

L'Islam dans les cours de "langue et culture d'origine" : le procès

Françoise Lorcerie

▶ **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. L'Islam dans les cours de "langue et culture d'origine" : le procès. Revue Européenne des Migrations Internationales, 1994, 1994-2, pp.5-43. hal-00819428

HAL Id: hal-00819428
https://hal.science/hal-00819428

Submitted on 1 May 2013

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.

L'Islam dans les cours de "langue et culture d'origine" : le procès

par Françoise Lorcerie, CNRS (IREMAM, Aix-en-Provence)

Résumé :
L'enseignement des LCO relevant des pays du "monde musulman" n'est certainement pas le cheval de Troie introduit dans la citadelle de l'intégration pour mieux la réduire. Les bruits qui courent sur l'islamisme des cours, sur l'intégrisme des enfants et des maîtres, renvoient plus problement à un phénomène de rumeur, nourri de très anciens fantasmes d'altérité qu'à la réalité, laquelle semble à l'ordinaire des plus banales, et assez triste. Après avoir recensé les informations disponibles, l'article tente de décrire du point de vue de la place qu'ils font à l'islam les cadres normatifs et systèmes d'attentes qui déterminent, par hypothèse, la mise en oeuvre concrète du dispositif. Six sont passés en revue : les systèmes juridico-politiques des pays d'origine, les normes institutionnelles des pays d'origine, les politiques des pays d'origine relatives à leur émigration, les normes politiques et institutionnelles françaises, les attentes des populations cibles, et les attentes des élèves, - en essayant de tenir compte, dans la mesure des informations disponibles, des différences entre pays concernés. Leur superposition limiterait à peu de choses la présentation de l'Islam dans les cours de LCO, même si l'environnement était moins hostile.

Islam within the courses of language and culture of origin: under attack
One cannot see the courses of language and culture "of origin" provided by Muslim countries as a machinery against integration. It is current in France to hear about the courses' Islamism, or the pupils and teachers' fundamentalism. This in fact appears to relate to old phantasms about Islam, rather than to the state of being. The paper first collects available information about Islam in LCO courses. Second, it argues about normative frames and expectation systems which possibly determine the way the courses are brought into play, as far as Islam is concerned, when out of the researcher's sight. Six of these frames are reviewed: i the juridical-political systems of the countries of origin, ii their organizational norms, iii their emigration policies, iv French political and organizational norms, v expectations of the target populations, and vi expectations of the pupils. Differences between the concerned countries are taken into account as far as possible. On the whole, these multifarious determinations constrain severely any uttering of Islam in the LCO courses, besides the fact that the national setting is dissuasive.

Les cours de langue et culture d'origine (LCO) dispensés à des enfants d'immigrés sont un dispositif à la fois peu répandu (il ne touche qu'une minorité des enfants potentiellement intéressés) et peu connu. Néanmoins il est périodiquement évoqué comme source de problèmes. Notamment, les cours de LCO relevant de pays du "monde musulman" passent pour être le lieu d'une dérive anti-laïque. Ces enseignements se transformeraient en cours de morale religieuse, dérogeant, à l'instar du droit local alsacien-mosellan, au principe de base qu'est la non-confessionnalité de l'enseignement. Ce serait un cas d'enseignement religieux rendu obligatoire dans l'enseignement public. Mon propos est d'atténuer ce diagnostic, en l'enrichissant*.

Quels sont tout d'abord les faits ? Qu'y a-t-il dans le dossier ? Les faits établis sont restreints, on le verra. Il n'est donc pas possible d'en rester là. Il faut raisonner plus loin, préciser des hypothèses. Les enseignements de LCO peuvent être vus comme le produit d'une transaction entre un enseignant situé au sein de rapports socio-politiques et administratifs, et des groupes d'élèves eux-mêmes situés. Plusieurs systèmes normatifs sont en interaction, dont le jeu entremêlé sous-tend la pratique des enseignants de LCO, avec une vraisemblance dont on peut discuter. Ce sera l'objet du second temps de cet exposé.

Les faits

Diverses séries de données décrivent les enseignements de LCO. Ce sont leurs dispositions réglementaires, les chiffres de leur mise en oeuvre, leurs contenus de programme, et les faits qui apparaissent à l'enquête directe. A cette énumération des faits attestables, on ajoutera, non moins attestable, la critique dont ils ont fait l'objet de la part de personnalités françaises en vue. Commençons par ce point.

Une mise en cause

Il ne semble pas que les cours de LCO relevant de pays du "monde musulman" aient fait l'objet d'éloges publics. Ni d'un côté, ni de l'autre, on n'en est satisfait. Tant les responsables des questions d'émigration et les experts des pays musulmans sources d'immigration en France que les responsables et experts français ont des critiques à faire valoir, et ce depuis une quinzaine d'années déjà, - c'est-à-dire quasiment depuis le lancement de la formule. Le premier répertoire de ces critiques se trouve dans le

---

* Ce texte est issu d'une communication au colloque *"Statuts de l'enseignement religieux en France"*, organisé par le *Groupe de recherche sur le droit français des religions* (CNRS) et l'*Institut du droit local alsacien-mosellan*, 14-15 oct. 1993, Strasbourg.

rapport de Jacques Berque en 1985[1]. Elles ont été reprises et accentuées lors des polémiques qui ont entouré l'"affaire des foulards" à l'automne 1989. Des aménagements techniques ont été préconisés, que l'on retrouve pour une part dans le "rapport Hussenet" en 1990, ainsi que chez les partenaires étrangers du dispositif[2]. Dans l'ensemble ces critiques sortent du champ directement concerné par cet article, lequel n'a pas vocation à instruire le procès des enseignements de LCO...

Une autre veine critique est la récusation radicale des cours de LCO dans le cadre de la controverse sur l'"intégration" des musulmans, à partir du début de l'année 1990, par des personnalités françaises jouissant d'une position de consultants du gouvernement, en tant que ces cours seraient soit par destination, soit par glissement de fait, des cours d'éducation religieuse. En voici deux exemples argumentés. Le premier est le jugement de Jacques Le Goff, ancien président de la Commission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire (mise en place par Alain Savary et supprimée par son successeur), lors de son intervention dans l'affaire des foulards, plusieurs années après (Le Goff 1990). L'auteur défend le pragmatisme du Conseil d'Etat et plaide pour un *aggiornamento* de la laïcité. En revanche, il appelle à des *"mesures drastiques contre d'autres violations de la charte scolaire"*, et cite des *"faits sans doute limités mais à /ses/ yeux inadmissibles*". Lors de cette présidence, de 1983 à 1985,

"j'ai appris que dans certaines écoles de la région lyonnaise, les élèves musulmans ne participaient pas à certains cours pour suivre aux mêmes heures des cours d'éducation religieuse".

Informée que cette situation résultait de traités en bonne et due forme, la Commission a alors demandé l'ouverture d'une renégociation à ce sujet, mais sans suite. Il y a là, pour Jacques Le Goff, une limite que ne doit pas atteindre la "tolérance surveillée" qu'il préconise en matière d'expression des sentiments religieux. C'est en effet une abdication pure et simple de la légalité française[3]. Le silence du ministère de l'Education nationale en 1985, et l'absence d'information ou de démenti ultérieur, lui laissent penser qu'il s'agit bien d'un arrangement honteux, résultant de la pression de la partie étrangère, - une "concession" déplorable.

---

[1] La bibliographie d'appui se trouve à la fin de l'article.

[2] Cf. Berque 1985, *France*/Rapport Hussenet 1990, ainsi que *Algérie*/Amicale des Algériens en Europe 1987, et *Tunisie*/Office des Tunisiens à l'étranger 1989.

[3] Il poursuit :*"Je ne sais même pas exactement la teneur de cet arrangement franco-algérien et ignore quand et par qui il aurait été signé. Mais qu'un gouvernement français ait consenti à une telle concession me consterne, quel qu'ait été par ailleurs mon engagement en faveur de l'indépendance algérienne et quel que soit mon désir de relations amicales franco-algériennes."*

La position d'Olivier Roy est plus informée, mais tout aussi radicale. Elle prend place dans une analyse prospective de l'avenir des musulmans de France, en tant que tels. L'auteur, spécialiste des mouvements islamistes de l'Asie centrale et plus largement de la politisation de l'Islam aujourd'hui, s'exprime ici sur les risques d'une "comunautarisation" des musulmans en France (Roy 1992). Selon Olivier Roy, des acteurs disparates y concourent, entre autres des "prédicateurs islamistes, souvent étrangers", agents d'un "néo-fondamentalisme" qui pose des demandes telles que de la nourriture *hallal* dans les cantines, des dispenses pour les filles dans certaines activités scolaires si elles sont mixtes, des rythmes quotidiens aménagés pour rendre possibles les prières, etc. Appartiennent à cette catégorie les enseignants de LCO :

"Il faut noter aussi le rôle de bien des professeurs et instituteurs d'arabe (ou de turc), envoyés par leurs pays respectifs dans les écoles publiques françaises et qui souvent enseignent la religion et s'efforcent de contrer la fonction intégratrice de l'école française".

Situation de fait résultant d'un retrait indu de souveraineté de la part de la France, ou manipulation de la coopération internationale à l'encontre des intérêts de la France, dans les deux cas le diagnostic aboutit à une conclusion semblable. Les enseignements de LCO instaurent dans l'école française une sorte d'extra-territorialité, dont les pays d'origine profitent pour exercer une contre-socialisation à l'égard des enfants de leurs ressortissants. La religion en est l'instrument privilégié. Une version atténuée de l'analyse pose que, sous couleur de culture, les cours risquent d'être les relais d'un nationalisme étranger dont un des vecteurs est le sentiment religieux (par exemple, Seksig 1990). Tel est le premier fait attestable en matière d'enseignement des LCO des pays extérieurs à la Communauté européenne, spécialement les pays du "monde musulman" : si peu connu qu'il soit, le dispositif est jugé, et mal jugé. Il est vu comme contraire à l'"intégration" des enfants qu'il touche.

Un dispositif marginal dans l'appareil réglementaire

Il y a, on l'aura perçu, un effet de rumeur à la base de ces jugements. Ils procèdent d'un raisonnement qui prend appui moins sur de l'observé que sur du transmis, lequel véhicule pour une part (que l'on cherchera à apprécier plus loin) les préventions anti-musulmanes qui dominent aujourd'hui l'opinion publique française[4]. La marginalisation du dispositif dans l'Education nationale y contribue. Lorsque Jacques Le

[4] Le sondage réalisé par l'IFOP sur l'Islam en France, au moment de la polémique sur les foulards (*Le Monde* du 30 novembre 1989) donne une image chiffrée de la force de ces préventions parmi les sondés identifiés comme "français", tandis que pour leur part les sondés "musulmans" affichent majoritairement un islam tranquille, bien intégré à la vie française.

Goff interpelle le ministère, le dispositif est annoncé comme étant en cours de révision depuis déjà deux ans[5]. La révision n'a finalement pas eu lieu, et aucune directive officielle n'a plus été donnée aux agents scolaires à ce sujet jusqu'à la toute récente circulaire du 27 juillet 1993, non publiée au BO, laquelle fait suite au rapport réalisé par l'inspection générale au titre de sa mission d'évaluation de 1992. Soit dix ans de silence complet au plan réglementaire.

Auparavant, une circulaire de 1975 avait introduit officiellement le dispositif de l'enseignement des LCO, après une période d'expérimentation avec le Portugal. Puis les CEFISEM (Centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants) avaient été créés pour assurer l'appui nécessaire aux agents scolaires, enseignants de LCO et enseignants français (1976). Une directive communautaire de 1977 avait ensuite traduit ces dispositions en orientations à mettre en oeuvre dans chaque pays membre pour "maintenir" les enfants de migrants communautaires dans la connaissance des langues et cultures de leurs pays d'origine, l'extension en direction des enfants d'origine extra-communautaire étant laissée à l'initiative des Etats membres. Une circulaire MEN de 1978 avait alors traité de l'intégration pédagogique du dispositif, et d'autres textes avaient spécifié les procédures de désignation, d'affectation et de contrôle des enseignants. Jusqu'à la note de service de 1983, qui reformate l'ensemble dans une logique de carte scolaire, sous contrôle français, tout en annonçant une refonte imminente[6]. A cette date, cependant, aucun des accords bilatéraux qui fondent juridiquement ces dispositions pour des pays du "monde musulman" n'est encore publié. L'accord franco-algérien, signé le 1° décembre 1981, ne devait être publié qu'en décembre 1984. L'accord franco-marocain, signé le 14 novembre 1983, sera publié en août 1991; l'accord franco-tunisien, signé le 12 mars 1986, sera publié en janvier 1987. Quant à l'accord portant coopération scientifique et technique entre la France et la Turquie, il avait été signé le 29 octobre 1968, et ne devait être publié qu'en novembre 1992, sans spécification d'arrangements particuliers relatifs aux enseignements de LCO[7].

Au total, huit pays qui constituent les principales sources de l'immigration de main d'oeuvre en France sont parties prenantes du dispositif de l'enseignement des LCO, tel qu'il a été modelé réglementairement par l'éducation nationale entre 1975 et 1983 : ce sont le Portugal, l'Italie et l'Espagne, qui sont dans le champ d'application de la directive communautaire de 1977, ainsi que l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, la Turquie et la Yougoslavie. Le dispositif prévoit qu'un contingent de *"trois heures hebdomadaires*

---

[5] NS du 13 avril 1983.
[6] Sur ces questions, voir Lorcerie 1989b.
[7] Les références précises figurent en bibliographie, dans la section "documents".

non consécutives" (trois heures "au moins" disent les accords algéro- et maroco-français) pourra être affecté à un *"enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés"* (titre de la circulaire), ou, dans une autre formulation, *"des cours de langues et cultures d'origine"*, afin de faciliter *"l'insertion des enfants immigrés dans le système éducatif français, notamment au niveau élémentaire"*[8]. *"Les enseignants étrangers nécessaires"* seront *"recrutés et rémunérés par les gouvernements des pays en cause".* Parmi les *"conditions générales de ces enseignements"*, la circulaire inscrit : *"harmonisation des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants français et étrangers et respect par les enseignants étrangers des dispositions générales et usages en vigueur dans les écoles françaises". "C'est naturellement au directeur de l'école"* /./, poursuit la circulaire, *"qu'il revient , en fonction de la conjoncture locale, de prendre les mesures nécessaires pour réaliser au mieux l'intégration réelle de ces cours dans l'ensemble des enseignements dispensés"*[9]. Pour bénéficier des cours, les familles doivent se porter volontaires en répondant à un formulaire individuel de candidature que leur transmet le directeur. Les cours ne sont susceptibles d'être organisés que si un quota suffisant de demandes est réuni.

Ainsi, la souplesse des formules qui décrivent le contenu et les modalités de mise en oeuvre des cours de LCO a pour contre-partie une série de garde-fous qui doivent pouvoir assurer leur conformité aux règles de neutralité et de laïcité qui régissent à la fois les enseignants et les activités scolaires en France. Ces règles ne sont toutefois pas explicitement rappelées, ni dans les accords bilatéraux concernés ni dans la réglementation scolaire, et le traitement dont l'Islam peut faire l'objet (par exemple comme référent symbolique de l'identité nationale des pays, ou comme religion susceptible de faire l'objet d'une approche didactique, etc.) n'est nullement spécifié. Simplement, le principe d'une régulation et d'un contrôle conjoints des cours est institué. L'animation, la formation continue des enseignants, et le contrôle des cours doivent être assurés par *"les autorités pédagogiques des deux pays, // chacune en liaison avec l'autre"*[10], et des commissions mixtes bilatérales se réunissent

---

[8] L'accord franco-algérien désigne l'enseignement par la formule suivante : *"un enseignement complémentaire spécifique fondé sur l'étude de leur langue nationale et la connaissance de leur pays et de leur civilisation"*. Les accords maroco- et tunisio-français parlent d'un *"enseignement se rapportant à la langue arabe, à la connaissance de leur pays et de leur culture"*. Soit une formulation plus ouverte que l'intitulé de la circulaire MEN; mais le texte de celle-ci mentionne *"le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine"*. Par ailleurs les trois accords mentionnent un autre but, qui n'apparaît pas dans la circulaire MEN, mais qui est posé dans la directive communautaire de 1977 en pendant à l'objectif d'adaptation dans le système éducatif d'accueil : c'est le souci de faciliter le cas échéant le retour des familles au pays d'origine. Sur les contradictions symboliques que doivent gérer les textes du MEN du fait du dispositif d'enseignement des LCO, voir Lorcerie 1989a.

[9] Parallèlement, les accords comprennent des clauses stipulant que les enseignements doivent respecter les principes généraux de l'éducation nationale française et/ou que les enseignants sont soumis aux lois et règlements en vigueur dans les écoles où ils exercent.

[10] Selon les termes de l'accord franco-algérien. Les autres accords disent : "conjointement".

annuellement à Paris pour faire le point. Leurs relevés de conclusions sont diffusés aux inspections d'académie.

Ces garde-fous ont-ils fonctionné concrètement ? Partiellement tout au plus; et leur défaut de mise en oeuvre semble imputable notamment à la partie française. C'est en effet sur une situation de défaut qu'intervient explicitement la circulaire du 27 juillet 1993, adressée aux inspecteurs d'académie. Dix ans après la note de service qui établissait la configuration réglementaire en vigueur, le texte n'introduit aucune disposition nouvelle[11]. Il affirme un pilotage nouveau des mesures anciennes, sous trois titres : organisation matérielle, organisation pédagogique et intégration des enseignants, organisation administrative. Le ton est celui d'un rappel à l'ordre de l'administration quant à ses responsabilités propres dans la mise en place des cours (soit "intégrés" dans le temps scolaire, soit "différés" c'est-à-dire en dehors de l'horaire scolaire, tout en constituant des activités scolaires), dans l'affectation des enseignants, et dans l'activation de la chaîne hiérarchique pour que la régulation soit assurée correctement :

"Des directives précises devront être données aux inspecteurs de l'éducation nationale afin qu':
- ils apportent leur concours aux écoles concernées pour l'établissement des emplois du temps lorsqu'il y a intégration des enseignements;
- ils exercent réellement, comme le prévoient les textes des accords, un contrôle tant pédagogique qu'administratif sur ces enseignements ainsi que sur les modalités de leur intégration, favorisant par ce comportement une meilleure implication des enseignants étrangers dans l'école aux activités de laquelle ils seraient davantage associés. A cet égard, il serait souhaitable qu'ils soient en contact direct avec les inspecteurs étrangers afin de mettre en place de véritables inspections conjointes;
- ils s'assurent que, dans les écoles d'implantation de cours intégrés ou de cours différés, les directeurs d'écoles :
1) contrôlent la présence et l'assiduité des enseignants,/./ Nos partenaires étrangers ont unanimement insisté sur la nécessité de ces contrôles qui montreront ainsi que les autorités françaises portent aux enseignants étrangers le même intérêt qu'aux enseignants français;
2) / /
En ce qui concerne l'intégration des enseignants, nos partenaires ont de nouveau rappelé l'intérêt qu'ils portaient à la formation continuée de ces derniers et ont manifesté leur satisfaction de les voir participer /à des stages ou des journées/ afin de côtoyer leurs collègues français et par la suite d'être mieux préparés aux possibilités de travail en commun avec l'ensemble des équipes éducatives des écoles où ils sont affectés; ces pratiques devraient être développées et encouragées. /./"

Le dispositif qui était donné en 1983 comme provisoire se voit ainsi pérennisé, après dix ans d'hésitations politiques et de pourrissement au quotidien. Dans l'intervalle,

[11] sauf la suspension des enseignements de LCO yougoslave.

un enseignement précoce de langue vivante a été introduit dans l'enseignement primaire (il touche aujourd'hui environ 60 % des CM2, par classes entières, pour des cours d'anglais dans les quatre cinquièmes des cas), ce qui charge les emplois du temps d'une autre activité linguistique, tandis que l'horaire hebdomadaire des classes, réduit d'une heure en 1990, est passé à 26 heures, ce qui rend les cours intégrés plus difficiles à placer dans l'emploi du temps. Dans le même temps, des démarches innovantes, telles que les stages d'équipes animés par les CEFISEM, ou les projets pédagogiques "interculturels", qui existaient dans les années 1980-1983, se sont étiolées. Des formules d'intégration des cours de LCO ont été écartées, comme celle du rapport Berque en 1985, qui proposait d'instituer pour tous les enfants de l'école élémentaire une enseignement d'initiation à la pluralité des civilisations du monde, dans lequel se seraient insérés les enseignements de LCO. Que penser de la rectification annoncée en 1993 ?

Elle ne s'inscrit pas dans une clarification politique des enjeux de ces cours. Les récentes propositions du Haut Conseil à l'intégration préconisent plutôt l'abandon de la formule internationale de l'enseignement des LCO (*France*/HCI 1992, 1993). En revanche, elle pourrait préluder à la consolidation réglementaire, dans l'école ou plus souvent à côté d'elle mais "sous statut scolaire", d'un dispositif dont on prendrait finalement le parti de tirer ce qu'on peut. Elle fait suite en effet à une intervention dans ce sens de l'Inspection générale de l'Education nationale dans son rapport 1992. Elle vient aussi après une résolution récente du Parlement européen, qui écarte *"pour des raisons d'organisation,* /l'idée/ *d'offrir à tous les enfants de ressortissants de pays tiers vivant légalement dans la Communauté l'enseignement dans la langue maternelle sous la responsabilité de l'Etat d'accueil"*, alors que les enfants de ressortissants communautaires bénéficient de ce droit; mais invite les pays d'accueil à *"prévoir un enseignement complémentaire dans la langue du pays d'origine, et à soutenir les initiatives prises par les citoyens de pays tiers pour pratiquer leur langue et leur culture"*. Entre l'action culturelle des associations (qu'il faudrait aider : c'est une formule qui prévaut au Québec, par exemple) et celle des Etats d'origine qui souhaitent entretenir des liens avec leurs ressortissants en s'entendant avec la France sur les modalités (cela se fait aussi dans d'autres pays d'Europe, et cela induit une réciprocité dans l'action culturelle à quoi la France tient), ou bien encore une nouvelle formule scolaire que l'Education nationale devrait assumer en propre, le ministère fait un choix qui n'est pas forcément un choix de principe.

Les chiffres

Les chiffres permettent d'estimer l'impact du dispositif d'enseignement des LCO sur les populations cibles, - en supposant que celles-ci soient faciles à identifier, ce qui n'est pas le cas. En l'occurrence, le principe de l'expression d'une demande des familles, en réaction à un envoi individuel de courrier de la part des directeurs, privilégie la volonté des parents, plutôt que l'identité de l'enfant telle qu'elle est définie par la règle de droit française (distincte de celle des pays d'origine, dont les parents conservent le passeport), - pour peu que les directeurs exercent souplement leur rôle de relai d'une offre[12]. Ce sont d'ailleurs leurs déclarations (désormais non publiées) qui permettent à l'administration de fournir aux commissions mixtes les estimations de base sur la "population concernée" potentiellement par les cours. En pratique, pour les cours de LCO des pays du "monde musulman", la fiabilité des chiffres va en décroissant des enfants d'ascendance turque, facilement identifiés du fait du particularisme culturel des familles, aux enfants d'ascendance algérienne, pour lesquels la population cible est cernée d'une façon très variable selon les endroits.

La dernière note d'information statistique publiée par le ministère sur la fréquentation des cours de langues et cultures d'origine porte sur l'année 1989-1990. Elle fait état de 112 147 élèves au total (pour les huit pays d'origine concernés), et 1429 enseignants. Cette année là, le ministère recense dans l'enseignement élémentaire public (CP-CM2) ainsi qu'en classe d'initiation ou d'adaptation 340 920 élèves des nationalités concernées. Les cours de LCO touchent donc globalement un tiers d'entre eux, soit 3 à 3,5 % des élèves de l'enseignement élémentaire public[13]. En ce qui concerne les seuls pays sources d'immigration qui appartiennent au "monde musulman", les chiffres d'inscription aux enseignements de LCO sont inférieurs en moyenne. Ils donnent environ 16 400 élèves aux ELCO de turc (avec 193 enseignants), 8 000 aux cours de langue arabe et culture tunisienne (avec 170 enseignants), 20 500 aux cours de langue arabe et culture algérienne (avec 288 enseignants), et 25 400 aux cours de langue arabe et culture marocaine (avec 208 enseignants), soit au total 70 300 élèves inscrits, et 859 enseignants. Rapportés aux populations cibles identifiées par l'enquête annuelle de la DPE (enseignement élémentaire plus initiation et adaptation), ces effectifs représentent environ 55% pour les enfants d'ascendance turque, 20 % pour les enfants d'ascendances algérienne et tunisienne, 25 % pour les enfants d'ascendance marocaine, qui se trouvent donc être à la fois les plus nombreux

[12] Il est au moins un cas où ils l'exercent avec libéralisme, c'est celui de l'enseignement de l'Italien comme LCO, pour lequel les inscriptions débordent largement les seuls enfants d'ascendance italienne, dans les lieux où les cours sont ouverts. En revanche, ce libéralisme n'est pas acquis pour les enfants d'ascendance maghrébine, en raison de la catégorisation sociale de la langue arabe et des cultures des pays maghrébins.

[13] La population cible des cours de LCO, estimée sur la base de cette enquête, est d'environ 10 % de l'effectif total de l'enseignement élémentaire public, qui regroupe (en incluant les classes d'initiation et d'adaptation) 3 480 000 élèves.

potentiellement et les mieux encadrés par le dispositif pour ce qui est des non-originaires de la Communauté européenne[14]. Un peu plus de 50 % des cours ont lieu en différé pour les cours de LCO encadrés par la Turquie et le Maroc, plus de 70 % dans le cas de la Tunisie, mais moins de 20 % dans le cas de l'Algérie.

En tendance, en 1989-90, les enseignements de LCO assurés par l'Algérie sont en baisse depuis 1984-1985 (année où ils ont touché 36 345 élèves, après avoir presque triplé en trois ans). Ceux qui sont assurés par le Maroc croissent depuis 1985-1986 (où ils avaient atteint un plancher de 7840 élèves). Ceux qui sont assurés par la Tunisie se maintiennent sur la décennie, avec un déplacement des cours intégrés vers les cours différés. Enfin les cours assurés par la Turquie ont d'abord augmenté fortement entre 1982-83 et 1984-85, passant de 8 500 à 14 780 élèves, puis ils ont continué à croître lentement jusqu'à la fin des années quatre-vingt.

Pour les années quatre-vingt-dix, les relevés de conclusions des Commissions mixtes font état de populations cibles en baisse plus ou moins nette dans le premier degré, pour les quatre nationalités d'origine. Quant aux effectifs d'inscrits aux ELCO, ils marquent un tassement en turc (avec 15 600 élèves en 1992-93, chiffres donnés par la partie française; 21 500 selon la partie turque). En langue arabe et culture tunisienne, les effectifs se maintiennent. Ceux de langue arabe et culture algérienne enregistrent brutalement le contre-coup des événements d'Algérie, tombant à moins de 10 000 en 1991-92, pour remonter à 15 500 en 1992-93 (chiffres français; 19 500 selon la partie algérienne). Enfin, les effectifs de langue arabe et culture marocaine continuent à croître, mais surtout en cours différés, atteignant 32 000 élèves en 1992-93 (chiffres français; 38 400 selon la partie marocaine), soit une proportion de plus de 30 % (entre 30 et 40 %) des enfants d'ascendance marocaine au niveau élémentaire.

Ces chiffres indiquent des plafonds. En réalité l'absentéisme est important, bien qu'impossible à estimer, tant aux cours différés, pour lesquels les enseignants n'obtiennent pas toujours les facilités qui leur sont dues (la circulaire de juillet 1993 attire l'attention de l'administration sur ce point), qu'aux cours intégrés (et là encore la circulaire intervient pour demander que les directeurs *"vérifient que les registres d'inscription et de présence des élèves sont régulièrement tenus à jour"*, ce qui revient à les inviter à s'impliquer quelque peu dans la vitalité des cours de LCO qui se déroulent dans leur école). A ces facteurs d'environnement institutionnel s'ajoutent les divers

[14] A quoi il faut ajouter, pour être complet, environ 8 000 collégiens d'ascendance turque, algérienne, marocaine, ou tunisienne, inscrits à des activités de LCO organisées pour eux selon le même dispositif, soit au collège, soit en école au sein de cours différés.

facteurs, individuels ou collectifs, qui contribuent à relativiser l'intérêt des cours. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de la question

Programmes et manuels

Les cours de LCO sont cadrés par des instructions pédagogiques données par les autorités pédagogiques des pays d'origine, - celles-ci étant relayées en France par des inspecteurs pédagogiques détachés auprès des consulats. Les supports pédagogiques utilisés sont importés des pays d'origine. Certains pays ont conçu et réalisé des supports spéciaux pour la circonstance : c'est le cas de l'Algérie et du Maroc (pour le premier niveau). Les autres munissent leurs enseignants des supports en usage chez eux dans le primaire, à charge pour eux de les exploiter d'une manière adaptée à leur public en France, et de les enrichir sur place de tous autres supports (presse, vidéo, B.D., etc.) qu'ils peuvent trouver : c'est le cas de la Tunisie, et de la Turquie (dont les cours peuvent s'appuyer une une riche collection de manuels et de livrets d'histoires illustrés). Quel traitement ces documents font-ils de l'Islam ?[15]

Un traitement peu appuyé dans tous les cas. Pour préciser, il faut distinguer la Turquie des pays du Maghreb. Les documents fournis par la Turquie sont fortement imprégnés du nationalisme moderniste d'Atatürk. Chaque manuel s'ouvre sur un grand portrait de celui-ci en costume-cravate-pochette, s'adressant aux écoliers. Le portrait est précédé d'une page où est reproduite la Marche de l'indépendance, sur fond d'oriflamme turc. La morale civique s'inscrit au terme de chaque leçon, sous forme d'encadré contenant en général une citation de Mustafa Kemal, en relation avec le texte de lecture. L'Islam apparaît exclusivement comme élément du référentiel national. Le croissant et l'étoile sur fond rouge, qui font le drapeau turc, ne sont pas lus autrement que comme "drapeau turc", et les symboles eux-mêmes sont référés à une vague légende guerrière turque. Même l'histoire semble ainsi expurgée de sa dimension religieuse. Un conflit entre chevaliers croisés et seigneurs turcs, matière d'un livret de lecture, est traité comme un moment héroïque de la genèse nationale. Aucune référence n'est faite à la geste musulmane, ni ensuite au sultanat ottoman. Les rituels du culte n'apparaissent pas davantage.

Les documents fournis par les pays du Maghreb relèvent d'une conception différente, au plan didactique en premier lieu. La démarche didactique est fortement contrainte par la priorité accordée à l'acquisition de la graphie arabe. Si bien que la

[15] Il semble que les inspections académiques n'en disposent pas. Pour cette étude, ont été analysés : les manuels utilisés en cours de langue et culture turques et en cours de langue arabe et culture marocaine; ainsi que les instructions pédagogiques pour les cours de langue arabe et culture tunisienne.

distribution des activités de LCO dans le temps qui leur est imparti a la structure générale d'une scolarité en CP : lecture et graphie occupent de 50 à 60 % du temps (45' par séance), le reste étant attribué à des activités d'élocution, de récitation ou chant, et de dessin. Les instructions tunisiennes accordent en outre 15' hebdomadaires à un éveil à la civilisation (histoire-géographie et éducation morale)[16]. Or l'introduction à la graphie se fait lentement, selon le principe de la décomposition et de la successivité (les trois pays ont à cet égard une méthodologie semblable, empruntée à celle qu'ils utilisent en début de scolarité chez eux). Les 28 graphèmes de l'arabe (dont certains ont des formes différentes selon leur position dans le mot) sont introduits sur deux ans, par le biais d'un lexique sévèrement sélectionné[17], d'autant qu'il diffère du lexique vernaculaire des familles. Rappelons que l'arabe langue nationale n'est pas (n'est jamais) la langue vernaculaire : c'est une langue standardisée, dérivée de l'arabe classique, et réservée à la communication "formelle", écrite ou orale. Les familles parlent soit un dialecte arabe (et les dialectes maghrébins sont éloignés du standard), soit un berbère, soit la variété familière du français.

Le référent religieux est totalement absent du matériel fourni par l'Algérie. En revanche, il ne l'est pas des mots et petites phrases ou images qui servent d'entrée aux activités de lecture/écriture et d'expression dans les documents fournis par le Maroc et la Tunisie, - c'est l'autre différence avec les documents turcs. La religion est désignée comme dimension de l'identité nationale du pays d'origine, et comme composante des matières qui forment l'enseignement de LCO. Ainsi, les quatre objectifs généraux qui sont fixés par les autorités tunisiennes pour l'enseignement de LCO sont :

1. "préserver l'identité arabo-musulmane de l'enfant, et sa spécificité tunisienne;
2. l'aider à réaliser son équilibre psychologique et social en renforçant sa personnalité et en favorisant son développement;
3. lui permettre d'acquérir la capacité de s'intégrer dans le milieu où il vit, tout en veillant à renforcer ses liens avec son pays d'origine;
4. faciliter sa réinsertion dans sa société en cas de retour, et l'y préparer le cas échéant"[18].

---

[16] Les activités de langue arabe et culture algérienne, telles que prévues par les autorités (et sous réserve d'aménagements) répondent à la distribution suivante : pour un volume (maximum) de 90 heures annuelles : 25 h de lecture, 25 h d'élocution, 20 h d'écriture, 10 h de récitation, 10 h de dessin (source : Mokhtar Hamoud, in *Algérie*/Journées d'études 1987). Les activités de langue arabe et culture tunisienne se répartissent ainsi, pour 180' (maximum) par semaine : 90' de lecture, 60' d'expression, 15' de graphie, 15' de récitation/chant, 15' d'éveil à la civilisation (source : *Tunisie*/Direction générale des programmes 1989).

[17] Le tome 1 de la méthode algérienne ne présente que 120 mots, le tome 2 en offre 220, soit au bout de deux ans, un total de mots reconnus et écrits inférieur au nombre de mots dont dispose un enfant de 3 ans (M. Hamoud, étude citée).

[18] On lit des formules qui relèvent d'un discours identitaire plus vigoureux dans la préface du manuel marocain, mais les composantes sont finalement les mêmes : *"il vise les buts généraux suivants : ouvrir l'élève marocain résident à l'étranger à la vie quotidienne de son pays, établir un lien étroit et solide entre*

Comment l'intention générale de consolider la personnalité nationale dans sa dimension "arabo-musulmane" se traduit-elle concrètement ? A nous en tenir encore à ce que nous lisons dans les documents d'orientation et dans les supports fournis pour les cours de LCO de la Tunisie et du Maroc, cette intention générale se traduit d'une part, dans les orientations méthodologiques, d'autre part dans la sélection des thèmes de lecture et d'élocution. Sur le premier point, les textes annoncent une volonté d'ancrer "l'éducation morale" des enfants dans une ambiance visuelle et une gestuelle qui évoque un milieu musulman : *"créer un climat civilisationnel dans la classe"*, disent les instructions tunisiennes, qui mentionnent l'aménagement de "coins" à cette fin; *"ancrer un certain nombre d'habitudes et de comportements musulmans en les pratiquant quotidiennement à l'intérieur et à l'extérieur de la classe"* (aucun exemple n'est donné des conduites sociales concernées); et encore : *"apprendre ce qui le concerne des principes arabo-musulmans"*. Quant aux thèmes à étudier au titre du "contenu civilisationnel", sont nommés : "les fêtes religieuses" (dans la série : anniversaires, fêtes religieuses, fêtes nationales), l'invocation rituelle (*basmallah*) et les deux attestations (*"Il n'y a de Dieu que Dieu et Mohammed est son prophète"),* ainsi que trois autres pratiques considérées par les musulmans comme des obligations personnelles du croyant : la prière, le ramadhan, et l'aumône rituelle. Ces thèmes à traiter sont insérés en ordre dispersé dans une série hétérogène qui comprend : la présentation de l'histoire, de la géographie et de la situation du pays, les saisons, le père Noël, les voyages, etc. Dans le programme tunisien, chaque thème civilisationnel est mis en correspondance avec un contenu linguistique et graphique, et cet ensemble compose une unité didactique.

Dans le manuel marocain, la religion n'est pas davantage le principe organisateur du parcours didactique. Le principe central demeure la progression graphique et linguistique (la langue employée est exclusivement l'arabe), associée à une diversité thématique (ici illustrée par de nombreuses petites vignettes colorées) rendue aussi attractive que possible pour des enfants. Néanmoins une place est faite, d'ampleur limitée, à des pratiques typiquement religieuses, au titre du contenu civilisationnel du cours. Le référent religieux apparaît après des thèmes civiques (carte du Maroc, drapeau, mausolée de Mohammed V) et sociaux (voyages, piscine, hopital, etc.), qui donnent du Maroc une image moderne, sans exclure le folklore (une leçon s'appuie sur une grande vignette qui montre des cavaliers équipés pour la course traditionnelle) et la

---

lui et sa langue d'origine, sa religion musulmane, ses fêtes et sa civilisation, sans oublier sa situation quotidienne dans l'école étrangère, dans l'environnement qui est le sien durant son séjour hors de sa patrie" (*Mon livre de langue arabe*, niveau 1, Préface).

vie traditionnelle dans l'espace privé (le salon marocain, avec les parents en costume marocain d'intérieur, le couscous familial). En voici le relevé exhaustif, traduit de l'arabe.

A la page 73 (sur un total de 109), arrive la première des leçons à thème religieux. Elle comporte trois vignettes, accolées à de courts textes. Comme dans le reste du livre, la scène se passe au Maroc.

1. Visages de deux enfants qui téléphonent :
Allo Karim, ici Saïd, ton ami. Attends-moi, je viens chez toi dans un moment.
2. Karim est en robe blanche, assis sur les talons, sur un tapis. Entre ses mains, le Coran, appuyé sur son support :
Karim dit : Je suis un enfant musulman. J'aime lire des versets du Coran sacré.
3. Les deux enfants de dos, en jellaba blanche, se dirigent vers une mosquée :
Saïd lui dit : Je vais t'accompagner à la mosquée pour prier ensemble, puis nous lirons les versets saints. Moi aussi je crois en Dieu comme mes pères.

Une douzaine de leçons plus loin, série de cinq pages à référent religieux. Page 95, trois vignettes en haut de page, relatives au culte collectif. Elles montrent successivement : un enfant en tenue blanche rituelle qui se dirige vers l'entrée d'une mosquée; l'assemblée des croyants, mains jointes tournées vers le haut; l'enfant seul à côté de piliers, assis sur les talons, le Coran entre les mains. En-dessous quatre petites phrases :

Abdelaziz est un enfant bien élevé.
Il va à la mosquée.
Et il prie avec les gens derrière l'imam.
Puis il lit le Coran sacré dans le livre.

Suivent des mots repris de la leçon, dans lesquels sont encadrés certains graphèmes (exploitation suggérée en lecture/écriture).
Au verso, une page structurée en deux espaces superposés : cinq images sans paroles surmontées de la consigne *"Je regarde et je comprends"*; puis des segments de phrases répartis en deux colonnes, surmontés de la consigne : *"Je lis et je complète de la colonne 1 à la colonne 2*.". Les images montrent :

1. l'appel du *muezzin*;
2. le prédicateur sur le *minbar*;
3. l'imam dans le *mihrab,* avec quelques têtes de l'assistance derrière lui;
4. une fillette seule prosternée sur son tapis de prière;
5. un enfant en train de sortir un Coran d'une armoire vitrée.
Les phrases à recomposer sont l'occasion de nommer les rôles, lieux et objets du culte (exercice d'appropriation lexicale).

Page 97, en vis-à-vis de la précédente, même disposition d'ensemble. En haut de page, cinq vignettes côte à côte montrent un minaret sous des lumières différentes, sous le titre : *"Voici les cinq prières"*. Le nom de chaque prière figure sous les vignettes. En-dessous, une consigne : *"Je complète"*, et un exemple :

Je fais la prière de l'aube avant celle de midi.
Je fais la prière du soir après celle du crépuscule.

Puis six commencements de phrases comprenant des noms de prières, à compléter par référence à la prière qui précède ou à celle qui suit à l'aide de *"avant"* ou *"après"* (exercice visant encore une fois l'appropriation lexicale).
Deux pages plus loin, nouvelle leçon à référent religieux, et dernière. Le feuillet est coiffé d'une vignette qui suggère une mosquée marocaine (entrée ornée, base de minaret carré, silhouette de coupole). Puis quatre petites images superposées à gauche montrent un adulte en jellaba bleue, son fils en pull-over jaune, enfin la prière collective devant le *mihrab.* A droite, le texte :

Monsieur Mounir dit à son fils :
- Allons à la mosquée, mon chéri !

Le muezzin vient d'appeler.
- Je prends mon tapis et mon livre.
Où est mon tapis, maman ? et où est mon livre ?
- N'appelle pas. Tu pourras prendre un livre dans l'armoire de la mosquée,
et nous prierons ensemble sur le grand tapis.
Le père et le fils sont allés à la mosquée.
Ils se sont rangés avec les fidèles derrière l'imam.
Dieu seul est grand !

Au verso, suite et fin de cette introduction au culte musulman : douze vignettes montrant des parties de la mosquée, avec leurs noms :

une mosquée (vue de la salle à piliers)*, un minaret, un tapis* (collectif)*, des fleurs, une armoire* (vitrée, avec livres à l'intérieur), *un muezzin, un minbar, un tapis* (individuel), *un mihrab, un ornement* (stuc sur lequel se lit l'invocation "Dieu seul est grand")*, une rosace, une fenêtre* (ornée).

Page en vis-à-vis : un match de tennis entre deux garçons.

Au total, la présentation de la religion dans les documents écrits qui accompagnent les cours de LCO assurés par le Maroc se caractérise par quelques traits :
- place restreinte accordée à l'apologétique et au discours théologique. Ils ne sont pas exclus absolument, et sans doute est-ce là le point sur lequel le traitement de la religion dans le manuel marocain s'écarte d'une laïcité stricte. Deux énoncés relèvent de l'apologétique : l'invocation *"Allahu akbar !"* et la mention du *"Coran sacré"*; et deux relèvent d'un discours théologique fruste : *"Je suis un enfant musulman. J'aime lire des versets du Coran"* et *"Abdelaziz est un enfant bien élevé. Il va à la mosquée"*[19];
- non contamination des normes sociales par les normes religieuses : qu'elles soient modernes (la grande majorité des scènes) ou traditionnelles (festives ou familiales), les conduites montrées sont régies par des normes profanes, sans trace de religion ou de religiosité ni dans l'ordre iconique ni dans l'ordre verbal;
- normes religieuses restreintes à trois conduites récurrentes : la lecture personnelle du Coran, la prière individuelle et la prière collective, soit une pratique de la religion plutôt de type "protestant";
- mise en scène assurant leur extériorité par rapport au lecteur, sans interdire une identification, et place tardive dans le volume.

Pour généraliser, il semble qu'au-delà des variations de matériel didactique et de formulation des instructions entre Tunisie et Maroc, les points suivants leur soient communs. Le traitement de la religion dans les cours de LCO est original, et

[19] Nous reprenons ici les catégories de description élaborées par Olivier Carré pour son analyse des manuels moyen-orientaux d'éducation islamique : il nomme "discours apologétique" les affirmations du discours "islamique de base", "discours théologique" les énoncés argumentés du même discours; il les distingue des normes sociales ou socio-économiques, qui rapportent l'ordre du monde à l'ordre divin. Voir Carré 1979.

manifestement conçu à dessein pour l'enseignement de LCO en contexte occidental laïc. Il élimine en effet deux formules sémiotiques concurrentes, toutes deux impossibles à transférer : le cours d'éducation islamique, tel qu'en possèdent les trois pays maghrébins dans leurs systèmes éducatifs; et l'anthropologie culturelle, qui aurait autorisé la dispersion du religieux dans l'ensemble du cours. Le cours n'est pas un cours d'éducation islamique déguisé. Il élude complètement le scripturaire, essentiel dans l'éducation islamique, et le discours théologique y est très étriqué et ne déborde pas sur les pratiques sociales évoquées[20]. Le cours de LCO n'est pas non plus fait dans une logique d'anthropologie culturelle, qui aurait cherché à jouer sur le sentiment, répandu en pays musulman, que tout ou presque est musulman dans la vie personnelle et collective, depuis le costume et l'ameublement de la maison jusqu'à l'urbanisme (Gilsenan 1982). Mais il postule l'affiliation religieuse des élèves, ce que ne fait pas le matériel didactique turc. Cette affiliation est tenue pour une composante du patrimoine collectif que les cours ont vocation à transmettre. Mais avec de la retenue et en ciblant davantage une certaine "orthopraxie" que l'orthodoxie doctrinale, laquelle est totalement absente du matériel et des instructions.

L'Algérie, pour sa part, avait fait un choix différent au milieu des années 1980. Elle avait réalisé, par l'entremise de l'Amicale des Algériens en Europe et sous la direction de Yagoub Larbi, inspecteur de l'enseignement à Paris, une collection de supports centrés exclusivement sur l'univers scolaire et la vie quotidienne d'un enfant, avec, à partir du niveau 3, quelques emprunts à un patrimoine culturel à résonnance universelle : histoires de Djoha, fables extraites de *Kalila wa Dimna*, ou histoires adaptées des *Mille et une nuits*. Le référent religieux en était totalement absent, et le référent national algérien (histoire, géographie, symbolique nationale algérienne) n'apparaissait que de façon marginale. Ces manuels n'ont pas été réédités depuis 1988 et ne sont plus disponibles.

Quelle information sur la mise en oeuvre des cours ?

La question de la mise en oeuvre du dispositif d'enseignement des LCO dans les écoles, spécialement la question de ses contenus culturels, n'était pas renseignée par l'enquête directe jusqu'à tout récemment. Durant les années quatre-vingt, les pays d'origine ont procédé chacun pour leur compte à des enquêtes restreintes par échantillonnage auprès de leurs enseignants. Mais c'est surtout la question de la

[20] Il y a différentes conceptions nationales de l'éducation islamique. Les manuels moyen-orientaux des années 1970 développaient une orientation fortement sociale et politique (Carré 1979). Le Maroc, en revanche, s'est doté d'un manuel d'éducation islamique d'inspiration salafiste. Il accorde une grande importance dans l'édification de la piété à l'étude de l'écriture et des faits de la vie du prophète et de ses compagnons. Il en existe une version française, à usage marocain ou externe (voir en bibliogr.).

participation des élèves et de l'efficacité linguistique des cours qui a polarisé leurs évaluations, avec les problèmes connexes de l'intégration des enseignements dans les écoles françaises (selon quelles démarches pédagogiques) et de l'enrichissement des supports didactiques. Le Maroc a entamé en 1992 une vaste consultation auprès des directeurs des écoles, des maîtres et des familles, consultation encore en cours. Du côté français, les rapports Berque, Hussenet, de même que les prises de position du HCI ont été établis sur la base des remontées informelles d'information internes à l'administration et d'expertises particulières. Aucune évaluation systématique n'avait été entreprise avant l'enquête sérieuse d'une mission de l'Inspection générale en 1991-1992. Enquête d'autant plus précieuse que l'approche sociologique s'est avérée durant toutes ces années extrêmement délicate. Sur le chapitre culturel, et sur l'approche de l'Islam en particulier, les enseignants de LCO provenant de pays du "monde musulman" sont très insécurisés et restent sur la défensive quel que soit l'interlocuteur; tandis que les agents français ignorent à peu près tout de leurs travaux, sauf circonstance particulière. Par ailleurs, les commissions mixtes annuelles n'en soufflent mot. Une des propositions de l'Inspection générale est justement de les redynamiser afin qu'elles deviennent des lieux où se décident conjointement les orientations de mise en oeuvre du dispositif.

L'enquête de l'Inspection générale figurait parmi les demandes du rapport Hussenet en 1990. Menée à bien, elle prend place dans le rapport 1992 de l'instance interne d'évaluation du système éducatif français, en annexe d'un chapitre consacré à l'enseignement des langues vivantes étrangères. La démarche d'enquête a été extensive et qualitative : visite d'une soixantaine de cours des diverses langues concernées, entretiens systématiques avec les inspecteurs d'académie et leurs collaborateurs, entretiens avec les maîtres de LCO, les maîtres et directeurs français, et les inspecteurs de l'Education nationale, rencontres avec les responsables pédagogiques ou administratifs des consulats, et, épisodiquement, avec des élèves et parents d'élèves.

Les observateurs rapportent une moisson de remarques[21] au travers desquelles se fait jour un diagnostic dégagé de l'opinion commune. *"De notre point de vue"*, notent les inspecteurs, les maîtres mis ainsi à disposition de nos écoles *"représentent un capital de compétences mal ou insuffisamment utilisé par l'école"*. Parmi les notations

[21] Nous ne pouvons pas toujours y souscrire dans le détail. Ainsi du rapprochement fait entre les programmes turc et marocain pour ce qui est de la "dimension religieuse", ou de l'opposition entre programme marocain et programme tunisien sur cette même dimension. Mais ces points sont mineurs en regard du diagnostic d'ensemble.

relatives aux contenus des enseignements, un paragraphe est totalement consacré au sujet de cet article. Nous le citons *in extenso* :

Les enseignants français craignent les dérives religieuses éventuelles, surtout lorsqu'ils relèvent le refus de certains parents de laisser leurs filles participer à des activités telles que l'éducation physique et sportive. On en vient à soupçonner d'intégrisme le maître de LCO, tant il est vrai que la place de la religion dans les programmes et la latitude reconnue aux maîtres, turcs en particulier, dans le choix des thèmes étudiés rendent possible une telle dérive - que nous n'avons nulle part observée dans les faits. Certes, il peut se faire que çà et là des phénomènes ponctuels d'intégrisme nous aient échappé, mais il apparaît bien que les entorses caractérisées au principe de laïcité de l'école, si elles existent et son parfois dûment dénoncées par les parents arabes et turcs eux-mêmes, restent relativement rares. Les accusations d'intégrisme parfois portées contre les enseignants semblent surtout dues à une rumeur, amplifiée par l'ignorance où se trouvent maîtres et inspecteurs de ce qui se passe dans les classes. Rares en effet les IEN qui vont inspecter les ELCO."

L'observation n'amène donc pas la mission d'évaluation à demander la suppression de l'enseignement des LCO. Leur mise en oeuvre n'est pas jugée concluante. Mais c'est plus en raison d'un pilotage défectueux, pensent les inspecteurs, qu'à cause d'une nocivité intrinsèque du dispositif : l'inspection ne suit pas ceux qui dénoncent dans les cours de LCO une machinerie contraire à l'intégration. Il faut les maintenir pour deux séries de raisons. Des raisons cognitives : ils constituent *"un capital linguistique et culturel considérable"*, qu'il faut parvenir à mieux mettre en valeur. Et des raisons socio-politiques : ils servent un objectif de contrôle social :

"Certes, on pourrait envisager de les supprimer ou bien, simplement, de les laisser en l'état. Il serait alors à craindre que le vide ainsi créé ne soit comblé par une prolifération d'activités d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Education nationale que ceux des LCO".

Il faut maintenir les enseignements de LCO, mais en les aménageant profondément, concluent les inspecteurs. Leurs recommandations finales s'adressent d'abord à l'administration française, afin qu'elle assure l'intégration des maîtres dans le système français et dans les établissements (la circulaire de juillet 1993 reprend celles de ces orientations qui relèvent d'une simple relance). Les recommandations s'adressent aussi aux pays partenaires, pour qu'ils forment leurs maîtres à une didactique de langue étrangère, et qu'ils définissent de nouveaux programmes *"plus en phase avec les programmes et méthodes de l'école élémentaire française".* La question d'un éventuel réaménagement du contenu religieux des cours n'est pas autrement évoquée.

Déductions

Le rapport de l'inspection générale refuse donc d'incriminer les cours de LCO des pays du "monde musulman" au nom de la laïcité ou de l'intégration. A leur crédit, il fait

valoir en outre le danger d'une absence de réponse institutionnelle sur les questions abordées par les cours de LCO. Mais il n'engage pas le débat au fond. Tout se passe comme si le dispositif d'enseignement des LCO relevant des pays du "monde musulman", en sus de ses objectifs linguistiques, se voyait assigner tacitement une place dans une "politique musulmane" de la France, - une place marginale. Comme s'il jouait un rôle dans la régulation étatique de la dynamique musulmane en France, - un rôle limité, et sans qu'il soit opportun d'en parler davantage. Par ailleurs, l'inspection admet implicitement que le dispositif est suffisamment contrôlé pour qu'il y ait peu de dérapages dans sa mise en oeuvre, et que ceux-ci soient sanctionnés s'ils adviennent. Sa stratégie de décision est donc conservatoire, dans une situation qui est typiquement une situation de "rationalité limitée" où les contraintes de la situation (politique et internationale) excluent d'afficher une décision à l'emporte-pièce, tandis que certaines bonnes raisons (politiques et institutionnelles) incitent à une reprise en charge.

Rationalité limitée du point de vue du système éducatif français. Et tout aussi limitée du point de vue des autorités des pays d'origine, voire des familles immigrées. L'enseignement des LCO résulte au total d'une série de compromis entre des figures différenciées du souhaitable et du possible. Comment, pratiquement, ces compromis jouent-ils les uns sur les autres et quel effet cela a-t-il sur l'approche de l'Islam dans les cours de LCO ? Les développements qui suivent ont pour but de cerner cette question.

La signification politique et sociale des cours : changement et permanence

Il faut d'abord noter la flexibilité sociale et politique du compromis institutionnel que réalisent les cours de LCO. Leur signification politique et sociale a profondément changé depuis l'époque de leur introduction. Dans les années 1970, le dispositif répondait à un projet politique énoncé en des termes voisins par la France, les Etats d'origine, et la Communauté européenne : il s'agissait de favoriser la *"liberté de circulation des migrants"*, comme on disait alors, et par voie de conséquence de rendre plus complexe le processus d'acculturation des enfants, de sorte qu'il ne débouche pas sur la perte des cultures d'origine (il s'agissait de les "maintenir"), et corrélativement sur l'immobilisation forcée des familles dans le "pays d'accueil", en dépit de leur projet ou de la dégradation de la situation économique. Le résultat n'a pas confirmé l'attente, pour les immigrés d'origine extra-communautaire moins encore que pour ceux qui venaient de pays membres de la Communauté. C'était alors la seconde phase du cycle

migratoire que Felice Dassetto nomme le cycle "postcolonial" [22], celle dans laquelle le modèle prédit une diversification des pratiques sociales et une évolution socio-culturelle plus ou moins rapide. La politique de l'enseignement des LCO a-t-elle eu prise sur ce changement ? Très marginalement, tout au plus, tandis que la politique de contrôle sévère des flux extra-communautaires, quant à elle, accélérait l'acculturation d'une façon déterminante. La fermeture des frontières a rendu irréversible l'implantation des familles. Les jeunes ont reçu ou ont pris dans leur grande majorité la nationalité française. Dès le début des années 1980, la France a affiché à leur endroit une préoccupation d'"insertion", puis d'"intégration". C'était aussi très généralement la leur propre. Quelle est dès lors la pertinence du dispositif en 1993 ?

La modélisation en termes de cycle migratoire permet encore une fois de situer les enjeux des uns et des autres. Tout laisse à penser que le cycle "post-colonial" en est aujourd'hui en France (et depuis le milieu des années 1980) à sa troisième et dernière phase, celle où, l'*"inclusion"* sociale de la population allochtone étant réalisée, les enjeux sociaux et politiques peuvent être caractérisés en termes de *"co-inclusion"*, avec l'inscription progressive des immigrés *"dans le temps social de la société où ils habitent" "par un processus lent de reconnaissance réciproque"* (Dassetto 1990). Epoque de réajustement des images et des règles. En l'occurrence, le réajustement se marque dans la recherche de formules politiques et juridiques d'entente (c'est le statut du thème de l'"intégration" dans le débat public, d'autant plus investi qu'il est chargé d'ambiguités), dans l'essor de politiques sociales et culturelles pluralistes (dans les domaines de la communication, de l'habitat, de la vie scolaire, de la vie militaire, de l'expression culturelle...). Pour la société, cette phase est plus conflictuelle que les précédentes, marquée qu'elle est par l'émergence de réclamations diverses, renvoyant à une nouvelle pugnacité de la population immigrée dans l'espace français, à une "sratégie de visibilisation" (Dassetto 1990). Elle est marquée aussi par l'amélioration de la position sociale moyenne de cette population, sans que celle-ci atteigne néanmoins dans le système politico-économique libéral une capacité d'influence donc un statut

[22] Le modèle du "cyle migratoire" a été élaboré par Felice Dassetto (Dassetto 1990 et 1993). L'auteur nomme cycle "post-colonial" celui qui concerne essentiellement des populations d'origine maghrébine. Il a commencé à la fin des années 1960, et sa périodisation est celle que prédit le modèle, sous des modalités historiques particulières. Dans la première phase d'un cycle, la population est très majoritairement masculine, et cantonnée dans un statut de salariat marginal. Nous laissons de côté pour cet exposé la particularité de la migration algérienne, qui a connu plusieurs relances depuis l'aube du XX° siècle, de sorte que les processus sociaux et culturels dont elle a été le siège se décrivent selon plusieurs cycles. Celui qui commence à l'indépendance de l'Algérie, presqu'en même temps que pour la Tunisie et le Maroc, amène en France une population qui retrouve sur place des groupes originaires d'Algérie déjà installés et pris dans des processus sociaux et culturels relevant d'une phase ultérieure du cycle ou même de l'après-cycle : autonomie économique et politique par rapport aux institutions du pays d'origine (dès le début des années 1980 les remises des Algériens au pays avaient atteint le plancher), expression culturelle autonome, dispersion et diversification sociale de la population.

comparables à celui d'autres populations françaises allochtones qualifiées parfois de "minorités" parce qu'ils affichent leur différence, comme les Arméniens. Autre dimension sociale et politique d'une troisième phase de cycle, - déterminante pour l'usage social du dispositif d'enseignement des LCO : l'affranchissement de la population à l'égard des institutions officielles de l'Etat d'origine. Les familles et individus conservent à l'égard du régime du pays d'origine une loyauté dont les modalités et le degré sont désormais à leur convenance; ils développent une pratique des frontières internationales qui joue des règles étatiques dans un nombre croissant de domaines (Leveau 1989).

Cette autonomisation civile et l'européanisation de la population donnent une importance et une signification nouvelles à l'action culturelle, dans la panoplie des instruments étatiques du contrôle social. Pour les Etats d'origine, il s'agit d'entretenir une certaine "solidarité", dont les modes d'expression se sont en tout état de cause déjà diversifiés, à l'initiative des populations. Pour la France, il s'agit de favoriser l'évolution socio-culturelle qui doit conduire les familles issues de l'immigration musulmane à une gestion "à la française" de leur affiliation religieuse et de leurs liens transnationaux, et les jeunes à une identité équilibrée : les cours de LCO servent "par procuration" des objectifs de contrôle social en France. Telle est la nouvelle donne de l'enseignement des LCO dans les années 1990, pour les groupes originaires des pays du "monde musulman" avec lesquels un accord a été conclu dans les années 1970-1980, - la nouvelle base d'entente entre Etats d'origine et France autour d'un dispositif scolaire imaginé antérieurement et pour autre chose. Il n'est plus question de libre circulation, ni d'un côté ni de l'autre, et fort peu de retour. Pour les Etats d'origine, cet enseignement prend place dans la série des instruments culturels qu'ils développent pour garder le contact avec des populations dont ils voudraient qu'elles soient leurs "têtes de pont" en Europe. Dans cette optique, le but n'est pas d'organiser une contre-socialisation, mais d'entretenir une référence. Pour la France, il s'agit de faire droit à la demande identitaire qui peut s'exprimer pendant la phase d'acculturation ou après (c'est le cas pour les enfants), en lui donnant comme répondant l'Etat d'origine lui-même. Ce qui revient à parer à une éventuelle dynamique de "minorité" qui prendrait directement comme interlocuteurs les pouvoirs publics français.[23]

Sur quelle base pratique cette entente se réalise-t-elle ? A défaut de connaître par l'enquête la teneur pratique des compromis réalisés au jour le jour dans le dispositif de LCO pour inscrire dans l'espace scolaire français, et pour les populations scolaires

[23] Le terme "minorité" peut couvrir des processus sociaux (c'est son acception ici) ou une idéologie de la société. Sur l'ambiguité de ses usages sociaux lorsqu'il concerne l'immigration maghrébine, voir Sayad 1987.

ciblées, une certaine approche de l'Islam, il est possible de discerner les contraintes et incitations qui s'appliquent en amont de la relation pédagogique.

On sort ici de l'ordre de l'information pour entrer dans le raisonnement. Plusieurs systèmes normatifs et plusieurs systèmes de rôles sociaux régissent par hypothèse la mise en oeuvre de l'enseignement des LCO, indépendamment de la personnalité singulière de l'enseignant qui en a la charge : système constitutionnel français, référé à la laïcité; systèmes constitutionnels des pays d'origine, dont le régime de sécularisation se réfère à l'Islam; politiques sociales relatives à l'immigration; politiques des pays d'origine relatives à leur émigration, servies par leur ministère des affaires étrangères (ou l'organisme spécialisé pour la gestion des affaires culturelles des émigrés) auquel les enseignants sont rattachés pendant leur mission en France; système éducatif français, dans lequel les cours sont implantés; systèmes éducatifs des pays d'origine, dont les enseignants sont détachés pour une durée limitée à l'issue d'une procédure de concours; et volonté des bénéficiaires des cours, puisque cet enseignement présuppose un acte de volontariat des parents, eux-mêmes inscrits dans différents régimes d'attentes familiales et sociales, selon les domaines d'action auxquels ils participent en France et au pays d'origine. Des rapports socio-politiques et administratifs complexes, et qui ont chacun leur propre historicité, enserrent ainsi la marge d'initiative de l'enseignant en charge des cours de LCO. Leur combinaison est plus ou moins facile à gérer dans le cours de LCO, selon les activités engagées. Elle est des plus délicates quand il s'agit de présenter l'Islam.

Laïcité : l'ampleur de l'exception consentie

Au plan des principes, les cours reposent sur une tolérance. Ils font figure d'exception consentie à des pays dont la légitimation politique endosse la référence religieuse, moyennant une garantie de modération à laquelle ont souscrit tous les Etats parties prenantes du dispositif. Car les pays du "monde musulman" ne sont pas "laïcs", on le sait, sauf la Turquie. Encore faut-il préciser ce que cela signifie pour l'action publique.

Au Maghreb, l'Islam fut un ciment nationalitaire. Maroc, Algérie, Tunisie ont accédé à l'existence nationale par une lutte contre la France, au cours de laquelle l'Islam fut une ressource de mobilisation. Les devises nationales en perpétuent la symbolique. *"Dieu, la patrie, le roi"*, dit la devise marocaine. *"L'Islam est ma religion, l'arabe est ma langue, l'Algérie est ma patrie"* : l'Algérie moderne a repris la devise du réformisme des années trente. Son code de la nationalité, adopté en 1963, fait de l'Islam le critère d'inclusion dans la nation algérienne : les seuls habitants de l'Algérie

reconnus comme "Algériens d'origine" sont les musulmans[24]. La Charte nationale algérienne de 1976, promulguée par le président Boumedienne à la grande époque du socialisme algérien, se réfère à la "personnalité algérienne arabo-musulmane"[25]. Au Maroc, le roi, qui se présente comme le petit-fils du Prophète, a le titre de "Commandeur des croyants". Si la Tunisie de Bourguiba a pris de la distance à l'égard des principes de la *chariat* en adoptant au lendemain de l'indépendance un code de la famille moderniste, l'Islam y a également valeur identitaire. Dans les trois pays, l'Islam est principe constitutionnel.

La situation politico-juridique est différente en Turquie. La modernisation y fut gérée par les jeunes Turcs comme une occidentalisation délibérée (et forcée, - ou formelle, selon des observateurs arabes[26]) : adoption de l'alphabet latin, du costume occidental avec chapeau, des institutions publiques occidentales, dont le principe constitutionnel de laïcité. L'Islam a été supprimé de la Constitution en 1928, et la laïcité inscrite dans la Constitution en 1937, cas unique dans le "monde musulman". Si un cours de religion obligatoire a été introduit comme principe constitutionnel en 1982, sous la pression des religieux, il ne s'agit pas d'éducation islamique. Dans la Turquie issue de la décomposition ottomane, la laïcité a donc joué un rôle symétrique à celui de l'Islam dans l'historiographie et la constitutionnalisation des pays du Maghreb : c'est un principe nationalitaire, aussi intimement associé à la "turquité" que l'Islam l'est à l'"arabité" pour les pays maghrébins.

Mais cette opposition tranchée entre Turquie et Maghreb sous l'angle de la laïcité est affaire de doctrine plus de de configuration institutionnelle. Pour appréhender le statut de l'Islam ou de la laïcité dans la vie publique des pays, il faut prendre en considération l'action publique elle-même, et les développements du débat politique. Sous cet angle, on observe moins une bipartition entre Etats laïcs et non laïcs que quatre cas de figure spécifiquement nationaux. Si l'Islam est la "religion de l'Etat", la liberté de conscience est garantie par la constitution en Tunisie et en Algérie, et la liberté des cultes dans les trois pays maghrébins. Par ailleurs, le séculier et le religieux se mêlent selon des modalités diverses dans l'action publique des quatre pays.

---

[24] Ou plus exactement les anciens "indigènes musulmans" de la législation coloniale. En fait, le code algérien de la nationalité a renversé la hiérarchie juridique coloniale ("indigènes musulmans"/"européens" et assimilés). Voir Henry 1988.

[25] L'avant-projet de Charte nationale, autour duquel fut suscité un large débat dans la presse, disait ainsi : *"L'Islam, partie intégrante de notre personnalité historique, s'est révélé l'une des plus puissantes défenses contre les tentatives de dépersonnalisation. C'est dans un islam austère et militant, aiguillonné par le sens de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien a trouvé refuge aux pires heures de la domination coloniale et qu'il a tiré cette énergie morale et cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ont permis de triompher."*

[26] Cf. Redha Malek 1991, 183 ss.

En Turquie, l'Etat a mis en oeuvre la séparation de principe entre lui-même et la religion sous la double forme d'un contrôle des instances de formation religieuse, et d'une inclusion symbolique de l'Islam dans le laïcisme d'Etat[27]. La configuration institutionnelle présente une analogie avec celle que connut la France lors de son "premier seuil de laïcisation" au lendemain de la Révolution[28]. L'interventionnisme de l'Etat turc en matière religieuse s'exerce vis-à-vis de ses ressortissants émigrés en Europe par l'envoi d'imams-prédicateurs permanents (les pays maghrébins envoient plutôt des personnels religieux en mission courte, notamment pour prêcher le Ramadhan), et par la création de mosquées et d'institutions, comme la Fondation religieuse islamique turque de Belgique, créée en 1983 et rattachée à la Présidence des affaires religieuses d'Ankara (Bastenier-Dassetto 1987, introd.).

Formation directe du personnel, contrôle des moyens d'expression et de diffusion de la religion, répression des forces religieuses hostiles aux régimes, et inclusion de la religion dans la légitimation étatique : ce sont ausi bien les traits de l'*"islamisme d'Etat"* qui s'est développé dans les trois pays du Maghreb au travers de trajectoires politiques différenciées, mais somme toute convergentes de ce point de vue (Tozy 1989). Le Maroc ne vient-il pas d'adopter en 1993 un code de la famille moins rigoriste qu'antérieurement, proche de celui qu'a adopté l'Algérie en 1984, - qui était, lui, plus islamique du moins en apparence que la pratique juridique antérieure ? Tous ont cherché à canaliser à leur profit la légitimité de l'Islam tout en poursuivant des objectifs de développement économique et social, tous ont cherché à transférer le sentiment populaire d'allégeance islamique sur l'Etat et son programme de modernisation de la société[29]. Il est patent que l'entreprise n'a guère réussi, sauf au Maroc, du fait notamment de l'extrême habileté politique du roi[30]. A l'autre pôle se trouve l'Algérie, où la notion même de légitimité fut ébranlée dès l'origine, le pouvoir n'ayant à sa disposition aucune autre référence symbolique que la guerre même, puis le tiers-mondisme, deux ressources aujourd'hui épuisées[31].

---

[27] Ce sont ainsi les religieux qui plaident aujourd'hui pour une totale liberté de conscience et une véritable séparation de la religion et de l'Etat : cf. Bilici 1988.

[28] Le droit local alsacien-mosellan en conserve la trace. L'hypothèse historique des deux "seuils de laïcisation" est de Jean Baubérot.

[29] Selon la démonstration de Gilbert Grandguillaume dans sa thèse : *"Dans cette légitimation par l'Islam, l'Etat ne vise pas une conversion du modernisme au conservatisme, il veut un transfert : il veut que cette légitimation recouvre le contenu moderniste, dans lequel se situe l'essentiel de son pouvoir"*. Le thème de l'arabisation et les campagnes pour la promouvoir trouvent leur raison d'être dans ce transfert : *"L'arabisation vise à faire reconnaître par l'Islam ce qui n'est pas lui"* (Grandguillaume 1983, 140).

[30] Voir les travaux de Mohammed Tozy. On dispose d'une autre analyse des difficultés de la régulation politique du sentiment religieux en pays musulman, et des contradictions et incohérences de l'action publique en la matière, dans les travaux de Michaël Gilsenan sur l'Egypte. Voir Gilsenan 1980.

[31] Cf. Grandguillaume 1983, 154. Egalement Malek 1991, 196, sur la "formation mentale du nationalisme algérien".

Ainsi, qu'ils souscrivent ou non au principe constitutionnel de laïcité, nos Etats usent de la légitimation islamique. Mais l'évolution politique démontre qu'ils ont échoué à instrumentaliser le religieux, et même à contrôler sa politisation, sauf au Maroc où prévaut une sorte de pacte fondamental reposant sur la sacralisation de l'institution et de la personne royales. En règle générale, la légitimité islamique demeure extérieure aux Etats. Des forces politiques antagonistes s'en réclament en concurrence avec les régimes en place. Et les quatre pays ont aujourd'hui en commun le fait d'être confrontés à un défi politique de première importance : le développement d'une culture insurrectionnelle plus ou moins caractérisée au sein des milieux d'opposition se réclamant de l'Islam.

Cette concurrence renforce la dépendance des régimes à l'égard de la légitimité islamique, mais elle leur rend aussi, paradoxalement, des degrés de liberté dans l'interprétation juridique des principes musulmans. Elle confirme l'indétermination essentielle du politique par rapport au religieux, qui est une conviction de l'"éthique coranique de base"[32]. La politisation de l'Islam en opposition aux régimes en place réactive ainsi ce qu'on a pu nommer une "laïcité islamique" ou "un certain type de laïcité"[33]. Le champ de ce que font les hommes en société est radicalement distinct de ce qui est voulu par Dieu, et distinct aussi de ce qui est à la portée de l'individu agissant en son âme et conscience. Dans ce système symbolique, la confessionnalité est à la fois médiatisée et trahie par la décision publique. En 1975, dans un contexte fort différent, les auteurs de *L'Algérie politique* voyaient poindre une telle dissociation pratique des espaces normatifs : *"L'idéologie totale de l'Islam serait limitée aux secteurs méta-politiques, ceux des fins dernières, et infra-politiques, ceux de la vie privée",* écrivaient-ils (Leca/Vatin 1975, 310). Le scenario envisagé était beaucoup moins dramatique que celui qui s'est réalisé. Mais la perspective entrevue donnait bien la formule d'une "laïcité confessionnelle" en pays musulman : *"La religion musulmane devient vraiment la "religion de l'Etat" en ce sens que le citoyen attend de la religion qu'elle le conforte dans son identité, et de l'Etat qu'il lui fournisse emploi, instruction et biens de consommation"*[34]. C'est dans la conscience du citoyen que se distinguent et s'articulent le politique et le religieux, le couple liberté/contrainte et la foi[35]. Au plan de la

---

[32] Selon la formule de Redha Malek, qui développe : *"égalitarisme foncier, refus des barrières raciales, autonomie de la conscience individuelle, rejet du cléricalisme, unité de l'esprit humain à travers la diversité des peuples et des cultures..."* (Malek 1991, 196).

[33] Cf. Sanson 1983 pour la première formule, et Leca-Vatin 1975, 309, pour la seconde.

[34] *ibidem*. *"L'Islam est la religion de l'Etat"* est l'énoncé qui figure dans la Constitution algérienne. La désignation *"laïcité confessionnelle"* est proposée par Henri Sanson, qui en décrit avec finesse les caractéristiques culturelles dans le cas algérien (Sanson 1983).

[35] Rappelons que la foi musulmane a un contenu très abstrait. *"Qu'est-ce que la foi ? C'est croire en Dieu, en ses Anges, en ses Livres, en ses Prophètes, et au jour dernier, croire au Destin tant en son bien qu'en*

culture politique, c'est là un montage sémantique analogue à celui qui définit le régime de séparation du politique et du religieux aux Etats-Unis[36]. Il peut cadrer toutes les expressions politiques, l'intégrisme religieux comme le piétisme légaliste, le socialisme ou le conservatisme autoritaire comme le libéralisme pluraliste : le débat politique dans nos quatre pays en porte témoignage.

Il permet aussi beaucoup plus d'audace intellectuelle qu'il n'en a été déployé jusqu'ici dans le traitement des questions politiques et sociales. Le manque à penser en la matière fait précisément l'objet d'un débat récurrent dans la presse et l'édition maghrébines de langue française depuis les années 1990. Tradition et modernité, arabité et occidentalité, raison et religion : les romanciers avaient entrepris de revisiter ces polarisations dès les années 1970, cherchant à dire leur tension intime. Mais les idéologies nationalistes n'admettaient pas alors que l'"occident" fût "une part de soi-même". Aujourd'hui, le débat public s'empare de ces thèmes. L'actualité y pousse : l'impasse symbolique où s'est vu acculé le nationalisme qui se référait à l'authenticité de la tradition, la récupération des thèmes anti-occidentaux, populistes et religieux par l'intégrisme islamique, le partenariat obligé avec l'Europe dans tout scenario de reprise économique. On trouve par exemple en 1991, sous la plume de celui qui va devenir le chef du gouvernement algérien, un étonnant retournement des maîtres-mots de la légitimation nationale de naguère, dans un plaidoyer fervent pour une véritable *"décolonisation mentale"*, bien différente de *"la consolidation factice du moi traditionnel"*, - reconnaissant au contraire *"l'inconditionnalité de la raison", "sans égard aux conséquences qui tomberaient hors de son champ",* souligne l'auteur. *"L'ère de la décolonisation et des rêves parfois fous qui l'ont scandée a pris fin,* conclut Redha Malek. *L'implacable tête-à-tête avec nous-mêmes a commencé. Retour critique sur soi ou rechute dans les ornières précoloniales : telle est l'alternative"* (Malek 1991, 112, 214).

Pour conclure sur la question des entorses à la laïcité que peut induire la disparité des systèmes constitutionnels des pays organisateurs des cours de LCO,

---

son mal", énonce ainsi le manuel marocain d'*Instruction islamique* (à ne pas confondre avec le manuel d'enseignement des LCO en Europe). Rien à voir, par exemple, avec la référence au texte du Concile de Nicée dans la religion catholique. En revanche, l'Islam a ce que Gilsenan nomme une *"disponibilité pratique" (practical readiness)* dans la vie ordinaire du groupe : *"Les traditions de Mohammed et de ses compagnons, connues comme le hadith, se sont développées en un cadre de définition de la communauté, et ce cadre est devenu la base de l'éducation et de l'apprentissage, autant que de la vie pratique"* (Gilsenan 1990, 17).

[36] Cf. Eslin 1986. L'auteur passe en revue trois régimes juridico-culturels de séparation du politique et du religieux : le modèle américain, le modèle allemand et le modèle français. Celui-ci impose un repli de la religion, et met en oeuvre classiquement *"une démocratie sans religion, et une religion sans démocratie"*. Dans le modèle américain, religion et politique marchent de concert, la religion passe pour la condition *morale* de la liberté, elle est ce qui bride les égarements de l'esprit.

l'analyse amène à relativiser la dichotomie doctrinale formelle entre systèmes laïcs et systèmes non laïcs, en prenant en compte les modalités socio-historiques de leur mise en oeuvre dans chaque Etat. Celles-ci sont différenciées et soumises au combat politique. Les trois pays maghrébins, dont les systèmes juridiques se réfèrent à l'Islam, sont à la recherche d'autres modes de légitimation que l'arabo-islamisme. La réflexion sur la modernisation de la société et des institutions n'y a jamais été aussi vive[37]. Le terme même de laïcité, pourtant entaché par l'usage discriminatoire et dérogatoire qu'en fit la puissance coloniale[38], revient dans le débat politique. Par ailleurs, la conjoncture internationale pousse aujourd'hui les pays plutôt à accommoder leurs spécificités au constitutionnalisme à l'européenne. Au plan international, en effet, les quatre pays sont demandeurs d'un rapprochement avec l'Europe; deux d'entre eux (la Turquie et le Maroc) ont déposé leur candidature à l'Union. Le développement du débat autour de la place de l'Islam en France est une pièce dans ce dossier. Vue du Maghreb, l'émigration/immigration des maghrébins est en effet relue comme une des figures du partenariat à développer avec l'Europe. On voit parfois dans cet enjeu une chance pour l'Islam, mais aussi une chance pour la laïcité puisqu'aussi bien la mise en oeuvre de celle-ci relève également d'une critique historique (Ferjani 1991).

Cette recherche d'une conciliation symbolique de la part des régimes maghrébins rencontre la préoccupation de ceux qui, en France - des praticiens et des hommes politiques plus que des philosophes -, réinterprètent le pacte laïc à l'encontre de la tradition laïciste, et voient dans la présence d'une forte population de confession musulmane l'occasion de réaffirmer le contenu universaliste de la laïcité. La Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente a ouvert le chantier au milieu des années 1980, ainsi que les églises. Les juristes du Conseil d'Etat ont refondé la norme dans leur avis de 1989, à partir des textes européens et français fondamentaux, puis l'ont confirmée dans leur décision au contentieux de 1992, dans deux affaires scolaires. Le Haut Conseil à l'Intégration, instance consultative composée de personnalités politiques de tous bords, a épousé leur point de vue dans son rapport sur les conditions juridiques et culturelles de l'intégration en 1992. Le droit français, rappellent-ils, ne proscrit pas l'expression publique de la croyance religieuse[39], il oblige à la réserve dans cette expression. La laïcité en France trouve sa spécificité dans *"la tension permanente entre ces deux pôles : affirmation du principe de la séparation, et protection effective d'une liberté riche de contenu"* (HCI 1993, 95).

---

[37] Pour une mise en perspective historique du débat contemporain en Algérie, voir Frégosi 1993.

[38] La loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat ne fut jamais appliquée en Algérie, au grand dam des réformistes.

[39] Elle n'est même pas interdite aux agents de l'Etat dans l'exercice de leur fonction : voir Langeron 1986.

La question de l'identité professionnelle des enseignants de LCO.

Des systèmes normatifs différents interfèrent donc dans les cours de LCO. Il revient à l'enseignant en charge des cours, sous le contrôle des autorités pédagogiques des deux pays partenaires, de ménager les voies pédagogiques de leur conciliation. Le mode de conciliation choisi par les pays d'origine, à travers leur matériel didactique, consiste - nous l'avons vu - à présenter certaines pratiques de piété (Maroc), ou les piliers de l'orthopraxie musulmane (Tunisie), ainsi que les fêtes, sans insister sur le contenu de la croyance ni sur la mise en oeuvre personnelle. Mais concrètement, l'enseignant est maître de son approche didactique. La façon dont il interprète la réserve à laquelle il est astreint de par la laïcité détermine la portée de la liberté de conscience qu'il reconnaît en fait à ses élèves. Le concept d'identité professionnelle a ici toute son utilité.

L'identité professionnelle n'est pas figée. Elle peut être analysée comme le résultat, à un moment donné, de l'ensemble des transactions entre le sujet et son environnement professionnel, d'une part; entre le sujet, son histoire professionnelle et sa visée d'avenir, d'autre part (Dubar 1991). Les enseignants de LCO sont des fonctionnaires qui ont demandé à s'expatrier pour venir travailler en France à titre provisoire. Ils savent qu'ils doivent s'adapter : les inspecteurs généraux français leur reconnaissent beaucoup de bonne volonté[40]. S'ils ont un projet de retour, ils ont d'abord un projet de départ pour convenance personnelle.

Cependant l'identité professionnelle n'est pas totalement malléable. Il est parfois reproché aux enseignants de LCO d'avoir des habitudes pédagogiques différentes de celles de leurs collègues français, et la nécessité d'harmoniser les méthodes est mise en avant par l'inspection. Pour en rester à la question du caractère éventuellement musulman de leur enseignement, ils trouvent dans leur système d'origine une double détermination contradictoire. D'une part, les systèmes éducatifs des quatre pays d'origine concernés sont des institutions de type moderne, et l'éducation y a de façon dominante des objectifs instrumentaux : poursuivre des études supérieures, augmenter ses chances sur un marché du travail qui est nettement plus étroit que la demande. Sauf en Turquie, la scolarisation ne touche pas l'entier de la population d'âge scolaire.

Mais d'autre part, le système éducatif a été, parmi les secteurs de l'action publique, l'un de ceux qui a été le plus touché par la réislamisation, et le plus

[40] Même remarque sous la plume de Bastenier et Dassetto à propos des attitudes pédagogiques des enseignants de religion islamique en Belgique (Bastenier-Dassetto 1987, 107).

précocement. Au Maghreb, l'éthos séculier de l'école des débuts de l'indépendance a perdu du terrain en même temps que progressait la politisation de l'Islam. Si les cours d'éducation islamique sont bien identifiés dans les cursus, et assurés par des personnels dont la formation et le recrutement sont spécifiques, le référent musulman a gagné l'organisation scolaire (séparation des sexes), l'espace scolaire (aménagement de lieux de prière pour les élèves dans les établissements secondaires), les costumes, les propos et l'action publique des personnels enseignants et de direction, ainsi que des responsables des ministères. La tendance est spécialement forte en Algérie, où le courant arabo-islamiste appuyé sur la revendication de l'arabisation a pris le contrôle du ministère des enseignements primaire et secondaire dès le début des années 1970 (Grandguillaume 1983, 151). Cette domination ne va pas sans tension. Mais dans les trois pays s'observe une tendance à la désécularisation de l'école. Elle n'a pas partout la même tonalité sociale et politique. Au Maroc prévaut un *"islam moyen"* d'orientation piétiste et patrimoniale, dans une visée de *"réarmement moral"* légaliste (Chekroun 1992). En Algérie et en Tunisie, l'enjeu politique est saillant. Les enseignants sont fortement représentés dans l'animation des mouvements islamistes.

La désécularisation de l'institution scolaire a été favorisée, au Maghreb, par l'intégration (à des fins de contrôle notamment) des établissements de l'"enseignement originel" dans le système scolaire commun, au cours des années 1970. La Turquie, avec des objectifs semblables, a connu un mouvement inverse. L'Etat y a autorisé l'extension sous son contrôle d'un cadre d'enseignement religieux, les écoles secondaires d'imams et de prédicateurs, distinct des écoles secondaires ordinaires. Dans l'enseignement commun a seulement été introduit, conformément à la constitution modifiée, un cours de *"Culture religieuse et connaissance morale"* dont les manuels ont été mis au point à l'issue de tractations entre leurs auteurs, enseignants des facultés de théologie (sunnites) et l'appareil d'Etat (civil et militaire, acquis au kémalisme). Ces manuels entrelacent des thèmes civiques et patriotiques avec des thèmes moraux et religieux : Dieu, le prophète, les parents, la famille, les professeurs, le travail, la patrie, l'armée, les lois, le drapeau, l'hymne national, les héros nationaux, les hommes l'Etat, etc. [41]. Les écoles d'imams ont connu une véritable explosion après le coup d'Etat militaire de 1980[42]; en revanche, il n'y a pas de salles de prière dans les écoles ordinaires. Il faudrait compléter cet état des lieux par des données sur la sociologie du

[41] Analyse dans Bilici 1988. Le pluralisme religieux de la société turque (sunnisme/chiisme) n'est pas mentionné dans ces cours.

[42] Altan Gökalp donne les chiffres suivants pour 1985 : il y avait 47 000 enseignants du secondaire et 12 000 dans les écoles d'imams; 566 000 élèves contre 220 000 (plus d'un élève sur quatre était inscrit dans une école religieuse); et 130 000 bacheliers contre 50 000 diplômés. Ceux-ci s'étaient vu reconnaître le droit de s'inscrire à l'Université. (Gökalp *in* Bastenier/Dassetto 1987).

corps enseignant, et sur la culture scolaire turque. Mais il semble qu'indépendamment des options personnelles, la norme laïque y conserve sa force régulatrice.

La question d'une éventuelle mise en défaut de l'identité professionnelle acquise, sur le chapitre du respect de la liberté de conscience des élèves, se pose donc surtout pour les enseignants détachés des cadres maghrébins. Dans leur cas, leur insertion dans le système éducatif français suppose une sorte de re-socialisation professionnelle. A défaut d'enquête extensive, on peut supposer qu'ils sont disposés à l'effectuer, - et l'observation ponctuelle confirme cette hypothèse. De fait, ils se sont portés candidats pour venir en France et sont bilingues, c'est une condition de leur détachement. En outre, ils sont souvent expérimentés, et ont parfois vécu en termes de dégradation l'arabisation totale de la scolarité et l'islamisation du climat scolaire dans leurs pays.

La politique des consulats

Le rattachement des enseignants de LCO au consulat de leur pays les place en position de relai de la politique de leur pays à l'égard de ses ressortissants établis en France. Quel est le statut de l'Islam dans cette politique ? Peut-on s'attendre à ce qu'une pression émanant des consulats, et plus généralement des autorités du pays d'origine, contrarie l'adaptation des enseignants aux règles d'un comportement professionnel laïc ?

C'est peu probable. En raison du fait que les cours de LCO servent deux relations stratégiques pour les Etats d'origine, et qui se conditionnent mutuellement dans le dispositif même des LCO, entre autres : la relation des Etats à la France; et leurs relations à leurs ressortissants.

En premier lieu, on l'a dit, les cours de LCO sont un des modes du partenariat entre les pays musulmans de la ceinture méditerranéenne et les pays européens. De ce point de vue, les cours apparaissent comme un privilège qui prend en compte non seulement la taille de la population immigrée, mais aussi l'histoire, la situation institutionnelle du pays d'origine et sa capacité d'action internationale. Des groupes immigrés nombreux n'ont pas de cours de LCO : asiatiques et africains noirs notamment. Dans la gestion du dispositif d'enseignement des LCO, les pays non européens concernés engagent donc leur capacité d'action culturelle à l'étranger, et plus largement leur crédibilité de partenaires politiques et économiques pour l'Europe. Ils connaissent parfaitement l'importance accordée en Europe aux droits de l'homme (dont la liberté de conscience), ils ne manquent pas de faire à ce thème une grande place dans leur communication extérieure. Rien d'étonnant dès lors à ce que les quatre

pays prodiguent à leurs enseignants de LCO des conseils de vigilance. Des cas de remise à disposition inopinée d'enseignant pour non-respect de la laïcité circulent dans les missions pédagogiques. Si les pays concernés interviennent en tant que tels dans la gestion du religieux en France (c'est le cas de la Turquie, du Maroc et de l'Algérie), c'est dans un cadre bien distinct de l'enseignement des LCO : mise à dispositions permanente ou saisonnière d'imams pour des associations islamiques locales (la Turquie a développé en France un réseau de mosquées), gestion de la grande mosquée de Paris dans le cas particulier de l'Algérie, et suivi du dossier de l'organisation nationale de l'Islam.

Par ailleurs, les quatre pays ont mis une sourdine au discours sur la réinsertion des émigrés, discours que démentaient à la fois la pratique sociale des familles et la pratique politique des Etats. La perspective stratégique est d'obtenir de l'émigration une contribution au développement national, depuis son lieu d'implantation qui est l'Europe. Les pays d'origine ont pris des dispositions en conséquence pour réorienter leur action auprès de leurs ressortissants. En ce qui concerne la Turquie, l'accent est mis sur l'assistance administrative et culturelle. Les enseignants de LCO sont invités à compléter leur service en relayant les démarches de la population turque en direction des institutions françaises, en tant que de besoin, et des autorités turques, souvent éloignées, et en animant une vie culturelle turque. Quant aux pays du Maghreb, ils ont maintenu les anciennes structures d'encadrement de leur émigration de salariat qu'étaient les amicales, mais sont à la recherche de nouvelles formes d'action leur permettant de "garder le contact" avec des populations qui se sont - ils le reconnaissent et voudraient en tirer parti - beaucoup diversifiées aux plans économique et culturel.

A côté des anciens modes d'action (camps de vacances pour les enfants, voyages pour les jeunes, réunions thématiques, clubs sportifs, soutien à des associations), ils cherchent à toucher leurs communautés par une communication moderne, mobilisant hommes de l'art et universitaires au service du rayonnement du pays. La Tunisie a mis en place en 1988 un Office des travailleurs tunisiens à l'étranger, dont une des préoccupations est d'intensifier les contacts avec "l'élite des jeunes tunisiens issus de l'émigration". Elle propose en outre depuis peu un canal TV par satellite. Le Maroc s'est doté en 1992 d'un cadre institutionnel puissant, avec un ministère des Affaires des résidents marocains à l'étranger, et son bras culturel, la Fondation Hassan II pour les résidents marocains à l'étranger. Celle-ci a lancé en 1993 un magazine attractif, *Rivages*, dont la facture vise un lectorat cultivé et mêlé de Marocains d'origine et d'amateurs du Maroc. L'Algérie, quant à elle, n'a pas repris d'initiative en matière d'action culturelle en direction de son émigration depuis

l'effacement de l'Amicale des Algériens (qui est une structure du FLN) et la destabilisation institutionnelle de l'Algérie[43].

Les quatre pays ont aujourd'hui reconverti sur l'action culturelle, c'est-à-dire sur la persuasion, l'essentiel de leur politique en direction des enfants de leurs ressortissants. Pour la Turquie, la Tunisie et l'Algérie, la réorientation s'est accomplie au début des années 1980, au travers de décisions tendant à réaménager la relation d'allégeance exclusive que ces Etats imposaient jusqu'alors avec plus ou moins de succès à leurs ressortissants émigrés en Europe. En Turquie, la loi relative à la nationalité fut assouplie de sorte à autoriser l'acquisition d'une seconde nationalité. La Tunisie (1983), puis l'Algérie (1984) signèrent avec la France des conventions sur les obligations du service national, permettant aux jeunes binationaux (de fait) de se libérer de leurs obligations à l'égard des Etats en optant, par une simple déclaration à leur convenance, pour accomplir leur service dans l'un des deux.

Le Maroc fait exception sur ce point : il n'a pas transigé officiellement sur les modalités du lien politique. Autre manifestation de son particularisme : il n'a pas repris la thématique de l'intégration, ni à la façon de la Tunisie, qui en fait un constat sociologique, ni à la façon de l'Algérie, qui en faisait une revendication lorsqu'au milieu des années 1980 l'Amicale des Algériens cherchait à redynamiser ses cadres d'action. Au plan symbolique, le Maroc a plutôt parié sur une stratégie de contrattaque, par l'entremise du roi en personne, en faisant valoir directement dans l'espace médiatique français un point de vue conservateur et hostile à la *"re-nationalisation"* des Marocains installés en France[44]. Cependant, tandis que le roi rejette le mot d'ordre d'"intégration", le magazine *Rivages* n'en récuse pas la pratique, il a déjà publié entre autres un état chiffré des mariages mixtes maroco-français.

Les pays ne sont pas en état d'entretenir au sein de leur émigration des foyers permanents d'expression culturelle nationale. La Tunisie comme l'Algérie ont dû renoncer à des projets d'essaimage de centres d'animation culturelle. Le but des actions entreprises est donc modeste : il s'agit d'entretenir une loyauté alimentée, pour les jeunes, par une mémoire identitaire. *"Vous pouvez faire beaucoup pour vous, et*

---

[43] Le thème de la revalorisation de l'action culturelle de l'Algérie en France, de la redéfinition de ses objectifs, et du volet culturel des cours, fut récurrent durant la décennie 1980; mais il n'y a pas eu de nouvelles dispositions, depuis l'ouverture du Centre culturel algérien à Paris en 1983.

[44] La *"re-nationalisation"*, comme processus socio-culturel, est caractéristique de la deuxième phase d'un cycle migratoire, pour reprendre le modèle descriptif de Dassetto. L'acquisition de la nationalité du pays d'accueil, en tant que procédure juridique, en est distincte, mais il est intéressant d'examiner les relations qu'entretiennent procédure et processus. En France, la question a été soulevée lors du projet de réforme du code de la nationalité en 1986, puis lors de sa réforme en 1993.

pour le pays", disait l'ambassadeur tunisien aux jeunes réunis en séminaire dans la banlieue parisienne en 1989. C'est aussi l'espoir du Maroc et de la Turquie.

C'est dans le contexte politique de cette nouvelle action culturelle à destination d'une population jeune intégrée en France, que les cours de LCO prennent aujourd'hui leur signification du côté des pays d'origine. L'enjeu qui justifie l'argent qui leur est consacré n'est pas le contrôle direct de la population cible, même si les cours conservent formellement un contenu civique (le drapeau, l'hymne) que soulignent les programmes (*"son pays", "sa langue"*, etc.), mais le maintien d'une influence à terme. Il s'agit moins désormais d'entretenir une allégeance, que de doter les enfants d'une référence identitaire de surcroît, par des moyens qui relèvent moins de l'imposition (ou de la commande) que de la séduction (ou de la réponse). L'analyse des programmes récents du Maroc et de la Tunisie a montré que la religion musulmane y a place comme "bonne forme", comme foyer moral et communautaire, et qu'elle est plutôt *mentionnée* à diverses occasions, notamment les fêtes, qu'enseignée.

Une pression des familles ?

La demande des familles conditionne l'ouverture des cours, et c'est ensuite un facteur de l'assiduité des enfants au long de l'année. Les cours de LCO placent toujours les enfants et les familles devant un choix dans lequel les cours représentent l'option la plus "coûteuse" psychologiquement et socialement, - qu'ils viennent s'ajouter à l'emploi du temps scolaire des enfants (formule des cours différés, majoritaire pour tous les cours sauf ceux qui relèvent de l'Algérie), ou qu'ils se substituent à des activités scolaires que poursuit le reste du groupe-classe (formule des cours intégrés). Les familles sont ainsi les premiers partenaires des cours de LCO. Sont-elles porteuses d'une demande d'Islam qu'elles feraient valoir dans les cours ?

Tout d'abord, la relation entre les enseignants de LCO et les familles de leurs élèves n'est pas plus organique que celle qui s'établit entre les enseignants français et les familles des élèves, sauf exception[45]. A cet égard, les normes socio-institutionnelles acquises au pays d'origine sont identiques à celles qui prévalent en France. La règle, qu'on le déplore ou non, est la coupure fonctionnelle, interprétée la plupart du temps selon un schème de dénégation de la capacité des parents (de milieu populaire surtout) à oeuvrer dans l'intérêt de leurs enfants (Lorcerie 1993b). Poser, comme l'ont fait les promoteurs du dispositif de LCO dans l'Education nationale, que les enseignants de LCO seraient par eux-mêmes ou devraient être des médiateurs entre l'école et les

[45] Sur la médiation qu'exercent les enseignants de LCO turque, voir supra.

familles immigrées revient à considérer que l'identité nationale est la variable qui détermine la transaction entre l'école et les familles; que les facteurs de statut social, d'identité professionnelle ou d'identité personnelle n'ont ici qu'un poids négligeable. En réalité, sauf si l'école développe un projet pédagogique en ce sens (et alors les enseignants de LCO n'en sont pas les seuls porteurs), on n'observe que peu de liens directs entre les enseignants de LCO et les familles de leurs élèves. Condition sociale, domiciliation, trajectoire personnelle et projet de vie, service éclaté entre plusieurs sites aussi, les en écartent habituellement.

Ils doivent toutefois tenir compte des priorités des familles. Quelles sont-elles, ou qu'en sait-on ? Il semble que les familles éprouvent vis-à-vis de l'enseignement français un sentiment contradictoire d'ascension sociale et d'exil. L'école française, publique et laïque, est fortement investie comme le marche-pied obligé de la réussite pour les enfants. Les cours de LCO ne doivent pas lui nuire, en tout état de cause; et leur apport attendu est également décrit de façon instrumentale. On en attend d'abord pour l'enfant les compétences qui lui seraient nécessaires au pays : idéalement, un concentré de l'éducation scolaire proposée au pays. C'est très utopique, dans les conditions des cours de LCO. Les parents maghrébins, notamment, dont les enfants ont à s'approprier en LCO non seulement une variété de langue bien distincte des vernaculaires familiaux, mais aussi une graphie totalement différente du français, disent leur déconvenue de voir le peu d'acquis des enfants.

Les familles maghrébines volontaires pour les cours de LCO envisagent en pratique une distribution des tâches de transmission culturelle entre trois instances autonomes, dont l'articulation est de leur liberté : la famille, le cours de LCO, et la mosquée éventuellement, - chacune introduisant les enfants à une variété de langue spécifique (vernaculaire, langue nationale du pays d'origine, et langue coranique) et à un registre de l'identité d'origine.

Leur conception de la socialisation religieuse des enfants s'inscrit dans cette spécialisation. Les parents, pour ce qui les concerne, entendent transmettre *"les us et coutumes qu'il faut maintenir dans la société française, comme cela se passe dans d'autres communautés"* (Bariki 1986, 429). Islam culturalisé et communautaire, "modéré" (Terrel), "domestiqué" (Bariki, qui joue ici sur le double sens apprivoisé/francisé), axé sur un rigorisme familial compensé par les fêtes, la musique et la cuisine. Des cours de LCO, dispensés par des laïcs dans un cadre étatique, on attend un enseignement sur l'Islam comme civilisation et principe d'ordre social, nullement un enseignement religieux. Dans une des enquêtes les plus fiables dont on dispose, les interviewés répondent à 95 % que l'Etat, quel qu'il soit, ne doit pas

s'occuper de religion (Bariki 1986). La norme musulmane de liberté du croyant relaie ici la défiance des immigrés à l'égard des Etats, et épouse totalement le principe de laïcité de l'Etat et de l'école en France. Les plaintes reçues ponctuellement par les écoles au sujet de violations de cette règle sont de ce fait ambiguës. Si les gens sont "religieux" et souhaitent pour leurs enfants une éducation coranique, c'est à leur organisation communautaire qu'ils s'en remettent, même si les personnages religieux disponibles n'ont pas une vaste culture coranique. Ils récusent vigoureusement l'Etat, celui d'origine comme celui d'accueil.

Un environnement défiant

Un des facteurs du relatif discrédit des cours de LCO dans l'esprit des parents maghrébins est l'incompréhension et la défiance à leur égard de l'environnement institutionnel français dans son ensemble. Une modalité d'intégration donnée en exemple dans l'institution consiste à associer l'enseignant étranger à l'équipe pédagogique de l'école, comme ressource. Les équipes engagées dans cette logique d'action obtiennent parfois du consulat étranger (qui est le payeur) et de l'administration française qu'ils rattachent l'enseignant étranger à plein temps à une seule école, au titre de son projet d'école. Il n'enseignera plus la langue et culture d'origine, mais interviendra par exemple en soutien auprès de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins, ou en atelier ouvert dans le cadre d'un temps de décloisonnement de cycle. Cette solution résoud le problème de l'isolement pédagogique et moral de l'enseignant de LCO, mais lui dénie sa légitimité spécificique.

Plus fréquemment, l'enseignant de LCO n'est pas perçu comme membre de l'équipe pédagogique de l'école. Il ne participe pas aux stages de formation continuée, ni aux conseils de cycle ou d'école, ni à ces rites de convivialité qui scandent le quotidien des maîtres dans l'école. L'accès au matériel lui est mesuré; l'accès à ses élèves, parfois aussi. Que ses cours soient en horaires intégrés ou différés ne change guère sa position.

Pour qu'un cours de LCO soit véritablement intégré dans une école, il faut en réalité plus qu'une conjonction de bonnes volontés. Il faut un projet pédagogique à dimension interculturelle, quel que soit le nom qu'on lui donne, dans lequel l'enseignement de LCO ait sa place au sein de la visée de formation commune. Un tel projet est rare pour les LCO relevant de pays du "monde musulman", et toujours précaire (Lorcerie/Soler 1989).

La philosophie interculturelle s'est développée comme philosophie pédagogique dans le système éducatif français à la fin des années 1970. Son essor fut soutenu par la création des CEFISEM[46], dont l'interculturalisme devint jusqu'en 1984-1985 la doctrine de référence. Tel qu'élaboré notamment dans les publications du Conseil de l'Europe (Porcher 1981) et dans des expériences-pilotes financées par la CCE, l'interculturalisme asssociait alors une position de recherche pédagogique moderniste, la "centration" sur l'apprenant, exigeant un "changement des attitudes didactiques", donc une relance de la formation des maîtres; et une option politique inscrite dans la politique gouvernementale de l'immigration de l'époque : le postulat, aujourd'hui unanimement dénoncé, de l'extranéité des élèves, et l'assignation de différence culturelle et linguistique (Lorcerie 1989a).

Avec la promotion du thème politique de l'insertion à partir de 1981, et l'essor de la parole publique des jeunes issus de l'immigration, l'interculturalisme fut brièvement recadré dans une autre hypothèse politique, avant d'être récupéré, le débat politique relatif à l'immigration s'aigrissant, dans des thèmes pédagogiques universalistes : la différenciation pédagogique, pour la facette méthodologique de l'innovation, et les droits de l'homme ou la connaissance du tiers-monde, pour ce qui concerne son contenu. Les CEFISEM ne s'y réfèrent plus, la politique de la ville dans son volet scolaire non plus (Lorcerie 1993a). L'INRP, instance nationale de recherche pédagogique, ne s'est jamais emparé de la question.

Deux *a priori* font obstacle, qui délégitiment radicalement les cours de LCO relevant de pays du "monde musulman" aux yeux des agents scolaires français dans leur ensemble. D'une part, l'idée que les cours de LCO induisent un particularisme, alors que les élèves issus de l'immigration musulmane n'ont pas vraiment de spécificité culturelle. D'autre part, l'idée que ce particularisme nourri d'Islam développe l'agressivité des élèves vis-à-vis de l'école ou de la société française.

Le premier point revient en fait au second, car l'idée d'une incompatibilité entre particularisme culturel et universalisme français n'est mise en avant que lorsqu'il s'agit des cours de LCO du "monde musulman". Les cours de LCO dispensés par le Portugal, l'Espagne, ou l'Italie ne passent pas pour s'opposer à l'"intégration" scolaire et sociale des enfants. Le second point est décisif par conséquent. Il y a dans l'école française

[46] Centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants migrants. Créés comme section d'école normale, ils sont aujourd'hui rattachés aux rectorats. Leur réseau couvre l'ensemble des académies. Leur action comprend l'accueil et la formation des enseignants de LCO, la formation des enseignants chargés des dispositifs spécifiques d'accueil des élèves primo-arrivants, et la formation continuée des enseignants et équipes en poste, sur demande. Ils sont les conseillers des recteurs en matière de scolarisation des enfants d'immigrés.

une hantise de l'Islam, conjonction des principes et des fantasmes. Le constat récent du Haut Conseil à l'Intégration sur le paradoxe de l'Islam en France caractérise parfaitement la situation qui prévaut au sein de l'appareil scolaire, du haut en bas de la hiérarchie :

"L'Islam en France se trouve aujourd'hui dans une situation paradoxale : on observe d'un côté un principe politique - la laïcité - et un cadre juridique accueillant, de l'autre (la population musulmane) *une attitude en général positive et modérée, et pourtant dans la société subsiste une méfiance fondamentale qui paralyse les initiatives et entretient les blocages"* (HCI 1992, 1993, 110).

"Pour sortir de cette situation, il importe de prendre une option politique claire", poursuit le Haut Conseil. Un voeu qui risque de sembler hors de propos à l'heure actuelle. Montfermeil, Creil, Nantua, toutes ces "affaires" ont été portées dans les media par des agents scolaires. D'un point de vue juridique, elles ont fait progresser le droit français de la laïcité, puisque celui-ci pose désormais que l'affichage public de la confession musulmane est un cas d'application de la laïcité. Mais l'avancée juridique initiée par le Conseil d'Etat est loin d'être admise dans l'appareil scolaire[47].

On peut donc s'attendre à ce que la reprise en charge demandée par l'Inspection générale et répercutée en partie dans la circulaire ministérielle de juillet 1993 soit négociée au plus juste dans les académies. Quant à la *"sensibilisation vigoureuse des enseignants français"* à *"la richesse de la communication interculturelle"*, à la *"familiarisation plus poussée des élèves avec les grandes religions représentées en France"* qu'envisage le Haut Conseil à l'Intégration, au cas où l'on supprimerait les cours de LCO (HCI 1992/1993, 119-120), elle ne figure certainement pas sur l'agenda du ministre, et elle a complètement disparu des plans de formation proposés aux enseignants de tous niveaux. Elle n'a pas de place non plus dans les IUFM[48]. Sur le terrain, soupçon vigilant d'un côté, humilité stoïque de l'autre (*"supporte et abstiens-toi"*...), tiendront lieu, un temps encore, de relations professionnelles. Cette situation même nuit à la recomposition de l'identité professionnelle des enseignants étrangers insérés dans les écoles françaises, - alors qu'ils n'y seraient pas hostiles, comme le note la mission de l'inspection générale française. Une meilleure intégration dans les équipes pédagogiques permettrait un développement de leurs savoir-faire pédagogiques : les partenaires étrangers inscrivent régulièrement ce point lors des commissions mixtes.

---

[47] La situation est identique dans l'armée : cf. Biville *et alii* 1990, pour une enquête circonstanciée.

[48] Une réflexion se poursuit pourtant dans quelques lieux particuliers : ainsi la collection animée par Yves Lequin au CRDP de Besançon, lancée sous l'égide du recteur Joutard, - auteur en 1989 d'un rapport au ministre dans lequel il préconisait de développer un enseignement de l'histoire religieuse dans le second degré.

Une demande des élèves ?

Les enfants sont inscrits aux cours par les parents et ne sont pas en position d'en négocier le contenu. Mais ils ont du goût pour les activités culturelles, plus que pour les apprentissages linguistiques[49]. Les enseignants de LCO interrogés en conviennent, et déplorent de manquer de temps, et surtout de moyens didactiques pour répondre à cet intérêt.

L'intérêt pour la culture et la civilisation du pays d'origine des parents se porte-t-il sur la religion ? Sans aucun doute, mais sur ce point l'enseignement des LCO est probablement gravement en défaut, coupé qu'il est de la recherche didactique et enserré par des normes composites, dont la superposition bride l'invention professionnelle plus qu'elle ne la stimule. Lors d'une journée d'études sur l'enseignement de l'Islam en Belgique, un expert français tenait les propos suivants : *"La question essentielle en ceci est de voir comment, pour un être en formation, peut être ménagé cet espace de mythe, de rêve, cet espace de symbolique, par où lui sera transmis ce dont, de son histoire, de sa culture, il a besoin pour affirmer sa personnalité et équilibrer sa vie, en se situant dans le dynamisme d'une lignée. D'un enseignement de l'Islam, on ne saurait affirmer qu'il réaliserait à coup sûr cette fonction. Mais c'est du moins ce à quoi, sous certaines conditions, il pourrait contribuer"* (Grandguillaume, *in* Bastenier/Dassetto 1987, 54). Si le bon sens incite à souscrire à cette analyse des enjeux formatifs d'une introduction à la culture "d'origine" et notamment à *"la religion du père"*, leur traduction pédagogique pour la religion musulmane est aujourd'hui sous le signe de l'improbable, on l'aura compris, dans le dispositif des LCO comme ailleurs dans l'espace scolaire ou extra-scolaire français.

*

Pour résumer, il est peu vraisemblable que les cours de LCO relevant des pays du "monde musulman" donnent lieu à des dérives antilaïques. L'environnement institutionnel français est vigilant dans l'hostilité. Les populations cibles originaires du Maghreb sont également sur une position générale de défiance. La population turque le serait sans doute moins, mais sa demande se heurte à la laïcité traditionnelle de l'école publique turque. En tout état de cause, les pays d'origine et les enseignants eux-mêmes n'ont aucun intérêt à souffler la tempête, même s'ils tiennent à faire une

[49] Rappelons qu'en ce qui concerne l'arabe, la variété enseignée, l'arabe moderne, ne sert pas aux échanges interpersonnels. Elle est parlée dans la communication formelle, à la TV, et c'est la variété utilisée par les journaux. Elle correspond bien à la demande des parents, mais n'a pas la consistance subjective d'une langue "maternelle" ou parlée en famille.

certaine place dans leurs cours à une orthopraxie musulmane, vue comme constitutive de l'éthos de leurs sociétés nationales. Aussi bien est-ce là le contrat tacite avec les autorités françaises, dans une logique de contrôle social "par procuration". Le compromis repose sur la distinction entre éducation islamique, visant à étayer la foi, et enseignement d'une culture religieuse : la différence tient à la réserve personnelle du maître et au mode d'évaluation des acquis des élèves.

Toutefois, la situation actuelle est instable. Les cours de LCO souffrent d'un certain discrédit parmi les parents maghrébins, mais il n'y a pratiquement pas de cadres de transmission alternatifs : les associations qui proposent des activités de LCO à l'extérieur de l'école sont rares, et manquent à la fois de professionnalisme et de solidité financière (Chougar 1991). L'évolution devrait dépendre des valeurs que prendront deux paramètres : la situation institutionnelle des cours et le sentiment identitaire. L'adaptation des populations et l'amélioration moyenne de leur position sociale s'accompagneront-elles d'un désintérêt croissant pour la culture originelle ou d'un revivalisme identitaire ? On peut attendre un "retour à l'Islam" chez une partie des personnes issues de l'immigration musulmane, à la mesure de leur intégration : phénomène de seconde ou de troisième génération parvenue à une sécurité économique, et s'inventant comme "minorité", inscrivant dans une vie normalisée des signes d'identité. Le regain de "loyauté linguistique et culturelle" au pays d'origine ou au groupe originel lorsque l'intégration est irréversible est un phénomène banal, bien étudié aux Etats-Unis, et connu en France pour d'autres communautés vers lesquelles regardent les maghrébins. S'il se confirme en France pour les populations d'origine maghrébine, ce revivalisme sera-t-il plutôt arabo-musulman, plutôt ethnique, plutôt national ? Les cours de LCO fourniront-ils alors un dispositif crédible pour la transmission aux enfants ? Sans revivalisme, conserveront-ils des demandeurs ?

La situation institutionnelle des cours est aujourd'hui des plus précaires. Ils ne peuvent se voir reconnaître de légitimité générale que sur le fonds d'une conception pragmatique et complexe de l'intégration, reconnaissant à chacun le droit et la capacité de gérer des appartenances plurielles, référée à une conception ouverte de la laïcité, telle que la promeuvent les juges administratifs. Par ailleurs, les cours ne peuvent prétendre à une légitimité pédagogique que dans le cadre d'une philosophie de la scolarisation qui tende à intégrer les aspects cognitifs et socio-affectifs de la formation scolaire, quelle que soit la désignation de l'option adoptée (interculturalisme, ouverture de l'école au quartier, pédagogie active, etc.). Sous les deux angles, cela implique une rupture avec les façons de voir courantes dans l'école française, où domine aujourd'hui la doctrine traditionnelle de la laïcité, appuyée sur une lecture durkheimienne des

enjeux de la socialisation scolaire (et de l'intégration), et instrumentée par un mode de relation pédagogique de type impositif.

Faudra-t-il que cette configuration idéologique se déconstruise pour que les pédagogues français puissent recevoir les enseignants de LCO de pays du "monde musulman" comme des collègues et des ressources pour leur école ? Sans doute. Mais pour l'heure il est problable que c'est l'Islam même qui la perpétue. L'Islam, - ou l'image qu'on en a, l'Islam comme altérité familière et radicale de la France depuis des siècles[50], et altérité de l'Europe aujourd'hui.

[50] fantasmes constitutifs de la construction historique et juridique de l'identité française, cf. Henry/Frégosi 1990.

Documents

Algérie/France, Accord entre le gouvernement de la république française et le gouvernement de la république algérienne démocratique et populaire relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France, signé à Alger le 1° décembre 1981, décret 84-1101 du 6 décembre 1984, JO 11 décembre 1984.
Le texte de référence était paru auparavant au BOEN en NS : NS 82-164 du 8 avril 1982, "Enseignement de la langue et de la civilisation arabes aux enfants algériens fréquentant les écoles élémentaires françaises".

Algérie/France, Comité mixte chargé de l'application de l'accord franco-algérien relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France, Relevé de conclusions, Paris, juin 1992; et juin 1993.

Algérie, Amicale des Algériens en Europe, Direction des affaires culturelles, *Ma langue*, niveaux 1, 2, 3, 5, 5, par Yagoub Larbi, inspecteur de l'enseignement à Paris, 1984 à 1986 (en arabe).

Algérie, Amicale des Algériens en France, Journées d'études sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine organisées les 21-22 avril 1987, Actes publiés sous le titre *Les Algériens et l'enseignement de l'Arabe en France*, Paris : Publications du Centre culturel algérien, 1988, 157 p.

Algérie, Amicale des Algériens en Europe, dossier : "Enseignement de la langue arabe en France", *Actualité de l'émigration*, 20-27 mai 1987, 5-30.

Communauté européenne, Conseil, directive 77/486/CEE du 25 juillet 1977, "visant à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants", JO n° L 199, du 6/8/1977.

Communauté européenne, Parlement européen, Résolution A 3-0399/92, "sur la diversité culturelle et les problèmes de la formation scolaire des enfants d'immigrants dans la Communauté européenne", PV 49 II, 21 janvier 1993.

France, Ministère de l'Education nationale, circulaire 75-148 du 9 avril 1975 : "Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires".

France, MEN, circulaire 79-158, du 19 mai 1979 : "Création d'une commission auprès de l'inspecteur d'académie en vue de la mise en place dans les écoles des cours de langues et cultures d'origine destinés aux enfants immigrés".

France, MEN, N.S.83-165, du 13 avril 1983 : "Scolarisation des enfants immigrés - Préparation de la rentrée scolaire 1983".

France, MEN, circulaire du 27 juillet 1993, "Enseignement des langues et cultures d'origine (rentrée 1993)".

France, Conseil d'Etat, Assemblée générale plénière, Avis du 27 novembre 1989, n° 346893, rapporteur : Martine Laroque : les principes de laïcité et les signes d'appartenance à une communauté religieuse.

France, Ministère de l'éducation nationale, "Une politique scolaire de l'intégration", Rapport de M. André Hussenet, inspecteur général, au comité interministériel sur l'intégration, 14 janvier 1990. Synthèse dans *Immigrés : Réussir l'intégration*, Premier ministre/Secrétariat général à l'intégration, juin 1990.

France, Ministère de l'éducation nationale, "L'enseignement des "langues et cultures d'origine" dans le premier et le second degré", in Rapport annuel de l'IGEN, La documentation française, 1992, 39-50.

France, Ministère de l'éducation nationale, DEP : note d'information 90.27, "L'enseignement des langues et cultures d'origine dans le premier degré, public, 1989-1990".

France, Ministère de l'éducation nationale, DEP : Note d'information 90.39, "Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premier et second degrés en 1989-1990".

France, MEN, DEP, note du 12 octobre 1992, "L'enseignement des langues et cultures d'origine dans le premier degré public, 1991-1992", non publiée.

France, Haut Conseil à l'Intégration, *Conditions juridiques et culturelles de l'intégration*, Paris : La documentation française, 1992; repris en partie dans *Intégration à la française (L'*), Travaux du Haut conseil à l'intégration, Paris : 10/18, 1993, 351 p.

France, Sondage IFOP pour *Le Monde*, RTL et *La Vie* sur l'Islam en France, paru dans *Le Monde* du 30 novembre 1989.

Maroc/France : Accord entre le gouvernement de la république française et le gouvernement du royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983, décret n° 91-774 du 7 août 1991, JO du 11 août 1991. (entré en vigueur le 1° septembre 1990)

Maroc/France, Groupe de travail franco-marocain relatif à l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants marocains scolarisés en France, Relevé de conclusions, Paris, juin 1992; et juin 1993.

Maroc, Fondation Hassan II, septembre 1992 : "Les jeunes Marocains résidant à l'étranger".

Maroc, Ministère de l'éducation nationale, *Instruction islamique*, 1° année secondaire; 2° année secondaire, Rabat : Librairie El Maârif, 1983, 143 et 163 p.

Maroc, Ministère de l'Education nationale, *Mon livre d'Arabe, Leçons de lecture pour les enfants de la communauté marocaine à l'étranger*, niv. 1, 1987, 111 p. avec livret d'exercices de lecture et d'écriture (en arabe).

Tunisie/France : Accord entre la république française et la république tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, fait à Paris le 12 mars 1986, décret n° 87-22 du 12 janvier 1987, JO du 16 janvier 1987.

Tunisie/France, Groupe de travail franco-tunisien relatif à la scolarisation des enfants tunisiens en France, Paris, juin 1992; et juin 1993.

Tunisie, Consulat général de Tunisie à Marseille : Rencontres pour l'insertion des jeunes issus de l'immigration, 9 et 10 mai 1993.

Tunisie, Direction générale des programmes et de la formation continue, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : document ELCO, octobre 1989, 29 p. (en arabe).

Tunisie, Ministère des affaires sociales, Office des Tunisiens à l'étranger, *Jeunes migrants tunisiens en Europe unie*, Actes du séminaire de Choisy-le-Roi, 20-21 mai 1989.

Turquie/France : Accord de coopération technique et scientifique entre le gouvernement de la république française et le gouvernement de la république de Turquie, signé à Ankara le 29 octobre 1968, décret n° 92-1225 du 17 novembre 1992, JO 21 novembre 1992 (entré en vigueur le 18 mars 1992).

Turquie/France, Groupe de travail franco-turc..., Paris, juin 1992; et juin 1993.

Turquie, Editions du Ministère de l'Education nationale, Série des écrits pour instituteurs, *Contes historiques*, par Necati Kotan, Istambul, 1992, 192 p. (en turc)

Turquie, Editions du Ministère de l'Education nationale, *Le Turc à l'école primaire, Livre de leçons : 1, 2, 3, 4, 5,* 1992 (tous avec portrait de M.K. Atatürk en costume moderne en couverture, et drapeau et marche de l'Indépendance en première page) (en turc).

Turquie, Editions du Ministère de l'Education nationale, Série des livres pour enfants, *Vire*, d'après Ömer Seyfettin, 1993 (bande dessinée historique : croisades) (en turc).

Références bibliographiques

BARIKI, Salah Eddine, Identité religieuse, identité culturelle en situation immigrée, in HENRY, Jean-Robert, dir., *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb*, Paris : Editions du CNRS, 1986, 427-445.

BASTENIER, Albert, DASSETTO, Felice, eds, *Enseignants et enseignement de l'Islam au sein de l'école officielle en Belgique*, Louvain-la-Neuve : CIACO éditeur, 1987, 111 p.

BASTENIER, Albert et DASSETTO, Felice, *Immigrations et espace public, La controverse de l'intégration*, Paris : L'Harmattan/CIEMI, 1993, 317 p.

BEN ACHOUR, Yadh, *Politique, religion et droit dans le monde arabe*, Tunis/ Casablanca : Cérès/ Eddif, 1992.

BERQUE, Jacques, *L'immigration à l'école de la République*, Paris : La documentation française, 1985, 119 p.

BILICI, Faruk, L'Etat turc à la recherche de la cohésion nationale par l'éducation religieuse, *Cahiers du CEMOTI*, 6, 1988, 129-159.

BIVILLE,Yves, LAFFITTAN, Dominique, FAIVRE, Jean-Luc, *Armées et populations à problèmes d'intégration. Le cas des jeunes français d'origine maghrébine*, Compiègne : Centre d'études sur la sélection du personnel de l'armée de terre, 1990, 102 p.

CARRé, Olivier, *La légitimation islamique des socialismes arabes, Analyse conceptuelle combinatoire de manuels scolaires égyptiens, syriens et irakiens*, Paris : PFNSP, 1979, 417 p.

CHEKROUN, Mohamed, Système d'enseignement et éducation religieuse au Maroc, in *La recherche scientifique au service du développement,* Actes de la troisième rencontre universitaire maroco-néerlandaise, Publ. Fac Lettres Rabat, 22, 1992, 419-429.

CHOUGAR, Baya, *Langues et cultures d'origine, Région PACA,* Rapport au FAS et à la Ligue de l'enseignement, Marseille, 1991, 72 p + annexes, non publié.

COSTES, André, Les musulmans et la société française, in *Immigration, Le devoir d'insertion*, Commissariat général du Plan, Paris : La documentation française, 1988, vol. 2.

DASSETTO, Felice, Visibilisation de l'Islam dans l'espace public, dans BASTENIER, Albert et DASSETTO, Felice, éds, *Immigrations et nouveaux pluralismes*, Bruxelles : De Boeck, 1990, 179-208.

DUBAR, Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 1991, 278 p.

Enseigner l'histoire de la religion dans une démarche laïque, Actes du colloque international de Besançon, 20 et 21 nov. 1991, Besançon : CRDP, 1992, 347 p.

ESLIN, Jean-Claude, Trois variantes de la séparation religion/politique, *Esprit,* 113-114, avril-mai 1986, 33-46.

FERJANI, Chérif, *Islamisme, laïcité et droits de l'homme*, Paris : L'Harmattan, 1991,

FERJANI, Chérif, Islam et modernité, *Projet* n° 231, automne 1992, 69-77.p

FISHMAN, Joshua, *Language Loyalty in the United States. The maintenance and Perpetuation of non-english mother tongues by american ethnic and religious groups*, La Haye : Mouton, 1966.

FREGOSI, Franck, Islam et Etat en Algérie. Du gallicanisme au fondamentalisme d'Etat, *RE.M.M.M.*, 65, 1992-1993, 61-76.

GAEREMYNCK, Jean (rapporteur près le Haut Conseil à l'Intégration), Les croyances religieuses à l'école. A propos de la décision récente du Conseil d'Etat sur le port du foulard, *Migrations Société*, vol 5, 1993, 51-57.

GILSENAN, Michael, L'Islam dans l'Egypte contemporaine : religion d'Etat, religion populaire, *Annales ESC*, 35° année, n° 3-4, mai-août 1980, spécial "Recherches sur l'Islam", 598-614.

GILSENAN, Michael, *Recognizing Islam, Religion and Society in Modern Middle East,* London-New York : Tauris, 1990, 287 p. (1° publ : 1982).

GÔKALP, Altan, L'école face à la diversité de ses publics, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 5, N° 1, 1989, 63-74.

GRANDGUILLAUME, Gilbert, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose, 1983, 214 p.

HENRY, Jean-Robert, La norme et l'imaginaire. La construction de l'altérité juridique en droit colonial algérien, *Procès*, 18, 1987-1988, 13-27.

HENRY, Jean-Robert, FREGOSI, Franck, Variations françaises sur l'Islam éternel, *in* ETIENNE, Bruno, dir., *L'Islam en France*, Paris : CNRS, 1990, 99-120.

KADRI, Aïssa, Enseignement : Le système en question, *Les Cahiers de l'Orient*, 23, 3° trim. 1991, "Algérie", 165-196.

KEPEL, Gille, *Les banlieues de l'Islam*, Paris : Seuil, 1987.

KOULBERG, André, *L'affaire du voile islamique. Comment perdre une bataille symbolique ?*, Marseille : Fenêtre sur cour, 1991, 118 p.

LANGERON, Pierre, *Liberté de conscience des agents publics et laïcité*, Economica / Presses universitaires d'Aix-Marseille, 1986, 285 p.

LECA, Jean, L'Islam, L'Etat et la société en France : de la difficulté de construire un objet de recherche et d'argumentation, *in* ETIENNE, Bruno, dir., *L'Islam en France*, Paris : CNRS, 1990, 41-72.

LECA, Jean, VATIN, Jean-Claude, *L'Algérie politique, Institutions et régime*, Paris : PFNSP, 1975, 501 p.

LE GOFF, Jacques, Derrière le foulard, l'histoire, *Le Débat,* 58, janvier-février 1990, 21-33.

LEVEAU, Rémy, Immigrés, Etats et sociétés, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 5, n° 1, 1989, 113-126.

LEVEAU, Rémy; KEPEL, Gilles, dir., *Les musulmans dans la société française*, Paris : PFNSP, 1988.

LORCERIE, Françoise, L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigrés, *Mots*, 18, mars 1989, 38-56.

LORCERIE, Françoise, Bilan d'une réglementation, *in Immigration et école : La pluralité culturelle*, Aix-en-Provence : IREMAM, Travaux et documents n° 7, 1989.

LORCERIE, Françoise, Interculturel, intégration et politique de la ville : deux perspectives, un projet, *Education et pédagogies*, spécial "De l'interculturel en éducation", n° 19, sept. 1993, 65-73.

LORCERIE, Françoise, Les parents partenaires ? *Savoir*, 1993 (à paraître).

LORCERIE, Françoise, SOLER, Armand, Les cultures dans la classe, *Migrants Formation*, 77, 1989, 98-117.

MALEK, Redha, *Tradition et révolution : le véritable enjeu*, Alger : Bouchène, 1991, 214 p.

PORCHER, Louis, *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1981, 193 p.

ROY, Olivier, L'islam en France : religion, communauté ethnique ou ghetto social ?, in LEWIS, Bernard, SCHNAPPER, Dominique, dir., *Musulmans en Europe*, Arles : Actes-Sud, 1992, 73-88.

SANSON, Henri, *Laïcité islamique en Algérie*, Paris : CNRS, 1983, 172 p.

SAYAD, Abdelmalek, De "populations d'immigrés" à "minorités", in *L'éducation multiculturelle*, Paris : OCDE, 1987, 129-140.

SEKSIG, Alain, A l'école, l'intégration : Rassembler ou différencier ? *Hommes et migrations*, spécial "Laïcité-diversité", février-mars 1990, 23-28.

TERREL, Hervé, L'Islam arabe en France, *Les Cahiers de l'Orient,* 3, 1986, 15-42.

TOZY, Mohammed, Islam et Etat au Maghreb, *Maghreb-Machrek*, 126, oct-nov-déc 1989, 25-46.

VINSONNEAU, Geneviève, La diversité culturelle au programme de l'école : ce qu'en disent de jeunes maghrébins en situation expérimentale, *Le Binet-Simon*, 622-1, 1990, 69-82, spécial "Société interculturelle et éducation".