grande Nation. Pour une société inclusive », Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration, février 2013.
 47. *Quid des universités ?*
 48. Caroline Eliacheff, *Comment le voile est tombé sur la crèche. Les vrais enjeux de l'affaire Baby-Loup*, Paris, Albin Michel, 2013.
 49. ...quand un sandwich halal vendu dans un fast-food n'est pas analysé par les médias comme une opération commerciale, à côté d'autres créneaux comme le bio ou les produits régionaux, mais relève d'une question de sécurité nationale. Noémie Mercier, « Quelle laïcité ? Entretien avec Raphaël Liogier », *L'actualité*, 25 juillet 2013 [en ligne], disponible sur : <<http://www.lactualite.com/actualites/monde/quelle-laicite-entretien-avec-raphael-liogier/>>.
 50. Le diagnostic collectif contemporain porté sur l'école de la République, une *doxa* collective résumée par « avant, c'était mieux » présente une forte tendance réactionnaire, au sens propre du terme : souvent plaqué sur les dysfonctionnements de l'école, ce discours, qui en revient sans cesse à une école qui n'a jamais existé, en dit long sur l'amnésie collective et les oublis sélectifs qui construisent la représentation mythique.
 51. Cf. les travaux de Vincent Gessler, de Raphaël Liogier, et le dernier ouvrage d'Abdellali Hajjat et Marwan Mohamed, *Islamophobie, comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*, Paris, La Découverte, 2013.
 52. À noter que Nadia Marzouki analyse, aux États-Unis, les débats autour de la loyauté citoyenne des musulmans, perçus de plus en plus, et dans toutes les couches sociales, comme un problème de politique intérieure, débats alimentés par des arguments très semblables à ceux que l'on entend en Europe depuis plus longtemps. Nadia Marzouki, *L'Islam, une religion américaine ?*, Paris, Seuil, 2013.
 53. À l'automne 2012, le Collectif contre l'islamophobie en France a lancé à une campagne d'affiches mettant au centre le serment du Jeu de paume, emblématique de la nation française, avec des personnages représentant des musulmans, des juifs, des chrétiens, des Noirs, des Blancs, des blonds qui affirmaient : « Nous aussi sommes la Nation. » Loin de rassurer sur le sentiment d'appartenance des « minoritaires » à la nation, cette déclaration suscita un tollé, les affiches furent interdites dans le métro, et interprétées *a contrario* comme le projet affiché de s'approprier la nation française.
 54. Gilles Kepel, *Quatre-vingt-treize*, Paris, Gallimard, 2012.
 55. François de Singly, *Les Adonissants*, Paris, Armand Colin, 2006.
 56. Raphaël Liogier, « Métamorphoses des croyances et encadrement laïque », in Franck Fregosi (dir.), *Bruno Étienne, le fait religieux comme fait politique*, La Tour d'Aigues, l'Aube, 2009, p. 243-258 [en ligne], disponible sur : <<http://www.sciencespo-aix.fr/media/Liogier-fait-religieux-2008.pdf>>.
 57. Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, La Découverte, 1998.
 58. Geneviève Zoïa, « Faut-il avoir peur de l'ethnicité ? Le cas français », *Anthropologie et Sociétés*, 34, n° 2, 2010, p. 199-223.
 59. Jérôme Fenoglio et Alexandre Lechanet, « Comment rumeurs et intox se propagent par e-mails, en chaînes », *Le Monde*, 29 mars 2014.

60. Une directrice d'école primaire de Bondy (Jules-Ferry) a adressé ce mot aux parents dans le carnet de correspondance, avant d'être rappelée à l'ordre: « Je vous rappelle que conformément au règlement municipal et au règlement intérieur de l'école, chaque enfant sera servi en viande. Les enfants sont tenus de manger leur viande. Si pour des raisons religieuses vous ne voulez pas que votre enfant mange de viande, je vous invite à me rencontrer car nous n'accepterons pas cette situation. Je vous rappelle que votre enfant est scolarisé à l'école de la République et que la laïcité – qui est un des fondements de cette République – doit être respectée dans son intégralité. » Laïcité – viande obligatoire à la cantine de Bondy. *Big Browser*, [en ligne], 23 avril 2013, disponible sur: <<http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2013/04/23/laicite-viande-obligatoire-a-la-cantine-de-bondy/>>.
61. Matteo Battaglia, « Des robes trop sombres, trop longues », *Peut mieux faire* (blog), 23 mars 2011 [en ligne], disponible sur: <<http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2011/03/23/des-robes-trop-sombres-trop-longues/>>. Marie-Adelaïde Scigacz, « Une robe trop longue est-elle un signe religieux », *Francetvinfo.fr*, 29 mars 2012, [en ligne], disponible sur: <http://www.francetvinfo.fr/france/une-jupe-trop-longue-est-elle-un-signe-religieux_78035.html>. Véronique Soulé, « À la question de la robe, le ministère se dérobe », *Libération*, 25 mars 2011, [en ligne], disponible sur: <http://www.liberation.fr/societe/2011/03/25/a-la-question-de-la-robe-le-ministere-se-derobe_724244>.
62. Raphaël Liogier, *Ce populisme qui vient*, Paris, Textuel, 2013.
63. Jean Baubérot, *La Laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte, 2012.
64. Joseph Rouzel, « Voile? Vois-le... », *Psychasoc*, 27 novembre 2013 [en ligne], disponible sur: <<http://www.psychasoc.com/Textes/Voile-Vois-le>>: « Une question: qu'est-ce que cache le voile? Qu'est-ce qu'il s'agit de voir et de montrer en même temps, pour celles qui en sont les actrices, et qui se dissimule dans un mouvement de cache-cache? Une évidence tombe sous le sens: ce voile ne concerne que des femmes [...] la question du voile réveille ce que soulevaient les hystériques à la fin du XIX^e, et qui ont enseigné à Freud les prémisses de la psychanalyse: là où les femmes ne sont pas entendues, dans l'espace familial et social, elles vont se faire voir, soit dans des manifestations physiques (« conversion hystérique », précise Freud); soit dans des comportements et des habillages. Comment passer du voir au dire? Du voile au vois-le, parlons-en, et au-delà du voile, parlons-nous? »
65. Cf. les propos toujours décapants de Bruno Latour, fin 2013, dans le journal *Le Monde*: « Tout le monde sent qu'il va falloir refaire complètement ce qu'on appelait l'État, la grande machine à distiller de la volonté générale, du bien commun. Sur ce point, il faut tout refaire, de fond en comble; depuis les professeurs des conservatoires de musique jusqu'à la fabrication de l'ENA. Les Français ont, chevillée au corps, cette idée que l'État est la sphère à l'intérieur de laquelle tout doit ou peut se régler [...] mais alors il faudrait équiper l'État pour qu'il puisse expérimenter et produire la volonté générale, et non qu'il se contente de la présupposer. Si on prétend connaître à l'avance la différence entre les intérêts privés et le bien public, on n'arrivera à rien. » *Le Monde*, 22 septembre 2013.
66. La notion d'accommodements raisonnables a été employée par la Cour suprême du Canada en 1985. Elle signifie l'adoption de mesures pour concilier la vie publique, des groupes et des individus, et ce qu'implique leur appartenance à des minorités culturelles et/ou religieuses. Cependant, le terme « accommodement » dépasse son sens juridique pour s'inscrire dans une casuistique et désigner le travail et la discussion éthique des membres d'une société pluraliste, démocratique et égalitaire.
67. *Paideia*: éducation, en grec.
68. En tout cas collectivement pensé comme tel.
69. Il n'est pas anodin que Michèle Tribalat ait titré « Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants », sa grande enquête visant à prouver l'intégration en marche dans les années quatre-vingt.
70. Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

71. Suzanne Citron, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions ouvrières, Études et documentation internationales, 1987.
72. *Ibid.*, p. 14.
73. Éric Savarese, *L'Ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine. Oublier l'Autre*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 17.
74. *Ibid.*, p. 44.
75. *Ibid.*, p. 125.
76. Brigitte Frelat-Kahn, *Le Savoir, l'école et la démocratie*, Paris, Hachette « Éducation », 1996.
77. Mona Ozouf, *L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984.
78. « Programmes et instructions pour l'école élémentaire », 1985, p. 20. Ou encore « Les cycles à l'école primaire », 1991, p. 118.
79. De nombreuses enquêtes montrent que dans les classes mixtes, les pratiques pédagogiques des enseignants reproduisent les stéréotypes sociaux. Les enseignants interagissent beaucoup plus avec les garçons qu'avec les filles dans la relation pédagogique (dans une proportion de deux tiers/un tiers). Cela est lié aux stratégies employées par les garçons pour s'imposer dans la classe, occuper l'espace, physique autant que sonore, avec toute la légitimité qui est accordée à leurs pratiques attendues. Bien sûr, les enseignants n'ont pas conscience du traitement différentiel qu'ils font des filles et des garçons dans la relation pédagogique, mais ils interrogent plus souvent et plus longtemps les garçons que les filles. Ils tolèrent plus aisément leurs interventions spontanées, les gratifient de plus d'encouragements et aussi de plus de critiques. Au niveau de l'évaluation, les corrections en aveugle montrent que les mêmes copies, quand elles sont attribuées à des garçons, sont évaluées plus positivement, quand elles sont bonnes, et plus sévèrement, quand elles sont mauvaises. Les réussites scolaires des filles sont attribuées à leur travail, à leurs efforts car elles sont supposées ne pas avoir de capacités au-delà de leurs performances, alors que les enseignants pensent souvent que les garçons ont des capacités qu'ils n'exploitent pas. L'inégalité

- des attentes de l'école vis-à-vis des élèves de sexe différent produit des effets d'étiquetage, à la racine des choix scolaires des enfants des deux sexes. Ces pratiques enseignantes produisent donc des effets Pygmalion, un curriculum caché qui se traduit par des choix d'orientation différentielle, proposées par les enseignants, mais aussi par les familles et les élèves qui intériorisent la division sexuelle des savoirs, des filières. Ainsi, à l'école, on apprend à investir les disciplines et les filières conformes à son sexe, d'autant que celles-ci sont différenciées et hiérarchisées. Et à niveau scolaire et social équivalent, ces disparités persistent entre filles et garçons. Quelques références : Claudine Baudoux, Albert Noircent, « Culture mixte des classes et stratégies des filles », *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1995, p. 5-15; Nicole Mosconi, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998; Georges Felouzis, « Filles et garçons en classe : comportement et réussite scolaire », *Revue française de sociologie*, 34, n° 34-2, avril/juin, p. 199-222; Marie-Hélène Jacques, « Garçons et filles de classes terminales : le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation postbaccalauréat », *Carrefours de l'éducation*, 1, n° 15, 2003, p. 62-81.
80. Anne-Marie Thiesse, *La Création des identités nationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.
 81. François Dubet, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 26.
 82. Jules Ferry, « La lettre aux instituteurs », circulaire du 17 novembre 1883 sur l'instruction civique et morale.
 83. Jules Ferry, *op. cit.*: « L'instruction religieuse appartient à la famille et à l'Église, l'instruction morale à l'école [...]. La loi du 28 mars 1882 affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur les notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des vérités premières que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession.

Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul. »

84. Maurice Halbwachs, *Préface à Durkheim, L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1990, p. 4.
85. *Ibid.*, p. 5.
86. « Pour le fonctionnaliste, la culture, c'est-à-dire le corps complet d'instruments, les privilèges de ses groupes sociaux, les idées, les croyances et les coutumes humaines, constituent un vaste appareil mettant l'homme dans une meilleure position pour affronter les problèmes concrets particuliers qui se dressent devant lui dans son adaptation à son environnement pour donner cours à la satisfaction de ses besoins. » Bronislaw Malinowski, *Les Dynamiques de l'évolution culturelle*, Paris, Payot, 1970.
87. Dominique Schnapper, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, 1994.
88. François Dubet, *Le Déclin de l'institution*, *op. cit.*
89. *Ibid.*
90. Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que l'intégration?*, Paris, Gallimard, 2007.
91. François Dubet, Danilo Martuccelli, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, n° 37-4, 1996.
92. La première modernité peut se situer des débuts de la III^e République jusqu'au milieu des années 1960. On peut également parler de « modernité tardive ». La première modernité, inspirée des Lumières, a permis l'avènement de la démocratie dans un cadre national. Ces expressions permettent de souligner la continuité entre les périodes, plutôt que la rupture, comme pouvait le laisser entendre l'expression de postmodernité. Voir Giddens (Anthony). *Les Conséquences de la modernité*. Paris, L'Harmattan, 1994.
93. Gwénaële Calvès, *La Discrimination positive*, Paris, PUF, 2010.

94. *L'outreach* consiste simplement, sans peser sur le recrutement lui-même, à susciter, canaliser et soutenir des candidatures.
95. Jocelyne Streiff-Fénart, « Penser l'Étranger », *Revue européenne des sciences sociales*, Varia, 51-1, 2013, p. 65-93. En référence à Andreas Wimmer et Nina Glick Schiller. « Methodological Nationalism, the Social Science and the Study of Migration : An Essay in Historical Epistemology », *The International Migration Review*, 37-3, 2003.
96. Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fénart, *Théories de l'ethnicité*, suivi de Frederik Barth, *Les groupes ethniques et leurs frontières*, Paris, PUF, 1995.
97. Philippe Blanchet, Michel Francard, « Sentiment d'appartenance » in Guy Jucquois, Gilles Ferréol (dir.), *Dictionnaire d'interculturalité*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 20.
98. Jacques Chevallier (dir.), *L'Identité politique*, Paris, PUF, 1994, p. 239.
99. Alex Mucchielli, *L'Identité*, Paris, PUF, 1986, p. 46.
100. Bruno Étienne, Henri Giordan, Robert Lafont, *Le Temps du pluriel. La France dans l'Europe multiculturelle*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 1999, p. 49.
101. François Laplantine, *Je, nous et les autres*, Paris, Le Pommier, coll. « Manifestes », 1999.
102. Claude Lévi-Strauss, *L'Identité, séminaire interdisciplinaire, dirigé par Claude Lévi-Strauss*, Paris, Grasset, 1977, p. 332.
103. Marcel Détienne, *Où est le mystère de l'identité nationale?*, Paris, Panama, 2008.
104. Marc Abélès, Henri-Pierre Jeudy (dir.), *Anthropologie du politique*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1997, p. 84.
105. Bruno Étienne, *Le Temps du pluriel, op. cit.*, p. 26.
106. Ernest Renan, « Qu'est-ce qu'une nation? » Conférence prononcée le 11 mars 1882 à la Sorbonne, in Philippe Forest, *Littérature et identité nationale de 1871 à 1914*, Paris, Pierre Bordas et fils, coll. « Littérature vivante », 1991.
107. Gérard Noiriel, *À quoi sert « l'identité nationale »*, Paris, Agone, 2007, p. 28.
108. Denis Meuret analyse finement pourquoi et en quoi ce modèle est très politique. Cf. Denis Meuret, *Pour une école*

- qui aime le monde. *Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2013.
109. Notamment ceux issus d'un milieu défavorisé.
 110. Denis Meuret, Marielle Lambert, « Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré ». *Éducation & Didactique*, 5, n° 1, 2011.
 111. Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008.
 112. François Dubet, « Pour une conception dialogique de l'individu », *EspacesTemps.net*, 21 juin 2005 [en ligne], disponible sur: <<http://www.espacestemp.net/en/articles/pour-une-conception-dialogique-de-lrsquoindividu-en/>>.
 113. Bernard Poche, « Citoyenneté et représentation de l'appartenance », *Espaces et sociétés*, n° 68/1, 1992.
 114. François Dubet, « Paradoxes et enjeux de l'école de masse », in Olivier Donnat, Paul Tolila, *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2003.
 115. Le déclinisme atteint parfois des sommets, comme dans ce texte destiné à former des CPE. « La responsabilité du CPE est représentative des métiers du social qui se développent aujourd'hui pour combler les lacunes d'une société individualiste et obsédée par la consommation au détriment du collectif et des valeurs de solidarité... Devant les revers et les facilités de notre société, il assume une forme de résistance inattendue: la politique du quotidien. » Cf. *Responsabilité, vers une thématique, vers une problématique*, coordonné par Alain Picquenot, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2004.
 116. François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, nos ancêtres ne sont pas gaulois*, Paris, Hachette Éducation, 2002.
 117. Geneviève Zoïa, Laurent Visier, « Une comparaison entre enseignants et médecins: une autonomie menacée? », *art. cit.*
 118. François Dubet, *Le Déclin de l'institution*, *op. cit.*
 119. Yamina Benguigui, *Mémoires d'immigrés, l'héritage maghrébin*, 1997, coproduit par Bandits et Canal +, documentaire,

- 3 × 52; Benjamin Stora, *Ils venaient d'Algérie. L'immigration algérienne en France, 1912-1992*, Paris, Fayard, 1992.
120. Jean-Pierre Terrail, « Les voies de la démocratisation scolaire », Observatoire des inégalités, 29 août 2008 [en ligne], disponible sur: <http://www.inegalites.fr/spip.php?page=analyse&id_article=899&id_groupe=10&id_rubrique=28&id_mot=31>.
 121. François Dubet, *Les Places et les chances*, Paris, PUF, 2010.
 122. Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014, disponible sur: <<http://www.education.gouv.fr>>.
 123. François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.
 124. Cf. l'analyse d'Olivier Cousin, *L'Efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF, 1998.
 125. François de Singly, « La sociologie, forme particulière de conscience », in Bernard Lahire, *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte, 2002.
 126. Serge Paugam, « Introduction », in Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2007.
 127. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1979.
 128. Éric Maurin, *La Nouvelle Question scolaire*, Paris, Seuil, 2007.
 129. Hélène Belmessous, *Mixité sociale: une imposture. Retour sur un mythe français*, Nantes, L'Atalante, 2006.
 130. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, *op. cit.*
 131. Marcel Postic, *La Relation éducative*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 1979.
 132. Françoise Ceuvrard, « Démocratisation ou élimination différée? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, n° 301, 1979, p. 87-97.
 133. Marie Duru-Bellat, « Le développement cognitif, un objet sociologique? », in Marie Duru-Bellat, Martine Fournier (coord.), *L'Intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*, Paris, Sciences Humaines, 2007.
 134. *Ibid.*, p. 2.
 135. *Ibid.*, p. 3.
 136. *Ibid.*, p. 6.

137. Deirdre Meintel, Josiane Le Gall, « Les Jeunes d'origine immigrée. Rapports familiaux et transitions de vie. Le cas des jeunes chiliens, grecs, portugais, salvadoriens et vietnamiens », Montréal, GRES, Université de Montréal, *Études et recherches*, n° 10, 1995.
138. Michael Walzer, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil, 1997.
139. *Ibid.*, p. 279.
140. Pierre Bourdieu, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 250.
141. Cf. notamment Bernard Lahire, *À quoi sert la sociologie ?*, *op. cit.*
142. Olivier Cousin, *L'Efficacité des collèges*, *op. cit.*
143. Dominique Schnapper, *La Démocratie providentielle*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2002.
144. Jean-Paul Caillé, « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix », *Éducation et formations*, avril 2001, n° 67 ; Denis Meuret, « L'équité en éducation selon les théories de la justice », in Alain Alcouffe et al., *Efficacité versus équité en économie sociale*, tome 1, xx^{es} Journées de l'AES, Paris, L'Harmattan, 2000.
145. Catherine Moisan, Jacky Simon, *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Rapport IGEN-IGAEN, 1997.
146. Cf. Laurent Visier, Geneviève Zoïa, *La Carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, PUF, 2011.
147. Traduit par le socle commun : « Pour la première fois depuis les lois scolaires de Jules Ferry, en 1882, la République indique le contenu impératif de la scolarité obligatoire », Texte du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
148. Anne Barrère, *Les Lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF, 1997.
149. « N'est-ce pas là, en effet, ce que diffuse l'institution « méritocratique » ? C'est bien, en tout cas, ce que nous sommes amenés à dire lorsque nous enseignons dans un lycée "difficile" dont les élèves sont supposés ne pas être très soutenus dans leurs études par le milieu social qui est le leur. » Anne Barrère, « Le bosseur, le fumiste, les touristes et le forçat. Formes du travail lycéen et pratiques d'évaluation », *Correspondances*, supplément au n° 11, juin 2001.
150. Marie Duru-Bellat, *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. Rapport à la commission Thélot, 2004.
151. Par exemple, à partir d'une étude conduite en début de primaire et en seconde, l'effet de la mixité sociale apparaît dans les deux cas systématique et faible en moyenne, plus marqué dans certains contextes. Cf. Marie Duru-Bellat, Magali Danner, Séverine Landrier-Le Bastard, Céline Piquée, *Les Effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives*. Rapport pour le Commissariat général au Plan. Dijon, IREDU-CNRS, *Cahiers de l'IREDU*, n° 65, 2004.
152. James S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., Government Printing Office, 1966.
153. Jacqueline Costa-Lascoux, Patrick Weil, *Logiques d'États et immigration*, Paris, Kimé, 1992.
154. François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école*. Paris, Seuil, 1996.
155. Il faut se souvenir que l'étymologie du mot « abandon » renvoie au préfixe à et au radical « bandon » : l'ancienne expression française « mettre à bandon » signifie « laisser au pouvoir de », ici donc des dominations possibles.
156. Danilo Martuccelli, François Dubet, « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 2, 1998, p. 185.
157. Bruno Maresca, Guy Poquet, Jérémy Courel et al., *Les Articulations entre le système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels en Île-de-France*, Paris, DREIA, 2002.
158. Catherine Moisan, Jacky Simon, *Les Déterminants de la réussite scolaire*, *op. cit.*
159. Marie Duru-Bellat, Alain Mingat, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue française de sociologie*, 29, n° 4, 1998, p. 649-666.
160. Agnès Van Zanten, *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

161. Georges Felouzis, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44, n° 3, 2003, p. 413-448.
162. Yves Dutercq, « La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux », in Maurice Tardif, Claude Lessard (dir.), *La Construction des normes communes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004; Anne Barrère, *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.
163. Dominique Bucheton (dir.), *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, 2009; Yveline Fumat, Claude Vincens, Richard Étienne, *Analyser les situations éducatives*, Paris, ESF, 2003.
164. Marie Duru-Bellat, *Quel est l'impact des politiques éducatives ? op. cit.*
165. Cependant, dès les années 1990, des études avaient montré que « des jeunes de caractéristiques comparables ont des chances très variables d'accéder à des études secondaires de second cycle général selon le département dans lequel ils sont scolarisés. Sont mises ainsi en évidence des différences dans l'offre géographique de places au-delà de ce qui tient à des différences dans la demande de scolarisation. » Cf. Sophie Morlaix, « Améliorer l'efficacité du système éducatif : réflexion sur la complémentarité entre organisation publique et logique de marché ». Présentation aux 1^{res} journées du RAPPE. Paris, Fondation nationale des Sciences politiques, 2001.
166. Jean-Louis Derouet, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992.
167. Marie Duru-Bellat, *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.
168. François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véréout, *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.
169. François Dubet, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004.
170. Michel Wieviorka souligne l'importance de distinguer les trois registres à l'aide desquels le débat sur la culture et ses enjeux est posé, le registre sociologique, philosophique et politique. (*La Différence*, Paris, Balland, 2001).
171. Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani, Olivier Laforgue, *La Voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR, 2008.
172. Anne-Sophie Lamine, « L'ethnicité comme question sociologique », *Varia, Archives de sciences sociales des religions*, n°s 131-132, 2005; « Mise en scène de la "bonne entente" interreligieuse et reconnaissance », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 129, 2005.
173. Discours d'ouverture de la Concertation pour la refondation de l'école.
174. Notamment François Dubet, *Le Travail des sociétés*, Paris. Seuil, 2009.
175. Jean-Claude Kaufmann, *Identités, la bombe à retardement*, Paris, Les éditions Textuel, 2014.
176. Claude Lévi-Strauss l'a définie comme « l'ensemble des coutumes, des croyances, des institutions telles que l'art, le droit, la religion, les techniques de la vie matérielle, en un mot, toutes les habitudes ou aptitudes apprises par l'homme en tant que membre d'une société ». *Entretiens avec Georges Charbonnier*, Paris, UGE, coll. « 10/18 », 1972, p. 181.
177. Cette notion traverse de nombreux travaux de Marshall Sahlins. Cf. Alain Babadzan. « L'indigénisation de la modernité. La permanence culturelle selon Marshall Sahlins », *L'Homme, revue française d'anthropologie*, 2, n° 190, 2009, p. 105-128. Voir Marshall Sahlins, *La Nature humaine. Une illusion occidentale*, Paris, l'Éclat, coll. « Terra Incognita », 2009.
178. Ulrich Beck, *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Aubier, 2006.
179. Suzanne Citron, préambule du *Mythe national*, op. cit.
180. La France a émis des réserves au regard de l'article 30 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui porte sur les minorités linguistiques et culturelles. Considérant qu'il n'existe pas de minorités, ni culturelles ni linguistiques ni religieuses ni ethniques sur son territoire, elle annule cet article en vertu de l'article 2 de la Constitution, qui porte

- seulement sur la langue française et qui reconnaît pourtant l'existence de minorités culturelles ethniques dans les pays d'outre-mer par le biais des statuts juridiques spécifiques.
181. Nous nous proposons de nommer « étranger sociologique » celui qui, Français ou étranger, est socialement pensé comme étranger, que ce soit par sa couleur de peau, la nationalité de ses parents ou grands-parents...
 182. George Morgan, Scott Poynting, *Global Islamophobia: Muslims and Moral Panic in the West*, Londres, Ashgate, 2012.
 183. Appel signé par un collectif d'intellectuels et de praticiens, « La gauche doit dé-lepéniser la laïcité », *Le Monde*, 12 février 2012.
 184. Jean Baubérot, Philippe Portier.
 185. Alain, *Propos sur l'éducation*, suivis de *Pédagogie enfantine* (1932), Paris, PUF, 2005, p. 23.
 186. Émile Durkheim, *Pragmatisme et sociologie (1913-1914). Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvellier, d'après des notes d'étudiants*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1955, p. 11.
 187. Henri Peña-Ruiz, « Culture, cultures, laïcité », *Hommes et Migrations*, n° 1259, 2006, p. 8.
 188. *Ibid.*, p. 10.
 189. Cf. le rapport *Le Retour de la race*, signé par plusieurs intellectuels en mai 2009, dans le cadre de la réflexion nationale sur les statistiques ethniques (CARSED, La Tour d'Aigues, l'Aube, 2009).
 190. Max Weber, « Les relations communautaires ethniques », *Économie et Société*, Agora Pocket, 1995, p. 1306.
 191. Clifford Geertz, *Old Societies and New States. The Quest for Modernity in Asia and Africa*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963.
 192. Marcel Mauss, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4, 1936, p. 11.
 193. Marcel Mauss, *La Nation*, texte inachevé, *Œuvres*, tome III, Paris, éditions de Minuit, 1968, p. 28.
 194. Daniel Fabre (dir.), « L'ethnologue et les nations », *L'Europe entre cultures et nations*, Paris, MSH, 1996, p. 13.

195. Pierre Bourdieu, *Les Héritiers*. Paris, Minuit, 1964.
196. Analogique, totémique ou animique. Cf. Philippe Descola, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.
197. Bruno Latour, « Le rappel de la modernité. Approches anthropologiques », *Séminaire de Philippe Descola*, Collège de France, ethnographiques.org, 2003.
198. Alexandre Dupeyrix, « Citoyen, tu n'invoqueras pas la laïcité en vain », *Libération*, 19 janvier 2012, [en ligne], disponible sur: <<http://www.liberation.fr/societe>>.
199. Will Kymlicka, *La Citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte, 2001.
200. Gérard Bouchard, Charles Taylor, « Fonder l'avenir ». *Le temps de la conciliation, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008.
201. Talcoot Parsons, « Some Theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change of Ethnicity », in Nathan Glazer, Daniel P. Moynihan, Corinne Saposs Schelling, *Ethnicity: theory and experience*, Cambridge, Harvard University Press, 1975, p. 65-68.
202. Immanuel Wallerstein, Étienne Balibar, *Race, nation, classe, op. cit.*
203. Geneviève Zoïa, « Faut-il avoir peur de l'ethnicité? », *op. cit.*
204. Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fénart, Frederich Barth. *Théories de l'ethnicité, Les groupes ethniques et leurs frontières, op. cit.*
205. Laurent Visier, Geneviève Zoïa, *La carte scolaire et le territoire urbain, op. cit.*
206. La notion d'accommodements raisonnables a été employée par la Cour suprême du Canada en 1985. Elle signifie l'adoption de mesures pour concilier vie publique, des groupes et des individus, et ce qu'implique leur appartenance à des minorités culturelles et/ou religieuses. Cependant, le terme « accommodement » dépasse son sens juridique pour s'inscrire dans une casuistique et désigner le travail et la discussion éthique des membres d'une société pluraliste, démocratique et égalitaire.

207. Les remarques célèbres de Claude Lévi-Strauss sur les surnoms montrent que dans de nombreuses sociétés, seuls les membres du groupe sont qualifiés d'« hommes », de « bons », d'« excellents » ou de « complets ». Les autres sont « mauvais », « fantômes » ou « apparitions », désignations qui nient jusqu'à leur existence même. Notamment dans *Race et histoire*, *op. cit.*, et *L'Identité*, *op. cit.*
208. Le concept de panique morale a été élaboré dans les années soixante, pour la première fois en 1972 par le sociologue britannique Stanley Cohen (Stanley Cohen, *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*, New York, Routledge, 2002), puis Goode et Ben-Yehuda (Erich Goode, Nachman Ben-Yehuda, *Moral Panics. The Social Construction of Deviance*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2009.) Voir aussi Jean-Michel Chaumont, « Entre paniques et croisades : sociologues et *claims-makers* », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, [en ligne], 43-1, 2012, mis en ligne le 8 mars 2013, disponible sur : <http://rsa.revues.org/836>>.
209. Paul-Laurent Assoun, Markos Zafiroopoulos, *La Haine, la jouissance et la loi*, tome II, Paris, Anthropos, 1995.
210. Sigmund Freud, *Psychologie collective et analyse du moi*, 1921, p. 23 [en ligne], disponible sur : <http://www.psychanalyse.com/pdf/Psycho_collective_analyse_moi_freud_livre_telechargement.pdf>.
211. Paul-Laurent Assoun, *La Haine, la jouissance et la loi*, *op. cit.*, p. 19.
212. Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1988, p. 283.
213. René Girard, *Le Bouc émissaire*, Paris, Le Livre de Poche, (1^{re} édition : 1952) 1986.
214. Raphaël Liogier, *Le Mythe de l'islamisation, essai sur une obsession collective*, Paris, Seuil, 2013.
215. Jean Ménéchal *et al.*, *Le Risque de l'étranger*, Paris, Dunod, 1999, p. 3.
216. Une anecdote est symptomatique de cette *doxa* : lors du recrutement d'un enseignant-chercheur antillais, un des membres du jury a fait allusion, comme une qualité, à son « évidente facilité pour la palabre ». Aucun des membres du jury, pourtant interloqués, n'est intervenu.
217. Claude Lévi-Strauss, *Mythologiques III, L'origine des manières de table*, Paris, Plon, 1968, p. 149.
218. Claude Lévi-Strauss, *Race et culture*, Paris, Unesco, 1971.
219. Bruno Latour, Conférence du 26 novembre 2003, *op. cit.*
220. Jeanne Favret-Saada, *Jeux d'ombres sur la scène de l'ONU. Droits humains et laïcité*, Paris, L'Olivier, 1970.
221. La quatrième conférence de l'ONU contre le racisme, en avril 2009, manifeste la difficulté à définir ce que sont les formes contemporaines du racisme d'une part, et la nature de ce travail collectif d'autre part. Le conflit autour de cette définition du racisme, très loin de s'imposer d'emblée, illustre les limites du cadre de pensée des anciennes notions de relativisme et d'universalisme.
222. Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir », in *Dits et écrits, t. IV : 1980-1988*, Paris, Gallimard, 1994.
223. Jean-Paul Payet, Alain Battegay, *La Reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Lille, PU du Septentrion, 2008.
224. Notamment dans *Race et histoire*, *op. cit.* et *L'Identité*, *op. cit.*
225. Amadou Hampâté Bâ raconte qu'à l'école française, les enfants peuls se donnaient toujours des surnoms. C'est ainsi que ses camarades du clan Diallo l'ont surnommé Amadou-balais parce qu'il devait garder les balais de paille destinés aux travaux de ménage à l'école. Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul*, Arles, Actes Sud, 1991.
226. Voir les travaux de David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langage*, Paris, Odile Jacob, 1997. L'auteur montre comment tout un répertoire de catégorisations ethno-raciales (Rebeux, Renois, Céfrans, Feujs, etc.) est utilisé dans le langage quotidien et dans les échanges d'insultes rituelles (les « vanes »).
227. Jocelyne Streiff-Fénart, *Théorie de l'ethnicité*. Paris : PUF, 1995.
228. Cf. la campagne « I, Too, Am ENA » qui utilise et publicise les clichés racistes et ordinaires pour mieux les combattre. <<http://itooamena.tumblr.com>>.

229. Marc Augé, *Le Sens des autres*, Paris, Fayard, 1994.
230. Ulf Hannerz, *Explorer la ville*, Paris, Minuit, 1983.
231. Didier Guyvarc'h, « un manifeste de 1851 contre les immigrés bretons », *Genèse*, 24, 1996, trajectoires, p. 131-144 [en ligne], disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_1996_num_24_1_1406>.
232. Alex Will, « Les étrangers dans le pays noir », *Réveil du Nord*, 6, 8 et 12 mars 1914.
233. Disponible sur : <<http://azurcom.hautetfort.com/archive/2010/12/16/immigration-polonaise.html>>.
234. Entretien avec Robert Solé. *Le Monde*, 1985.
235. Jean Brenet, « Le mouvement d'immigration », *L'Éclair comtois*, 1^{er} février 1939. Voir fac similé sur : <<http://migrations.besancon.fr/histoire/1919-1939/7-les-refugies-espagnols-a-besancon-en-1939-pas-de-ca-chez-nous.html?showall=1&limitstart>>.
236. Patrick Weil, *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique d'immigration, 1938-1991*, Paris, Calman-Lévy, 1991.
237. ... que celui-ci soit d'ailleurs Français ou étranger. Francis Martens, « Psychanalyse et politique : "le carré raciste" », *Le Coq-Héron* 3, 2002, n° 170.
238. Gabriel Gosselin, « Pour une ethnicité citoyenne », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, n° 110, 2001, p. 123.
239. Françoise Gaspard, « Assimilation, insertion, intégration : les mots pour "devenir français" », in *Hommes et migrations*, n° 1154, 1992, p. 21.
240. Cf. Cornelius Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
241. Sylvain Brouard, Vincent Tiberj, *Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*, Paris, Presses de Sciences po, 2005. Françoise Lorcerie, Vincent Geisser, Rapport « Les Marseillais musulmans », Londres, OSF, 20 septembre 2011, [en ligne], disponible sur : <http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/f-muslims-marseille-fr-20110920_0.pdf>.
242. Geneviève Zoïa, Laurent Visier, « De Zebda à Motivé-e-s, une association des quartiers à la conquête du politique », *Annales de la recherche urbaine*, n° 89, 2001, p. 86-94.
243. Le chanteur Magyd Cherfi au cours d'un entretien de terrain : « C'est comme s'ils avaient peur de ne pas être assez français et que nous on l'était trop devenus. J'attends le jour où ils vont mettre nos disques dans le bac du Proche-Orient alors que j'en suis aussi éloigné que les Berrichons. » In Geneviève Zoïa, Jean-François Mignard, « Légitimité des médiations. Deux modèles associatifs et deux territoires toulousains de développement social des quartiers », 1994, *Lien social dans les périphéries urbaines*, Programme de recherches interministériel, Paris, 1991.
- 244 <<http://www.tactikollectif.org>>.
245. Médine, Kery James, Mino, Abd Al Malik, Passi, Zebda, Lavilliers, etc.
246. Opposer socialisations familiales ou culturelles et intégration n'a guère de sens. Voir William Thomas et Florian Znaniecki *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique*, op. cit.
247. Mary Douglas écrit : « Les polluants ont toujours tort. D'une manière ou d'une autre, ils ne sont pas à leur place [...] et de ce déplacement résulte un danger pour quelqu'un. » Mary Douglas, *De la souillure*, Paris, Maspéro, 1971.
248. Mary Douglas, *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, Paris, La Découverte/Poche, 2001.
249. Cf. Abdelmalek Sayad, dans le chapitre « Exister c'est exister politiquement » : « Comment exister dans un ordre sociopolitique qui s'appelle la nation – même de cette existence mineure, accidentelle, inessentielle, toute chétive, étriquée, mutilée qu'on accorde aux immigrés – sans exister politiquement ? sans avoir une identité civile, de jure ? Il faut la complicité du politique et de la politesse pour opérer pareille exclusion : du politique, parce qu'il assure le monopole du politique exclusivement aux nationaux (surtout en France, où citoyenneté et nationalité sont une seule et même chose, l'une étant indissociable de l'autre); de la politesse ou de la neutralité politique, qui est aussi une neutralité éthique, parce qu'elle interdit à qui n'est pas du lieu (i.e. le non-national) d'intervenir dans la vie politique propre aux maîtres de céans, toute intervention en la matière ne pouvant apparaître

- que comme désordre, perturbation, voire subversion. » Abdelmalek Sayad, *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris, Raisons d'Agir, 2006, p. 13.
250. Robert Castel, *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 1999, p. 665-666. « [...] inutiles au monde, qui y séjournent sans vraiment y appartenir. Ils occupent une position de surnuméraires, en situation de flottaison dans une sorte de *no man's land* social, non intégrés et sans doute inintégrables. [...] Ils ne sont pas branchés sur les circuits d'échanges productifs, ils ont raté le train de la modernisation et restent sur le quai avec très peu de bagages. Dès lors, ils peuvent faire l'objet d'attentions et susciter de l'inquiétude, car ils posent problème. »
251. Abdellali Hajjat, Marwan Mohamed, « Sociologie de l'islamophobie », *Revue française de sociologie*, 5, n° 1, 2014, p. 3.
252. *Ibid*, p. 2.
253. Nathalie Kapko, *L'Islam, un recours pour les jeunes*, Paris, Presses de Sciences po, 2007; Maryse Potvin, Paul Eid, Nancy Venel (dir.), *La 2^e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Montréal, Athéna Éditions, 2007; Nancy Venel, *Musulmans et citoyens*, Paris, PUF, 2004.
254. Ulrich Beck, « La condition cosmopolite et le piège du nationalisme méthodologique », in Michel Wieviorka, *Les Sciences sociales en mutation*, Paris, Sciences humaines, 2007.
255. Voir p. 75, politique de la ville et ZEP.
256. Daniel Bensaïd évoque « la possible régression de la citoyenneté politique au tribalisme ethnique ou religieux », « Malaise dans la transmission. Jacques Hassoun ou le Sage engagé », *ESSF*, 2009, n° 13884.
257. Patrick Simon écrit pour expliquer cette focalisation : « Dans une pensée qui ne conçoit pas le pluralisme des formes d'inégalité mais les présente en concurrence pour la détermination des racines historiques de l'exploitation et de l'aliénation, le sexisme et le racisme occupent une fonction auxiliaire, utiles dans le système capitaliste pour allouer des positions inférieures, mais dotés d'un faible pouvoir explicatif.
- De plus, les luttes féministes ou antiracistes ont souvent été conçues comme concurrentes des formes canoniques de transformation sociale menées par le mouvement ouvrier. Les théories de la fragmentation de la classe ouvrière ont été si souvent mobilisées pour disqualifier les luttes autonomes. » Patrick Simon, « Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports socioethniques et de "race" », *Revue française de sociologie*, 1, 49, 2008, p. 153-162.
258. Albert Bastenier, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF, 2004.
259. Colette Crémieux, *La Citoyenneté à l'école*, Paris, La Découverte, 2001/Syros, 1998.
260. Voir Jean Houssaye, note 21.
261. Mais l'idéologie est toujours celle de l'autre.
262. Sigmund Freud, *Psychologie collective...*, *op. cit.*, p. 198.
263. Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000.
264. Christine Machiels, David Niget, *Protection de l'enfance et paniques morales*, Bruxelles, Yakapa, 2012, p. 25.
265. Stanley Cohen, *Folk, Devils and Moral Panics*, *op. cit.*
266. Vincent Tiberj, Patrick Simon, « La fabrique du citoyen. Origines et rapport au politique en France », n° 175, 2012, publié par l'Ined, résultant de l'exploitation de l'enquête « Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France », co-écrit par et mis en ligne par l'Ined.
267. Jacqueline Gautherin, « L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve », in Agnès Van Zanten (dir.), *L'École, état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p. 122.
268. Raphaël Liogier, *Le Mythe...*, *op. cit.*
269. Mary Douglas, Michalis Lianos, « Danger et régression du contrôle social : des valeurs aux processus », *Déviance et Société*, 2, 25, 2001, p. 147-164.
270. Ainsi que l'impliquerait une position de l'exigence d'universalité comme horizon du sens commun démocratique moderne. John Rawls, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.

271. Charles Taylor, *Multiculturalisme: différence et démocratie*, Paris, Flammarion, 1997, p. 93.
272. Alfredo Gomez-Muller, « Les communautariens et la critique de l'individualisme libéral, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Walzer ». *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*, sous la dir. d'Alain Caillé, Christian Lazzeri, Michel Sennelart, Paris, La Découverte, 2001, p. 678.
273. Jean-Paul Payet, Agnès Van Zanten, « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques », *Revue française de pédagogie*, n° 117, oct. nov. déc. 1996, p. 87-149.
274. Cf. la proposition de supprimer le mot « race » de la Constitution française.
275. Que Denis Meuret compare aux conceptions du philosophe américain John Dewey: pour ce dernier, il s'agit pour l'adulte d'avoir le « pouvoir de faire (*empowerment*) [...] ». Denis Meuret, *Gouverner l'école: une comparaison France/ États-Unis*, Paris, PUF, 2007.
276. Contrairement aux liens organiques, nobles et citoyens. Pour exemple de cette opposition raison/émotion, un rendez-vous étonnant entre Pierre Bourdieu et Günter Grass en 1999, montre un désaccord profond sur l'humour. Pour Günter Grass, le rire est du côté des individus et de leur capacité victorieuse de réponse aux souffrances, alors que Pierre Bourdieu affirme que rendre compte de la souffrance sociale implique d'évacuer tout effet littéraire et tout humour dans l'écriture sociologique. Cf. Éric Maigret, « Pierre Bourdieu, la culture populaire et le long remords de la sociologie de la distinction culturelle », *Esprit*, « Quelle Culture défendre? », n° 283, mars-avril 2002, p. 170-178.
277. Françoise Lorcerie, « L'effet outsider. En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 135, 2003, p. 86.
278. Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe, op. cit.*, 1998.
279. Talcott Parsons, « Some theoretical considerations on the Nature and Trends of Change of Ethnicity », in Nathan Glazer, Daniel Moynihan, *Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge: Harvard University Press, 1978, p. 65-68.
280. Ahmed Boubeker relève au contraire les aspects positifs de cette notion d'ethnicisation: « Ethnicité, relations ethniques ou ethnicisation des rapports sociaux, s'ils ne sont pas exempts d'ambiguïtés et de malentendus publics, ces mots nouveaux dans le lexique français des sciences sociales permettent du moins de dépasser toute conception substantielle de l'ethnicité. », in Ahmed Boubeker, « Ethnicité, relations ethniques ou ethnicisation des relations sociales », *VEI Enjeux*, n° 135, décembre 2003.
281. Michel Wieviorka, *La Démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, Paris, La Découverte, 1993.
282. Au sens de Howard Becker, le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès. Howard Becker, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1980.
283. Hélène Bertheleu, « Sens et usages de "ethnisation" ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23 - n° 2/2007, p. 3.
284. Claire Schiff évoque ainsi « la permanence d'une forme d'ethnocentrisme qui consiste à confondre la maîtrise du français avec l'aptitude à la réussite scolaire ». Claire Schiff, « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », in *L'Accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation Française, coll. « Études et recherches », 2004.
285. Jean Baubérot souligne le processus de laïcisation à l'œuvre dans notre société, qui est loin de se définir par la seule séparation du politique et du religieux, souligne les enjeux du « négociable et du non-négociable » culturels, et la nécessité d'en débattre sans arrêt des limites mouvantes, jamais données une fois pour toutes. « Trois questions à Jean Baubérot » in « État, laïcité, religions », *Regards sur l'actualité*, Paris, La Documentation française, 2004, n° 298.
286. Nilüfer Göle écrit, à propos de cette volonté critique de l'Occident vis-à-vis d'elle-même: « Cette vision nourrie par l'Occident est à double tranchant: lui qui se veut critique et interroge sa responsabilité, s'attribue pourtant ainsi le pouvoir et se perçoit toujours comme le seul maître de

- l'agir historique. » Nilüfer Göle, *Interpénétrations. L'islam et l'Europe*, Paris, Galaade, 2005, p. 3.
287. Étienne Balibar, « La forme nation : Histoire et idéologie » in Étienne Balibar, Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe, op. cit.*, p. 130.
288. Étienne Balibar « Sécularisme et cosmopolitisme, héritages, controverses, perspectives », *Raison publique*, 28 juin 2011 [en ligne], disponible sur : <<http://www.raison-publique.fr/article452.html>>.
289. De la même manière que la notion de genre oblige à s'extraire de la notion de sexe.
290. Cf. Patrick Simon, « Les chercheurs n'inventent pas le social, ils sont à sa traîne. Ils hésitent à parler de "groupes ethniques", alors que ces derniers existent depuis des années. » *Le Monde*, « Nommer pour agir », 28 avril 1993.
291. « L'ethnicité repose sur la production de définitions sociales et politiques de la différence physique, psychologique et culturelle entre des groupes dits ethniques, qui développent entre eux des relations de différents types. Ce ne sont pas la différence et la substance culturelle et biologique qui la fondent, mais bien la perception de leur importance pour les relations sociales. » Marco Martiniello, *L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? », n° 2997, 1995, p. 12.
292. Cécile Van de Velde, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, 2008.
293. Camille Hamidi, « Classe, ethnicité, territoire : Le rapport au politique des jeunes issus de l'immigration des quartiers populaires saisi lors de l'élection présidentielle de 2007 », *Revue Française de Science Politique*, n° 60 (4), 2010; Nathalie Kakpo, *L'Islam, un recours pour les jeunes*, Paris, Presses de Sciences po, 2007.
294. François Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991, p. 22.
295. Nacira Guénif Souilamas, *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset/Le Monde, 2000.
296. *Ibid*: « Les descendants d'immigrés révèlent en effet des constructions diverses, opposées, combinées et hiérarchisées de leurs appartenances culturelles. »
297. Abdelmalek Sayad, *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
298. Pierre Bourdieu, Préface à Abdelmalek Sayad, *L'Immigration...*, *op. cit.*
299. Lévi-Strauss l'a définie comme « l'ensemble des coutumes, des croyances, des institutions telles que l'art, le droit, la religion, les techniques de la vie matérielle, en un mot, toutes les habitudes ou aptitudes apprises par l'homme en tant que membre d'une société ». *Entretiens avec Georges Charbonnier, op. cit.*, p. 181.
300. Il parle de « seconde modernité ». Ulrich Beck, *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?*, *op. cit.* La première modernité peut se situer des débuts de la III^e République jusqu'au milieu des années 1960. On peut également parler de « modernité tardive ». La première modernité, inspirée des Lumières, a permis l'avènement de la démocratie dans un cadre national. Ces expressions permettent de souligner la continuité entre les périodes, plutôt que la rupture, comme pouvait le laisser entendre l'expression de postmodernité.
301. Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.
302. Du nom du plat qui symbolise l'aspect patrimonial et folklorique du traitement des identités culturelles à l'école. Voir Françoise Lorcerie, « Culture, identité, ethnicité. Repenser l'approche interculturelle », in Marie-Madeleine Bertucci, Violaine Houdart-Mérot (dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, Paris, INRP, 2005.
303. En 2001.
304. Cf. le Symposium européen et international de recherche, « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », Paris, Centre Pompidou, janvier 2007.
305. La compétence portant sur la culture humaniste ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines et a pour but de cultiver une attitude de curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères, et pour les autres pays du monde. La compétence portant sur l'apprentissage d'une langue étrangère permet de « développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle,

- l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ».
306. Voir, à cet égard, François Durpaire, Béatrice Mabilon-Bonfils, *La Fin de l'École*, Paris, PUF, 2014.
307. Dans l'histoire politique et scolaire française, l'enseignement du fait religieux à l'école publique ne va pas de soi. Il n'est pas absent de l'enseignement secondaire, mais la traduction dans les manuels scolaires des programmes et instructions officiels repose sur une conception positiviste de l'histoire et une essentialisation des contenus. L'enseignement du fait religieux suscite encore réserve, prévention et refus chez nombre de professeurs. « Ce refus peut n'être pas toujours proclamé et s'accommoder des aubaines de programmes; ou s'autoriser du manque de temps pour contourner la leçon sur les origines du christianisme en programme de 6^e, on allège (c'est licite) la première partie de celui de 2^{de}. L'omission devient explicite, les rapports en témoignent, lorsqu'elle concerne judaïsme ou islam au nom de l'inquiétude des professeurs face à des questions très brûlantes dans certains établissements. » Guy Mandon, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 431, mars 2005, p. 22. Dans les travaux empiriques que nous avons menés auprès des enseignants, parmi les motifs annoncés à cette hostilité à cet enseignement, l'argument de « laïcité » est récurrent dans les réponses ainsi qu'attiser les conflits religieux dans l'école.
308. Benoît Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes, *L'École et la nation*, Paris, ENS édition, 2013.
309. Gilles Monceau, « Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants », in Martine Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2008, p. 37-87. Et, du même, « L'intervention des parents d'élèves sur l'évolution du métier enseignant », Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », Nantes, CENS & CREN, 2008, p. 151-165.
310. Gilles Monceau, « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27, 2010, p. 17-35.
311. Cf. Relevé de décisions rédigé par Chantal Lamarre, Directrice de Culture commune-Scène nationale du bassin minier du Pas-de-Calais, et Murielle Maffesoli, Directrice de l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville (Alsace), co-présidentes du groupe de travail « Connaissance-Reconnaissance », sur la base des apports des membres du groupe de travail, des contributions et des auditions réalisées.
312. Le paragraphe s'inspire de Vincent Schnebel, « La laïcité, un principe aux multiples dérogations », *Les Chevaliers des grands arrêts*, 27 février 2012 [en ligne], disponible sur: <<http://chevaliersdesgrandsarrets.com/2012/02/27/laicite-principe-derogations/>>.
313. Béatrice Mabilon-Bonfils, *Violences scolaires et culture(s)*, Paris, L'Harmattan, 2005.
314. En termes véhéments, Bruno Étienne explique: « Sur la neutralité de l'État laïque: un État peut être neutre par indifférence à la chose religieuse ou neutre positif parce que la religion produit des effets sociaux et assume des fonctions caritatives et même parfois de service public. Sur ce plan, les États européens ont des pratiques que nous ne saurions négliger sans être accusés d'une arrogance très française... L'État français protège les libertés religieuses, le libre exercice du culte, mais ne reconnaît et n'en subventionne aucun. Sur ce point, on se surprend à sourire et pas simplement à cause des collèges conventionnés, mais par exemple quand une mairie donne à une association de loi 1901 qui gère une association de loi 1905, un bail emphytéotique à 99 ans moyennant un euro de loyer, un terrain pour construire un édifice religieux... Lorsque le professeur Rémond, dans la répartition des monuments historiques entre État et régions, bien évidemment et à juste titre, propose de ne pas remettre en question le statut de nos 87 cathédrales: mais leur usage par l'Église catholique n'est-il pas une aide indirecte à cette Église? Mieux que cela, l'État laïc définit les "cultes reconnus" et les bonnes et les mauvaises religions, comme c'est le cas avec les différents rapports parlementaires et missions spéciales sur les sectes. Et bien plus encore si l'on en croit le dernier ouvrage de mon collègue Francis Messner, et mieux encore d'après le

- recueil établi par le conseiller d'État Guillaume sur les quelque deux mille affaires religieuses que les divers tribunaux ont eu à juger, le moins que l'on puisse dire est bien que l'État est concerné par le champ religieux... Et cela pose un problème de définition de la démocratie selon Jürgen Habermas : à savoir que la frontière entre l'espace public et l'espace privé n'est pas étanche. Il paraît même acceptable par l'État que des clercs siègent dans les commissions de bioéthique. La religion ne peut plus être cantonnée dans la seule sphère privée de l'existence. » *Ibid.*, p. 124.
315. Francis Messner, Pierre-Henri Prélôt, Jean-Marie Woehrling, *Traité du droit français des religions*, Paris, LexisNexis, 2003.
 316. Raphaël Liogier, *Une laïcité « légitime »*. *La France et ses religions d'État*, Paris, Médecis-Entrelacs, 2006.
 317. Seuls trois départements continuent d'être régis par le concordat : le Bas-Rhin, le Haut-Rhin et la Moselle.
 318. Vincent Schnebel, « La laïcité, un principe... », *op. cit.*, p. 8.
 319. Laurent Saadoun, « La laïcité en question : de la mise en discipline au travail de purification », in Béatrice Mabilon-Bonfils, *Violences scolaires et cultures*, *op. cit.*, p. 124.
 320. Béatrice Mabilon-Bonfils, « L'École de la transmodernité, fabrique de la société ? » in *L'École au prisme de la mutation, Processus, expériences, enjeux*, Paris, De Boeck, 2014.
 321. L'étude des raisonnements de sens commun des enseignants a été réalisée grâce à des entretiens collectifs (Béatrice Mabilon-Bonfils, « Les élèves souffrent-ils à l'école ? », *op. cit.*).
 322. Florence Giust-Desprairies, *La Figure de l'autre dans l'école républicaine*, *op. cit.*
 323. Ahmed Boubeker, Olivier Noël, Rapport : « Faire société commune dans une société diverse », novembre 2013.
 324. John U. Ogbu, « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, n° 101, 1992, p. 9-26.
 325. Cf. Éric Macé, Nacira Guénif Souilamas, *Les Féministes et le garçon arabe*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 2006.
 326. Ahmed Boubeker, *Les Mondes de l'ethnicité. La communauté d'expérience des héritiers de l'immigration maghrébine*, Paris, Balland, 2003.
 327. Patrick Simon, Dossier La new droite. Une révolution conservatrice à la française? : « Comment la lutte contre les discriminations est-elle passée à droite? », *Mouvements*, 4, n° 52, Paris, La Découverte, 2007.
 328. Laurent Visier, Geneviève Zoïa, Dossier *Graines de violences*: « Les grands frères de banlieues. L'invention d'une autorité ». *Enfances et psy*, n° 11, Toulouse, Érès, 2000.
 329. Jean-Paul Payet, « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons pratiques d'un amalgame », *VEI Enjeux*, n° 121, 2000; Laurent Visier, Geneviève Zoïa, *La Carte scolaire et le territoire urbain*, *op. cit.*
 330. Alain Tarrius montre le travail souterrain des « fourmis de l'Europe », qui combine les sources de l'identité et du marché. Alain Tarrius, *Les nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 2000.
 331. Patrick Simon, « Comment la lutte contre les discriminations est-elle passée à droite? », *Mouvements.info*, 13 décembre 2007 [en ligne], disponible sur : <<http://mouvements.info/comment-la-lutte-contre-les.html>>.
 332. Charles Taylor, *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil, 1998.
 333. Peter Berger, « On the Obsolescence on the Concept of Honour », *Archives européennes de sociologie*, 11, 1970, p. 339-347.
 334. Charles Taylor, *Multiculturalisme*, *op. cit.*
 335. Cf. le chapitre « La différenciation sociale », in Georg Simmel (1890), repris dans *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981, p. 218-222.
 336. Georg Simmel, *op. cit.*, p. 219-220.
 337. Frederick Barth, « Les groupes ethniques et leurs frontières », *op. cit.*, p. 61.
 338. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, 2008.
 339. François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véréout, *Les Sociétés et leur école*, *op. cit.*
 340. François Dubet, *L'École des chances*, *op. cit.*

Table des matières

Introduction.	
La laïcité, un récit sombre et défensif?.....	7
Partie I.	
Un récit national en berne	29
Partie II.	
Culture, cultures	89
Conclusion	157
Notes	171

Achévé d'imprimer en septembre 2014
sur les presses de l'imprimerie Pulsio
pour le compte des éditions de l'Aube
rue Amédée Giniès, F-84240 La Tour d'Aigues

Numéro d'édition : 1080
Dépôt légal : octobre 2014
N° d'impression :

Imprimé en Europe