Éducation comparée / nouvelle série, n°14, pp 83 - 115

Religion et perception du climat scolaire chez des élèves de collèges français et tunisiens

Jean-François BRUNEAUD
Université de Bordeaux
LACES
France

RÉSUMÉ

À partir d'une étude comparative entre la France et la Tunisie fondée sur deux enquêtes par questionnaire, cet article interroge les relations entre les appartenances ethnico-religieuses et la perception du climat scolaire en lien avec le degré de pratique chez des collégien(nes) français et tunisiens. En se centrant plus particulièrement sur les élèves musulmans, les résultats montrent que les différences observées entre les deux pays s'appuient en partie sur les particularités des contextes nationaux respectifs.

MOTS CLÉS

Climat scolaire ; Islam ; Maghrébins ; Tunisie ; France

ABSTRACT

From a comparative study between France and Tunisia based on two questionnaire surveys, this paper examines the relationship between ethnic and religious backgrounds and perceptions of school climate in relation to the degree of practice among French and Tunisian schoolchildren. Focusing particularly on Muslim pupils, the results show that the differences between both countries are based in part on the characteristics of the respective national contexts.

KEYWORDS

School Climate; Islam; Maghrebes; Tunisia; France

PRATIQUE RELIGIEUSE MUSULMANE ET PERCEPTION DU CLIMAT SCOLAIRE CHEZ DES COLLÉGIENS TUNISIENS ET FRANÇAIS

Si les recherches liées au climat scolaire remontent au début du XXème siècle, elles s'installent réellement au cours de la décennie cinquante pour s'intensifier ces dernières années. La mesure de ce climat se réfère notamment aux travaux conduits à Chicago dès 1963 et aux recherches britanniques puis françaises qui les suivirent, indique Debarbieux (1996, p.69) qui s'en empara lui-même dès 1996 dans le cadre de ses études sur la violence en milieu scolaire. Comme c'est fréquemment le cas pour bon nombre de concepts, le climat scolaire souffre d'un manque de définition consensuelle mais beaucoup s'accordent sur son lien avec la qualité des apprentissages, la réussite scolaire et la victimation à l'école (Debarbieux, et al., 2012). La force de ce lien, établie par la recherche, montre combien les questions de climat scolaire, loin d'être superflues, touchent à la construction et à la transmission des connaissances, à la performance académique, à la sécurité scolaire et mentale ainsi qu'au bien-être des élèves et des personnels. D'autre part, la littérature récente en la matière, montre l'existence d'un fort consensus pour refuser le climat scolaire comme un état donné mais comme « le résultat d'un processus complexe et mouvant » (*idem*, 2012, p.2).

Relevant d'une construction multidimentionnelle qui ne se limite pas au seul « effet établissement » mais aussi à l'appréciation subjective de chacun des membres de la communauté éducative, le climat scolaire nécessite, pour être mesuré, l'élaboration de modèles multifactoriels qui prennent en compte divers facteurs explicatifs agissant sur son élaboration. La nature et le classement de ces facteurs varient en fonction des auteurs et des institutions. Aux États-Unis, le NSC (National School Center) propose 12 dimensions (facteurs) réparties dans 5 catégories : la sécurité, l'enseignement et l'apprentissage, les relations interpersonnelles, l'environnement institutionnel et les personnels scolaires[1]. Ces catégories, qui reposent sur l'expérience vécue à l'école par les individus, sont largement partagées par la

1 http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf

communauté scientifique même si d'autres facteurs peuvent être ajoutés. C'est le cas par exemple de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), qui intègre la qualité du bâti scolaire, tant dans son aspect, son entretien, que son aménagement intérieur et extérieur dont l'apparence général et l'état de conservation influencent fortement le climat scolaire (OCDE, 2004).

Au vu des résultats de nos enquêtes présentés dans cet article, nous postulons la présence d'une relation entre l'appartenance confessionnelle, le degré de pratique religieuse et la perception du climat scolaire chez les élèves. Le lien entre religiosité et climat scolaire ne semblant pas avoir été traité dans la littérature, nous tenterons de l'établir en nous appuyant sur deux des facteurs constitutifs du climat proposés par la NSC et l'OCDE.

Facteur 1 : respect de la diversité (catégorie *Relations interpersonnelles* de la NSC) = Mutual respect for individual differences (e.g. gender, race, culture, etc.) at all levels of the school - student-student; adult-student; adult-adult and overall norms for tolerance.

Facteur 2 : Adéquation et engagements scolaires (catégorie *Environnement institutionnel* de la NSC) = Positive identification with the school and norms for broad participation in school life for students, staff, and families. Ce facteur est proche de celui de *la relation entre enseignants et élèves* proposé par l'OCDE et considéré comme relevant d'un système social et de normes partagées par la communauté scolaire.

Dès lors, à l'instar de la classe sociale, de la culture ou de l'origine ethnique, l'appartenance religieuse peut représenter un élément actif au cœur de ces facteurs. Car si la religion a « longtemps constitué une ressource majeure pour mettre en scène des identités territorialisées distinctes » (Michel, 2010 p.154), elle tend, dans les sociétés contemporaines, à engendrer des frontières, plus dématérialisées et symboliques, proches de celles produites par les processus d'ethnicisation (Barth, 1969, Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). Alors, parce qu'elle érige des frontières plus ou moins labiles et souples qui partagent la société en des « eux » et des « nous », elle produit de la

différence qui concerne directement les relations interpersonnelles et le facteur du respect de la diversité.

Du côté du facteur de l'adéquation et de l'engagement scolaires, l'appartenance religieuse (ou la non-appartenance) peut, suivant le contexte sociétal, constituer un élément plus ou moins favorable. Si l'on en reste aux deux pays étudiés dans cet article, une appartenance confessionnelle, nous le verrons plus bas, alors qu'elle tend à constituer un stigmate en France, sera plutôt valorisée en Tunisie. Un enseignant français ne trouvera pas de difficultés à se proclamer athée face à ses élèves alors qu'il craindra plus, autant pour des raisons personnelles que juridiques, d'afficher une confession. En Tunisie, la situation risque fort de s'inverser. Du côté des élèves, cela peut, suivant leur profil, se traduire par un écart plus ou moins marqué entre les normes prônées par l'école et celles portées par eux-mêmes et leurs familles. Cela parait d'autant plus probable pour ce qui concerne les normes liées à des valeurs particulières à chaque société (laïcité, religiosité, reconnaissance, communauté vs individu…) que pour celles en lien avec les valeurs scolaires (travail, discipline, rigueur, politesse, respect…) qui, malgré des variations de forme, gardent un fond universel.

La religion, pour des raisons culturelles, historiques, idéologiques et politiques n'est pas similairement appréhendée en France et en Tunisie. La nature de la confession, l'athéisme ou l'agnosticisme, tout comme la pratique religieuse, représentent autant d'éléments constitutifs des identités individuelles et collectives participant à l'évaluation du degré de conformisme des individus et des groupes à l'aune des normes de la société majoritaire. Les concepts de norme sociale et de conformisme sont intimement liés dans la mesure où ce dernier est d'autant plus affirmé que l'adhésion aux normes, réelle ou affichée, est forte (Festinger, 1954). S'éloigner de la norme ou être perçu comme tel peut constituer un acte de déviance dont la catégorisation s'opère dans l'interaction sociale. À la différence de la conception « carriériste » de la déviance de Becker (1985), Goffman (1975) montre que c'est à partir de leurs propres normes identitaires que les individus classent les actes d'autrui en les considérant comme une infraction. En France et en Tunisie, la (non)croyance en Dieu, la

(non)appartenance à une religion pratiquée ou pas à divers degrés peut faire diversement office de stigmate dévalorisant. Ce dernier, fondé sur l'identité sociale virtuelle -renvoyée par la société majoritaire- déclenche le processus de stigmatisation dès que l'écart avec l'identité sociale réelle -celle qui correspond à l'individu- devient significatif (*op.cit.,* 1975). La discordance entre ces deux types d'identités entraîne des stratégies diverses visant à se protéger en cherchant à dissimuler l'objet du stigmate ou à l'inverse en l'exacerbant ou en le valorisant selon le célèbre retournement du stigmate « black is beautiful ». Dans le cadre de cet article, la question de la stigmatisation interroge la nature de l'adéquation et de l'engagement scolaires pour des élèves qui, du fait de leur (non)religiosité, ne pourraient atteindre un degré satisfaisant de conformisme attendu par leur société. Suivant les contextes nationaux, la question de la religiosité produit des profils individuels et collectifs plus ou moins conformes aux valeurs et aux normes de l'école portées par la société majoritaire qui génèrent des processus de stigmatisation et entrainent des stratégies en guise de réponses.

Participant à la production de ces profils, cette approche par le conformisme et la stigmatisation atteste du lien entre le climat scolaire et la religiosité. C'est parce qu'ils font à la fois appel au respect de la diversité (facteur 1) et à l'identification aux normes de l'école (facteur 2) que les processus de stigmatisation et les stratégies défensives et protectrices générées par les effets de non-conformisme agissent sur la construction et la perception du climat scolaire.

D'UNE RIVE À L'AUTRE : LES TERRAINS D'ENQUÊTE

Les résultats présentés dans cet article sont issus de deux enquêtes par questionnaires non financées menées dans le cadre de mes recherches au sein de l'équipe ERCEP3[2] du LACES dont relèvent les étudiant(e)s de Master 2 Sciences de l'éducation de l'Université de Bordeaux qui ont participé à ce travail. En Tunisie, les données ont été recueillies en 2014 auprès de collégiens(es) de classes de 7ème, 8ème et 9ème par deux étudiants tunisiens. En France, la passation des

2 Équipe Recherche comparative en Éducation, Prévention, Profession, LACES EA 4140

questionnaires s'est effectuée entre 2010 et 2013, en compagnie d'étudiants(es) auprès d'élèves de 4ème et de 3ème. Afin de limiter le risque de confusion entre l'activité d'enquête et les tâches scolaires d'apprentissage, de contrôle ou d'évaluation, la passation s'est généralement déroulée en classe, sous la responsabilité d'un chercheur, mais en l'absence des enseignants ou de tout autre personnel de l'établissement.

La nature des enquêtes diffère entre les deux terrains. Si pour la France, il s'agissait de s'intéresser à la diversité culturelle, ethnique et religieuse, en Tunisie l'objet portait sur la victimation scolaire. Bien entendu, chaque enquête possède son propre questionnaire élaboré pour recueillir les données spécifiques à leur objet de recherche respectif. Ainsi avons-nous utilisé deux questionnaires :

1. Pour la France, il s'agit du questionnaire portant sur la *Diversité ethnique, culturelle et religieuse à l'école* (Bruneaud, 2011, 2012).

2. Pour la Tunisie, le questionnaire de l'Observatoire International de la Violence à l'École (*OIVE*)[3]. Conçu à l'origine par Éric Debarbieux, il a, depuis 1993, été distribué à plus de 50.000 élèves en France et appliqué dans de nombreux pays européens mais aussi en Afrique, en Amérique Latine ou au Canada. Rédigée en langue française, la version originale a été traduite en langue arabe et adaptée au contexte tunisien[4]. Des questions supplémentaires ont également été ajoutées par nos soins dans trois domaines : la religion, la région d'origine et la structure familiale. Les questionnaires ont été administrés avec l'autorisation expresse du Ministère de l'Éducation Nationale tunisien.

Au total, 21 établissements, 14 collèges et 7 lycées ont été enquêtés. Pour les besoins de cet article, les 7 lycées tunisiens ont été écartés,

3 Le questionnaire de l'OIVE est validé et utilisé par la Direction de l'Évaluation, de la Perspective et de la Performance (DEPP, ministère de l'Éducation nationale – France) pour les enquêtes de victimation et climat scolaire.

4 Traduction et adaptation : Chaker Salhi et Faouzi Boukhchina, étudiants de Master 2 Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux et Jean-François Bruneaud.

permettant ainsi de ne conserver que les 14 collèges constitutifs de l'échantillon équitablement répartis entre la France et la Tunisie.

Tableau 1 : Établissements enquêtés

a. En France

Établissement		Informations	Statut
Aquitaine	**33B** N= 89	Rive droite CUB – ville ouvrière portuaire avec petite industrie. Classe ouvrière et moyenne. Collège au milieu d'une cité pavillonnaire.	Ordinaire
	33L N= 138	Rive droite CUB – collège au milieu des cités populaires parmi les plus stigmatisées de la CUB en termes de mauvaise réputation.	ZEP-RAR
	33M N= 89	Rive gauche CUB – ville accueillant majoritairement des classes moyennes et supérieures.	Ordinaire
	47A N= 162	Collège de centre-ville d'une agglomération lot et garonnaise.	Ordinaire
	47B N= 240	Autre agglomération lot et garonnaise. Collège situé dans le quartier considéré comme la « banlieue » de la ville.	Ordinaire
	64A N= 66	Collège ZEP de la cité de la banlieue d'une ville des Pyrénées-Atlantiques.	ZEP
13M N= 181		Collège des quartiers Nord de Marseille, populaires et stigmatisés.	ECLAIR

N = 784 (Aquitaine) + 181 (Marseille) = 965

b. En Tunisie

Établissement	Willaya	Informations
C1B N= 157	Sidi Bouzid	Public défavorisé. Conditions matérielles du collège précaires
C2B N= 84	Sidi Bouzid	Public défavorisé. Situé près de la ville, faibles effectifs
C3M N= 96	Monastir	Public classe moyenne. Conditions matérielles du collège précaires.
C4G N= 153	Gafsa	Public favorisé. Collège *Pilote* situé loin de la ville. Insécurité
C5ChPro N= 61	Gabès	Public défavorisé. Ne dispense que les 2 dernières années (8 et 9ème)
C6ChPilt N= 148	Gabès	Public favorisé Établissement dit « Pilote ». Sélection des meilleurs élèves du primaire sur concours (moyenne)
C7B N= 72	Gabès	Public défavorisé. Qualité scolaire de mauvaise réputation.

N = 771

Bien que bénéficiant d'une organisation relativement similaire, quelques éléments distinguent les systèmes scolaires français et tunisiens. Ainsi, alors que le collège français représente le 1er degré du cycle secondaire, en Tunisie, il marque le 2ème cycle de l'enseignement de base composé de deux cycles qui se déroulent à l'école de base durant 9 ans. Le passage en 2ème cycle, soit l'entrée au collège, intervient en 7ème année. Autrement dit, l'élève tunisien passe une année de plus dans le primaire que son homologue français, ce qui entraîne une année de moins au collège, soit 3 ans contre 4.

La dénomination des niveaux diffère également. Les classes des 3 années du collège tunisien se déclinent graduellement de la 7ème à la 9ème, de la 6ème à la 3ème pour la France.

Sachant que pour les deux pays, la scolarité est gratuite et obligatoire de 6 à 16 ans, le tableau 2 permet de comparer les deux systèmes et d'établir les équivalences entre les différents niveaux.

Tableau 2 : équivalence des systèmes scolaires français et tunisien

<table>
<tr><td colspan="5">LYCÉE</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Collège 1er cycle du secondaire</td><td>3ème</td><td>9ème</td><td rowspan="3">Collège 2ème cycle de base</td><td rowspan="6">Enseignement de base</td></tr>
<tr><td>4ème</td><td>8ème</td></tr>
<tr><td>5ème</td><td>7ème</td></tr>
<tr><td>6ème</td><td>6ème</td><td rowspan="5">Élémentaire 1er cycle de base</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Élémentaire primaire</td><td>CM2</td><td>5ème</td></tr>
<tr><td>CM1</td><td>4ème</td></tr>
<tr><td>CE2</td><td>3ème</td></tr>
<tr><td>CE1</td><td>2ème</td></tr>
<tr><td>CP</td><td>1ère</td></tr>
<tr><td colspan="2">France</td><td colspan="3">Tunisie</td></tr>
</table>

LE CLIMAT SCOLAIRE, MESURE D'UNE PERCEPTION

Fondés sur le même principe méthodologique de mesure du climat scolaire, les questionnaires *OIVE* et *Diversité* s'appuient respectivement sur huit et sept questions à échelles de type Likert à 4 degrés (tableau 3). Dans la mesure où nous avons affaire à deux recherches menées singulièrement dans leur propre contexte, les résultats sont, dans le cadre de cet article, mis en perspective *a posteriori*. Dès lors, la question du lien entre le degré de pratique religieuse et la perception du climat scolaire sera traitée et analysée indépendamment pour la Tunisie et la France. Ainsi, la comparaison ne portera pas, par exemple, sur la qualité du climat scolaire entre les deux pays en termes d'ICS, mais sur les effets de la relation entre le degré de pratique religieuse et la qualité perçue du climat scolaire. L'intérêt ne sera alors pas de savoir si un pays obtient un meilleur

indice de climat scolaire que l'autre, mais si cet indice varie en fonction de l'appartenance ou de la pratique religieuses.

Tableau 3 : indicateurs (items) constitutifs de l'Indice de climat scolaire : enquêtes OIVE et Diversité

	A	**Enquête *OIVE***	**B**	**Enquête *Diversité***
Critères	1	Sentiment de bien-être dans l'établissement	1	Attachement à son établissement
	2	Qualité de l'ambiance entre élèves	2	Sentiment par les élèves d'être respecté par les pairs de l'établissement
	3	Qualité des relations élèves/enseignants	3	Sentiment par les élèves d'être respecté par les adultes de l'établissement
	4	Sentiment de sécurité à l'intérieur de l'établissement	4	Respect du règlement intérieur par les élèves
	5	Qualité d'apprentissage de l'établissement	5	Niveau scolaire général de l'établissement
	6	*Sentiment de sécurité aux alentours de l'établissement*	*6*	*Réputation de l'établissement*
	7	*Niveau d'agressivité entre élèves et enseignants*	*7*	*État des locaux*
	8	Qualité des relations entre élèves et adultes de l'établissement autres que les enseignants		

Pour chacun de ces items il est demandé de positionner sa réponse sur une échelle à 4 degrés. Pour chaque degré, le barème suivant est attribué :

1 ; 2 ; 3 ; 4

Systématiquement, la plus forte note (4) est octroyée au degré correspondant à la modalité traduisant la plus haute qualité ou la meilleure perception. Par exemple pour le critère n°1A sur le *sentiment de bien-être*, le barème sera le suivant :

Tout à fait bien (4) - Plutôt bien (3) - Pas très bien (2) - Pas bien du tout (1).

Cette opération permet de produire un *Indice de climat scolaire* (ICS) sous la forme d'un score obtenu par le calcul de la moyenne de ces items combinés. Ainsi élaboré, cet indice autorise à la fois la comparaison de scores (ICS de 1 à 4) et celle de fréquences (ex : proportion d'élèves déclarant un bon climat). D'autre part, à partir de ces moyennes, et afin de qualifier le degré de climat scolaire, une variable « climat scolaire » a été créée en proposant 5 modalités déterminées par la méthode des centres mobiles:

Très bon ; Bon ; Moyen ; Mauvais ; Très mauvais.

APPRÉHENDER LES APPARTENANCES ET LA PRATIQUE RELIGIEUSES : UN DOUBLE TABOU

Contourner les interdits et respecter le sacré

S'informer sur les appartenances religieuses des élèves en France et en Tunisie relève, dans les deux cas, de tabous fondés sur des sacralités antagoniques. Pour la France, d'une manière générale et plus encore, dans sa forme radicale, le principe de laïcité proscrit toute intrusion de la religion dans l'espace scolaire public. Dès lors, s'enquérir de l'appartenance confessionnelle d'un élève, tend à s'apparenter à une atteinte à la laïcité justifiée par la nécessaire non-ingérence de la « chose religieuse » - qui relève de la sphère privée- dans l'espace de l'école publique. Connaître la religion de l'élève relève de l'interdit, la lui demander, du tabou. Beaucoup

d'enseignants interrogés sur ce sujet conditionnent leur refus de s'en informer au nécessaire traitement égalitaire et non discriminatoire des élèves. Mais alors, qu'arrive-t-il si, lorsqu'au détour d'un signe révélateur, aussi discret soit-il, d'une appartenance confessionnelle, ils s'en rendent compte ? L'élève est-il dès lors traité différemment ? Leur subjectivité nourrie de leurs propres représentations, stéréotypes, affects et opinions les contraint-t-elle soit, à discriminer, soit, à privilégier l'élève avec une force telle qu'il ne deviendrait plus possible de le traiter « équitablement » ? En réalité, par le jeu du « principe de visibilité » (Bruneaud, 2005, p.235-237 ; 275) un prénom, le port d'un bijou discret et bien d'autres signes encore révèlent, malgré eux, l'appartenance confessionnelle, réelle ou supposée, de certains élèves sans pour cela systématiquement bouleverser la relation pédagogique.

En Tunisie, il semblerait que l'appartenance religieuse apparait au contraire comme une évidence tellement avérée, qu'il serait superflu de la demander aux élèves puisque la population serait, à l'exception de la minorité juive de Djerba, entièrement de confession musulmane. Ici, le fait même de se renseigner sur une évidence constitue un tabou en insinuant que les individus interrogés pourraient ne pas être musulmans.

Ainsi, les deux terrains présentent une difficulté fortement liée à des tabous de nature antagonique : d'un côté comme de l'autre surgit la crainte d'une profanation de la sacralité, laïque pour la France, religieuse pour la Tunisie.

Dans la conception des questionnaires cela s'est traduit par un important travail de réflexion dans la rédaction et la formulation des questions inhérentes à ce thème dans le respect de la nécessaire articulation des contraintes d'ordre éthique et méthodologique.

Le tableau 4 présente les questions et leurs modalités relatives à l'appartenance et la pratique religieuses telles qu'elles figurent dans les questionnaires respectifs. Si dès l'origine, elles faisaient partie de

l'enquête *Diversité,* elles ont été adjointes à celle de l'*OIVS* qui ne les intégrait pas[5].

Tableau 4 : mesure appartenance et pratique religieuses : France-Tunisie

Questions France		**Questions Tunisie**	
1F	Croyez-vous en l'existence de Dieu : *Oui- non- j'ai des doutes- je ne sais pas*	1T	Quelle est ta religion ? ما هو دينك؟
2F	Avez-vous une religion ? *Oui – Non*	2T	Es-tu assidu(e) au niveau de tes obligations (devoirs) religieuses ?- هل تــواظب على فرائضك ؟ الدينية *Beaucoup- moyennement- peu- pas du tout*
3F	Si vous le souhaitez, pouvez-vous indiquez laquelle ? *Question ouverte sans modalités proposées*	3T	« Es-tu engagé(e) dans ta religion ? » هال انت ملتزم دنيا؟ *Oui- non- refuse de répondre*
4F	Si religion : vous vous considérez ? Pratiquant- moyennement pratiquant- peu pratiquant – non pratiquant	4T	Si oui, préciser *Question ouverte sans modalités proposées*

Si la décision de demander l'appartenance religieuse aux élèves tunisiens fut prise à l'issue d'une profonde réflexion, celle de la croyance en Dieu fut d'office écartée pour ce pays. Non pas que toute possibilité de réponses négatives, aussi clairsemées puissent-elles être,

5 L'emploi du vouvoiement ou du tutoiement n'a pas d'importance dans la mesure où pour la Tunisie, il s'agit d'une traduction en français de questions posées en arabe, langue qui n'utilise généralement que le tutoiement différencié, féminin ou masculin.

fut éliminée *a priori*, mais par crainte, en raison du tabou précédemment évoqué, que l'aspect « provocateur » de la question n'entrave quelque peu le bon déroulement de l'enquête.

Du côté français, c'est cette même crainte qui a contraint à formuler deux questions (2F et 3F) pour sonder l'appartenance religieuse, là où une s'est avérée suffisante en Tunisie. Si la question (1F) a pour avantage d'écarter les élèves se déclarant non croyants du thème de la religion, il n'en reste pas moins délicat d'interroger directement les croyants sur leur appartenance confessionnelle. C'est pour optimiser les chances d'obtenir des réponses que le choix de 2 questions a été opéré en espérant que le caractère intrusif et provocateur soit ainsi quelque peu atténué. En cela, la question visant à déterminer la confession d'appartenance présente, avec l'emploi du verbe « souhaiter » un caractère optionnel. De type « ouverte », elle ne propose aucune modalité préétablie de réponse et laisse à l'élève le libre choix des termes.

Déterminer la croyance.

Nous l'avons vu, seuls les collégiens français ont été interrogés sur ce sujet de la croyance en Dieu (question 1F). Alors que le taux de non-croyants s'élève à 24% d'entre eux, celui des croyants atteint 49,1%. Enfin, 15,4% des élèves doutent de l'existence de Dieu et 11,4% déclarant ne pas savoir.

Déterminer l'appartenance religieuse

Il s'agit à nouveau d'une interrogation (question 2F) spécifique au terrain français qui vise à recueillir le taux d'adhésion à une religion particulière. Croisée avec la question sur la croyance (1F), elle s'appuie sur le principe qu'il est possible de croire en Dieu sans adhérer à une religion ou, *a contrario*, de déclarer une appartenance religieuse et ne pas croire. Le tableau 5 confirme ce phénomène dans des proportions toutefois limitées puisque la péréquation entre croyance et appartenance religieuse montre que si 8,2% des croyants se déclarent sans religion, 9,9% des non croyants en ont une.

Tableau 5 : *France : appartenance religieuse en fonction de la (non) croyance en Dieu*

Appartenance religieuse Croyant	Oui	Non	TOTAL
Oui	91,8%	8,2%	100%
Non	9,9%	90,1%	100%
J'ai des doutes	50,3%	49,0%	100%
Je ne sais pas	35,5%	62,7%	100%
TOTAL	59,3%	40,4%	100%

La dépendance est très significative. chi2 = 482,61, ddl = 6, 1-p = >99,99%.
Les non réponses ne figurent pas – N = 965

Déterminer l'appartenance confessionnelle

Pour la Tunisie, l'appartenance confessionnelle est sollicitée à travers la première question du thème de la religion (1T). De type « ouverte », sa tournure appelle une réponse quasi obligatoire.

Pour la France, nous l'avons vu, il s'agit d'une question ouverte facultative (3F) qui s'inscrit à la suite des deux précédentes qui préparent en partie son arrivée. Si la non-obligation de réponse présente l'avantage de ménager les consciences dans une culture française où le rapport à la religion est souvent problématique, en revanche, elle ne permet pas de déterminer la confession de l'ensemble des 58,8% d'élèves déclarant une appartenance religieuse dans la mesure où 11,3% d'entre eux refusent d'en indiquer la nature. D'autre part, certains élèves en choisissant de se définir « Chrétien » optent pour une catégorie trop générique qui ne permet pas de distinguer les Catholiques des Protestants, pas plus qu'à l'intérieur de ces derniers, on ne peut repérer les diverses formes de protestantisme (luthérien, réformé, baptiste, pentecôtiste, etc.). Enfin, concernant les individus déclarant une appartenance religieuse, il ressort nettement pour l'échantillon français, une forte tendance des élèves maghrébins, turcs et africains musulmans à oser déclarer leur adhésion à l'islam,

alors que leurs camarades français et européens sont sept fois plus nombreux à refuser d'indiquer leur confession.

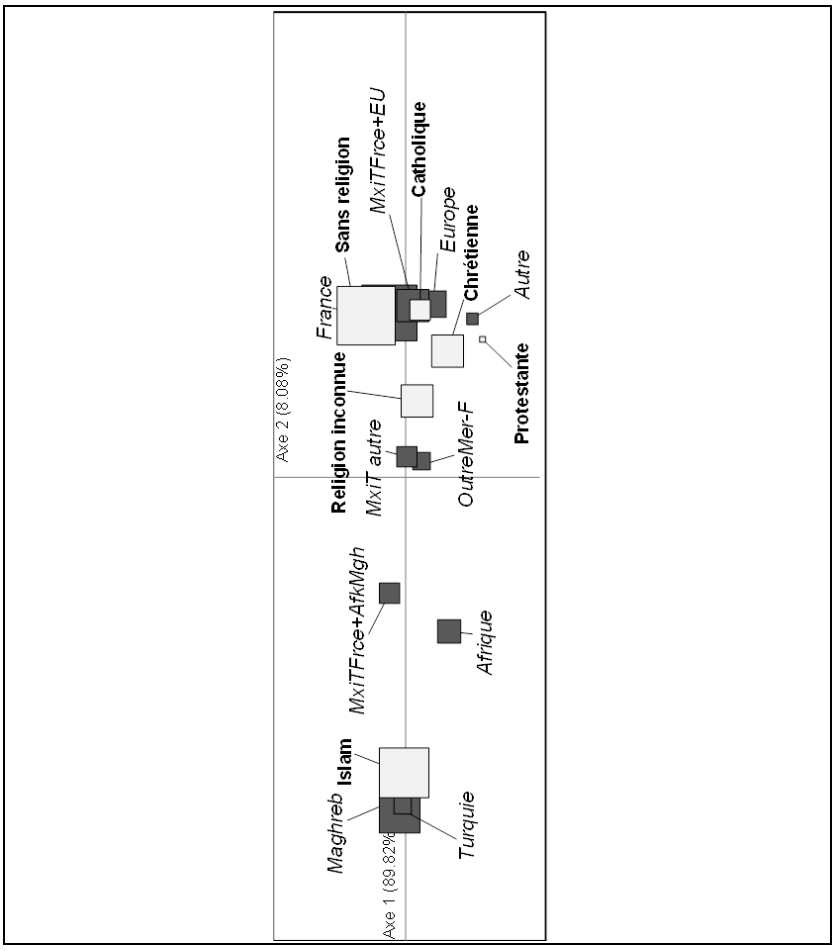
Tableau 6 : appartenances religieuses : France-Tunisie

France				**Tunisie**	
Islam		28,9%		Islam	95%
Christianisme	Total Chrétiens	17,7%	11,6%		
Catholicisme			5,5%		
Protestantisme			0,6%		
Religion inconnue		12,7%			
Sans religion		40,4%		Sans religion/non croyant	0,0%
Non réponse		0,3%		Non réponse	5,0%
Total observations		**100%**		**Total observations**	**100%**

Les résultats du tableau 6 confirment un attachement massif à l'islam pour 95% des élèves tunisiens. Si un tiers des 5% de la catégorie « non réponse » déclare une pratique religieuse, le reste ne répondant à aucune des questions liées à la religion ne permet pas de savoir si ces quelques collégiens adhèrent ou non à une confession. Nos données concernant les lycées (non exploitées dans cet article) montrent qu'une infime minorité de 0,6%, soit 10 lycéens se déclarent formellement *non-croyants* pour 7 d'entre eux et *sans religion* pour les 3 autres.

En France, si les élèves *sans religion* constituent, avec un taux de 40,4%, un bloc important de la population, ils sont 59,3% à déclarer, toutes confessions confondues, une appartenance religieuse. Le graphique 1 qui illustre la répartition des appartenances confessionnelles en fonction des origines ethniques, montre distinctement le regroupement des origines *France* et *Europe* autour d'un pôle de confessions chrétiennes et de *sans religion* et, à l'opposé, autour du pôle *islam*, les origines *Maghreb* et *Turquie*. La position centrale de l'Outre-mer français traduit une situation médiane, qui s'explique par la diversité des populations qui la composent : une, plutôt chrétienne, majoritairement antillaise et réunionnaise pour l'académie de Bordeaux, l'autre, largement musulmane, mahoraise pour celle de Marseille.

Graphique 1 *: AFC – appartenance confessionnelle en fonction de l'origine ethnique - France*



Estimer le degré de pratique religieuse (DPR)

La démarche, de type auto-déclaratif, consiste à demander aux élèves se revendiquant d'une appartenance confessionnelle de faire part de leur niveau de pratique religieuse. Évidemment, l'opération est moins précise que la plupart des méthodes traditionnellement employées pour mesurer la pratique religieuse, souvent dans la continuité de la typologie d'origine de Le Bras (1956), ou de travaux

plus spécifiques à l'Islam (Bruneaud, 2005, p.175-178). Mais ce qui est recherché ici n'est pas tant la mesure objective de la pratique que la perception que les acteurs sociaux, qui ne sont pas des « idiots culturels » (Garfinkel, 1984), attribuent à leurs actions.

Pour cela, les élèves français ont dû répondre à une unique question à échelle (4F) en cochant une des 4 modalités situées entre *pratiquant(e)* et *non-pratiquant(e).*

Du côté tunisien, la question, telle que formulée en arabe - هل تـواظب ؟ على فرائضك الدينية- renvoie à la notion de *fard* qui traduit l'idée des obligations religieuses comme par exemple, la prière ou le jeûne du mois de Ramadan. Littéralement, elle pourrait se traduire par « Es-tu assidu(e) dans l'accomplissement de tes obligations (devoirs) religieuses ? ». Afin de conserver l'esprit méthodologique « auto-déclaratif » de l'enquête les élèves sont invités à se positionner eux-mêmes sur une échelle à quatre degrés allant de *Régulièrement* - بصفة منتظمة - à *Jamais* - أبدا ،لا. Cette idée d'assiduité, de régularité dans l'accomplissement d'obligations religieuses au sens large du terme, traduit un degré de pratique tel que les élèves le conçoivent par et pour eux-mêmes. Dès lors, il devient possible d'interpréter en français les quatre modalités de réponses initialement proposées en arabe, par une échelle à quatre degrés permettant une classification identique à celle opérée pour la France allant de *pratiquant(e)* à *non-pratiquant(e*). Pour chacun de ces quatre degrés un score de 0 pour *pas pratiquant* à 3 pour *Pratiquant* est attribué, permettant ainsi de dégager des moyennes du DPR susceptibles d'être croisées à diverses variables.

Non seulement, avec 2,25 le DPR de la Tunisie s'avère plus élevé que celui de la France (1,64) mais le taux de *pratiquants* (tableau 7) lui est également supérieur. La proportion, tous degrés confondus, de 91,7% de *pratiquants* tunisiens, représente presque le double de celle des Français qui, avec 48,2% n'atteint pas la moitié des effectifs et correspond, à 2,5 points près, au taux d'élèves tunisiens présents au plus haut degré, celui des Pratiquants avec 45,7%. Si ces chiffres ne disent rien de la qualité de la pratique, ils apportent un éclairage important sur la religiosité des populations étudiées.

Tableau 7 : degré de pratique religieuse(DPR) France//Tunisie

	France			**Tunisie**		
DPR	Nb. citations	Fréquences		Nb. citations	Fréquences	
Pratiquant(e)	126	*48,2 %*	13,1%	352	*91,7 %*	45,7 %
Moyen-pratiquant(e)	202		20,9%	261		33,9 %
Peu-pratiquant(e)	137		14,2%	94		12,1 %
Non-pratiquant(e)	94		9,7%	35		4,5%
Non réponse	406		42,1%	29		3,8%
Total observations	**965**		**100%**	**771**		**100%**

Moyenne France = 1,64/3 Écart-type = 1,01 // Moyenne Tunisie = 2,25/3 Écart-type = 0,85

La question est à réponse unique sur une échelle. Les paramètres sont établis sur la notation: Pratiquant (3), Moyen pratiquant (2), Peu pratiquant (1), Non pratiquant (0).

En France, les élèves musulmans sont 5 fois plus *pratiquants* et 8 fois moins *non pratiquants* que leurs camarades chrétiens toutes confessions confondues (tableau 8). Ils affichent également le plus haut score de pratique avec une moyenne de 2,11 sur 3 très significativement différente (test t de Fisher) de celles de 1,19 des catégories *Christianisme* et de 1,18 de *religion inconnue*.

Tableau 8 : taux de pratique religieuse (DPR) en fonction de la religion – France

DPR Religion	Non réponse	Prati quant	Moyen prati quant	Peu prati quant	Non prati quant	TOTAL
Christia-nisme	1,8%	7,1%	33,5%	28,2%	29,4%	100 %
Islam	0,7%	38,0%	38,0%	19,7%	3,6%	100 %
Religion inconnue	6,6%	6,6%	31,2%	27,9%	27,9%	100 %
TOTAL	42,1%	13,1%	20,9%	14,2%	9,7%	100 %

La dépendance est très significative. chi2 = 136,27, ddl = 8, 1-p = >99,99%. N= 965

Chez les élèves tunisiens, le taux de *non pratiquants* musulmans s'avère, avec 4,5%, légèrement plus élevé que celui de 3,6% de leurs coreligionnaires français. Si 12,1% le sont *peu*, ils sont 45,7% de *pratiquants* et 33,9% *moyen pratiquants*.

Du point de vue des élèves musulmans, qu'ils soient tunisiens ou français, cette congruence entre l'appartenance confessionnelle et le degré de pratique montre que si l'attachement à l'Islam n'entraîne pas systématiquement une pratique religieuse, elle n'en persiste pas moins fortement à divers degrés.

PRATIQUE RELIGIEUSE ET PERCEPTION DU CLIMAT SCOLAIRE

De la force du lien en Tunisie

En Tunisie, ce sont les élèves de la catégorie *pratiquants* qui affichent le plus haut niveau de qualité de climat scolaire (tableau 9).

Tableau 9 : ICS en fonction du DPR – Tunisie
Critères évalués : indice de climat scolaire.

DPR	**ICS**
Pratiquant(e)	**3,19**
Moyen-pratiquant(e)	3,05
Peu-pratiquant(e)	*2,87*
Non-pratiquant(e)	3,06
Non réponse	*2,90*

Les valeurs du tableau sont les moyennes de l'ICS comprises entre 1 et 4. Les nombres grisés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%). Résultats du test de Fisher : indice de climat scolaire : ICS : V_inter = 2,94, V_intra = 0,27, F = 11,10, 1-p = >99,99%

A sa faiblesse en France

Les divers croisements effectués entre les variables de mesure du climat scolaire et celles inhérentes à la confession et à la pratique religieuse révèlent une faiblesse, voire une absence de significativité qui traduit l'impact très limité de la religion sur la perception du climat scolaire chez les élèves français. Toutefois, quelques nuances semblent se dessiner au gré d'une analyse plus fine.

Sur le plan de l'appartenance religieuse, les élèves *chrétiens* et de *religion inconnue* occupent une place médiane entre d'un côté, leurs pairs *musulmans* détenteurs du score le plus bas avec 2,59 et à l'opposé, les *sans religion* qui, avec 2,68, se hissent en tête du classement (tableau 10).

Le degré de pratique, assez clivant en Tunisie, est plus fluctuant en France et tend à varier selon les religions. Du côté des Musulmans, ce sont les *Peu pratiquants* - pourtant en dernière position en Tunisie - qui avec 2,66 se placent en tête en France.

Tableau 10 : ICS en fonction du DPR et de l'appartenance religieuse – France

Religion DPR	**Islam**	**Christianisme**	**Religion inconnue**	**Sans religion**	***Total***
Pratiquant	2,60	2,71	2,85	-	*2,63*
Moyen-pratiquant	2,56	2,59	2,55	-	*2,57*
Peu-pratiquant	2,66	2,69	2,74	-	*2,69*
Non-pratiquant	2,27	2,65	2,61	-	*2,59*
Score moyen ICS	*2,59*	*2,64*	*2,65*	*2,68*	*2,62*

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable ICS comprises entre 1 et 4 *pour chaque couple de citations. N= 965*

En se penchant plus finement sur la catégorie des Musulmans de l'échantillon français, une tendance laisse apparaître un léger désavantage des élèves turco-musulmans et maghrébo-musulmans qui obtiennent un score de climat scolaire inférieur à ceux de leurs coreligionnaires des autres catégories ethniques (tableau 11). Il a été précédemment montré (Bruneaud, 2011), que l'origine ethnique n'influe pas sur la perception du climat scolaire chez les collégiens français sauf, de manière très légère, pour les catégories *Turcs* et *Maghrébins.* Il semblerait donc que pour ces derniers, le cumul de l'origine ethnique et de l'appartenance religieuse constitue les éléments d'un stigmate dévalorisant qui, dans le contexte français, interroge sur ses conséquences en matière de perception du climat scolaire.

Tableau 11 : ICS en fonction du DPR et des catégories ethnico-religieuses des musulmans – France

Catégorie Degré pratique	**Turco-musulmans**		**Maghrébo-musulmans**		**Africano-musulmans**		**Autres musulmans**		**Ensemble Musulmans**	
	score	*effectifs*	*score*	*effectifs*	*score*	*effectifs*	*score*	*effectifs*	*score*	*effectifs*
Pratiquant	2,70	*11*	2,52	*68*	2,74	*9*	2,79	*18*	2,60	*106*
Moyen-pratiquant	2,35	*12*	2,56	*62*	2,67	*13*	2,63	*19*	2,56	*106*
Peu-pratiquant	2,69	*6*	2,58	*27*	2,84	*8*	2,69	*14*	2,66	*55*
Non-pratiquant	2,14	*2*	2,36	*2*	1,57	*1*	2,43	*5*	2,27	*10*
Moyenne ICS	2,53	*31*	2,54	*159*	2,70	*31*	2,68	*56*	*2,59*	*277*

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable ICS comprises entre 1 et 4 *pour chaque couple de citations. N= 279 (dont 2 non réponses)*

Enfin, si comme nous l'avons précédemment constaté pour l'ensemble de l'échantillon français, la relation entre le degré de pratique religieuse et la perception du climat scolaire n'est pas avérée, au sein des Musulmans français, contrairement à la Tunisie, elle tend à s'établir de manière inversement proportionnelle. Le tableau 12 illustre le propos en montrant que si les Turco et Maghrebo-musulmans obtiennent les plus hauts scores de pratique et les plus bas ICS, la logique s'inverse pour les autres catégories.

Tableau 12 : DPR en fonction de la catégorie ethnico-religieuse

Catégorie ethnico-religieuse	**DPR**	**ICS** (pour rappel)
Maghrebo-musulmans	2,23	2,54
Turco-musulmans	2,03	2,53
Africano-musulmans	1,97	2,70
Autres-musulmans	1,89	2,68
Moyenne DPR	*2,11*	*2,59*

Les paramètres DPR sont établis sur la notation : Pratiquant (3), Moyen pratiquant (2), Peu pratiquant (1), Non pratiquant (0) - N= 279

ENTRE CONFORMISME TUNISIEN ET UNIVERSALISME FRANÇAIS : L'ÉCOLE AU CŒUR DES CONSTRUCTIONS IDENTITAIRES RELIGIEUSES

Les résultats obtenus soulignent la prégnance de la pratique religieuse sur la perception du climat scolaire en Tunisie. Pour les pratiquants, cela se traduit de manière corrélative par un accroissement de la qualité de cette perception au fur et à mesure de l'augmentation du degré de pratique (tableau 9). Tel n'est pas le cas en France où les appartenances et les croyances religieuses n'agissent pas sur le climat sauf, nous l'avons montré, avec une faible significativité, lorsque la catégorie musulmane est cumulée avec l'origine ethnique *Turcs* ou *Maghrébins*. Alors, comparativement à la Tunisie, la relation et la qualité de la perception du climat scolaire décroît inversement à l'augmentation du degré de pratique.

Se pose alors la question de la place de l'école dans la construction de ce phénomène. L'institution scolaire peut être appréhendée comme un instrument puissant à la disposition des États pour inculquer leur idéologie aux élèves à travers les valeurs et les normes considérées comme fondamentales dans la formation du futur citoyen. C'est notamment le cas en France dès la naissance de l'enseignement primaire sous Guizot (1833) et plus encore à l'issue des lois Ferry de 1881-1882 (Prost, 1983) ou, à partir des indépendances de certains pays sous domination coloniale (Thành Khôi, 2001) telle que la Tunisie. L'école porte et transmet des valeurs fondamentales de la société

qu'elle représente et l'éducation, déclare Halbwachs dans sa préface au Durkheim de L'évolution pédagogique en France, « est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image » (Halbwachs, 1990, p.4).

Dans l'hexagone, la question de la laïcité est essentielle. Fortement débattue sous la IIIème République, elle réapparait avec la première « affaire du voile » du collège de Creil en 1989. Depuis, elle ne cesse d'occuper le débat social et politique français en se cristallisant autour de l'école publique dans une confrontation souvent larvée avec l'islam. La loi du 15 mars 2004 sur *le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, communément dénommée *loi du foulard*, marquera le point d'orgue d'un processus sans pour cela l'achever. La même année, le rapport Obin (2004)[6], remis au ministre de l'éducation nationale, décrit une France au bord du chaos, avec des établissements scolaires en proie à l'obscurantisme religieux. Toutefois, les quelques précautions d'usage présentées en préambule, ne suffiront pas à masquer les lourdes accusations portées envers les élèves musulmans et leurs familles. Puis, ressortiront régulièrement les questions liées aux repas de substitution à la cantine, à la place des mères musulmanes portant foulard dans l'enceinte scolaire, jusqu'à l'exclusion de son établissement au mois de mai 2015 d'une collégienne musulmane en raison de sa jupe jugée trop longue. À cela s'ajoute *la charte de la laïcité à l'école* placardée dans les établissements en 2013, que beaucoup considèrent destinée aux seuls musulmans et, depuis les attentats de janvier 2015, la *Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République* dont le 1er objectif est de « *Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École* ». Depuis une trentaine d'années, ce flux continu qui a marqué deux générations d'élèves musulmans, constitue à leur égard un puissant stigmate renvoyé par l'école et relayé par les médias.

6 Obin J.-P., *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, [Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Groupe établissements et vie scolaire], 2004

A contrario, le rapport de l'UNESCO de 2001 sur l'Éducation de base et l'enseignement secondaire tunisien[7] rappelle que la loi du 29 juillet 1991 stipule dans son article 1er que « Le système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane, les finalités suivantes ». 16 principes sont ensuite déclinés, le 1er visant à « Préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion. ».

On constate que si l'école française est profondément liée à la question centrale de la laïcité, la tunisienne est fortement attachée à celles de l'identité nationale et de l'appartenance arabo-musulmane.

Si l'on se réfère aux deux facteurs de la NSC constitutifs du climat scolaire sélectionnés dans le cadre de cet article, on remarque que le premier, *le respect de la diversité*, n'agit guère en Tunisie. En effet, l'échantillon étant très largement constitué d'élèves tunisiens musulmans, peu ou pas concernés par la question de la reconnaissance identitaire minoritaire, ces derniers sont plutôt en conformité avec la société et l'école. Au contraire les particularités portées par les élèves français musulmans constituent souvent les éléments sur lesquels se fonde le rejet du respect de toute diversité dans l'espace scolaire hexagonal au profit d'une approche universaliste faisant fi de toute manifestation identitaire ethnoculturelle ou religieuse.

Cette absence de respect de la diversité religieuse et ethnique non reconnue, renvoie alors au second facteur, celui de *l'adéquation et de l'engagement scolaires*, en révélant l'écart plus ou moins important entre certaines normes et valeurs propres aux élèves et à leurs familles et celles portées par l'école publique française. Pour autant, si une telle proposition tend à reconnaître l'existence de différences basées sur les identités ethnico-religieuses, elle n'a pas vocation à les essentialiser. Il s'agit plutôt de considérer avec Taylor (2009) que la non-reconnaissance ou une reconnaissance inadéquate des identités minoritaires peut causer du tort aux individus et constituer une forme

7 http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/tunesia/rapport_1_.html

d'oppression qui, en retour, produit des mécanismes défensifs sous la forme de stratégies identitaires (Camilleri, 1990). Que ces stratégies s'inscrivent dans une démarche d'assimilation ou de différenciation (Camilleri, *op. cit.*) selon une posture « conformante » ou « individuante » (Manço, 1999), elles sont en partie alimentées par une double logique qui consiste en un refus catégorique de l'école de prendre en compte toute diversité ethnico-religieuse tout en stigmatisant un certain nombre de différences. Car c'est bien cette tension qui caractérise le stigmatisé que Martuccelli décrit comme « une figure emblématique de la société démocratique moderne : là où aucune discrimination n'est légitime, là où toutes les discriminations sont de rigueur. Là où tous sont égaux, sans que personne ne le soit véritablement. Le stigmatisé ne fait que rendre visible cette tension. » (1999, p.453).

On peut alors, concernant cette question de la diversité, s'interroger sur les effets induits par la nature universaliste de l'institution scolaire française, notamment lorsqu'une « laïcité de combat républicaine », moniste [est préférée à] une laïcité démocratique, plus souple, plus ouverte aux différences […] » (Burdy et Marcou, 1995, p.14). Il semblerait que contrairement aux résultats escomptés en matière d'intégration, voire d'assimilation des populations allochtones, cette posture institutionnelle, parfois coercitive et rigide dans son application, puisse créer de l'exclusion et engendrer des effets de renforcement identitaire chez les élèves des groupes minoritaires fortement stigmatisés. Dès lors, l'égalité républicaine, en niant la diversité nationale, peut paradoxalement être vécue comme une forme d'injustice, tout comme la laïcité dont la neutralité affichée peut aussi être l'arbre qui cache la forêt des discriminations en faisant coïncider indifférence subjective et différenciation objective (Liogier, 2006). Ainsi, à force d'être placardé dans les établissements scolaires, propagé dans les médias, répété inlassablement dans les discours comme autant d'injonctions à la mise en conformité des esprits, des corps, des pratiques et des attitudes, le rejet des différences ethnico-religieuses finit par créer ce que nous nommerons, un sentiment

d'insécurité identitaire[8], qui n'est pas sans agir sur la construction de la perception du climat scolaire. Basé sur l'expérience quotidienne, ce sentiment qui se fonde sur la conviction de ne pas avoir la bonne origine, la bonne couleur de peau ou la bonne religion, de ne « pas être aimé » ou « pas accepté » interroge les individus concernés, non pas sur leur intégration, qu'ils considèrent acquise au même titre que n'importe quel Français, mais sur leur degré d'inclusion. Le fait que pour de multiples raisons, l'islam constitue un fort facteur de stigmatisation tant au sein de la société française que de son école[9], peut en partie expliquer l'impact négatif de l'appartenance religieuse sur la perception du climat scolaire chez les seuls élèves musulmans, *a fortiori* turcs et maghrébins dont les derniers représentent la catégorie ethnique la moins appréciée des Français[10].

CLIMAT SCOLAIRE ET RELIGIOSITÉ : UN LIEN À GÉOMÉTRIE VARIABLE

C'est principalement avec l'Islam que l'existence d'un lien entre religiosité et climat scolaire a été démontrée dans cet article, lien dont la nature et la force varient d'un contexte à l'autre. Extrêmement ténu en France et plutôt fort en Tunisie, il interroge les spécificités des contextes nationaux respectifs. Car, comment expliquer autrement que par des effets de contexte culturels, sociaux, politiques ou économiques, cette différence chez des collégiens se revendiquant tous de l'islam et dont presque 60% d'entre les musulmans français possèdent des origines en Afrique du Nord qui, sans pour cela les confondre, les rapprochent en partie des Tunisiens.

8 Cette insécurité identitaire apparait clairement dans le discours d'élèves et d'étudiants des groupes minoritaires français avec lesquels je passe actuellement une série d'entretiens exploratoires pour une recherche à venir.

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

10 Voir les rapports de la Commission nationale consultative des droits de l'homme *: La lutte contre le racisme et la xénophobie*, Paris, La Documentation française (tous les rapports de 2000 à 2014) ; également consultables en ligne sur le site : http://www.cncdh.fr/

Immanquablement, la réponse repose en partie sur la place de la religion, et particulièrement de l'Islam, dans les deux sociétés et sur les processus de normalisation/marginalisation qui peuvent en résulter. Si l'appartenance musulmane s'inscrit globalement dans la norme majoritaire de la société tunisienne, en France elle fait plutôt office de stigmate qui peut se renforcer au contact de certaines catégories ethniques. En Tunisie, l'Islam, malgré des variations entre l'indépendance (1956) et la situation postrévolutionnaire actuelle a toujours conservé une forme « traditionnelle » qui constitue une puissante référence de l'identité nationale. Dans ce contexte, il y a de fortes chances que le stigmatisé soit celui qui, bravant l'ordre social, franchit les limites, soit en refusant catégoriquement de se plier à toute injonction émanant des normes de cet islam « traditionnel », soit à l'opposé, en s'y surconformant et en le dépassant de manière radicale tant il est considéré comme trop « mou ». Mais les élèves musulmans de l'échantillon tunisien, pratiquants ou non, présentent très largement des formes d'adhésion conformistes qui s'inscrivent dans le modèle majoritaire de l'islam national et génèrent une fonction d'attestation, si ce n'est de l'ordre politique, de l'ordre social en place. Cela apparait clairement à travers les échanges informels avec les élèves lors des passations des questionnaires et leurs réponses aux questions ouvertes qui n'ont aucunement laissé entrevoir de signes de radicalisation des collégiens. La question ouverte (4T), qui interroge sur la forme de l'engagement religieux, comporte des réponses essentiellement fournies par les *pratiquants* et les *moyens-pratiquants*. Le traitement lexical du verbatim montre une forme d'engagement plutôt classique des élèves qu'ils expliquent à travers une spiritualité qui se traduit par l'accomplissement de la prière, la pratique du jeûne, de l'aumône et d'une éthique du bon comportement en société avec en premier lieu, l'honnêteté et le respect d'autrui.

Du côté français, la question de l'engagement religieux n'ayant pas été posée, il est n'est guère possible d'en mesurer la forme ce qui, bien entendu, n'exclut pas la présence d'une dimension spirituelle chez les croyants. Toutefois, parce qu'il n'est pas comme en Tunisie, un pilier de l'identité française, mais un élément exogène faisant office de pierre d'achoppement pour l'inclusion d'une partie de la population, l'Islam semble, pour un certain nombre d'élèves, en partie vécu sur un mode

identitaire. Les réponses à la question ouverte sur la religion d'appartenance (3F) s'avèrent souvent écrites en majuscule, sur un type déclaratif, affirmatif parfois revendicatif, voire un brin provocateur : « *Muslim et fier de l'être* » ; « *Islam Bien sûr !* » ; « *Musulmane, et alors* ? ».

C'est qu'une grande partie des élèves français musulmans appartient, surtout pour des raisons dues à l'histoire de l'immigration nationale, à des classes sociales subalternes et à des groupes ethniques minoritaires dominés. Malgré qu'une partie des Musulmans de France, essentiellement présente au sein des intellectuels et des militants associatifs constitutifs des étages supérieurs de la classe moyenne, œuvre contre la stigmatisation et l'islamophobie par le développement d'une identité musulmane européenne inclue au sein de la nation française, d'autres mobilisent l'islam comme un élément central de contestation et/ou de réponse identitaire, tel que le constate Martiniello :

> « Dans les sociétés post-migratoires européennes […], l'affirmation religieuse peut être une marque d'ethnicité importante et représenter une réponse identitaire à l'exclusion sociale, politique et culturelle dont souffrent certaines catégories ethniques d'origine immigrée. C'est notamment le cas de certains jeunes Français, Belges ou Allemands nés de parents où prédomine l'Islam, ou encore de jeunes britanniques qui ont reconstruit en Grande Bretagne la rastafarisme des Antilles de leurs parents. Qu'ils traduisent une expression réelle d'une foi religieuse ou la simple manipulation de symboles religieux, ce type d'appel à la religion est une arme culturelle que les plus faibles peuvent utiliser pour lutter contre l'exclusion dans le cadre d'une affirmation ethnique à la fois subjectivement valorisante et souvent dévalorisée par la société. ». (2013, p.103).

Au collège il semblerait que certains élèves puissent appliquer ces stratégies, dans des logiques adolescentes pour se distinguer, marquer une opposition ou une contestation face à une société majoritaire perçue comme hostile. Rarement le fruit d'une conscience politique, ces logiques n'en sont pas moins marquées par le contexte français et international suspicieux à l'égard de l'islam et des arabes qui amène les individus à se placer sur la défensive et à adopter des positions de méfiance à l'égard des institutions et de leurs représentants. Si

l'appartenance musulmane constitue un élément d'intégration sociale en Tunisie, en France elle participe de l'élaboration de frontières entre un « Eux » majoritaire et un « Nous », minoritaire et dominé. Dès lors, outre la place allouée à la spiritualité, la relation à la religion devient identitaire pouvant expliquer en partie certaines difficultés dans la bonne application des deux facteurs de mesure du climat scolaire retenus dans le cadre de cet article. Si en Tunisie, le respect de la diversité ne se pose pas vraiment du fait d'une certaine homogénéité ethnico-religieuse, en France, la difficulté à accepter les différences et à penser de véritables politiques d'inclusion des minorités (facteur 1) freine les possibilités d'adéquation et d'engagement scolaires (facteurs 2).

Retenons que s'il constitue un facteur important en Tunisie, en France, le degré de pratique, tout comme l'appartenance religieuse, s'avèrent insuffisamment significatifs pour leur accorder un effet important en matière de perception du climat scolaire. Toutefois, le constat d'un « effet stigmatisation » sur cette perception chez les élèves Maghrébins et Turcs musulmans français demande que ce premier niveau d'analyse, issu de données par questionnaires, soit complété par une série d'entretiens qui permettra de mieux saisir les logiques internes individuelles.

Références bibliographiques

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

BECKER, H. S. (1985 [1963]). *Outsiders.* Paris: Métailé.

BRUNEAUD, J.-F. (2005). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les Maghrébins français.* Paris: L'Harmattan.

BRUNEAUD, J.-F. (2011, Mai). Diversité ethnique et climat scolaire: Le cas de collèges de l'académie de Bordeaux. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation, 53*, pp. 67-80.

BRUNEAUD, J.-F. (2012, Avril). Logiques d'ethnicisation et perception du respect chez les collègiens. *Diversité, 168*, pp. 157-166.

BURDY, J.-P., & MARCOU, J. (1995). Introduction. *CEMOTI* (19), pp. 5-33.

CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPANSKY, E. M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., & VASQUEZ, A. (1990). *Stratégies identitaires.* Paris: PUF.

DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: 1- Etat des lieux.* Paris: ESF.

DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., & VRAND, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration.* Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École., Paris.

FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, vol. 7*, pp. 117-140.

GARFINKEL, H. (1984). *Studies of Ethnomethodology.* Cambridge: Pilty Press.

GOFFMAN, E. (1975 [1963]). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps.* Paris: Les Editions de minuit.

HALBWACHS, M. (1990). *Préface à Durkheim, L'évolution pédagogique en France.* Paris: PUF.

LE BRAS, G. (1956). *Etudes de sociologie religieuse, t.II : De la morphologie à la typologie.* Paris: PUF.

LIOGIER, R. (2006). *Une laïcité « légitime ». La France et ses religions d'État.* Paris: Entrelacs.

MANÇO, A. (1999). *Intégration et identité : Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration.* Bruxelles: De Boeck et Larcier.

MARTINIELLO, M. (2013). *Penser l'ethnicité : Identité, culture et relations sociales.* Liège: Presses Universitaires de Liège.

MARTUCCELLI, D. (1999). *Sociologies de la modernité.* Paris: Gallimard.

MICHEL, P. (2010, 2e sem.2009/1er semestre 2010). Religion et frontière. *Socio-anthropologie*, pp. 151-166.

POUTIGNAT, P., & STREIFF-FENART, J. (1995). *Théories de l'ethnicité.* Paris: PUF.

PROST, A. (1983). *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967.* Paris: Armand Colin.

TAYLOR, C. (2009 [1992]). *Multiculturalisme - différence et démocratie.* Paris: Flammarion.

THANH KHÔI, L. (2001). *Education et civilisations : genèse du monde contemporain.* Paris: UNESCO - Horizons du Monde.