

Les attentats de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits “ musulmans ”. Étude sur l'action politique de l'école

Alice Simon

► **To cite this version:**

Alice Simon. Les attentats de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits “ musulmans ”. Étude sur l'action politique de l'école. Agora débats/jeunesses, L'Harmattan/Presses de Sciences Po, 2018. hal-02297500

HAL Id: hal-02297500

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02297500>

Submitted on 26 Sep 2019

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.

Les attentats de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits « musulmans »
Étude sur l'action politique de l'école

Alice Simon

Résumé : L'article présente les résultats d'une enquête menée dans une école primaire ségréguée peu après les attentats de Charlie Hebdo : des entretiens avec des élèves qui se disent « musulmans » montrent que cette perception d'eux-mêmes est saillante dans leur interprétation des événements. Les enfants réagissent de façon hétérogène à la *lecture républicaine* défendue par leur école et notamment à l'injonction « d'être Charlie ». L'article suggère que le contexte de domination scolaire, auquel s'ajoute celui de la minoration sociale et ethno- raciale, doivent être pris en compte pour comprendre les prises de position des enfants.

Les événements de Charlie Hebdo ont engendré à l'école une « ébullition plus ou moins sourde », qui a fait vivre aux enseignants « un bouleversement de leur positionnement pédagogique habituel » et parfois provoqué un « choc collatéral » lié à « un décalage entre ce que pensent les professeurs et certains de leurs élèves »¹. De ce point de vue, ces attentats ont constitué une opportunité unique pour étudier la médiation de l'école dans la lecture des événements politiques. Les enseignants ont en effet été nombreux à réagir au lendemain des attentats en parlant de l'actualité à leurs élèves, ce qui constitue pour la plupart d'entre eux une exception dans leur pratique (Bozec, 2008, p.129). Quels ont pu être les effets de telles interventions sur la socialisation politique des enfants ? Cet article se propose d'étudier cette question à partir d'entretiens menés moins de deux semaines après les événements auprès d'élèves de CM2 (10-11 ans) dans un quartier populaire de périphérie urbaine. En guise d'introduction, l'article s'interroge sur le rôle de l'école dans la socialisation politique des enfants et suggère que celui-ci consiste avant tout en l'imposition de valeurs à prétention universelle. L'enquête et sa méthodologie sont ensuite présentées. Les résultats montrent que si l'école étudiée est parvenue à asseoir la légitimité de sa position sur les attentats auprès des enfants (partie 1), son discours se heurte à la saillance du « nous » musulman à partir duquel ceux-ci décryptent les attentats (partie 2). Par conséquent, certains enfants refusent le caractère universel de la norme édictée par l'école et expriment alors, à travers leur opinion sur les événements, une prise de distance avec l'institution (partie 3). Il semble donc que pour comprendre les réactions qu'ont suscitées les événements de Charlie Hebdo à l'école, il soit nécessaire de prendre en considération le rapport que les élèves entretiennent à l'institution scolaire.

Le rôle de l'école dans la socialisation politique des enfants

Les chercheurs n'ont produit que de rares études à propos du poids de l'école sur la socialisation politique des élèves. Ces quelques études, généralement anciennes, cherchent le

¹ Ces citations sont issues de témoignages d'enseignants (*Diversité* 2015, respectivement p.143, p.123 et p.111).

plus souvent à mesurer la capacité de l'école à orienter les opinions politiques des élèves, et montrent qu'elle n'a dans ce domaine qu'une influence très limitée². Les recherches sur l'instruction civique ont ainsi conclu à sa relative inefficacité pour transmettre de l'enthousiasme vis-à-vis du système politique (Litt, 1963 ; Jennings, Niemi, 1974). Il a d'autre part été montré que l'influence personnelle des enseignants sur l'orientation politique des enfants était faible (Jennings, Niemi, 1974 ; Percheron, 1984). Plus précisément, ces études montrent que l'enseignant ne peut avoir d'influence que lorsque son discours est consonnant avec le discours parental, auquel cas il le renforce. Lorsque le discours de l'enseignant est en opposition avec le discours parental, l'influence des parents est nettement plus forte que celle de l'enseignant. Pour cause, les enseignants ne fréquentent les enfants que dans une temporalité limitée et ils ne développent pas avec eux de relations affectives comparables à celles de la famille. D'autre part, la plupart des enseignants ont intériorisé leur devoir de neutralité politique et ne parlent qu'avec prudence des sujets politiques à leurs élèves (Percheron, 1984). Il semble donc que la famille soit le lieu privilégié de la transmission de dispositions politiques³ et que l'école ne joue dans ce domaine qu'un rôle secondaire. Quoiqu'il en soit, sans qu'ils y adhèrent nécessairement, à l'école les enfants sont *a minima* familiarisés avec l'ordre social et avec les valeurs dominantes. En cela, l'école joue un rôle fondamental en termes de socialisation politique : celui de participer à la production et à la diffusion de normes sociales légitimant un ensemble d'idées et de comportements. Des études récentes ont montré que les hiérarchies et les verdicts scolaires étaient largement intériorisés par les enfants, même très jeunes (Millet, Croizet, 2016 ; Lignier, Pagis, 2017).

Dans le sillon de P. Bourdieu (1964), de nombreuses études ont montré que les normes culturelles véhiculées à l'école étaient consonnantes avec celles des classes supérieures et induisaient au contraire une distance pour les élèves de milieux populaires. Si l'écart entre culture familiale et culture scolaire a surtout été étudiée pour expliquer les inégalités de réussite selon le milieu social (notamment Bautier, Charlot, Rochex 1992 ; Lahire 1995) des travaux comme ceux de F. Dubet et D. Martucelli (1996) ont montré que cette distance impactait également la socialisation des élèves et notamment leur rapport aux normes collectives véhiculées à l'école. La distance sociale et culturelle entre les enseignants et les élèves (notamment ceux issus de l'immigration) confronte ainsi ces derniers à « l'apprentissage de la différence » (Payet, 1992), laquelle peut générer un fort sentiment d'injustice (Brinbaum, Primon, 2013), voire de rejet de l'institution scolaire (Bonnerly, 2006). Les modalités et les effets de la diffusion de normes par l'école diffèrent donc selon le profil social des élèves et selon leur rapport à l'institution. L'école édicte alors des normes que l'on peut qualifier d'universelles au sens bourdieusien, c'est-à-dire à prétention universelle et universellement reconnues comme dominantes et non pas universellement distribuées (Bourdieu 2012, p.363).

L'école se donne notamment pour mission de « transmettre les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations »⁴. C'est en vertu de sa vocation à imposer ces valeurs que l'école s'est vue légitimée par les pouvoirs

² Pour une revue de littérature, voir la synthèse de S. Maurer (2000).

³ A ce sujet, voir par exemple les travaux d'A. Muxel (1983) et V. Tournier (1998).

⁴ Introduction du programme officiel d'instruction civique et moral. Source : DGESCO, *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen – Instruction civique et morale*, Janvier 2012.

publics pour intervenir suite aux évènements de Charlie Hebdo. La lettre du ministère de l'éducation aux enseignants du 7 janvier stipule ainsi que « les valeurs essentielles de notre République ont été visées : la liberté d'expression est au fondement de toutes les libertés [...] L'école doit plus que jamais porter l'idéal de la République »⁵. En faisant entrer les évènements de Charlie Hebdo dans le champ d'action politique de l'école et en organisant une minute de silence, l'Etat impose sa lecture des évènements comme relevant de la norme universelle. Nous appellerons cette position la *lecture républicaine* des évènements : celle-ci correspond à la condamnation univoque des attentats du 7 Janvier, qui sont interprétés comme une atteinte à la liberté d'expression⁶. Par ailleurs, les évènements sont dotés d'une forte charge affective et doivent engendrer un certain investissement émotionnel de la part des citoyens⁷. La lecture républicaine consiste alors en une condamnation morale et politique des attentats et des motivations qui leur sont attribuées. Erigée au statut de norme, cette position devient la seule attitude légitime, comme le montrent les actions en justice (pour « apologie du terrorisme ») menées à l'encontre des acteurs proférant une position dissonante⁸. Cette lecture relève d'un parti pris politique, majoritaire et dominant ; dans cette perspective les lectures dissonantes (« anti-Charlie ») peuvent être analysées comme des opinions contestataires.

Méthodologie de l'enquête

L'enquête a eu lieu dans une école « REP + », située dans un quartier défavorisé de périphérie urbaine dans une métropole du Sud de la France. La plupart des élèves déclare avoir des pères ouvriers (71%) ou employés (16%). La majorité des enfants dit d'autre part être d'origine maghrébine, principalement marocaine (72% des enfants) ou algérienne (11% des enfants)⁹. Les données présentées ci-dessous proviennent principalement d'entretiens collectifs menés avec des élèves d'une des classes de CM2 de l'école, ainsi que d'entretiens informels avec l'enseignant de cette classe et la directrice de l'école, qui permettent de croiser les informations recueillies.

Une dizaine de jours après les attentats, trois entretiens (d'environ une heure) ont été menés par groupes de quatre, avec les enfants dont les parents ont accepté la participation. Les groupes ont été constitués selon l'affinité des élèves et sont donc non-mixtes. Quatre filles et huit garçons ont été interrogés. Tous et toutes ont des pères ouvriers ou employés, tandis que les mères sont pour la plupart au foyer. D'autre part, tous et toutes se disent d'origine marocaine, sauf un enfant d'origine franco-algérienne. Enfin, l'ensemble des enfants déclare être musulman. Après une brève présentation de chacun des participants, les entretiens étaient centrés autour d'une série de questions portant principalement sur les évènements de Charlie Hebdo, sur un mode semi-directif. Sans présenter en détail les spécificités méthodologiques

⁵ Najat Vallaud-Belkacem, lettre aux enseignants, 7 janvier 2015.

⁶ François Hollande, Allocution à la suite de l'attentat au siège de Charlie Hebdo, 7 Janvier 2015.

⁷ François Hollande déclare par exemple en préambule de son discours « aujourd'hui, la France a été attaquée en son cœur »

⁸ « Apologie du terrorisme : une longue liste de condamnations », *Nouvel Obs*, 15 Janvier 2015.

⁹ Informations issues d'un questionnaire passé à 58 enfants du troisième cycle au printemps 2014. Les non-réponses ou réponses imprécises n'ont pas été prises en compte. On considère qu'un enfant est originaire d'un pays lorsqu'il déclare qu'un de ses parents au moins y est né.

induites par la recherche auprès d'enfants¹⁰, notons que la relation d'enquête est à bien des égards une relation d'altérité, en raison de la distance générée par l'âge, le statut ou encore le milieu social :

- [J'entame l'entretien en me présentant brièvement]
- Kamel¹¹ : ça se voit que vous venez de Paris !
- *ah bon ? pourquoi ?*
- Kamel : oui ! ça se voit, vous parlez parisien...
- *[rires] tu peux me tutoyer ! me dire « tu » !*
[...]
- Kamel : eh, maîtresse ? [s'adressant à moi pour demander la parole]
- *j'suis pas maîtresse ! [sur un ton faussement offensé]*
- eh c'est pareil, vous nous enseignez, c'est pareil ! »

Malgré mes invitations au tutoiement, les enfants sont nombreux à mobiliser spontanément le vouvoiement. Par ailleurs, mes efforts pour ne pas être assimilée au personnel scolaire semblent vains. La remarque de Kamel concernant mes origines parisiennes peut également être analysée comme une catégorisation sociale et/ou ethno-raciale de sa part (« ça se voit »), qui révèle en tout cas une certaine altérité. La domination du chercheur semble alors inévitable et doit être prise en compte dans l'analyse. Pour autant, il est possible de développer une relation d'enquête féconde : le choix d'interroger les enfants par petits groupes résulte ainsi non seulement d'une volonté d'observer les interactions entre-enfants mais également de la nécessité de réduire la violence symbolique induite par la situation d'entretien.

I. discours de l'institution et discours des élèves

Les enfants constituent une fraction du monde social particulièrement dominée (du point de vue économique, juridique, culturel, symbolique)¹². À l'école, les enfants sont sous contrainte : ils sont soumis à l'autorité des adultes. Du point de vue de la socialisation politique, l'influence de l'école ne peut alors se comprendre que dans ce contexte de domination, qui lui permet d'imposer son discours comme seul point de vue légitime. Ainsi l'école étudiée a explicitement promu la lecture républicaine : la directrice a affiché sur la porte de son bureau une pancarte stipulant « je suis Charlie, nous sommes tous Charlie », qu'elle m'a dit avoir laissé plusieurs semaines malgré les protestations de certains parents d'élèves. Les premiers jours suivant les attentats, elle portait également un badge « je suis Charlie ». Elle est d'autre part passée dans toutes les classes avant la minute de silence pour expliquer la démarche aux enfants et s'assurer de son bon déroulement. L'enseignant de CM2 a lui aussi choisi d'afficher sur la porte de sa classe l'imprimé « je suis Charlie », ce qui lui a

¹⁰ Voir par exemple les travaux de S. Greene et D. Hogan, (2005) ; Pour une mise au point de l'auteure sur cette question, voir A. Simon (2015).

¹¹ Tous les prénoms ont été anonymisés en respectant dans la mesure du possible leur origine culturelle.

¹² On pourra se référer ici aux travaux issus du champ des *Childhood Studies*, par exemple ceux de A. James, C. Jenks, A. Prout (2005), pour lesquels l'analyse de la domination enfantine est centrale (et se fait parfois au détriment de la prise en compte des différences internes au groupe enfantin).

valu un débat animé avec ses élèves (certains souhaitaient qu'elle soit enlevée), avec lesquels il a passé plusieurs heures à parler des événements. Si le principal outil mobilisé dans pour asseoir la lecture républicaine des événements a donc été la parole et la discussion, on ne peut pour autant réellement parler de débat : la structure de domination scolaire donne en effet aux adultes le rôle d'arbitres, seul leur discours pouvant prétendre à la vérité. L'enseignant mobilise d'ailleurs dans la discussion sa légitimité savante : comme le dit Elyes « le maître il est passé de Charlie Hebdo à la préhistoire ». L'enseignant ne se cache d'ailleurs pas d'avoir mobilisé tous les éléments du programme scolaire qui lui paraissaient pertinents pour convaincre les enfants de l'importance de la liberté d'expression. Il considère cependant son intervention comme un échec, du moins auprès d'une partie de la classe : selon lui pour certains enfants « la liberté d'expression est quelque chose de complètement inconcevable », ils « n'acceptent que la moitié du pacte républicain ». Au-delà de ces discussions, en dernier recours la sanction et la menace ont été mobilisées afin d'imposer au sens strict la lecture scolaire des événements : les enfants ne souhaitant pas respecter la minute de silence ont par exemple été menacés d'aller dans le bureau de la directrice. Ne pas adhérer à la lecture républicaine des événements est alors considéré comme une faute, que l'enseignant et la directrice s'efforcent de corriger par leurs discours et dont ils sanctionnent les manifestations les plus déviantes.

Chez les enfants rencontrés, l'adhésion avec la lecture républicaine des événements est ainsi très variable. Certains enfants « sont Charlie » (ou « pour Charlie ») : ils défendent la liberté d'expression du journal et condamnent l'acte des terroristes de façon univoque. Ces enfants considèrent que l'attentat est injustifié, puisque ce qui est reproché aux victimes « c'est juste un dessin » (Rayan et Elyes). Ces enfants adhèrent alors parfaitement à la lecture républicaine des événements et participent à la diffuser. Ils mobilisent ainsi fréquemment des arguments que l'on retrouve dans le discours républicain. Rayan explique par exemple à propos des terroristes : « en fait ils ont pas le droit de faire ça normalement, parce que la France elle a droit d'expression » tandis qu'Elyes déclare que « les valeurs de la France, c'est liberté égalité fraternité, donc ça dit dedans ça, dans les trois valeurs de la France, donc liberté donc on est libre d'expression, donc on peut dessiner ce qu'on veut ».

À l'inverse, certains enfants « ne sont pas Charlie » et prennent clairement position contre le journal, auquel ils reprochent principalement d'avoir « dessiné le prophète ». Cet acte, perçu comme une insulte à la religion et à leur encontre, justifie et légitime qu'une punition soit prise à l'égard des fautifs. Si ces enfants considèrent souvent que les dessinateurs « ils ont cherché quand même ! » (Yacine), aucun ne légitime explicitement leur assassinat. Certaines prises de position des enfants sont néanmoins clairement orientées contre le journal : par exemple, Chania déclare que « les frères Kouachi, ils ont défendu la religion, c'est vrai... ».

Enfin, d'autres enfants tiennent une position qu'on peut qualifier d'intermédiaire : ils dénoncent les caricatures du prophète tout en condamnant fermement l'action des terroristes, à l'instar de Tarek, qui déclare que « les jihadistes ils sont en tort, et le journal de Charlie Hebdo, les caricaturistes, ils ont tort, les deux ». La synthèse qui est faite par les enfants qui défendent un discours intermédiaire est généralement basée sur une mise en cohérence religieuse :

- Hassan : parce que... les jihadistes, en fait, ils interprètent tout à l'envers. Et toute la religion musulmane ils l'interprètent à l'envers, y'a écrit qu'il faut pas tuer des gens, et eux ils partent ils tuent des gens, et aussi, ben les ... de Charlie Hebdo, ceux qui ont écrit, Luz et tout ça, ils ont caricaturé le prophète et **c'est pas bien de caricaturer le prophète.**

[...]

[les jihadistes] ils connaissent pas la vrai, parce que eux... eux ils savent pas c'est quoi la vraie religion musulmane, ils font juste ce qu'ils ont à leur tête, ils disent « lui il a dessiné le prophète, et bah on le tue », mais en fait dans le Coran y'a écrit « si quelqu'un dessine le prophète et ben il sera puni quand il va mourir, mais il faut pas le tuer, faut le laisser », c'est parce que c'est pas bien de tuer... **c'est pas bien de tuer des gens.**

Ainsi l'action des terroristes tout comme les dessins de Charlie Hebdo sont condamnés sur la base de la morale religieuse. Ce type de prises de position, bien que moins contradictoires avec la lecture républicaine des évènements que les positions « anti-Charlie », ne peuvent pour autant y être assimilées (nous avons vu que celle-ci consiste en une condamnation univoque non seulement de l'attentat mais également de ses mobiles).

Ces trois « attitudes » possibles envers les évènements sont, bien entendu, simplificatrices, et tendent à occulter les contradictions, les ambiguïtés et les évolutions des discours des enfants. Cette catégorisation permet néanmoins de montrer à quel point les opinions sont hétérogènes au sein de la classe étudiée, et bien souvent éloignées de la lecture défendue par l'ordre scolaire. Pour autant, tous les enfants semblent conscients de la légitimité de la lecture républicaine et de l'illégitimité de leurs opinions lorsque celles-ci s'en éloignent. Ils semblent ainsi considérer d'emblée que je dois adhérer à cette lecture : je suis en effet perçue comme une enseignante, « française » de surcroît. On trouve des indices de cette attribution d'une opinion à l'enquêtrice dans tous les entretiens, quoi que les dynamiques interactionnelles soient à chaque fois différentes. Ainsi les filles sont collectivement assez timides au début de l'entretien : les positions « anti-Charlie » sont alors tuées ou euphémisées. Progressivement néanmoins, elles semblent de plus en plus à l'aise, et osent exprimer leurs opinions en se confortant mutuellement. Les quatre filles défendent une position de type « anti-Charlie », qui peut probablement être en partie attribuée à un effet d'entraînement du groupe de pair. Dans le premier entretien avec des garçons, la situation est assez différente : un seul enfant (Yacine) défend une position « anti-Charlie ». Il clame alors son opinion de façon provocatrice, mais sans me regarder dans les yeux et souvent à mi-voix, s'attendant visiblement à rencontrer de la désapprobation. Il se retrouve néanmoins mis en difficulté par les autres enfants, son opinion étant clairement minoritaire au sein de son groupe d'entretien : il prend alors de moins en moins la parole et baille ostensiblement à plusieurs reprises à la fin de l'entretien. Dans le deuxième groupe de garçons, Bader et dans une moindre mesure Tarek soutiennent une position anti-Charlie, tandis qu'Elyes « est Charlie » et qu'Atman défend une position intermédiaire. L'interaction prend alors souvent la tournure d'un conflit « deux contre deux » dans lequel la position pro-Charlie sort généralement victorieuse :

- Elyes : c'est pas la seule solution de tuer quelqu'un juste pour un dessin

- Bader : quand tu dis un dessin c'est pas n'importe quel dessin ! [argument qu'il a répété plusieurs fois auparavant]

- Atman : [énervé] et alors c'est bon tais-toi !
- Tarek : mais non mais c'est pas n'importe quel dessin ! [bégaye, énervé] on va te dessiner tout... toi t'es tout nu, allé... New York là on va te mettre ...
- Atman : beh voilà c'est un dessin !
- Elyes : [dédaigneux] bande de bêtes ! ils sont bêtes, eux deux là ils sont mongoles [s'adressant directement à moi en parlant de Tarek et Bader]

Elyes prend ici pour acquise mon approbation quant au dénigrement des opinions de Bader et Tarek. Ceux-ci peinent à défendre leur opinion face aux arguments d'Atman et surtout d'Elyes qui tendent à prendre le dessus dans l'interaction. Il semble alors que les enfants soient clairement conscients que la position légitime dans le cadre scolaire est la lecture républicaine, bien que plusieurs d'entre eux s'en s'écartent.

II. La saillance du « nous » musulman

Si la situation de domination induite par le statut d'élève constitue donc une base à partir de laquelle analyser leurs prises de position, il est fondamental de rappeler que les enfants ne sont pas *que* des enfants (Neveu, 1999) et qu'ils sont au contraire pris dès le plus jeune âge dans des rapports sociaux de classe et de race. Les enfants interrogés ici se décrivent tous comme « musulmans » et cette perception d'eux-mêmes est saillante dans leur interprétation des événements. Ainsi les enfants qui « ne sont pas Charlie » se justifient par la « colère » ressentie à l'encontre du journal qui a « dessiné le prophète », initiative qu'ils perçoivent comme une attaque envers les musulmans :

- Bader : ils ont dessiné plein de choses que nous qu'on n'aime pas !
- Elyes : que TU aimes pas ! parce que il est libre de dessiner ce qu'il veut hein, c'est liberté égalité fraternité, donc t'es libre ! si toi dès tu seras grand tu veux dessiner quelque chose on va pas te tuer parce que t'as fait un dessin hein !
- Bader : non mais **ils les ont fait contre nous, là !**

Ce sentiment, exprimé ici par Bader, d'avoir été personnellement insulté (en tant que membre d'un « nous ») par les dessins de Charlie Hebdo explique probablement la virulence des propos de certains enfants, qui révèlent ici un sentiment de stigmatisation. Mais la saillance de ce « nous » se retrouve également chez les enfants qui se disent « pour Charlie » ou qui tiennent une position intermédiaire : l'enjeu est alors de différencier le « nous », « vrais musulmans » des terroristes : Ibrahim explique par exemple que « nous les musulmans on n'a pas le droit de tuer » tandis qu'Hassan déclare que les terroristes « savent pas c'est quoi la vraie religion musulmane ». Ces enfants expriment alors souvent leur crainte des répercussions des attentats sur leur image en tant que musulmans :

- Rayan : Alice, mais après, après les gens ils vont croire que c'est tous pareil les musulmans ils font ça !
- Nabile : après ils vont les insulter les musulmans, « c'est pas bien ils tuent les gens et tout »

- Hassan : ouais et après y'aura une guerre.

Si le « nous » dont il est question est donc « à géométrie variable » (Belkacem, 2010, p.13), les « autres » sont dans les deux cas les « Français », qui sont accusés par les uns de soutenir les insultes envers le prophète, vécues comme une insulte envers « les Musulmans » en général, et soupçonnés par les autres de faire des amalgames. Le « nous » musulman peut donc être considéré comme une catégorie autant ethno- raciale¹³ que religieuse, qui inclut d'office tous ceux qui sont perçus comme « d'origine » maghrébine. D'ailleurs ces enfants tendent à confondre l'origine et la religion : ils déclarent fréquemment être « d'origine musulmane » et de « religion marocaine » par exemple. Cette confusion dans le vocabulaire est significative d'une compréhension ethniciste de la religion, perçue comme ayant été transmise au même titre que l'origine comme un héritage immuable. Ainsi la catégorie « Musulmans » est construite en opposition à la catégorie « Français » : bien que la majorité des enfants soient juridiquement français (et le sachent), cela ne les fait pas entrer pour autant dans la catégorie imaginée des « Français » (Ribert, 2006). Or l'injonction à « être Charlie » à pu être interprétée comme une injonction à « être Français » :

- Kenza : Et c'est pour ça ils ont dit « je suis Charlie ». Ils pensent eux que c'est bien de dessiner le prophète parce que eux c'est pas des Musulmans, c'est les Français qui font ça...

- Mona : ça aurait été mieux si ils avaient marqué « je suis AVEC Charlie ».

La remarque de Mona montre que l'affiche « je suis Charlie » n'a pas toujours été comprise comme une invitation à montrer son soutien mais plutôt comme une injonction à se conformer à un ordre social qui nie la minoration ethno- raciale. Celle-ci est mobilisée dans les discours de tous les enfants, mais pour des raisons divergentes :

- Rayan : mais pourquoi en France ils se sont vengés, ils ont brûlé une mosquée arabe ? ils l'ont brûlée ! ils ont mis un coup de pistolet, il a traversé la vitre, le plafond, et puis le mur !

- *qui a fait ça à ton avis ?*

- je sais pas [...] bah parce que les Français ils se sont vengés, sur les Arabes, ça commence mal alors ! J'imagine pas comment ça va se terminer.

- Yacine : après nous les Arabes on va attaquer l'église après...

- Nabile : [surpris] beh !! pourquoi tu dis ça ! faut laisser les gens tranquilles un peu !

- Hassan : ouais c'est clair !

- Nabile : si toi t'étais français, tu pars à l'église, j'te suis par derrière, j'te tue ! Bah ça se fait pas ! Tu viens je t'ai rien fait ! On est tous frères, on doit se respecter !

¹³ Si je suis sensible à l'argument de D. Fassin (2006, p.20) selon lequel le registre de l'ethnique ne doit pas produire une euphémisation des phénomènes de racialisation, il semble pour autant heuristique de différencier ici l'ethnisation de la racisation. Je suis la proposition de C. Poiret (2011) : « Ces processus expriment un rapport social de domination-subordination qui fonctionne par référence aux origines, qu'elles soient traitées plutôt sur un mode naturalisant – racisation – ou plutôt culturalisant – ethnisation – ou, le plus souvent, selon une combinaison des deux ». Dans le cas de la catégorie « musulmane » telle qu'elle est décrite par les enfants, elle fait plutôt référence à une appartenance vue comme culturelle (ceux qui sont « de culture musulmane »), mais la catégorie « Français » contre laquelle elle se construit davantage naturalisante (ceux qui sont « blancs »).

- Rayan : chacun sa religion, on doit tous se respecter !
- Yacine : [à mi-voix] avec les Français, non, j'crois pas.
- Nabile [s'énervant] : mais respecte-toi, [t'es] avec tes frères et sœurs, arrête de parler de Français !
- Rayan : normalement on est tous égal, tout le monde est égal...

La catégorie « Musulmans » laisse ici momentanément la place à la catégorie « Arabes » qui est plus rarement mobilisée par les enfants, et c'est paradoxalement l'unique séquence lors de laquelle les « Français » sont associés à une religion, à travers la référence à « l'église ». L'extrait montre par ailleurs les différents usages qui peuvent être faits des catégories ethno-raciales : pour Rayan, il ne s'agit pas tant de s'inclure dans un « nous » que de mobiliser des catégories qui permettent de donner du sens aux tensions survenues suite aux attentats. Yacine en revanche parle de « nous les Arabes » et exprime une altérité forte avec « les Français ». Sa déclaration « nous les Arabes on va attaquer l'église » provoque un tollé chez les trois autres enfants, qui les amène à remettre en cause la légitimité de la catégorisation ethnique (« arrête de parler de Français ») : il ne s'agit pas de nier l'existence de ces catégories, mobilisées par tous sur le ton de l'évidence, mais de contester leur légitimité en tant que principe d'action. On voit donc que, loin d'être figée et homogène, l'ethnicité est mobilisée comme une ressource cognitive (qui permet de « donner du sens » au monde) et discursive, au service de la présentation de soi.

Comme l'ont montré Céline Braconnier et Jean-Yves Dormagen, les sentiments d'appartenance ethniques peuvent se traduire en comportements et en opinions politiques (2007). On constate ainsi chez plusieurs enfants interrogés que les événements ont provoqué ou intensifié la politisation du « nous » minoritaire. Le groupe des filles évoque par exemple à plusieurs reprises la question palestinienne :

- Imane : moi je ne suis pas Charlie parce qu'il se moque de mon prophète et de mon dieu.
- Kenza : voilà, moi j'suis avec la Palestine !
- [...]
- Imane : [à propos de la minute de silence] et en plus nous on a dit au maître « pourquoi nous on fait pas la Palestine », parce que la Palestine c'est ceux qui se font tuer le plus, que nous en France, nous en France on a presque ... c'est presque jamais qu'y'a des morts ! Mais eux c'est toutes les minutes y'a... y'a plusieurs morts ! et il m'a fait, il nous a dit « bah non parce que eux ils sont pas dans la France, eux ils sont loin de nous, donc c'est pas à nous de faire ça... » moi après là franchement j'étais vraiment en colère contre lui.

La question palestinienne est alors mobilisée par les enfants pour dénoncer l'injustice du traitement de faveur accordé aux causes « françaises » par rapport aux causes « musulmanes ». L'enseignant refuse quant à lui que la question palestinienne fasse l'objet d'une politisation : il dit avoir essayé de leur « ouvrir l'esprit en leur montrant qu'il n'y a pas que la Palestine, qu'il y a aussi les enfants qui meurent dans les mines de diamant en Sierra Léone, les enfants qui meurent dans la guerre en Syrie, etc. ». En reléguant la question

palestinienne à une problématique humanitaire, l'enseignant participe à la dynamique scolaire de « socialisation au consensus », qui évite soigneusement les dimensions conflictuelles de la politique (Boone, 2013). L'enseignant lutte par ailleurs contre l'expression du « nous » formulée par les enfants : il explique ainsi certains enfants ne sont pas prêts à l'écouter au sujet des événements, parce que « ça vient de [lui], c'est-à-dire d'un "Français" [il mime les guillemets] ». Il explique que malgré tous les efforts qu'il a pu déployer, il est difficile « de les faire sortir de leur culture ». Cette dernière remarque est symptomatique d'une conception universaliste du rôle politique de l'école (Dubet, 2012) – il s'agit de lutter contre les « cultures » des enfants, considérées comme des facteurs explicatifs de nombreuses difficultés rencontrées dans les milieux populaires (Payet, 1995 ; Lorcerie, 2003). Comme l'explique F. Lorcerie (2012), l'institution scolaire évite soigneusement de devoir parler de questions relatives à l'islam, jugées « sensibles » et donc « à éviter ». La lecture scolaire (et plus généralement la lecture républicaine) des événements de Charlie Hebdo est de ce point de vue une lecture dépolitisée en ce qu'elle refuse la montée en généralité sur les expressions des expériences minoritaires soulevées par les enfants à l'occasion des événements ainsi que la possibilité d'un débat conflictuel sur leur interprétation (Duchesne, Haegel, 2004).

III. Remises en cause du discours scolaire

Lorsqu'ils parlent des attentats et de la médiation de l'école à leur sujet, les enfants n'expriment pas uniquement une position politique, mais également une position vis-à-vis de l'institution scolaire.

[à propos de la présence de l'affiche « je suis Charlie » sur la porte de la classe]

- Imane : eh bah tout le monde était en colère quand on est rentrés en classe !
- Kenza : bah voilà, ils ont dit « moi j'suis pas Charlie ! » chacun a dit son prénom et son nom. Moi j'ai dit « j'suis Kenza Nassrin ! »
- *et du coup le maître il l'a laissé quand même ?*
- plusieurs : ouais ! [...]
- Kenza : moi à sa place j'aurais pas mis ça ! moi je l'aurais enlevé, parce qu'on a bien parlé de ça, on est pas d'accord avec ça, donc si il sait qu'on est pas d'accord avec ça il faut pas le mettre.
- Mona : toute la classe contre un, et c'est le un qui gagne.

Les enfants contestent ici la dimension autoritaire de la décision de l'enseignant de laisser l'affiche malgré les protestations jugées majoritaires des enfants. Ce qui est remis en cause ici n'est alors pas tant l'affiche en elle-même que l'injustice de son imposition à l'entrée de la classe, ainsi que de façon plus globale le caractère arbitraire de l'autorité du maître, et donc la légitimité de l'ordre scolaire. De manière générale, la réaction de l'école a été vécue par l'ensemble des enfants comme relevant de la contrainte, même par les enfants qui « sont Charlie » :

- *[à propos de l'affiche « je suis Charlie » sur la porte de la classe] mais le maître il l'a quand même laissée ?*
- Elyes : oui après à lui qui dit des mauvais trucs c'est des lignes [à recopier] hein !

- Bader : il a dit « que ça vous plaise ou pas il y est »

Le cadrage qui a été fait par l'école au lendemain des évènements a donc été perçu par les enfants comme une opération de discipline, comme le montre également cet extrait sur la minute de silence :

- *et la minute de silence vous l'avez faite ?*

- plusieurs : oui !

- Yacine : [au début] j'voulais pas la faire ! Et après le maître il a dit « tu veux pas la faire ? bah vas dans le bureau de la directrice », j'ai dit « non c'est bon, c'est bon, je vais la faire »

La position « anti-Charlie » va alors de paire avec une critique anti-école ou anti-autorité :

- Mona : [La directrice] elle a un collier avec « je suis Charlie »

- Imane : ouais mais ça se fait pas ! Franchement ce qu'elle fait...parce que y'a une copine a moi, elle a écrit « je suis musulmane », on l'avait tous eu, et à cause de ça on a eu un problème. [trois filles ont été convoquées avec leurs parents par la direction pour avoir porté sur leurs vêtements des petites pancartes « je suis musulmane » pendant la récréation]

- *avec Mme P. [la directrice] ?*

- Kenza : oui

- Imane : en fait... on était dans la classe, en fait c'est pas moi qui l'a écrit ni rien hein, donc j'étais pas dans le problème, donc moi je l'avais juste dans ma main, je l'ai mis dans ma poche, je l'ai pas collé sur moi ! et après le maître il fait « Yassrine, Nissrine, Imane », vous partez chez Mme P., et après elle fait « ouais mais nanani nanana » elle commence à nous crier, c'est pas de notre faute. Et pourquoi elle nous crie comme ça ? ça se fait pas ! C'est comme la dernière fois y'a un maître qui m'a crié dessus [...] parce que c'était un garçon qui avait commencé à faire des problèmes, et après... j'sais plus qu'est-ce qu'il m'avait fait, après moi je lui ai à peine écrasé le pied, j'lui ai juste touché, et quand le maître il est venu il m'a crié dessus [...]

Il est intéressant ici de noter que le récit d'Imane met sur le même plan ses deux mésaventures : celle où on lui a « crié dessus » à cause de l'affichette « je suis musulmane » et celle où on lui a crié dessus lorsqu'elle se défendait d'un garçon dans la cour de récréation. Dans les deux cas, ce qui est mis en avant est l'injustice dans le traitement effectué par les adultes, bien plus que la dimension « politique » de l'action. Se positionner contre la lecture républicaine des évènements devient alors une occasion de plus pour les enfants d'exprimer leur défiance envers l'institution. La mise à distance de l'école par ces élèves est un phénomène qui n'est probablement pas nouveau, et qui peut-être rattaché à une tendance plus générale de certains élèves issus de l'immigration à percevoir l'institution scolaire de façon critique, notamment en raison du sentiment de faire l'objet de traitements injustes (Zirotti, 2006 ; Brinbaum, Primon 2013). En renversant la perspective, il apparaît que la position anti-Charlie peut également être nourrie par leur défiance envers l'école, la gestion autoritaire des évènements leur fournissant un argument supplémentaire pour dénoncer la stigmatisation dont ils font l'objet en tant que Musulmans. On peut alors considérer que les lectures des

événements qui font concurrence à la lecture scolaire s'expliquent en partie par la « culture anti école » que développent de nombreux élèves de milieu populaire (Willis 1977) et par la « posture critique » adoptée par des élèves issus de l'immigration (Zirotti, 2006), tout en contribuant à renforcer cette défiance.

La position scolaire étant vécue comme relevant de la contrainte, et la contestation étant soumise à des sanctions, le désaccord des enfants avec la lecture scolaire des événements s'exprime par des actes de résistance symbolique. Diverses stratégies de « micro-résistances » sont mises en œuvre par les enfants pour manifester leur désaccord sans pour autant contrevenir de façon trop frontale à l'ordre scolaire, notamment l'initiative des affichettes « je suis musulmane ». L'affiche « je suis Charlie » devant la porte de la classe a également été la cible d'actes de dégradation symbolique :

- *et j'ai vu que c'était aussi à l'entrée de votre classe...*
- Rayan : mais y'a des garçons qui crachent dessus ! Comme Bader il a craché dessus.
- Yacine : eh moi à l'étude j'ai fait un rond.
- *t'as fait un ... ? [ne comprenant pas]*
- j'ai ... j'ai fait un truc dans le truc là, Charlie, après il l'a gommé vite.

S'il n'a pas pu être vérifié que Bader ait réellement « craché » sur l'affiche, la déclaration de Yacine d'avoir dessiné un « rond » (probablement une marque au crayon de papier), aussi anodin que puisse paraître le geste, peut s'analyser au vu du contexte répressif comme un acte de profanation, ayant une portée symbolique importante pour Yacine en raison du risque encouru pour sa réalisation. Les enfants expriment ainsi leur désaccord avec la lecture républicaine des événements en attaquant (symboliquement) ses symboles. Ces actes, qui relèvent de la « désobéissance dans l'obéissance » (Buton, 2008) en ce sens qu'ils constituent un « jeu » avec l'institution, dans les limites de ses règles, ne peuvent pleinement se comprendre qu'en vertu du contexte de domination qu'exerce l'institution scolaire. Concernant la minute de silence, dont on a vu qu'elle a été imposée par la menace aux enfants, diverses stratégies ont été évoquées pour contourner l'évènement : Mona déclare « moi et ma copine on était entrain de parler ensemble » et explique que son cousin « il a fait la minute de silence mais pas en pensant à Charlie, en pensant à ses proches, à eux qui sont morts ». Imane raconte quant à elle que son frère « a mis une minute [sur sa montre], après d'un coup ça fait "bi-bip, bi-bip, bi-bip", la maîtresse elle a dit "la prochaine fois que ça fait ça tu me donnes ta montre" ». Bien que les enfants ne soient pas toujours acteurs de ces stratégies, le récit qu'ils en font est révélateur de leur refus de la « fonction intégratrice » du rite que constitue la minute de silence (Mariot, 1998). Les enfants adoptent alors des « formes discrètes de résistance qui n'osent pas dire son nom » (Scott 2008, p.33) en détournant le caractère symbolique de l'évènement. La position anti-Charlie est donc vécue comme une position anticonformiste, interdite, rebelle, illégitime dans l'univers institutionnel mais légitime auprès des pairs et parfois auprès de la famille, ce qui lui confère un certain crédit. En cherchant à étouffer les prises de position qui contreviennent à la lecture républicaine des événements, l'école impose la posture pro-Charlie comme unique position légitime. Les enfants sont ainsi bien conscients de la dimension iconoclaste des autres prises de position, ce qui engendre chez certains une assimilation entre le rejet de la lecture républicaine des événements et le rejet de l'autorité scolaire en général.

Conclusion

Cette étude s'appuyant sur le cas d'une seule classe, de surcroît dans un environnement social très homogène, elle ne permet pas d'élaborer de conclusion générale sur la réaction de l'école face aux événements de Charlie Hebdo, dont les modalités et les résultats ont probablement été très différents selon les contextes. Elle permet néanmoins d'envisager certaines pistes de réflexion quant au rôle de l'école dans la lecture des événements politiques. Comprendre la médiation de l'école suppose dans un premier temps de prendre en considération la configuration dans laquelle celle-ci se met en place : dominés en tant qu'élèves, les enfants sont par ailleurs pris dans des rapports de domination de classe et de race, qui placent les enquêtés interrogés ici très bas dans la hiérarchie sociale. Le rapport des élèves aux messages véhiculés par l'école ne peut alors se comprendre qu'au vu de ce contexte – qui, nous l'avons vu, produit des effets hétérogènes.

Il apparaît que le discours universaliste de l'école se heurte à l'expression d'un « nous » dont on a vu qu'il était autant religieux qu'ethno-racial. C'est parce que ces événements mettent en jeu les relations interethniques que leur gestion a été aussi conflictuelle dans l'école étudiée : du côté de l'enseignant et de la directrice, ces événements ont porté à la surface leurs difficultés pour lutter contre ce qu'ils perçoivent comme du « communautarisme » et pour imposer le modèle républicain d'intégration. Du côté des enfants, les événements ont provoqué la nécessité d'une prise de position entre des valeurs souvent contradictoires. Cette étude confirme alors que l'action politique de l'école se situe surtout dans la familiarisation qu'elle opère avec les normes dominantes, lesquelles sont inégalement perçues et reçues selon les enfants. Dans le cas que nous avons étudié, les effets de l'intervention de l'école ont été ambivalents puisqu'elle a mené les enfants à prendre position vis-à-vis de ces normes, et donc parfois à les rejeter.

- Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y., 1992, *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Belkacem L., 2010, « Dire, penser et vivre les frontières : catégorisations et présentations de soi des enfants d'immigrés maliens en France », *Migrations & Société*, 22(128).
- Bonnery S., 2006, « La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de construction d'un problème », *Printemps*, n°1.
- Boone D., 2013, *La politique racontée aux enfants : des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit ; Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants*, Thèse pour le doctorat de Science Politique, Université Lille 2.
- Bourdieu P., 1964, *Les Héritiers ; les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.
- Bourdieu P., 2012, *Sur l'Etat ; cours au collège de France 1989 – 1992*, Paris, Seuil.
- Bozec G., 2008, « Enfance et politique », *La Pensée*, n°354.
- Braconnier C., Dormagen J.-Y., 2010, « Le vote des cités est-il structuré par un clivage ethnique ? », *Revue française de science politique*, 60(4).
- Brinbaum Y., Primon J.-L., 2013, « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Insee Economie et Statistiques*, n°464-465-466.
- Buton F., 2008, « Quand les disponibles ne veulent pas l'être. Le "Mouvement des rappelés" pendant la guerre d'Algérie », in Loez A., Mariot N., dir., *Obéir- désobéir, Les mutineries de 1917 en perspective*, Paris, La découverte.
- Dubet F., 2012, « Eduquer dans un monde pluriel (entretien avec Geneviève Zoïa) », *Tréma*, 37.
- Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Duchesne S., Haegel F., 2004, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue Française de Science Politique*, 54(6).
- Fassin É., Fassin D., 2006, *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française*, Paris, La Découverte.
- Greene S., Hogan D., 2005, eds., *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- James A., Jenks C., Prout A., 2005, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jennings M. K., Niemi R. G., eds, 1974 *Political Character of Adolescence: the Influence of Families and Schools*, Princeton, Princeton University Press.
- Lahire B., 1995, *Tableaux de famille ; Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.
- Lignier W., Pagis J., 2017, *L'enfance de l'ordre ; comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- Litt E., 1963, « Civic Education, Community Norms and Political Indoctrination », *American Sociological Review*, n°28.
- Lorcerie F., 2012, *Y a-t-il des élèves musulmans ? Diversité : ville école intégration*, CNDP.
- Lorcerie F., dir., 1995, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Issy-les-Moulineaux : ESF ; Paris : INRP, 2003.
- Mariot N., 1998, « Morphologie des comportements et induction de croyances. Quelques remarques à propos de l'exemple de la fonction intégratrice des rites », *Hypothèses*, 1(1).

- Maurer S., 2000, « École, famille et politique : socialisation politique et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique », *Dossier d'étude ; Allocations Familiales*, 15, décembre.
- Millet M., Croizet J.-C., 2016, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.
- Muxel A., 1983, *La socialisation intentionnelle familiale. Etude d'une famille sur trois générations (1946-1982)*, Thèse pour le doctorat de science politique, Paris.
- Neveu E., 1999, « Pour en finir avec l' « enfantisme ». Retours sur enquêtes », *Réseaux*, 17(92).
- Payet J.-P., 1992, « Ce que disent les mauvais élèves ; civilités, incivilités dans les collèges de banlieue », *Les Annales de recherche urbaine*, n°54, 1, p.85-94.
- Payet J.-P., 1995, *Collèges de banlieue ; ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Percheron A., 1984, « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, 30.
- Poiret C., 2011, « Les processus d'ethnisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et « Noirs » », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 27, n° 1, p. 107-127.
- Ribert E., 2006, *Liberté, égalité, carte d'identité ; les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, Paris, La découverte.
- Scott J. C., 2008, *La domination et les arts de résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Editions Amsterdam
- Simon A., 2015, « La vérité sort-elle de la bouche des enfants ? Remarques épistémologiques sur les spécificités de l'enfance comme objet d'enquête en sciences sociales », Faculté de Droit et de Science politique de Montpellier.
- Tournier V., 1998, *La politique en héritage ? Socialisation, famille et politique : bilan critique et analyse empirique*, Thèse pour le doctorat de science politique, IEP Grenoble.
- Willis P., 1977, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone.
- Diversité, 2015, « l'Ecole et les valeurs ; Charlie, et après », *Diversité*, n°182, 4^e trimestre.
- Zirotti J.-P., 2006, « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'Urmis*, 10-11, décembre.