

2M11.2693.1

Université de Montréal

**LE FOULARD ISLAMIQUE À L'ÉCOLE PUBLIQUE:
ANALYSE COMPARÉE DU DÉBAT DANS LA PRESSE
FRANÇAISE ET QUÉBÉCOISE FRANCOPHONE (1994-1995)**

par

Coryse Ciceri

Département d'études et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en éducation comparée et internationale

septembre, 1998

© Coryse Ciceri, 1998



LB
5
U57
1999
V.028

(Inverted text)

(Inverted text)

(Inverted text)

(Inverted text)

(Inverted text)

(Inverted text)

(Inverted text)

(Inverted text)



(Inverted text)

(Inverted text)

Page d'identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

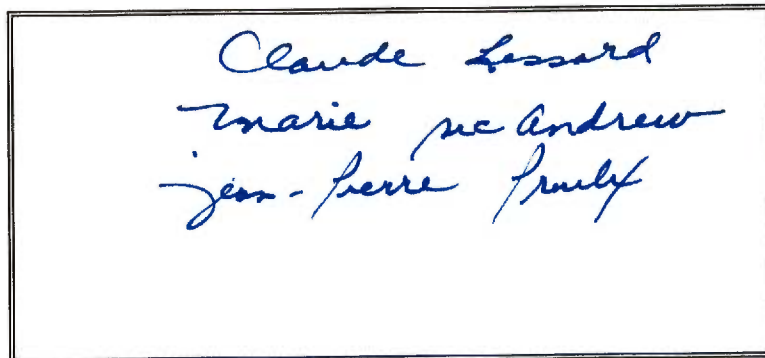
Ce mémoire intitulé :

**Le foulard islamique à l'école publique:
analyse comparée du débat dans la presse
française et québécoise francophone (1994-1995)**

présenté par :

Coryse Ciceri

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :



Claude Lessard
Marie McAndrew
Jean-Pierre Prud'homme

Mémoire accepté le : 12.01.1999

SOMMAIRE

À l'automne 1994, la polémique entourant le port du foulard islamique dans les écoles publiques a provoqué simultanément en France comme au Québec, un important débat sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions publiques – et notamment l'école –.

Le débat sur le port du foulard islamique s'est développé autour d'un certain nombre d'enjeux à la fois politiques, juridiques et socioculturels parmi lesquels on peut identifier: la présence de l'Islam dans les sociétés occidentales, le statut de la femme, le phénomène de l'immigration et de l'intégration, le statut de l'école publique laïque en France ou confessionnelle au Québec.

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est d'explorer les débats suscités, dans la presse écrite française et québécoise francophone, par le port du foulard islamique. La recension des différents arguments exprimés et leur classification dans des catégories définies en terme juridique et philosophico-politique, socioculturel, socio-politique et psychopédagogique, visent à proposer une analyse comparée du discours public développé en faveur ou à l'encontre d'une tolérance des élèves voilées à l'école.

Au terme de cette analyse, nous verrons combien les arguments utilisés pour soutenir une position d'exclusion ou de tolérance envers les élèves voilées se sont avérés complexes, faisant en sorte que des discours visant à défendre des positions contraires puissent finalement adopter une argumentation similaire et cela, en dépit des différences de contextes relevées. Cette étude aura également permis de mettre en lumière certaines tendances quant à la perception de l'élément foulard par l'opinion publique, tout comme elle aura mené à constater que la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse à l'école publique est une problématique conflictuelle, empreinte parfois d'une vive émotion, qui interroge autant la France que le Québec sur la place à octroyer à la pluralité dans un projet d'intégration qui garantisse la cohésion sociale.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	xi
REMERCIEMENTS.....	xii
DÉDICACE.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER: LES CONTEXTES	5
1. L'IMMIGRATION: PERSPECTIVES HISTORIQUE ET ACTUELLE	5
1.1 L'immigration en France	6
1.1.1 <i>De la Révolution française à nos jours</i>	6
1.1.2 <i>Les Musulmans en France</i>	10
1.2 L'immigration au Québec.....	15
1.2.1 <i>De la colonisation aux années 1960</i>	15
1.2.2 <i>L'immigration au Québec depuis les années 1970</i>	18
1.2.3 <i>Les Musulmans au Québec</i>	21
2. LES MODÈLES DE GESTION DU PLURALISME	23
2.1 Le modèle français: assimilation et neutralité de l'État	24
2.2 Le modèle québécois: interculturelisme et intégration dans une société francophone	28
3. LES ENJEUX DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES.....	32
3.1 La problématique d'ensemble	32

3.2	La France: l'école laïque et son rapport à la diversité.....	35
3.3	Le Québec: les commissions scolaires linguistiques, les écoles confessionnelles et leur rapport à la diversité	38
3.4	L'éducation interculturelle	41
3.4.1	<i>La situation française</i>	41
3.4.2	<i>La situation québécoise</i>	43
4.	LA PROBLÉMATIQUE DU FOULARD ISLAMIQUE	47
4.1	En France.....	47
4.2	Au Québec	49
	CHAPITRE 2: DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE PROPOSÉE ET MÉTHODOLOGIE	51
1.	OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	51
2.	MÉTHODOLOGIE	52
2.1	Présentation de la démarche comparative.....	53
2.2	Légitimation du choix de la France et du Québec comme sociétés de comparaison.....	55
2.3	Description de la démarche d'analyse	56
2.4	Constitution du corpus d'analyse.....	59
2.5	Catégories d'arguments retenues	62
	CHAPITRE 3: LE FOULARD ISLAMIQUE DANS LA PRESSE ÉCRITE FRANÇAISE	65
1.	LE RÔLE DES JOURNAUX ET LES TENDANCES	65
2.	CHRONOLOGIE DE L'ÉVÉNEMENT	67
3.	LES PRISES DE POSITION DES GROUPES SOCIAUX	69
3.1	Le milieu scolaire	71
3.2	Les milieux politiques.....	75
3.3	Les organisations religieuses.....	76
3.4	Les milieux familiaux.....	79

3.5	Les organismes de défense des droits.....	82
4.	LES PRISES DE POSITION DANS LE CORPUS D'ARTICLES D'OPINION	83
4.1	Description générale du corpus.....	83
4.2	Le discours défavorable au foulard islamique.....	85
4.2.1	<i>Les arguments</i>	<i>85</i>
4.2.1.1	<i>Les arguments juridico-politiques.....</i>	<i>85</i>
4.2.1.2	<i>Les arguments culturels.....</i>	<i>87</i>
4.2.1.3	<i>Les arguments socio-politiques.....</i>	<i>89</i>
4.2.1.4	<i>Les arguments psychopédagogiques.....</i>	<i>93</i>
4.2.2	<i>La fréquence des arguments et leurs partisans.....</i>	<i>95</i>
4.2.3	<i>Les procédés de l'argumentation.....</i>	<i>96</i>
4.2.4	<i>Les solutions proposées</i>	<i>97</i>
4.3	Le discours favorable au foulard islamique.....	98
4.3.1	<i>Les arguments</i>	<i>98</i>
4.3.1.1	<i>Les arguments juridico-politiques.....</i>	<i>98</i>
4.3.1.2	<i>Les arguments culturels</i>	<i>102</i>
4.3.1.3	<i>Les arguments socio-politiques.....</i>	<i>102</i>
4.3.1.4	<i>Les arguments psychopédagogiques.....</i>	<i>106</i>
4.3.2	<i>La fréquence des arguments et leurs partisans.....</i>	<i>107</i>
4.3.3	<i>Les procédés de l'argumentation.....</i>	<i>108</i>
4.3.4	<i>Les solutions proposées</i>	<i>108</i>
4.4	Les prises de position sur la circulaire Bayrou.....	109
4.4.1	<i>Les avis favorables</i>	<i>110</i>
4.4.2	<i>Les avis défavorables et critiques</i>	<i>110</i>
	CHAPITRE 4: LE FOULARD ISLAMIQUE DANS LA PRESSE ÉCRITE QUÉBÉCOISE.....	115
1.	LE RÔLE DES JOURNAUX ET LES TENDANCES	115
2.	CHRONOLOGIE DE L'ÉVÉNEMENT	118
3.	LES PRISES DE POSITION DES GROUPES SOCIAUX	121
3.1	Les prises de position sur le foulard islamique.....	121

3.1.1	<i>Le milieu scolaire</i>	121
3.1.2	<i>Les milieux politiques</i>	123
3.1.3	<i>Les milieux religieux et communautaires</i>	124
3.1.4	<i>Les particuliers</i>	125
3.1.5	<i>Les milieux universitaires</i>	126
3.1.6	<i>Les organismes de défense des droits</i>	126
3.2	Les prises de position sur l'avis de la Commission des droits de la personne.....	127
3.2.1	<i>Le milieu scolaire</i>	127
3.2.2	<i>Les milieux politiques</i>	130
3.2.3	<i>Les milieux religieux et communautaires</i>	130
3.2.4	<i>Les organismes de défense des droits</i>	131
4.	LES PRISES DE POSITION DANS LE CORPUS D'ARTICLES D'OPINION	131
4.1	Description générale du corpus.....	131
4.2	Le discours défavorable au foulard islamique.....	134
4.2.1	<i>Les arguments</i>	134
4.2.1.1	<i>Les arguments juridico-politiques</i>	134
4.2.1.2	<i>Les arguments culturels</i>	136
4.2.1.3	<i>Les arguments socio-politiques</i>	139
4.2.1.4	<i>Les arguments psychopédagogiques</i>	141
4.2.2	<i>La fréquence des arguments et leurs partisans</i>	142
4.2.3	<i>Les procédés de l'argumentation</i>	143
4.2.4	<i>Les solutions proposées</i>	144
4.3	Le discours favorable au foulard islamique.....	144
4.3.1	<i>Les arguments</i>	144
4.3.1.1	<i>Les arguments juridico-politiques</i>	144
4.3.1.2	<i>Les arguments culturels</i>	146
4.3.1.3	<i>Les arguments socio-politiques</i>	147
4.3.1.4	<i>Les arguments psychopédagogiques</i>	150
4.3.2	<i>La fréquence des arguments et leurs partisans</i>	151
4.3.3	<i>Les procédés de l'argumentation</i>	152

4.3.4	<i>Les solutions proposées</i>	155
4.4	Les prises de position sur l'avis de la Commission des droits de la personne	156
4.4.1	<i>Les avis défavorables</i>	156
4.4.2	<i>Les avis favorables</i>	157
4.4.3	<i>Les avis favorables-critiques</i>	157
CHAPITRE 5: COMPARAISON ET ANALYSE DU DÉBAT DU FOULARD ISLAMIQUE EN FRANCE ET AU QUÉBEC		162
1.	SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES GÉNÉRALES CARACTÉRISANT LE DÉBAT	163
2.	SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES DES POSITIONS DÉFENDUES PAR LES GROUPES SOCIAUX	166
3.	SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES DES ARGUMENTS EMPLOYÉS	169
4.	SPÉCIFICITÉS DES CONTEXTES ET CARACTÉRISTIQUES DES DÉBATS	175
CONCLUSION		183
BIBLIOGRAPHIE		187
ANNEXES		xiv
I	Liste des articles de la presse écrite française.....	xiv
II	Liste des articles de la presse écrite québécoise	xx

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau I:** Catégories d'articles publiés par chacun des journaux de septembre à décembre 1994 (n=159) (France)
- Tableau II:** Répartition des articles sur la période étudiée pour chacun des journaux (n=159) (France)
- Tableau III:** Synthèse des positions exprimées par les groupes sociaux sur la tolérance du foulard dans les écoles publiques suite à la diffusion de la circulaire Bayrou (France)
- Tableau IV:** Synthèse des caractéristiques générales du discours d'opinion sur le foulard islamique (France)
- Tableau V:** Synthèse des thèmes centraux et des sous-thèmes et leur fréquence d'apparition dans les discours publics favorables et défavorables à la tolérance du foulard (France)
- Tableau VI:** Catégories d'articles publiés par chacun des journaux de septembre 1994 à mai 1995 (n=100) (Québec)
- Tableau VII:** Répartition des catégories d'articles publiés par chacun des journaux avant et après la publication de l'avis de la Commission des droits de la personne (n=100) (Québec)
- Tableau VIII:** Synthèse des positions exprimées par les groupes sociaux sur la tolérance du foulard dans les écoles publiques avant et après l'avis de la Commission des droits de la personne (Québec)
- Tableau IX:** Synthèse des caractéristiques générales du discours d'opinion sur le foulard islamique (Québec)
- Tableau X:** Synthèse des thèmes centraux et des sous-thèmes et leur fréquence d'apparition dans les discours publics favorables et défavorables à la tolérance du foulard (Québec)

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

- CDP:** Commission des droits de la personne (Québec)
- CEAD:** Centre d'études arabes pour le développement (Québec)
- CÉCM:** Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec)
- CNED:** Centre national d'enseignement à distance (France)
- CNMF:** Conseil national des Français musulmans (France)
- CRIF:** Conseil représentatif des institutions juives de France (France)
- ELCO:** Enseignement des langues et des cultures d'origine (France)
- FCPE:** Fédération des conseils de parents d'élèves (France)
- FEN:** Fédération de l'éducation nationale (France)
- FIS:** Front islamique de salut
- HCI:** Haut Conseil à l'intégration (France)
- MAIICC:** Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (Québec)
- MCCI:** Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (Québec)
- MEQ:** Ministère de l'Éducation du Québec
- MRCI:** Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (Québec)
- PELO:** Programme d'enseignement des langues d'origine (Québec)
- PS:** Parti socialiste (France)
- RPR:** Regroupement pour la République (France)
- SNES:** Syndicat national des enseignants du secondaire (France)
- SNPDEN:** Syndicat national des personnels de direction des établissements du second degré (France)
- SNUIPP:** Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et collèges (France)
- UDF:** Union démocrate française (France)
- UOIF:** Union des organisations islamiques de France (France)

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est, comme tout exercice académique, un travail individuel. Mais il n'aurait pas la qualité que l'on pourra lui reconnaître sans le soutien de plusieurs personnes que j'aimerais, ici, remercier.

Marie McAndrew, ma directrice, pour m'avoir convaincue de travailler sur ce sujet, s'être montrée si exigeante à l'égard de chacune des versions que je lui ai soumises et m'avoir encouragée à présenter mes premiers résultats devant public. Je lui adresse un merci tout particulier pour avoir attendu patiemment que le point final soit mis à cette étude qui n'en finissait pas de finir!

Michel Pagé pour ses conseils, son soutien précieux et le fait d'avoir souvent partagé avec moi sa propre réflexion sur ce sujet. Un grand merci également pour m'avoir invité à présenter mes résultats de recherche devant ses étudiants.

Guy Bourgeault pour sa confiance, son soutien sans cesse renouvelé et ses encouragements qui m'ont grandement aidés à aller jusqu'au bout et à poursuivre au-delà la recherche et la réflexion.

Christiane Béjin du Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration pour les nombreux documents qu'elle a mis à ma disposition et qui ont contribué à enrichir ce travail.

François pour sa présence à mes côtés, son soutien dans les moments difficiles, sa compréhension et surtout sa patience.

Mes amies et amis, France, Caroline, Patricia, Chantale, Lise, Marianne, Sylvie, Nicola, Sophie, Pascale, Bashir, Marie-Hélène, Mathieu, Michèle, Estelle, Pascal et Hélène et tous les autres qui, ici ou en France, ont partagé avec moi les angoisses et les doutes de la recherche et ont contribué au développement de longues discussions informelles et enrichissantes sur ce sujet délicat.

Mes parents qui m'ont toujours encouragée à poursuivre mes études et qui ont respecté mon choix de continuer ma formation au Québec.

À ma mère
À mon père
À mon frère

INTRODUCTION

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est d'explorer et de comparer les débats suscités, dans la presse écrite, par la prise en compte de la diversité religieuse et culturelle dans les écoles publiques de la France et du Québec. Nous prenons comme appui la controverse initiée à l'automne 1994 par le port du foulard islamique – ou *hijab* – par des jeunes filles de confession musulmane qui furent renvoyées de l'établissement scolaire qu'elles fréquentaient après avoir refusé de l'enlever.

Loin d'être anecdotiques, les «affaires» du *hijab*, tant en France qu'au Québec, ont mobilisé l'attention du public pendant plusieurs semaines consécutives, en raison de leur caractère multidimensionnel, des questionnements qu'elles ont soulevés et des réactions, parfois passionnées, qu'elles ont suscitées. À cet égard, les colonnes de la presse écrite quotidienne se sont transformées en un forum où les opinions et les arguments de toute tendance se sont exprimés sous la plume d'auteurs issus de milieux socioprofessionnels très diversifiés. Ce mémoire propose, dans cette perspective, une analyse des discours favorables et défavorables à la tolérance du foulard islamique, développés dans la presse écrite francophone et quotidienne de la France et du Québec.

Le foulard islamique n'est pas un enjeu spécifiquement apparu en cette fin de XX^e siècle. En effet, dès le siècle dernier, Quassem Amin, écrivain égyptien et fondateur aux côtés d'autres intellectuels de la *Nahda* – mouvement réformiste libéral – réclamait en 1889 dans un livre – *La libération des femmes* – la mixité et l'abolition du foulard (Kaltenbach et Kaltenbach, 1991).

Toutefois, considéré à l'échelle de nos sociétés occidentales démocratiques, le port du foulard semble s'être posé comme une problématique récente évoquant un certain nombre de thématiques à la fois politiques, juridiques et socioculturelles telles que:

- le principe de la laïcité ou de la confessionnalité des écoles publiques de France et du Québec,

- la prise en compte par les institutions publiques du pluralisme de plus en plus affirmé de ces sociétés,
- la présence de l'islam dans les pays dits occidentaux et la question du statut de la femme,
- l'immigration évaluée à travers les politiques d'intégration.

Il convient de préciser que ce «voile» n'est pas, pour autant, une problématique uniquement occidentale. En effet, il est actuellement, dans les pays musulmans de l'Afrique et du Moyen-Orient, l'étendard des mouvements fondamentalistes qui prônent un retour radical aux enseignements du Coran et de la Tradition islamique. Il est devenu pour d'autres Musulmans, non athées pour autant, le symbole d'une lutte pour l'accès généralisé à certains droits dont celui de l'égalité de statut entre les hommes et les femmes. Par ailleurs, on peut noter également que certaines femmes acceptent de le porter comme un outil stratégique leur permettant d'accéder en toute liberté à la sphère publique.

À la lumière de ces quelques remarques et au-delà de la dimension religieuse, on peut donc qualifier le foulard islamique de symbole extrêmement complexe qui interpelle des champs de connaissances aussi vastes et variés relevant de la sociologie ou de l'anthropologie, des sciences politiques et juridiques. Malgré tout, la signification même du foulard et son interprétation ne peuvent être comprises que lorsque celui est étudié dans un contexte spécifique.

Ainsi, en milieu occidental, le *hijab* a fait l'objet d'interprétations multiples et de critiques, parfois extrémistes et non fondées empiriquement, qui ont contribué à l'identifier non plus comme un symbole religieux mais politique. Cette identification du foulard a servi d'exutoire à l'expression de craintes envers la montée des mouvements intégristes musulmans en Afrique et au Moyen-Orient et de leur expansion vers les pays occidentaux.

Si la résurgence actuelle des mouvements et de la pensée islamistes est réelle et menace en certaines régions du monde, les grands principes de la démocratie libérale considérée à ce jour comme seul modèle de gouvernement capable de sauvegarder les droits et les libertés des individus, nous voudrions préciser que l'ensemble de la communauté

musulmane internationale n'adhère pas à cette tendance dite «fondamentaliste» ou «intégriste» contrairement à ce qui a transparu implicitement dans les débats publics. Un des dangers qui réside dans cette propension à assimiler l'individu à sa culture et la culture à la religion est d'ethniciser la problématique du foulard ce qui peut conduire à accroître les stéréotypes et l'intolérance envers les membres de cette communauté. De même, la notion d'intégrisme religieux ne peut être utilisée comme un qualificatif qui s'appliquerait à la seule communauté musulmane.

Dans le cadre de ce travail, nous n'insisterons pas sur la question de l'intégrisme car cela nous obligerait à prendre en compte les dimensions très complexes, à la fois historiques et géopolitiques, des rapports de pouvoir entre les États occidentaux et ceux du monde arabo-musulman, tout comme il nous faudrait aborder de façon approfondie l'Islam à la fois comme religion, mode de vie et mode de gestion de l'État. Ces dimensions théologiques, politiques et juridiques ne s'inscrivent pas, à notre sens, dans notre projet qui est avant tout de traiter du «voile» de façon contextualisée – à l'école secondaire – et localisée – au sein de deux sociétés occidentales d'immigration.

Le présent mémoire se compose de cinq chapitres. Dans un premier chapitre, nous nous attacherons à définir les contextes qui nous intéressent en proposant un aperçu historique de l'immigration dans chacune des sociétés et un portrait de la population musulmane. Dans un deuxième temps, nous présenterons les modèles d'intégration privilégiés par les deux sociétés afin d'aborder, dans un troisième temps, les conséquences de la diversité des tissus sociaux sur les institutions, et notamment l'école, au regard de son adaptation à la diversité.

Dans le deuxième chapitre, nous nous attarderons à définir les objectifs de la recherche et les questions suscitées par notre sujet. Nous décrirons, ensuite, la méthodologie comparative privilégiée et présenterons en détails les processus d'analyse utilisés et les catégories de classification des arguments élaborées. Celles-ci sont au nombre de quatre et concernent: les arguments de type juridiques, les arguments de types culturels, les arguments de types socio-politiques et finalement, les arguments de type psychopédagogiques.

Les chapitres trois et quatre font état de l'analyse du corpus d'articles de presse. Le chapitre trois concerne l'analyse du débat entourant le foulard islamique dans la presse française et le chapitre quatre, l'analyse du foulard islamique dans la presse québécoise. Les deux chapitres sont construits sur le même modèle. Après avoir donné des éléments sur le rôle des journaux dans le traitement de l'événement, nous proposons une chronologie de l'événement sur la période déterminée. Puis, dans un troisième temps, nous présentons les positions exprimées par les groupes sociaux à l'égard de la circulaire Bayrou en France, ou du foulard et de l'avis de la Commission des droits de la personne au Québec. Enfin, dans un quatrième temps, nous exposons pour chaque type de discours – défavorable ou favorable – les arguments exprimés, les procédés soutenant l'argumentation et les solutions proposées.

Le dernier chapitre établit la comparaison des résultats issus des analyses précédentes en fonction de deux niveaux de comparaisons. Un premier niveau s'intéresse à la comparaison des positions des groupes sociaux et des arguments défavorables ou favorables employés autour de cinq thématiques identifiées comme récurrentes au sein du débat. Un deuxième niveau s'intéresse à mettre en parallèle les similitudes et les différences identifiées avec les contextes sociaux plus larges décrits dans le chapitre premier.

Enfin, la conclusion ouvre sur des débats plus généraux que l'événement aura permis de révéler sur les défis de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse.

CHAPITRE PREMIER: LES CONTEXTES

L'immigration est un thème fortement médiatisé depuis plusieurs années dans les sociétés occidentales d'Europe et d'Amérique du Nord. Pourtant, l'immigration n'est pas en soi un phénomène nouveau mais, au contraire, une constante dans l'histoire démographique et socio-politique de la plupart des sociétés occidentales qui se sont peuplées à partir du brassage de populations au patrimoine socioculturel et politique souvent très diversifié.

Il apparaît, cependant, que le phénomène de l'immigration reste une thématique très actuelle si l'on se réfère aux nombreux débats, aux recherches et à la réflexion majeure qu'elle suscite dans les médias, les milieux de recherche et la place qu'elle occupe dans les agendas politiques. L'internationalisation des échanges, autant des idées que des populations, s'est accrue au cours de la seconde moitié de ce siècle, participant d'un perfectionnement majeur des moyens de communication mais aussi d'une dégradation de certains contextes socio-politiques. Pour beaucoup d'individus, les sociétés occidentales apparaissent comme des lieux de vie où règnent le respect de l'espace démocratique et la sauvegarde des droits et des libertés. On constate alors que depuis les trois dernières décennies, l'immigration s'est fortement diversifiée en ce qui a trait aux pays de provenance et à la bipolarisation socio-économique des flux migratoires.

L'immigration pose, aux sociétés occidentales, des défis relatifs à l'intégration sociale, politique et économique des immigrants, dont elles ont récemment pris conscience et qui impliquent le respect d'une cohésion sociale et des droits fondamentaux. Il est à noter également que l'on assiste, depuis peu et de façon plus ouverte qu'auparavant, à une revendication accentuée des groupes d'origine immigrante et minoritaires pour la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles et religieuses, allant de paire avec un élargissement du respect des droits individuels. Les sociétés occidentales réceptrices se trouvent donc confrontées à la nécessité de prendre conscience du pluralisme de fait qui les caractérise et qui remet en question, à maints égards, les principes sur lesquels elles se sont édifiées.

Après avoir proposé un bref portrait de l'histoire de l'immigration en France et au Québec nous présenterons dans ce chapitre, les deux modèles de gestion et de régulation du pluralisme qui y sont privilégiés. Dans un troisième temps, nous nous intéresserons à l'impact que la diversité culturelle et religieuse entraîne sur les institutions publiques, et particulièrement, sur les systèmes scolaires français et québécois. Cela nous amènera, dans un quatrième temps, à présenter la problématique du foulard islamique telle qu'elle s'est posée dans les écoles françaises et québécoises.

1. L'IMMIGRATION: PERSPECTIVES HISTORIQUE ET ACTUELLES

1.1 L'immigration en France

De l'avis de plusieurs observateurs et historiens de l'immigration, la France est une société marquée par une tradition d'émigration (Barreau, 1992) et d'immigration (Noiriel, 1988; Costa-Lascoux, 1994) mais qui n'en a pas conscience (Schnapper, 1991).

1.1.1 *De la Révolution française à nos jours*

Jusqu'à la Révolution de 1789, qui marque le début de l'histoire contemporaine du pays,¹ la France se trouve être le pays le plus peuplé d'Europe et assiste davantage à l'émigration de sa population qu'à l'inverse (Barreau, 1992). Les rares étrangers que la France accueillait à cette époque étaient essentiellement des gens de lettre et des intellectuels pour lesquels aucune législation n'existait. À la suite de la Révolution, balayée par un courant de liberté et de générosité, la France ouvre la voie à l'immigration et inaugure une tradition d'accueil. De nouvelles dispositions juridiques sont prises afin d'améliorer la vie des immigrants et de faciliter l'accès, pour les étrangers, aux mêmes droits que les citoyens français (Mestiri, 1990).

¹ Selon Noiriel (1988) la révolution française ne peut être considérée comme un mythe fondateur de la société française car les «cadres institutionnels de la nation française (langue, administration, etc.) [avaient été] mis en place bien avant la Révolution» (p. 24). Toutefois, celle-ci a contribué à renforcer la centralisation et l'unification du pays.

Jusqu'en 1974, date à laquelle les frontières sont officiellement fermées à l'immigration économique, les politiques migratoires ont eu comme objectif de trouver la main d'œuvre nécessaire au développement puis à la progression de l'économie. Les multiples vagues migratoires, qui ont réellement afflué à partir du milieu du XVIII^e siècle, correspondent presque toutes à une époque où la décroissance démographique causée par les guerres se faisait durement sentir (Haut conseil à l'intégration, 1991).

La première vague d'immigration (1850-1880) se compose, pour l'essentiel, de ressortissants des pays limitrophes (Belgique, Luxembourg, Hollande, Angleterre, Allemagne, Suisse et Italie) qui viennent combler les besoins de main d'œuvre des secteurs de l'agriculture et de la construction (Mestiri, 1990). Cette immigration frontalière intervient au moment où le régime républicain s'impose et entreprend à la fois son vaste programme d'unification nationale et de colonisation (Bernard, 1993). Dans ce contexte, l'immigration se transforme en un enjeu politique qui exige une distinction nette entre le «national» et l'«étranger» (Noiriel, 1988).

Dès le début du XX^e siècle, la France signe plusieurs conventions avec des états européens limitrophes afin d'organiser l'arrivée de la main d'œuvre nécessaire. Ces accords répondent également aux exigences du patronat français qui souhaite une main d'œuvre préférablement européenne que provenant des colonies (Bernard, 1993).

La seconde arrivée massive d'immigrants intervient à la suite de la Première Guerre Mondiale. La France souffre, en effet, d'une importante pénurie de travailleurs: 10 % de sa population active est décédée au combat et environ un million d'hommes se trouvent dans l'incapacité de retourner sur le marché du travail en raison de séquelles. Par ailleurs, la France n'assurant plus le renouvellement de sa population, l'immigration apparaît comme une nécessité (Bernard, 1993). Le pays accueille, durant cette période, des Italiens puis dans les années 1920-1930, des Polonais, des Russes qui fuient le communisme, des Arméniens qui fuient les pogroms et des Espagnols qui fuient le franquisme. Entre 1921 et 1926, la France reçoit 225 000 immigrants par an et en 1931, les étrangers représentent 6,4 % de la population totale (Bernard, 1993).

Cependant, la dépression économique des années 1930 amène le gouvernement français à prendre des mesures restrictives et protectionnistes. Une loi votée en 1932 fixe des quotas à la présence étrangère dans les entreprises. La *loi Armbruster* (1933) limite la pratique de la médecine aux seuls Français. Des mesures sont prises également pour obliger les chômeurs étrangers à retourner dans leur pays (Bernard, 1993). Dès 1938, un sous-secrétariat d'État en charge de l'immigration et des étrangers est créé, dans un contexte de crise économique et de montée de l'intolérance à l'égard des étrangers qui exige la rationalisation de la politique d'immigration. Cette volonté de pratiquer une immigration relative aux exigences socio-économiques du pays annonce les mesures de discrimination ethnique qui seront prises durant la Seconde Guerre Mondiale par le gouvernement de Vichy (Bernard, 1993).

La troisième grande vague débute dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, à une époque où la France est très affaiblie politiquement et économiquement. Cette vague, fortement encouragée par l'État et le patronat, durera de façon plus ou moins intense jusqu'en 1974. À cet égard, la création de l'Office national de l'immigration (1945) permet d'exercer à la source, le contrôle sur le recrutement des travailleurs (Gaspard et Servan-Shreiber, 1985).

L'époque de l'immédiate après-guerre correspond, de fait, à la conception d'une politique publique d'immigration placée sous le sceau du ministère du Travail et de la Sécurité Sociale et du ministère de la Santé publique et de la Population. Celle-ci, selon Viet (1998), visait, en substance, les objectifs suivants:

- remédier au déclin démographique
- favoriser l'accroissement de la main d'œuvre
- sélectionner les immigrants
- assimiler les immigrants.

Dans un premier temps, la sélection de l'immigration affichait clairement sa «préférence culturelle» à l'égard d'une immigration originaire de l'Europe (Viet, 1998). Les Italiens, les Espagnols et les Allemands composèrent l'essentiel des contingents de migrants arrivés au cours des années 1950. Toutefois, c'est également à cette époque que les premiers

travailleurs Algériens arrivent en France du fait de la libre circulation entre l'Algérie et la métropole accordée en 1947 aux Français musulmans d'Algérie (Bernard, 1993).

À partir des années 1960, bien que l'immigration en provenance de l'Europe se maintienne par la venue toujours massive d'Espagnols, d'Italiens et de Portugais,² la provenance géographique de l'immigration se diversifie. En effet, dans un climat de décolonisation et de bouleversements géopolitiques, les immigrants ne sont plus majoritairement européens mais originaires des territoires colonisés par la France tels que le Maghreb et l'Afrique. Ces territoires constituent, en effet, une réserve facilement accessible de travailleurs francophones qui œuvreront principalement dans les secteurs de la construction et de l'industrie (Gaspard et Servan-Shreiber, 1987; Bernard, 1993). Par ailleurs, des accords sur la main d'œuvre sont signés en 1963 avec le Maroc et la Tunisie (Mestiri, 1990) puis avec la Turquie et la Yougoslavie en 1965 (Bernard, 1993). L'immigration ne remplit plus dorénavant un objectif de peuplement mais vise intentionnellement à accroître la main d'œuvre économique. À cet égard, le gouvernement tente de décourager l'immigration permanente et familiale en n'engageant pas de politique sociale à l'égard des immigrants. Selon Bernard (1993), c'est dans la deuxième moitié des années 1960 que sont construits les foyers pour travailleurs célibataires, les SONACOTRAS, dans lesquels s'entassent, malgré tout, les travailleurs et leur famille, conditions de vie qui seront dénoncées en mai 1968 lorsque travailleurs et étudiants s'uniront sur le même front de contestation.

Bien qu'elle ait officiellement fermé ses frontières depuis 1974 à l'immigration de travail, la France a continué à recevoir pour l'essentiel, des immigrants travailleurs-salariés (25 607 en 1991), des bénéficiaires du rapprochement familial (35 625 en 1991) et des réfugiés (15 467 en 1991) originaires pour l'essentiel des pays européens, de l'Afrique, de l'Amérique Latine et de l'Asie (Bernard, 1993).

Toutefois, si la France n'est plus, au sens propre, un pays d'immigration

² L'arrivée des Portugais s'intensifie dès 1965 lorsque ceux-ci, refusant de participer aux guerres de décolonisation en Afrique, trouvent refuge en France. Ils constituèrent en 1975, la première communauté étrangère de France avec 760 000 personnes (Bernard, 1993).

puisque'elle n'a pas une politique active de recrutement, elle reste pareillement concernée par le phénomène. Signataire du traité de Maastricht, la France se trouve être intégrée à l'entité politique globalisante qu'est la Communauté économique européenne. Ainsi, elle continue d'être un territoire d'accueil pour tous les ressortissants des pays membres qui, depuis le 1er janvier 1993, peuvent circuler librement et s'installer comme résidents dans les États membres de la communauté. Parallèlement, elle continue d'accueillir des immigrants «extra-communauté» inscrits dans les catégories d'immigration encore «ouvertes» telles que le rapprochement familial ou les programmes spéciaux pour les réfugiés. Enfin, elle accueille également des immigrants temporaires sous la catégorie «étudiants étrangers» ou «travailleurs saisonniers». Selon les estimations les plus récentes (Lebon, 1998), la France comptabilisait en 1996: 73 983 entrées de personnes étrangères (immigration permanente); 15 950 entrées d'étudiants (immigration provisoire); 17 405 entrées de demandeurs d'asile (immigration provisoire); 8 766 entrées de travailleurs saisonniers.

1.1.2 *Les Musulmans en France*

La population musulmane en France est estimée³ à environ trois millions d'individus et l'Islam représente, selon le nombre de ses adeptes, la deuxième religion de France (HCI, 1992; Bernard, 1993).

La France entretient un rapport particulier avec la population musulmane du fait de son passé colonial au Maghreb marqué, notamment, par le traumatisme de la guerre d'Algérie. Les rapports sociaux qui se sont établis entre les natifs français et les immigrés musulmans de premières générations – surtout Algériens – semblent empreints d'un conflit de cultures et d'une perception de soi fortement dévalorisée. De groupe majoritaire protecteur, les Musulmans se sont retrouvés comme groupe minoritaire protégé, victimes d'une certaine exclusion sociale et politique. Ceci explique alors que certains aient pu

³ La mesure statistique en France ne tient pas compte des variables de l'origine ethnique ou de la religion considérées comme discriminatoires. Or, la récente enquête de Michèle Tribalat (1992) constitue l'innovation la plus considérable dans le champ de l'étude statistique de l'immigration en France. En effet, elle établit, d'une part, une distinction entre les immigrés réels et les personnes issues de l'immigration puisque la variable «pays de naissance de l'individu ou de ses parents» est prise en compte et marque ainsi un premier pas vers la reconnaissance de l'«origine ethnique». D'autre part, elle considère la variable «langue maternelle» et a mené ainsi à la construction d'une catégorie fondée sur l'«appartenance ethnique».

désigner la religion musulmane comme un mode de ralliement et de retour à une certaine solidarité de la communauté immigrée (Diop, 1988).

L'importance démographique de la population musulmane est une conséquence directe des programmes d'immigration, lancés dès les années 1950 et auxquels ont répondu un grand nombre de travailleurs maghrébins venus seuls, dans un premier temps, puis rejoints par leur famille en vue d'une installation définitive (Bernard, 1993). La population musulmane est majoritairement constituée d'Arabes mais on y trouve également des Turcs, des Africains, des Pakistanais et des Français convertis (Roy, 1992). C'est pour cette raison qu'il est impropre de parler de la communauté musulmane comme s'il s'agissait d'une entité uniforme étant donné que les comportements politiques et sociaux de chaque groupe ethnique qui la constitue démontrent que la perception et le rapport à l'intégration diffèrent d'un groupe à l'autre. À cet égard, on constate une déperdition de la langue maternelle chez les jeunes d'origine algérienne et une tendance à l'utilisation du français dans les familles (Tribalat, 1995). Par ailleurs, les jeunes issus de l'immigration algérienne et marocaine ont entrepris plus généralement que leurs parents, les démarches d'acquisition de la nationalité française (Tribalat, 1995) alors que les Turcs, les Pakistanais et les Africains (surtout Maliens) entretenant encore le mythe du retour, resteraient les plus conservateurs des traditions familiales et nationales (Roy, 1992; Tribalat, 1995). C'est en particulier chez ces derniers que l'on constate le développement de forts réseaux d'éducation et de solidarité par le maintien précisément de la langue maternelle comme langue d'usage et de l'endogamie ethnique.

Selon certain, s'il y a en France une population française musulmane, il n'y aurait pas de communauté musulmane (Roy, 1992). L'organisation des Musulmans de France ne bénéficie pas d'institutions suffisamment représentatives. La seule qui pourrait l'être serait la grande Mosquée de Paris mais tous les Musulmans de France n'y adhèrent pas de façon unanime et elle n'a aucune autorité sur les lieux de cultes. Les seuls modes d'organisation des Musulmans de France sont de type associatif, constitués sur une base locale et culturelle – telle une mosquée de quartier – et regroupant les ressortissants d'un même groupe ethnique. Il n'y a donc pas «une communauté islamique mais des communautés ethniques» dont les Maghrébins, qui sont les plus représentatifs du point de vue démographique, mais aussi «les

plus pauvres en réseaux d'associations» (Roy, 1992: 77). Au point de vue linguistique, du fait de l'importante diversité ethnique des Musulmans présents en France, il n'y a pas non plus d'unité parmi les langues maternelles. Par ailleurs, l'arabe classique que l'on enseigne dans les programmes de langue et de culture d'origine reste une langue étrangère peu valorisée et peu utilisable car elle entre en conflit avec l'arabe dialectal qui s'emploie communément en milieu familial. Cela contribue à faire du français la langue de communication lors des échanges entre groupes (Roy, 1992; Tribalat, 1995).

L'Islam et le développement d'un intégrisme islamique sont des thématiques récurrentes dans les débats sur l'immigration. Ce constat est notamment induit par la proximité historique et géographique de l'Algérie qui alimente deux peurs: celle de voir arriver en France une vague de réfugiés fuyant l'islamisme et celle de voir monter un fondamentalisme chez les personnes originaires d'Algérie qui résident en France. Il y a donc amalgame entre deux thèmes: Islam en France et crise en Algérie, ce qui a pour conséquences d'une part, de faire croire que les personnes d'origine algérienne vivant en France sont fortement attirées par l'Islam et d'autre part, de montrer la communauté musulmane de France comme un ensemble uniforme et unifié (Tribalat, 1995).

Or, au chapitre de la pratique religieuse, plusieurs nuances doivent être apportées en fonction des groupes dont il est question. Selon l'enquête de Tribalat (1995), les immigrés d'origine algérienne se présentent majoritairement comme n'ayant pas de religion ou comme ne la pratiquant pas. Ils ne sont que 11 % à déclarer une pratique régulière et 15 % à fréquenter la mosquée (6 % pour les femmes). À l'opposé, les Mandés d'Afrique noire sont les plus pratiquants parmi les Musulmans de France: 18 % se déclarent non croyants ou non pratiquants et 65 % affirment pratiquer régulièrement. De plus, ils sont 82 % à se montrer attachés au respect du jeûne du Ramadan. À l'opposé, les Kurdes, qui sont à 99 % musulmans, affichent la plus faible observance des interdits alimentaires (Tribalat, 1995).

L'Islam en France s'insère dans un cadre qui est en tout point défini selon les critères des religions chrétiennes et judaïque et où l'État acquiert sa légitimité par rapport au droit de vote et non en référence à un fait religieux particulier (Lewis et Schnapper, 1992).

Les Musulmans sont conscients, à cet égard, de devoir vivre leur Islam dans une société où ils constituent un groupe minoritaire. Cependant, conscients également du poids juridique et politique qu'exercent les Droits de l'Homme, les Musulmans tentent d'affirmer leur identité religieuse propre et marquent ainsi leur volonté d'être vus et entendus alors qu'ils ne sont pas considérés dans la construction de l'Europe, les accords de Schengen ou le traité de Maastricht étant perçus comme une atteinte à leur présence et à leurs droits de maintenir les liens familiaux avec les pays d'origine (Lewis et Schnapper, 1992; Arkoun, 1994). C'est pourquoi, la visibilité accrue de l'Islam aujourd'hui en France - à travers notamment, la construction de plusieurs mosquées et la présence de femmes voilées - est à la fois une prise de conscience réelle qu'il n'y aura pas de retour en pays d'origine (Roy, 1992) et le désir de montrer que l'intégration basée sur une mobilisation identitaire à caractère religieux est susceptible d'offrir des modèles de normes et de valeurs collectives utiles pour la construction Européenne et l'inclusion de la France dans cette Europe (Lewis et Schnapper, 1992). À cet égard, la revendication des particularismes ne traduit donc pas nécessairement une non-intégration à la société.

Il faut distinguer ceux qui s'identifient comme Musulmans parce qu'ils sont adeptes de l'Islam et ceux qui se disent Musulmans parce qu'ils sont Arabes. L'attachement à l'origine arabe semble être plus valorisé. Les revendications actuelles quant à une visibilité de l'Islam plus soutenue et un respect des particularités culturelles sont minoritaires et marquent moins «l'affirmation de la vitalité d'une communauté forte démographiquement et soucieuse d'être reconnue» que «une étape dans la déstructuration de groupes d'origine immigrée qui perdent leur culture initiale et se restructurent autour de nouvelles identités, diversifiées et souvent contradictoires» (Roy, 1992: p. 73).

Roy (1992) distingue trois paliers d'identification de la population musulmane: l'identité ethnique qui se définit par le lieu de naissance et la langue d'origine, l'identité religieuse et la nationalité qui se définit selon le passeport possédé. L'arrêt de l'immigration de travailleurs dès 1974 mais l'ouverture maintenue des frontières à une immigration familiale ont contribué à sédentariser le phénomène migratoire et à accroître la proportion de Français musulmans, surtout Maghrébins (Gaspard et Servan-Shreiber, 1987; Bernard, 1993). Ceux-ci, et notamment les jeunes générations, ont eu tendance à évacuer le mythe du

retour et à rompre de manière plus abrupte avec le pays d'origine de leur parents (Roy, 1992). Ce que l'on constate par contre, c'est une propension plus grande à un repli sur soi d'inspiration communautaire de la part des jeunes Arabes des banlieues qui sont exclus socio-économiquement du système, voire ethniquement aussi puisqu'ils ne sont pas identifiés comme des Français musulmans mais comme des Arabes (Gaspard et Khosrokhavar, 1994). Roy (1992) identifie trois sources à cette inspiration communautaire: les prédicateurs islamiques qui viennent de l'extérieur et qui transmettent un message radical et fondamentaliste; l'État français qui souhaite trouver dans la communauté des interlocuteurs qui lui permettraient de maîtriser l'islamisation d'une communauté en crise qui ne trouve plus de repères; l'élite intégrée qui souhaite se placer comme un intermédiaire entre l'État ou la société et la communauté, laquelle se définit plus sur des bases ethniques que religieuses.

Les jeunes, descendants des premières générations d'immigrants musulmans, ont un rapport à l'Islam qui diffère largement de celui de leurs parents. Leurs connaissances théologiques, transmises essentiellement par la famille même si d'autres institutions en ont pris le relais, sont faibles. Ils fréquentent très rarement les lieux de culte et leur pratique affiche, dans les mêmes proportions que celles observées chez les jeunes du même âge vivant en France, une certaine indifférence à l'égard de la religion (Tribalat, 1995). En effet, ils se limitent à respecter le jeûne du Ramadan, certains interdits alimentaires (le porc beaucoup plus que l'alcool) et à affirmer qu'ils sont Musulmans (Gonzalez-Quijano, 1988; Roy, 1992; Tribalat, 1995). Les jeunes développent ainsi une vision quelque peu folklorisante de la religion en ne retenant que les signes extérieurs qu'ils ont le plus souvent observés chez leurs parents et grand-parents mais posent un regard critique sur certaines valeurs véhiculées et comportements exigés par cette tradition. Ils développent un sentiment négatif vis-à-vis de l'Islam parce que celui-ci les accule à la crainte et leur impose des valeurs qui sont en contradiction avec celles qu'ils approchent au quotidien dans leurs relations sociales à l'école ou dans la rue. L'Islam établit, notamment, une différenciation nette entre l'éducation des filles et celle des garçons dans laquelle ils ne se reconnaissent pas, tout en leur imposant des règles strictes car ancestrales qui, si elles ne sont pas respectées, les catégorisent comme infidèles. Ainsi, au-delà de l'extrémisme que l'on peut toutefois déceler chez certains jeunes, on peut remarquer que se détachent deux grands types de rapports à l'Islam: celui qui, d'une part, considère que l'Islam dans une société libre et ouverte peut être aménagé parce que

tout individu est libre de croire, que cette liberté est protégée par l'État et qu'il est donc du ressort de l'individu de s'adapter; celui qui, d'autre part, considère que la société française et la pratique de l'Islam sont trop antagoniques et qui conclut à l'impossibilité d'être musulman en France, les exigences de la réalité quotidienne l'emportant sur la religion (Gonzales-Quijano, 1988).

En affirmant «l'irréductibilité de l'Islam aux catégories occidentales» (p. 75), les jeunes musulmans tentent de masquer le fait qu'ils adhèrent à un système de valeurs différent de celui de leurs parents tout en se sentant coupables, ce qui les oblige à inventer des stratégies témoignant qu'ils redoutent de devoir faire un choix tranché. La ré-islamisation des jeunes actuellement ne serait alors que l'expression d'une minorité qui traduirait ainsi son refus des valeurs de la société française et aurait donc assumé son choix (Gonzales-Quijano, 1988).

1.2 L'immigration au Québec

Le Québec est une société réceptrice de l'immigration qui pratique une politique active de recrutement d'immigrants permanents. L'immigration a d'abord eu comme objectif de contribuer au peuplement, puis de soutenir le développement économique et plus récemment, de répondre à des préoccupations démographiques. Il n'en demeure pas moins que l'immigration est au Québec «un domaine récent d'intervention» (MCCI, 1990b: 7) dans la mesure où jusqu'aux années 1970, le contrôle de l'immigration était avant tout de juridiction canadienne.

1.2.1 De la colonisation aux années 1960

Les premiers immigrants qui vinrent s'installer sur le territoire du Québec dès le XVII^e siècle étaient des colons français. Originaires d'un pays qui n'était pas encore unifié, ces immigrants étaient linguistiquement et culturellement très différents les uns des autres. Quelques décennies plus tard, ils furent rejoints par les colons britanniques alors que l'Angleterre, en pleine croissance industrielle, cherchait à s'étendre sur de nouveaux territoires et à développer sa propre stratégie de colonisation (Berthelot, 1991).

La première grande vague d'immigration (1816-1851) qui suivit celle de la colonisation permit d'accueillir des Écossais puis des Irlandais catholiques qui fuyaient la famine (1847). En 1867, au moment où l'Acte de l'Amérique du Nord est adopté, on recensait environ trois millions d'habitants au Canada, parmi lesquels environ un million étaient d'origine française (MCCI, 1990b; Berthelot, 1991).

Le Canada, ainsi constitué et bénéficiant d'une croissance économique notable, a vu peu à peu sa population croître sous l'impact de nombreuses vagues migratoires qui correspondaient plus ou moins aux problèmes politiques et sociaux que traversaient les pays européens. Ceux-ci constitueront, jusqu'aux vingt dernières années, la principale source d'immigration.

De 1902 à la Première Guerre Mondiale, le gouvernement canadien, dont dépendait la politique d'immigration, mit en place le *Plan Sifton* qui permit au pays d'accueillir environ trois millions d'immigrants parmi lesquels, la moitié s'établit dans l'Ouest canadien. Les autres s'installèrent au Québec et en Ontario pour répondre aux besoins de main d'œuvre. S'agissant des pays de provenance, l'immigration d'origine britannique restait importante. Toutefois, beaucoup d'Européens du Nord (Finlandais), de l'Ouest (Allemands, Français), de l'Est (Polonais) et du Sud (Italiens, Grecs) arrivèrent au Canada durant cette période. Ils furent rejoints, dès 1910, par des Russes et des Ukrainiens, parmi lesquels on retrouve une forte proportion de Juifs. Le Canada reçut également, au début du siècle, de nombreux immigrants d'origine chinoise et japonaise répondant à l'appel des sociétés de chemin de fer. Cependant, plusieurs lois votées, dont la *Chinese Immigration Act* (1923), restreignirent l'immigration de personnes issues de groupes visibles. Au Québec, les Juifs de Russie et d'Europe de l'Est constituèrent le groupe d'origine immigrante le plus important, suivis des Italiens et des Grecs (MCCI, 1990b; Berthelot, 1991).

L'immigration fut stoppée durant la Première Guerre Mondiale puis reprit dès 1918, à la suite de la signature des accords de paix et dans un contexte de croissance économique. C'est au cours de cette période d'après guerre que le gouvernement fédéral fixa légalement les objectifs de l'immigration. À cet égard, l'*Empire Settlement Act* (1923) précisait que l'immigration avait pour but de peupler et de développer l'Ouest canadien.

Entre 1918 et 1930, environ un million et demi de personnes immigrèrent au Canada et approximativement 10 % s'établirent au Québec (Berthelot, 1991).

La crise économique de l'entre-deux guerres puis la Seconde Guerre Mondiale diminuèrent fortement la capacité d'accueil du Canada. Entre 1937 et 1945, le Canada n'accueillit que 200 000 personnes (Berthelot, 1991). Plusieurs décrets à caractère protectionniste furent votés par le gouvernement pour interdire l'établissement d'immigrants non britanniques et non américains, quels que soient leur catégorie d'immigration et leur corps de métier.

À partir de la fin de la Seconde Guerre Mondiale, le Canada reçut une nouvelle grande vague d'immigration faisant écho à d'importants besoins de main d'œuvre et à la relance de l'économie. Une nouvelle loi sur l'immigration (1952), de juridiction canadienne, posait les orientations du Canada en matière d'immigration. Tout en maintenant des restrictions à l'entrée en fonction des pays de provenance et en limitant, de la sorte, l'immigration non européenne, l'immigration visait les objectifs fixés auparavant soit le peuplement et le développement économique. Au cours des années 1950, 33 000 personnes arrivèrent au Québec (soit 21 % du mouvement canadien). Ce mouvement était composé essentiellement d'Italiens, de Portugais et de Grecs (MCCI, 1990b).

Au cours des années 1960, le mouvement d'immigration enregistre une baisse en raison de l'essoufflement économique canadien. En 1962, un règlement confirme le lien entre l'immigration et l'économie. La sélection des candidats à l'immigration se fait selon des critères reliés à l'instruction, à l'employabilité et à la formation professionnelle, l'objectif étant de régulariser les entrées en fonction des besoins de main d'œuvre qualifiée. Cette nouvelle réglementation abolit certains critères relatifs aux pays de provenance et définit une grille de sélection dans laquelle interviennent des critères objectifs et non discriminatoires quant à l'origine ethnique ou nationale (MCCI, 1990b).

Les années 1970 se caractérisent par un resserrement de la politique canadienne d'immigration en fonction de critères économiques, des pénuries de main d'œuvre et d'objectifs démographiques moins évalués en terme de peuplement que de réponse au faible

taux de fécondité.

Le début des années 1970 marque également un tournant décisif quant à l'intervention active du Québec dans le domaine de l'immigration, et notamment au chapitre du recrutement et de la sélection de sa propre immigration. Dès la fin de la décennie précédente, le Québec commence, en effet, à s'impliquer en ce qui a trait à l'intégration et constate qu'il est important pour son propre développement à la fois économique, politique et social, d'initier le processus d'insertion des immigrants dès l'étranger. Plusieurs ententes sont signées au cours de cette période avec le Canada et délèguent au Québec une autonomie dans ce domaine qui l'amènera à définir, au début des années 1990, sa propre politique en matière d'immigration et d'intégration.

1.2.2 L'immigration au Québec depuis les années 1970

Jusqu'aux années 1960, l'État québécois se montre très peu préoccupé par l'immigration et les enjeux à la fois politiques et économiques qu'elle représente pour son propre développement (Laferrière, 1983). Les Canadiens français, se considérant eux-mêmes comme une minorité ethnique au sein du Canada, ne ressentent pas le besoin d'intervenir dans l'intégration des nouveaux immigrants et restent, avant tout, préoccupés par leur propre survivance ethnoculturelle. Gouverné de 1944 à 1959 par l'Union Nationale, conservatrice et autoritaire du Gouvernement Duplessis, le Québec n'intervient pas en matière d'immigration et suit la politique du Canada. Or, la Révolution Tranquille du début des années 1960 va donner au Québec les moyens de se définir comme société politique fondée sur une base territoriale et linguistique (Laferrière, 1983; Juteau et McAndrew, 1992).

La Révolution Tranquille, et plus largement la décennie des années 1960, marquent l'avènement de l'identité québécoise et des premières revendications relatives à la définition du Québec comme société francophone et distincte par rapport aux autres provinces canadiennes. De façon concrète, le Québec entre dans une phase de modernisation de l'appareil étatique et acquiert une autonomie en ce qui a trait à la gestion de certains dossiers dont ceux de l'immigration, de l'éducation, de la santé et des services sociaux. À

cet effet, plusieurs ministères sont créés dont celui de l'Immigration en 1968.⁴ La question de l'immigration s'affirmant comme toujours plus centrale dès le début des années 1970, trois ententes successives sont signées avec le Canada au regard de l'autonomie du Québec en matière d'immigration:

- *l'accord Lang-Cloutier (1971)* autorise le Québec à avoir ses propres agents chargés du recrutement des immigrants dans les pays étrangers;
- *l'accord Andras-Bienvenue (1975)* contraint le gouvernement fédéral à tenir compte de l'avis du Québec sur l'admissibilité des personnes désireuses de s'établir sur son territoire;
- *l'accord Cullen-Couture (1978)* accorde au Québec des pouvoirs décisionnels quant à la sélection des immigrants (MCCI, 1990a; Berthelot, 1991).

Au cours des années 1970, le Québec a favorisé une immigration destinée à faciliter le développement rapide de l'industrie, à combler une pénurie de main d'œuvre et à limiter la dénatalité. Cependant, le taux d'entrée a diminué de 20 % par rapport à la décennie précédente (MCCI, 1990b) ce qui peut s'expliquer par une instabilité économique due au choc pétrolier et à une détérioration du marché du travail. Toutefois, au cours de cette décennie, le Québec a également mis en place des programmes spéciaux d'accueil de personnes réfugiées provenant essentiellement du Tibet, d'Indochine et d'Amérique Latine. Ceci a contribué à modifier le visage ethnoculturel et linguistique de la société québécoise et à déplacer vers d'autres continents les sources traditionnelles de l'immigration (MCCI, 1990a).

Dès les années 1980, le Québec a modifié son action en matière d'immigration en reliant ses objectifs démographiques et économiques à l'analyse de ses capacités d'accueil. Pratiquant une politique restrictive jusqu'en 1986, en raison de la crise économique et de l'incapacité du marché du travail à intégrer les nouveaux arrivants, le mouvement migratoire s'est composé essentiellement d'immigrants bénéficiaires du

⁴ Ce ministère deviendra le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) en 1981, puis le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (MAIICC) en 1995 et enfin le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) en 1996.

rapprochement familial ou de programmes spéciaux pour demandeurs d'asile (Indochinois et Haïtiens). Puis, dès 1986, la politique d'immigration s'ouvrant de nouveau grâce à une reprise du marché économique et à un ralentissement de la croissance de la population active, les volumes d'immigration annuels ont de nouveau progressé, passant de 18 000 personnes pour la période 1981-1985 à 23 000 personnes pour la période 1986-1989 (MCCI, 1990b). Cette progression se maintient actuellement – 44 385 entrées en 1993 (MAIICC, 1994) – et s'explique par le fait que les programmes d'immigration, outre le fait de répondre aux besoins humanitaires, privilégient également l'immigration de personnes de la catégorie des immigrants indépendants qui sont sélectionnés en fonction de leur potentiel d'adaptabilité professionnelle et de leur *entrepreneurship* (MCCI, 1990b).

Les années 1990 se sont ouvertes sur la volonté gouvernementale de faire de l'immigration et de l'intégration des enjeux majeurs au sein de l'agenda politique de la province. Celle-ci a été confirmée par l'adoption de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990) qui fixe les grandes orientations et recommandations à une prise en compte accrue et effective du caractère pluriel de la société québécoise. Par ailleurs, la signature de l'*accord Gagnon-Tremblay-McDougall* (1990) octroie, au Québec, la responsabilité exclusive en matière d'accueil et d'intégration économique et culturelle des immigrants. Le maintien d'une politique active de recrutement de l'immigration doit remplir un objectif linguistique, l'immigration devant ainsi contribuer à «renforcer le fait français au Québec» (MCCI, 1990a: 13) et des objectifs économiques. À cet égard, si la langue maternelle des immigrants ne constitue pas un facteur de discrimination à la sélection,⁵ la nécessité de favoriser un accroissement démographique continue d'être une des motivations principales à la politique active de recrutement des immigrants et constitue, à cet égard, un défi important en ce qui a trait à la stabilité économique du Québec.

Cependant, l'ouverture des frontières à l'immigration doit également composer avec les capacités d'accueil et d'intégration économique de la province (MCCI, 1990a). À cet effet, si l'année 1991 totalise un nombre élevé d'entrées – 51 707 au total – par rapport

⁵ De 1989 à 1993, 42,5 % des immigrants ne parlaient ni le français, ni l'anglais; 19,6 % ne parlaient que le français et 15 % parlaient le français et l'anglais (MAIICC, 1994).

aux années précédentes (34 171 en 1989 et 40 842 en 1990), on constate cependant une légère baisse des entrées au cours des années subséquentes (48 377 en 1992 et 44 385 en 1993) (MAIICC, 1994). Cette diminution des flux peut, à cet égard, s'expliquer par le fait que les volumes d'immigration doivent d'abord et avant tout constituer une réponse «aux besoins sectoriels et régionaux du marché du travail» (MCCI, 1990a: 11). Au chapitre des catégories d'immigrants arrivés au Québec de 1989 à 1993, 51,6 % faisaient partie de la catégorie des indépendants, 27,8 % de la catégorie du rapprochement familial et 20,6 % de celle des réfugiés (MAIICC, 1994). Enfin, selon les données les plus récentes, on peut constater que la province du Québec continue de recevoir une population immigrante toujours très diversifiée en ce qui a trait à l'origine ethnique et linguistique. À cet égard, de 1989 à 1993, l'immigration en provenance de l'Afrique représentait 11 % du flux migratoire, celle de l'Amérique centrale, du Sud et des Antilles 18 % et celle de l'Asie,⁶ 50,3 %, l'immigration européenne comptant pour seulement 17 % (dont 5,1 % originaires de France et 6,8 % de l'Europe de l'Est) (MAIICC, 1994).

1.2.3 *Les Musulmans au Québec*

Selon les données du recensement de 1991,⁷ le nombre de Musulmans au Québec était évalué à 44 930 personnes, dont environ 41 215 résidant dans la communauté urbaine de Montréal (Statistique Canada, 1993). Les Musulmans du Québec sont principalement issus du Maghreb (Tunisie, Algérie, Maroc), du Moyen-Orient (Égypte, Liban, Syrie, Irak), de certains pays d'Afrique (Nigeria et Somalie), de la Turquie, de l'Iran et moindrement, de l'Asie du Sud (Inde, Pakistan, Bangladesh) (MAIICC, 1995).

Selon le département *Démographie et Urbanisme* de la Ville de Montréal, en 1996, d'après l'analyse locale des données du dernier recensement, le Liban (9 390 personnes), le Maroc (6 335 personnes), le Sri Lanka (5 630 personnes) et l'Inde

⁶ Cette catégorie inclue le Moyen-Orient, l'Asie orientale, l'Asie occidentale, l'Asie du Sud-Est et l'Asie du Sud.

⁷ Les résultats statistiques du dernier recensement canadien (1996) ne nous permettent pas de préciser les nouvelles tendances de la présence musulmane au Québec dans la mesure où aucun des traitements appliqués aux données ne prend en compte la variable religieuse.

(5 105 personnes) étaient – parmi les 15 principaux pays d'origine identifiés à Montréal – les seuls pays représentés susceptibles d'être à la source d'une immigration musulmane. L'Algérie, la Tunisie, la Turquie, le Pakistan, le Bangladesh et l'Égypte ne semblaient plus, à cet égard, faire partie, comme en 1991, de la liste des principaux pays de provenance.

Au Québec, comme au Canada et en France, il est nécessaire d'être prudent quant à la terminologie employée pour désigner les Musulmans et ne pas confondre, en conséquence, l'origine ethnique et l'appartenance religieuse. À cet égard, si l'on peut considérer que les pays Arabes sont les sources principales de l'immigration musulmane, des nuances particulières doivent être soulignées concernant l'ancienneté d'immigration au Québec et la composition ethnoculturelle «qui reflète toute la diversité (...) du monde arabe» (Centre d'études arabes pour le développement, 1992).

Ainsi, les premiers immigrants musulmans s'installèrent au Québec dès la fin du siècle dernier en provenance du Moyen-Orient. Toutefois, à cette époque, ils étaient relativement peu nombreux parmi les personnes qui venaient du Moyen-Orient, majoritairement chrétiens originaires du Liban et de la Syrie en proie à cette époque à des luttes interconfessionnelles extrêmes et à la chute de l'économie rurale. À la suite de l'indépendance des États arabes opérée après la Seconde Guerre Mondiale, «de nombreux ressortissants de la région manifestent de plus en plus de déception face aux nouvelles réalités géostratégiques (...) de nationalisation et d'arabisation» (CÉAD, 1992). Ces ressortissants, bien que minoritaires ethniquement et religieusement, «jouaient dans leur pays d'origine un rôle proportionnellement beaucoup plus important que leur poids démographique: ce sont donc des immigrants hautement instruits et qualifiés qui vont arriver au Québec» à partir des années 1950 (CÉAD, 1992). Par la suite, la détérioration toujours croissante des contextes politiques opérant au Proche Orient au cours des années 1960 et 1970 vont accroître la tendance à l'expatriation déjà opérée durant les décennies précédentes. Ce phénomène, plus récent, est une conséquence du conflit israélo-palestinien, des luttes déclenchées en Irak suite à la Guerre du Golf et «de la détérioration des droits politiques dans certains pays arabes» (CÉAD, 1992). On peut également ajouter qu'il existe chez les ressortissants de ces régions du monde une immigration provisoire d'abord puis permanente, motivée au départ, par la poursuite des études supérieures à l'étranger.

Selon le MAIICC (1995), on dénombre une vingtaine de mosquée à Montréal. La pratique de la religion musulmane varie chez les Musulmans du Québec et ne correspond pas nécessairement à la fréquentation d'une mosquée ou à l'observation stricte des rites religieux: «L'Islam est un mode de vie, une culture, dont les coutumes sont intégrées de façon plus ou moins libérale ou plus ou moins privée selon les individus. On ne peut non plus associer le degré de ferveur ou de pratique religieuse aux différentes origines nationales» (p. 151).

De façon générale, au Québec, ceux et celles qui souhaitent observer les rites de la religion avec rigueur le peuvent tout en faisant preuve de souplesse. Ainsi, «certaines entreprises tentent de les accommoder en mettant à leur disposition un local pour les prières ou en leur accordant des congés spéciaux» (MAIICC, 1995: 151).

Depuis 1985, deux écoles musulmanes – de niveau préscolaire/primaire pour l'une et primaire/secondaire pour l'autre – ont été fondées en vertu de la loi sur l'enseignement privé. Reconnues et subventionnées partiellement par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), elles sont francophones et dispensent, à côté du curriculum régulier, des cours de langue arabe et l'enseignement du Coran.

La situation socio-économique des personnes de confession musulmane résidant au Québec est bipolarisée, en raison notamment de la diversité des pays de provenance, de la diversité ethnique, culturelle, sociale et linguistique des groupes ayant immigrés au Québec. Certains, sous-scolarisés et ne maîtrisant pas le français, éprouvent des difficultés d'intégration. Mais de façon générale et au-delà de ce constat, la communauté musulmane – dont 59,6 % des représentants sont âgés entre 25 et 45 ans – se caractérise par un niveau élevé de scolarité et une insertion professionnelle active dans les milieux d'affaires, la recherche et la médecine (Statistique Canada, 1993).

2. LES MODÈLES DE GESTION DU PLURALISME

Les modèles de gestion du pluralisme définissent, à la fois de façon conceptuelle et de façon pratique, les normes selon lesquelles le gouvernement entend favoriser l'intégration

des personnes immigrantes ou issues de l'immigration.

Dans une conception idéale, l'accueil des personnes migrantes supposerait la création de structures particulières et novatrices afin de faciliter l'insertion et la participation des immigrants ou des personnes issues de l'immigration à la vie sociale, linguistique et économique du pays hôte, celui-ci étant considéré comme un espace social cohérent, harmonieux et respectueux des droits de la collectivité et des individus. L'accueil des personnes immigrantes ou issues de l'immigration impliquerait également l'adaptation des institutions existantes – et notamment le système d'éducation – aux diverses demandes qui pourraient être formulées à leur endroit.

Cependant, malgré l'intérêt de ces conceptions théoriques, les politiques ne peuvent faire l'économie des choix d'une société ni des normes juridiques qui imposent certaines limites à la prise en compte de la diversité dans le but, notamment, de protéger les droits de la personne.

Comme nous allons tenter de l'expliquer ci-après, on pourrait donc avancer, en nous inspirant de Camilleri (1993), qu'au regard des sociétés qui nous intéressent ici, la France illustre «l'ancien contrat social 'totalisant', qui vise à l'uniformisation intégrale des représentations» et que le Québec est plutôt l'exemple «d'un contrat 'dialectique', où l'acceptation d'un minimum d'uniformité dans les représentations et de contraintes dans les règles est la condition d'obtention d'un maximum de diversité dans les représentations et de libertés dans les comportements» (p. 192).

2.1. Le modèle français: assimilation et neutralité de l'État

Le modèle français de gestion de la diversité repose sur deux logiques distinctes et opposées: d'une part, la nécessité d'éradiquer les diverses cultures et d'autre part, celle d'afficher une tolérance à l'égard des différentes cultures (Wiewiorka, 1997). Il émane d'une décision historico-juridique – les lois Ferry de 1882 et 1886, l'article 2 de la Constitution de 1958 – qui légitime la neutralité de l'État et de ses institutions et confirme l'autonomie du pouvoir politique de toute interférence à caractère religieux ou

transcendantal (HCI, 1992). La France est, par conséquent, une République laïque «qui ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte» (HCI, 1992: 35) mais qui autorise et respecte la manifestation des particularismes dans la sphère privée.

Au-delà de cet état de fait, la définition politique de l'intégration la pose comme «un processus spécifique» qui doit «susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité» (HCI, 1991: 18). Si l'intégration en France ne nie pas les différences, elle refuse de les exalter. L'intégration est donc considérée comme une assimilation.

Ainsi, l'État s'emploie, par différents moyens, à rendre l'immigrant semblable à tous les citoyens. L'assimilation s'opère, en particulier, grâce à l'acquisition de la nationalité, de la langue de l'État – qui joue ainsi le rôle «d'un ciment unificateur des particularismes nationaux» – «et du droit de vote» (Delbos, 1992: 20). Par ailleurs, selon les positions officielles, l'intégration passe nécessairement par deux structures majeures: le travail et l'école (HCI, 1991). L'assimilation est donc un processus par lequel l'immigrant, à long terme, prend connaissance, comprend et intériorise les valeurs fondamentales de la société française.

Dans cette perspective, «la politique d'intégration implique l'adhésion de tous à un minimum de valeurs communes, l'acceptation individuelle et collective d'un cadre global de référence» obéissant «à une logique d'égalité et non à une logique de minorité» (HCI, 1991: 18-19) car, selon la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen, tous les individus sont égaux devant la loi, sans égard à leur origine, leur race, leur religion, leurs idées. La reconnaissance du statut de minoritaire serait donc une rupture de cette égalité de principe, un débalancement de l'équilibre entre l'égalité des droits et l'égalité des obligations de tout citoyen face à l'État.

La particularité de ce modèle assimilationniste est donc la distinction fondamentale qu'il établit entre les sphères privée et publique, dans le souci de respecter la diversité. En effet, cette distinction «permet de limiter le champ d'expression des valeurs et des croyances

liées à l'appartenance des individus à des groupes divers sans toutefois porter atteinte à la liberté individuelle et tout en satisfaisant les exigences de la cohésion sociale» (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995: 82). Sous cet angle, l'intégration s'envisage comme un processus d'acculturation au cours duquel l'immigrant abandonne ses valeurs, ses croyances et ses référents intrinsèques lorsqu'il évolue dans la sphère publique pour adhérer complètement au modèle identitaire que lui propose la société réceptrice. L'expression de toute spécificité culturelle ou religieuse ne peut s'opérer que dans le cadre privé de la famille ou du groupe. L'État ne reconnaît ni les différences ethnoculturelles prises au niveau individuel dans le souci de sauvegarder l'égalité entre les individus, ni les communautés afin que le rapport entre l'État et l'individu puisse s'établir de façon directe par l'intermédiaire des institutions qui restent neutres.

La neutralité est justifiée comme un principe nécessaire au respect de la justice entre les individus et d'une égale liberté d'adhérer à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995).

Enfin, l'idéal de liberté qui sous-tend le principe de neutralité est vivement critiqué par les penseurs de l'école communautarienne qui rappellent que les individus sont en eux-mêmes inégaux et qu'il est donc du devoir de l'État de mettre en place des structures spécifiques de discrimination positive, qui assureraient à tous un égal accès aux différents secteurs de la vie sociale. Or, pour concevoir ces structures spécifiques, il est nécessaire de reconnaître que certains sont défavorisés par rapport à d'autres (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995).

Le paradoxe de la France réside dans le fait qu'elle reste persuadée d'être une société d'égalité dans la mesure où elle traite tout le monde selon les mêmes termes. Pourtant, on s'accorde à reconnaître aujourd'hui que «le traitement égal et identique des individus ne saurait rendre les inégaux égaux» et que «à l'inverse, un traitement inégalitaire ne doit pas être systématiquement assimilé à de l'injustice» (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995: 83).

L'inscription de l'intégration à l'agenda politique s'est concrétisée au début des années

1990 par la création du Haut Conseil à l'Intégration dont le mandat était d'assurer une meilleure connaissance de l'immigration et de définir les conditions de l'intégration. Par ailleurs, l'application concrète du modèle français d'intégration se manifeste dans l'acquisition de la citoyenneté.

En 1791, le *jus soli* – ou droit du sol – est consacré dans la Constitution. Celui-ci fait de toute personne née sur le territoire – et de sa descendance – et y ayant sa résidence, un citoyen français sans possibilité de répudiation. Cependant, afin de rompre définitivement avec la tradition monarchique pré-révolutionnaire qui avait inspiré le droit du sol et attachait l'individu à la terre de son seigneur, le Code Civil de 1804 remplace le *jus soli* par le *jus sanguinis* – ou droit du sang –. La transmission de la citoyenneté passe donc automatiquement par la filiation: «est français l'enfant né d'un père français» (Weil, 1997: 2). Néanmoins, l'application d'un tel droit posait d'importantes questions s'agissant des enfants nés en France de parents nés à l'étranger et résidant en France ou de parents nés en France mais ayant le statut d'étranger. Nous ferons l'économie, ici, des quelques 80 années de débats parlementaires qui se sont appliqués à régulariser l'accès à la citoyenneté,⁸ pour en arriver à la loi de 1889, laquelle consacre le *jus soli* comme critère d'attribution dominant de la nationalité française. Ce droit sera appliqué systématiquement jusqu'en 1993 lorsque la loi Pasqua sur l'acquisition de la nationalité imposera aux requérants nés sur le territoire français de parents étrangers, de démontrer leur volonté de devenir citoyens (Costa-Lascoux, 1993; Van der Motte, 1997).

La dernière législation en matière d'immigration, votée en mai 1998, ne modifie pas les dispositions prises en 1993 quant à l'acquisition de la nationalité française mais vise à réguler les conditions d'entrée et de séjour sur le territoire français (*Le Monde*, 14 mai 1998).

Dans un deuxième temps, au nom du respect de la liberté comme droit fondamental inscrit dans sa Constitution, l'application du modèle d'intégration veille à ce que tout individu puisse «manifeste sa religion ou sa conviction individuellement, ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques ou l'accomplissement des

⁸ Pour plus de détails, se référer au chapitre premier du rapport Weil (1997).

rites» (HCI, 1992: 37). La loi de 1905 pose, à cet égard, la protection de la liberté de conscience et réprime toute acte de discrimination basé sur les croyances ou les convictions religieuses. Elle institue, par ailleurs, les associations culturelles destinées à prendre en charge tous les aspects de la vie spirituelle.

Au cours des vingt dernières années, face à une visibilité accrue du fait religieux – et notamment musulman – dans la sphère publique, la législation a évolué vers une prise en compte plus grande des spécificités religieuses. Ainsi, au sein de la fonction publique, des dispositions particulières ont été adoptées afin de faciliter la pratique religieuse et montrent, à cet égard, que l'unité nationale, à la base du principe républicain, n'est pas incompatible avec le respect de la diversité (Conseil d'État, 1989; HCI, 1992).

Toutefois, il apparaît qu'à l'heure où la France prend le tournant de l'espace européen, sa législation en vigueur en matière d'immigration semble entrer en conflit avec les textes législatifs qu'elle a ratifiés au niveau européen. À cet égard, la France ne reconnaît pas l'existence de minorités sur son territoire mais a cependant montré son accord avec la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (Conseil de l'Europe, 1993) qui reconnaît et définit officiellement les minorités nationales.⁹

2.2 Le modèle québécois: interculturelisme et intégration dans une société francophone

Au début des années 1970, constatant l'augmentation toujours plus importante des minorités non francophones et non britanniques dans l'ouest canadien et sous l'influence de la contestation de l'idéologie assimilationniste qui se développe en France et aux États-Unis (Juteau et McAndrew, 1998), le gouvernement fédéral lance la politique du multiculturalisme (1971). Les prémisses de cette politique datent de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1963-1970) formée afin de concevoir les

⁹ Les minorités nationales sont des groupes d'individus formés sur une base ethnique, culturelle, religieuse et linguistique spécifiques vivant sur le territoire d'un État avec lequel ils ont des liens marqués historiquement, dont les membres, citoyens de cet État, souhaitent préserver les traits caractéristiques qui font leur identité, et dont l'appartenance à tel groupe répond à un choix libre et individuel qui ne doit conduire à aucun désavantage (Conseil de l'Europe, 1993).

critères d'une nouvelle entente entre les Canadiens français et les Canadiens anglais considérés comme peuples fondateurs (Pietrantonio, Juteau et McAndrew, 1996). Cette commission pose dans ses premières conclusions, non plus l'égalité entre les deux peuples fondateurs, mais celle entre les deux langues officielles du pays, le français et l'anglais. D'état binational, le Canada devient société bilingue et biculturelle. Par ailleurs, les revendications du Québec pour son autonomie incitent les autres groupes ethniques présents à réclamer la reconnaissance de leur contribution à la construction du pays (Juteau et McAndrew, 1998). Le biculturalisme glisse alors peu à peu vers le multiculturalisme défini comme une promotion de l'unité nationale fondée sur la valorisation de la diversité culturelle des groupes qui se partagent l'espace social (McAndrew, 1995b). Les objectifs d'une telle politique visaient le maintien et le respect des cultures, le partage et l'échange entre les cultures, l'acquisition des langues officielles et la promotion de l'égalité des chances (Pietrantonio, Juteau et McAndrew, 1996).

La politique du multiculturalisme fut mal accueillie par le Québec dans la mesure où celui-ci n'y était pas considéré comme une société distincte malgré son caractère francophone et le rôle qu'il avait joué dans la fondation et la constitution du Canada. Le multiculturalisme canadien apparaissait, aux yeux du Québec, comme une stratégie que le gouvernement fédéral aurait élaborée dans le but de diviser pour régner (McAndrew, 1995b).¹⁰

Le modèle interculturel d'intégration, privilégié au Québec, est donc issu de la nécessité ressentie par la province, de se démarquer du multiculturalisme canadien et de se définir comme une communauté autonome d'intégration des immigrants (McAndrew, 1995b;

¹⁰ La politique du multiculturalisme a également fait l'objet de critiques du côté canadien-anglais (aussi bien à l'époque où il a été promulgué que tout récemment). Les critiques majeures prétendent que le multiculturalisme ne permet pas une réelle égalité des chances et contribue plus au maintien d'une division qu'à la promotion d'une unité (McAndrew, 1995a ; Pietrantonio, Juteau et McAndrew, 1996; Juteau et McAndrew, 1998).

Juteau et McAndrew, 1998).¹¹

Dans le contexte des années 1970, cette volonté franchit un premier pas vers sa concrétisation par l'adoption de la Charte de la langue française (1977) – ou loi 101 –. Celle-ci fait du français la langue officielle de la province et consacre le Québec comme société distincte:

«Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité. L'Assemblée nationale reconnaît la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française. Elle a donc résolu de faire du français la langue de l'État» (Plourde, 1993: 22).

La dimension symbolique de la Charte se manifeste également dans le fait qu'elle marque la reconnaissance officielle du pluralisme ethnique et culturel de la société:

«L'Assemblée nationale entend poursuivre cet objectif dans un climat de justice et d'ouverture à l'égard des minorités ethniques, dont elle reconnaît l'apport précieux au développement du Québec» (Plourde, 1993: 22).

Par ailleurs, dès 1978, le gouvernement du Québec adopte, dans sa politique du développement culturel, une vision de l'intégration qui refuse d'acquiescer au modèle américain du *melting pot* et au modèle canadien du multiculturalisme, et propose une voie intermédiaire possible entre l'assimilationnisme et la persistance des particularismes (Juteau et McAndrew, 1998).

Ainsi, la reconnaissance de la vitalité du fait français et de la diversité ethnoculturelle de la société québécoise comme «deux phénomènes [ayant] un rapport mutuellement bénéfique» (Juteau et McAndrew, 1998: 7), annonce la politique du Québec en matière d'immigration et d'intégration. Celle-ci se concrétisera en 1990 par la publication d'un

¹¹ Toutefois, des études récentes (McAndrew, 1995b; Pietrantonio, Juteau et McAndrew, 1996) ont montré que les politiques interculturelle et multiculturelle partageaient plusieurs éléments communs dont la valorisation du pluralisme, le rejet de l'assimilationnisme, le soutien aux langues d'origine, la lutte contre le racisme, le rapprochement interethnique, la participation civique, la reconnaissance d'un traitement différencié par respect de l'égalité. Parmi les différences, on note que le Québec est moins engagé que le Canada au niveau de l'action antiraciste, qu'il rejette plus clairement les travers d'un enfermement communautaire et qu'il souligne les contradictions potentielles entre le respect des droits de la personne et le respect de la diversité culturelle et religieuse. Enfin, si le Canada insiste sur le fait qu'il n'y a pas de culture «officielle», le Québec quant à lui, confirme l'existence d'une culture québécoise appelée à se transformer sous l'impact du pluralisme (Juteau et McAndrew, 1998).

énoncé (MCCI, 1990a) dans lequel «les frontières de la nation québécoise sont définies en des termes (...) inclusifs» grâce, notamment, à la désignation des personnes issues de l'immigration comme «Québécois des communautés culturelles» (Juteau et McAndrew, 1998: 7).

L'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration pose les grands principes du modèle interculturel. Il reconnaît, au même titre que le modèle multiculturel, que la société est pluraliste, mais il s'en éloigne dans la mesure où il définit la communauté d'intégration comme un espace francophone (McAndrew, 1995b). L'intégration est, par ailleurs, définie comme un processus à long terme et multidimensionnel qui se différencie de l'assimilation et passe par la maîtrise de la langue d'accueil. De plus, le processus d'intégration peut se considérer comme achevé lorsque l'immigrant et ses descendants participent pleinement à la société d'accueil et qu'ils ont développé un sentiment d'appartenance à son égard (MCCI, 1990a).

Le modèle interculturel innove en introduisant la notion de «contrat moral» qui définit les droits et les responsabilités des Québécois de toute origine. On reconnaît donc le pluralisme tout en précisant ses limites (McAndrew, 1995b). L'interculturalisme, comme politique intermédiaire entre l'assimilationnisme et le multiculturalisme, tente de concilier le respect de l'égalité, la cohésion sociale et l'ouverture à la diversité comme «une stratégie d'actualisation de l'équité et un atout en faveur du développement d'un sentiment d'appartenance à une espace commun» (Gagnon, McAndrew et Pagé, 1996: 14).

Comme nous l'avons vu précédemment, la politique active d'immigration visant, tant au Canada qu'au Québec, l'établissement permanent des immigrants, le désir de faciliter l'intégration est renforcé, en partie, par une acquisition rapide de la citoyenneté. Cependant, il est important de souligner également que l'immigrant admis au titre de «résident permanent» a systématiquement accès à tous les services offerts par la société à l'exception du droit de vote réservé aux seuls citoyens (Citoyenneté et Immigration Canada, 1994).

Cependant, au Québec, parmi les mesures juridiquement balisée qui tentent d'éviter la «discrimination indirecte» et de faciliter l'intégration sociale, on peut identifier les «programmes d'accès à l'égalité» (MCCI, 1990b) et, plus récemment, la recherche

d'«accommodements raisonnables» (Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1993) lorsque une demande exceptionnelle, souvent pour motifs religieux, est faite par un individu auprès d'une institution.

Les adaptations sont considérées, au plan normatif, comme obligatoires et réciproques afin de faciliter l'intégration des immigrants et faire en sorte que les institutions soient inclusives et équitables (CCCI, 1993). De telles adaptations n'ont pas pour objectif de valoriser ou promouvoir le maintien des cultures, mais elles doivent contribuer à sauvegarder l'indépendance morale des individus en admettant comme postulat qu'ils sont porteurs de traditions diverses (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995). La recherche d'«accommodements raisonnables» rend possible, à cet égard, l'aménagement d'un espace démocratique de délibération dans lequel les intérêts divers peuvent s'exprimer et mener à une solution consensuelle. Cependant, cette adaptation, répondant à des limites nécessaires à la sauvegarde de la cohésion sociale, est autorisée dans la mesure où elle n'impose pas de contraintes excessives à la liberté d'expression des parties en présence, à l'organisation ou au fonctionnement de ladite institution, à l'indépendance morale des individus.

3. LES ENJEUX DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES

L'école, qui avait autrefois la fonction de former de bons chrétiens, a aujourd'hui celle de former des citoyens. Elle est, parmi toutes les institutions publiques existantes, la plus encline à révéler les structures idéologiques qui régissent le maintien et le développement d'une société (Thành Khôi, 1991). C'est à cette fin qu'il est nécessaire, à partir de ce postulat axiologique, de «poser de façon nouvelle, en tenant compte de sa mission spécifique, la question de la légitimité et des modalités d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions publiques» (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé., 1995: 89).

3.1. La problématique d'ensemble

L'école, comme microcosme social, est un lieu où s'exprime avec beaucoup de vigueur

la diversité sous toutes ses formes actuelles et reconnaissables: la diversité de sa clientèle, des normes et des pratiques pédagogiques, des rôles qu'elle doit jouer et des attentes qui sont formulées à son endroit autant par les collectivités que les individus.

L'accès à l'éducation dans les sociétés démocratiques est reconnu comme un droit universel codifié juridiquement. L'école est un lieu dont la fréquentation est obligatoire pour tout enfant âgé de 6 à 16 ans, et un espace ouvert à tous qui n'établit aucune discrimination au regard de l'origine ethnique, de la croyance, de la culture, des convictions.

Or, sa mission spécifique aujourd'hui dépasse largement le cadre de la seule instruction. C'est en particulier la seule institution publique qui conditionne presque intégralement la mobilité sociale des individus en remplissant un mandat d'intégration à trois niveaux qui est plus marqué encore lorsqu'elle est située dans une société réceptrice de l'immigration:

- *une intégration linguistique* en favorisant l'accès des enfants issus de l'immigration à la langue nationale du pays d'accueil;
- *une intégration économique* en dispensant à tous les élèves, sur la base d'une promotion de l'égalité des chances en éducation, une formation générale et spécifique les préparant à évoluer ultérieurement et de façon autonome sur le marché du travail;
- *une intégration sociale et culturelle* en préparant les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste et en assurant leur participation aux institutions publiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Ballantyne, 1989; McAndrew, 1991).

L'intégration par l'école doit donc aboutir, à travers les contenus de ses curricula formels ou informels, à l'éveil chez les élèves d'une identification nationale et d'un sentiment d'appartenance leur permettant de se reconnaître, à travers le prisme institutionnel, comme citoyen à part entière (Tessier et Bourgeault, 1997).

Cependant, l'école met nécessairement en présence des jeunes issus de milieux socio-économiques et ethnoculturels très distincts les uns des autres, dont les valeurs respectives,

parfois très différentes, peuvent mener à des conflits soit entre pairs, soit entre les élèves, leur famille et l'institution (Hohl et Normand, 1996). Du fait qu'elle accueille un public très varié, l'école, au même titre que de nombreuses autres institutions publiques, n'échappe pas aux demandes qui concernent la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse.

Les demandes de prises en compte sont multiples. Elles peuvent être explicitement formulées ou implicitement suggérées par les parents ou par les élèves eux-mêmes. Elles concernent:

- *le curriculum formel* lorsque des parents refusent que leur enfant participe à certains cours soit parce que les conditions dans lesquelles il se déroule représentent une contrainte excessive pour l'élève - c'est le cas notamment de jeunes filles musulmanes pratiquantes qui ne peuvent se mettre en maillot de bain pour le cours de natation - soit parce que le contenu leur semble inadéquat ou ne pas être du ressort de l'école - c'est le cas de l'éducation sexuelle qui ne fait pas toujours l'objet d'un consensus auprès des parents.
- *le curriculum informel* lorsque les demandes touchent à la réglementation de la vie scolaire en dehors de la classe et peut avoir un impact sur les relations entre élèves et la vie de l'école. De nombreux exemples peuvent illustrer ces demandes: l'ouverture d'un lieu de prière dans l'école, le port de vêtements particuliers comme le *hijab*, l'adaptation des menus servis dans les cafétérias, le traitement diversifié des filles par rapport aux garçons, la sévérité envers les résultats scolaires exigée par des parents auprès des enseignants (McAndrew, Jacquet et Ciceri, 1997).

Ces demandes, qui ne sont, au préalable, pas prévues dans les réglementations, ont pour effet de confronter les agents scolaires (enseignants, intervenants et directeurs) à des problématiques nouvelles pour lesquelles ils ne sont pas outillés et face auxquelles ils restent souvent perplexes, ne sachant quelles réponses y apporter dans la limite des contraintes institutionnelles auxquelles ils sont soumis (McAndrew, 1994; Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995; Hohl et Normand, 1996;).

Or, le Québec et la France constatent que l'école est actuellement limitée pour

atteindre cet objectif d'intégration en raison de pressions extérieures qui lui imposent d'élargir son action éducative et de contradictions internes qui témoignent d'une mésadaptation de ses structures à la réalité pluraliste.

3.2 La France: l'école laïque et son rapport à la diversité

L'école française, malgré son caractère laïque, n'échappe pas aux contradictions que lui imposent la manifestation et la demande de reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse.

L'école française actuelle est issue de la Révolution de 1789 qui en établit les fondements essentiels. Suite à la Révolution, la France, en effet, prend conscience que l'éducation constitue une alliée essentielle dans le projet d'affirmation nationale et républicaine. C'est en 1792 que Condorcet, présentant son projet d'éducation à l'Assemblée nationale, propose un enseignement gratuit pour les filles et les garçons et libéré de toute influence confessionnelle:

«La Constitution en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte (...), ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions» (Textes et documents pour la classe, 1995: 8).

L'école qui se met en place alors, se voit confier la responsabilité «d'abolir les multiples langages, (...) patois qui traduisaient une trop grande spécificité dans le moule unificateur de l'État-nation» (Delbos, 1992: 18).

Au cours du XIX^e siècle, les tensions entre les diverses confessions qui cohabitaient - catholique, protestante et hébraïque - se faisant plus intensément ressentir, Jules Ferry

engagea le processus de laïcisation du système scolaire¹² qu'il réaffirma en 1903 :

«La pensée constante de mes prédécesseurs a été d'assurer la neutralité de l'école, de la dégager des liens confessionnels qui ont pendant des siècles, pesé sur elle, de séparer nettement le domaine de l'Église et de celui de l'Enseignement de l'État, persuadés que la paix des consciences et la bonne harmonie des citoyens ne peuvent être assurés qu'au prix de cette délimitation rigoureuse» (HCI, 1992: 124).

Ainsi élaborée, «l'école est en France bien plus qu'un simple appareil d'instruction, (...) elle est une institution à la fois fondatrice et exemplaire de l'idée que la nation se fait d'elle-même» (Dubet, 1997: 86).

L'école française est devenue l'emblème de l'unification nationale, le lieu où sont formés les citoyens et la main d'œuvre économique.¹³ À travers les décennies, le modèle laïque s'est affiné (Lorcerie, 1996) contribuant à donner à l'école, la réputation qu'elle défend aujourd'hui, à savoir celle d'être un système élitiste, hiérarchisé, fonctionnant sur le mode de la méritocratie et seul garant de l'instruction (Lorcerie, 1994a).

L'objectif essentiel visé à travers l'éducation est d'émanciper les élèves de leur milieu d'origine. Les apprentissages fondamentaux sont considérés comme les moyens d'accéder aux connaissances civiques et morales qui permettront aux élèves de s'éloigner de leur milieu de vie spécifique, de dépasser leur condition et de connaître les idées nouvelles (Dubet, 1997).

Toutefois, la laïcité est aujourd'hui mise sur la sellette non pas comme principe fondateur – on ne conteste pas la séparation de l'Église et de l'État ni la neutralité de l'institution – mais parce qu'elle semble ne pas être adaptée à la réalité sociale.

¹² Juridiquement, la laïcité du système scolaire est devenue effective par les deux lois Ferry: celle du 28 mars 1882 qui substitue dans les programmes d'enseignement «l'instruction morale et civique» à «la morale religieuse», et celle du 30 octobre 1886 qui précise la laïcité du personnel enseignant. C'est par la loi du 09 décembre 1905 que fut prononcée la séparation des Églises et de l'État (HCI, 1992).

¹³ Au delà de cet idéal, il est utile de préciser toutefois que l'école républicaine, supposée universaliste, reposait sur un système composé d'écoles séparées. La condition sociale des élèves déterminait le type d'école et de scolarité sans égard aux performances. Il faut attendre les années 1960 et 1970 pour assister à une réelle démocratisation de l'enseignement en France (Dubet, 1997).

On constate, en premier lieu, qu'élaborée au siècle dernier dans un contexte spécifique et pour des raisons politiques particulières, la laïcité n'a pas évolué en fonction des mutations sociales et culturelles qu'a connues la France du fait des différents mouvements migratoires qu'elle a accueillis (HCI, 1992). Or aujourd'hui, la société française fait face à des conflits importants qui dégradent son tissu social. Dans ce contexte, la question qu'elle se pose est de savoir dans quelle mesure elle peut accepter la différenciation alors qu'elle se définit comme une nation «une et indivise» (Lipiansky, 1992).

En second lieu, il n'est précisé à aucun moment dans les textes officiels, que l'élève doit être «laïque» c'est-à-dire neutre. Bien au contraire, on ne cesse de réitérer la nécessité pour l'État, et donc l'école, de respecter la foi des élèves et l'exercice de leur religion dans la mesure où cela n'entrave pas la liberté d'autrui ni sa sécurité (Conseil d'État, 1989). La définition juridique de la laïcité semble donc ne s'appliquer qu'aux institutions, aux programmes d'enseignement et au personnel enseignant qui lui, ne doit arborer aucun signe religieux ou politique dans sa tenue vestimentaire, ni défendre ou soutenir une quelconque opinion personnelle au cours de l'acte pédagogique (Beaubérot, 1990; HCI, 1991).

En troisième lieu, malgré le caractère laïque de l'école, les revendications pour la reconnaissance et le respect des différences culturelles – et notamment religieuses – ainsi que leur prise en compte par et dans l'école s'expriment malgré tout. L'école française se demande alors si en ayant imposé le nivellement des particularismes, elle n'aurait pas au contraire contribué à les intensifier. Elle mesure, à cet égard, le «danger» qui, à l'autre extrême, se fait sentir dans la récupération religieuse des jeunes, notamment issus de la communauté musulmane, par des associations culturelles musulmanes à statut légal (Loi de 1905) et qui ont fait des quartiers défavorisés des grandes banlieues urbaines, leur terrain de prédilection.

En conclusion, la réflexion autour de l'école nous informe que si elle «n'est pas la cause de l'exclusion», elle est pourtant largement mise «en cause dans la production de l'exclusion» (Lorcerie, 1994a).

3.3 Le Québec: les commissions scolaires linguistiques, les écoles confessionnelles et leur rapport à la diversité

Pour des raisons socio-historiques, les commissions scolaires du Québec étaient confessionnelles jusqu'au 1er juillet 1998. Elles ne rendaient compte, à cet égard, que de deux grandes religions – la catholique et la protestante –, protégées constitutionnellement par l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique de 1867 (Milot, 1991b; Proulx, 1995). La religion constitue donc un premier critère de complexité lorsque l'on souhaite décrire le système scolaire québécois.

Par ailleurs, il est important de considérer également un second critère, soit celui de la langue. Jusqu'à la Révolution tranquille, la société québécoise reposait sur un double clivage à la fois linguistique et religieux. On admettait communément que les catholiques étaient francophones et que les protestants étaient anglophones. Cependant, cette coïncidence entre langue et religion s'est vue largement bouleversée avec l'arrivée d'immigrants (Laferrrière, 1983). En effet, la venue, par exemple, d'Irlandais catholiques et anglophones, de Nord-africains francophones mais non catholiques, ou de Juifs d'Europe non protestants et non catholiques a contribué à la création d'une part, de systèmes scolaires parallèles avec des écoles anglo-catholiques et franco-protestantes et d'autre part, d'écoles privées à caractère ethnico-religieux. Avec l'affirmation de l'État québécois intervenue dans les années 1960 et la création du ministère de l'Éducation, une réforme majeure est entreprise afin de moderniser le système scolaire et d'assurer l'égalité des chances, notamment pour la population des francophones les plus défavorisés sur le plan éducationnel. De plus, la question de l'attraction exercée par les écoles anglaises sur les immigrants, dans un contexte de décroissance démographique, émerge comme un débat important qui porte sur la liberté de choix et génère diverses législations – et notamment la loi 22 (1974) –. C'est toutefois la loi 101 (1977) qui, obligeant tous les parents (à l'exception de ceux ayant suivi leur scolarité en anglais au Canada et au Québec) à scolariser leurs enfants dans les écoles de langue française, contribue à faire du secteur scolaire francophone le véritable agent de l'intégration des nouveaux arrivants (McAndrew, 1997).

Or, depuis le 1er juillet 1998, le paysage scolaire est redéfini en fonction de la variable

linguistique et non plus religieuse. La nouvelle législation divise le territoire scolaire en commissions scolaires linguistiques. Il y a dorénavant: 60 commissions scolaires francophones, neuf commissions scolaires anglophones et trois commissions scolaires autochtones (MEQ, 1997b).

Au-delà du nouveau regroupement des écoles en commissions scolaires linguistiques francophone et anglophone, la problématique de la place de la religion à l'école reste entière. En effet, si les commissions scolaires sont dorénavant linguistiques, les écoles, quant à elles, restent confessionnelles. La *loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1988) et la *loi sur le Conseil supérieur de l'éducation* (Gouvernement du Québec, 1964) garantissent, à chaque école, le droit de décider de son orientation religieuse qui peut être uniconfessionnelle, multiconfessionnelle ou non confessionnelle (Proulx, 1993a). Cependant, il est prévu que d'ici 2001, les écoles devront examiner, après avoir mené des consultations auprès des parents, s'il est pertinent qu'elles maintiennent leur statut confessionnel (MEQ, 1997b).

Pour l'heure, en vertu de la *loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1988) les parents et les élèves ont la possibilité de choisir entre un enseignement religieux confessionnel, catholique ou protestant, et un enseignement moral, et les commissions scolaires sont tenues d'offrir l'un ou l'autre enseignement. De plus, cette même loi reconnaît aux familles le droit de choisir un enseignement religieux d'une autre confession si celui-ci est offert par l'établissement. L'école, quant à elle, n'est pas obligée de proposer de tels cours mais elle le peut si le conseil d'orientation¹⁴ de l'école donne son accord, accord qui doit être entériné à son tour par la commission scolaire (Proulx, 1996).

Dans les écoles confessionnelles catholiques, les valeurs et les croyances de la religion catholique sont intégrées dans le projet éducatif alors que du côté des écoles protestantes, les fondements de l'enseignement religieux sont essentiellement pluralistes et visent à

¹⁴ Le conseil d'orientation est composé en nombre au moins égal de parents et de membres du milieu scolaire. Il est obligatoirement présidé par un des parents. Le conseil délibère essentiellement sur le projet éducatif, et notamment l'orientation religieuse ou areligieuse de l'école ainsi que les «règles de conduite» (Proulx, 1996).

transmettre aux enfants la connaissance et le respect de toutes les traditions religieuses (Proulx, 1993a et b).

Or, le fait que dans une société pluraliste, l'école puisse encore dispenser un enseignement religieux est apparu, à maints égards, comme inadéquat dans la mesure où pluralisme et religion peuvent s'avérer «incompatibles» (Milot, 1991a). Ce n'est pas tant le fait de croire en une doctrine religieuse qui était remis en question. Ainsi que le souligne la Commission des droits de la personne du Québec (1995), «les êtres humains en quête de sens, on de tout temps, cherché des réponses à leurs questions existentielles dans les religions définies ainsi comme des systèmes d'explication» (p. 7). La religion est ainsi conçue comme «un fond de références qui permet de penser le monde» (Milot, 1991a: 403), une sorte de philosophie de vie spirituelle à laquelle chacun adhère de son plein gré et dans sa pleine conscience personnelle.

Une des contradictions majeures qui ressort est que l'école se doit d'éduquer les élèves au respect des valeurs démocratiques et séculières tout en ayant la charge de l'enseignement religieux, ce qui apparaît comme une situation anachronique. D'autant que le contenu que véhicule ces cours semble être axé sur l'enseignement de la foi et l'éveil à des rites et à des pratiques particulières (Milot, 1991a). Or, précisément, le rôle d'instruction de l'école n'est pas d'aliéner l'enfant à certains modes de pensée plutôt qu'à d'autres, mais bien davantage de lui proposer un éventail représentatif des idéologies existantes et d'éveiller en lui un certain esprit critique qui lui permettra de faire ses propres choix, dans sa libre conscience (Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé, 1995; Hohl et Normand, 1996).

Toutefois, il n'est pas certain ni que l'enseignement religieux puisse disparaître des écoles et être confié à des institutions privées, ni que les écoles orientent leur projet d'école vers la neutralité. Malgré les nombreuses critiques qui surgissent à l'endroit de l'enseignement religieux et la déperdition de la pratique religieuse, beaucoup de parents continuent d'être en faveur d'un enseignement religieux (Proulx, 1997). En effet, ceux-ci perçoivent l'enseignement religieux comme un moyen d'éveiller les enfants à la connaissance de valeurs morales et spirituelles qui ne sont pas jugées incompatibles avec les contenus civiques.

3.4 L'éducation interculturelle

3.4.1 *La situation française*

L'éducation interculturelle n'est pas une priorité dans les politiques que le système scolaire français développe pour lutter contre l'exclusion ou pour favoriser l'intégration. Celle-ci est considérée, au contraire, comme un sujet tabou dans la mesure où elle implique la reconnaissance de l'ethnicité comme marqueur des rapports sociaux. Or, la réflexion sur l'ethnicité est encore accueillie en France, de façon très marginale, voire suspecte, car elle suppose qu'il puisse exister des solidarités collectives inter-groupes ou inter-personnelles, ce qui va à l'encontre de l'idée républicaine individualiste (Lorcerie et McAndrew, 1996).

Par ailleurs, on suppose également que ces solidarités transversales conduiraient au regroupement communautaire, à la création de ghettos tels qu'on en voit aux États-Unis (Schnapper, 1991). Les réflexions et les politiques préfèrent donc privilégier le discours sur la défense du «lien social» qu'il est nécessaire de (re)créer à partir d'une réaffiliation et d'une réhabilitation des solidarités sociales (Lorcerie et McAndrew, 1996).

Défendre l'éducation interculturelle comme un procédé valide pour mener la lutte contre l'exclusion est perçu avec réticence en France car cela signifierait que l'on reconnaît l'élément culturel au détriment du social. L'éducation interculturelle n'exerce pas plus de poids lorsqu'il s'agit de l'invoquer pour soutenir l'intégration. Bien que le caractère ethnocentrique des curricula et de la définition de la culture scolaire ait été dénoncé (De Certeau, 1985), les programmes d'histoire et de géographie continuent d'être sous la tutelle de l'association des professeurs d'histoire et de géographie qui fixent la correspondance des contenus avec le centralisme républicain (Payet et Henriot-Van Zanten, 1996).

Toutefois, un regard panoramique sur les programmes d'éducation mis en place nous indique que le système reste conscient que certaines clientèles peuvent éprouver des difficultés majeures au cours de leur scolarité. Dans le souci de donner aux uns et aux autres les mêmes chances de réussite, l'école française a mis en place plusieurs mesures spéciales

d'éducation qui occupent un espace tant cognitif que socio-affectif.

Ces mesures concernent en premier lieu, l'apprentissage du français. Ainsi, ont été instaurées depuis 1970, des classes d'initiation au primaire et des classes d'adaptation au secondaire (Payet et Henriot-Van Zanten, 1996) destinées toutes deux à soutenir l'apprentissage du français des élèves non-francophones. Parallèlement, des classes de rattrapage intégrées ont également été mises en place pour faciliter l'apprentissage de ceux ayant une maîtrise fragile du français. Ces mesures devaient permettre aux élèves d'acquérir rapidement un niveau de français suffisant afin qu'ils puissent ensuite être intégrés aux classes ordinaires (Berque, 1985).

En second lieu, des programmes d'Enseignement des langues et des cultures d'origine (ELCO) ont été créés en 1973 lorsque le système scolaire prit conscience qu'il accueillait des élèves issus de l'immigration éprouvant d'importantes difficultés au niveau de leur adaptation scolaire. Il semblait donc nécessaire de faire le lien entre la culture scolaire et la culture familiale. Cette mesure devait permettre aux élèves d'acquérir une connaissance objective de leur pays d'origine et non pas mythique ou stéréotypée. Par ailleurs, elle se basait sur le principe que l'élève, sentant sa culture d'origine et sa langue maternelle reconnues par la société, pouvait obtenir de meilleurs résultats scolaires et ainsi, développer un sentiment d'appartenance au monde scolaire et social. Cependant, une analyse plus profonde de ces programmes a révélé que l'idéologie les sous-tendant justifiait une prise en compte dans l'hypothèse d'un retour au pays. Ainsi, les élèves devaient-ils acquérir un certain nombre de connaissances sur le pays d'origine (Henry-Lorcerie, 1988)

En l'absence de mesures officielles pour mettre en place une réelle éducation interculturelle, certaines activités, consistant essentiellement en des expériences pédagogiques interculturelles, ont été développées à un niveau local. Celles-ci, cependant, démontrent un éclatement quant aux objectifs fixés. Pour les unes, il s'agirait de justifier avant tout la nécessité d'une approche anthropologique dans l'enseignement, pour les autres, il faudrait concevoir un projet d'établissement réellement interculturel non seulement au niveau des contenus disciplinaires mais également à celui des relations sociales au sein de la classe et de l'école (Payet et Henriot-Van Zanten, 1996).

Au cours des années 1980, le débat sur l'éducation interculturelle a été supplanté par celui sur la «question sociale» et la lutte contre l'exclusion (Payet et Henriot-Van Zanten, 1996). En conséquence, le système scolaire a entrepris d'améliorer les rapports entre l'école et son milieu, et de réduire les inégalités et les disparités importantes qui règnent au sein des institutions scolaires. Cette nouvelle politique, sans égard à la notion de l'interculturel, a permis la création de zones d'éducation prioritaire (ZEP)¹⁵ définies selon des paramètres à la fois sociaux et scolaires. Ceux-ci induisent, à cet égard, une certaine prise en compte non avouée de l'ethnicité puisque la proportion d'élèves étrangers fait partie des critères retenus pour considérer si l'établissement est en difficulté (Henriot-Van Zanten, 1990).

L'objectif des ZEP était d'introduire dans les directives de l'enseignement, des axes de coopération entre les équipes éducatives et de nouveaux partenaires externes, issus des milieux socioprofessionnels, associatifs et familiaux et de dégager, pour les établissements en difficulté, des fonds destinés à mettre en place des mesures spéciales d'adaptation - telles que du personnel spécialisé pour du soutien scolaire (Lorcerie, 1994b). Bien que les ZEP soient aujourd'hui légitimées comme politique scolaire, elles manquent encore singulièrement de soutien financier et se heurtent souvent à des perceptions contradictoires qui valorisent l'action scolaire entreprise mais l'associent à une image négative du public scolaire qu'elles visent (Lorcerie, 1994b).

3.4.2 *La situation québécoise*

L'éducation interculturelle est née du constat que les écoles, essentiellement montréalaises, accueillait une forte proportion d'élèves issus de groupes ethnoculturels divers. En effet, depuis les quinze dernières années, environ 8 000 élèves d'origine immigrante ont été accueillis dans les écoles du Québec (McAndrew, 1997) mais principalement à Montréal où 29 % de la population est d'origine immigrante (Ville de Montréal, 1998). Dans les commissions scolaires de Montréal, 16,3 % des élèves sont nés à

¹⁵ Ce concept, né au début des années 1980 et renforcé dès 1989, réparti, en fonction de plusieurs critères (réussite scolaire, origine sociale de la clientèle, situation géographique), les établissements scolaires de France selon des «zones» dans l'objectif d'identifier ceux ayant des difficultés majeures (Lorcerie, 1994b).

l'étranger et 19,1 % sont nés au Canada d'un parent né à l'étranger. Les étudiants d'origine immigrante représentent au total, 35,4 % de la clientèle scolaire (McAndrew et Ledoux, 1995). Par ailleurs, une autre caractéristique qu'il est utile de mentionner s'agissant du paysage scolaire montréalais est qu'il n'existe pas de corrélation entre les zones et les écoles défavorisées d'une part, et la présence d'une clientèle immigrante d'autre part (McAndrew et Ledoux, 1995; McAndrew, 1997).

L'éducation interculturelle est apparue au cours des années 1980 alors que plusieurs rapports de recherche et des politiques locales en matière d'éducation ont été publiés qui mentionnaient clairement la nécessité «d'un rapprochement interculturel à l'intérieur d'une société francophone» (McAndrew, 1997: 319). Avant cela, les mesures spécifiques prises par le système scolaire visaient à pallier des difficultés linguistiques pouvant limiter l'intégration.

Ainsi, dès 1969, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) ouvrit des classes d'accueil qui s'étendirent, au cours des années suivantes, à d'autres commissions scolaires. Ces classes, fondées sur un apprentissage cognitif du français et des mathématiques, étaient jumelées à des classes régulières dans l'optique de faciliter l'accès au système régulier à la fin du séjour en classe d'accueil. Elles visaient également à développer chez les élèves des attitudes positives à l'égard de la communauté francophone (Latif, 1991).

La durée du séjour en classe d'accueil étant fixée à dix mois, des classes de soutien à la francisation furent par la suite instaurées afin de soutenir l'apprentissage du français des élèves qui en avaient une maîtrise encore chancelante et de faciliter leur parcours scolaire dans les classes régulières.

Dans le souci de prendre conscience de la pluralité des publics scolaires accueillis par l'école québécoise, le ministère de l'Éducation instaura, en 1977, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Ce programme répondait, d'une part, à un objectif politique: celui de contrebalancer l'imposition du français comme langue d'enseignement instituée la même année par la loi 101 (McAndrew, 1998) et d'autre part, à un objectif pédagogique qui s'appuyait sur le fait que la connaissance de la langue et de la

culture d'origine chez les élèves d'origine immigrante devait faciliter l'apprentissage du français et permettait à l'élève de développer une attitude positive face à l'école (Latif, 1991). En 1988, ce programme, destiné au départ aux seuls élèves d'origine immigrante, fut étendu à l'ensemble des élèves de l'école. Le PELO est aujourd'hui remis en question dans la mesure où beaucoup souhaitent que le programme retrouve sa vocation première de soutien à l'intégration scolaire (McAndrew, 1998).

Cependant, selon McAndrew (1997), ces mesures restaient très limitées quant à une réelle prise en compte du pluralisme et ne visaient, à toute fin utile, que la clientèle d'origine ethnique et immigrante. Des ajustements ont donc été peu à peu réalisés pour favoriser les relations au sein de l'école, faciliter l'intégration et montrer un réel intérêt pour la pluralité ethno-culturelle.

Parmi ces ajustements, on peut retenir, entre autre, la création d'une grille de sélection du matériel pédagogique et didactique afin de lutter contre les stéréotypes racistes et sexistes au sein des manuels scolaires et faire en sorte que ceux-ci reflètent davantage la diversité réelle de la société québécoise. Par ailleurs, divers programmes de formation interculturelle pour les enseignants et les futurs maîtres ont été mis en place au sein des commissions scolaires et dans les curricula universitaires de formation. Un guide a été récemment approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec sur la question de la gestion des conflits de valeurs et de normes en contexte scolaire pluriethnique (McAndrew, 1997).

Toutefois, l'éducation interculturelle a fait l'objet, depuis quelques années, de certaines critiques (Pagé, 1988). Celles-ci visaient notamment à souligner les conséquences que de tels programmes pouvaient induire sur les attitudes développées par le groupe majoritaire à l'égard des élèves issus de groupes ethnoculturels spécifiques. En effet, l'éducation interculturelle, insistant sur les différences culturelles, faisait en sorte qu'une question centrale était posée: l'éducation interculturelle permet-elle réellement de contribuer à une certaine égalité des chances et à un rapprochement entre les clientèles ou contribue-t-elle au contraire, à renforcer, voire développer, des préjugés à l'égard des groupes minoritaires?

Depuis 1997, on observe une tendance à vouloir englober le paradigme de l'éducation interculturelle dans celui plus vaste de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci ne fait pas encore l'objet ni d'une unanimité, ni d'un curriculum concret. Elle tend davantage à nourrir une réflexion plus globale sur les contenus qu'une éducation, non plus seulement interculturelle mais davantage civique, devrait développer afin de susciter l'adhésion à des valeurs partagées – qu'il reste toutefois à définir, et là-dessus non plus, il n'y a pas consensus – et de continuer de remplir les objectifs d'intégration économique et sociale (McAndrew et Tessier, 1997; Tessier et Bourgeault, 1997).

Enfin, depuis novembre 1997, le ministère de l'Éducation du Québec a déposé un projet de politique en matière d'éducation interculturelle afin de préciser les responsabilités du ministère et du milieu scolaire en matière d'intégration et d'éducation dans une société démocratique, francophone et plurielle. Ce projet réitère les trois principes sur lesquels repose l'action éducative, à savoir la maîtrise du français, la promotion de l'égalité des chances en éducation et l'éducation à la citoyenneté démocratique. Par ailleurs, ce projet de politique propose plusieurs orientations destinées à faciliter l'intégration et la réussite scolaire des élèves. Celles-ci visent à:

- faire de la classe ordinaire le lieu privilégié de l'éducation et réduire le séjour en classe d'accueil tout en proposant un soutien actif à l'apprentissage du français des élèves ayant des difficultés;
- mettre en place des mesures de soutien scolaire afin de lutter contre l'échec et pallier la démotivation;
- accroître le partenariat entre l'école et les familles;
- développer le plaisir d'apprendre et d'utiliser le français comme langue véhiculant le savoir, la pensée et comme langue d'usage de la vie quotidienne;
- améliorer les connaissances, chez les élèves, du patrimoine culturel de la société québécoise;
- soutenir la formation du personnel scolaire à la problématique de la diversité (MEQ, 1997a).

4. LA PROBLÉMATIQUE DU FOULARD ISLAMIQUE

4.1 En France

La France est concernée par la problématique du foulard islamique dans les écoles publiques depuis l'automne 1989 lorsque les premiers cas d'exclusion ont été prononcés dans un collège de Creil, une ville de la banlieue parisienne. À cet égard, «l'affaire» du foulard islamique de septembre 1994 peut apparaître comme un soubresaut de celle de 1989 et de celles des années intermédiaires.

Il va sans dire que, en 1989, la France ne se distinguait pas beaucoup du Québec actuel puisque de nombreuses écoles, au delà de leur caractère purement laïque, accueillent, sur la base d'un commun accord entre les directions et les familles, les jeunes filles voilées, laissant transparaître ainsi qu'il était plus important de respecter le droit des individus d'accéder à l'éducation que celui de l'institution d'être en accord avec un des principes républicains.

Pourtant, à cette époque, l'événement avait dépassé les limites d'un simple «fait divers», suscitant un vaste débat non plus seulement local mais national, à saveur parfois sensationnelle, qui remodelait, de surcroît, tous les clivages politiques et sociaux traditionnellement admis (Ernst, 1995). Ce qui a pu faire dire, alors, que l'«affaire» des foulards avait été proche de ressembler à l'affaire Dreyfuss, mais que si la seconde marquait le début d'une époque novatrice, la première en marquait la fin (Wieviorka, 1994).

L'événement du foulard de 1989 révéla toute sa complexité en ayant permis d'explorer certaines dimensions de la société. Il a d'abord recouvert une dimension politico-juridique dont la laïcité de l'État et de l'école était le point central. Ce quatrième «pilier» de la République a servi à justifier les positions de rejet du foulard mais il s'est également vu ébranlé par une autre partie de l'opinion française qui s'est surprise à émettre le principe d'une nouvelle laïcité dite «ouverte» plus en mesure de répondre à des nécessités sociales actuelles et nouvelles (Migrations-sociétés, 1990; Ernst, 1995).

Ensuite, le foulard a recouvert une dimension socioculturelle dans la mesure où il fut

identifié comme 1) un symbole de soumission de la femme, 2) un révélateur d'une problématique complexe concernant l'immigration. En fait, le pays a dû prendre conscience à ce moment-là qu'une partie importante de la population (intellectuels compris) remettait en question le modèle d'intégration en revendiquant le droit d'afficher publiquement son appartenance à une communauté particulière plutôt qu'à une communauté nationale abstraite (Migrations-sociétés, 1990; Ernst, 1995).

Pourtant, les nombreux débats, les réflexions, les décisions juridiques et politiques de l'époque n'ont pas servi à établir les bases d'un véritable débat sur des questions de fond relatives à l'intégration ou à la poussée de l'intégrisme islamique dans les banlieues urbaines. Au contraire, le débat public entourant le voile semble avoir «simplifié à l'extrême le problème de l'intégration des immigrés» (Moreira, 1989) en se concentrant par exemple, de façon abusive sur la montée de l'intégrisme musulman. Cette situation n'a fait qu'accroître le sentiment d'exclusion de la communauté musulmane de France qui a senti que derrière la peur du voile, se cachait la peur de l'Arabe (Moreira, 1989).

Le Conseil d'État fut, à cette époque chargé, par le ministre de l'Éducation d'étudier la problématique du foulard islamique au regard de la laïcité. Celui-ci émit un avis qui, en substance, donne la pleine responsabilité aux chefs d'établissement pour apprécier les situations et juger si la présence des foulards constitue une menace.

Le Conseil d'État avait en effet conclu que,

«le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation des croyances religieuses.»

Toutefois, il précisait également que,

«cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés, individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé et leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle

éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public» (Conseil d'État, 1989).

De 1989 à 1994, plusieurs appels des exclusions prononcées par des établissements ont été déposés de 1989 à 1994 auprès des tribunaux administratifs et du Conseil d'État. Ces incidents ont révélé, chez les intervenants et les directeurs, le besoin d'avoir des instructions claires. En conséquence, le ministre Bayrou a d'abord réaffirmé le principe de la laïcité en octobre 1993 avant d'émettre la circulaire de septembre 1994 dans laquelle il encourage les chefs d'établissements à interdire «la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie communes de l'école» et qui précise toutefois que «la présence de signes plus discrets, traduisant seulement l'attachement à une conviction personnelle, ne peut faire l'objet des mêmes réserves».

4.2 Au Québec

Le foulard islamique n'a pas fait, au Québec, sa première apparition avec l'exclusion d'Émilie Ouimet. Déjà, en janvier 1994, il avait fait l'objet d'une polémique qui impliquait le juge d'un tribunal de la cour de Longueuil, lequel aurait demandé à une Marocaine qui comparaisait pour vol à l'étalage, d'ôter son voile parce qu'il ne respectait pas le décorum (*Devoir*, 8-9 janvier 1994; *La Presse*, 8 et 11 janvier 1994).

Toutefois, s'agissant du complexe «foulard islamique et école», la première polémique remonte à 1992 lorsque le journal *La Presse* révélait que les enseignantes qui souhaitaient travailler dans les écoles musulmanes de Montréal étaient contraintes de porter le foulard pour être embauchées. La polémique autour de l'obligation de porter le foulard chez les enseignantes s'est réinstallée à l'occasion de l'événement occasionné par l'exclusion d'Émilie Ouimet.

Celle-ci s'est vue refuser l'accès de son école à la rentrée scolaire de septembre 1994 parce qu'elle portait le foulard islamique et que cela contrevenait au code vestimentaire de l'école. Dans le même temps, on apprenait que cela n'était pas un fait nouveau puisque de

nombreuses jeunes filles le portaient de façon quotidienne en salle de classe, dans d'autres écoles de Montréal, sans que cela ne fasse l'objet de mesures particulières. L'événement survenu à l'école Louis-Riel ouvrit la voie à un courant d'opinion réclamant que les décisions relatives au «code de conduite», dont le code vestimentaire, reviennent non aux écoles mais aux commissions scolaires afin de diminuer la diversité des situations d'un milieu scolaire à l'autre (Proulx, 1996).

CHAPITRE 2: DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE PROPOSÉE ET MÉTHODOLOGIE

1. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous plaçant sur le terrain d'une étude qualitative et comparative, l'objectif général de cette étude est d'analyser le traitement médiatique du foulard islamique dans la presse écrite française et québécoise francophone. À cet égard, nous souhaitons explorer tout autant la couverture journalistique de l'événement que l'opinion publique publiée au sein des journaux afin de mesurer ce que le débat sur le foulard islamique est susceptible de révéler sur les enjeux de l'intégration, de la prise en compte de la diversité et de l'adaptation du système scolaire à la pluralité.

Pour atteindre notre objectif, nous nous proposons d'effectuer une recension:

- 1) des positions et des réactions des groupes sociaux qui se sont manifestés;
- 2) des arguments qui ont été exprimés en faveur de l'interdiction du foulard islamique dans les écoles publiques;
- 3) des arguments qui ont manifesté une opinion favorable à la tolérance des élèves voilées dans les écoles publiques.

Notre démarche d'analyse du débat sur le foulard islamique est orientée par les questions de recherches suivantes:

- 1) Quelles sont les positions exprimées par les groupes sociaux (milieux scolaires, milieux familiaux, milieux politiques, milieux religieux, organismes de défense des droits de la personne, particuliers) sur le foulard islamique dans les écoles publiques?
- 2) Quels sont les arguments exprimés par le discours public d'opinion, français et québécois, en faveur de l'interdiction du foulard islamique dans les écoles publiques?

- 3) Quels sont les arguments exprimés en faveur de la tolérance des élèves voilées dans les écoles publiques?
- 4) Quelles sont les similitudes et les différences des positions des groupes sociaux qui se sont exprimés en France et au Québec?
- 5) Quelles sont les similitudes et les différences des arguments exprimés, en France et au Québec, en faveur ou à l'encontre de l'interdiction du foulard islamique?
- 6) Le fait que la problématique du foulard islamique ait eu cours en France, à la même époque, a-t-il contribué à influencer le débat au Québec?
- 7) Quels liens pouvons nous établir entre les caractéristiques du débat médiatique sur le foulard islamique en France et au Québec et les contextes sociaux plus larges qui prévalent en matière de relations inter-ethniques et de scolarisation des populations immigrantes, en France et au Québec?
- 8) Que nous apprend le débat autour du foulard islamique sur les enjeux complexes que pose aujourd'hui la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse par les institutions publiques - et notamment l'école - au sein des deux sociétés?

Les questions (1), (2) et (3), qui constituent le cœur de ce travail, sont traitées de manière exhaustive dans les chapitres 3 et 4 portant respectivement sur le discours de presse français et le discours de presse québécois. La première partie de notre analyse au chapitre 5, aborde les questions (4) et (5) sur les similitudes et les différences alors que les questions (6) et (7) sur l'influence du discours français et les liens entre le débat sur le foulard et les contextes sociaux plus larges sont traitées dans la deuxième partie. Enfin, la question (8) sur les enjeux de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse fait l'objet de la conclusion.

2. MÉTHODOLOGIE

Il nous a semblé intéressant, voire nécessaire, de mener une étude comparative entre la France et le Québec en raison d'une part, de l'intérêt méthodologique d'une telle démarche explicité plus loin et d'autre part, du contexte d'influence qui s'est développé entre ces deux sociétés. À cet égard, si nous postulons que les problématiques sociales que connaissent les sociétés occidentales se mondialisent et s'exportent d'une société à une autre, nous pouvons

supposer que le même processus intervient s'agissant des réflexions, des solutions proposées ou des discours, contribuant ainsi à créer un vaste système d'influences autour de problématiques communes et pourtant spécifiques à chaque contexte.

Toutefois, avant d'aller plus avant, nous proposons dans un premier temps, de justifier la démarche de comparaison privilégiée par notre étude, puis dans un deuxième temps, de légitimer le choix des sociétés de comparaison afin d'arriver, dans un troisième temps, à la présentation du corpus d'étude.

2.1 *Présentation de la démarche comparative*

La comparaison, selon Bévort et Prigent (1994) est une démarche essentielle de tout travail scientifique en sciences sociales car elle permet d'établir des lois socio-historiques mais surtout d'analyser des faits sociaux.

Pour les besoins de notre étude, nous avons retenu deux sortes de démarches comparatives: *l'analyse comparée de contenu* et *la comparaison internationale de données qualitatives*.

L'analyse comparée de contenu est un procédé qui consiste à transformer des données brutes en données objectives, c'est-à-dire analysables ou «mesurables» (Mucchielli, 1991). Cette démarche permet d'identifier soit une même catégorie de contenu dans plusieurs documents, soit les différentes présentations d'un même événement dans plusieurs documents. Cette dernière option contribue, notamment, à délimiter les tendances respectives de chaque organe de presse (Mucchielli, 1991).

La comparaison de données qualitatives est, selon Lê Thành Khôi (1981), «la comparaison des significations», alors que celle des données quantitatives reviendrait à «une comparaison des définitions» c'est-à-dire des concepts ou données objectives et normalisées par une société. Un même concept peut avoir un sens différent et être perçu d'une manière spécifique selon la société où il se trouve. Ainsi, «la comparaison en éducation comparée vise à un retour critique, à une reconstruction des concepts et des catégories qu'on avait

acceptés préalablement comme base de départ» (McAndrew, 1987: 106). Par ailleurs, la comparaison de données qualitatives et internationales en sciences sociales tient compte d'un ensemble de paramètres historiques, contextuels et institutionnels (Bévort et Prigent, 1994).

La comparaison, considérée dans une première acceptation, permet d'établir les conditions spécifiques pour la compréhension d'un procédé en vue de son transfert d'une société à une autre. Ainsi, cette démarche permet de reformuler des concepts uniculturels, ou d'en créer d'autres, et d'éviter les biais ethnocentriques (McAndrew, 1987). Par conséquent, à l'heure de la mondialisation toujours plus importante des moyens de communication et d'échange, la comparaison émerge de plus en plus comme un domaine d'investigation privilégié puisqu'elle informe de façon élargie sur des systèmes internationaux et variés en favorisant une approche multidisciplinaire (Bévort et Prigent, 1994).

Dans une deuxième acceptation, la comparaison permet de comprendre la relation de causalité qui existe entre des phénomènes observés dans deux contextes différents (McAndrew, 1987). Ainsi, après avoir identifié des différences et des similitudes quant à l'appréciation d'un problème éducatif constaté dans deux sociétés, le chercheur peut trouver leur explication «en les reliant avec les conditions et les limites de comparabilité explicitées préalablement, c'est-à-dire avec les différences et les similitudes entre ces deux contextes» (McAndrew, 1987: 109) Par ailleurs, la recherche des similitudes et des différences permet également d'échapper à l'ethnocentrisme cognitif, c'est-à-dire d'éviter à l'observateur de formuler sa problématique et d'interpréter une réalité extérieure en se basant sur son propre système de valeurs et de concepts (Thành Khôi, 1981).

Selon cette démarche, la compréhension d'un problème d'ordre scolaire ne peut s'opérer que dans la mesure où la réflexion est étendue à la compréhension des contextes sociaux et historiques.

2.2 Légitimation du choix de la France et du Québec comme sociétés de comparaison

La comparabilité inter-sociétale n'exige pas que les sociétés choisies soient semblables en tout point. Cependant, il est nécessaire que le choix des sociétés soit susceptible d'éclairer la problématique qui nous intéresse à travers un certain nombre de points communs et divergents.

Dans le cadre de notre étude, nous retenons donc qu'une problématique touchant le milieu éducatif a été soulevée par le port du foulard islamique dans les écoles françaises et québécoises bien que les motifs reliés à cet enjeu ne soient ni qualitativement ni quantitativement équivalents en France et au Québec. Sur 2 000 cas d'élèves voilées recensés en France, environ 70 ont fait l'objet d'une exclusion. À l'inverse, au Québec, un seul cas d'exclusion a été prononcé de manière effective et un autre a été différé à l'année scolaire suivante. Par ailleurs, le port du foulard en France était, à de nombreux égards, identifié comme une remise en cause de la laïcité et comme élément déclencheur d'un débat socio-politique plus vaste sur des questions reliées à l'immigration et l'intégration des personnes issues de l'immigration. À l'opposé, au Québec, le débat sur le foulard islamique semblait démontrer qu'il était nécessaire d'engager une réflexion publique sur la place de la diversité dans les institutions publiques.

Sur les deux sociétés choisies, la France est une nation européenne ancienne et conservatrice, profondément marquée historiquement et sociologiquement par des conflits qui ont façonné ses institutions et son rapport à l'altérité. Le Québec est une «jeune province» fédérée, unique en son genre sur l'ensemble du continent américain par son caractère francophone et volontairement différentialiste qui a dû composer en tout temps, avec la pluralité.

On peut également constater que la France exerce une certaine influence sur le Québec en ce qui a trait aux normes et à la représentation symbolique du fait, notamment, qu'elle ait constitué le pays-source de la première immigration francophone et de colonisation à s'installer sur le territoire canadien. Plusieurs points communs viennent, par ailleurs,

renforcer ce contexte d'influence: elles partagent une même langue – le français –; elles ont instauré des institutions semblables – dont l'école –; elles accordent une même priorité à l'éducation; elles portent le même intérêt à la défense des droits et des libertés de l'individu.

Toutefois, au-delà de ces convergences normatives, on constate également qu'elles se différencient en ce qui a trait à la régulation institutionnelle de la diversité, participant notamment de conceptions de l'intégration des personnes immigrées diamétralement opposées. À cet égard, la place que chacune des sociétés accorde à la diversité dans leur système scolaire en constitue une illustration intéressante.

Les différences constatées ne sauraient nuire à notre choix méthodologique dans la mesure où se sont deux sociétés qui sont habituellement mises en parallèle lorsqu'il s'agit de mettre en relief la compréhension de phénomènes sociaux (McAndrew et Lorcerie, 1996). Par ailleurs, comme nous le rappelle McAndrew (1987),

«le degré de similarité ne constitue pas en lui-même une justification de la légitimité de la comparaison qui peut s'établir entre des phénomènes extrêmement différents, en autant que le problème abordé soit éclairé par la comparaison et les limites préalables de la comparabilité des expériences soient bien cernées» (p. 108).

Ainsi, à l'instar de Milot (1991b), nous retiendrons que la France et le Québec, bien que considérant la problématique de la diversité culturelle et religieuse selon des cadres conceptuels et structurels opposés, «se voient pareillement interrogées à l'aune d'une même réalité, celle du pluralisme» (p. 100).

2.3 Description de la démarche d'analyse

L'importante médiatisation de l'événement du foulard islamique dans les écoles publiques de France et du Québec nous invite à nous intéresser de façon approfondie à la manière dont celui-ci a été traité dans la presse écrite française et québécoise. L'intérêt de travailler sur la presse écrite est pour nous l'occasion de procéder à une étude novatrice car si de nombreuses études ont porté sur l'expression du racisme et la perception de l'altérité

dans la presse (Bonnafous, 1989; Gusse, 1991; El Yamani, 1993, 1996), aucune étude n'a, à ce jour, porté sur le traitement médiatique du foulard islamique.

Toutefois, au cours des dernières années, au Québec comme en France, plusieurs ouvrages (Geadah, 1996; Gaspard et Khosrokhavar, 1995), articles scientifiques (McAndrew et Pagé, 1995; Mince, 1996; Cherifi, 1996) et travaux de recherches universitaires (Machouf, 1991; Tersigni, 1997) ont tenté d'apporter un éclairage social et politique, - voire même psychologique -, sur le thème même du foulard islamique. Quelques articles scientifiques se sont attachés, par ailleurs, à ébaucher une identification des thématiques et des tendances générales émanant du discours public sur le foulard islamique au Québec (McAndrew et Pagé, 1996; Tahon, 1996). Toutefois, à notre connaissance, aucune de ces productions les plus récentes - ni même celles, plus anciennes, que nous avons consultées - n'ont proposé une analyse systématique de l'événement du foulard islamique dans la presse.

De façon générale, on admet que les médias écrits (quotidiens, magazines), visuels (télévision) ou auditifs (radio) exercent une influence considérable sur les perceptions, les opinions et les attitudes (Trudel, 1992). À cet égard, «depuis l'apparition de la télévision et des progrès technologiques qui ont suivis, les médias se substituent de plus en plus à l'expérience individuelle» (Bourquie et Babajkar, 1987: 28). L'influence des médias écrits a pu, certes, se trouver quelque peu restreinte dans la mesure où la concurrence de la télévision et de la radio s'est étendue à la transmission de l'actualité. Cependant, les médias écrits continuent de posséder un intérêt non négligeable dans la mesure où ils sont un moyen d'information très répandu, faciles d'accès, qui proposent un éventail d'opinions très variées puisqu'ils donnent la parole aux lecteurs et publient un certain nombre d'articles de réflexion sur des enjeux sociaux (Trudel, 1992).

Dans nos sociétés, l'information est une donnée importante du quotidien de l'individu et des sphères politiques, sociales et culturelles (Trudel, 1992). C'est pourquoi nous pensons qu'une étude approfondie d'un corpus de presse en regard de la thématique du foulard islamique nous permettra de mieux cerner le type de réflexions, d'idées, de suppositions, de perceptions, d'interprétations que la presse a pu présenter au public du foulard islamique et

d'autres thématiques qui lui ont été reliées. Cette étude nous permettra également de mesurer de quelles manières l'opinion publique a perçu et interprété le foulard islamique.

Nous ne partons pas d'hypothèses précises à confirmer ou infirmer suite à l'analyse. Nous adoptons préférablement une démarche intuitive d'exploration d'un corpus d'articles échantillonnés à partir de mots clés tels que «voile», «*hijab*», «foulard», «laïque», «confessionnelle», «musulman», «Islam» - voire même tout ce qui avait trait à l'intégrisme - afin de développer une vision d'ensemble la plus ouverte possible sur le sujet. À partir d'une première «lecture flottante» (Bardin, 1983), nous avons procédé à une sélection des articles pour ne conserver que ceux qui avaient un rapport direct avec le foulard islamique.

Nous avons ensuite bâti une grille de lecture afin d'identifier les éléments nécessaires à notre analyse. C'est sur l'appui de cette grille de lecture que nous avons adopté une démarche déductive basée sur une «procédure d'exploration» (Bardin, 1983) partant de questions larges et très diversifiées. À cette étape, des thématiques sont apparues de façon récurrente et ont éveillé notre curiosité et nous amenant ainsi, à nous poser d'autres questions sans savoir si nous trouverions leur réponse dans nos articles. Ces étapes nous ont ainsi permis, en partant des textes, de commencer à «saisir les liaisons entre (...) différentes variables» (Bardin, 1983: 97) contribuant par là-même, à affiner notre grille et nous autorisant, alors, à classer les informations dans des catégories qui nous semblaient significatives.

La nature des articles analysés - articles d'information et articles d'opinion - nous a contraint à concevoir deux grilles de recension de données. Chacune des grilles se compose d'une partie détaillant la structure de l'article et d'une partie détaillant le contenu.

La première grille, destinée à la lecture des articles d'information, nous sert à établir la chronologie de l'événement dans la mesure où elle nous permettra de faire le lien entre toutes les étapes - l'évolution jour après jour, les décisions, les prises de positions officielles et non officielles de divers groupes sociaux - ayant mené à une solution de la problématique.

La deuxième grille de recension, plus complexe, est destinée à une lecture approfondie des articles d'opinion. Elle nous permettra de scanner le discours public et de prendre connaissance:

- 1) des arguments qui ont été invoqués en faveur ou à l'encontre de la présence de jeunes filles voilées dans les écoles et de leur balancement;
- 2) de la fréquence avec laquelle les arguments pour ou contre ont été exprimés et par qui ils ont été soutenus;
- 3) des thématiques qui ont été directement reliées au foulard et qui sont susceptibles de nous informer sur la manière dont cet événement a été compris et interprété par le discours public;
- 4) des procédés destinés à soutenir les argumentations
- 5) des solutions proposées à la problématique du foulard islamique.

Notons enfin, que ces grilles ne sont pas des questionnaires au sens où nous l'entendons habituellement dans le sens où chaque article ne comprenait pas systématiquement les réponses à toutes les questions des grilles. Celles-ci doivent donc être considérées comme des guides pour une lecture exhaustive de la presse.

2.4 Constitution du corpus d'analyse

Au début de cette recherche, nous avons choisi de sélectionner tous les articles de la presse écrite quotidienne francophone parus entre le début et la fin de l'événement du *hijab*. En raison de la très grande quantité d'articles sélectionnés sur la France de septembre 1994 à décembre 1994, nous avons choisi de nous limiter à une période de quatre mois s'agissant de la France afin que chacun des corpus puisse être quantitativement équivalent. Ainsi,

- 1) pour la France, ils couvrent la période de septembre 1994 à décembre 1994
- 2) pour le Québec, les articles couvrent la période de septembre 1994 à mai 1995

S'agissant de la presse québécoise, il est important de préciser ici que nous n'avons pas choisi de retenir les articles de la presse anglophone afin de limiter notre corpus à la seule expression de langue française. De plus, l'analyse de la presse québécoise anglophone

aurait ajouté à notre étude deux niveaux supplémentaires de comparaison: 1) entre la presse québécoise francophone et la presse québécoise anglophone; 2) entre la presse québécoise anglophone et la presse française.

La sélection des journaux répondait à deux critères: être représentatifs et disponibles. Ce dernier critère s'appliquait surtout à la presse française très vaste mais dont tous les journaux ne sont pas disponibles au Québec. Ainsi, les journaux choisis sont:

- 1) pour le Québec: *La Presse*, *le Devoir*, *le Journal de Montréal*
- 2) pour la France: *Le Figaro*, *Libération*, *Le Monde*.

À cet égard, précisons que nous avons conscience du déséquilibre existant entre les journaux français et québécois choisis. Si *La Presse* peut-être associé au journal *Le Figaro*, et *le Devoir* au journal *Le Monde* ou à *Libération*, au niveau des contenus développés et des rubriques privilégiées, le *Journal de Montréal*, le seul à être «populaire», ne trouve aucun équivalent dans l'ensemble des journaux français précités. Pour ce faire, il aurait fallu être à même de pouvoir accéder à un journal tel que le *Parisien libéré*. Par ailleurs, les journaux français dont il est question ici sont de diffusion nationale, alors que parmi les journaux québécois, le seul à être lu dans toute la province est le *Devoir*.

Les articles ont été identifiés à l'aide de l'index de l'actualité (Québec), d'une revue de presse mise à notre disposition (Québec) et de l'index du journal *Le Monde*. La recension des articles publiés par les journaux *Le Figaro* et *Libération*, s'est faite en consultant directement les microfilms respectifs.

Les articles sur lesquels porte l'analyse sont:

- 1) des articles d'information
- 2) des articles d'opinion
- 3) des éditoriaux
- 4) des lettres ouvertes.

Si l'on considère la définition que donne le Larousse (1990) d'un éditorial et d'une lettre ouverte¹⁶, on peut classer dans la catégorie des opinions, les articles écrits par des particuliers, les lettres ouvertes et les éditoriaux. Nous avons, par ailleurs, classé les articles de types «chronique journalistique» avec les «éditoriaux». Enfin, nous avons rencontré plusieurs articles d'information qui faisaient le compte-rendu d'une entrevue avec une personne-clé. Ces articles ont été traités comme des articles d'opinion et la personne dont le verbatim était publié, considérée comme favorable à une position ou à une autre à l'endroit du foulard.

Description du corpus français

Le corpus des articles de la presse écrite française se compose d'au total 159 articles qui se répartissent comme suit:

- 87 articles d'information
- 32 articles d'opinion
- 37 lettres ouvertes
- 3 éditoriaux.

Le corpus d'articles d'opinion s'élève à un total de 72 articles.

Aucun des journaux français n'a traité la problématique du foulard qui se déroulait à cette même période à Montréal. Les articles qui, toutefois, faisaient référence au Québec, soulignaient avant tout le lancement officiel de la campagne référendaire par le Gouvernement de Jacques Parizeau et plus tard, au courant de l'automne, évoquaient le suicide collectif de la secte du Temple solaire.

Description du corpus de presse québécois

Le corpus de presse québécois se compose de 100 articles qui se répartissent en:

- 48 articles d'information
- 23 articles d'opinion

¹⁶ Selon le Larousse (1990), un éditorial est «un article de fond, commentaire, signé ou non, qui exprime, selon le cas, l'opinion d'un journaliste ou celle de la direction du journal» et une lettre ouverte est «un écrit polémique ou revendicatif rendu public».

- 12 éditoriaux
- 5 lettres ouvertes
- 12 articles sur la France

Parmi les éditoriaux, nous avons choisi de conserver un article paru dans *l'Actualité* du 1er novembre 1994. Bien qu'il soit le seul, il nous a paru intéressant de le considérer dans notre analyse étant donné les arguments qu'il propose sur le thème du foulard islamique, contribuant ainsi à enrichir le débat.

Le corpus d'articles d'opinion s'élève donc à un total de 41 articles.

S'agissant des articles qui se sont intéressés spécifiquement à l'événement du foulard en France, la plupart d'entre eux ont été publiés au courant de l'automne 1994, les deux derniers en février et mars 1995. Sur l'ensemble de ces 12 articles, deux présentaient clairement une opinion sur la situation française et expliquaient, tout en la justifiant, la décision de François Bayrou; un article, sous forme de reportage, faisait le portrait d'une adolescente française d'origine marocaine qui a choisi de porter le foulard; les autres articles, provenant pour la majorité de communiqués d'agences de presse, n'avaient comme objectif que de tenir les lecteurs au fait de l'actualité française sur la thématique du foulard.

2.5 Les catégories d'arguments retenues

Nous avons classé les arguments favorables ou défavorables au foulard islamique dans la presse d'opinion en fonction de quatre catégories. Il s'agit, en particulier:

- *la catégorie des arguments de types juridico-politiques*: cette catégorie comporte tous les arguments qui s'appuient sur les paramètres du Droit positif (loi constitutionnelle, réglementaire, scolaire) et des droits de la personne pour justifier l'interdiction du foulard ou la tolérance des élèves voilées. Dans cette catégorie, apparaissent également les arguments qui sont d'inspiration philosophico-politique et relatifs, en particulier, à: 1) la laïcité ou à la confessionnalité, 2) la démocratie, 3) la neutralité des institutions, 4) la sauvegarde des droits et des libertés individuelles ou collectives, 5) la légitimité de la circulaire Bayrou.

- *la catégorie des arguments de types culturels*: cette catégorie regroupe tous les arguments qui se sont attachés à justifier l'interdiction ou la tolérance au foulard en se référant: 1) à l'Islam en tant que religion, 2) au caractère religieux, infirmé ou confirmé, du foulard islamique, 3) à la définition culturelle de l'élément foulard.

- *la catégorie des arguments de types socio-politiques*: cette catégorie se compose d'une part, des arguments favorables ou défavorables au foulard islamique qui se sont justifiés par référence au fait que le foulard était le symbole, confirmé ou infirmé, d'une remise en question du statut de la femme. D'autre part, cette catégorie inclut les arguments qui ont signifié l'interdiction ou la tolérance du foulard en le présentant: 1) comme un élément empêchant ou favorisant l'intégration, 2) comme une affirmation identitaire spécifique, 3) comme un symbole confirmé ou infirmé de l'intégrisme musulman. Enfin, nous avons également classé dans cette catégorie tous les arguments qui, plus globalement, traitaient de la thématique du fondamentalisme musulman et justifiaient l'interdiction du foulard comme un moyen de lutter contre l'intégrisme.

- *la catégorie des arguments de types psycho-pédagogiques*: cette catégorie regroupe tous les arguments favorables ou défavorables à la tolérance du foulard qui se sont appuyés sur le rôle de l'école et de l'éducation en matière d'intégration, de socialisation, d'émancipation et de définition des structures éducatives.

Toutefois, il nous faut préciser ici que la définition des catégories d'arguments présentées ci-dessus est essentiellement subjective. En effet, cette définition répond à un besoin que nous avons ressenti dès le début de notre analyse, à savoir celui de concevoir de grands ensembles au sein desquels classer les séquences identifiées comme significatives dans le discours. Nous avons donc défini ces catégories en fonction de critères juridico-politiques, culturels, socio-politiques et pédagogiques. Par ailleurs, ces catégories d'arguments ne sont pas mutuellement exclusives. En effet, une même thématique centrale pouvait se retrouver dans une catégorie ou une autre selon le contexte dans lequel était présenté l'argument ainsi que la dimension soit politique, culturelle, juridique ou pédagogique sur laquelle il souhaitait insister. Ainsi, un argument relatif aux droits de la femme pouvait à la fois être placé dans la catégorie «arguments juridico-politiques» par

référence aux droits de la personne et la catégorie «arguments socio-politiques» par référence à la condition féminine.

Nous avons rencontré, par ailleurs, certaines difficultés de classification, et notamment parce que l'écriture et la formulation de la pensée étant propres à chacun et bénéficiant de la richesse de la langue, une même idée exprimée chez deux auteurs pouvait ne pas être *exactement* la même d'un discours à l'autre au regard de nuances ou d'intentions précisées. Nous nous sommes donc imposé une réflexion systématique sur chaque séquence de discours identifiée comme signifiante afin d'en cerner le sens réel et d'arriver ainsi à une certaine homogénéisation des discours autour de thématiques centrales - telles que, par exemple, «laïcité», «droits de la femme» - nous permettant alors de désigner la catégorie dans laquelle classer la séquence. Les arguments ont été reformulés ultérieurement, dans le cadre de la présentation des résultats, avec toutes les nuances nécessaires et l'appui de citations.

CHAPITRE 3: LE FOULARD ISLAMIQUE DANS LA PRESSE ÉCRITE FRANÇAISE

1. LE RÔLE DES JOURNAUX ET LES TENDANCES

Le tableau I ci-dessous, propose une répartition des catégories d'articles en fonction de chacun des organes de presse choisis.

	<i>Le Figaro</i>	<i>Libération</i>	<i>Le Monde</i>
Articles d'information	33	21	33
Articles d'opinion	13	8	11
Lettres ouvertes	7	19	11
Éditoriaux	–	3	–
Total	53	51	55

Tableau I: Catégories d'articles publiés par chacun des journaux de septembre à décembre 1994 (n=159)

La couverture médiatique de l'événement du foulard islamique dans les écoles semble équilibrée si l'on tient compte du nombre total d'articles, toute catégorie confondue, publiés par chaque journal au cours de la période choisie.

Les articles d'information sont les plus fréquents. Aucun des journaux n'a plus contribué qu'un autre à informer sur l'événement du foulard, chacun comptabilisant entre 20 et 30 articles d'information. Cependant, le journal *Le Figaro* est le seul à avoir publié une dizaine de «nouvelles brèves» durant cette période, alors que dans les journaux concurrents, la même information était traitée sur une ou deux colonnes.

C'est sans conteste le journal *Libération* qui a le plus contribué à donner une place importante à l'opinion tant publique que journalistique puisqu'il a publié à la fois 19 lettres ouvertes, trois éditoriaux et huit articles d'opinions inscrits dans une rubrique de débats.

Les actualités traitées en parallèle à l'événement du foulard, autant par *Libération*, *Le Monde* que *Le Figaro* s'intéressaient à l'inauguration de la nouvelle Mosquée de Lyon à la fin du mois de septembre 1994, à l'interdiction du foulard islamique dans les écoles primaires d'Égypte, à la rafle orchestrée par le ministère de l'Intérieur dans les milieux islamiques au cours du mois de novembre 1994 et enfin, à la manifestation devant l'ambassade de France à Téhéran en signe de protestation contre la décision de F. Bayrou.

Le tableau II propose une répartition mensuelle du nombre d'articles, toute catégorie confondue, publiés par chaque journal.

	Septembre 1994	Octobre 1994	Novembre 1994	Décembre 1994
<i>Le Figaro</i>	18	22	11	2
<i>Libération</i>	9	15	20	7
<i>Le Monde</i>	8	25	17	5
Total	35	62	48	14

Tableau II: Répartition des articles sur la période étudiée pour chacun des journaux (n=159)

On remarque d'emblée que le mois d'octobre 1994 constitue un moment charnière de la période étudiée. Situé tout juste deux semaines après la diffusion auprès des établissements de la circulaire Bayrou, le mois d'octobre est l'épicentre de la «crise» du foulard islamique. Il correspond, en effet, à la fin du délai de deux semaines donné aux élèves pour qu'elles abandonnent le foulard, à l'application par certains établissements des nouvelles directives ministérielles et donc, par conséquent, à l'exclusion des premières élèves refusant d'ôter leur foulard.

Le fait que le journal *Libération* comptabilise le plus grand nombre d'articles publiés en novembre 1994 se comprend dans la mesure où, durant ce mois-ci, le journal a publié, durant trois semaines, une page d'une dizaine de lettres ouvertes regroupées sous un même titre: *À l'ombre des foulards*.

Au regard des articles d'opinions publiés et des avis qu'ils défendent sur la question du foulard islamique, on remarque que le journal *Le Figaro* affiche une tendance nettement défavorable au foulard islamique et met en valeur la décision du ministre de l'Éducation.

Le journal *Libération* offre, quant à lui, une opinion «mitigée» mais tend, toutefois, à soutenir une interdiction du foulard. Sur l'ensemble des articles qu'il a publiés, 14 se prononcent contre le foulard, mais huit émettent un avis favorable et deux proposent un traitement au cas par cas.

Enfin, le journal *Le Monde* est de tous, celui qui semble soutenir une opinion plutôt favorable à la tolérance du foulard islamique: sur l'ensemble des articles qu'il a publiés, 12 énoncent un avis contre l'exclusion alors que seulement cinq articles privilégient une opinion contraire.

2. CHRONOLOGIE DE L'ÉVÉNEMENT

La chronologie de l'événement, que l'on peut dresser à partir des informations issues de la presse, se caractérise par une longue suite d'exclusions successives d'élèves voilées et par la mise en place immédiate de mouvements de soutien.

- *du 10 au 15 septembre 1994*, tous les journaux annoncent qu'à la suite de l'entrevue qu'il a accordée à l'hebdomadaire *Le Point*, le ministre de l'Éducation s'apprête à diffuser aux établissements des directives claires sur la place des signes religieux dans les écoles. Le ministre de l'Éducation montre clairement son opposition au foulard islamique au cours de cette entrevue.
- *le 20 septembre 1994*, le ministre de l'Éducation rend publique sa circulaire. Elle est diffusée auprès de tous les établissements scolaires primaires et secondaires.
- *le 28 septembre 1994*, le lycée de Goussainville défraye la chronique sur le foulard islamique. Il est le premier établissement à appliquer de façon stricte les directives du

ministère de l'Éducation. L'accès aux salles de classe est refusé à quatre élèves en attendant que le nouveau règlement soit adopté par le conseil d'administration du lycée. Dans l'attente, ces élèves ont été dirigées vers des salles d'études. Un comité de soutien s'est immédiatement constitué pour venir en aide à ces exclues et protester contre la circulaire.

- **le 03 octobre 1994**, *Le Figaro* titre que des crucifix ornent les écoles publiques du Doubs. Cette information vient ajouter un fait nouveau au débat qui entoure la laïcité et remet au goût du jour le fait que la région d'Alsace-Lorraine bénéficie toujours d'un concordat lui permettant d'avoir des écoles publiques confessionnelles. Les réactions sont nombreuses et les syndicats enseignants réclament une application unique et uniforme de la laïcité.

- **le 06 octobre 1994**, l'accès du lycée Faidherbe est refusé à six élèves en raison de leur foulard islamique. Pourtant, depuis 10 ans, le port du foulard y était toléré. Une manifestation de soutien aux lycéennes exclues s'organise pour protester contre ces exclusions.

- **le 12 octobre 1994**, *Le Figaro* annonce qu'une manifestation condamnant la circulaire Bayrou s'est organisée à Téhéran devant l'ambassade de France.

- **le 13 octobre 1994**, la publication des résultats d'un sondage IFOP commandé par *Le Monde*, *Radio-Télé-Luxembourg* et *France 3* révèle que 78 % de la population française est opposée à la tolérance du foulard islamique dans les écoles publiques, contre 4 % d'avis favorables et 17 % d'avis indifférents. Par ailleurs, ce sondage indique que chez les personnes d'origine musulmane, 44 % sont défavorables au foulard contre 22 % favorables.

- **le 24 octobre 1994**, neuf élèves sont exclues du lycée Faidherbe de Lille.

- **le 25 octobre 1994**, 25 autres élèves sont également exclues du Lycée Faidherbe de Lille.

- **le 04 novembre 1994**, le tribunal administratif de Bordeaux annule l'exclusion d'une élève en soins infirmiers, prononcée en février 1994.

- **le 07 novembre 1994**, jour de la rentrée scolaire suite aux vacances de la Toussaint, marque la fin de l'ultimatum posé par certains collèges et lycées à leurs élèves voilées refusant toujours d'enlever le foulard.
- **le 24 novembre 1994**, pour la première fois, à Clermont-Ferrand, une élève de primaire est exclue de son école.
- **le 25 novembre 1994**, six élèves sont exclues du Lycée St-Exupéry à Mantes-la-Jolie près de Paris.
- **le 26 novembre 1994**, le journal *Libération* dresse le bilan des exclusions: 78 élèves mises en cause dans l'affaire du foulard. Parmi elles, certaines attendent, au moment de la publication du journal, la «sentence» des conseils de discipline de leurs établissements. Selon *Le Monde*, le ministère de l'Éducation nationale estime à 600 le nombre d'élèves qui portent encore le foulard islamique.
- **le 1er décembre 1994**, *Le Figaro* dresse un nouveau bilan: 65 exclusions depuis septembre 1994. Le ministère de l'Éducation, pour sa part, recense à cette date, 577 foulards islamiques. Par ailleurs, quatre élèves sont de nouveau exclues au Lycée Joliot-Curie de Nanterre.

3. LES PRISES DE POSITIONS DES GROUPES SOCIAUX

Le débat autour du foulard islamique en France s'est trouvé (re)lancé en septembre 1994 alors que le ministre de l'Éducation de l'époque, François Bayrou, annonçait puis diffusait la circulaire visant à interdire le foulard islamique des établissements scolaires.

Les réactions et commentaires suscités par la circulaire Bayrou traduisent les opinions privilégiées sur le foulard islamique. En conséquence, la partie ci-dessous propose l'éventail des opinions portées sur le foulard islamique à travers les commentaires de différents groupes sociaux sur la circulaire de F. Bayrou.

La circulaire du ministre de l'Éducation nationale a été officiellement diffusée auprès des établissements le 20 septembre 1994. Toutefois, la semaine précédente, le ministre déclarait à l'hebdomadaire *Le Point*, qu'il s'appropriait à transmettre ses instructions aux chefs d'établissements concernant les signes religieux. Distinguant déjà entre «signes discrets» et «signes ostentatoires», il affirmait que le foulard islamique faisait partie des signes ostentatoires et qu'il devait donc être interdit mais incitait les directions d'établissement à engager préférablement le dialogue afin de «convaincre plutôt que de contraindre» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994a et c).

L'intervention du ministre de l'Éducation à l'hebdomadaire *Le Point* a suscité, avant que la circulaire ne soit publiée, de nombreux commentaires et analyses dans la presse écrite. Elle était, selon *Le Figaro* (12 septembre 1994c) «parfaitement calculée» et souhaitait contrer, à la veille de la rentrée, les signes avant-coureurs de nouvelles crises dont l'écho s'était porté jusqu'au ministère durant les mois précédents¹⁷.

Pourtant, le jour de la rentrée scolaire annuelle, aucune Académie n'avait enregistré plus d'élèves voilées qu'il n'était prévu (*Libération*, 15 septembre 1994). L'attention des médias était plutôt portée à présenter les réactions du milieu scolaire aux déclarations du ministre de l'Éducation.

¹⁷ À cet égard, rappelons que le paysage scolaire avait été tourmenté, entre 1989 et 1994, par plusieurs «affaires» impliquant le foulard islamique. Premièrement, cinq avis d'exclusions avaient ainsi fait l'objet d'un recours en appel devant les tribunaux administratifs. Jugements rendus, le Conseil d'État avait annulé trois avis d'exclusion prononcés aux collèges de Montfermeil et de Vendôme en 1992 mais justifiait celui de deux élèves de Nantua prononcé en 1993 (*Le Figaro*, 12 septembre 1994c; *Le Monde*, 13 septembre 1994a; *Libération*, 12 septembre 1994). Ce traitement au cas par cas semblait avoir plongé dans le doute autant les élèves que les directions d'école, les premiers réclamant la liberté de religion là où les règlements interdisaient le foulard, les seconds ne sachant plus à quelle circulaire se référer et craignant les conséquences de leur décisions. Ainsi, en mai 1994, une vingtaine d'élèves du collège Saint-Jean-de-la-Ruelle à Orléans avaient revendiqué le port du foulard du fait que d'autres élèves, dont celles de Vendôme, avaient obtenu ce droit (*Le Figaro*, 19 septembre 1994). Deuxièmement, un sondage IFOP-Sofres réalisé pour *Le Figaro* révélait, en juin 1994, que 86 % des Français étaient contre le foulard islamique à l'école. Bien que le ministère de l'Éducation l'ait démenti (*Le Figaro*, 12 septembre 1994c), la presse quotidienne n'a pas tardé à émettre l'hypothèse que cette décision à l'endroit du foulard islamique constituait la suite logique de la politique de répression anti-islamiste menée durant l'été 1994 par Charles Pasqua, alors ministre de l'Intérieur, et dont les rafles répétées avaient conduit à l'arrestation puis à l'expulsion du territoire français de plusieurs terroristes islamistes connectés au FIS et au GIA (*Le Monde*, 13 septembre 1994a).

Bien qu'il semble que les chefs d'établissement, les enseignants et les parents aient réclamé, avec insistance, des directives claires sur la question du foulard islamique au ministre de l'Éducation, le milieu scolaire n'a pas été sans émettre quelques critiques durant la période pré-circulaire. Celles-ci ne portaient pas sur la qualité des mesures en gestation mais exprimaient surtout le mécontentement du milieu qui n'avait pas été consulté face à une telle problématique. Suite à ces réactions peu enclines à montrer leur solidarité au ministère de l'Éducation, «les experts du ministère n'ont pas ménagé leurs consultations. Tous les syndicats ont été entendus, certains pratiquement tous les jours» afin d'apporter leur avis sur la question et sur la rédaction de la circulaire (*Libération*, 21 septembre 1994a).

S'agissant donc du milieu scolaire - directions d'établissement et enseignants - nous feront état des commentaires émis dans les périodes pré-circulaire et post-circulaire. Les réactions d'autres groupes sociaux que nous avons relevées interviennent aux lendemains de la circulaire et sont celles des représentants du monde politique, des groupes religieux, des familles et des organismes de défenses des droits.

3.1 Le milieu scolaire

Les directions d'établissement

Au lendemain de l'intervention de François Bayrou à l'hebdomadaire *Le Point*, les directions d'établissement se déclaraient peu surprises par les déclarations du ministre. Elles se montraient pourtant mécontentes de la médiatisation avec laquelle le ministre de l'Éducation avait rendu publiques ses intentions en matière de gestion du foulard islamique à l'école: «Le ministre nous demande de ne pas médiatiser ces affaires, et il annonce ses décisions par voie de presse» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994c).

Les directions d'établissement reprochaient surtout au ministre de ne pas les avoir préalablement consultées sur une question si délicate. Ainsi, le syndicat national des personnels de direction des établissements du second degré (SNPDEN-FEN), estimait que «le problème [était] une fois de plus abordé en termes médiatiques» et regrettait que «les prises de position du ministre n'aient pas fait l'objet d'une concertation préalable. Le tapage fait autour de cette question est un élément de difficulté supplémentaire empêchant les vraies

questions d'avancer» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994e). Acquiesçant aux directives du ministère pour leur fermeté face aux principes laïques, le syndicat précisait toutefois que «toute solution suppose prudence, fermeté, discrétion et exige beaucoup d'efforts de conviction et de dialogue, notamment lorsqu'il s'agit de très jeunes filles soumises à la pression du milieu parental et social» (*Le Monde*, 13 septembre 1994b).

Suite à la diffusion de la circulaire, le même syndicat se déclarait favorable au document qu'il qualifiait de «clair sur les objectifs» et appréciait la méthode de gestion du foulard inscrite, selon lui, dans «une voie pédagogique et progressive». Il se montrait, toutefois, peu satisfait que la responsabilité de définir le caractère explicitement ostentatoire d'un signe incombe aux chefs d'établissement, (*Libération*, 21 septembre 1994a). La crainte la plus grande était que le Conseil d'État n'entérine pas la «stratégie Bayrou» (*Le Figaro*, 21 septembre 1994a et b).

Deux semaines après la diffusion de la circulaire, la tension montant dans trois établissements, le syndicat des directions d'établissement réclamait une intervention du ministre: «Nous sommes allés au bout de nos possibilités de dialogue. Désormais, il appartient au ministre et à l'État de prendre leurs responsabilités. Au besoin, par des textes législatifs» (*Libération*, 05 octobre 1994c).

Les enseignants

Au début du mois de septembre, les divers syndicats enseignants, unanimes sur la responsabilité du gouvernement à l'égard du respect de l'école laïque, se montraient pourtant partagés sur les directives annoncées par François Bayrou.

La Fédération de l'éducation nationale (FEN) s'estimait «sur la même longueur d'onde» que le ministre: «On ne peut que se réjouir d'un refus de dérive du pays vers la constitution de communautés séparées. Enfin une position claire» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994e; *Le Monde*, 13 septembre 1994b). Cependant, la FEN se demandait aussi s'il n'aurait pas fallu étendre la circulaire à tous les signes religieux à l'école et ne tolérer «ni le voile, ni le port de la croix, ni celui de la kippa, et retourner ainsi aux principes de base ayant fondé l'école laïque» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994e; *Le Monde*, 22 septembre 1994b).

Le syndicat national des enseignants du secondaire (SNES) reprochait également au ministre de ne pas avoir consulté le personnel (*Le Figaro*, 12 septembre 1994e; *Le Monde*, 13 septembre 1994b) et de «répondre à l'intolérance par l'intolérance» alors que «c'est par le dialogue et l'accès au savoir que l'on réussira l'intégration» (*Le Monde*, 13 septembre 1994b).

Le syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et collèges (SNUIPP), opposé à tout signe religieux, semblait restreindre son appréciation, rappelant que «dans la majorité des cas, les conflits portant sur le voile se sont résorbés dans le dialogue plutôt que par l'exclusion a priori» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994e). Se voulant rassurant, il ajoutait que «les acteurs de l'école feront tout pour que personne ne soit ni désigné à la vindicte populaire, ni condamné à sortir de l'école publique pour rejoindre des écoles islamistes» (*Le Monde*, 13 septembre 1994b).

Au lendemain de la diffusion de la circulaire, et suite aux multiples rencontres que François Bayrou avait convoquées avec les différents syndicats enseignants, le ton semblait avoir changé. En effet, selon *Le Monde* (22 septembre 1994b), «la plupart des syndicats d'enseignants ont exprimé leur satisfaction après la publication, mardi 20 septembre, de la circulaire de François Bayrou».

Ainsi, la FEN se déclarait en accord avec «une démarche qui, à partir d'une règle clairement énoncée, permet de convaincre et de faire œuvre d'éducation». Le SNES était satisfait de la «démarche éducative» sur laquelle le document insistait et qui contribuait au respect de la laïcité. Le syndicat des instituteurs, pour sa part, montrait son inquiétude face à «l'absence de définition claire relative à la nature des signes ostentatoires séparant les élèves des règles de vie de l'école». Le syndicat général de l'enseignement national souhaitait, quant à lui, que les directives de François Bayrou «soient accompagnées d'une éducation civique reposant sur des pratiques et des valeurs fondamentales» (*Le Monde*, 22 septembre 1994b).

Cependant, il est important de rappeler que ces positions sont celles exprimées par les syndicats. En approfondissant la lecture des articles d'information qui, dans les semaines suivantes, ont couvert les événements qui survenaient dans certains établissements ayant mis

en application la circulaire, on remarque alors que les enseignants sont plus divisés sur la gestion du port du foulard et que leur solidarité à l'égard du ministre est loin d'être aussi claire que celle affichée par le discours syndical.

Ainsi, au lycée de Goussainville, les enseignants boycottèrent la réunion du conseil d'administration qui devait voter la modification du règlement de l'école et marquèrent ainsi leur refus de trancher «en faveur du gouvernement dans le débat du voile islamique» (*Libération*, 1er octobre 1994). Une professeure résumait la situation en ces termes: «On nous demande encore de choisir, et ce n'est pas notre rôle. C'est au ministre de dire clairement ce qu'il entend exactement par signe ostentatoire de religion» (*Le Figaro*, 04 octobre 1994).

Par ailleurs, les enseignants craignaient à la fois que ne s'installe, au détour de cette circulaire, «une laïcité à deux vitesses» et qu'ils soient accusés de racisme par les élèves:

«Avec ce dispositif [la circulaire], il revient au conseil de discipline, donc aux enseignants, de décider si tel signe est ostentatoire ou pas. On risque d'avoir des décisions différentes selon les établissements et une laïcité à géométrie variable. Sans parler du type de relations qui va s'instaurer entre les enseignants et les élèves...» (*Le Monde*, 03 octobre 1994).

Au lycée Faidherbe de Lille, qui accueillait jusqu'en octobre des élèves voilées, un professeur s'exprimait sur ce revirement de situation:

«Nous les avons acceptées avec leur foulard à la rentrée. Ce n'est pas pour les refuser quelques semaines plus tard. Ce serait une rupture de contrat qui ne se justifie pas» (*Le Monde*, 12 octobre 1994a).

À la fin du mois de novembre, le journal *Libération* (25 novembre 1994a) titrait: *Le foulard embarrasse les syndicats enseignants* et faisait part des divisions internes qui animaient ces organisations. Plusieurs d'entre elles, en effet, commençaient à réviser leur enthousiasme au lendemain de la publication de la circulaire et s'interrogeaient sur la manière de gérer les dissensions existantes entre les cellules syndicales locales s'opposant aux exclusions et les cellules départementales ou nationales adoptant la même ligne politique que le ministère. Quelques deux mois après la publication de la circulaire, aucun syndicat n'avait pu, par exemple, rédiger le texte officiel consignait leur position car les débats, souvent

houleux, aboutissaient à tous les extrêmes. Dans un tel contexte, certains représentants syndicaux s'inquiétaient également des dérives observables chez les enseignants: «C'est affolant. On voit arriver des lettres carrément racistes. Le sujet est tellement passionnel que les profs y mettent tous leurs fantasmes».

3.2 Les milieux politiques

Le ministère de l'Éducation se défendait, au lendemain de la publication de la circulaire, de vouloir interdire tous les signes: «Au ministère, on jure qu'il n'est pas question d'interdire la croix, les étoiles de David et la main de Fatma» (*Libération*, 21 septembre 1994a).

Ernest Chénierès, député RPR et ancien directeur du collège de Creil où avait éclaté la polémique du foulard islamique en 1989, se montrait critique à l'égard du fait que la circulaire distingue entre signes discrets et signes ostentatoires et discrimine la communauté musulmane:

«La question est mal posée. Il ne faut pas la limiter au foulard islamique, mais l'élargir à la laïcité en général, aux convictions politiques par exemple (...). La réponse apportée par François Bayrou me semble dangereuse: on ne pose pas le problème de la laïcité en désignant une communauté du doigt. Les musulmans vont se poser en victimes. Ce qu'il faut, c'est une loi organique fixant précisément le concept de neutralité et de laïcité» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994a; *Le Monde*, 02 novembre 1994c).

Philippe Séguin, député RPR et président de l'Assemblée nationale, s'opposait à la circulaire Bayrou car elle faisait réapparaître l'affaire du foulard au «premier plan (...) alors qu'elle semblait trouver des solutions pragmatiques et discrètes au niveau local». Pour lui, la question du foulard étant «moins un problème de prosélytisme religieux qu'un problème de statut de la femme», il se demandait «si la meilleure des solutions pour les faire évoluer [était] vraiment de les laisser à la porte de l'école» (*Le Monde*, 08 octobre 1994b).

Bernard Tapie, homme politique affilié au PS, accueillait favorablement la circulaire mais émettait certains doutes quant à son efficacité «pour empêcher l'intégrisme de se développer» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994a).

Sans en dire davantage, *Le Monde* (08 octobre 1994b) nous informait que Pierre Lellouche, député RPR, avait lui aussi contesté la circulaire de F. Bayrou.

Raymond Barre, député UDF apportait, pour sa part, son soutien à François Bayrou et qualifiait la circulaire et les déclarations du ministre de l'Éducation de «modèles du genre» (*Libération*, 10 octobre 1994b).

Dominique Voynet, porte-parole du parti politique des Verts estimait que le texte de François Bayrou ne «résout rien (...) et contribue à exclure encore davantage les jeunes filles qui portent le voile». De son propre avis, «la priorité est que les élèves voilées ne soit pas exclues de la vie scolaire» (*Libération*, 10 octobre 1994b).

Simone Veil, favorable à la circulaire de François Bayrou, proposait, pour sa part, le recours à des femmes musulmanes pour qu'elles assument le rôle de médiatrices auprès des jeunes filles concernées et leur expliquent «pourquoi le port du voile, en l'état actuel, risque de les entraver dans ce qu'elles souhaitent accomplir plus tard» (*Le Monde* 02 novembre 1994; *Le Figaro*, 03 novembre 1994; *Libération*, 03 novembre 1994).

Le Front islamique de salut (FIS) donnait son appui à François Bayrou. Il conseillait, notamment, aux élèves de respecter les coutumes de la France et d'ôter leur foulard lorsqu'elles étaient à l'école (*Le Figaro*, 07 novembre 1994a).

3.3 Les organisations religieuses

Les instances catholiques

La Conférence des évêques de France appréciait l'aspect «nuancé» de la circulaire mais précisait toutefois qu'elle serait difficile à mettre en application (*Le Monde*, 21 septembre 1994; *Le Figaro*, 21 septembre 1994a). En effet, se réjouissant de la liaison établie par le texte du ministre entre «signes ostentatoires» et «volonté de séparation», elle s'interrogeait cependant sur le statut de la kippa: «la kippa est-elle signe ostentatoire?» (*Le Monde*, 22 septembre 1994a). La Conférence ne cachait pas non plus son inquiétude quant à l'impact que la circulaire pourrait avoir sur la volonté de la communauté musulmane de créer ses

propres écoles coraniques (*Libération*, 22 septembre 1994). En conclusion, la Conférence des évêques réclamait au gouvernement que soit examiné, avec les autorités religieuses, «la situation et le statut des religions dans une société comme la nôtre» (*Le Figaro*, 21 septembre 1994b).

L'enseignement catholique et religieux précisait qu'il ne souhaitait pas suivre François Bayrou dans le fait d'interdire le foulard islamique en estimant que la circulaire ne s'appliquait pas à ses établissements. Ainsi, «en cas de demande d'inscription d'une jeune fille voilée, il appartiendra à chaque directeur de rencontrer les familles et d'examiner leurs motivations» (*Libération*, 05 novembre 1994a).

La communauté juive

Le Conseil représentatif des institutions juives de France (CRIF) affirmait que la circulaire ne pouvait pas s'appliquer à la kippa car celle-ci «n'a jamais été un signe de division pour les élèves, d'autant plus que le port de la kippa n'implique aucune discrimination dans les rapports sociaux». Précisant que «les problèmes datent de l'apparition du foulard islamique», la communauté juive soulignait que la circulaire pouvait avoir comme conséquences de créer des tensions entre les élèves juifs et musulmans (*Libération*, 22 septembre 1994; *Le Monde*, 22 septembre 1994a).

La communauté musulmane

La communauté musulmane souffrant de «ses multiples divisions», l'affaire du foulard relancée par la circulaire Bayrou était pressentie comme une nouvelle mise à l'index de l'Islam (*Le Monde*, 14 octobre 1994) et un «prétexte à resserrer les rangs» (*Le Monde*, 22 septembre 1994a). Cette affirmation s'est trouvée vérifiée dans les jours qui ont suivi la publication du document, à travers les prises de position de plusieurs associations ou fédérations d'associations musulmanes.

D'un avis général, celles-ci qualifièrent la circulaire comme un élément nouveau venant s'ajouter au «climat d'intolérance qui se développe en France» et s'étonnèrent de la sanction qui affectait les élèves voilées dont on disait qu'elles ne souhaitaient que pratiquer leur religion. Pour certains, la seule alternative qui pouvait leur rester était de voir peu à peu leur

éducation assumée par la communauté (*Le Figaro*, 12 septembre 1994b; *Libération*, 13 septembre 1994; *Le Monde*, 13 septembre 1994b).

L'Union des organisations islamiques de France (UOIF) ne cachait pas son inquiétude face à la «montée d'attitudes jugées discriminatoires» et réclamait des états généraux des responsables de l'Islam en France afin de discuter de la distinction établie par la circulaire entre signes discrets et signes ostentatoires (*Le Monde*, 22 septembre 1994). Cette distinction, «contraire à la loi» contribuait, selon l'UOIF, à «confondre islamisme et intégrisme» (*Libération*, 22 septembre 1994a).

La Fédération des musulmans de France adoptait, pour sa part, une position plus radicale en appelant les musulmans «à faire valoir leur droit et à user de tous les recours auprès des instances judiciaires, nationales, communautaires ou internationales» (*Libération*, 22 septembre 1994a).

Certaines organisations musulmanes, dont le nom n'est pas précisé, s'insurgeaient du traitement inégalitaire des religions en France, invoquant à cet effet que la croix chrétienne et la kippa juive bénéficiaient d'avantages à l'inverse du foulard traité injustement de signe prosélyte alors qu'il est un symbole de pudeur et d'expression individuelle de la foi (*Le Monde*, 22 septembre 1994a).

La Coordination nationale des musulmans de France, présidée par le recteur de la Mosquée de Paris, regrettait de ne pas avoir été consultée. Elle invoquait, pour sa part, la liberté de conscience qui suppose que «nul n'a le droit d'obliger les jeunes filles à porter le foulard et nul n'a le droit de les obliger à l'ôter» (*Le Monde*, 22 septembre 1994a; *Libération*, 22 septembre 1994).

Selon le recteur de la Mosquée de Paris, la situation n'était pas si dramatique dans la mesure où la circulaire invitait les directions d'établissement à entreprendre le dialogue pour «convaincre» et non «contraindre» (*Le Monde*, 22 septembre 1994a). Cependant, il se montrait inquiet de la dichotomie tacite établie entre le foulard et la kippa.

En raison des remous causés par la circulaire Bayrou et à la catégorisation par les journaux - surtout *Le Figaro* - de certains mouvements de solidarité avec les élèves exclues comme étant des mouvements intégristes-islamistes, le Conseil national des Français musulmans (CNMF) dénonçait dans un communiqué «la manipulation des jeunes par des aventuriers et la provocation que constitue le port du foulard à des fins plus politiques que religieuses». Le Conseil invitait de plus les Français musulmans «à tout faire pour respecter les règles de la laïcité et de la tolérance, rejeter le prosélytisme, favoriser la recherche du savoir et s'inscrire dans l'esprit des lois de la République» (*Le Figaro*, 11 octobre 1994b).

L'Association des femmes musulmanes se mobilisait, quant à elle, sur les parvis des lycées où les protestations se déroulaient, et distribuait des tracts dans lequel elle marquait son refus du foulard islamique (*Le Figaro*, 11 octobre 1994b).

3.4 Les milieux familiaux

Les parents

Dès la diffusion de la circulaire Bayrou, la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) se déclarait en accord avec «la réaffirmation du ministre des principes de laïcité de l'école». Toutefois, elle se montrait sceptique face à la distinction entre «signes discrets» et «signes ostentatoires» dans la mesure où celle-ci laissait «aux chefs d'établissement et aux conseils d'administration la lourde responsabilité de distinguer le discret de l'ostentatoire, sans aucune garantie de légalité» (*Le Monde*, 29 septembre 1994).

Deux semaines plus tard, la FCPE, continuant toutefois de soutenir les chefs d'établissement qui adoptaient une position de fermeté face au foulard, déplorait la «radicalisation actuelle» en expliquant qu'elle «aurait pu être évitée si les autorités de l'éducation nationale avaient adopté un langage clair et cohérent depuis des années» (*Le Monde*, 12 octobre 1994a).

Fin novembre, la FCPE critiquait ouvertement la solution des cours par correspondance proposée par le ministre comme palliatif à l'exclusion:

«La poursuite d'études par l'intermédiaire du Centre national d'enseignement à distance (Cned) présente l'immense inconvénient de confiner ces jeunes filles au sein de la cellule familiale et de limiter aussi toute possibilité d'émancipation. Ce n'est pas en rejetant, en isolant, qu'on lutte contre le risque communautaire, bien au contraire. Ce sont une fois encore les filles qui sont seules mises à l'index» (*Le Monde*, 30 novembre 1994a).

Les élèves

De l'avis de plusieurs journaux qui observèrent la rentrée scolaire de septembre 1994 avec beaucoup d'attention, le port du foulard se faisait dans la plus grande discrétion. Dans certaines écoles, les élèves l'ôtaient à l'intérieur de l'établissement pour le remettre en sortant (*Le Figaro*, 19 septembre 1994). Dans d'autres écoles, le port du foulard était autorisé mais devait être remplacé par un bonnet au moment des cours d'éducation physique (*Libération*, 21 septembre 1994b).

Dans l'attente des nouvelles directives du ministre de l'Éducation, un ton de résignation, semblable à celui adopté par leurs parents, se remarquait chez les élèves voilées: «S'il faut enlever le foulard, on l'enlèvera. De toute façon, on n'aura pas le choix. Si le ministre le dit, on le fera. Sinon, on ne pourra plus retourner en classe» (*Le Figaro*, 19 septembre 1994). Mais la crainte de voir le foulard interdit et les positions se durcir par l'intermédiaire de la circulaire se faisaient entendre chez les élèves scolarisées dans des écoles faisant preuve d'ouverture: «Bien que les professeurs soient sympathiques avec moi, je m'attends à des réactions. Je ne comprends pas ce que veut Bayrou» (*Libération*, 21 septembre 1994b). Ces élèves semblaient étonnées que le foulard puisse être considéré comme un problème alors qu'il ne représentait pour elles qu'un élément vestimentaire d'une tenue qu'elles voulaient stricte par respect de leur religion. Par ailleurs, elles avaient d'autres préoccupations dont, en particulier, faire une bonne année scolaire (*Libération*, 21 septembre 1994b).

Certaines jeunes filles d'origine musulmane mais non voilées ne comprenaient pas non plus pourquoi les élèves voilées étaient ciblées. Une jeune fille parlant de son amie s'exprimait ainsi: «elle aime l'avoir sur la tête, c'est tout, c'est son droit. D'autres portent une croix et moi je porte des boucles d'oreilles» (*Libération*, 21 septembre 1994b).

Or, quelques jours après la diffusion de la circulaire, le lycée Romain-Roland de Goussainville défrayait la chronique en ayant annoncé la modification de son règlement intérieur dans lequel le foulard islamique serait désormais interdit (*Le Figaro*, 29 septembre 1994; *Libération*, 1er et 03 octobre 1994; *Le Monde*, 03 octobre 1994). Suite à cette décision, plusieurs élèves, encouragés par Rachid Amaoui, un étudiant français d'origine marocaine, formaient le Comité pour le droit à l'enseignement afin de soutenir les élèves exclues et de faire pressions pour leur réintégration. Selon Rachid Amaoui, se définissant tout simplement comme un musulman, la circulaire Bayrou n'avait aucune valeur puisque le Conseil d'État s'était lui-même prononcé en faveur du foulard tant qu'il n'était pas ostentatoire. L'interdiction du foulard était, toujours selon lui, une attaque dirigée envers la communauté musulmane qu'il ne fallait pas passer sous silence: «si on laisse faire ça, on finira demain dans des fours crématoires». Dressant un parallèle avec la crise que traversait le Rwanda à cette époque, il qualifiait la décision de F. Bayrou de «purification vestimentaire» qui était intolérable et ne correspondait pas à «l'école que Jules Ferry voulait» (*Le Figaro*, 30 septembre 1994a).

Le même scénario se mettait en place les jours suivants dans deux autres lycées: le lycée Faidherbe de Lille et le lycée St-Exupéry de Mantes-la-Jolie (*Le Figaro*, 04 octobre 1994; *Libération*, 04 octobre 1994, 05 octobre 1994a et b; *Le Monde*, 06 octobre 1994, 08 octobre 1994a, 11 octobre 1994). Chaque tentative par les directions d'établissement de modifier le règlement intérieur se soldait par les mêmes réactions de la part des élèves: une mobilisation locale assez importante d'étudiants manifestant aux alentours ou devant les lycées et collèges, des revendications militantes ponctuées de slogans pour le droit à l'éducation et la dénonciation du racisme, des appels à la grève et des incitations à refuser de voter sur la modification des règlements intérieurs des établissements lors des conseils d'administration sur lesquels les élèves sont représentés. Cependant, le discrédit a été rapidement jeté par les élèves eux-mêmes, sur ces mouvements de soutien en raison de leur harangue parfois extrémiste et de leur infiltration par des éléments extérieurs, fortement politisés, voire soupçonnés d'intégrisme (*Le Monde*, 12 octobre 1994a).

Ainsi, on ne peut dire que les élèves aient constitué un bloc compact et solidaire de ces mouvements qui s'opposaient aux directions d'établissement. Sans pour autant accepter que

les élèves voilées soient exclues de l'école, dans les trois principaux établissements concernés par cette agitation, plusieurs élèves se sont montrés agacés par les soulèvements et les manifestations de soutien dont ils doutaient de la bonne foi et se demandaient s'ils ne cachaient pas une manipulation intégriste (*Le Figaro*, 04 octobre 1994). D'autant que le dialogue ne semblait pas pouvoir trouver de place: «il s'agit de toute façon d'un sujet extrêmement sensible (...). Nous avons lancé le débat en cours de français. Le pugilat a été évité de peu» (*Le Monde*, 03 octobre 1994).

3.5 Les organismes de défense des droits

Le Conseil d'État ne s'est pas clairement exprimé sur la circulaire dès que celle-ci fut diffusée dans les établissements. Cependant, face aux sollicitudes de F. Bayrou qui souhaitait voir le Conseil réviser ses positions de 1989, ce dernier a estimé qu'il n'y avait aucune raison pour qu'il change sa jurisprudence, à moins qu'on ne démontre que derrière chaque foulard islamique se trouvait une intégriste (*Libération*, 21 septembre 1994b). Décidé à ne pas suivre François Bayrou, le Conseil déclarait, par ailleurs: «si des proviseurs appliquent les directives du ministre et excluent pour simple port du foulard, la décision sera cassée» (*Libération*, 26 octobre 1994c), montrant ainsi que la portée de la circulaire Bayrou était très limitée et que le seul document d'orientation valide restait d'abord et avant tout, l'avis juridique de 1989 selon lequel, tout litige impliquant le foulard islamique devait être examiné de façon individuelle.

SOS-Racisme, modifiant radicalement la position d'ouverture et de tolérance adoptée en 1989, se prononçait en faveur de l'abrogation de la circulaire Bayrou qu'il jugeait discriminatoire et se déclarait absolument favorable à l'interdiction de tous les signes religieux, quels qu'ils soient (*Libération*, 26 octobre 1994d; *Le Monde*, 27 octobre 1994a).

Enfin, la Ligue des droits de l'homme condamnait sans hésitation la circulaire de François Bayrou pour la discrimination qu'elle supposait (*Le Monde*, 30 novembre 1994b).

4. LES PRISES DE POSITION DANS LE CORPUS D'ARTICLES D'OPINION

4.1 Description générale du corpus

Le corpus *opinion* se compose de 72 articles. Parmi eux:

- 37 articles abordent le thème du foulard islamique de façon spécifique;
- 35 articles font référence au foulard islamique de façon détournée à partir de thèmes connexes tels que:
 - la question de la laïcité (n=15)
 - la circulaire Bayrou (n=8)
 - la critique du débat et les craintes injustifiées qu'il a déclenchées (n=4)
 - la communauté musulmane (n=3)
 - le pluralisme religieux à l'école (n=1)
 - le danger de l'intégrisme musulman (n=1)
 - l'absence des femmes du débat (n=2)
 - l'école face à d'autres difficultés dont, en particulier, le «prosélytisme commercial» (n=1).

Parmi ces 35 articles, certains font toutefois état d'une opinion sur le foulard islamique ou la présence de signes religieux au sein de l'école.

Au chapitre des opinions sur le traitement que devrait recevoir le foulard islamique:

- 35 sont favorables à son interdiction et justifient l'exclusion des élèves voilées;
- 21 sont favorables à une tolérance du foulard à l'école;
- deux articles privilégient le cas par cas et réitèrent que la gestion du foulard doit se faire localement sans renforts de textes normatifs;
- deux articles portent un avis «mitigé» sur le foulard, l'un proposant une division de l'école en zones à l'intérieur desquelles le foulard serait accepté ou refusé; l'autre légitimant l'interdiction du foulard uniquement lorsqu'il porte atteinte aux droits de la femme;
- 12 ne proposent pas d'opinion sur le foulard.

La majorité des articles publiés comme opinion sur le foulard ont été écrits par des hommes (n=48). Les femmes sont très peu présentes dans le débat (n=8). Cette absence est d'ailleurs soulignée par deux femmes dans deux lettres ouvertes publiées par *Libération* le 18 novembre 1994. Enfin, 17 articles ne donnent aucune précision sur l'auteur.

Les articles restant nous informent, toutefois, de la fonction des auteurs. Ainsi, s'agissant du discours masculin, on reconnaît des journalistes (n=6), des politiciens (n=5), des sociologues (n=5), des instituteurs (n=2), des universitaires (n=6), le président du Conseil d'État et un militant d'une association musulmane. Au sein du discours féminin, on reconnaît une sociologue, une politicienne, une enseignante, la présidente de l'Union française des femmes musulmanes, une militante anti-islamiste et une adolescente voilée. Parmi celles-ci, deux sont d'origine musulmane.

Parmi les 35 articles défavorables au foulard, 22 expriment l'avis d'un homme et huit expriment l'avis d'une femme. Parmi les articles favorables au foulard, 11 expriment l'avis d'un homme et un article seulement exprime celui d'une femme. Dans le cas des articles où ni le nom, ni la fonction de l'auteur ne sont précisés, cinq portent un avis défavorable contre neuf un avis favorable.

Dans le discours masculin défavorable au foulard islamique, on reconnaît des politiciens (n=4), des journalistes (n=6), un sociologue, un instituteur, un universitaire et un académicien. À l'inverse, le discours favorable est tenu principalement par des enseignants (n=4) et un universitaire, un journaliste, le président du Conseil d'État et un militant d'une association musulmane.

Dans le discours féminin, le seul article qui porte un avis favorable est écrit par une jeune adolescente voilée. Les autres, tous contre la tolérance du foulard, sont dus à la plume d'une politicienne, d'une enseignante et de deux militantes d'association pour les femmes musulmanes.

4.2 Le discours défavorable au foulard islamique

4.2.1 *Les arguments*

4.2.1.1 *Les arguments juridico-politiques*

Les arguments juridico-politiques avancés pour l'interdiction du foulard islamique s'appuient sur le fait que 1) le foulard est une atteinte à la laïcité de l'école; 2) le foulard est le symbole de l'inégalité.

La laïcité

La présence du foulard islamique au sein de l'école est interprétée, de façon incontestable, comme une atteinte à la laïcité, principe fondateur de l'État français et de ses institutions et garantie de l'entière neutralité, «qui s'impose aux enseignants, aux programmes enseignés, mais aussi aux élèves» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994d). C'est parce que la laïcité «proclame la liberté de conscience et de religion» que la France est une «République laïque dont la sauvegarde repose sur une distinction de l'espace politique et de l'espace religieux» (*Le Figaro*, 31 octobre 1994b). La place de la religion doit donc rester dans le domaine privé. C'est ce que précisait de nouveau Charles Pasqua, ministre de l'Intérieur dans son discours inaugurant la mosquée de Lyon: «oui à un Islam de France» mais «non à un Islam en France» (*Le Figaro*, 13 octobre 1994).

La laïcité, telle que définie par le ministre F. Bayrou, «n'est pas une chasse aux religions. Elle est respect. Mais respect d'abord de ses propres principes» (*Libération*, 10 octobre 1994a).

La définition de la laïcité et son application n'ont pas été sans heurts ni conflits entre le gouvernement et l'Église. Cependant, aujourd'hui, «la tradition chrétienne est accordée à cette séparation. En quoi elle se montre fidèle à une règle primordiale: rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu (*Le Figaro*, 31 octobre 1994b). La laïcité s'est donc assouplie et on se félicite qu'elle fasse preuve d'ouverture et de tolérance.

Pourtant l'Islam, mis en cause dans cette affaire, ne conçoit aucune séparation entre le politique et le religieux, contrairement à la tradition chrétienne qui s'en accommode très bien et qui marque l'héritage de la société française. C'est pourquoi, pour le bien de tous, pour le respect de l'opinion de la grande majorité des Français et pour la sauvegarde de la neutralité, il est nécessaire de contrecarrer le foulard islamique et de plébisciter une application stricte de la circulaire du ministère, «quoi qu'il puisse en coûter». C'est la seule garantie de l'application de «la même loi pour tous» (*Le Figaro*, 18 octobre 1994). Or,

«la liberté de confession, d'instruction, d'égalité des hommes (...) n'appartiennent à personne en particulier. Si la République française veut les défendre, c'est seulement parce qu'ils constituent des conquêtes historiques de la raison. Ce n'est pas une tradition contingente qui interdit des comportements discriminatoires dans une école publique, c'est une argumentation rationnelle» (*Le Figaro*, 07 octobre 1994).

L'égalité

Si la laïcité garantit la neutralité des institutions, elle est un principe qui permet tout autant de garantir l'égalité. En effet, elle privilégie «la neutralité de traitement entre les élèves de sexes différents et [le] refus d'une discrimination à l'égard des filles dans le parcours éducationnel qui leur est proposé» (*Libération*, 21 septembre 1994b).

L'égalité dans la laïcité se manifeste dans la mesure où elle s'applique à toutes les institutions publiques et à leur personnel. Elle est donc la même pour tous. Cependant, s'agissant de l'école, on ne s'explique pas pourquoi la laïcité impose un comportement aux enseignants tout en autorisant des attitudes particulières aux élèves. La laïcité devient donc un principe paradoxal:

«à l'égard des enseignants, le principe de laïcité implique une obligation de neutralité qui leur interdit d'exprimer, par le plus petit signe, leurs croyances religieuses; mais du point de vue des élèves, la laïcité, ce serait non seulement la liberté de conscience mais aussi la liberté de manifester, même de façon ostensible, leur appartenance à une religion» (*Le Figaro*, 11 octobre 1994a).

L'interdiction du foulard peut permettre de consolider le principe d'égalité des chances des élèves afin qu'elles soient en mesure d'accéder, plus tard, aux différentes strates de la société publique car, étant donné les exigences de neutralité qui sont

imposées aux enseignants par exemple, «les jeunes filles voilées d'aujourd'hui, ne sauraient être les institutrices de demain!» (*Le Figaro*, 11 octobre 1994a).

Par ailleurs, le port du foulard islamique est un symbole d'inégalité car il discrimine celles qui le portent et les sépare des autres élèves :

«Le voile les enferme pour l'avenir dans un nouvel apartheid. Comment concevoir que ces jeunes filles, grandies sous le voile, puissent pleinement participer à la vie de nos sociétés occidentales, y poursuivre les mêmes études et y exercer les mêmes activités professionnelles que les hommes et les femmes d'aujourd'hui? Les imagine-t-on médecins, chirurgiens, ou agents de police sous le voile? Non, d'emblée le voile les enferme dans un avenir séparé» (*Le Figaro*, 11 octobre 1994a).

Le foulard islamique représente aussi une menace à l'égalité dans la mesure où il interdit aux filles de se comporter en égale des garçons (*Libération*, 10 octobre 1994a). Il est, à cet égard,

«l'inscription juridique sur un corps d'une loi intrinsèquement inégalitaire. Sans doute, les Français ignorent-ils à quel point le droit musulman est précis et incontournable, mais ils doivent ressentir confusément à quel point cette tenue est la négation pratique, juridique, en acte, et donc absolument provocatrice, du fondement de leur droit: l'égalité de tous devant la loi» (*Libération*, 07 novembre 1994b).

La circulaire de F. Bayrou insiste sur le principe d'égalité dans la mesure où elle instaure le même traitement du foulard islamique dans toutes les écoles de France. Mais elle est aussi «un message qui s'adresse à tous. (...) Il s'adresse aux jeunes juifs. Il s'adresse aux jeunes chrétiens» (*Libération*, 10 octobre 1994a).

4.2.1.2 *Les arguments culturels*

Les arguments de type culturel qui condamnent le foulard islamique se fondent sur le fait que celui-ci discrédite la religion et démontre un prosélytisme important.

La religion

D'une part, les partisans de l'interdiction affirment que le foulard islamique n'est pas une prescription religieuse. Plutôt que de se fier au Coran pour justifier cette affirmation, ceux et celles qui l'invoquent prennent comme référence les sociétés musulmanes où beaucoup de femmes ne le portent pas. Ils ajoutent également que certains pays musulmans comme la Tunisie ou la Turquie l'ont interdit (*Le Figaro*, 28 septembre 1994b; *Le Figaro*, 11 octobre 1994a; *Libération*, 12 décembre 1994f).

D'autre part, ils présentent le foulard islamique comme «une réduction vestimentaire de l'Islam» (*Le Figaro*, 28 septembre 1994b) qui contribue davantage à discréditer cette religion plutôt qu'à la valoriser, à en faire l'emblème d'un mouvement rétrograde plutôt que tourné vers la modernité: «je me sens de moins en moins musulman (...) car je ne me sens aucun point commun avec cet Islam que tu revendiques et que je vis comme une religion rétrograde» confiait Zair Kédadouche, conseiller municipal dans une lettre ouverte adressée à une jeune fille voilée (*Le Figaro*, 30 septembre 1994b).

Maurice Druon, académicien, s'exprimait ainsi et ses propos résument bien les idées sur lesquelles se fonde l'argumentation qui prend la religion comme appui:

«Toutes les religions prônent la modestie. Les familles devraient enseigner à leurs enfants que c'est mal agir que de se servir des prescriptions du culte pour en tirer des attitudes immodestes. (...) C'est discréditer la religion que de faire descendre le rituel dans la rue. (...) Le rituel musulman veut que dans une mosquée les femmes aient les cheveux voilés. Et ce serait un manquement de la part d'une étrangère, de ne pas l'observer. Mais, dans de nombreux pays d'Islam, des femmes musulmanes vont, vaquent, se rendent au marché ou à l'université sans avoir la tête couverte» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

Le prosélytisme

Il faut interdire le foulard car il démontre un Islam militant, intégriste et prosélyte. Il n'est plus une expression individuelle de la foi mais une sorte de «tract trivialement propagandiste, un moyen d'instrumentalisation politique et (...) pas toujours exempt d'intimidation prosélyte» (*Le Figaro*, 13 septembre 1994). Le foulard est un «prétexte pour les militants d'un Islam conquérant» (*Le Figaro*, 18 novembre 1994). Il est

prosélyte parce qu'il affiche de façon provocante et ostentatoire une croyance religieuse, voire une «différence religieuse» (*Le Figaro*, 22 septembre 1994a); parce que «ceux qui le défendent affirment que l'on ne peut être une bonne musulmane si on ne le porte pas. Quoi de plus prosélyte?» (*Libération*, 10 octobre 1994a); parce que celles qui refusent de l'ôter, et ceux qui les soutiennent, utilisent un argument provocant et «spécieux» lorsqu'ils affirment qu'ils n'auront plus d'autre choix que d'ouvrir des écoles coraniques (*Libération* 18 novembre 1994d).

4.2.1.3 *Les arguments socio-politiques*

Les arguments socio-politiques utilisés contre le foulard insistent expressément sur le fait que le foulard symbolise l'infériorisation de la femme et qu'il est nécessaire de dénoncer l'intégrisme, non plus latent mais réel, qui menace la société française et constitue une atteinte à la démocratie. Dans une moindre mesure, d'autres arguments font référence à l'interdiction du foulard afin de favoriser l'intégration.

L'infériorisation des femmes

À la question «pourquoi les femmes portent le foulard?», l'écrivain Slimane Zeghidour répondait en ces termes:

«Parfois, cette volonté vient des collégiennes elles-mêmes qui éprouvent le besoin d'afficher leur croyance par une sorte d'autoségrégation. Dans d'autres cas, il s'agit d'une pression familiale: le frère, au nom d'une piété exacerbée, impose le voile à ses sœurs» (*Le Figaro*, 22 septembre 1994b).

Il ajoutait:

«la femme est l'enjeu essentiel sur lequel se focalise la querelle qui déchire l'Islam depuis cent ans. Cette dispute oppose les tenants de la modernité qui voient une condition sine qua non de la renaissance de l'Islam et ceux qui voient dans son maintien, fusse par la contrainte, une question de vie ou de mort. Le but des islamistes est de séparer socialement l'homme et la femme, d'interdire la mixité partout. (...) Pour les orthodoxes, la femme serait, potentiellement et à son corps défendant, un fauteur de troubles sexuels et donc sociaux (...). Voiler la femme revient à maintenir l'ordre social» (*Le Figaro*, 22 septembre 1994b).

Pour beaucoup, le foulard «est devenu le signe explicite et revendiqué de l'abaissement social des femmes» (*Libération*, 21 septembre 1994b). Il vient remettre en question le rôle de la femme et sa place dans la société: «Qu'on regarde ce qui se passe dans les pays musulmans où l'Islam est devenu la loi: la femme iranienne est aujourd'hui traitée en esclave, ou presque» (*Le Figaro*, 18 octobre 1994). Le foulard «symbolise la soumission de la femme au père, au fils, au mâle en somme» (*Libération* 18 novembre 1994c). Il est l'équivalent «du harem et de l'enfermement encore en usage dans certains pays musulmans» (*Libération*, 18 novembre 1994g).

Le combat qu'entreprend la France contre le foulard est «un combat dont la dignité de l'homme, de la femme surtout, est l'enjeu» (*Libération*, 12 décembre 1994f). S'il est imposé aux femmes, le foulard l'est aussi souvent à des jeunes filles, surtout dans le cas des jeunes collégiennes mises en cause et qui proviennent de milieu traditionnel, arrivées en France depuis peu de temps (*Libération*, 26 octobre 1994b).

Intégrisme

La dénonciation de l'intégrisme, présenté comme une menace multiforme tant pour l'individu que pour les institutions, constitue une des motivations essentielles à laquelle le discours d'interdiction du foulard islamique se réfère.

L'intégrisme est d'abord dangereux car il regroupe un nombre important de fidèles qui, sur le territoire français ou à l'étranger, affichent un mépris pour la France et ses valeurs:

«Le prestige français (...) se trouve désormais largement contrebalancé par le prestige d'un Islam comptant des fidèles par centaines de million (...) qui cherchent, avec l'islamisme et sa visée politico-religieuse, à se frayer une voie renouvelée de conquête et de revanche» (*Le Figaro*, 05 octobre 1994a).

Pour certains, le foulard en lui-même n'est pas dérangeant (*Le Figaro*, 27 octobre 1994c). Ce qui dérange, c'est son caractère politique. Le foulard joue pour les intégristes le rôle d'un rempart contre la contamination sociale démocratique (*Libération*, 12 décembre 1994a). Il a été «instrumentalisé par l'islamisme militant» (*Libération*,

12 décembre 1994d). Il est devenu «l'expression d'un fanatisme» (*Le Figaro*, 30 octobre 1994). Il ne mérite donc plus son adjectif «islamique» mais bien celui d'«islamiste» (*Libération*, 14 septembre 1994). Les militants intégristes se servent du foulard comme d'un «prétexte» afin de proclamer un «Islam conquérant» (*Le Figaro*, 18 octobre 1994). En conséquence, il faut faire preuve de fermeté à l'égard des élèves voilées afin de bannir le foulard et mener à bien la lutte contre l'intégrisme.

L'intégrisme islamique est décrit comme «une menace [à] l'intégrité nationale» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a); comme un mouvement qui «vient mettre en cause la tolérance laïque et donc la sécurité intérieure» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994d); comme «une volonté de déstabiliser la société française» (*Le Figaro*, 28 septembre 1994b); comme une atteinte à la démocratie qui met en doute «le rôle de la République française et l'avenir d'un espace laïque en France» (*Le Figaro*, 07 octobre 1994).

L'intégrisme gouverne «les exclus issus de l'immigration» (*Le Figaro*, 12 septembre 1994d) sur lesquels il exerce une influence facile. Les militants d'un Islam fondamentaliste ont leur porte d'entrée dans les familles qu'ils infiltrent et dans lesquelles ils prêchent. Ils ont ainsi tôt fait de conditionner les membres de celles-ci et de les faire adhérer à la cause. Khadidja Khali s'exprimait en ces termes dans une entrevue accordée au journal *Le Figaro*:

«Pourquoi au fin fond de l'Anatolie où je suis allée les femmes ne sont-elles pas voilées et le deviennent ici? (...) À l'occasion des affaires de voile, j'ai visité des familles, à Creil notamment. Aux pères et aux mères, j'ai demandé: *Ce tapage est-il musulman?* Ils ne savaient que me répondre: *on nous a dit que...* Des termes très vagues, employés par n'importe quel imam venu de je ne sais où» (28 septembre 1994b).

L'intégrisme se sert des femmes, et dans le cas de l'école, des élèves, auxquelles il impose de porter le foulard. Bien que certains reconnaissent que les élèves voilées ne sont pas toutes intégristes, d'autres affirment avec force que les filles voilées sont acquises à cette cause ou en passe de le devenir. Elles sont «adeptes d'une pratique de l'Islam» (*Le Figaro*, 07 octobre 1994). «Elles sont porteuses d'un germe dont on ne mesure pas toute la nocivité et dont il importe d'empêcher immédiatement la propagation» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

S'agissant des élèves voilées, Gilles Kepel fait la distinction entre deux cas de figure:

«Depuis la première affaire publique à Creil en 1989, on peut distinguer deux catégories: d'une part, les affaires qui se sont produites au collège, avec des élèves beaucoup plus jeunes (souvent Turcs ou Marocains) fréquemment soumis à la pression familiale issue du milieu de l'Islam traditionnel rural. Ces situations se réglaient souvent par la négociation entre chef d'établissement et parents qui préfèrent voir leurs filles continuer leurs études plutôt que de porter le voile. D'autre part, dans les lycées, les élèves qui ont décidé de porter le voile ne l'ont généralement pas fait à partir de la pression d'un milieu familial traditionnel mais d'une décision qui leur était propre, qui s'inscrit davantage dans leur appartenance à des mouvements de réislamisation en France ou dans leur sympathie envers eux» (*Libération*, 26 octobre 1994b).

Un article souhaitait apporter une vision plus nuancée de l'intégrisme en général, le décrivant comme non seulement musulman mais aussi laïc: «Vivent les barbus; barbichettes des petits pères rondouillards du temps de l'anticléricalisme qui s'opposaient au vote des femmes; barbes sinistres des islamistes maigres, fanatiques d'une autre religion «virile», même combat!» (*Libération*, 18 novembre 1994b).

L'intégration

On peut reconnaître trois types de discours qui mettent l'interdiction du foulard islamique en rapport avec la notion de l'intégration.

D'une part, il y a un discours qui désigne l'interdiction du foulard comme un moyen de favoriser l'intégration socio-économique des élèves. Interdire le foulard aujourd'hui revient à leur permettre d'avoir accès à une éducation supérieure ou d'obtenir un emploi plus tard sans qu'elles aient à subir les affres d'une discrimination, ni qu'elles aient à choisir une formation non pas en fonction de leur foulard mais en fonction de leurs aspirations. Ainsi, l'interdiction du foulard doit être posée comme un geste d'accueil pour toutes les adolescentes concernées (*Libération*, 21 septembre 1994b) et l'assurance d'une intégration professionnelle ultérieure sans complications (*Le Figaro*, 11 octobre 1994a).

D'autre part, il y a le discours qui souhaite que l'interdiction permette d'éviter la création de communautés séparées. Le port du foulard est interprété comme un

refus de s'associer à la société, d'en faire partie. Il est perçu comme une tentative de «s'auto-ségréger» (*Libération*, 12 décembre 1994a), le signe d'une auto-exclusion (*Libération*, 12 décembre 1994b). En conséquence, «si l'on veut éviter l'exclusion, la marginalisation, la cohabitation forcée de communautés ségréguées et de microsociétés», il faut décider et s'en tenir à l'interdiction du foulard (*Le Figaro*, 05 octobre 1994a).

Enfin, il y a le discours qui pose l'interdiction comme moyen de favoriser l'intégration socioculturelle définie comme le respect des coutumes et des institutions de la société d'accueil. Les uns s'appuient sur l'Islam qui prêche à ses adeptes de s'adapter au pays où ils vivent (*Le Figaro*, 28 septembre 1994b). Les autres invoquent que la société est ainsi réglementée, qu'elle est le résultat d'une histoire, qu'elle fait partie d'un patrimoine, et qu'en conséquence, elle ne peut être critiquée, ni remise en question, ni métamorphosée pour complaire aux immigrants:

«Si certaines familles vivant en France trouvent intolérables les lois et règlements scolaires de la République, nul ne les retient (...) d'aller s'installer ailleurs dans des pays dont l'état de civilisation est plus conforme à leur idéal» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

«Aux petites Fatima de France je signale par surcroît qu'il est naturel de respecter le pays où l'on vit. Puisqu'on se déchausse à l'entrée d'une mosquée, que les hommes se découvrent à l'église et se couvrent à la synagogue, pourquoi insulterait-on les règles en usage dans ce sanctuaire de la laïcité qu'est l'école?» (*Le Figaro*, 22 septembre 1994a).

4.2.1.4 *Les arguments psychopédagogiques*

Les arguments psychopédagogiques se basent sur le fait qu'il est nécessaire de protéger l'école sur laquelle plane une menace qui vient la remettre en question et s'attaque donc indirectement à l'État.

L'école – «notre école» – est donc en danger face aux «insidieuses entreprises de l'Islam» car, depuis 1989, elle a consciemment reculé devant «les prétentions envahissantes de l'Islam [qui s'est installé] au cœur du principe républicain [comme] un germe pourrissant» (*Le Figaro*, 13 septembre 1994). Aussi, à travers l'école, «les règles de notre démocratie sont ouvertement contestées par les islamistes» (*Le Figaro*, 12 septembre

1994d) et «ouvertement récusées par une minorité prosélyte» (*Le Figaro*, 13 septembre 1994).

Les événements qui se sont joués entre les différents lycées mis en cause et leur bataille juridique avec le Conseil d'État mettent en doute la sauvegarde de l'État dont la protection passe nécessairement par celle de l'école, définie comme «le sanctuaire de la laïcité» (*Le Figaro*, 22 septembre 1994a). En ce sens, les pouvoirs publics se doivent de réaffirmer que la religion est une affaire privée et qu'elle ne peut se manifester à l'école.

Mais, de plus, le foulard islamique ouvre la voie à d'autres demandes dont, notamment, des exemptions de cours ou de pause pour les prières. François Bayrou, lors d'une entrevue, précisait, par exemple:

«En France, les signes se multipliaient, pas seulement le voile, le refus de certains cours, de certaines parties du programme. Des proviseurs m'ont rapporté que des élèves refusaient les cours de français parce qu'on y étudiait Ronsard ou Rabelais, auteurs «impies»» (*Libération*, 10 octobre 1994a).

D'autres locuteurs de ce discours faisaient part de craintes allant dans le même sens:

«Qui peut nous garantir qu'on ne verrait pas apparaître, dans nos écoles publiques, des disciples de Krishna (...)? Qui peut nous assurer que l'on ne viendrait pas nous demander d'inscrire dans les programmes officiels des conférences magistrales sur le rite vaudou, les bienfaits de l'exclusion, les charmes de la polygamie?» (*Le Figaro*, 29 septembre 1994).

Un enseignant signalait les difficultés que posait le pluralisme religieux dans les écoles, et au sein de la classe. Sa lettre ouverte s'intitulait *La religion n'a pas attendu le voile*. Dans ce texte, l'auteur s'attachait à montrer les conséquences du pluralisme sur le déroulement des programmes, lesquels deviennent difficiles à mener en raison de l'absentéisme répété de certains élèves pour cause de religion:

«Il y a cinq ans, j'avais une petite fille dont la mère était témoin de Jéhovah. Elle interdisait à sa fille de participer aux diverses petites fêtes de l'école (anniversaires, goûters, fête de Noël...). Une année plus tard, j'avais une petite maghrébine qui était systématiquement absente le vendredi après-midi, jour de piscine. (...) La même année, dans la même classe, les parents baptistes d'un enfant refusent qu'il assiste aux séances de cinéma

scolaire. (...) Des exemples comme ceux-ci, chaque instituteur est capable d'en fournir. Inutile de faire un dessin. La religion n'a pas attendu le voile islamique pour pénétrer dans l'école. Mais le *hijab* est un pas de plus, que nous ne devons pas franchir car l'accepter légitimerait tout le reste et ouvrirait à coup sûr la voie à de nouvelles revendications» (Libération, 18 novembre 1994e).

4.2.2 *La fréquence des arguments et leurs partisans*

D'un point de vue juridique, l'interdiction du foulard islamique s'appuie sur le fait que celui-ci est un coup porté au principe de la laïcité. C'est l'argumentation la plus communément employée (n=17). L'interdiction est également soutenue, dans une forte proportion, par l'argument de la sauvegarde du droit à l'égalité (n=10). D'un point de vue culturel, l'interdiction se justifie surtout par le fait que le foulard est prosélyte (n= 3) et discrédite la religion (n=3). D'un point de vue socio-politique, l'intolérance à l'égard du foulard considère nettement que celui-ci est le symbole de l'infériorisation de la femme (n=18) et qu'il est nécessaire de l'interdire afin de lutter efficacement contre l'intégrisme musulman (n=18). Enfin, d'un point de vue psychopédagogique, c'est la protection de l'école, aussi bien au niveau de ses structures que de ses contenus, qui est invoquée comme justification à l'interdiction (n= 6).

De façon moins fréquente, nous avons toutefois rencontré d'autres types d'arguments. D'une part, l'argument du nombre souhaite l'interdiction du foulard pour éviter qu'il ne se multiplie. Faisant référence à la situation prévalant en France depuis 1989, le ministre de l'Éducation expliquait notamment:

«ce que l'on appelle régler sans difficulté c'est en réalité se résigner en silence à la multiplication de ces signes. Nous en avons trois ou quatre il y a cinq ans. Il y en avait plus de 2000 en juin dernier. Nous sommes aujourd'hui retombés de moitié, 1143 exactement. Nous avons simplement refusé la politique de l'autruche» (Libération, 10 octobre 1994a).

D'autre part, l'argument du coût, rencontré une fois, précise que l'État, donnant chaque année à tous les établissements scolaires une certaine somme d'argent pour chaque élève, a, en conséquence, le pouvoir d'imposer ses règles. Maurice Druon, académicien expliquait ainsi sa position:

«peut-on rappeler que chaque élève du secondaire coûte chaque année à la République 32 000 F s'il est collégien et 41 000 F s'il est lycéen? La République est en droit d'exiger que la jeunesse qu'elle forme pour ce prix ne crée pas de troubles par sa manière de se vêtir et de se conduire» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

Enfin, l'argument de la solidarité fait référence à l'Algérie et insiste sur le fait que la France ne peut cautionner le foulard islamique car en adoptant une telle position, elle se désolidariserait de ceux qui, là-bas, mènent la lutte pour la démocratie. Cet argument est amené par François Bayrou en ces termes:

«Pourtant, il suffit de regarder ce qui se passe en Algérie, en Égypte, en Tunisie, en Turquie, pour prendre la mesure de notre responsabilité. En Algérie, le bilan d'hier, c'était 610 écoles brûlées depuis trois mois parce qu'on essaye d'y défendre, contre l'intégrisme, une certaine idée de l'homme et de la femme. (...) En Algérie, des centaines de milliers de jeunes filles ont pris un risque majeur en refusant de faire leur rentrée scolaire avec le voile, alors qu'elles étaient menacées de mort: c'est avec elles qu'il faut nous montrer solidaires. L'indifférence est une forme de lâcheté, sans doute très répandue, mais à laquelle je ne peux me résoudre. (...) Nous devons montrer que nous sommes des croyants des droits de l'homme, de la France et de la République». (*Libération*, 10 octobre 1994a).

4.2.3 *Les procédés de l'argumentation*

Le procédé le plus souvent utilisé pour soutenir l'argumentation est celui de la comparaison du foulard avec d'autres signes. La kippa, la croix chrétienne et les bijoux traditionnels sont les éléments de la comparaison. Généralement, celle-ci a pour objectif de minimiser la symbolique de ces signes et augmenter celle du foulard:

«arborer une croix ou une kippa, ce n'est aucunement introduire à l'école, même implicitement ou involontairement, la contestation de l'ordre établi et porter de la sorte, une quelconque atteinte à l'ordre public» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

Pourtant, en réponse à cela, on peut remarquer un autre discours qui tend à montrer que tout signe religieux porté au sein de l'école publique est un acte de provocation:

«le parallèle entre la kippa et le foulard est douteuse; la kippa est sans équivoque ni ambiguïté, prosélyte; c'est sans importance: le nombre d'élèves juifs qui, dans les écoles, collèges et lycées publics de France, portent ce signe est négligeable - quelques unités sans doute. Car les familles très observantes qui tiennent à ce particularisme vestimentaire disposent d'écoles privées où les garçons sont tenus à se couvrir le chef» (*Le Figaro*, 05 octobre 1994a).

La comparaison avec d'autres sociétés est également très souvent employée. Il ne s'agit toutefois pas tant d'une comparaison que d'une référence. Ces sociétés sont l'Algérie, la Turquie, le Maroc pour l'essentiel. Elles sont montrées comme des cas extrêmes où la problématique du foulard et ses conséquences politiques, atteignent des proportions sans précédent dont la France doit s'inspirer pour prendre les mesures qui, sur son territoire, s'imposent envers le foulard.

4.2.4 Les solutions

Plusieurs solutions sont suggérées comme des moyens de solutionner la problématique posée par le foulard.

En premier lieu, il faudrait s'inspirer du gouvernement turc pour pallier le foulard et réintroduire l'uniforme à l'école tant pour les filles que pour les garçons. Cet uniforme, sans étiquette ni slogan, adapté à la mode d'aujourd'hui, aurait du moins l'avantage de recréer chez les élèves le respect envers leur école qu'ils ont perdu. L'uniforme aurait, de plus, l'avantage social de gommer les inégalités socio-économiques des élèves, ainsi que leurs différences culturelles (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

En second lieu, la création d'écoles coraniques apparaît pour certains comme une autre solution envisageable. Ces écoles devraient respecter les lois de la République, son code civil, celui de la famille et la Constitution. Elles permettraient, entre autre, de donner à la communauté musulmane les écoles privées que d'autres communautés possèdent déjà. Elles seraient surtout un moyen pour les élèves pratiquantes de pouvoir continuer leur scolarité sans être discriminées (*Le Figaro*, 21 septembre 1994c).

En troisième lieu, il faudrait distinguer au sein des établissements, les lieux de l'enseignement des autres lieux. Ainsi, le foulard pourrait être toléré dans l'école mais pas dans la classe. Une telle solution permettrait que soit appliquée avec rigueur la loi de 1905: «la laïcité ne reconnaît aucun culte mais elle accepte que la religion soit présente à l'école dans le cadre des aumôneries» (*Libération*, 26 octobre 1994b). Il faudrait donc édicter une circulaire sur les règlements des lieux d'enseignement qui tiendrait compte des difficultés rencontrées par les professeurs et éviterait de stigmatiser les musulmans.

Enfin, la quatrième solution proposée consiste à souhaiter une réforme du droit sans lui enlever «dans son esprit et sa lettre, tout ce qui fait l'honneur d'une nation démocrate». Cette réforme du droit devrait donner «aux règles laïques les moyens juridiques de se défendre (...) et ôter à la minorité prosélyte les instruments de procédure dont elle abuse». Si nécessaire, cette réforme du droit devrait amender la Constitution car «rien n'est impossible à la volonté de la nation!» (*Le Figaro*, 13 septembre 1994).

4.3 Le discours favorable au foulard islamique

4.3.1 *Les arguments*

4.3.1.1 Les arguments juridico-politiques

Les arguments juridiques utilisés à l'encontre de l'interdiction du foulard islamique réitèrent que la France est une société de droit et remettent en question la légitimité juridique de la circulaire Bayrou. S'agissant de la laïcité, certains articles la critiquent soit en la montrant comme inadéquate par rapport au contexte actuel, soit en révélant certaines «vérités» historiques sur ce principe qui tendent à démontrer que la laïcité ne traite pas les convictions religieuses de manière égalitaire.

Une société de droit

Plusieurs personnes allèguent, en réponse aux discours anti-foulard, que celui-ci ne peut représenter un danger ni pour les individus, ni pour les acquis démocratiques dans la mesure où la France est, et reste, une société de droit qui a consacré, dans sa

Constitution, la liberté religieuse, la liberté d'expression des convictions personnelles, l'égalité des individus, l'accès à l'instruction comme autant de principes destinés à protéger la personne mais aussi les institutions. Le contentieux qui entoure la reconnaissance de ces libertés n'est toutefois pas apparu avec la problématique du foulard islamique puisque déjà à la fin du XIX^e siècle, «la jurisprudence du Conseil d'État de la III^e République et de son anticléricalisme» avait tranché en déclarant notamment, que «la liberté d'expression religieuse ne [pouvait] être limitée que pour des raisons d'ordre public qui s'[apprécieraient] au cas par cas» (*Le Monde*, 20 décembre 1994a). En conséquence, toute interdiction actuelle du foulard islamique reviendrait à enfreindre ce principe incontestable tout comme celui du droit à l'éducation. En effet,

«si l'on tient compte de la reconnaissance des droits de l'enfant au sein des établissements scolaires par toute une série de textes juridiques et réglementaires et des récents jugements des tribunaux administratifs ou arrêts du Conseil d'État, les mesures d'interdiction ou d'exclusion, surtout si elles sont fondées sur le seul motif vestimentaire, ne sont pas assurées d'être conformes à la légalité» (*Libération*, 24 octobre 1994).

La légitimité juridique de la circulaire

Selon Marceau Long, vice-président en 1994 du Conseil d'État et président du Haut conseil à l'intégration, la circulaire de François Bayrou n'a pas, par définition, de valeur juridique. La définissant comme ayant un pouvoir singulièrement administratif, il explique dans une entrevue accordée au journal *Le Monde* (20 décembre 1994a) qu'«une circulaire ne peut ni créer, ni retirer des droits». À l'inverse,

«elle est un acte par lequel un ministre explique à son administration le mode d'emploi d'une loi ou d'un décret mais en laissant une marge d'appréciation. (...) Si un tel texte pose une règle ferme, nous sommes obligés de l'annuler car il est alors du domaine de la loi ou du décret, et dépasse la compétence d'un simple ministre. C'est précisément là qu'existe une ambiguïté. Si l'interdiction des «signes ostentatoires» est une règle de droit, ce n'est pas une circulaire qui pouvait l'édicter. Si elle laisse aux chefs d'établissements l'appréciation de ce qui est ostentatoire, c'est bien ce que peut faire une circulaire».

En conclusion, Marceau Long faisait prévaloir que la situation n'avait pas changé au niveau juridique, les principes rendus dans l'avis du Conseil de 1989 sur la légitimité du foulard à l'école et son appréciation au cas par cas restant, à cet égard, la seule référence légalement acceptable.

La laïcité

Certaines des «vérités» historiques, dont nous faisons mention ci-haut, stipulent qu'au-delà de la définition rhétorique de l'État français comme un état laïc et de l'utilisation de ce principe comme fondement de l'école publique, l'application d'un tel principe n'a pas été, semble-t-il, systématique. Un retour aux sources de la laïcité permet de constater que, dès son entrée en vigueur, son application a fait preuve de largesses à l'égard des convictions religieuses des élèves. Ainsi, à titre d'illustration,

«le ministère de l'Éducation publique engageait les instituteurs et directeurs d'école à ne bousculer aucune conscience, à tenir compte de la volonté des parents, à respecter même leur attachement à telle ou telle obligation religieuse» (*Libération*, 24 octobre 1994).

Les mêmes auteurs affirment de surcroît que:

«[à la lecture] des échanges épistolaires entre instituteurs et inspecteurs de cette époque à propos de problèmes semblables à celui du foulard islamique, on observe que les responsables administratifs de l'école publique incitent toujours les maîtres à accueillir les enfants tels qu'ils sont et à agir auprès des parents par un dialogue patient, en vue d'obtenir des familles et des enfants une plus grande réserve» (*Libération*, 24 octobre 1994).

Les responsables de l'école publique privilégiaient une telle attitude car ils restaient conscients du risque qu'il y avait à rejeter un élève de l'école publique et à le renvoyer à un système privé confessionnel où il serait enfermé dans son particularisme.

Toutefois, si la laïcité reste valorisée, non pas comme un argument pour l'interdiction du foulard mais plutôt comme un principe auquel les gens se disent attachés comme unique moyen de garantir la pluralité (*Le Monde*, 13 octobre 1994), il reste que celle-ci est dénoncée comme faisant preuve d'une certaine inégalité de traitement. Les uns font référence à «l'affaire de Lièvremont»¹⁸ et se demandent «s'il n'y a pas deux poids et deux mesures selon qu'on est catholique et sénateur-maire à Lièvremont ou musulman et immigré à Creil, Montfermeil ou Nantua» (*Libération*, 24 octobre 1994). Les autres font référence plus globalement aux manifestations de traditions culturelles et religieuses qui sont observables à l'école publique en général:

¹⁸ cf. § 3.2

«Où est la laïcité dans le régime du Concordat, où est-elle lorsque l'on sert systématiquement du poisson dans les cantines scolaires le vendredi, où l'on ne sert pas de porc pour les enfants d'origine musulmane, où l'on autorise les enfants à manquer des cours pour effectuer leur retraite de communion?» (*Libération*, 07 novembre 1994d).

Dans cette optique, s'il faut véritablement en appeler au respect de la laïcité pour justifier l'interdiction du foulard, alors il est nécessaire de faire appliquer le principe de façon stricte, aussi bien à l'école que dans la vie publique, ce qui serait incompatible avec la Constitution et les conventions internationales de défenses des droits de la personne (*Le Monde*, 05 décembre 1994).

Enfin, d'autres auteurs émettent un jugement critique à l'égard du fait que la laïcité semble être devenue un principe dogmatique, érigé comme une «nouvelle religion» (*Libération*, 07 novembre 1994a) alors même qu'elle s'avère être «une funeste impasse» (*Le Monde*, 22 octobre 1994a) lorsqu'il s'agit de trouver une solution aux problématiques liées à la diversité posées avec plus d'acuité. La laïcité, aujourd'hui, ne peut plus être considérée comme hier, telle une marque de refus des religions. Elle doit au contraire être appréciée davantage comme un moyen d'ouverture, «d'accueil des différences, comme condition d'un réel pluralisme idéologique ou religieux». Aussi, s'il ne s'agit pas de réinscrire au programme de l'école des cours de catéchisme ni de remettre des crucifix dans les tribunaux» il y a toutefois «des solutions médianes à trouver entre le refus de l'«ostentation», de tout particularisme religieux soupçonné de prosélytisme et l'exclusion de facto des religions de l'espace public» (*Le Monde*, 26 novembre 1994d). Dans cette perspective, il apparaît qu'au détriment de son cadre normatif ne pouvant «souffrir aucune dérogation (...), la question de l'évolution ne peut plus être évitée» (*Le Monde*, 26 novembre 1994a) eu égard d'une part, à la manifestation des particularismes observables dans la société française et qui corroborent l'éclatement d'une identité républicaine traditionnelle fragilisée par l'évolution du monde moderne (*Libération*, 08 décembre 1994), d'autre part, à l'intégration de la France dans l'entité européenne où elle continue d'être un phénomène singulier, et enfin, à l'intégration dans les programmes scolaires de l'enseignement des «héritages culturels et sociaux que sont les grandes religions» (*Le Monde*, 26 novembre

1994a). Tout en restant agnostique, une telle ouverture de la laïcité constituerait un enrichissement et comblerait un vide spirituel (*Le Monde*, 22 octobre 1994b).

4.3.1.2 *Les arguments culturels*

Ce type d'argument a été très rarement rencontré dans le corpus d'articles se posant comme défavorables à l'interdiction du foulard.

Excepté le témoignage d'une jeune élève voilée qui avouait porter le foulard en signe de pudeur et par respect pour la religion enseignée par le Prophète selon laquelle «toute religion à sa moralité, celle de l'Islam est la pudeur» (*Libération*, 18 novembre 1994h), nous n'avons pas retrouvé d'éléments qualifiant le foulard d'un point de vue culturel. Ceci donne à supposer que sa signification puisse être davantage appréhendée d'un point de vue social que culturel.

4.3.1.3 *Les arguments socio-politiques*

Les arguments d'ordre socio-politiques qui délégitiment l'interdiction du foulard tendent:

- à réitérer la nécessaire protection des droits des jeunes filles;
- à faire la lumière sur les significations réelles du foulard;
- à dénoncer l'exclusion.

Les droits des jeunes filles voilées

Si l'interdiction du foulard islamique dans les écoles doit effectivement servir la lutte contre l'intégrisme musulman au nom de l'égalité des sexes, plusieurs auteurs estiment, pour leur part, qu'en s'attaquant aux filles voilées, la décision de la circulaire vise la mauvaise cible et victimise ces jeunes filles. Les témoignages suivants illustrent cette position:

«Tirer à boulets rouges sur ces jeunes filles que d'autres font monter au front pour défendre un Islam passéiste est absurde, voire choquant. Si on fait l'hypothèse que le port du *hidjab* est, si ce n'est le résultat d'une contrainte familiale, du moins celui d'un conditionnement, ce serait quand

même un comble d'interdire l'entrée de l'école à ces femmes alors que ceux de leurs frères qui participent à leur oppression peuvent les fréquenter sans problème, la barbe n'étant pas cataloguée comme un signe de prosélytisme religieux! Sanctionner la victime et absoudre le bourreau, il n'y aurait pas façon plus absurde de lutter contre l'inégalité des sexes!» (*Libération*, 11 novembre 1994).

«L'arme de l'exclusion (...) frappe des filles, jusqu'à les priver des bénéfices qu'elles peuvent retirer de l'école publique pour leur libération. Leurs frères, eux, qui pourtant se conduisent souvent comme des tyrans à leur égard parce que la tradition ne leur impose pas le port de signes ostentatoires, peuvent continuer de se former» (*Libération*, 25 novembre 1994c).

Ainsi, sans évaluer les circonstances réelles dans lesquelles le foulard est porté, en accusant faussement ces jeunes filles d'être ce qu'elles ne sont pas dans la plupart des cas, le gouvernement impose une contrainte à des jeunes filles qui sont, dans certains cas, acculées à se voiler sous la pression de leur milieu familial ou social (*Libération*, 12 décembre 1994f); il prend à son tour, des «gamines en otages dans des débats et des positionnements mal maîtrisés» (*Libération*, 07 novembre 1994c). Aussi, l'interdiction du foulard est perçue à la fois comme un signe de faiblesse que la société française donne aux intégristes effectifs (*Le Monde*, 22 septembre 1994c), et comme le dénigrement des droits auxquels elle était supposément attachée. La France n'est-elle pas le pays des droits de l'«homme»? (*Le Monde*, 13 octobre 1994).

Le terrain de l'égalité de traitement des jeunes filles musulmanes, qu'elles soient voilées ou non est celui sur lequel se place les tenants de la tolérance au foulard (*Libération*, 08 décembre 1994). S'ils concèdent, toutefois, que la libéralisation du foulard peut avoir des effets pervers auprès des jeunes musulmanes non voilées, elle reste toutefois la seule solution envisageable. En effet,

«l'éviction pure et simple des filles voilées de l'école publique ne peut qu'avoir un effet pervers: on ne pourra, dès lors, qu'acquiescer à leur accueil dans les écoles privées, voire à la création d'écoles islamiques, où les filles seront soumises à une éducation non mixte, privées de certains enseignements» (*Libération*, 25 novembre 1994c).

Mais de plus,

«Ce qui est sûr, c'est que si on les rejette, si on leur interdit l'entrée de l'école, si on laisse à leur seule famille le soin de les socialiser, il n'y a pratiquement aucune chance pour qu'elles fassent un jour (...) le parcours qui les mènera peut-être à une vision moderne de la féminité et de la pratique religieuse» (*Libération*, 07 novembre 1994c).

Les significations du foulard

Les interprétations du foulard que l'on peut repérer dans la presse s'attachent à le définir:

- d'un point de vue psychosocial: le foulard sert soit à affirmer, soit à maintenir une identité. Il est également le passeport vers la liberté.
- d'un point de vue socio-politique: le foulard est un outil d'intégration.

Qu'elle soit appréciée du point de vue de l'identité ou de l'intégration, la signification commune donnée au foulard est reliée à la durée. À l'image du façonnement de l'identité ou de l'intégration qui sont définis comme des processus lents, le port du voile est provisoire chez la plupart des filles qui le portent:

«Une grande partie des voiles qui sont aujourd'hui cause d'exclusion de l'école publique sont des voiles «lâches»: les très jeunes filles qui le portent, à de rares exceptions, se projettent dans un avenir où ce qui importe pour elles c'est la conquête de l'autonomie, le libre choix d'un éventuel conjoint et de la maternité, l'exercice d'une profession» (*Libération*, 25 novembre 1994c).

En réponse à ceux et celles qui voient dans le foulard une éventuelle aliénation des jeunes filles ou un militantisme intégriste, les défenseurs de la tolérance ajoutent que le port du foulard peut aussi volontaire être chez les adolescentes. Bien qu'elles puissent être, pour certaines, en contact avec des associations musulmanes ou islamiques, «cela ne signifie pas qu'elles soient partisans du FIS algérien, de même que ces associations ne sont pas toujours extrémistes» (*Libération*, 25 novembre 1994c). D'une part, les jeunes filles mises en cause ne peuvent pas être qualifiées d'intégristes et proches du FIS parce qu'elles ne sont pas d'origine algérienne, mais plus généralement d'origine maghrébine ou turque (*Libération*, 08 décembre 1994). D'autre part, le port du voile est le compromis qu'elles concèdent à leur famille afin d'obtenir la liberté qui leur permettra de poursuivre

leurs études et d'avoir une autonomie; ou le moyen qu'elles ont délibérément choisi afin de revendiquer une identité particulière: celle d'être «des actrices sociales revendiquant le droit au particularisme»; celle d'exiger de la société française qu'elle les reconnaisse comme «Françaises et voilées, Françaises et musulmanes» (*Libération*, 25 novembre 1994c).

Le port du foulard ne peut non plus être associé à du prosélytisme, il fait partie de l'intimité personnelle. D'une part, «chez nombre d'entre elle, il y a un attachement au foulard qui n'est dicté ni par les parents ni par leur entourage» (*Libération*, 08 décembre 1994). D'autre part, il est excessif de supposer que la vue d'un symbole suffit à l'endoctrinement:

«La simple contemplation de la croix, mis à part saint François d'Assise qui en exprima les stigmates de la crucifixion, peut-elle suffire à déclencher une ardeur catholique? La vue de la kippa a-t-elle déjà provoqué une conversion subite au judaïsme? La vue d'un foulard islamique a-t-elle (...) conduit à embrasser la religion du même nom? Non, bien sûr» (*Libération*, 20 octobre 1994).

Le foulard et l'exclusion

Critiquant globalement le débat autour du foulard comme étant un prétexte pour éviter de poser les vraies questions, les opposants à l'interdiction dénoncent la tendance du discours anti-foulard à présenter le foulard comme un facteur d'exclusion. Cet argument, en effet, ne semble pas validé car d'une part, «les élèves qui portent le foulard par choix sont souvent les mieux intégrées, elles réussissent bien, parlent un français plus que correct, se définissent comme françaises» (*Libération*, 08 décembre 1994). D'autre part, si exclusion il y a, il semble que ses causes soient plus profondes. Elles sont sociales, économiques, politiques. Plusieurs souhaitent le rappeler:

«beaucoup de musulmans vivent dans les bas-fonds de la société, ce dont l'Islam n'est nullement responsable et notre pratique (...) est à l'égard des musulmans, remarquablement intolérante» (*Libération*, 20 octobre 1994).

«Il y a aujourd'hui, derrière les prises de position des hommes politiques et de certains professeurs, une volonté à peine voilée de ne donner aucune chance à un musulman pratiquant de réussir sa scolarité, d'avoir des repères de réflexion, de vivre une mobilité sociale, et surtout de représenter à l'avenir une élite musulmane pratiquante ou non pratiquante capable de participer avec intelligence, au même titre que chacun de nos

concitoyens, aux différents débats nationaux inévitables» (*Libération*, 07 novembre 1994a).

«Alors puisqu'il faut rappeler des évidences, faisons-le. Il est incontestable que la population d'origine maghrébine souffre d'une grave exclusion économique et sociale, et que son repli sur un Islam communautaire en est la conséquence et non la cause. Chasser les jeunes filles voilées des écoles, ce ne serait que casser le thermomètre, en aucun cas combattre la fièvre. Si on veut être efficace, il faut attaquer le problème à la racine: repenser les priorités sociales, s'attaquer véritablement au chômage» (*Libération*, 11 novembre 1994).

C'est au contraire l'interdiction des élèves voilées à l'école qui est synonyme d'exclusion: «si les portes de l'école publique se ferment devant ces jeunes filles, elles seront beaucoup plus exposées au sectarisme parce qu'elles n'auront plus accès à l'espace national» (*Libération*, 08 décembre 1994).

Le vrai débat que lance le foulard semble être finalement celui de «l'intégration sans l'assimilation» (*Libération*, 25 novembre 1994c).

4.3.1.4 *Les arguments psychopédagogiques*

Les arguments de type psychopédagogique tendent à insister sur les rôles de l'école et, plus généralement, de l'éducation en matière de socialisation et de développement personnel.

Les rôles de l'école

«L'école laïque a pour devoir d'accueillir, de réunir tous les enfants et non de les séparer. Elle a pour objectif d'intégrer et non de diviser voire d'exclure» (*Libération*, 07 novembre 1994c).

L'école est un lieu d'apprentissage dans la mesure où on y enseigne aux élèves à décoder les signes sociaux, culturels et historiques, à les interpréter, «à discerner les différents niveaux de signification d'un signe et [à] distinguer les différents effets d'un signe dans l'inconscient collectif» (*Libération*, 20 octobre 1994).

L'école n'a pas pour fonction de s'immiscer dans la vie privée des gens ni de leur dicter la conduite à adopter: «L'école devra-t-elle bientôt juger de ce qui, dans les pratiques chrétiennes ou autres de ses élèves, est libre ou de la contrainte des familles?» (*Libération*, 12 décembre 1994g). Mais elle a le devoir d'éveiller chez les élèves, le sens critique et de les amener à choisir de façon autonome, ce qui est bon pour eux.

L'école, désignée comme un lieu de transmission des savoirs et de socialisation, contribue à l'émancipation des élèves. C'est pour cette raison que la plupart des personnes défavorables à l'interdiction sont intransigeantes quant à la fermeté qu'il est nécessaire d'avoir s'agissant des cours:

«Quant à l'école de la République, si nous voulons qu'elle soit à la hauteur de ses ambitions, c'est-à-dire qu'elle promeuve - en même temps qu'elle apporte du savoir - l'esprit critique et l'idéal d'égalité entre tous les citoyens (...), il faut qu'elle accueille celles qui portent le *hidjab* mais sans faire aucune concession sur le contenu d'enseignement qu'elle leur dispense. Ces femmes qui portent le foulard islamique sont parmi celles et ceux qui ont le plus besoin de fréquenter nos écoles. Pour y acquérir des connaissances, des diplômes qui leur faciliteront leur insertion professionnelle et sociale. Pour y côtoyer des jeunes femmes qui pensent haut et fort qu'elles n'ont, en matière de droit et de devoirs, rien à céder aux hommes» (*Libération*, 11 novembre 1994).

«Au nom de la liberté de la femme et de sa possible émancipation, il est plus important d'apprécier si une gamine de culture musulmane peut, grâce à cette école, sortir de son milieu, suivre des cours en histoire (même avec un foulard sur la tête), être confrontée avec les idées d'Aristote, de Voltaire et de Darwin, procéder à l'expérimentation scientifique, faire de la gym (même avec un foulard sur la tête) plutôt que d'être exclue sous prétexte d'une étoffe identitaire ou religieuse» (*Libération*, 07 novembre 1994c).

4.3.2 *La fréquence des arguments et leurs partisans*

Les partisans d'une tolérance à l'égard des élèves portant le foulard se réfèrent essentiellement, d'un point de vue juridique, à la laïcité (n=14). Si la plupart souhaiteraient voir le principe tenir compte davantage de la diversité culturelle et religieuse (n=9), d'autres profitent du débat autour du foulard pour dénoncer le fait que la laïcité, qui se veut par

définition, un principe d'application stricte et égale pour tous, n'est en fait qu'une rhétorique qui, dans la pratique, n'est pas appliquée de façon systématique et égalitaire (n=5).

D'un point de vue socio-politique, les arguments les plus récurrents prennent comme centre d'intérêt la protection des droits des femmes (n=10) et dénoncent le débat autour du foulard comme étant l'occasion d'une discrimination à l'égard de la communauté musulmane (n=8).

Enfin, en ce qui concerne l'aspect psychopédagogique, il apparaît clairement que les partisans de la non-interdiction rappellent, de façon presque unanime, les rôles adressés à l'école (n=5) et insistent sur la fermeté à l'égard de l'enseignement qu'il est nécessaire de sauvegarder (n=5).

Il est à noter que la plupart de ces arguments sont exprimés par des intellectuels - philosophes ou sociologues - et des praticiens de l'éducation qui enseignent soit dans les universités et les hautes écoles d'études supérieures, soit dans les écoles primaires ou secondaires.

4.3.3 *Les procédés de l'argumentation*

Les procédés pour soutenir l'argumentation que nous avons relevés dans le corpus d'articles défavorables à l'interdiction tendent:

- à déconstruire les arguments favorables à l'interdiction
- à émettre de sérieuses critiques à l'égard des médias qui n'ont fait que grossir l'événement et exploiter l'aspect «passionnel» qui dominait le débat.

4.3.4 *Les solutions proposées*

Plusieurs solutions sont proposées en réponse à la problématique du foulard islamique. Il s'agit, en particulier:

- de donner la possibilité aux jeunes filles voilées «de pouvoir s'exprimer sur ce sujet, [d']ouvrir un débat qui puisse les mettre devant leurs responsabilités de citoyennes dans la société française [pour ne pas] les conforter dans leur identité antagonique et amplifier ce sectarisme que l'on redoute tant» (*Libération*, 25 novembre 1994c).

- de ne pas prendre de décisions réglementaires pour ne pas imposer à ces jeunes filles une identité qu'elles ne revendiquent pas comme telle, celle de les qualifier d'intégristes (*Libération* 12 octobre 1994); toute imposition d'un règlement d'autorité aurait, par ailleurs, pour effet de durcir les positions et de pousser les groupes au repli communautaire (*Le Monde*, 22 octobre 1994d et e).

- de gérer la problématique du foulard au niveau local, en évaluant pour chaque cas les circonstances dans lesquelles il est porté, et en valorisant l'égalité, qu'elle soit entre filles et garçons ou entre les voilées et non voilées (*Libération*, 08 décembre 1994).

- de mettre en place une instance islamique de médiation sur le modèle de celle créée en 1990 qui, tel un conseil de «sages» musulmans, ferait le lien entre le pouvoir politique et les musulmans de façon officielle (*Le Monde*, 13 septembre 1994a).

- de réaffirmer l'obligation scolaire pour tous (*Le Monde*, 13 septembre 1994a; *Libération*, 07 novembre 1994c, 11 novembre 1994).

4.4 Les prises de position sur la circulaire de F. Bayrou

Sur l'ensemble des 73 articles d'opinion recensés, 29 révélaient un avis sur la circulaire Bayrou. Celle-ci est soit radicalement appréciée comme «la» solution attendue depuis cinq ans (n=11); soit critiquée très fermement, à la lumière notamment, des conséquences qu'elle a entraînées dans les semaines suivant sa diffusion, à savoir l'exclusion de plusieurs élèves (n=10); soit accueillie favorablement tout en étant critiquée (n=8).

4.4.1 *Les avis favorables*

La circulaire est accueillie favorablement dans la mesure où elle a tranché, en faisant «preuve d'intelligence et de loyauté», un problème qui était au départ un problème d'école mais qui est devenu un enjeu particulier pour la défense de l'idée classique de la nation et du modèle républicain (*Le Figaro*, 05 octobre 1994a). Elle constitue donc une décision de «raidissement [qui] vient s'ajouter à la fermeté du ministre de l'Intérieur» et qui, finalement, était «la moindre des choses» (*Le Figaro*, 06 octobre 1994a).

La circulaire, qui doit s'appliquer selon certains à tous les signes (*Libération*, 10 octobre 1994a), constitue, à bien des égards, un outil fiable pour les directeurs d'établissement afin qu'ils puissent faire face aux pressions «insidieuses ou menaçantes» (*Libération*, 21 septembre 1994b).

On souligne également la «stratégie remarquable» avec laquelle elle tente de solutionner la problématique du foulard en insistant davantage sur le fait de «convaincre» plutôt que de «contraindre», ce qui est en accord avec la conception même de l'éducation (*Libération*, 10 octobre 1994a).

4.4.2 *Les avis défavorables et critiques*

Les critiques qui sont formulées à l'endroit de ce texte officiel sont multiples. Parmi celles-ci, on peut noter, en particulier:

- la distinction qu'elle propose entre «signes discrets» et «signes ostentatoires» sans définir les critères qui serviraient à distinguer un signe par rapport à l'autre;
- le silence dont elle fait preuve à l'égard des conditions dans lesquelles est porté le foulard et qui réclameraient un traitement différencié selon que le voile est consenti, imposé ou subi;
- la solution de l'exclusion qu'elle privilégie et qui ne peut-être évaluée qu'en terme d'échec;

- le fait qu'elle puisse aboutir à un effet inversé de celui recherché au départ, à savoir: une radicalisation des positions des élèves concernées, la création de solidarités entre les élèves de confession musulmane et des décisions juridiques traitées au cas par cas, pouvant être interprétées comme des victoires par les partisans du voile;
- le fait qu'elle stigmatise la communauté musulmane;
- son caractère unilatéral qui ne propose aucune solution en contrepois de l'exclusion et qui vient annuler les efforts d'ouverture à la diversité, basés sur le «droit à la différence», entrepris par le gouvernement précédent.
- la responsabilité qu'elle octroie aux directions d'établissements en matière de sanction du foulard islamique et qui contribue à faire de l'école un lieu d'exclusion.

Comme nous l'avons vu, la grande majorité des intervenants du milieu scolaire est favorable à cette circulaire. Cependant, on constate également que:

- certaines personnes, dressant un portrait plutôt négatif de la signification du foulard, ne sont pas nécessairement favorables à une exclusion des élèves voilées et se dissocient de cette manière, de la décision ministérielle;
- d'autres, en accord avec le principe d'exclusion, se démarquent de la circulaire dans la mesure où elle établit une distinction injustifiée entre «signes discrets» et «signes ostentatoires».
- ceux qui se positionnent contre l'exclusion ne souhaitent pas que l'obligation scolaire soit remise en question et ne semblent pas prêts à accepter que les élèves soient dispensées de certains cours parce qu'elles portent le foulard.

Tableau III : Synthèse des positions exprimées par les groupes sociaux sur la tolérance du foulard dans les écoles publiques suite à la diffusion de la circulaire Bayrou

Groupes sociaux	Favorable à l'interdiction du foulard	Défavorable à l'interdiction du foulard	Favorable critique à l'interdiction	Pas d'opinion tranchée
Milieux scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Éducation • FEN • SNES 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • SNPDEN-FEN • SNES • SNUIPP • Enseignants 	
Milieux familiaux	<ul style="list-style-type: none"> • FCPE 	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • FCPE 	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves
Milieux religieux	<ul style="list-style-type: none"> • Conseil national des Français musulmans • Association des femmes musulmanes 	<ul style="list-style-type: none"> • Union des organisations islamiques de France • Fédération des musulmans de France 	<ul style="list-style-type: none"> • Mosquée de Paris 	<ul style="list-style-type: none"> • Conférence des Évêques de France • Conseil des institutions juives
Milieux politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Bernard Tapie (PS) • Raymond Barre (UDF) • FIS 	<ul style="list-style-type: none"> • Philippe Séguin (RPR) • Dominique Voynet (Verts) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ernest Chenière (RPR) 	
Défense des droits	<ul style="list-style-type: none"> • SOS-Racisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue des droits de l'homme 		

Tableau IV : Synthèse des caractéristiques générales du discours d'opinion sur le foulard islamique

Catégories	Opinion défavorable au foulard	Opinion favorable au foulard
Nombre d'articles	35 articles	21 articles
Présence masculine	22 hommes	11 hommes
Présence féminine	8 femmes	1 femme
Occupation professionnelle des femmes	Politicienne (1) Enseignante (1) Militantes (2) Non précisé (4)	Adolescente voilée (1)
Occupation professionnelle des hommes	Universitaires (2) Journalistes (6) Académicien (1) Instituteur (1)	Enseignants (4) Universitaire (1) Journaliste (1) Militant (1) Conseil d'État (1)

Tableau V : Synthèse des thèmes centraux et des sous-thèmes et leur fréquence d'apparition dans les discours publics favorables et défavorables à la tolérance du foulard

Discours favorable à l'interdiction		Discours défavorable à l'interdiction	
Thèmes centraux	Sous-thèmes	Thèmes centraux	Sous-thèmes
Laïcité	<ul style="list-style-type: none"> neutralité des institutions (17) liberté de conscience et de religion (4) respect des convictions personnelles (4) non-discrimination des filles (10) égalité des chances (2) égalité de traitement du foulard (2) 	Laïcité	<ul style="list-style-type: none"> inégalité d'application (5) nécessaire ouverture à la diversité (9)
Égalité	<ul style="list-style-type: none"> utilisation politique (3) proselytisme (3) dévalorisation de l'Islam comme religion (3) 	Droits	<ul style="list-style-type: none"> liberté religieuse (6) liberté d'expression (6) égalité (5)
Sens du foulard	<ul style="list-style-type: none"> égalité des droits de la femme (18) 	Sens du foulard	<ul style="list-style-type: none"> affirmation identitaire (3) outil d'intégration (2) respect de la pudeur (1)
Religion	<ul style="list-style-type: none"> intégration économique (3) intégration sociale (7) intégration culturelle (3) menace à la société (10) manipulation des individus (8) 	Religion	<ul style="list-style-type: none"> protection des élèves voilées (10) droit à l'éducation (5) exclusion sociale et politique des musulmans (8) intégration sans assimilation (1)
Statut de la femme	<ul style="list-style-type: none"> limiter les demandes (3) faciliter l'enseignement (3) 	Statut de la femme	
Intégration		Intégration	
Intégrisme			
École		École	<ul style="list-style-type: none"> socialisation/intégration (5) éducation (5) émancipation (3)
Circulaire Bayrou	<ul style="list-style-type: none"> affirmation du modèle républicain protection de l'école négociation école/familles garantie fiable de la neutralité 	Circulaire Bayrou	<ul style="list-style-type: none"> illégitimité juridique discrimination/stigmatisation exclusion vs inclusion menace aux droits fondamentaux danger de radicalisation des positions

CHAPITRE 4: LE FOULARD ISLAMIQUE DANS LA PRESSE ÉCRITE QUÉBÉCOISE

1. LE RÔLE DES JOURNAUX ET LES TENDANCES

Le tableau VI, ci-dessous, propose une répartition des articles de toute catégorie qui ont été publiés par chaque journal.

	<i>Journal de Montréal</i>	<i>La Presse</i>	<i>Devoir</i>
Articles d'information	10	28	10
Articles d'opinion	1	5	17
Lettres ouvertes	1	3	1
Éditoriaux	0	11	1
Articles sur la France	2	4	6
Total	14	51	35

Tableau VI: Catégories d'articles publiés par chacun des journaux de septembre 1994 à mai 1995 (n=100)

La Presse

On remarque d'emblée que *La Presse* a le plus contribué à informer sur l'événement du foulard, et cela, depuis le début de l'«affaire». C'est d'ailleurs ce journal qui a titré en première page l'exclusion d'Émilie Ouimet, le 07 septembre 1994 et qui, dans un article du 03 février 1995, a annoncé le premier que la Commission des droits de la personne du Québec s'apprêtait à publier une réflexion sur le pluralisme religieux dans les institutions publiques. *La Presse* a commandé à la firme SOM un sondage d'opinion réalisé à Montréal et sa région, auprès de 1000 Québécois afin de connaître leur opinion sur le foulard islamique (23 septembre 1994).

On peut remarquer toutefois que *La Presse* a aménagé peu de place à l'opinion publique alors que celle des journalistes a été privilégiée: 11 éditoriaux ont été publiés pour seulement cinq articles d'opinion publique et trois lettres ouvertes.

Le journal *La Presse* ne s'est pas contenté de couvrir l'événement du foulard islamique de façon formelle. Il a aussi révélé la création présumée d'un tribunal islamique au Québec (25 et 26 février 1995), annoncé qu'une conférence islamique devait se tenir à Montréal (19 mai 1995), proposé une série de reportages sur l'Iran (mars-avril 1995) et enfin, publié une chronique en quatre volets sur le «quotidien d'une femme voilée»¹⁸ (mars 1995).

Le Devoir

Le débat public sur l'événement du foulard islamique semble, toutefois, avoir trouvé la place où s'exprimer au *Devoir*. Lise Bissonnette n'a publié qu'un éditorial sur le foulard islamique en date du 21 novembre 1994 dans lequel elle qualifie le débat autour du *hijab* de querelle importée de France. À l'inverse, 17 articles d'opinion publique ont trouvé leur place dans les colonnes du journal et ses rubriques «idées» et «débat». Par ailleurs, le *Devoir* s'est montré le plus intéressé à suivre de près la situation française, voire internationale, puisqu'il a publié le plus grand nombre d'articles sur la France (n=6) et un article sur une «affaire de voile au Danemark» (10 novembre 1994).

Notons également que le *Devoir* a diffusé un cahier spécial en éducation (06-07 janvier 1995). Ce cahier portait spécifiquement sur les enjeux du pluralisme ethnoculturel et religieux dans le milieu scolaire de Montréal.

Le Journal de Montréal

Le Journal de Montréal s'est donné un rôle d'information plutôt que d'opinion. Deux articles font état d'une opinion publique: une lettre ouverte (28 février 1995) et un sondage très informel, réalisé auprès de neuf personnes prises au hasard dans la rue afin qu'elles répondent à la question: «Êtes-vous en faveur du *hijab* à l'école?» (16 février 1995b).

On peut d'ores et déjà supposer que le *Devoir* et *La Presse*, en privilégiant la publication d'articles d'opinion apparaissant dans les rubriques de débats et d'idées, ont

¹⁸ Nathalie Pétrowski, journaliste et chroniqueuse au journal *La Presse* a emprunté, durant une semaine, l'identité d'une femme portant le foulard islamique et s'est promené dans Montréal afin de constater quelles attitudes les gens adoptaient à l'égard des femmes voilées.

souhaité donner au débat public sur le foulard islamique une ampleur intellectuelle et pousser la réflexion de la population au bout de ses retranchements.

L'événement du foulard islamique s'est développé sur une période de plusieurs mois qui peut être divisée en deux temps si l'on considère la parution officielle de l'avis de la Commission des droits de la personne le 15 février 1995 comme un moment important du débat. Le tableau VII, ci-dessous, fait l'inventaire des catégories d'articles publiés par chaque journal, avant et après la publication de l'avis de la Commission des droits de la personne.

	<i>Journal de Montréal</i>		<i>La Presse</i>		<i>Le Devoir</i>	
	Avt. 15/02	Apr. 15/02	Avt. 15/02	Apr. 15/02	Avt. 15/02	Apr. 15/02
Articles d'information	4	6	10	18	5	5
Articles d'opinion	–	1	4	1	8	9
Éditoriaux	–	–	5	6	1	0
Lettres ouvertes	–	1	0	3	1	–
Articles sur la France	–	2	4	–	6	–

Tableau VII: Répartition des catégories d'articles publiés par chacun des journaux avant et après la publication de l'avis de la Commission des droits de la personne (n=100)

Pour chacun des journaux, excepté le *Devoir*, le plus grand nombre d'articles d'information et de lettres ouvertes a été publié après que la Commission a rendu public son avis. De même pour *La Presse*, les éditoriaux ont été publiés avec plus d'insistance suite à l'avis.

L'avis de la Commission ayant statué sur le sort du foulard dans le sens d'une acceptation, on peut supposer, en effet, que celui-ci aura suscité un grand nombre de réactions et d'interventions.

S'agissant des tendances adoptées par les journaux, une classification des articles d'opinion en fonction de leur avis sur le foulard islamique nous révèle que la tendance principale du *Devoir* est celle d'une opinion défavorable au foulard islamique. En effet, la majorité des articles qu'il a publiés soutiennent l'interdiction du foulard.

Le journal *La Presse*, à l'inverse, semble s'être montré plus ouvert à cette problématique dans la mesure où la plus grande partie des articles qu'il a publiés sont favorables au foulard, ou du moins, ne privilégient pas l'interdiction comme réponse à la problématique.

Le *Journal de Montréal*, quant à lui, n'ayant publié que deux articles d'opinion, on ne peut pas supposer que son rôle ait été très important pour l'orientation du débat public. Cependant, le «pseudo» sondage qu'il a réalisé mérite que l'on s'y arrête: sur neuf personnes interrogées au hasard, sept se déclarent totalement défavorables au foulard islamique dans les écoles, une se positionne de façon «mitigée» et une affirme que le foulard ne la dérange pas.

2. CHRONOLOGIE DE L'ÉVÉNEMENT

Voici, point par point, les faits saillants qui ont jalonné toute la période au cours de laquelle l'«affaire» du foulard s'est déroulée.

- le 09 septembre 1994, *La Presse* titrait, en première page de l'édition, que le 07 septembre, lors de la rentrée scolaire annuelle, Émilie Ouimet, âgée de 13 ans, avait été expulsée de l'école Louis-Riel (Commission des écoles catholiques de Montréal) «parce qu'elle portait le foulard islamique». Ce vêtement contrevenait, selon la direction, au code vestimentaire dont s'était doté l'établissement suite à l'approbation du conseil d'orientation où siègent les parents, les enseignants et les représentants de la direction. Quelques informations supplémentaires nous révélaient que cette école comptait une quarantaine d'élèves musulmans et qu'aucune demande de dérogation, à ce jour, n'avait été présentée à la direction.

Parallèlement à cette information, on apprenait que le port du *hijab* était «de plus en plus toléré dans les établissements de la CÉCM» laquelle envisageait d'édicter une politique sur les questions relatives au pluralisme religieux dans ses écoles.

- *le 10 septembre 1994, La Presse* soulignait qu'Émilie Ouimet serait réintégrée à la Polyvalente Lucien-Pagé (CÉCM) où le port du foulard islamique était déjà accepté.

- *le 15 septembre 1994, La Presse* informait qu'à la suite de l'exclusion d'Émilie Ouimet, le comité d'école avait sollicité auprès de la direction, que l'ordre du jour d'une réunion soit ajourné au profit d'une discussion autour du code vestimentaire. En réponse, la direction choisissait de reporter cette demande à une réunion ultérieure en précisant que les parents devaient présenter une demande formelle et écrite auprès de la direction.

- *le 16 septembre 1994, le Journal de Montréal* annonçait, de manière sensationnaliste, que les professeures qui enseignaient dans les écoles musulmanes de Montréal devaient obligatoirement porter le foulard islamique, indépendamment de leurs convictions religieuses. La direction de ces écoles avait refusé d'accéder à la demande de certaines enseignantes qui souhaitaient pouvoir l'ôter. Le port du foulard, mentionné dans le contrat d'embauche, était une condition d'employabilité.

- *le 17 septembre 1994, La Presse* annonçait que les directions d'écoles publiques allaient suivre un programme de formation interculturelle «axé sur la tolérance» au cours duquel la question du port du foulard islamique serait abordée. Ce programme officiel, commandé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), s'insérait dans le *Plan national de perfectionnement du personnel de direction des établissements d'enseignement 1994-95* et devait permettre d'aborder, au cours de séminaires, les thèmes relatifs «aux différences culturelles et aux problèmes de gestion des écoles».

- *le 23 septembre 1994, La Presse* informait qu'une pétition destinée au MEQ, circulait dans les mosquées de Montréal pour défendre le port du foulard islamique.

- **le 30 novembre 1994**, le *Journal de Montréal* publiait un article selon lequel l'école St-Luc (CÉCM) avait refusé l'ouverture de lieux de prière non mixtes à des élèves musulmans. Pour justifier cette décision, la direction de l'école expliquait qu'il était permis aux musulmans «de regrouper leurs prières et de les faire à d'autres moments que ceux prescrits par la tradition».
- **le 08 décembre 1994**, selon *La Presse*, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) organisait à Montréal, une table ronde pour réfléchir sur la question du foulard islamique à l'école et poser la question: «*Tolérance ou réglementation?*». Bien qu'elle n'ait pas permis de trancher la question, cette rencontre «aura eu le mérite de montrer (...) que les enjeux liés au port du *hijab* sont autant importants au Québec qu'ils peuvent l'être ailleurs dans le monde» et que le débat doit se faire dans les limites de l'espace démocratique.
- **le 20 décembre 1994**, le *Devoir* informait que l'école privée catholique Régina-Assumpta faisait l'objet d'une plainte pour discrimination, déposée par un parent d'élève devant la Commission des droits de la personne du Québec. En effet, la direction de l'école avait signifié à une élève voilée qu'elle ne pourrait être admise à la rentrée de septembre 1995 si elle continuait à porter son foulard.
- **le 03 février 1995**, *La Presse* annonçait que la Commission des droits de la personne préparait un document sur le port du foulard afin de proposer une réflexion sur «les raisons qui motivent le port du *hijab* par des musulmanes, mais aussi sur d'autres questions liées au pluralisme religieux», et de «suggérer des manières de désamorcer la controverse suscitée par le port du *hijab*».
- **le 15 février 1995**, la Commission des droits de la personne rendait public son avis juridique.
- **le 19 mai 1995**, le Conseil du statut de la femme rendait public son avis *Réflexion sur la question du port du voile à l'école*.

- *le 26 mai 1995*, la Centrale de l'enseignement du Québec, suite à la pression de l'Alliance des professeur(e)s, se déclarait contre le foulard islamique à l'école et invitait le gouvernement à élaborer une politique sur la religion à l'école.

3. LES PRISES DE POSITION DES GROUPES SOCIAUX

Dans la mesure où, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'avis de la Commission des droits de la personne constitue un moment charnière dans le débat entourant le foulard islamique, nous rendons compte, dans un premier temps, des avis portés sur le foulard islamique avant le 15 février 1995. Ils sont suivis, dans un deuxième temps, des commentaires et réactions émis dès la parution de l'avis de la CDP.

3.1 Les prises de position sur le foulard islamique

3.1.1 *Le milieu scolaire*

Les syndicats enseignants

Lorraine Pagé, présidente de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), ne se prononçait pas clairement en faveur ou à l'encontre du foulard islamique à l'école. Elle profitait, cependant, de l'occasion que représentait l'événement du foulard islamique pour souhaiter l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle qui aiderait les directions d'écoles de Montréal à se positionner sur le foulard et sur d'autres manifestations culturelles et religieuses. Réitérant son attachement à la laïcité, elle précisait également certaines des orientations qu'une politique d'éducation interculturelle devrait privilégier, soit d'une part, encourager les accommodements raisonnables pour gérer les conflits éventuels, et d'autre part, réviser les programmes afin de les adapter aux réalités internationales et de les orienter vers le développement d'attitudes de tolérance et d'ouverture sur le monde (*Devoir*, 20 septembre 1994a).

À l'occasion du refus de l'école St-Luc d'obtempérer à la demande d'ouverture d'un local de prière, l'Alliance des professeur(e)s du Québec se montrait fermement opposée à l'expression de toute forme religieuse à l'école et favorable à la laïcité:

«L'école laïque c'est la solution parce qu'il y aurait trop de religion à contenter dans le cadre actuel. Il est grand temps que le Québec ait un large débat sur la place de la religion dans notre société» (*Journal de Montréal*, 30 novembre 1994).

Toutefois, si durant l'automne 1994, la position des syndicats à l'égard du foulard semblait, dans l'ensemble, peu tranchée, elle s'est montrée plus radicale en mai 1995 puisque la CEQ se prononçait officiellement contre la tolérance du foulard islamique à l'école. Sans pour autant imposer sa vision à l'ensemble du milieu scolaire, cette décision visait à dénoncer «le rôle politique du *hijab*» et à demander au gouvernement d'établir «une politique sur la question litigieuse des symboles religieux à l'école» (*Devoir*, 26 mai 1995).

Les élèves

Alors que la CDP était sur le point de diffuser sa réflexion sur la problématique du foulard islamique, une lettre d'appui, signée par une jeune élève d'origine polonaise au nom des 33 élèves de sa classe et à l'attention de la CDP, était présentée comme un élément ayant provoqué la réflexion de la CDP. Cette lettre, rédigée par les élèves d'une école secondaire de la commission scolaire Laurenval où, selon le directeur, il n'y a aucun voile dans les vingt écoles que compte la Commission scolaire, s'inscrivait dans le cadre des «activités annuelles visant à sensibiliser [les] élèves à la lutte contre le racisme» et à «[les] faire participer aux débats sociaux». Elle constitue le seul témoignage repérable dans La Presse francophone de la position adoptée par les élèves à l'égard du foulard islamique (*La Presse*, 03 février 1995).

Les écoles musulmanes

Mises sur la sellette suite à la révélation concernant l'obligation de porter le foulard qu'elles imposaient à leurs enseignantes non-musulmanes, le directeur des écoles justifiait le port du foulard par le fait que les élèves «à leur âge, (...) veulent imiter leur professeur, parfois même plus que leurs parents. Leur professeur leur sert d'exemple à suivre» (*Journal de Montréal*, 16 septembre 1994).

3.1.2 *Les milieux politiques*

Selon la porte-parole du ministère de l'Éducation, Sophie Gagnon, l'événement du foulard islamique coïncidait avec la volonté, affichée depuis quelques mois par le ministère, de répondre «à une préoccupation croissante des autorités scolaires devant la montée rapide de la diversité ethnique et culturelle, dans la région de Montréal, surtout où la population immigrante et allophone est concentrée». Suite au lancement du débat entourant le foulard islamique, le ministère précisait: «nous ne prenons pas position, pour le moment, sur cette question délicate qui ne fait même pas l'unanimité parmi les pays musulmans eux-mêmes» (*La Presse*, 17 septembre 1994).

À l'occasion du lancement de la semaine interculturelle, Bernard Landry, ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles, déclarait que «le *hijab* pourrait faire l'objet d'un débat public» dans la mesure où il constituait «un moment idéal (...) parce que le thème des symboles religieux n'a pas encore pris une grande ampleur au Québec». Selon ses propos, plusieurs éléments venaient justifier le lancement d'un tel débat. D'une part, «la liberté religieuse a des limites et le rôle du gouvernement est d'en fixer l'étendue». À cet égard il soulignait que «la liberté religieuse ne doit pas (...) permettre la soumission de la femme ou l'inégalité entre les sexes» et que toute «expression des libertés doit respecter les valeurs et les choix de la société». Se déclarant notamment favorable à des accommodements raisonnables «là où c'est possible», il montrait son désaccord quant à la modification du calendrier scolaire: «si les dates des jours chômés au Québec sont calquées sur le calendrier chrétien, c'est dans l'ordre naturel des choses compte tenu de notre passé». D'autre part, il revenait au gouvernement d'«assurer la reconnaissance des valeurs démocratiques qui font consensus, le maintien de l'ordre et le respect du bien-être général». Dans cette perspective, si «l'état n'a pas à se mêler du port du voile islamique tant que cela demeure de nature théologique et doctrinaire», il a «le devoir» d'intervenir lorsqu'une telle question concerne les institutions. Enfin, l'intervention du gouvernement se justifiait aussi dans le but de favoriser l'interculturalisme lequel, à l'inverse du multiculturalisme qui «magnifie les différences», privilégie l'intégration des immigrants aux valeurs communes de la société d'accueil (*Journal de Montréal*, 26 octobre 1994; *La Presse*, 26 octobre 1994; *Devoir*, 26 octobre 1994).

Fatima Houda-Pépin, députée et ex-présidente du Centre maghrébin de recherche et d'information, exprimant ses convictions sur l'obligation faite aux enseignantes non-musulmanes de porter le foulard islamique, qualifiait ce règlement d'«assaut contre la Charte des droits et des libertés» utilisée «pour perpétuer ou légitimer certains comportements qui sont assez problématiques». S'agissant plus globalement du port du foulard islamique, elle précisait:

«ma position a toujours été de dire qu'il n'est pas une exigence religieuse au sens strict du terme parce que tout est question d'interprétation. (...) Actuellement, ce qui dérange ce n'est pas le voile en tant que tenue vestimentaire mais plutôt (...) parce qu'il est devenu un symbole politique pour l'intégrisme».

Elle concluait sur le fait qu'elle s'opposait catégoriquement à toute obligation faite aux femmes, «fut-ce la façon de s'habiller, de penser ou d'agir au nom de la religion ou de la science» (*La Presse*, 24 octobre 1994).

3.1.3 Les milieux religieux et communautaires

S'agissant du développement d'un mouvement de soutien, on apprenait par voie de presse dès le 17 septembre 1994 qu'une pétition en faveur du foulard et «au nom de la sauvegarde de l'ouverture et de la pluralité de la société québécoise» était en circulation dans les Mosquées de Montréal. Cette initiative du Forum musulman canadien et de diverses associations d'étudiants musulmans bénéficiait de l'appui d'une vingtaine d'organismes de la communauté musulmane. Selon le Forum musulman canadien, pour qui «le voile est une obligation divine» consignée dans le Coran, cette pétition se justifiait par l'inquiétude de voir naître une discorde entre les Musulmans et les Québécois (*La Presse*, 17 et 23 septembre 1994).

Jawad Sqali, du Centre d'études arabes pour le développement (CEAD) dénonçait, d'une part, le caractère religieux du foulard en précisant que le Coran recommandait la modestie vestimentaire autant aux hommes qu'aux femmes. D'autre part, dans l'optique de proposer quelques pistes d'intervention pour solutionner la problématique, il rappelait la nécessité de donner à l'école québécoise une certaine cohérence en la laïcisant

(*Devoir*, 20 décembre 1994). Enfin, il faisait part de son inquiétude face à la judiciarisation du phénomène, stipulant notamment que les règlements ou les décrets administratifs ne permettraient pas de résoudre le problème. De telles décisions, considérées comme l'inverse d'une «attitude ouverte et progressive», pourraient avoir comme conséquences de considérer la communauté musulmane comme un ensemble uniforme, voire de durcir les positions puisque «chaque fois que la communauté musulmane reçoit un coup, le *hijab* progresse» (*La Presse*, 08 décembre 1994).

3.1.4 *Les particuliers*

Le 23 septembre 1994, *La Presse* publiait sous le titre *Les Québécois sont divisés sur le port du voile islamique*, les résultats d'un sondage SOM réalisé auprès de 1000 personnes du 16 au 22 septembre. On apprenait alors que 50 % des Québécois interrogés étaient favorables au voile islamique à l'école, 38 % étaient vraiment contre et 13 % avaient refusé de répondre. La proportion des personnes favorables était composée aux 2/3 d'allophones et d'anglophones pour 1/3 de francophones. 53 % des avis favorables au foulard islamique l'étaient de personnes résidant dans la région de Montréal.

Selon l'interprétation de ces résultats publiés par l'auteur de l'article, le sondage révélait un «conflit de génération» dans la mesure où les jeunes favorisaient davantage le port du *hijab* que les gens âgés de 34 ans et plus qui étaient généralement plus défavorables. Cela venait confirmer les recherches qui démontraient que les jeunes ont tendance à utiliser le vêtement pour se démarquer. Dans un tel contexte, le foulard islamique devenait le symbole d'une «exigence de reconnaissance». Par ailleurs, la tolérance au foulard islamique variait en fonction du degré de scolarité puisque plus les répondants étaient scolarisés et plus ils étaient favorables au foulard. Enfin, «l'écart entre les francophones et les allophones [apparaissait] plus prononcé à Montréal où sont concentrés les immigrants et les allophones» contribuant ainsi à faire de la question du foulard «une problématique montréalaise».

À l'occasion de la table ronde organisée par la CEQ en décembre 1994, Yolande Geadah présentait le foulard islamique comme un triple piège: xénophobie, banalisation et sacralisation. Selon ses propos, le foulard n'était pas «un uniforme musulman» mais un

étendard brandit par les intégristes qui le réinterprétaient à leur façon. Critiquant «l'impérialisme culturel occidental» qui autorisait certaines jeunes filles à se sentir valorisées en portant le foulard, elle reprochait à la société québécoise de ne pas adopter une position tranchée et lui demandait de soutenir la communauté musulmane face à l'intégrisme (*La Presse*, 08 décembre 1994).

3.1.5 *Les milieux universitaires*

Deux chercheuses universitaires se sont exprimées publiquement sur la problématique du foulard islamique à l'occasion de leur participation comme panélistes à la table ronde organisée par la CEQ en décembre 1994. Il s'agissait de Marie Mc Andrew de l'Université de Montréal et de Micheline Milot de l'Université du Québec à Montréal.

Ainsi, selon Marie Mc Andrew, sociologue de l'éducation, l'événement du foulard était «un happening social très soudain» dont le traitement exigeait une certaine prudence:

«compte tenu que le voile est un symbole, si la question va devant les tribunaux, ce sera long et insoluble. Mais cela ne signifie pas qu'il faille le tolérer sans discuter. (...) Il faudrait établir un cadre démocratique et réaliste pour susciter l'adhésion de tous et pour éviter de gagner ou de perdre une bataille sur le dos des enfants» (*La Presse*, 08 décembre 1994).

Micheline Milot, sociologue des religions, réitérait que «le rôle de l'école est d'apprendre une culture civique commune». Elle souhaitait dans le même temps que les «élèves voilées aident à défendre les droits de celles qui ne veulent pas (...) porter [le foulard]» (*La Presse*, 08 décembre 1994).

3.1.6 *Les organismes de défense des droits*

La Commission des droits de la personne expliquait, dès le mois de septembre 1994, qu'elle avait eu à organiser des sessions d'information dans différents milieux au cours desquelles la question du foulard islamique avait souvent été soulevée. Sans pour autant avoir reçu de plainte pour discrimination ou harcèlement impliquant le *hijab*, la Commission

se disait prête «à participer à un débat approfondi sur le port du voile islamique» qui devait «considérer les aspects sociaux aussi bien que juridiques de la question» (*La Presse*, 17 septembre 1994).

Quelques mois plus tard, en février 1995, la Commission des droits publiait dans un avis juridique les résultats de sa réflexion «non seulement sur le port du *hijab* par des musulmanes, mais aussi sur d'autres questions liées au pluralisme religieux» afin de «suggérer des manières de désamorcer la controverse suscitée par le port du *hijab*» (*La Presse*, 03 février 1995). Cet avis, basé sur les principes de liberté individuelle, de liberté de conscience et de religion, stipulait qu'interdire le foulard islamique revenait à commettre «un geste discriminatoire compromettant le droit à l'instruction publique ainsi que la liberté de religion». Toutefois, l'avis précisait également que les écoles pouvaient – et devait – imposer certaines restrictions au port du foulard, notamment lorsque l'on pouvait démontrer qu'il était imposé aux élèves où qu'il constituait un danger pour l'élève et son entourage (*La Presse*, 15 février 1995; *Journal de Montréal*, 15 février 1995; *Devoir*, 15 février 1995).

Le Conseil du statut de la femme ne s'est pas manifesté sur la problématique du foulard islamique avant le mois de mai 1995. C'est en effet à cette date que le Conseil a diffusé son avis officiel. Contre toute attente, il adoptait une position contre l'exclusion des femmes portant le foulard islamique, et a fortiori, des élèves voilées de l'école, en invoquant, notamment, que l'exclusion ne résoudrait pas les enjeux multiples et complexes que le foulard pose à la société québécoise. Selon Marie Lavigne, l'exclusion est «un prétexte facile». Il est au contraire essentiel de miser sur l'intégration maximale dans le respect de l'égalité (*Devoir*, 19 mai 1995; *Journal de Montréal*, 19 mai 1995).

3.2 Les prises de position sur l'avis de la Commission des droits de la personne

3.2.1 *Le milieu scolaire*

La Centrale de l'enseignement du Québec se déclarait satisfaite de l'avis qualifié de «position cohérente» puisqu'il reconnaissait, selon les propos de Lorraine Pagé, «que de

façon générale, l'école publique ne peut interdire le port du voile islamique et, en contrepartie, qu'une école musulmane privée ne peut l'imposer à des enseignantes non-musulmanes». Toutefois, Lorraine Pagé se montrait défavorable au traitement au cas par cas puisque «les exigences de l'école publique découlant de la culture commune doivent s'appliquer indistinctement à tous et toutes». Favorable à la recherche d'accommodements raisonnables, elle invitait par ailleurs les groupes religieux à la réciprocité (*La Presse*, 16 février 1995e; *Journal de Montréal*, 16 février 1995d).

Michel Pallascio, président de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), se disait peu surpris par l'avis de la Commission puisque les «accommodements raisonnables» et la place qu'il octroyait à la liberté religieuse étaient déjà en vigueur dans la plupart des écoles de la CÉCM (*Devoir*, 16 février 1995a). Cependant, selon lui, l'avis de la Commission des droits marquait un «refus de prendre position» et se déchargeait du problème sur les écoles puisqu'elle «[laissait] au milieu le soin d'appliquer des accommodements raisonnables». De plus, il mettait en doute l'intégrité de la Commission invoquant qu'elle avait «émis cet avis deux jours avant que le Mouvement pour une école moderne et ouverte ne dépose des résolutions sur la question religieuse». Ainsi, se demandait-il: «La Commission a émis un avis politique ou juridique?».

Concernant l'intervention sur les questions religieuses et culturelles se posant à l'école, Michel Pallascio précisait que la CÉCM laisserait toute autonomie aux écoles, soutenu en cela par les déclarations de Benoît Bisette, vice-président de commission scolaire. Ce dernier, soulignant la nécessité de «s'en remettre à la sagesse des comités d'école» (*La Presse*, 16 février 1995b), réclamait toutefois des politiques claires afin que le gouvernement décide «des valeurs que l'ont veut voir véhiculées dans nos écoles» (*Devoir*, 16 février 1995a).

La Fédération des directions d'écoles du Québec estimait que l'avis de la Commission des droits obligerait les écoles à ouvrir le débat sur les codes vestimentaires internes aux établissements. La Fédération se sentait prise de cours par cet avis dans la mesure où elle n'avait pas vraiment pris le temps de réfléchir sur «la question du pluralisme religieux» (*La Presse*, 16 février 1995d). Toutefois, selon Wilfrid L'Italien, président de

l'association, la Commission des droits s'était déresponsabilisée du débat social sur les écoles. Elle les plaçait, de plus, dans une position délicate en leur demandant «de détecter les élèves qui sont contraintes de porter le voile et protéger celles qui le portent mais qui sont l'objet de sarcasmes de leurs camarades». Il précisait, en conclusion, que les directives de l'association se limiteraient à diffuser l'information nécessaire et non à dicter aux directeurs d'école les actions à entreprendre (*La Presse*, 17 février 1995).

L'Association des directions d'écoles de Montréal n'avait pas pris encore le temps au moment de la publication de l'avis de la Commission, de se pencher sur la question puisque «le port du *hijab* ne pose aucun problème dans la majorité des écoles». Intervenant sur le contenu de l'avis, le président de l'Association ne cachait pas son inquiétude vis-à-vis de la demande aux écoles d'intervenir auprès des enfants que les familles obligeraient à porter le foulard: c'est «une patate chaude (...). On nous demande de discerner, mais ce n'est pas toujours facile, surtout dans un domaine sensible aux querelles religieuses, politiques ou carrément idéologiques» (*La Presse*, 16 février 1995d).

L'école St-Luc (CÉCM) refusait de s'engager sur le terrain de l'intervention privilégiée par l'avis de la Commission des droits. La direction de l'école estimait, pour sa part, que le foulard islamique était un phénomène éphémère puisque seulement 10 % de ses élèves musulmanes le portait. Par ailleurs, le directeur ajoutait que «plusieurs des jeunes filles abandonnent cette pratique au fur et à mesure qu'elles s'intègrent dans la société québécoise et qu'elles avancent en âge» (*Devoir*, 16 février 1995d).

La Commission scolaire Ste-Croix et la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CÉPGM) estimaient que l'avis de la Commission des droits ne changerait rien puisque leurs écoles toléraient déjà le foulard islamique et se voulaient ouvertes à la diversité religieuses (*La Presse*, 16 février 1995d).

3.2.2 *Les milieux politiques*

Le ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Bernard Landry, qualifiait le document de la CDP «d'avis très censé» qui correspondait à la politique d'intégration privilégiée par le gouvernement:

«Le Québec a toujours été prêt à des «accommodements raisonnables» pour parvenir à l'intégration des membres des communautés culturelles. (...) L'avis de la Commission des droits de la personne permettant le port du foulard islamique dans les écoles va dans ce sens» (*La Presse*, 16 février 1995f).

Le *Journal de Montréal* (16 février 1995a) réitérant la satisfaction du ministre à l'égard de l'avis de la Commission des droits, rapportait avec plus de précision les propos de B. Landry :

«J'avais souhaité il y a quelques mois, qu'un grand débat ait lieu. Il a eu lieu et là, on a une pièce majeure et intéressante au dossier, l'avis de la Commission. (...) Le débat doit continuer, sauf sur une chose qui m'apparaît claire et qui apparaît claire à la Commission, le fait pour des écoles musulmanes d'obliger comme condition d'emploi que des chrétiennes portent le foulard: c'est odieux».

3.2.3 *Les milieux religieux et communautaires*

La communauté musulmane se déclarait très favorable à l'avis de la Commission des droits en ce qu'il encourageait l'école à respecter les élèves qui portaient le foulard islamique et qu'il interdisait de l'imposer à des non-musulmanes. S'agissant de l'imposition du foulard aux élèves par leur famille, Mme Shemakhan, représentante de la communauté musulmane, estimait que «c'est en effet une question délicate [car] forcer des gens à une pratique religieuse va à l'encontre de l'esprit de notre religion. Chacun doit être libre de faire ses propres choix» (*Journal de Montréal*, 15 février 1995c).

Le Congrès juif canadien donnait son appui total à la position défendue par la Commission des droits. Cependant, il émettait des réserves quant à l'article 20 de la Charte qui autorise les organisations religieuses sans but lucratif à faire des choix particuliers pouvant être discriminatoires (*Journal de Montréal*, 15 février 1995c).

3.2.4 *Les organismes de défense des droits*

Le Conseil du statut de la femme estimait que l'avis posait un «regard partiel» sur une problématique beaucoup plus vaste et conflictuelle. Ainsi, selon Marie Moisan, chercheuse pour le Conseil, «il y a bien autre chose dans le *hijab* qu'un symbole religieux: c'est aussi un symbole de l'intégrisme musulman, qui est chargé de valeurs anti-démocratiques». Le Conseil profitait de cette occasion pour annoncer qu'il préparait lui aussi un avis sur cette question et donnait une première esquisse de sa conclusion à venir: dénoncer le *hijab* sans pour autant l'interdire (*Devoir*, 17 février 1995).

La Fédération des femmes du Québec ne se positionnait pas officiellement en tant que fédération. Cependant, la présidente, Françoise David s'estimait personnellement en accord avec l'avis invoquant qu'il fallait «essayer de se comporter comme une société tolérante». Elle réclamait cependant, un débat de société plus vaste (*Devoir*, 17 février 1995).

Le Regroupement des Centres de femmes *du Québec* se demandait, quant à lui, si l'avis n'allait pas «nuire à l'émancipation de ces femmes». Il réclamait également une discussion plus large au niveau social et donnant la parole aux femmes (*La Presse*, 24 février 1995b).

SOS-Racisme Canada, qui avait condamné l'école Louis-Riel lors de l'exclusion d'Émilie Ouimet, se déclarait entièrement d'accord avec l'avis de la Commission des droits de la personne (*La Presse*, 16 février 1995e).

4. LES PRISES DE POSITION DANS LE CORPUS D'ARTICLES D'OPINION

4.1 Description générale du corpus

Nous avons un corpus *opinion* qui se compose de 41 articles. Parmi ceux-ci,

- 17 présentent une opinion défavorable au foulard islamique
- 10 présentent une opinion favorable

- 3 font état d'une position plus mitigée
- 11 n'expriment pas d'opinion sur le foulard.

Précisons ici que l'article publié par le *Journal de Montréal* le 16 février 1995, en réponse à la question «Êtes-vous en faveur du hijab à l'école?» n'est pas comptabilisé dans l'ensemble ci-dessus dans la mesure où il fait état de sept opinions dont cinq qui se positionnent contre le foulard islamique, un qui présente un avis favorable et un qui présente une opinion intermédiaire. Cependant, pour la suite de l'analyse, chacune de ces opinions seront prises et analysées séparément.

Sur l'ensemble du corpus d'articles d'opinion:

- 25 abordent le thème du foulard de façon spécifique
- 16 l'abordent de façon détournée, par l'intermédiaire d'un thème connexe. Parmi ceux-ci, la majorité commentent l'avis de la Commission des droits de la personne (n=8) et deux craignent l'ampleur du débat et sa dérive racisante.

Les autres articles, de façon unitaire, abordent des thématiques variées: la mauvaise image de l'Islam et des Musulmans (n=1); le multiculturalisme et l'immigration (n=1); l'intégration et la tolérance montréalaise (n=2); la comparaison entre la France et le Québec des modèles de gestion de la diversité (n=1); la désresponsabilisation de la CÉCM face à ses écoles (n=1); la confessionnalité du système scolaire (n=1).

La plupart des articles d'opinion sont dus à des femmes. Celles-ci ont pris une importance considérable dans le débat puisque, sur les 41 articles qui constituent le corpus, 27 sont écrits par des femmes alors que 13 le sont par des hommes.¹⁹

¹⁹ On ne peut pas, cependant, comptabiliser ces résultats et énoncer qu'une trentaine de femmes sont publiquement intervenues dans le débat pour exprimer une opinion ou une idée sur le foulard islamique. En effet, parmi ces 30 articles féminins, certaines femmes ont pris la parole plusieurs fois. Ainsi, au journal *La Presse*, Agnès Gruda a écrit quatre éditoriaux, Lysiane Gagnon, deux et Nathalie Pétrowski, quatre. Yolande Geadah, consultante en développement international et Leila Bensalem, enseignante ont écrit, chacune, deux articles, la première dans le *Devoir*, la seconde dans *La Presse*.

Sur l'ensemble des articles du corpus d'opinion exprimant clairement un avis favorable sur le foulard islamique, huit sont écrits par des femmes et deux par des hommes. À l'inverse, le discours défavorable au foulard islamique semble être défendu majoritairement par des hommes (neuf des articles se positionnant contre sont écrits par des hommes et sept par des femmes). Deux hommes et une femme font état d'une position intermédiaire à l'égard du foulard en défendant une tolérance critique du foulard.

Il semble donc que les hommes se soient majoritairement positionnés contre le foulard islamique et que les femmes aient plutôt eu tendance à se placer contre l'interdiction bien que, comme nous le verront par la suite, elles ne soient pas systématiquement favorables au foulard islamique en tant que tel.

Dans la plupart des cas, sauf exception, le statut professionnel de l'auteur de l'article était précisé. Ainsi, suite à l'exploration de ce corpus, nous pouvons dire que:

- la plupart des femmes qui se sont exprimées contre l'interdiction du foulard islamique à l'école sont Québécoises d'ethnicité canadienne française. Elles sont soit journalistes (n=2)²⁰, soit avocate (n=1), soit rattachées à des comités sur la condition féminine (n=2), soit Québécoise d'ethnicité canadienne française convertie à l'Islam (n=1). Un article, rédigé par un collectif de 11 femmes dont la fonction de chacune n'est pas précisée, nous indique, par ailleurs, à partir des patronymes cités, qu'elles sont cinq Québécoises d'ethnicité canadienne française et six Québécoises issues de l'immigration dont on peut supposer qu'elles sont originaires de pays musulmans.
- les hommes qui se sont exprimés en faveur du foulard islamique sont universitaires (n=2). L'un d'eux est Québécois issu de l'immigration et originaire d'un pays musulman.

²⁰ Il s'agit ici de Lysiane Gagnon et d'Agnès Gruda, toutes deux journalistes au journal *La Presse*.

- la plupart des hommes qui se sont prononcés contre le foulard islamique sont soit universitaires (n=5)²¹, soit journaliste (n=1), soit leur fonction n'est pas précisée (n=2). Dans la plupart des cas, ils sont, selon leur patronyme, Québécois d'ethnicité canadienne française. Cependant, deux d'entre eux, universitaires de profession, peuvent être issus de l'immigration.
- la plupart des femmes qui se sont exprimées en faveur de l'interdiction du foulard islamique sont soit enseignante (n=1), soit consultante en développement international (n=1)²², soit militante dans un regroupement féminin (n=1), soit collégienne (n=1).

4.2 Le discours défavorable au foulard islamique

4.2.1 *Les arguments*

4.2.1.1 *Les arguments juridico-politiques*

La justification de l'interdiction du foulard islamique dans les écoles repose, d'un point de vue juridique, sur deux arguments principaux: d'une part, le Droit, au sens large, a ses limites; d'autre part, le foulard islamique symbolise la restriction, voire l'annulation, des droits aussi fondamentaux que la liberté et l'égalité des individus.

Les limites du Droit

En premier lieu, les limites du Droit concernent le droit à la liberté d'expression religieuse. On affirme, à cet égard, que l'interdiction du foulard islamique ne saurait être considérée comme une atteinte aux droits de la personne ou à la liberté religieuse car la définition que l'on donne de la liberté religieuse ne correspond pas à ce qu'elle est

²¹ L'un d'eux a publié le même article, variant cependant légèrement d'un journal à l'autre. Le premier article date du mois de février 1995 et a été publié dans *La Presse*, le deuxième date du 07 mars 1995 et a été publié dans le *Devoir*. Ils seront par la suite analysés comme deux articles distincts.

²² Il s'agit ici de Leila Bensalem et de Yolande Geadah.

réellement. La société québécoise est très permissive à l'égard des religions dans la mesure où elles peuvent toutes bâtir leur temple ou ouvrir leurs écoles. Par conséquent, la liberté religieuse n'est pas le fait de «chercher à s'imposer avec ses particularités dans l'école de tous» sinon celui de pouvoir choisir sa religion et l'école de son choix (*Actualité*, 1er novembre 1994).

De plus, on ne peut pas en appeler à la liberté d'expression du sentiment religieux des élèves lorsqu'il s'agit de s'interroger sur l'acceptation du foulard dans les écoles car celles-ci n'ont pas encore atteint l'âge adulte et ne mesurent pas, en conséquence, les multiples significations politiques du foulard. Par ailleurs, dans la plupart des cas, elles n'exercent pas une liberté mais subissent la contrainte de leur famille qui leur impose le foulard (*Devoir*, 10 janvier 1995).

En second lieu, il est nécessaire d'appliquer une limite aux droits dans la mesure où, en privilégiant une vision très individualiste de la liberté, ils ne prennent pas en considération les intérêts de la collectivité:

«c'est toujours la fameuse liberté individuelle que l'on évoque. Or, le Canada et le Québec sont sans doute les seuls endroits au monde où une Charte des droits de la personne va à l'encontre du droit des collectivités» (*La Presse*, février 1995; *Devoir*, 07 mars 1995a).

En conséquence, «il ne suffit pas d'affirmer qu'un tel a droit à ceci et un autre à cela pour que le respect de ces droits soit automatiquement chose acquise» (*Devoir*, 19 avril 1995). Il faut au contraire réfléchir aux conséquences de l'application du droit et évaluer l'impact que cette application peut avoir sur le bien de tous.

En troisième lieu, on ne peut faire appel à la Charte des droits et des libertés pour tolérer le foulard car cela signifierait que l'on accorde des droits à ceux qui les nient aux membres de leur propre communauté (*Devoir*, 10 janvier 1995). Le droit du Québec – et du Canada – ne peut pas servir la cause de ceux qui ne le reconnaissent pas. Et cela d'autant plus que, selon cette perspective, la tolérance du foulard pourrait mettre la démocratie en danger en raison d'une part, de l'intégrisme qui «ne cesse d'en appeler aux valeurs démocratiques pour pénétrer les institutions au sein desquelles il entend travailler à la

destruction de ces valeurs» (*Devoir*, 21 février 1995), et d'autre part, des écoles musulmanes qui sont la preuve de ce danger:

«voilà un cas patent où l'obtention de droits consentis par une société démocratique donne ensuite lieu à des pratiques qui sont la négation même de ces droits. Et on ne peut s'empêcher de penser que c'est là, la stratégie utilisée de tout temps par les intégrismes contre les sociétés de droits» (*Devoir*, 20 septembre 1994b).

L'égalité des individus

Si l'on considère que «le droit à l'égalité est inscrit dans nos Chartes» et que «la Charte des droits reconnaît à tous et toutes les mêmes droits en matière culturelle et religieuse» (*Devoir*, février 1995) alors il est nécessaire d'interdire tous les signes religieux à l'école et pas seulement le foulard islamique car: «Ou on accepte tout, ou on n'accepte rien» (*Devoir*, 20 septembre 1994c).

Cependant, tolérer le foulard reviendrait à discriminer les garçons en accordant des privilèges aux filles: «si on accepte une fille voilée, est-ce que l'on accepterait un garçon en soutane?» (*Actualité*, 1er novembre 1994).

Plus généralement, la tolérance au foulard serait une discrimination à l'égard d'autres élèves puisque d'une part, plusieurs signes d'appartenance sont déjà interdits (*La Presse*, 1er mars 1995b) et que, d'autre part, la tolérance obligerait les écoles à créer des règlements spécifiques pour les élèves voilées:

«si on admet qu'une institution publique comme l'école à le droit d'interdire en classe le port de la casquette ou de vêtements de cuir cloutés, je ne vois pas très bien ce qui nous obligerait à modifier nos lois ou règlements internes en faveur du port du voile à l'école» (*Devoir*, 10 janvier 1995).

4.2.1.2 *Les arguments culturels*

La justification de l'interdiction du foulard islamique dans les écoles s'appuie sur plusieurs arguments de type culturel: la religion islamique, la hiérarchie des valeurs culturelles et par conséquent, la protection des acquis culturels, c'est à dire le respect des coutumes et des institutions de la société québécoise.

La religion islamique

Les arguments qui se réfèrent à la religion islamique affirment que le foulard islamique n'est pas un élément religieux car il ne correspond pas à la définition de la religion, celle-ci étant «la relation de l'homme – et de la femme – avec son créateur» (*Devoir*, 04 mai 1995a). Il n'est pas une prescription coranique car le Coran ne fait que recommander aux hommes et aux femmes de s'habiller modestement et sans provocation (*Devoir*, 29 septembre 1994; *Devoir*, 10 janvier 1995). Il semblerait plutôt que l'obligation de porter le foulard, invoquée par ceux qui le défendent, soit issue des *hadiths* qui consignent la tradition du Prophète Mahomet. Celle-ci ne peut donc être considérée comme un commandement divin (*Devoir*, 29 septembre 1994; *La Presse*, 13 octobre 1995).

Par ailleurs, le foulard islamique tend à propager une image négative de l'Islam alors que celui-ci est une religion de tolérance et de respect (*Devoir*, 29 septembre 1994; *Devoir*, 10 janvier 1995).

La hiérarchie des valeurs culturelles

Bien que d'autres signes et symboles culturels et religieux soient présents et tolérés à l'école, le foulard ne peut être considéré avec les mêmes égards parce qu'il est un danger pour la femme dont il nie l'égalité et l'intégrité (*Devoir*, 12 octobre 1994b; *Devoir*, 10 janvier 1995). En d'autres termes, dans l'éventail des pratiques culturelles, des croyances et des valeurs présentes au Québec, certaines sont acceptables et d'autres ne le sont pas en raison des menaces qu'elles constituent pour les individus (*Devoir*, 04 mai 1995a et b).

Par ailleurs, la tolérance à l'égard du foulard pourrait mener à la perte ou au travestissement des valeurs culturelles du Québec dans la mesure où «l'apparition du foulard n'[est] que l'infime pointe d'un iceberg» et que d'autres pratiques, nettement plus «incompatibles avec notre code civil et même notre code criminel» en découlent (*La Presse*, 13 octobre 1994). Parmi ces pratiques on reconnaît l'excision : «On sait par exemple que certaines autorités religieuses islamiques prônent l'excision des petites filles» (*Devoir*, 10 janvier 1995). Et également d'autres pratiques : «il ne faut pas se leurrer, si l'on pousse la logique de la tolérance jusqu'au bout, il faudra en arriver à accepter ultimement la polygamie, la lapidation de la femme adultère, et la charria pour nos concitoyens

musulmans» (*Devoir*, 04 février 1995). Selon ces hypothèses, il est donc nécessaire que la société québécoise se prémunisse contre d'autres demandes en amorçant «une démarche de réflexion sur toutes ces questions» (*Devoir*, 10 janvier 1995) et en étant ferme face au foulard (*La Presse*, 1er mars 1995b).

Tolérer le foulard et adopter des mesures d'«accommodements raisonnables» reviendraient tout autant à prendre le risque de voir l'«identité sociale et culturelle» du Québec remise en question (*La Presse*, 13 octobre 1994) car, «à trop vouloir respecter les autres, on finit par ne plus se respecter soi-même!» (*Devoir*, 04 février 1995). Cette ouverture ferait en sorte que «nos traditions et notre propre culture en deviennent intolérables» (*Devoir*, 04 mai 1995a) ou que nous n'ayons «bientôt plus de culture à offrir aux immigrants» (*La Presse*, février 1995).

La crainte de voir les institutions québécoises et les valeurs que la société s'est données remises en question par les demandes de prise en compte de la diversité apparaissent de façon aiguë dans les propos suivants extraits du *Journal de Montréal* (16 février 1995b). Ceux-ci démontrent assez clairement de quelle manière une partie de la population peut traduire ses craintes à l'égard des changements que la prise en compte de la diversité peut induire sur la société:

«quand on arrive dans un pays, il me semble que l'on doit prendre la coutume du pays et non l'inverse»

«ils devraient se conformer à nos normes comme société. S'ils ne sont pas contents, qu'ils retournent dans leur pays»

«je ne crois pas que cela soit nécessaire. Les étrangers devraient s'adapter aux coutumes du Québec»

«je ne suis pas en faveur du port du voile islamique. Si j'allais dans leurs pays, je vivrais comme eux autres».

4.2.1.3 *Les arguments socio-politiques*

L'interdiction du foulard islamique se justifie, selon une argumentation de type socio-politique, dans la mesure où elle permet de protéger les droits de la femme et constitue un moyen de lutter contre l'intégrisme tout en favorisant l'intégration.

Le statut de la femme

L'argument majeur qui implique le statut de la femme tend à justifier l'interdiction du foulard en le présentant comme un danger pour les droits reconnus aux femmes et la reconnaissance sociale de celles-ci (*Devoir*, 12 octobre 1994b). Cette crainte de voir le statut de la femme remis en question se manifeste à partir de la définition du foulard comme étant un symbole de l'infériorisation et de la soumission de la femme.

Le foulard symbolise la restriction du droit à la liberté des femmes parce qu'il leur est plus souvent qu'autrement imposé par l'entourage (*Devoir*, 12 octobre 1994; *La Presse*, 13 octobre 1994; *Devoir*, 10 janvier 1995). Il est une menace à la liberté de toutes les femmes musulmanes. Celles-ci, tiraillées par la pression du groupe, de la communauté ou de la famille, n'ont plus la possibilité de choisir entre le porter ou non: «la liberté des femmes qui refusent de le porter se trouve infiniment plus menacée que celle des jeunes femmes qui insistent pour le porter» (*Devoir*, 10 janvier 1995).

De plus, «le voile cherche à soustraire la femme du regard masculin» (*Devoir*, 12 octobre 1994b); il associe l'image de la femme «à une représentation dérogatoire et péjorative» (*Devoir*, 29 septembre 1994); il est «une pratique dont l'origine est discriminatoire parce que basée sur des valeurs de domination» (*Devoir*, février 1995); il est un symbole d'asservissement (*Devoir*, 19 avril 1995). Le foulard est défini comme:

«un emblème (...) d'asservissement de la femme «esclavagée» par son propre mari, son père, la «malitude» des mâles d'une tradition qui n'a rien à voir avec la religion (...); [il] rappelle à chacun la «liberté» des hommes d'assujettir en esclavage les femmes» (*Devoir*, 04 mai 1995a).

Il fait partie des attitudes qui visent «à réduire les femmes à de simples gardiennes du foyer, bonnes à procréer et surtout, à obéir à leur maître» (*La Presse*,

13 octobre 1994). Le foulard est un outil de répression des femmes qui ne le portent pas (*Devoir*, 04 mai 1995b).

La lutte contre l'intégrisme

Le foulard est présenté, très souvent, comme un symbole de l'intégrisme: «le *hijab* est un symbole particulièrement fort de l'intégrisme musulman» (*Devoir*, 21 février 1995); il est un signe de ralliement des islamistes qui luttent contre le «Satan occidental» (*Actualité*, 1er novembre 1994).

L'intégrisme constitue une menace pour la société. Il est «une épuration sans fin» (*La Presse*, 03 décembre 1994a) ou l'emblème «de fanatiques sanguinaires d'Algérie – ou d'ailleurs – de terroriser, voire d'égorger en pleine rue des femmes et des fillettes» (*Devoir*, 04 mai 1995a). Il constitue une menace qui plane autant sur la communauté musulmane que sur l'ensemble des populations (*Devoir*, 10 janvier 1995).

L'intégrisme touche toutes les sociétés: «on peut parler actuellement, sans être alarmiste, d'une «internationale intégriste» qui cherche à étendre ses ramifications un peu partout dans le monde» (*La Presse*, 13 octobre 1994; *La Presse*, 03 décembre 1994a). L'intégrisme est notamment présent à Montréal:

«il y a actuellement à Montréal et en banlieue, particulièrement à Brossard des familles musulmanes qui occupent un espace où l'on est en territoire iranien, égyptien, maghrébin, pakistanais, etc... (...) Les intégristes rayonnent dans ces quartiers à forte densité immigrante» (*La Presse*, 13 octobre 1994a).

Pour parvenir à leurs objectifs et propager leur idéologie, les intégristes musulmans utilisent les femmes qu'ils conditionnent à porter le foulard. Celles-ci sont tout autant des adultes, des adolescentes que des fillettes, manipulées par leur famille ou les imams. Dans certains cas, elles ne saisissent pas la portée politique des discours qu'ils leur tiennent car: «c'est le propre de la pensée mythique et de certaines pensées religieuses que les persécutées adoptent le point de vue de leurs persécuteurs et ne sentent aucunement leur dignité entachée» (*Devoir*, 12 octobre 1994b). Dans d'autres cas, elles sont sujettes à des pressions si fortes et menaçantes qu'elles préfèrent acquiescer à ce qu'on leur impose plutôt

que de contester. Ces femmes ne se plaindront pas, ni ne dénonceront le fait qu'elles portent le foulard par obligation soit parce qu'elles sont trop jeunes: «les femmes qui le portent n'iront pas se plaindre surtout s'il s'agit d'élèves du primaire» (*Devoir*, 07 mars 1995a); soit parce qu'elles craignent des représailles: «leur cas ne fera pas la manchette parce que celles qui subissent ces pressions n'osent pas le dire et sont contraintes d'affirmer publiquement que c'est leur choix» (*Devoir*, 10 janvier 1995).

On évoque également la nécessité d'interdire le foulard islamique pour lutter contre l'intégrisme en dénonçant parfois le fait que les élèves voilées sont elles-mêmes des intégristes potentielles: «La plupart de ces jeunes filles sont acquises à cette cause sinon elles ne porteraient pas le voile» (*La Presse*, 03 décembre 1994a).

Favoriser l'intégration

Le port du foulard est associé à un refus d'intégration. Ainsi, celles qui portent le foulard proclament ouvertement «une différence», c'est-à-dire «une supériorité d'âme, de vertu, de vocation». Elles montrent leur «refus d'adhérer à un mode de vie, de pensée, [à] une philosophie». Elles empêchent tout autant l'accès de leur groupe à celles qui aimeraient en faire partie sans porter le foulard (*Actualité*, 1er novembre 1994).

4.2.1.4 *Les arguments psychopédagogiques*

Les arguments qui, d'un point de vue psychopédagogiques, s'attachent à justifier l'interdiction du foulard islamique dans les écoles font référence essentiellement au statut juridique du système scolaire plutôt qu'aux conséquences de la tolérance sur l'apprentissage et le développement personnel de l'enfant comme nous l'avions supposé au début de cette recherche.

Ainsi, faisant référence au cas de l'école Regina-Assumpta, il apparaît inacceptable de tolérer le foulard dans les écoles privées étant donné que tous les élèves de ces écoles portent l'uniforme et montrent ainsi qu'ils acceptent de renoncer à ce qui constitue leur personnalité (*Journal de Montréal*, 28 février 1995).

S'agissant des écoles publiques, le fait qu'elles soient encore confessionnelles ne contribue pas à l'intégration des jeunes (*Devoir*, 20 septembre 1994b et c). Si le statut confessionnel n'autorise pas «légalement à interdire le port du voile dans les écoles sur la base du symbole religieux», il est possible toutefois de se fier aux codes vestimentaires que les écoles peuvent imposer (*La Presse*, 03 décembre 1994a; *Devoir*, 10 janvier 1995). C'est donc ces règlements internes qu'il faudrait renforcer et adapter dans le sens d'une interdiction du foulard islamique.

En substance, l'interdiction du foulard à l'école se justifie sur le fait que la religion doit rester dans le domaine de la vie privée afin que l'école reste «commune» (*Devoir*, 21 septembre 1994b et c); que les élèves qui portent le foulard ne soient pas discriminées (*Actualité*, 1er novembre 1995) et que l'école soit en mesure de garantir le droit à la «non-différence» et à l'égalité dans l'éducation (*Devoir*, 10 janvier 1995).

4.2.2 *La fréquence des arguments et leurs partisans*

Les arguments juridiques qui sont le plus fréquemment utilisés pour soutenir l'interdiction du foulard islamique font référence dans un premier temps, au fait que le Droit, considéré au sens large comme règle de la démocratie et garantie de l'expression individuelle d'une croyance, doit être appliqué de façon restreinte pour le bien-être de la collectivité et par loyauté à l'égard du sens démocratique (n=7). Dans un second temps, l'interdiction du foulard doit garantir l'égalité de traitement des individus (n=6).

Du point de vue culturel, le fait qu'il soit nécessaire de protéger les acquis de la société québécoise, tant institutionnels que culturels, est un argument qui est souvent utilisé (n=7).

Les arguments socio-politiques tendent à insister sur la nécessaire interdiction du foulard islamique comme protection des droits de la femme (n=8) et comme moyen de lutter efficacement contre l'intégrisme (n=9).

Du point de vue psychopédagogique, l'argumentation développée de façon prioritaire s'appuie sur le fait que la religion doit rester dans le domaine de la vie privée et que l'école doit, en ce sens, interdire les signes religieux (n=3).

Il est intéressant de remarquer que les femmes invoquent majoritairement le principe de l'égalité de traitement des individus, alors qu'à l'inverse, les hommes, pour la plupart universitaires, se rapportent au besoin de limiter l'application du droit.

Dans la même lancée, l'interdiction du foulard comme symbole de soumission de la femme et négation de ses droits est un argument avancé principalement par des hommes.

Parmi les personnes qui insistent sur le foulard comme symbole de l'intégrisme, on remarque que ce sont majoritairement des hommes – dont deux universitaires – qui prennent la parole. Cependant, parmi eux, deux femmes sont également intervenues, toutes deux Québécoises issues de l'immigration. Elles ont également contribué à dénoncer le foulard comme symbole imposé aux femmes et symbole de soumission de la femme. Il est intéressant de préciser ici qu'elles ont toutes deux publiés deux articles dans lesquels elles suivaient le même schéma d'argumentation, à savoir dénoncer l'intégrisme.

4.2.3 Les procédés de l'argumentation

Le discours défavorable au foulard islamique est soutenu par:

- la comparaison du foulard islamique avec d'autres pratiques culturelles
- la référence à des situations impliquant le foulard dans d'autres sociétés.

Comparaison du foulard avec d'autres pratiques

La comparaison du foulard avec d'autres pratiques culturelles consiste à mettre le foulard en parallèle avec l'excision. Cette comparaison vise à démontrer combien le foulard peut être dangereux. Selon cette logique, le foulard n'est, en effet, que le premier pas vers une menace autrement plus radicale pour l'intégrité de la femme, soit la mutilation sexuelle décrite comme étant encore défendue par certaines autorités musulmanes et en usage dans les pays musulmans. En appeler à l'excision, qui ne fait l'objet d'aucun consensus

dans les pays occidentaux, semble être une manière radicale de justifier l'interdiction du foulard.

Comparaison avec d'autres sociétés

La référence à des événements impliquant le foulard islamique et son traitement dans d'autres sociétés s'appuie essentiellement sur les exemples de la France, de l'Égypte et de l'Algérie.

La France et l'Égypte ont pris des mesures institutionnelles pour interdire le foulard islamique et lutter efficacement contre l'intégrisme, latent ou actif, auquel elles étaient exposées. Elles sont appelées à devenir les exemples dont le Québec devrait s'inspirer. L'Algérie, quant à elle, apparaît comme l'illustration ultime de la menace intégriste qui détient à elle seule, les raisons dont le Québec devrait tenir compte pour interdire le foulard. Le recours à l'Algérie met en garde le Québec contre une trop grande tolérance et constitue alors un moyen plus radical de prouver que l'intégrisme est réellement un danger pour l'Occident contre lequel il faut se prémunir dès à présent.

4.2.4 *Les solutions proposées*

La solution proposée avec le plus d'insistance tend à démontrer la nécessité pour l'école québécoise de se donner véritablement les moyens de définir son système dans le sens d'une laïcisation radicale de ses structures.

4.3 Le discours favorable au foulard islamique

4.3.1 *Les arguments*

4.3.1.1 *Les arguments juridico-politiques*

Du point de vue juridique, les arguments utilisés pour justifier la non-interdiction du foulard islamique se basent sur le respect des droits fondamentaux et de l'égalité.

Le respect des droits fondamentaux

La liberté de religion, la liberté d'expression et la liberté d'association font partie des droits fondamentaux que les Chartes canadiennes et québécoises valorisent et protègent. Ce sont des droits que la majorité des individus des sociétés occidentales reconnaissent pour eux-mêmes et pour les autres. Interdire le foulard signifierait donc que la société, dans son ensemble, nie et renie la primauté de ces droits (*La Presse*, 28 septembre 1994).

Il est donc légalement impossible d'interdire le foulard islamique dans la mesure où une telle décision serait interprétée comme une discrimination des élèves voilées sur une base religieuse (*La Presse*, 28 septembre 1994) et comme une volonté avouée de restreindre la liberté d'adhésion à une foi (*La Presse*, 03 décembre 1994b, 26 mai 1995a; *Devoir*, 04 décembre 1994).

Le droit à l'éducation fait partie également des droits fondamentaux à respecter et à protéger (*La Presse*, 12 novembre 1994, 30 décembre 1994, 26 mai 1995a; *Devoir*, 04 décembre 1994). L'interdiction du foulard islamique reviendrait à interdire l'accès de l'école publique et gratuite aux élèves voilées (*Devoir*, 04 mai 1995c).

Le respect de l'égalité

L'égalité est tout autant un droit protégé par les Chartes (*La Presse*, 28 septembre 1994). L'égalité des individus et des sexes est donc un principe valorisé par la société québécoise démocratique (*La Presse*, 03 décembre 1994b).

En conséquence, l'interdiction du foulard islamique dans les écoles du Québec ne peut se justifier car l'école publique est un lieu où tous les signes, qu'ils soient religieux, politiques, idéologiques ou culturels, s'affichent:

«Et les chaînettes avec des croix et des étoiles de David, qu'est-ce qu'on en fait? (...) En quoi le fait de porter le *hijab* serait plus scandaleux que celui d'arriver à l'école avec un couteau dans la poche, des jeans troués, des cheveux violets, un bonnet rasta ou une casquette vissée sur le crâne?» (*La Presse*, 12 novembre 1994).

Il ne serait donc pas cohérent, et nécessairement discriminatoire à l'égard des filles, d'interdire le foulard islamique. Cette interdiction ne s'appliquerait qu'aux élèves musulmanes voilées alors qu'il est nécessaire de leur donner «les mêmes chances que toutes les autres Québécoises» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

4.3.1.2 *Les arguments culturels*

Du point de vue culturel, les arguments invoqués contre l'interdiction du foulard islamique tendent à s'appuyer sur le caractère religieux et culturel du foulard tout en le relativisant.

Le caractère religieux et culturel du foulard

Le port du foulard est, pour certains, «l'accomplissement d'un commandement coranique» (*Devoir*, 18 décembre 1994, 07 mars 1995b).

Le foulard en lui-même désigne le symbole par lequel les femmes marquent leur adhésion à une foi religieuse (*Devoir*, 04 décembre 1994), leur «appartenance à une religion» (*La Presse*, 03 décembre 1995b), «leur conviction religieuse» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

Le foulard, en tant que vêtement, fait tout simplement partie d'une culture – la culture musulmane – comme le jeans fait partie de la culture nord-américaine puisque tout vêtement est le témoin de «nos aspirations religieuses» (*Journal de Montréal*, 28 février 1995).

Le port de signes distinctifs n'est pas, par ailleurs, le fait exclusif de la religion musulmane. Qu'il s'agisse de bijoux, de vêtements ou d'autres choses, toutes les grandes religions valorisent le port de signes qui permettent aux croyants de se reconnaître (*La Presse*, 11 décembre 1994; *Devoir*, 04 mai 1995c). Par ailleurs, en jetant un regard panoramique sur la panoplie de signes d'appartenance ou de reconnaissance qui existent pour affirmer publiquement ce à quoi on adhère, on peut se demander si le foulard islamique est aussi dangereux. Dans la foulée de cette interrogation, Lysiane Gagnon posait clairement:

«Et les croix gammées qui servent d'ornement à la graine de fachos? Qu'est-ce qui dérange le plus dans une classe? Une petite fille studieuse en *hijab*, ou bien un skin à la tête rasée qui vend de la dope pendant les cours?» (*La Presse*, 12 novembre 1994).

En plusieurs occasions, le foulard islamique est donc décrit comme un marqueur de l'identité, aussi bien chez les adultes que chez les adolescentes, bien que cet affichage public de l'identité semble être plus intense chez les adolescents en général, et pas seulement chez les jeunes filles musulmanes. La référence à l'adolescence, présentée comme un moment charnière dans le développement de l'identité, devient alors une manière de dédramatiser le port du foulard. Si le foulard islamique sert, comme tout vêtement, à «exprimer [la] personnalité» (*Journal de Montréal*, 28 février 1995) il est également un médium qu'utilisent les jeunes pour marquer leur adhésion à des valeurs et faire partie d'un groupe: l'interdiction du foulard ne suffira pas à «empêcher les jeunes de se regrouper» puisque ceux-ci se regroupent dans la mesure où ils partagent des valeurs communes (*La Presse*, 28 septembre 1994). Le foulard peut être utilisé, aussi, comme un moyen de défier la société et le monde adulte: «des adolescentes immigrées peuvent bien se rabattre sur le voile le temps d'une crise d'identité. Il y entre un élément de défi, d'appartenance au groupe, et même de mode» (*La Presse*, 30 décembre 1994).

En conséquence, porté par des jeunes à un moment de leur vie où elles cherchent à construire leur identité, il est tout à fait possible de considérer le foulard islamique comme un phénomène provisoire, une espèce de «mode» qui peut tout aussi bien disparaître dès que les élèves seront sorties de cette «crise passagère normale à l'adolescence» (*La Presse*, 12 novembre 1994).

4.3.1.3 *Les arguments socio-politiques*

Du point de vue socio-politique, l'argumentation qui dénonce l'interdiction du foulard islamique s'attache à démontrer qu'il ne faut pas considérer les droits de la femme dans l'absolu et tentent également de dédramatiser la présence intégriste au Québec.

Le statut de la femme

La référence systématique au statut de la femme comme moyen de justifier l'interdiction du foulard est vivement critiquée par les partisans d'une tolérance du foulard.

Le foulard islamique n'est pas un symbole de l'oppression des femmes. Le supposer comme tel revient à stigmatiser la religion musulmane en la présentant comme une religion d'oppression alors qu'à bien des égards, «toutes les grandes religions ont des pratiques et des dogmes qui oppriment ou écartent les femmes» (*La Presse*, 12 novembre 1994).

Désigner le foulard comme symbole d'oppression des femmes tend également à poser un regard excessivement optimiste sur la condition faite aux femmes dans les sociétés occidentales alors que la réalité démontre quotidiennement que de nombreux efforts doivent encore être fournis (*Devoir*, 04 décembre 1994). L'égalité entre les hommes et les femmes, à cet égard, n'est pas acquise et «la libération de la femme est encore à faire, pas seulement en pays musulmans» (*La Presse*, 03 décembre 1994b). Dans cette optique, «il faut clairement se rappeler que les sociétés occidentales tolèrent encore des manifestations de sexisme, notamment celles qui réduisent les femmes à l'état d'objet, sans pour autant les interdire» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

Enfin, prétendre que les femmes qui portent le foulard sont opprimées est une façon de porter un regard méprisant sur les femmes musulmanes car c'est à la fois, vouloir démontrer que les femmes musulmanes ignorent leur condition (*Devoir*, 07 mars 1995b) et insister sur le fait qu'aucune femme musulmane dite «éclairée» ne puisse trouver l'Islam satisfaisant (*Devoir*, 18 décembre 1994).

Sans pour autant nier le fait que, dans certains cas, le foulard puisse être effectivement imposé aux femmes, il semble toutefois nécessaire de faire la part des choses et de reconnaître que des femmes refusent de le porter et que d'autres le portent aussi par choix «sans pour autant partager les justifications religieuses qui lui sont associées» (*Devoir*, 04 décembre 1994). En conséquence, on ne peut «présumer que toutes les femmes voilées soient des femmes soumises et contraintes. Ce serait nier à plusieurs d'entre elles, le droit de choisir et d'affirmer ce qu'elles sont» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

Les femmes qui portent le voile ne sont pas nécessairement manipulées par les intégristes. Si on peut effectivement penser que certaines femmes, et notamment des adolescentes, sont acquises à cette cause volontairement ou non, il serait faux de croire toutefois, qu'elles sont toutes « enrôlées dans la guerre sainte » (*Devoir*, 18 décembre 1994; *La Presse*, 30 décembre 1994). La plupart des femmes musulmanes sont instruites ou cherchent à le devenir par l'école. Elles sont capables de porter un regard critique sur le monde. Elles contestent, avec ou sans voile, le rôle social que les hommes souhaitent leur imposer. Il est notable par exemple, que la plupart des femmes mises en cause dans l'affaire du foulard sont toutes scolarisées (*Devoir*, 07 mars 1995).

L'intégrisme

L'intégrisme existe mais il n'est pas le fait de la seule religion musulmane. La recrudescence de l'intégrisme est actuellement observable dans d'autres religions ou mouvements idéologiques (*La Presse*, 26 mai 1995a). Toute doctrine qui vise à « contrer le désordre social » pourrait être taxée d'intégrisme. Ainsi, « le néolibéralisme, le catholicisme doctrinal et toute forme de purification ethnique sont des intégrismes au même titre que l'intégrisme musulman » (*Devoir*, 04 décembre 1994).

La problématique du foulard islamique est loin de représenter un danger pour la société car l'intégrisme musulman n'a pas d'emprise au Québec (*La Presse*, 30 décembre 1994). Par ailleurs, le foulard ressemble plus à « un petit émoi importé de France, qui, s'il offre quelques dilemmes intéressants, ne menace guère, ici, les fondements de l'identité culturelle ou les conquêtes égalitaires des femmes » (*Devoir*, 21 novembre 1994) qu'à un vaste complot orchestré internationalement.

Interdire le foulard parce qu'il est le symbole l'intégrisme ne semble pas acceptable car cela pénaliserait « d'abord et uniquement les filles: les garçons intégristes, et ceux qui ont une attitude ou des comportements sexistes, ne [vivraient] pas cet ostracisme » (*La Presse*, 26 mai 1995a). De plus l'interdiction du foulard sur cette base, reviendrait à les ghettoïser en leur ôtant l'accès à l'école publique et en les dirigeant vers les écoles privées (*Devoir*, 04 décembre 1994; *La Presse*, 26 mai 1995a).

4.3.1.4 *Les arguments psychopédagogiques*

Du point de vue psychopédagogique, les arguments utilisés contre l'interdiction du foulard s'appuient essentiellement sur la définition du rôle de l'école en matière d'intégration et de développement de l'enfant ainsi que sur le statut de l'école.

Le rôle de l'école

En premier lieu, l'école doit favoriser le développement de l'enfant. En instruisant les élèves, elle leur permet d'échapper aux pressions familiales (*La Presse*, 12 novembre 1994). Elle est ainsi «la voie par excellence de l'acquisition des compétences nécessaires à l'autonomie des individus» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

En second lieu, l'école doit favoriser l'intégration:

«[elle] joue un rôle majeur d'intégration sociale à la société. (...) Si les filles voilées en sont exclues, elles ne bénéficieront plus de l'école comme lieu d'intégration à la société. Si elles s'inscrivent plutôt à des écoles privées religieuses, elles seront également en marge de la société majoritaire» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

Si l'école décide d'interdire le foulard islamique elle deviendra alors un lieu d'exclusion pour toutes les élèves voilées et de discrimination à l'égard des filles seulement (*La Presse*, 12 novembre 1994; *La Presse*, 26 mai 1995a).

En troisième lieu, la position à adopter à l'égard du foulard ne serait pas celle d'une interdiction mais plutôt celle d'une fermeté sur les cours (*La Presse*, 12 novembre 1994) et de certaines demandes particulières qui pourraient découler d'une tolérance des élèves voilées (*Devoir*, 04 décembre 1994). À cet égard,

«tolérer le port du foulard ne signifie pas cependant d'accepter toutes les demandes d'adaptation. Certaines dites d'accommodement doivent être rejetées quand elles contreviennent concrètement au droit à l'égalité des filles. (...) Ainsi, on ne saurait permettre des dérogations au curriculum scolaire qui doit être le même pour tous les élèves» (*La Presse*, 26 mai 1995a).

Le statut confessionnel de l'école

L'exclusion des élèves de l'école sous prétexte qu'elles portent le foulard islamique serait une preuve d'intolérance puisque le système scolaire est confessionnel et géré par des commissions scolaires religieuses (*La Presse*, 12 novembre 1994; *Devoir*, 04 mai 1995c; *La Presse*, 26 mai 1995a). En conséquence, on voit mal «à partir de quelle logique le symbole d'une religion serait-il moins acceptable à l'école que celui d'une autre?» (*La Presse*, 26 mai 1995a). Ainsi,

«s'en prendre au port du voile au nom de valeurs laïques et faire fi des nombreux signes ou manifestations d'ordre religieux existant encore dans nos écoles publiques, et relevant d'une confession religieuse dominante, est une position qui cache mal son incohérence» (*Devoir*, 04 décembre 1994).

4.3.2 La fréquence des arguments et leurs partisans

Au niveau juridique, les arguments se positionnent favorablement au foulard islamique par référence très nette au fait que les individus bénéficient de droits fondamentaux protégés par les Chartes et qu'en conséquence, le foulard ne peut pas être interdit (n=5). Parmi ces droits, le plus important semble être celui de l'égalité de traitement des signes religieux et des filles et des garçons (n=7) et d'accès à l'éducation (n=3).

Au niveau des arguments culturels, ceux qui décrivent le foulard comme un élément culturel et religieux et non un signe politique sont les seuls à être utilisés (n=5).

Au niveau des arguments socio-politiques, il est très clair qu'il est nécessaire de relativiser l'idée selon laquelle l'intégrisme n'est que musulman (n=5) et que les femmes qui portent le voile sont manipulées (n=3). Dans cette optique, les voies s'élèvent pour dénoncer l'interdiction comme le synonyme d'une exclusion qui ne serait dirigée que vers les filles alors qu'il faut au contraire, travailler à améliorer l'égalité des femmes dans la société (n=5).

Enfin, au niveau des arguments psychopédagogiques, les arguments insistent sur les rôles de l'école en matière de développement (n=2) et d'intégration (n=1). Ils réitèrent que l'interdiction du foulard n'est pas une solution à privilégier mais que la fermeté à l'égard

du curriculum scolaire reste la seule exigence qui pourrait être adoptée sans concession (n=2).

Sur l'ensemble des arguments utilisés pour justifier les raisons de la non-interdiction, ce sont clairement ceux qui permettent d'apporter un éclairage juridique, culturel et socio-politique sur la question qui sont le plus communément utilisés comme référence. La plupart, exceptés deux écrits par deux hommes universitaires de profession, sont dus à des femmes. Précisons que parmi ces articles de femmes, se trouve celui de la présidente du Conseil du statut de la femme et celui de la responsable du comité de la condition féminine de la CEQ. Ce sont d'ailleurs ces dernières qui proposent une argumentation claire et nette passant en revue point par point, les quatre catégories d'arguments et qui clôturent leur plaidoyer en réitérant l'importance de l'école et du curriculum.

4.3.3 *Les procédés de l'argumentation*

Nous avons identifié quatre procédés utilisés pour soutenir l'argumentation:

- la déconstruction des arguments opposés
- l'énonciation des conséquences de l'interdiction
- la comparaison – ou la référence – à d'autres sociétés
- la comparaison du foulard à d'autres signes.

La déconstruction des arguments opposés

Il est intéressant de constater, tout d'abord, que les partisans de la non-interdiction du foulard reprennent souvent les arguments invoqués par leurs opposants et les déconstruisent un à un. Plusieurs articles d'opinion sont justifiés par leurs auteurs comme se voulant une réponse à des articles précédemment publiés dans les colonnes de La Presse écrite.

Pour illustrer cette perspective, on évoque souvent le fait que la laïcisation du système scolaire ne pourrait pas résoudre le problème du foulard islamique car elle n'empêcherait pas pour autant aux différentes manifestations de signes et d'appartenance à

des groupes spécifiques et idéologiques de s'exprimer: «Ce n'est pas dans une école laïque que l'on pourra en toute cohérence interdire tout appareil religieux, quel qu'il soit» (*La Presse*, 19 septembre 1994). À cet égard, et afin de renforcer cette affirmation, on fait alors appel à l'exemple français laïc et républicain aux prises avec une problématique du foulard qui s'étire depuis cinq ans et réapparaît en 1994 de manière plus intense.

Les conséquences de l'interdiction

Le deuxième procédé utilisé fait appel à une réflexion sur les conséquences qu'entraînerait une interdiction du foulard islamique. Le problème du foulard n'étant finalement qu'un problème de «gestion de classe», l'interdire pourrait mener à le «cristalliser» et transformer cette problématique en une «guerre politique avec ses bourreaux et ses martyrs» (*La Presse*, 30 décembre 1994). De la sorte, l'interdiction n'aura comme effet que celui de susciter un sentiment d'injustice et de pousser ces élèves à adhérer au fondamentalisme qui trouvera là, l'occasion idéale pour faire du recrutement (*La Presse*, 12 novembre 1994; *La Presse*, 30 décembre 1994; *Devoir*, 04 mai 1995c; *La Presse*, 26 mai 1995a). D'autant que l'interdiction conduirait à exclure du système scolaire public les élèves voilées et les obligerait à continuer leur scolarité dans des écoles privées. Elles seraient alors marginalisées socialement, confinées dans leur milieu communautaire et familial, et verraient alors leurs chances d'intégration considérablement réduites (*La Presse*, 26 mai 1995a).

La comparaison/référence à d'autres sociétés

Le troisième procédé utilisé s'attache le plus souvent à comparer le Québec à la France. Toutefois, nous avons également noté que parmi nos articles, des auteurs semblent avant tout faire référence à une autre société plutôt que de comparer. En règle générale, ces sociétés sont musulmanes. Il s'agit essentiellement de l'Algérie et de l'Iran.

Lorsque la comparaison est utilisée, celle-ci s'intéresse à mettre le Québec en parallèle avec la France. La comparaison a comme objectif de critiquer la position adoptée par le Québec alors que la position française est légitimée. Les articles dont il est question semblent vouloir mettre en garde le Québec contre la tentation qu'il pourrait avoir de s'inspirer du modèle français. Expliquant les raisons d'un impossible transfert du modèle français au Québec, les auteurs précisaient que la position française était compréhensible au regard de sa situation sociale et politique (référence à l'islamisme en France), du statut

juridique de ses institutions éducatives et de l'importance numérique du foulard, détails d'importance qui n'étaient pas observables au Québec. Il semblait donc important de bien démontrer que l'ampleur du phénomène n'était en aucun point comparable (*La Presse*, 19 septembre 1994, 05 novembre 1994).

Dans d'autres cas, la comparaison à la France visait à critiquer sévèrement la position que celle-ci avait à l'égard du foulard islamique. On lui reprochait essentiellement d'avoir adopté une politique paradoxale à l'égard du foulard alors qu'elle s'était affichée comme le phare de la défense des droits fondamentaux et de leur universalisation. En adoptant une position d'exclusion à l'égard des élèves voilées, elle semblait démontrer combien son discours théorique pouvait être opposé à ce qu'elle mettait véritablement en pratique (*Devoir*, 18 décembre 1994). Mais on reprochait aussi à la France son monolithisme institutionnel, comme si elle restait cantonnée sur ses acquis socio-historiques sans pour autant mesurer les métamorphoses de son tissu social. Ainsi, le fait que la France ne se réfère qu'au statut juridique de son institution scolaire ne suffisait plus à résoudre les difficultés rencontrées. Bien au contraire, il fallait désormais transcender le rationnel, s'efforcer de réinterpréter la loi, la dépasser et prévoir les conséquences de son application (*La Presse*, 05 novembre 1994; *La Presse*, 12 novembre 1994).

S'agissant de la référence à d'autres sociétés, un article faisait mention à la fois de l'Algérie et de l'Iran. Ces deux exemples sociétaux étaient mis en relief afin de démontrer combien il pouvait être dangereux d'imposer un traitement totalitaire aux élèves voilées, et plus généralement aux discours idéologiques et politiques jugés extrémistes. Dans un cas comme dans l'autre, les gouvernements, en souhaitant axer leur politique sur la lutte contre l'islamisme et en interdisant aux fondamentalistes de s'exprimer publiquement, avaient obtenu l'effet inverse et contribué à revivifier le fondamentalisme musulman auprès de la population (*Devoir*, 04 mai 1995c).

La comparaison du foulard avec d'autres signes

Le foulard est parfois comparé à d'autres signes religieux et culturels tels que la kippa, la croix chrétienne, les étoiles de David ou le turban sikh.

Afin de montrer toute l'ambiguïté du foulard islamique et les difficultés qu'il pose à ceux et celles qui doivent en préciser le traitement, un article le comparait avec la croix chrétienne:

«Le *hijab*, c'est un peu comme la croix au temps de l'Inquisition: un signe religieux arboré innocemment par la majorité des croyants, mais servant aussi de caution morale à la fureur et au meurtre. Une sorte de croisement entre la croix et la croix gammée...» (*La Presse*, 30 décembre 1994).

Mais, dans la plupart des cas, ces signes sont utilisés pour montrer que l'interdiction du foulard ne serait pas une décision cohérente, car, en effet, sur quels arguments s'appuyer pour justifier l'interdiction du foulard alors que ces signes «font légion dans les écoles publiques»? (*Devoir*, 04 mai 1994c).

Interdire le foulard mais tolérer ces signes signifierait que l'on n'accorde pas les mêmes privilèges à la religion musulmane et reviendrait donc à établir une discrimination. Une telle attitude aurait pour effet de démontrer que l'on stigmatise la communauté musulmane et que l'on ethnicise la question (*La Presse*, 19 septembre 1994).

4.3.4 *Les solutions proposées*

Certains articles proposent quelques solutions en conclusion. En substance, après avoir cité l'ensemble des attitudes qu'il ne fallait pas développer à l'égard du foulard, il semblait logique pour certains auteurs de finir sur quelques orientations, conclusions d'autant plus justifiées lorsque l'auteur, en introduction, précisait les raisons qui l'avaient amené à publier sa pensée dans les colonnes de *La Presse*.

Ainsi, les solutions les plus évidentes étaient celles qui misaient sur les vertus de l'ouverture et de la tolérance à l'égard de la différence culturelle, religieuse ou idéologique. Dans cette perspective, il semblait nécessaire de prendre conscience du pluralisme de la société et de s'attacher à montrer la diversité des valeurs qu'elle renfermait. La consolidation de l'espace démocratique ne pouvait intervenir qu'à travers le respect de la diversité et des particularités de chacun.

En conséquence, il fallait donc adopter une position de liberté maximale envers les élèves. Toutefois, tolérer le foulard ne devait pas pour autant mener à sa relativisation. Au contraire, il fallait accepter le foulard tout en le critiquant, le tolérer tout en prévoyant aussi certaines restrictions à la liberté de le porter. Ces restrictions devaient notamment s'appliquer dans les cas où il pourrait s'accompagner de comportements agressifs, constituer un danger pour l'ensemble des droits de la personne ou conduire à l'exigence d'un droit différencié.

Favoriser l'ouverture et privilégier l'éducation constituaient, en substance, les recours les plus efficaces pour mener à bien le désir d'intégration maximale de tous les individus et outiller les sociétés afin qu'elles contrent toutes les formes d'intégrismes.

4.4 Les prises de position sur l'avis de la Commission des droits de la personne

Un total de huit articles du corpus d'opinion traitent spécifiquement de l'avis de la Commission des droits sur lequel ils émettent plusieurs commentaires. Parmi eux,

- un se prononce favorablement à l'avis de la Commission,
- deux se prononcent favorablement tout en le critiquant
- cinq sont défavorables à cet avis.

4.4.1 Les avis défavorables

Les mécontentements à l'égard de l'avis de la Commission se fondent davantage sur le fait qu'en refusant d'admettre que le foulard puisse être interdit, il tend à banaliser une pratique jugée discriminatoire et donne raison aux intégristes (*Devoir*, février 1995).

Par ailleurs, selon certains, l'avis de la Commission ne fait pas preuve d'une grande originalité quant aux arguments utilisés, se limitant à citer la Charte des droits sans évaluer le bien commun de tous. Or, les conséquences de cet avis pourraient s'avérer être plus importantes, laissant notamment le voile continuer d'être imposé aux femmes sans être dénoncé (*La Presse*, février 1995; *Devoir*, 07 mars 1995a).

En tout état de cause, l'avis est «une décision belle et édifiante sur papier, mais elle manque singulièrement de perspective historique» puisqu'elle ne prend pas en compte la problématique de la protection des droits de la femme (*Devoir*, 19 avril 1995).

4.4.2 *Les avis favorables*

Les commentaires favorables émis sur l'avis de la commission, le qualifient de «bouffée de pondération et de rationalité dans un débat hautement volatile» ayant «le mérite de trancher clairement le dilemme du foulard islamique et sa présence à l'école» (*La Presse*, 18 février 1995). Cet avis, qui constitue «un précédent» dans la mesure où avant lui, «il n'existait aucun «guide de l'usager»» dans le domaine de la gestion de la diversité culturelle et religieuse à l'école, contribue à ce que «la réflexion sociale précède l'action judiciaire» étant donné que seulement deux plaintes ont été déposées auprès de la Commission avant que celle-ci ne diffuse sa réflexion officielle en la matière, ce qui est rare et «mérite d'être souligné». Enfin, l'autre qualité qu'on lui reconnaît est qu'il permet de «faire voler en éclats une série de «clichés» sur lesquels le débat du *hijab* a eu tendance à dérapier» (*La Presse*, 18 février 1995).

4.4.3 *Les avis favorables-critiques*

Certains commentaires favorables à l'avis de la Commission font état cependant de critiques à son endroit et notamment sur la responsabilité qu'il donne aux équipes éducatives de déceler les cas où le foulard est imposé aux élèves par les familles et d'intervenir auprès de celles-ci pour tenter de trouver des «accommodements raisonnables».

Selon le *Devoir* du 16 février 1995b, si l'avis «a le mérite d'alimenter intelligemment la discussion entourant le droit contesté à la pratique religieuse à l'école (...) il place l'école devant un défi impossible: celui de devoir arbitrer entre les droits des uns et les excès des autres». L'auteur se déclarant satisfait que la Commission des droits soit intervenue aussi rapidement «sur une question aussi délicate» souligne également le côté nuancé du document qui valorise une vision d'ouverture et de respect des droits sans «sombrier dans le pathos politiquement correct servi à la sauce multiculturelle canadienne du

genre n'importe qui peut faire n'importe quoi du moment qu'il se réclame d'un groupe minoritaire».

Pour d'autres (*Devoir*, 21 février 1995), l'avis de la CDP est intéressant dans la mesure où il propose en théorie, deux niveaux de discours: l'un individuel, l'autre collectif. Toutefois, au niveau pratique, il place l'école devant un dilemme difficile à assumer: celui de déceler les raisons qui poussent les élèves à se voiler. Face à cette difficulté, l'ouvrage que D. Baril a publié en 1995 semble tracer davantage la voie à suivre puisqu'en défendant l'idée d'une laïcisation du système scolaire, il donne les repères manquant, de façon concrète et pratique, pour solutionner l'expression de la diversité religieuse et culturelle au sein de l'école.

Tableau VIII : Synthèse des positions exprimées par les groupes sociaux sur la tolérance du foulard dans les écoles publiques avant et après l'avis de la Commission des droits de la personne

Groupes sociaux	Défavorable à la tolérance du foulard	Favorable à la tolérance du foulard	Favorable critique	Pas d'opinion tranchée
Milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • <i>CEQ (enseignants)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Élèves</i> • <i>Écoles musulmanes</i> • <i>CEPGM</i> • <i>CS Ste-Croix</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>CEQ</i> • <i>CECM</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>MEQ</i> • <i>Fédération des directions d'école</i>
Milieu politique		<ul style="list-style-type: none"> • <i>MCCI</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>MCCI</i> 	
Défense des droits		<ul style="list-style-type: none"> • <i>CSF</i> • <i>Fédération des femmes du Québec</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>CDP</i> • <i>Regroupement des centres de femmes</i> 	
Milieu communautaire	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Centre d'études arabes pour le développement</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Forum musulman canadien</i> • <i>Associations d'étudiants musulmans</i> • <i>Congrès juif canadien</i> • <i>SOS_Racisme</i> 		

N.B. : Les positions prises après la publication de l'avis de la CDP sont indiquées en caractère italique.

Tableau IX : Synthèse des caractéristiques générales du discours d'opinion sur le foulard islamique

Catégories	Opinion défavorable au foulard	Opinion favorable au foulard
Nombre d'articles	16 articles	11 articles
Présence masculine	8 hommes	2 hommes
Présence féminine	6 femmes	6 femmes
Occupation professionnelle des femmes	Enseignante (1) Consultante (1) Militante (1) Non précisé (2)	Journalistes (2) Condition féminine (2) Avocate (1) Convertie (1)
Occupation professionnelle des hommes	Universitaires (5) Journaliste (1) Non précisé (1)	Universitaires (2)

Tableau X : Synthèse des thèmes centraux et des sous-thèmes et leur fréquence d'appartenance dans les discours publics favorables et défavorables à la tolérance du foulard

Discours favorable à l'interdiction		Discours défavorable à l'interdiction	
Thèmes centraux	Sous-thèmes	Thèmes centraux	Sous-thèmes
Droits	<ul style="list-style-type: none"> • limiter l'application des droits dans la sphère publique (5) • protéger l'espace démocratique (3) 	Droits	<ul style="list-style-type: none"> • respect des droits fondamentaux (5) <ul style="list-style-type: none"> • liberté de religion (4) • liberté d'expression (2) • droit à l'éducation (3)
Égalité	<ul style="list-style-type: none"> • égalité de traitement des religions (1) • égalité de traitement des individus (6) 	Égalité	<ul style="list-style-type: none"> • égalité de traitement des signes (4) • égalité de traitement des élèves (3)
Religion	<ul style="list-style-type: none"> • le foulard n'est pas religieux (4) 	Religion	<ul style="list-style-type: none"> • acte religieux (4)
Valeurs culturelles	<ul style="list-style-type: none"> • dévalorisation de l'islam (2) • hiérarchisation des valeurs (3) • protection des acquis (4) 	Valeurs culturelles	<ul style="list-style-type: none"> • élément culturel (1) • équivalence entre foulard et autres signes (2) • marqueur identitaire (4)
Droits de la femme	<ul style="list-style-type: none"> • protection de l'égalité des femmes (8) • protection de la liberté de choix (3) 	Droits de la femme	<ul style="list-style-type: none"> • améliorer l'égalité des femmes (5) • s'affirmer comme femmes musulmanes (3) • liberté de choix (3)
Intégrisme	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation politique du foulard (9) • menace pour la société (5) • manipulation des femmes (8) • favoriser l'intégration (3) 	Intégrisme	<ul style="list-style-type: none"> • l'intégrisme n'est pas que musulman (3) • l'intégrisme n'a pas d'emprise au Québec (2)
Intégration			
École	<ul style="list-style-type: none"> • respect des règles vestimentaires dans les écoles privées (1) • renforcement du code vestimentaire (2) • déconfessionnalisation du système (4) 	École	<ul style="list-style-type: none"> • statut confessionnel de l'école (4) • favoriser le développement (2) • fermeté sur les cours (2) • faciliter l'intégration (1)
Avis de la CDP	<ul style="list-style-type: none"> • banalisation du foulard • non-protection des droits de la femme • inefficace sur le rôle de l'école 	Avis de la CDP	<ul style="list-style-type: none"> • traitement social vs judiciaire • ouverture critique à la diversité • intérêt collectif et individuel • arbitrage de l'école (critique)

CHAPITRE 5: ANALYSE COMPARÉE DU DÉBAT DU FOULARD ISLAMIQUE EN FRANCE ET AU QUÉBEC

Comme nous l'avons constaté dans les chapitres précédents, les débats sur le port du foulard islamique étaient nombreux et complexes. Il convient maintenant de nous interroger sur la signification potentielle de ce débat et sur l'apport de la comparaison à l'éclairage de notre problématique.

Le présent chapitre souhaite donc proposer une analyse comparative et une interprétation des données sur le traitement médiatique de la problématique du foulard islamique mises à jour dans la presse écrite française et québécoise francophone. Cette démarche d'interprétation s'articule autour de deux niveaux de comparaison.

Un premier niveau s'intéresse aux similitudes et aux différences relevées en ce qui a trait aux caractéristiques générales du débat, aux positions des groupes sociaux qui se sont exprimés et aux arguments utilisés en faveur ou à l'encontre de la tolérance du foulard.

Un deuxième niveau s'attache à comparer l'ensemble de ces similitudes et de ces différences avec les contextes sociaux plus larges cernés dans le premier chapitre, et notamment: les différences existantes en matière de politique d'immigration; la place des musulmans dans la société; le modèle de gestion du pluralisme ou les politiques d'intégration; les caractéristiques des politiques scolaires telles que la place occupée par l'éducation interculturelle et la religion dans l'éducation. Nous nous interrogerons à cet égard, sur le plus grand décalage entre discours défavorable et contexte qui semble exister au Québec qu'en France.

Par ailleurs, en conclusion, nous aborderons les défis que pose la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les systèmes scolaires.

1. SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES GÉNÉRALES CARACTÉRISANT LE DÉBAT

La problématique du foulard islamique a fait l'objet d'une couverture médiatique plus importante dans la presse écrite française que québécoise. En effet, le corpus français, qui s'étend de septembre à décembre 1994, comptabilise un plus grand nombre d'articles d'information et d'opinion que le corpus québécois francophone qui s'étale sur une période plus large. Deux raisons peuvent expliquer ce constat:

- les enjeux qui se dessinent derrière la problématique du foulard semblent avoir procuré plus d'émoi du côté français en raison, notamment, du nombre important d'exclusions prononcées suite à l'application de la circulaire Bayrou dans certains établissements.
- l'étendue de la presse québécoise francophone, en termes de publications et de public visé, est plus restreinte comparativement à la presse française.

On peut toutefois conclure que l'événement du foulard islamique a reçu un traitement médiatique important au Québec dans la mesure où un avis d'exclusion prononcé à l'égard d'une élève a généré une centaine d'articles d'information et d'opinion dans la presse écrite quotidienne francophone uniquement.

Le discours public français n'avait pas tant comme centre d'intérêt l'élément «foulard islamique», celui-ci ayant déjà fait l'objet d'analyses et d'interprétations précises en 1989, que de proposer différentes réactions à la circulaire Bayrou. À l'inverse au Québec, le foulard islamique étant une problématique nouvelle, le discours a tenté à la fois d'interpréter le foulard en fonction de différentes symboliques politique, culturelle et religieuse, et de proposer diverses manières de le considérer au sein du système scolaire. Toutefois, si en France la circulaire ministérielle a réinscrit au premier plan des débats un contentieux tel que le foulard islamique, l'intervention du Conseil d'État, et celui de la Commission des droits de la personne au Québec, auront été nécessaires pour mettre un terme à cette question litigieuse.

La circulaire du ministre Bayrou et l'avis de la Commission des droits de la personne du Québec ne partagent pas une même valeur légale, ni un même poids institutionnel. La circulaire Bayrou, d'une part, est un document administratif qui permet au ministère de l'Éducation de transmettre une information spécifique aux académies et établissements d'enseignement. Elle ne protège pas les établissements de plaintes réfutant les avis d'exclusion. À cet égard, la circulaire Bayrou a fait l'objet de deux arrêts du Conseil d'État français en juillet 1995 annulant les exclusions d'élèves voilées prononcées suite à son application. À l'inverse, bien que l'avis de la Commission des droits de la personne du Québec remplisse également une fonction d'information et d'orientation, il est par ailleurs investi d'un statut juridique qui donne une portée légale à toute décision s'y référant.

Or, si la circulaire Bayrou et l'avis de la Commission des droits de la personne ne peuvent se comparer au plan de leur contenu et de leur statut, il est intéressant toutefois de nous reporter à l'avis du Conseil d'État français de 1989 qui reste, en France, la référence juridique en matière de traitement du foulard islamique. Ainsi, l'avis français et l'avis québécois font état, en dehors des spécificités de contextes, d'un traitement similaire du foulard islamique. L'un et l'autre proposent d'adopter une position de non exclusion des élèves voilées à l'exception des cas où le port du foulard serait clairement identifié comme entraînant des contraintes excessives pour l'élève concernée, ses pairs, la pratique enseignante et le respect de la vie démocratique de l'école.

Le discours public français tend à être majoritairement contre la tolérance du foulard islamique à l'école bien qu'il ne soit pas non plus, et de manière systématique, en accord avec la circulaire Bayrou et la manière dont celle-ci souhaite gérer la visibilité du foulard. Le point de désaccord principal se situe sur la distinction illicite et implicite entre «signes discrets» et «signes ostentatoires» qui, par ailleurs, désigne tacitement le foulard islamique. Au Québec, à l'inverse, le discours public semble être plus partagé sur le sort devant être réservé au foulard. Bien qu'une plus forte proportion d'intervenant(e)s se soit appliquée à justifier les motivations d'une interdiction, l'ensemble du discours semble être en proie à l'incertitude quant au dilemme que pose le foulard. La symbolique politique et idéologique qu'il véhicule n'échappe à personne et se trouve être plus souvent qu'autrement condamnée. Cependant, son interdiction – comme celle d'autres signes d'appartenances religieuses et

culturelle – n'apparaît pas, pour autant, comme une solution efficace, voire même acceptable, dans une société telle que le Québec, dont l'espace démocratique s'est construit sur la diversité de ses composantes.

La représentation des femmes dans le débat public constitue, en ce qui a trait à l'implication des acteurs dans le discours, un des points de différenciation notable entre la France et le Québec. Si, en France, les femmes sont presque absentes du débat, elles sont, en revanche, très présentes dans le débat au Québec où elles se déclarent autant favorables à l'interdiction qu'à la tolérance. À cet égard, les femmes qui sont en désaccord avec l'interdiction identifient clairement le foulard comme un symbole politique et religieux. Cependant, elles se refusent à cautionner une interdiction car cela reviendrait à bannir les musulmanes des écoles ou, selon le cas, les obligerait à faire un choix entre les valeurs familiales et les valeurs scolaires qui serait d'autant plus difficile lorsqu'elles portent effectivement le foulard sous la contrainte de leur milieu. De plus, l'interdiction du foulard islamique dans les écoles, et a fortiori des élèves le portant, contribuerait à discriminer les filles musulmanes au détriment des garçons musulmans et de tout autre élèves arborant un signe de distinction. Enfin, un tel traitement du foulard ne serait, en aucune manière, un moyen efficace pour empêcher à l'intégrisme musulman de se manifester au sein de l'école puisque les garçons musulmans et intégristes, n'étant ni «identifiables» par leur tenue vestimentaire et ni concernés par les règlements d'exclusion du foulard islamique, pourront évoluer sans crainte au sein de cette micro-société qu'est l'école et diffuser avec discrétion leur idéologie.

Tant en France qu'au Québec, les hommes défendent essentiellement une position d'exclusion à l'égard du foulard et le désignent généralement comme le synonyme d'un asservissement de la femme qui symbolise la négation de son droit à l'égalité. Par ailleurs, ce discours d'intolérance, hommes et femmes confondus, est soutenu par des intellectuels – universitaires, journalistes, politiciens – et quelques praticiens de l'éducation. Au Québec, le discours favorable à une tolérance du foulard est soutenu par des femmes actives, impliquées dans la défense des droits et de la condition féminine.

conflit entre l'institution scolaire et son milieu qu'à l'aplanir. L'école québécoise qui, par définition, autorise la manifestation du fait religieux puisqu'elle est confessionnelle, ne pourrait justifier en toute logique l'interdiction du foulard. En effet, d'autres signes religieux ou simplement culturels y sont tolérés et le foulard islamique fait déjà l'objet d'accommodements. Enfin, nous pouvons noter qu'au chapitre des contenus d'enseignement à développer, le discours favorable à l'interdiction reste silencieux. À l'opposé, le discours favorable à la tolérance réitère qu'il est important d'enseigner aux élèves le caractère diversifié de la société dans laquelle ils vivent et de leur transmettre le respect de cette pluralité afin que tous puissent apprendre à «vivre ensemble».

L'influence du discours français sur le discours québécois se mesure également en référence au thème de la lutte contre l'intégrisme invoquée de manière très fréquente pour justifier l'interdiction. Cette référence à la France nous indique qu'au-delà de l'attraction paradoxale du modèle français sur les perceptions du public vis-à-vis de la diversité du tissu social québécois, il existe un fantasme international du Musulman et de l'Islam, interprétés de prime abord comme intégristes. Une telle perception peut se comprendre, sans pour autant s'excuser, s'agissant de la France mais elle n'a pas de légitimité au Québec. On peut, certes, admettre qu'en France, des Français musulmans trouvent dans la religion un contrepoids à l'exclusion sociale et économique qu'ils ressentent et que parmi eux, certains subissent l'influence d'imams extrémistes qui les conditionnent au fondamentalisme. Mais selon plusieurs recherches, dont celle de Tribalat (1995), cette tendance est infime en comparaison à l'importance démographique de la population musulmane en France. Cette perception négative de l'Islam et des Musulmans comme intégristes est aisément délégitimée dans la mesure où elle tend à faire des Musulmans un ensemble d'individus homogène et monolithique alors même que les Musulmans, pris dans leur individualité, ne partagent pas une même vision de leur foi en l'Islam. Par ailleurs, une telle perception de l'Islam et des Musulmans est très probablement renforcée par l'actualité internationale ou nationale soulignée par la presse écrite avec une insistance parfois non dissimulée que l'on a pu, par ailleurs, vérifier au moment même où se produisait l'événement du foulard. En effet, à cette occasion, plusieurs articles relatifs à l'intégrisme musulman furent publiés dans les journaux français et québécois.

Enfin, à l'inverse de la France, le discours québécois de tolérance à l'égard des élèves voilées, et plus généralement à l'égard de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école perçue comme une richesse, a exercé un poids important dans la presse québécoise. Il a, en effet, servi à contrebalancer les discours inverses par l'apport d'arguments raisonnés, contextuels et démocratiquement acceptables tout en défendant une acceptation critique de la diversité.

CONCLUSION

La problématique du foulard islamique est passée du stade de nouvelle à celui d'événement sous l'influence des médias qui en ont fait l'objet d'un débat public et politique souvent empreint d'une vive émotion. Ce travail ne s'y est intéressé qu'à travers le discours de presse écrite et ne constitue en aucun cas une tentative visant à démontrer qu'à partir des corpus étudiés, l'une des sociétés dont il est question serait plus ou moins tolérante que l'autre à l'égard du foulard islamique en particulier et de la diversité culturelle et religieuse en générale. Nous avons pu constater, au contraire, combien les discours pouvaient finalement adopter une argumentation similaire malgré les différences de contextes relevées. Par ailleurs, l'opinion publique identifiée et étudiée dans le cadre de cette analyse n'est pas nécessairement représentative de celle partagée par l'ensemble de la population.

Toutefois, cette étude nous a permis de mettre en lumière un certain nombre d'arguments issus du débat, d'identifier certaines tendances quant à la perception de l'élément foulard islamique par l'opinion publique, de constater que la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse, au sein de l'école publique, était une thématique complexe et conflictuelle et enfin, de mettre en relief certains enjeux relatifs à l'intégration.

L'analyse nous a de plus montré qu'il existe une dissonance en matière de reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse au sein l'école publique, entre les contextes – soit la rhétorique politique et juridique qui définit le modèle normatif de gestion de la diversité – et le discours public qui perçoit l'expression de la diversité comme une menace ou comme un enrichissement. Ce hiatus se vérifie notamment chez les partisans d'une tolérance au foulard islamique en France et chez ceux qui privilégient l'interdiction au Québec, les uns et les autres se montrant clairement en désaccord avec les discours politiques relatifs à la diversité. Cependant, au-delà des convergences et des divergences, l'événement du foulard islamique dans les écoles a confirmé également que le discours juridique exerçait un poids considérable dans la réglementation des litiges relatifs à la prise en compte de la diversité car on constate que le débat sur le foulard islamique a commencé à

perdre de son importance suite à l'intervention du Conseil d'État en France et à l'avis de la Commission des droits de la personne au Québec.

Toutefois, la France et le Québec, au-delà de leurs divergences de contextes et du rapport à la diversité qu'elles ont spécifiquement défini, se trouvent placées devant une même question: quelle place octroyer à la pluralité dans un projet d'intégration qui garantisse la cohésion sociale ?

La problématique du foulard islamique a donc montré qu'un vaste débat devait être lancé sur cette question car, dans chacune des sociétés, la reconnaissance de la diversité ne fait pas l'unanimité. Pour certains, l'expression des spécificités culturelles devraient rester – ou être placée – dans la sphère privée; pour d'autres, la frontière entre sphère privée et sphère publique étant de moins en moins fixée clairement, l'expression de la diversité culturelle et religieuse devait, au contraire, être considérée comme un acte conforme à la réalité sociale qui est *de facto* très diversifiée.

Sur le terrain de la reconnaissance de la diversité, on peut remarquer que l'intégration est conçue, tant en France qu'au Québec par les partisans de l'interdiction comme de la tolérance, comme un processus devant mener à l'assimilation. Cependant, les moyens à mettre en œuvre pour faciliter ce processus sont mis en concurrence. Dans une première acception, l'intégration est considérée comme une démarche individuelle qui se concrétise grâce à la participation de tous les individus aux institutions, et de tous les élèves à l'école, indépendamment de leurs convictions personnelles. Dans une deuxième acception, l'intégration est déterminée comme l'imposition collective de comportements identiques, fondés sur le respect des mêmes principes par tous les individus, et conférant, ainsi, à l'identité nationale une homogénéité qui garantit la cohésion sociale.

Cependant, la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse vient quelque peu remettre en question cette dernière conception et pose un certain nombre de défis aux sociétés et à leurs institutions. La demande de reconnaissance des spécificités – et, par conséquent, d'adaptation des institutions – se manifeste de plus en plus comme une demande légitime découlant de la nécessité d'accroître et d'assurer le respect des droits fondamentaux

de la personne. Cependant, le respect des droits des uns ne doit pas mener à l'irrespect des droits des autres. Dans cette perspective, la prise en compte de la diversité ne peut être effective que dans la limite d'une évaluation critique au cas par cas des demandes qui sont formulées.

Par ailleurs, la prise en compte de la diversité invite également les sociétés à entreprendre une vaste réflexion afin d'une part, de (re)définir les valeurs communes à partager et à transmettre et d'autre part, d'abolir les clivages sociaux dominants qui définissaient auparavant l'intégration comme un processus d'assimilation des cultures minoritaires à un modèle culturel dominant, homogène et supposé être partagé par tous. Or, on constate que, malgré le paradoxe que cela implique, l'unité peut naître de la diversité alors que l'idéal d'unité qui était sous-jacent au projet d'intégration par assimilation peut échouer dans la mesure où il n'a pas réussi à éradiquer les particularismes. Ainsi, les modèles dominants d'intégration sociale et culturelle sont appelés à se redéfinir de façon inclusive en considérant l'apport des éléments nouveaux qui leur sont proposés.

Enfin, la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse ne doit pas mener au danger de l'ethnisation dans la mesure où la culture et la religion sont d'une certaine façon des éléments donnant un sens à la vie quotidienne mais vécus de façon individuelle et propre à chacun. On ne peut donc pas présumer, par exemple, que tous les Musulmans exigeront que le port du foulard soit toléré dans les institutions. De la même façon, on ne peut pas non plus considérer que les demandes de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse sont uniquement formulées par les membres de groupes ethniques minoritaires d'origine immigrante. On a pu voir des membres des groupes dits majoritaires remettre en question les curricula scolaires et s'opposer, par exemple, à l'enseignement des cours d'éducation sexuelle qu'ils considéraient devoir revenir à la famille et non à l'école.

Ainsi, au chapitre du traitement que le foulard islamique devrait recevoir à l'école, il nous semble évident que de façon concrète, aucune mesure générale ne peut être appliquée. Les motivations qui poussent les élèves – et les femmes – à le porter sont si complexes qu'un traitement égalitaire des élèves voilées allant dans le sens d'une interdiction mènerait nécessairement à des décisions arbitraires et placerait certaines de ces élèves devant un

qu'autrement, en rupture avec la tradition familiale, leur mère n'ayant bien souvent jamais porté le voile.

En dehors des conditions réelles qui font que des jeunes filles portent le foulard, il apparaît essentiel, en France comme au Québec, de ne pas sanctionner, par une exclusion arbitraire, des élèves qui dans certains cas ne font qu'affirmer une identité particulière ou qui, dans d'autres cas, subissent effectivement la pression de leur milieu familial. Dans ce dernier cas, plus sensible que tout autre, l'interdiction du foulard reviendrait à faire subir aux élèves concernées une double pression et à discriminer les victimes d'une idéologie sans pour autant atteindre les vrais responsables.

Par ailleurs, le rôle de la société n'est pas d'imposer sa propre vision du bien. Elle doit plutôt se placer comme garante des droits dont la liberté de choix, de conviction et d'expression sont les plus fondamentaux. Par ailleurs, si effectivement on peut identifier que derrière le port du foulard se cache une menace envers celle qui le porte, le rôle de la société et de ses institutions est d'assurer d'abord et avant tout la protection de la personne et non la confronter.

L'Islam et l'intégrisme islamique

L'interdiction du foulard au Québec se justifie sur la base d'une hiérarchisation des valeurs culturelles alors qu'en France, celle-ci se fonde sur le fait que le foulard est un signe religieux prosélyte. Bien que ces deux types d'argumentations puissent, au premier abord, apparaître comme dissonantes, elles sont au contraire très similaires dans la mesure où elles posent toutes les deux le principe que certains signes sont plus admissibles et tolérables que d'autres. Or, une question se pose: selon quels critères un signe est-il prosélyte et constitue-t-il donc un «danger» à la fois pour celle qui le porte et pour autrui? Avec quelque cynisme, certains opposant à cette vision se sont amusés à définir ces critères de catégorisation en prenant comme référence parmi d'autres la grandeur et la couleur.

De façon plus sérieuse, on peut supposer que le foulard, en comparaison à d'autres signes religieux tout aussi visibles, n'aurait pas fait l'objet d'un débat si vaste et si tendanciel s'il n'avait pas été un symbole de l'Islam. Or, sous l'influence de l'actualité internationale

dont nous ferons l'économie des détails ici, l'Islam est nettement présenté comme le nouvel ennemi mondial et l'on peut constater qu'une certaine intolérance s'est parfois manifestée à l'égard des musulmans, considérés injustement comme un ensemble homogène d'individus, sans égard à la manière dont chacun exprimait et vivait sa foi. La façon dont le foulard islamique est perçu vient corroborer ce constat. Il est très souvent désigné comme un symbole de l'intégrisme musulman et celles qui le portent sont, à maintes reprises, identifiées comme des fondamentalistes latentes ou affirmées.

Un même consensus sur la lutte contre l'intégrisme musulman apparaît donc en France et au Québec dans le discours qui défend l'interdiction du foulard. Si on peut effectivement admettre que la France – de part sa position stratégique sur l'échiquier politique et son rapport historique au monde musulman – a des raisons d'être plus vigilante à l'égard des mouvements intégristes et de leurs manifestations publiques, l'argument de lutte contre l'intégrisme musulman a du mal à trouver une assise au Québec où la présence musulmane est peu importante et où la plupart des immigrants originaires de pays musulmans se sont exilés pour fuir l'intégrisme et les menaces auxquelles il expose ceux et celles qui n'épousent pas sa cause. Toutefois, d'un discours à l'autre, les mêmes craintes face à la montée de cette idéologie et à son influence dans les sociétés occidentales se sont fait ressentir, contribuant une nouvelle fois à renforcer l'idée qu'une tolérance à l'égard des élèves voilées n'était pas envisageable. À cet égard, nonobstant le fait qu'une reconnaissance du foulard contribuerait à légitimer une idéologie de la négation, certains défenseurs de l'interdiction supposent également que cela viendrait mettre en danger le système démocratique sur lequel repose nos sociétés car, en ouvrant ainsi une brèche dans le droit, aucune logique ne pourrait faire face à la multiplication des demandes et à une supposée islamisation de nos systèmes de régulation.

L'intégration

La problématique du foulard islamique a posé, tant en France qu'au Québec, la difficile question de l'intégration des personnes immigrantes. Cette question est posée autant par ceux qui soutiennent l'interdiction du foulard islamique que ceux qui sont favorables à la tolérance. Les premiers voient en l'interdiction une façon d'assurer une intégration mieux réussie. Les seconds invoquent que l'intégration sera plus optimale en acceptant les élèves

qui portent le foulard au sein des écoles. Cependant, si au Québec, le discours sur l'intégration est resté dans l'ordre du rhétorique, en France, celui-ci visait spécifiquement la communauté musulmane et s'appuyait sur des faits.

Ainsi, le discours public français s'est attardé à démontrer que l'intégration des musulmans en France est un échec. Pour les uns, la faute revient au modèle français qui n'a pas laissé le choix entre assimilation et insertion, pour les autres, se sont les musulmans eux-mêmes qui sont responsables de cet échec, le modèle d'intégration français ayant largement montré qu'il fonctionnait s'agissant d'autres communautés immigrantes aujourd'hui intégrées et «invisibles».

Cependant, on constate également que la question de l'intégration place l'école aux premières lignes des institutions responsables de mener à bien ce projet.

En France comme au Québec, les partisans d'une tolérance à l'égard des élèves voilées insistent sur le fait que l'intégration passe par l'école dans la mesure où, à travers sa fonction d'éducation et de socialisation, elle favorise le développement de l'élève. Cependant, c'est sur ce dernier point que le discours favorable à la tolérance révèle finalement les raisons cachées qui le motivent. À travers l'éducation et la socialisation, les élèves voilées, en contact avec d'autres jeunes de leurs âges et confrontées à l'apprentissage de contenus pédagogiques leur offrant l'éventail des idées et de la pensée moderne, prendront peu à peu conscience de leur propre condition et finiront d'elles-mêmes, par ôter le foulard. La tolérance à l'égard des élèves voilées n'apparaît donc pas nécessairement comme la preuve d'une ouverture à la fois relative – l'acceptabilité des spécificités culturelles – et critique – l'intransigeance à l'égard des contenus enseignés – à la diversité mais bien plus comme une stratégie temporelle d'amener peu à peu les individus à s'intégrer en s'assimilant.

4. SPÉCIFICITÉS DES CONTEXTES ET CARACTÉRISTIQUES DES DÉBATS

L'analyse du discours public entourant la problématique du foulard islamique nous montre qu'en France comme au Québec, les avis exprimés privilégient majoritairement l'interdiction du foulard à l'école et ne proposent pas d'alternative aux élèves voilées.

Celles-ci devraient, en substance, accepter d'ôter leur foulard quand elles franchissent le seuil de l'établissement qu'elles fréquentent. Une telle position nous semble faire écho, en France, aux spécificités sociales, politiques et scolaires qui y prévalent en matière de gestion des relations ethniques. Elle peut s'expliquer également par le fait que la population musulmane y est importante démographiquement et que la religion musulmane, qui ne conçoit pas de distinction entre sphère privée et sphère publique, y est la deuxième religion de France. Toutefois, une position d'interdiction à l'égard du foulard nous apparaît quelque peu étonnante au Québec et montre qu'il y existe un plus grand décalage entre le discours tenu sur le foulard et le contexte des relations ethniques. En effet, d'une part, le modèle de gestion du pluralisme au Québec ne délimite pas, à l'inverse de la France, d'espace où peuvent s'exprimer ou ne pas s'exprimer les particularismes. D'autre part, l'école québécoise est restée confessionnelle. Enfin, la présence musulmane est peut importante au Québec et non marquée par un passé historique commun.

Le discours d'interdiction en France, vise un triple objectif: l'intégration par l'assimilation et l'adhésion de tous les résidents aux lois républicaines, la lutte contre l'intégrisme musulman et le respect de la laïcité comme principe fondamental limitant l'expression des particularismes au sein de la sphère publique et notamment de l'école. Bien que, à l'instar du discours opposé qui privilégie la tolérance envers les élèves voilées, on puisse critiquer un tel discours d'intolérance comme étant largement anachronique dans le contexte à la fois politique et social français actuel et à venir, il n'en reste pas moins que celui-ci reproduit fidèlement la conception de l'égalité qui fonde la régulation du pluralisme en France. À l'inverse, au Québec, il est surprenant de constater que le débat entourant la problématique du foulard islamique puisse souvent adopter la même rhétorique que la France et justifier l'interdiction comme un moyen de favoriser l'intégration, de lutter contre l'intégrisme musulman et de laïciser le système scolaire alors même que le Québec se définit, de façon explicite par ses politiques, comme un ensemble devant transiger avec la pluralité de ses composantes. Le renvoi de la jeune Émilie Ouimet pour cause de port de foulard islamique apparaît donc, à cet égard, comme un acte divergent sur quatre points: celui du modèle politique de gestion du pluralisme ouvert à la reconnaissance de la diversité; celui de la politique interculturelle de la Commission scolaire des écoles catholiques qui encourageait les établissements à l'adaptation au pluralisme et à l'application d'accommodements

raisonnables négociés entre l'école et les familles; celui du système scolaire confessionnel laissant à la religion le droit de se manifester dans la sphère publique et enfin, celui du caractère peu central de la lutte contre l'intégrisme particulièrement peu présent dans la société québécoise. On peut alors penser que le débat autour du foulard a servi d'exutoire à l'expression d'appréhensions multiples et confuses envers l'ouverture et le changement que suppose la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse.

La France est *de facto*, comme le Québec, une société très diversifiée socio-culturellement et ethniquement. Bien qu'à l'inverse du Québec, elle ne pratique plus une politique active d'immigration, elle reste, cependant, concernée par le phénomène du fait de son implication dans l'Europe et de l'arrivée d'immigrants intra-communautaires qui peuvent, depuis le 1er janvier 1993, circuler librement à l'intérieur des frontières européennes. Le modèle français d'intégration, qui a certes assimilé des générations d'immigrants durant plusieurs décennies, ne semble plus pouvoir empêcher les individus – immigrants ou non immigrants – d'afficher leurs spécificités et de faire valoir leurs droits pour que celles-ci puissent être reconnues dans la sphère publique alors même que les législations internationales et européennes tendent à s'orienter vers une ouverture accrue au pluralisme, à renforcer le respect des libertés individuelles, à octroyer de nouveaux droits aux immigrants et aux étrangers, à soutenir la lutte contre toute forme de discrimination. Par ailleurs, soutenir, comme certains le font souvent, que le modèle d'intégration français a toujours bien fonctionné est une preuve de l'oubli des tensions, des stéréotypes façonnés sur l'«autre» dès l'arrivée des premiers immigrants et des décisions gouvernementales prises dès le début du siècle pour limiter, sur le territoire français, la présence étrangère à caractère permanent. Il apparaît, au contraire, que le modèle français d'intégration est actuellement limité et surtout poussé à se redéfinir, notamment parce qu'il considère encore comme une population à «assimiler» les jeunes Français issus de l'immigration qui sont nés ou ont grandi en France – et notamment ceux d'origine arabo-musulmane qui ressentent une exclusion sociale et semblent décidés à défendre leur identité de Français musulmans.

Au Québec, le débat sur le foulard semble révéler que si l'on admet généralement que la société québécoise est plurielle, on considère toutefois majoritairement la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse au sein des institutions publiques telles que l'école,

comme une menace à la cohésion sociale et culturelle. La définition officielle de l'intégration comme la recherche d'une unité tout en respectant la diversité, autorisant par ailleurs chaque individu à manifester sa spécificité, semble trouver peu d'appui parmi les personnes qui se sont exprimées contre le port du foulard. Celles-ci semblent défendre, au contraire, une conception très jacobine de l'intégration qui, en définissant les mêmes règles de conduite pour tous les individus, permettrait de respecter la culture québécoise, éliminerait les menaces à l'équilibre social et contribuerait à annuler les risques de conflits ayant comme motif la demande de prise en compte de la diversité. Ce discours semble, à cet égard, concevoir difficilement que le pluralisme puisse avoir comme impact de modifier les acquis et de contribuer à faire de la culture québécoise une culture à la fois plurielle et commun.

Toutefois au Québec, et de façon plus importante qu'en France, les partisans de la tolérance misent d'abord et avant tout sur la diversité sociale, culturelle et ethnique de la société québécoise perçue comme un composante essentielle avec laquelle il est nécessaire de négocier pour le développement de relations sociales harmonieuses. L'intégration semble alors être définie d'abord et avant tout comme la participation aux institutions. En participant aux institutions publiques et communes, les immigrants pourront développer d'une part, des liens avec d'autres individus et d'autre part, un sentiment d'appartenance à la société québécoise, ou du moins s'en rapprocher. Par ailleurs, la diversité culturelle et religieuse est identifiée comme un élément constitutif du patrimoine culturel du Québec qu'il est nécessaire de transmettre aux enfants à l'école. La crainte qui ressort de l'ensemble de ce discours est de voir surgir, à partir du traitement du foulard, une sorte d'intolérance à l'égard des Musulmans en particulier et de toutes manifestations à caractère symbolique en général. S'il apparaît clairement à ce discours qu'une telle attitude ne peut être légitimée au Québec, il lui semble toutefois nécessaire également de ne pas relativiser outre mesure les manifestations particularistes.

L'importance de l'école dans le processus d'intégration est souvent rappelée tant en France qu'au Québec. L'école laïque en France, telle que conçue au début du siècle, a largement évolué au cours des ans sans pour autant réussir à imposer la neutralité aux élèves. Toutefois, bien que le débat se montre attaché à ce principe dans la mesure où il garantit un traitement égalitaire de tous les élèves et surtout, protège les contenus de

l'enseignement de toute interférence religieuse, la laïcité stricto sensu apparaît quelque peu anachronique. En effet, celle-ci prend peu en compte le caractère changeant des élèves qui, aujourd'hui plus que jamais, s'affichent dans leur individualité propre et portent sur leurs tenues vestimentaires, les composantes idéologiques qui les animent. Or, selon Martuccelli et Zawadzki (1994), cette affirmation identitaire est vécue par les équipes éducatives, en général, comme une provocation à l'égard des valeurs scolaires et laïques et perçue comme un désengagement des élèves à l'égard de la scolarité, perceptions qui sont d'autant plus aiguës lorsque les écoles font partie d'une zone d'éducation prioritaire.

Par ailleurs, il semble difficile d'envisager que l'école laïque puisse continuer d'ignorer, dans les curricula explicites et implicites, l'importance de l'immigration sur le développement de la société française et la contribution de la diversité ethnoculturelle à l'enrichissement de la culture française. L'éducation interculturelle n'est pas valorisée et les projets de rapprochement entre l'école et son milieu, qui étaient à la base du développement des zones d'éducation prioritaire, se heurtent encore, après dix ans d'existence et sans vouloir céder à un fort pessimisme, à la résistance des équipes éducatives. Plusieurs raisons expliquent ce constat. L'enseignant, ayant hérité aux origines de la mission éducative se sentait investi ainsi, d'un rôle social d'intégration et de formation des citoyens qu'il était le seul à assumer. Or, les projets de partenariat sont venus remettre en question cette exclusivité. Par ailleurs, les projets de collaboration entre l'école et le milieu ont du mal à mobiliser l'attention et l'intérêt du personnel enseignant dans la mesure où celui-ci se sent dévalorisé dans son rôle d'éducation et délesté de sa mission d'autorité puisque la transmission de la connaissance est relayée par d'autres modalités. De plus, dans le contexte des zones d'éducation prioritaire qui regroupent des écoles situées dans des quartiers difficiles, l'enseignant ne doit plus seulement instruire, il doit aussi intervenir socialement afin de mener l'élève à s'insérer dans la société. C'est donc une responsabilité coûteuse en termes de temps et d'investissement dont les résultats peuvent être longs et non assurés.

Toutefois, malgré le caractère laïque de l'institution scolaire en France, le débat a révélé que, tout comme dans les écoles du Québec, des accommodements à la diversité culturelle et religieuse étaient opérés et dépendaient du rapport que l'équipe éducative avait établi avec les familles et les élèves. La diffusion de la circulaire Bayrou a d'ailleurs éveillé

des craintes chez certains directeurs d'établissement où des arrangements avaient été trouvés avec les familles. Cette «ouverture» n'est toutefois pas généralisée à l'ensemble des établissements et l'événement du foulard islamique a montré à quel point le milieu scolaire pouvait se sentir démuné face à la présence accrue de la diversité culturelle et religieuse dans les écoles. En effet, plusieurs établissements ont immédiatement mis en œuvre le processus d'application de la circulaire et de modification des règlements intérieurs dès que celle-ci fut publiée. Dans la foulée du discours français défavorable à une interdiction du foulard, il semble important que dans le respect de l'égalité des droits et de traitement des individus, des pratiques d'accommodement puissent être généralisées à l'ensemble des établissements scolaires. D'autant que l'école se montrant finalement comme une micro-société très diversifiée, on conçoit difficilement la logique selon laquelle le foulard islamique comme symbole culturel et religieux pourrait être interdit alors même que d'autres signes, aussi provocants sont tolérés.

Au Québec, si le rôle de l'école dans l'intégration est valorisé, la structure scolaire encore confessionnelle et l'enseignement de la religion inscrit dans les curricula sont les caractéristiques du système les plus vivement critiquées aussi bien par les partisans de l'interdiction du foulard que ceux de la tolérance. Cependant, si les premiers valorisent la laïcisation radicale des structures et de l'enseignement, les seconds préfèrent adopter la rhétorique de la déconfessionnalisation simple, le terme même de «laïcité» apparaissant comme ne s'appliquer qu'au contexte particulier de la France.

À cet égard, la laïcisation ou la déconfessionnalisation du système scolaire québécois constitue un des thèmes à partir duquel nous pouvons mesurer l'influence que le discours français a pu exercer sur le discours québécois. Toutefois, la propension d'une partie de l'opinion publique à vouloir interpréter un élément aussi complexe que le foulard islamique par référence à un principe national spécifique – la laïcité – s'est trouvée également critiquée. En effet, la laïcisation du système scolaire québécois sur le modèle français serait peu réaliste au Québec et n'empêcherait pas aux particularités culturelles et religieuses de s'exprimer car la France, malgré ce principe, se trouve pareillement concernée par le dilemme de la prise en compte de la diversité. Par ailleurs, la laïcité est perçue comme un moyen trop radical de gestion du pluralisme à l'école qui tend davantage à provoquer le

2. SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES DES POSITIONS DÉFENDUES PAR LES GROUPES SOCIAUX

Les milieux scolaires

La problématique du foulard islamique a mis à jour l'existence, au sein des milieux scolaires français et québécois, d'une dissension latente entre les normes qui régissent le fonctionnement de l'école et les pratiques quotidiennes de l'enseignement; entre le discours des groupes syndicaux et celui des praticiens de l'éducation – notamment des enseignants et des directions d'école plus directement confrontés aux conflits pouvant découler du traitement du foulard islamique; entre les enseignants eux-mêmes s'agissant plus particulièrement de la France.

Il est intéressant de noter, à cet égard, que les centrales syndicales d'enseignants se sont dites en accord, tant en France qu'au Québec, avec les décisions politiques et juridiques concernant le traitement à donner au foulard islamique. Toutefois, le discours des enseignants et des directions d'école pris individuellement ne correspondait pas toujours à ces positions. Si, d'une part, les enseignants du Québec se sont finalement déclarés contre la tolérance du foulard dans les écoles, ceux de France, d'autre part, se sont montrés plus partagés sur la question. En effet, les uns se montraient favorables à l'interdiction mais critiques à l'égard des conséquences d'une telle application sur le mandat éducatif, les autres étaient plutôt enclins à une tolérance des élèves voilées, doublée d'une adaptation locale négociée entre l'école et les élèves.

Cependant, enseignants et directions d'établissement réclamaient, en France comme au Québec, des directives claires et surtout gouvernementales. Une telle exigence normative manifestait une inquiétude certaine de ces acteurs à l'égard du rôle qui leur était imposé. Celui-ci, dépassant largement les seules frontières de l'instruction, consistait à identifier les motivations réelles sous-jacentes au port du foulard; à intervenir auprès des familles pour les convaincre, dans les cas extrêmes, d'abandonner le foulard; à décider du sort des élèves voilées. Un tel degré de liberté octroyé aux milieux scolaires les plaçait aux premières lignes des conflits avec les familles et les exposait à des accusations publiques. Le fait donc, de pouvoir alors se référer à un document officiel émanant du gouvernement – tel qu'une

politique en matière d'éducation interculturelle au Québec ou une loi organique en France – devait constituer pour les acteurs scolaires, un moyen de déplacer la responsabilité des décisions prises à l'égard du foulard vers l'État ou, dans le meilleur des cas, de savoir quelles attitudes adopter.

Les milieux politiques

En 1989 en France, le foulard islamique avait été désigné par plusieurs analystes de l'événement comme un défi aux clivages politiques habituels dans la mesure où les partis se retrouvaient profondément divisés autour de cette question, qu'il s'agisse de définir les sens du foulard ou de décider du traitement qu'il devait recevoir. En 1994, il semblait au contraire que les milieux politiques français se soient mis d'accord sur un point: l'élément foulard ne pouvait être toléré en raison de sa symbolique de discrimination à l'égard des femmes, de la menace intégriste qu'il représentait et de la laïcité qu'il venait remettre en question. Toutefois, la division en fonction des allégeances à un parti politique se retrouvait au niveau des critiques formulées par les différentes personnalités politiques à l'égard de la circulaire Bayrou, et notamment sur la discrimination qu'elle imposait aux élèves voilées et sur l'exclusion du système scolaire qu'elle sous-tendait.

Au Québec, peu de personnalités politiques se sont exprimées sur la problématique du foulard. Toutefois, les rares interventions publiques de la classe politique sur l'événement au lendemain de l'exclusion d'Émilie Ouimet ne faisaient pas état d'une opinion tranchée sur le foulard islamique et sur le traitement à lui réserver. On peut toutefois déceler, dans les propos relevés, une certaine dérive idéologique – probablement influencée par l'opinion publique internationale et notamment française – qui se traduisait par l'ambiguïté avec laquelle le foulard islamique et la religion musulmane étaient désignés. Ainsi, si le foulard et l'Islam en général, n'étaient pas clairement nommés, ils n'en étaient pas moins fortement suggérés lorsque «la soumission de la femme» ou «l'inégalité entre les sexes» étaient invoqués, et lorsque le rôle du gouvernement en matière d'intervention était clairement présenté comme un «devoir» visant la protection des individus, des institutions et des valeurs communes. Toutefois, lorsque, quelques mois plus tard, l'avis de la Commission des droits de la personne paraissait, ce discours fortement idéologisé disparaissait au profit d'un enthousiasme non dissimulé pour une décision juridique correspondant à la politique

privilegiée par le Québec en matière d'intégration et de rapport à la diversité culturelle et religieuse.

Les milieux communautaires et religieux

Si au Québec, le Congrès Juif Canadien s'est clairement prononcé en accord avec la décision de non-discrimination des élèves voilées de la Commission des droits de la personne, les communautés religieuses juives et catholiques de France ne se sont pas affichées de manière solidaires à l'égard du port d'un élément aussi significatif que le foulard, ni à l'égard de la communauté musulmane. Bien qu'elles ne se soient pas officiellement prononcées sur l'interdiction ou la tolérance du foulard, elles ont toutefois manifesté leurs craintes à l'égard de la circulaire Bayou et de la distinction entre «signes ostentatoires» et «signes discrets». Avec une intention non dissimulée d'agir en fonction de leurs propres intérêts, l'intervention de ces groupes religieux visait notamment à démontrer que la kippa – et la croix chrétienne – n'étant ni «ostentatoires» ni symboliquement discriminatoires, elles n'étaient donc pas concernées par la circulaire.

On peut probablement déceler, dans la position adoptée par les communautés juive et catholique de France, une volonté de ne pas perdre les prérogatives qui leur ont été octroyées dès le début du siècle au moment où l'état et ses institutions furent laicisés. Par ailleurs, cela témoigne également des tensions qui existent, en France, entre les différentes communautés religieuses. En effet, les unes – chrétiennes et juives – bénéficient de privilèges socio-historiques alors que les autres – et spécifiquement la communauté musulmane –, n'ont pas la même reconnaissance ni le droit, notamment, d'ouvrir leurs propres écoles privées au même titre que les communautés juives ou chrétiennes.

S'agissant des positions de la communauté musulmane, tant en France qu'au Québec, on peut noter qu'elles ne sont pas unanimes et montrent essentiellement que les musulmans sont divisés quant au rapport qu'ils entretiennent avec l'Islam et à la place qui devrait lui être octroyée au sein de la sphère publique. À cet égard, si au Québec comme en France, des mouvements collectifs de soutien aux élèves voilées sont nés de manière spontanée suite aux exclusions, d'autres interventions plus individuelles de musulmans se sont faites entendre dans l'optique de se démarquer d'un Islam militant ou pouvant être identifié comme tel.

3. SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES DES ARGUMENTS EMPLOYÉS

Une analyse globale des catégories d'arguments identifiés au sein des discours d'opinions favorables et défavorables au foulard islamique nous a permis d'identifier cinq thèmes centraux récurrents dans les deux corpus et qui constituent la trame autour de laquelle le débat du foulard s'est développé en France et au Québec.

Neutralité du système scolaire

En France comme au Québec, l'interdiction du foulard islamique se fonde sur le respect du traitement égalitaire des individus. Cependant, l'argument de l'égalité intervient également au Québec, dans le discours qui défend la tolérance du foulard et selon lequel, le foulard doit être considéré à l'égal d'autres signes religieux et culturels qui se manifestent ouvertement à l'école.

Toutefois, si le thème de l'égalité apparaît également au Québec comme moyen d'assurer que les élèves soient considérés de la même manière, indépendamment de leurs convictions particulières, la rhétorique égalitaire apparaît aussi comme étant plus complexe que le simple fait d'accorder un privilège de droit à certains élèves sans égard à d'autres, comme cela fut dit, au Québec, dans le discours d'interdiction du foulard. Elle implique, en effet, à un degré plus normatif, que soit mis en discussion le caractère neutre ou confessionnel – selon qu'on se place en France ou au Québec – du système scolaire.

En France, il est notable que le principe central auquel on se réfère pour justifier l'interdiction de signes religieux tels que le foulard islamique est celui de la laïcité du système scolaire, défendu comme un fondement essentiel de l'état et de ses institutions sur lequel aucune négociation ne peut être engagée. La laïcité est, par définition, une marque d'indépendance à l'égard de toute conviction religieuse ou partisane et un tel principe de non reconnaissance fait en sorte qu'aucune croyance ne puisse être considérée comme supérieure ou inférieure à une autre. Elle est érigée, en théorie, comme la condition sine qua non au respect de tous les élèves indépendamment des traits qui les caractérisent et permet ainsi qu'ils soient tous considérés sur un pied d'égalité.

D'autre part au Québec, empruntant à la rhétorique laïque française, le discours défavorable au foulard islamique dans les écoles fait appel à la déconfessionnalisation du système scolaire. Dans cette perspective, le système scolaire public est présenté comme *de facto* inégalitaire dans la mesure où étant bi-confessionnel, il donne une reconnaissance sociale aux deux religions fondatrices sans pour autant octroyer les mêmes avantages aux autres confessions religieuses représentées actuellement au sein de l'école québécoise. La déconfessionnalisation du système scolaire mènerait donc, en principe, à l'abolition des privilèges historiques accordés aux protestants et aux catholiques et permettrait de respecter toutes les religions en n'en reconnaissant aucune officiellement. Dans une telle perspective, la laïcité et la déconfessionnalisation sont présentées, dans chacun des discours, comme une garantie de l'ouverture de l'espace scolaire à tous les élèves.

Par ailleurs, l'affirmation de la laïcité en France ou la déconfessionnalisation au Québec du système scolaire sont défendues par les tenants de l'interdiction, comme le moyen de limiter, en le délégitimant, le droit à la revendication pour la reconnaissance de valeurs culturelles et religieuses spécifiques. En France, nous savons toutefois que ce droit n'est pas officiellement reconnu pour cause de laïcité. Cependant, celle-ci ne s'appliquant théoriquement qu'à l'institution et aux enseignants, il va sans dire que les écoles françaises montrent un profil ethno-culturel tout aussi diversifié que la société en générale et ne sont pas à l'abri de manifestations à caractère religieux ou culturel.

Au Québec, en particulier, le fait que le système scolaire ne reconnaisse pas le fait religieux épargnerait davantage aux écoles les difficiles négociations auxquelles elles doivent faire face s'agissant des multiples demandes d'adaptation qui leur sont présentées telles que, entre autre, l'ouverture de salles de prière ou l'exemption de certains cours pour cause de religion. Par ailleurs, limiter le recours systématique aux droits de la personne que les familles ont pour faire valoir leurs intérêts éviterait que la société ne soit conçue non plus comme une collectivité dans laquelle chaque individu aurait des responsabilités à l'égard d'autrui et des institutions, mais comme un tout subdivisé en allégeances distinctes et désolidaires les unes des autres. C'est dans cette optique que l'interdiction du foulard – mais également d'autres signes et manifestations à caractère religieux ou culturel – est perçue comme une démarche de sauvegarde des droits de la collectivité.

Par ailleurs, l'autre motivation qui vient soutenir l'idée d'une déconfessionnalisation du système scolaire au Québec ou d'un renforcement de la laïcité en France, insiste sur le fait qu'il est important de préserver aux institutions publiques leur caractère commun. Cette «communalité» des institutions – et surtout de l'école – apparaît alors comme l'élément central qui permettrait de maintenir la cohésion sociale. Si donc en France, l'interdiction du foulard islamique doit contribuer à éviter que la société n'éclate en communautés séparées, au Québec, l'interdiction a pour but de réduire un tel éclatement. On peut donc remarquer que, en France comme au Québec, une critique à la politique du multiculturalisme, effective ou non, semble, en substance, apparaître derrière l'interdiction du foulard islamique à l'école.

Cependant, on retrouve également sur le terrain de la neutralité du système scolaire, le discours opposé de tolérance à l'égard des élèves portant le foulard. Celui-ci se justifie d'abord et avant tout par le respect des droits de la personne – et notamment le respect de la liberté d'expression des convictions religieuses et de l'égalité de l'accès à l'éducation. En France, la laïcité est vivement critiquée bien qu'elle reste malgré les privilèges qu'elle octroie à certains groupes, un principe auquel la société française reste fortement attachée. Cependant, la critique majeure qui est formulée à son égard la présente davantage comme un principe devant être repensé dans un sens d'ouverture au pluralisme culturel et religieux de la société. S'il ne s'agit pas de réintégrer aux curricula des cours de religion, il apparaît toutefois nécessaire que l'éducation tienne compte, notamment dans les contenus d'enseignement explicites, des manifestations culturelles de la société globale et des richesses que l'héritage des diverses religions en présence en France constitue pour la formation spirituelle et intellectuelle des élèves.

Au Québec, on constate également que les partisans de la tolérance aux élèves voilées font la critique du système scolaire bi-confessionnel pour des raisons semblables à celles vues précédemment dans le discours des partisans de l'exclusion. Cependant, le débat sur la possible déconfessionnalisation du système scolaire a été assez vite identifié comme une tentative de transférer au Québec un modèle laïc d'inspiration française, très limité par rapport au pluralisme et au mandat d'intégration de l'école, qui poserait le problème en d'autres termes sans pour autant le résoudre et risquerait de provoquer des tensions sur un

terrain où dans l'immédiat, l'efficacité tient avant tout à l'espace de négociation qui existe entre les familles et l'école. Dans la mesure où le milieu scolaire public constitue à lui seul un lieu où toutes les tendances de la société extérieure s'expriment de façons souvent très diversifiées, la logique de l'égalité de traitement pour toutes les manifestations d'ordre culturel apparaît comme seule attitude logique à adopter, le foulard islamique étant alors considéré, dans un tel contexte, au même titre que toute autre vêtement porté en signe d'appartenance identitaire.

Droits de la femme

En France comme au Québec, l'interdiction du foulard en vertu de la sauvegarde des droits de la femme semble faire consensus. Les partisans et les opposants reconnaissent que le foulard est effectivement un élément de discrimination à l'égard des femmes. Cependant, c'est au chapitre de l'attitude à adopter à l'égard des femmes voilées que la différence majeure émerge entre les partisans et les opposants. Les premiers sont, en effet, favorables à l'exclusion des élèves qui refusent d'ôter le foulard et réclament que des mesures d'interdiction du foulard dans les écoles soient prises alors que les seconds insistent avec force sur le fait que l'école constitue pour ces jeunes filles le seul moyen dont elles disposent pour se libérer de la tutelle idéologique et familiale.

La femme musulmane qui porte le voile apparaît, à maints égards, comme un être faible, enfermée dans un milieu de vie rétrograde et dominée par une pensée idéologique qui lui est imposée. Une analyse plus subtile tend à montrer, toutefois, que la perception et la représentation que la société se fait de la femme qui porte le foulard est plus complexe. Si certaines peuvent, en effet, porter le foulard de façon militante, d'autres l'ont pris comme moyen d'afficher ouvertement leur conviction religieuse et de revendiquer une identité particulière: celle d'être femme et musulmane. Ceci ne signifie pas nécessairement qu'elles adhèrent à un Islam fondamentaliste, ni qu'elles agissent selon les commandements d'un père, d'un frère ou d'un mari. On a pu remarquer, à cet égard, que beaucoup des élèves mises en cause – et elles sont plus nombreuses en France qu'au Québec – étaient décrites comme de bonnes élèves se destinant à un avenir professionnel de haut niveau. Par ailleurs, il a souvent été mentionné également que les parents n'exerçaient qu'un rôle minime dans le choix que ces élèves faisaient de porter le foulard, s'affichant ainsi, plus souvent

conflit soit identitaire, soit familial. L'appréciation du foulard islamique au cas par cas semble être le seul traitement concret pouvant lui être appliqué dans la mesure où il permet de le considérer de façon critique, d'évaluer en termes clairs les motifs qui le soutiennent et par là-même, de protéger les élèves qui ont fait le choix de ne pas le porter.

BIBLIOGRAPHIE

- Arkoun, M. (1994). «L'Islam dans l'attente de l'Europe». *Le Monde diplomatique*, décembre
- Ballantyne, J.H. (1989). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. 3^e édition, Presses universitaires de France, Paris.
- Baril, D. (1995). *Les mensonges de l'école*. VLB Éditeur, Montréal.
- Barreau, J.C. (1992). *De l'immigration en général et de la nation française en particulier*. Le pré aux clercs, Paris.
- Baubérot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque*. Seuil, Paris.
- Bernard, P. (1993). *L'immigration*. Éditions *Le Monde*, Paris.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République*. Rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques Berque au ministre de l'Éducation Nationale, Centre national de documentation pédagogique, La documentation française, Paris.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société, éducation*. 2^e édition, Éditions Saint-Martin, Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal.
- Bévort, A. et Prigent, A. (1994). «Les recherches comparatives internationales en éducation: quelques considérations méthodologiques». *Revue internationale d'éducation*, 1, 7-18.
- Bonafous, S. (1989). «Racisme et non-racisme. Étude de presse». *Mots*, 18, 21-37.
- Bourgeault, G., F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé (1995). «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale». *Revue européenne des migrations internationales*, II(3), 79-103.
- Bourquie, R., P.T. Babajkar (1987). *L'image des groupes ethniques dans les médias québécois*. Association des travailleurs immigrants et québécois, Québec.
- Camillieri, C. (1993). «Les processus mis en oeuvre et les concepts pertinents dans la rencontre entre porteurs de cultures différentes». Dans Collot, A., G. Didier, B. Loueslati (Dir.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (191-198), Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine, Association des rencontres interculturelles européennes, Nancy.

- Centre d'études arabes pour le développement (1992). *Regard sur les Arabes*. Dossiers du CEAD, Montréal.
- Certeau, M. de (1985). «L'actif et le passif des appartenances». *Esprit*, 155-171.
- Cherifi, H. (1996). «Jeunes filles voilées: des médiatrices au service de l'intégration». *Hommes et migrations*, 1201, 25-30.
- Citoyenneté et Immigration Canada (1994). *Vers le 21ème siècle: une stratégie pour l'immigration et la citoyenneté*. Gouvernement du Canada, Ottawa.
- Commission des droits de la personne du Québec (1995). *Le pluralisme religieux au Québec: un défi d'éthique sociale*. Document soumis à la réflexion publique, Gouvernement du Québec, Montréal.
- Conseil d'État (1989). *Avis - Extrait du registre des délibérations de l'assemblée générale du lundi 27 novembre 1989*. Section de l'intérieur, n° 346.893.
- Conseil de l'Europe (1993). *Recommandation 1201 relative à un protocole additionnel à la Convention européenne des Droits de l'Homme sur les droits des minorités*. Assemblée parlementaire, Strasbourg.
- Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1993). *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise: principes de fond et de procédures pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*. Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Costa-Lascoux, J. (1993). «Continuité ou rupture dans la politique française de l'immigration: les lois de 1993». *Revue européenne des migrations internationales*, 9(3), 233-261.
- Costa-Lascoux, J. (1994). «Le silence des indicateurs de l'intégration». *Actes du séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants*, du 28 février au 3 mars, Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal, MAIICC, 259-274.
- Delbos, V. (1992). «La citoyenneté devant l'exclusion: les figures françaises et américaines». *POUR*, 134, 17-28.
- Devoir*, «Un foulard islamique à la barre du Conseil de la magistrature» (J. Chartier), 8-9 janvier 1995.
- Devoir*, «L'islam, c'est la vérité» (C. Montpetit), 4 mars 1995.

- Diop, M. (1988). *Stéréotypes et stratégies dans la communauté musulmane de France*. Dans Leveau, R., G. Kepel (Dir.), *Les musulmans dans la société française* (77-87), Références, Paris, 1988.
- Dubet, F. (1997). «La laïcité dans les mutations de l'école». Dans Wiewiorka, M. (Dir.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (85-112), La découverte, Paris.
- El Yamani, M. (1993). «Immigration: de quoi les Québécois ont-ils peur?». *Revue internationale d'action communautaire*, 30/70, 61-69.
- El Yamani, M. (1996). «De la gaffe politique à l'exclusion: le marquage du 'nous' et du 'eux' à travers les discours et stratégies médiatiques de l'affaire Parizeau' au Québec». Dans Fall, K., R.H. Moussa, D. Simeoni (Dir.), *Convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques* (198-217), Presses de l'Université du Québec, Chicoutimi.
- Ernst, S. (1995). *L'affaire du foulard. Essai de présentation des thèses en présence*. Notes de lectures de l'Institut national de recherches pédagogiques, Série «Laïcité, République et communautés», Paris/Créteil, 3.
- Gagnon, F., M. McAndrew, M. Pagé (Dir.) (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Collection Éthikè, L'Harmattan, Montréal.
- Gaspard, F., C. Servan-Shreiber (1985). *La fin des immigrés*. Seuil, Paris.
- Gaspard, F., F. Khosrokhavar (1994). «La problématique de l'exclusion. De la relation des garçons et des filles de culture musulmane dans les quartiers défavorisés». *Revue française des affaires sociales*, 2, 3-25.
- Gaspard, F., F.Khosrokhavar (1995). *Le foulard et la République*. La Découverte, Paris.
- Geadah, Y. (1996). *Femmes voilées, intégrismes démasqués*. VLB Éditeur, Montréal.
- Gonzalez-Quijano, Y. (1998). «Les «nouvelles» générations issues de l'immigration maghrébine et la question de l'Islam». Dans Leveau, R., G. Kepel (Dir.), *Les musulmans dans la société française* (65-76), Références, Paris.
- Gouvernement du Québec (1964). *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*. L.R.Q. C-60.
- Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q. C.1-13.
- Gusse, I. (1991). *Le racisme dans la presse écrite: analyse des pratiques discursives à partir desquelles «La Presse» et «Le Devoir» construisent leurs écrits journalistiques sur l'immigration et les immigrants de janvier 1987 à juin 1989*. Mémoire de maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Haut Conseil à l'intégration (1991). *Pour un modèle français d'intégration*. Rapports officiels, La documentation française, Paris.
- Haut Conseil à l'intégration (1992). *Conditions juridiques et culturelles de l'intégration*. Rapports officiels, La documentation française, Paris.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local: les enjeux des ZEP*. Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- Hohl, J., M. Normand (1996). «Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires». *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Juteau, D., M. McAndrew (1992). «Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain». *Sociologie et sociétés*, XXIV(2), 161-180.
- Juteau, D., M. McAndrew (1998). «Le multiculturalisme canadien et l'intégration 'à la québécoise': est-il possible de dépasser leurs limites?». Non publié.
- Kaltenback, J.H., P.P. Kaltenback (1991). *La France, une chance pour l'Islam*. Éditions du Félin, Paris.
- La Presse*, «Le Conseil de la magistrature se penche sur le cas du juge Alary de la cour municipale de Longueuil» (L. Côté), 8 janvier 1994.
- La Presse*, «L'Affaire Moussiyne: une interprétation exagérée des faits?» (F. Houda-Pépin), 11 janvier 1994.
- Laferrière, M. (1983). «L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État». *Sociologie et société*, XV(2), 117-132.
- Latif, G. (1991). «La régionalisation de l'immigration et l'adaptation des services éducatifs offerts aux communautés culturelles». *Actes du colloque national sur la régionalisation de l'immigration au Québec*, 22-23 novembre 1991, Hull, 165-192.
- Le Monde*, «La loi Chevènement sur l'immigration est entrée en vigueur», 14 mai 1998.
- Le Monde*, «Le Conseil d'État refuse l'interdiction totale du foulard islamique à l'école» (P. Bernard), 12 juillet 1995.
- Lebon, A. (1998). «La mesure des flux d'immigration en France». Conférence présentée dans le cadre du séminaire franco-canadien sur *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France: analyses comparées et perspectives de recherches*, 20-22 mai 1998, Montréal.
- Lewis, B., D. Schnapper (Dir.). (1992). *Les Musulmans en Europe*, Actes Sud, Paris.

- Lipiansky, (1992). «La défense de l'identité française». *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 9-20.
- Lorcerie, F. (1994a). «Faut-il lutter contre l'exclusion?». *Cahiers pédagogiques*, 328, 9-10.
- Lorcerie, F. (1994b). «Les ZEP 1990-93 pour mémoire». *Migrants-formation*, 97, 30-48.
- Lorcerie, F. (1996). «Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration?». *Revue française de pédagogie*, 117, 53-85.
- Lorcerie, F., M. McAndrew (1996). «Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation: nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique». Dans R. Toussaint, O. Galatanu (Dir.) *Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation: le cas de l'éducation interculturelle en France et au Québec* (203-219), Université du Québec à Trois-Rivières, Association francophone d'éducation comparée, Paris, Trois-Rivières.
- Machouf, A. (1991). *Port du voile et profils d'appartenance chez des adolescentes musulmanes de Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Martucelli, D., P. Zawadki (1994). «L'Espace du débat scolaire dans les ZEP». *Migrants-formation*, 97, 49-62.
- McAndrew, M. (1987). «Réflexions sur le problème épistémologique de la comparabilité dans les études qualitatives en éducation comparée». *Revue canadienne de l'éducation*, 12(1), 105-114.
- McAndrew, M. (1991). «Le rôle de l'école en matière d'intégration: clarification, principaux défis, perspectives régionales». *Actes du colloque national sur la régionalisation de l'immigration au Québec*, 22-23 novembre 1991, Hull, 141-163.
- McAndrew, M. (1994). «L'accommodement des conflits culturels entre école et parents. Un exemple québécois». *Migrants-formation*, 97, 171-183.
- McAndrew, M. (1995a). «Le procès actuel du multiculturalisme est-il fondé? Une analyse de la politique ontarienne d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires». *Éducation et francophonie*, 23(2), 26-33.
- McAndrew, M. (1995b). «Multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois: mythes et réalités». Dans McAndrew, M., R. Toussaint, O. Galatanu (coll. C. Ciceri) (Éds.), *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud, l'apport de l'éducation comparée* (33-52), Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

- McAndrew, M. (1997). «Les défis du pluralisme scolaire: l'éducation des élèves d'origine immigrée au Québec». Dans Rallu, J. L., Y. Courbage et V. Piché (Éds.), *Old and new minorities/Anciennes et nouvelles minorités* (300-331), John Libbey/Eurotext, Paris.
- McAndrew, M., M. Ledoux (1995). «La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal: un portrait statistique». *Cahiers québécois de démographie*, 24(2), 343-370.
- McAndrew, M., M. Pagé (1996). «Entre démagogie et démocratie: le débat sur le hijab au Québec». *Collectif interculturel*, 2(2), 151-167.
- McAndrew, M., C. Tessier (1997). «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois: situation actuelle et perspectives comparatives». *Revue des études ethniques au Canada*, XXIX(2), 58-81.
- McAndrew, M., C. Tessier, G. Bourgeault (1997). «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations». *Revue française de pédagogie*, 121, 57-77.
- McAndrew, M., M. Jacquet, C. Ciceri (1997). «La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires: une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 209-232.
- McAndrew, M. (coll. C. Ciceri) (1998). «Immigration, diversité ethnoculturelle et plurilinguisme en éducation: l'exemple canadien». *Conférence présentée dans le cadre de l'Expolangue*, 30 janvier 1998, Paris.
- Mestiri, E. (1990). *L'immigration*. Collection Repères, La découverte, Paris.
- Migrations-Société (1990). *L'affaire du foulard islamique: d'un fait divers à un fait de société*. *Revue de Presse*, 2(7), Institut universitaire de formation des maîtres de Creil.
- Milot, M. (1991a). «L'enseignement religieux à l'heure du pluralisme. Une distinction nécessaire entre 'contenus' et 'processus'». Dans Ouellet, F., M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité et société: construire un espace commun* (371-398), Institut québécois de recherche sur la culture, Québec.
- Milot, M. (1991b). «Religion, univers scolaire: le sens en contresens. Le cas du Québec et de la France». *Revue internationale d'action communautaire*, 26/66, 99-107.
- Mince, J. (1996). «Le foulard islamique à l'école publique: un état des lieux». *Hommes et migrations*, 1201, 18-24.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1993). «Respect de la laïcité». *Bulletin officiel*, 39, 3609.

- Ministère de l'Éducation Nationale (1994). «Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires». *Bulletin officiel*, 35, 2528-2529.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle, Projet de politique*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la Réforme de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (1994). *Le Québec en mouvement. Statistiques sur l'immigration*. Gouvernement du Québec.
- Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (1995). *Profils des Communautés culturelles du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990a). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990b), *Le mouvement d'immigration d'hier à aujourd'hui*. Gouvernement du Québec.
- Moreira, P. (1989). «Frayeurs françaises et ghettos immigrés». *Le Monde diplomatique*, décembre.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France, Paris.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècles*, Seuil, Paris.
- Pagé, M. (1988). «L'éducation interculturelle au Québec: bilan critique». Dans Ouellet, F. (Éd.), *Pluralisme et école* (271-300), Institut québécois de recherche sur la culture, Québec.
- Payet, J.P., A. Henriot-Van Zanten, (1996). «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique». *Revue française de pédagogie*, 117, 87-149.
- Pietrantonio, L., D. Juteau, M. McAndrew (1996). «Multiculturalisme ou intégration, un faux débat». Dans Fall, K., R.H. Moussa, D. Simeoni (Dir.), *Convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques* (147-158), Presses de l'Université du Québec, Chicoutimi.
- Plourde, M. (1993). *La politique linguistique du Québec, 1977-1998*. Institut québécois de recherche sur la culture, Montréal.

- Proulx, J.P. (1993a). «Les écoles publiques non confessionnelles au Québec: cas d'espèce ou voie d'avenir?». *Revue des sciences de l'éducation*, 20(30), 467-492.
- Proulx, J.P. (1993b). «Le pluralisme religieux dans l'école québécoise: bilan analytique et critique». *Repères, Essais en éducation*, 15, 157-210.
- Proulx, J.P. (1995). «Le pluralisme religieux à l'école: les voix de l'impasse». Dans Charron, A. (Dir.) *La religion à l'école. Le débat* (151-188), Montréal.
- Proulx, J.P. (1996). «Démocratie scolaire et participation parentale». Dans Gagnon, F., M. McAndrew, M. Pagé (Dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (255-285), Collection Éthikè, L'Harmattan, Montréal.
- Proulx, J.P. (1997). «La religion à l'école québécoise: l'évolution de l'opinion publique (1964-1996). Dans Milot, M. et F. Ouellet (Dir.), *Religion, démocratie, éducation* (79-103), Collection Éthikè, L'Harmattan, Montréal.
- Roy, O. (1992). «L'Islam en France: religion, communauté ethnique ou ghetto social?». Dans Lewis, B., D. Schnapper (Dir.), *Les Musulmans en Europe* (73-90), Actes Sud, Paris.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Gallimard, Paris.
- Statistique Canada (1993). *Les religions au Canada*. Recensement de 1991, cat. 93-319, Gouvernement du Canada.
- Tahon, M.B. (1996). «Regards croisés sur les 'musulmanes' au Québec». Dans Fall, K., R.H. Moussa, D. Simeoni (Dir.), *Convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques* (169-187), Presses de l'Université du Québec, Chicoutimi.
- Tersigni, S. (1997). *Le port du foulard en France chez les jeunes filles issues de l'immigration. Délit vestimentaire et double jeu sur les frontières*. Mémoire de DEA, Université de Paris.
- Tessier, C., G. Bourgeault (1997). «L'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste». *Revue des études ethniques au Canada*, XXIX(2), 108-120.
- Textes et documents pour la classe (1995). *La laïcité: des libertés sous caution*. Centre national de documentation pédagogique, Paris, 703.
- Thành Khoi, L. (1981). *L'éducation comparée*. Armand Colin, Paris.
- Thành Khoi, L. (1991). *L'éducation: cultures et société*. Publications de la Sorbonne, Paris.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Essais, La Découverte, Paris.

- Trudel, L. (1992). *La population face aux médias*. VLB Éditeur, Montréal.
- Van der Motte, F. (1997). *L'immigration, un avenir pour la France*. L'Harmattan, Paris.
- Viet, V. (1998). «La construction d'une politique d'immigration et de régulation de la présence étrangère: un siècle d'histoire des institutions». Conférence présentée dans le cadre du séminaire franco-canadien sur *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France: analyses comparées et perspectives de recherches*, 20-22 mai 1998, Montréal.
- Ville de Montréal (1998). «L'immigration à Montréal par origines ethniques». Tableau synthèse. Département Démographie et urbanisme, Ville de Montréal.
- Weil, P. (1997). *La République et «ses immigrés»*. La documentation française, Paris.
- Wieviorka, M. (1994). «De l'affaire Dreyfus à l'affaire du foulard islamiste: les intellectuels français, la nation, la société et la démocratie». Conférence présentée au colloque international *L'affaire Dreyfus, 100 ans après*, 6-10 novembre 1994, Jérusalem.
- Wieviorka, M. (1997) (Dir.). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. La découverte, Paris.

ANNEXE I

LISTE DES ARTICLES DE LA PRESSE ÉCRITE DE FRANCE

Le Figaro

- Foulard : Bayrou veut «convaincre» (M. Frat), 12 septembre 1994a
- Foulard à l'école : la colère des islamistes (M. Frat), 12 septembre 1994b
- Foulard islamique : l'école dit non, 12 septembre 1994c
- L'intégration et ses limites (I. Rioufol), 12 septembre 1994d
- «Sur la même longueur d'onde», 12 septembre 1994e (brève)
- L'islam et notre école (Cl. Imbert), 13 septembre 1994
- Tchador (A. Garret), 16 septembre 1994
- Foulard islamique : en attendant la circulaire (G. Rambourg), 19 septembre 1994
- Tchador à l'école: la réponse de Bayrou (J. Malherbe), 21 septembre 1994a
- Tchador : la circulaire Bayrou accueillie favorablement, 21 septembre 1994b
- Le châte d'Allah (P. Wajsman), 22 septembre 1994a
- «Ouvrir des écoles privées islamiques» (M. Frat), 22 septembre 1994b
- Foulard (A. Budin), 23 septembre 1994
- Remous autour du voile islamique. À Goussainville, les élèves défendent la liberté de porter le foulard, les professeurs en appellent à la circulaire Bayrou (J.F. Guyot), 28 septembre 1994a
- «Une volonté de déstabiliser». Entretien avec Khadidja Khali (M.A. Lombard), 28 septembre 1994b
- Voile islamique : manifestation dans le Val d'Oise, 29 septembre 1994 (brève)
- Rachid, l'agitateur de Goussainville (J.F. Guyot), 30 septembre 1994a
- Lettre à Fatima (Z. Kédadouche), 30 septembre 1994b
- Doubs : la guerre des croix (F. Lemoine), 03 octobre 1994
- Voile islamique : blocage à Goussainville (A. Bouhilet), 04 octobre 1994
- Foulard : au-delà des apparences (A. Kriegel), 05 octobre 1994a
- Voile islamique : la tache d'huile, 05 octobre 1994b
- Les demoiselles de Goussainville ou la solution de l'uniforme (M. Druon), 06 octobre 1994a
- Foulard islamique : crispations, 06 octobre 1994b (brève)
- L'Islam et la République (G. Sarre), 07 octobre 1994
- Foulard islamique : refus de la circulaire Bayrou, 08 octobre 1994 (brève)
- Un nouvel apartheid (M. Catala), 11 octobre 1994a
- Foulard islamique au lycée : la tension persiste, 11 octobre 1994b
- Voile islamique : l'Iran attise les braises (M.A. Lombard), 12 octobre 1994

- Islamisme : Foulard à l'école ?, 13 octobre 1994 (brève)
- Quand le voile devient une arme (G. Nirascou), 18 octobre 1994
- Voile islamique : la crispation (M.A Lombard), 25 octobre 1994
- Voile islamique : l'exemple lillois (J. Valbay), 27 octobre 1994a
- La tentation législative (M.A. Lombard), 27 octobre 1994b
- L'intégrisme républicain (I. Rioufol), 27 octobre 1994c
- Au pays du foulard tranquille (Y. Baldeweck), 28 octobre 1994a
- Le pragmatisme britannique (J. Dulpouich), 28 octobre 1994b
- «Ne cédez pas sur le foulard». Entretien avec K. Messaoudi (M.A. Lombard),
30 octobre 1994
- Foulard (M. Hirel), 31 octobre 1994a
- Le foulard et la croix (F. Terré), 31 octobre 1994b
- Foulard : Simone Veil propose des médiatrices, 03 novembre 1994 (brève)
- L'affaire du foulard islamique : l'Iran appelle à la «révolte», 07 novembre 1994a
- Foulard : une rentrée stratégique (M. Frat), 07 novembre 1994b
- Foulard (C. Halbique), 07 novembre 1994c
- Foulard (P. de Grossouvre), 07 novembre 1994d
- Foulard (J. G.), 07 novembre 1994e
- Foulard islamique : l'impasse (F. Lemoine), 09 novembre 1994
- Foulard : exclusions en série, 25 novembre 1994 (brève)
- Foulard : exclusions en série, 26 novembre 1994 (brève)
- Foulard : huit jeunes filles exclues, 29 novembre 1994 (brève)
- Voile islamique : la croisade des exclues (M. Frat et F. Lemoine), 1er décembre 1994
- Une indifférence voilée (M.A. Lombard), 14 décembre 1994

Libération

- Cinq ans après : la croisade anti-foulard de Bayrou (N. Gauthier et N. Herzberg),
12 septembre 1994
- Foulard : des associations musulmanes répondent à Bayrou, 13 septembre 1994
- Du foulard au drapeau (G. Dupuy), 14 septembre 1994
- Foulard : Bayrou peaufine sa circulaire (N. Herzberg), 15 septembre 1994
- École : Bayrou veut mettre le foulard à l'index (N. Herzberg), 21 septembre 1994a
- Neutralité (G. Dupuy), 21 septembre 1994b
- Un pacte fragile en Rhône-Alpes (B. Fromentin), 21 septembre 1994c
- La circulaire Bayrou inquiète les musulmans, 22 septembre 1994
- «Affaire de foulard» en terre égyptienne (Ch. Ayad), 23 septembre 1994
- Les voiles islamiques restent interdits par le règlement intérieur du lycée de Goussainville
(O. Zanetta), 1er octobre 1994
- Situation bloquée au lycée de Goussainville, 03 octobre 1994

- Un lycée lillois perturbé à son tour par une affaire de foulards, 04 octobre 1994
- Rien ne va plus sur le front des voiles islamiques (N. Herzberg), 05 octobre 1994a
- L'effervescence d'un lycée lillois (H. Beaudoin), 05 octobre 1994b
- Foulards : «Voyez ce qui se passe en Algérie», entrevue avec F. Bayrou (N. Herzberg)
10 octobre 1994a
- Trois semaines après la circulaire, la polémique continue (N. Herzberg),
10 octobre 1994b
- CIP et foulard, l'économie du politique (F. Dubé), 12 octobre 1994
- François Bayrou, Censeur sémiologue (J.J. Delfour), 20 octobre 1994
- Le crucifix, l'école et le foulard (P. Khan et A. Ouzoulias), 24 octobre 1994
- L'exclusion et l'accueil (G. Dupuy), 26 octobre 1994a
- «Un élément du conflit entre la jeunesse et l'autorité», entrevue avec G. Keppel
(N. Abidi), 26 octobre 1994b
- Un édifice juridiquement fragile (N. Herzberg), 26 octobre 1994c
- Dix-sept lycéennes exclues pour leur foulard islamique (H. Beaudoin), 26 octobre 1994d
- Foulard : Simone Veil propose des médiatrices musulmanes, 03 novembre 1994
- Foulard : l'école catholique ne s'estime pas concernée par la circulaire Bayrou
(N. Herzberg), 05 novembre 1994a
- Le tribunal annule l'exclusion d'une élève infirmière portant le foulard (S. Place),
05 novembre 1994b
- L'école, c'est mon destin (M. Choujal), 07 novembre, 1994a
- Le voile de l'inégalité (F.M. Gendon), 07 novembre 1994b
- Ne prenons pas des gamines en otages (J.C. Sellin), 07 novembre 1994c
- La laïcité a bon dos... (J.C. Lacelle), 07 novembre 1994d
- Jeune filles, amusez-vous (J.N. Lhuillier), 07 novembre 1994e
- L'intégration fera tomber le voile (H. Flanquart), 11 novembre 1994
- Foulard : deux élèves ont été exclues d'un lycée de La Rochelle, 16 novembre 1994
- Cher concitoyen et collègue (C. Kaléka), 18 novembre 1994a
- Bravo (G. Alesandrini), 18 novembre 1994b
- Que des hommes! (I. Da Silva), 18 novembre 1994c
- Arguments spécieux (R. Meyer), 18 novembre 1994d
- La religion n'a pas attendu le voile (J.P. Nicolas), 18 novembre 1994e
- La fermeté (J. Betrom), 18 novembre 1994f
- L'enfermement (F. Shapilan), 18 novembre 1994g
- «Je porte le foulard avec fierté» (A. Gmati), 18 novembre 1994h
- Les exclusions d'élèves portant le foulard se multiplient (N. Herzberg),
25 novembre 1994a
- Le foulard embarrasse les syndicats enseignants (N. Herzberg), 25 novembre 1994b
- Les trois significations du voile (F. Gaspard et F. Khosrokhavar), 25 novembre 1994c

- L'égalité des filles avec ou sans voile (F. Gaspard et F. Khosrokhavar),
08 décembre 1994
- Les passions et les principes (A. Policar), 12 décembre 1994a
- Sous le tchador (A. Lattier), 12 décembre 1994b
- Et l'intégration dans tout ça (B. Tord), 12 décembre 1994c
- Foulards et signés fanatiques (M. Handburger), 12 décembre 1994d
- Le système turc (H. Damas), 12 décembre 1994e
- L'aspect féministe de la question (S. Granier), 12 décembre 1994f

Le Monde

- Derrière le foulard islamique (R. Solé), 13 septembre 1994a
- Alors que des associations musulmanes expriment leur mécontentement, les syndicats
d'enseignants approuvent les déclarations de François Bayrou sur le port du voile,
13 septembre 1994b
- François Bayrou souhaite l'interdiction des signes ostentatoires à l'école publique
(Ph. Bernard), 21 septembre 1994a
- Porter le fichu, «c'est normal» (É. Collier), 21 septembre 1994b
- Cinq ans de polémique (M. Aulagnon et Ph. Bernard), 21 septembre 1994c
- La communauté musulmane s'estime maltraitée, 22 sept 1994a
- Les syndicats d'enseignants satisfaits, 22 sept 1994b
- Le juge des ostentations (P. Georges), 22 septembre 1994c
- De nouvelles réactions à la circulaire de François Bayrou, 29 septembre 1994
- Le lycée de Goussainville s'empêtre dans la circulaire sur le port des signes religieux
(M. Aulagnon), 03 octobre 1994
- Au lycée St-Exupéry de Mantes-la-Jolie, des militants d'extrême gauche défendent les
élèves portant le foulard islamique, 06 octobre 1994
- À Mantes-la-Jolie, le lycée St-Exupéry refuse d'entériner la «circulaire Bayrou»,
08 octobre 1994a
- M. Séguin critique l'interdiction du foulard islamique, 08 octobre 1994b
- Foulard islamique : manifestation à Mantes-la-Jolie, 11 octobre 1994
- Le foulard islamique entre discorde et dialogue, 12 octobre 1994a
- «Enlever le voile, c'est être libre», 12 octobre 1994b
- Double langage, 12 octobre 1994c
- Pour une laïcité ouverte (T. Ramadan), 13 octobre 1994
- La saga des foulards. Une querelle juridique, politique, quasiment philosophique
(Ph. Bernard), 14 octobre 1994
- À Moulins (Allier) une jeune fille voilée acceptée dans un collège privé, 19 octobre 1994
- Laïcité : funeste impasse, 22 octobre 1994a

- Favoriser l'agnosticisme ? Une laïcité ouverte serait enrichissante et comblerait le vide spirituel, 22 octobre 1994b
- Un concordat. L'ouverture d'écoles privées confessionnelles réglerait le problème du port du foulard islamique, 22 octobre 1994c
- Une question d'identité. Une loi interdisant le port de signes religieux ne favorise pas la liberté intérieure, 22 octobre 1994d
- La même erreur qu'en Allemagne. La circulaire Bayrou va renforcer l'aliénation des musulmans, 22 octobre 1994e
- Autres discriminations. Le prosélytisme commercial dans les écoles est plus grave que le rappel vestimentaire d'une foi légitime, 22 octobre 1994f
- Morale et liberté. La République n'a pas à se mêler d'exégèse religieuse mais peut juger les conséquences des croyances, 22 octobre 1994g
- Changement d'échelle. Le débat autour du foulard islamique risque fort de masquer l'échec relatif des politiques d'intégration au lieu d'en marquer la nécessité, 26 octobre 1994
- SOS-Racisme réclame une loi interdisant tous les signes religieux à l'école (Ph. Bernard), 27 octobre 1994a
- Dix-sept jeunes filles voilées ont été exclues du lycée Faidherbe de Lille (J.R. Loré), 27 octobre 1994b
- François Bayrou : «ces jeunes filles ne sont pas interdites d'enseignement puisque nous les scolarisons à distance». Entrevue avec F. Bayrou, 27 octobre 1994c
- Quatre expulsions d'élèves voilées ont été prononcées dans les Hauts-de-Seine, 28 octobre 1994
- Laïcité : dans l'intimité. La spiritualité n'a pas besoin d'une marque sur quelque partie du corps, 28 octobre 1994
- L'Iran brandit l'arme du foulard. Manifestation devant l'ambassade de France à Téhéran à propos de la circulaire Bayrou, 31 octobre 1994
- Monseigneur Lustiger se déclare hostile au principe d'une loi sur les signes confessionnels à l'école, 02 novembre 1994a
- Mme Veil propose l'intervention de médiatrices musulmanes dans les conflits sur le foulard islamique, 02 novembre 1994b
- Ernest Chénier et la laïcité, 02 novembre 1994c
- Annulation de l'exclusion d'une élève islamique de Bordeaux, 04 novembre 1994
- Foulard islamique : la pierre de touche (Cl. Pair), 07 novembre 1994
- Laïcité : ne pas se tromper de cible, 12 novembre 1994
- Les suites de la circulaire Bayrou sur le foulard islamique : sept élèves ont été exclues d'un collège de Mantes-la-Jolie, 19 novembre 1994a
- Crime de la pensée. Délit symbolique et port du foulard, 19 novembre 1994b
- François Bayrou réaffirme sa détermination à propos du port du foulard islamique dans les établissements scolaires, 22 novembre 1994a

- Du lycée à la mosquée : le rectorat de Lille a confirmé l'exclusion de huit lycéennes de Faidherbe, 22 novembre 1994b
- Six élèves du lycée St-Exupéry de Mantes-la-Jolie ont été renvoyées, 26 novembre 1994a
- Selon le ministère de l'Éducation nationale, 600 jeunes filles porteraient encore le foulard islamique, 26 novembre 1994b
- Pour la première fois dans le primaire : une fillette de CM1 exclue à Clermont-Ferrand, 26 novembre 1994c
- De l'autre côté du voile. La politique de fermeté appliquée au foulard islamique semble payante mais le débat reste bloqué sur la représentation de l'Islam et l'avenir de la laïcité (H. Tincq), 26 novembre 1994d
- La FCPE s'oppose aux exclusions, 30 novembre 1994a
- La ligue des droits de l'homme condamne la circulaire de F. Bayrou, 30 novembre 1994b
- Le débat sur le foulard islamique : M. Jospin estime qu'une loi interdisant les signes religieux à l'école serait anticonstitutionnelle, 05 décembre 1994
- Un entretien avec le vice-président du Conseil d'État. Marceau Long s'interroge sur la validité de la circulaire Bayrou à propos du foulard islamique, 17 décembre 1994
- Un contentieux centenaire. La position du Conseil d'État en matière de laïcité n'est pas née lors de l'affaire des foulards, 20 décembre 1994a
- Les exclusions alimentent le malaise dans les établissements, 20 décembre 1994b

ANNEXE II

LISTE DES ARTICLES DE LA PRESSE ÉCRITE FRANCOPHONE DU QUÉBEC

La Presse

- Élève expulsée de son école parce qu'elle portait le foulard islamique (F. Berger), 09 septembre 1994
- L'élève au voile islamique ira dans une autre école. La mère d'Émilie Ouimet a demandé son admission à la polyvalente Lucien-Pagé (F. Berger), 10 septembre 1994
- La France interdit le foulard islamique dans les écoles (Agence Reuter), 11 septembre 1994
- Port du hijab : les parents de l'école Louis-Riel seront consultés (F. Berger), 15 septembre 1994
- Les directeurs d'école conviés à étudier le port du hijab (F. Berger), 17 septembre 1994
- L'école à voile (A. Gruda), 19 septembre 1994
- Le foulard islamique est interdit dans les écoles, 21 septembre 1994
- Les Québécois sont divisés sur le port du voile islamique (F. Berger), 23 septembre 1994
- Des principes fondamentaux sont en jeu dans le débat sur le foulard islamique (J.É. Gaudet), 28 septembre 1994
- Le voile islamique ou le refus de s'intégrer à la société québécoise. (Leila Bensalem), 13 octobre 1994
- Fatima Houada-Pépin dénonce l'obligation du port du hijab faite à des enseignantes (A. Bellemare), 24 octobre 1994
- Québec envisage d'intervenir sur le port du voile islamique (F. Berger), 26 octobre 1994a
- Un lycée de Lille expulse huit autres étudiantes portant le voile islamique, 26 octobre 1994b
- La France laïque déclare la guerre au voile islamique (L.R. Robitaille), 30 octobre 1994
- Le foulard islamique 1 (L. Gagnon), 5 novembre 1994
- Le foulard islamique 2 (L. Gagnon), 12 novembre 1994
- Les intégristes musulmans ont-ils une tête de pont au Canada (É. Clément), novembre 1994
- Cessons de banaliser le hijab! Depuis la fin de la guerre froide et la mort du communisme, le champ est libre pour la nouvelle force montante que représente l'intégrisme (L. Bensalem), 03 décembre 1994a
- Va-t-on assister au Québec à un phénomène de «purification culturelle et idéologique»? (Collectif de femme), 03 décembre 1994b
- Une table ronde sur le foulard islamique à l'école laisse les participants sur leur faim (É. Clément), 08 décembre 1994

- Entre Leila et Fatima (B. A. Elamiri), 11 décembre 1994
- Les pieds dans le hijab (A. Gruda), 29 décembre 1994
- Les pieds dans le voile (A. Gruda), 30 décembre 1994
- La Commission des droits prépare un rapport sur le port du voile (F. Berger), 03 février 1995
- La Commission des droits justifie le port du hijab dans les écoles (F. Berger), 15 février 1995
- Le port du hijab (J.D. Côté), Février 1995
- Pluralisme religieux : au-delà du voile (A. Gruda), 16 février 1995a
- La CECM joue les Ponce-Pilate. «La Commission refile le problème du hijab aux écoles» (M. Ouimet), 16 février 1995b
- Les intégristes musulmans pourraient invoquer la décision de la Commission des droits (É. Clément), 16 février 1995c
- Le débat sur le hijab devient incontournable. L'avis de la Commission des droits de la personne forcera les écoles à prendre position (F. Berger), 16 février 1995d
- La CEQ dit oui aux «accommodements raisonnables» mais invite les groupes religieux à la réciprocité (P. Bellemare), 16 février 1995e
- «Un avis très censé» (D. Lessard), 16 février 1995f
- Après le hijab, le jeûne. Une école est accusée de décourager le jeûne chez les petits musulmans (É. Clément), 16 février 1995g
- Hijab : «on nous demande d'avoir le discernement que la Commission des droits de la personne n'a pas» (Y. Pineau), 17 février 1995
- Foulard brûlant (A. Gruda), 18 février 1995
- Fini le hijab pour les professeures non-musulmanes (F. Berger), 22 février 1995
- Le hijab à l'école. La Presse, 24 février 1995a
- Les groupes de femmes sont partagés, 24 février 1995b
- Les directeurs d'école évitent le débat sur le voile islamique (F. Berger), 1er mars 1995a
- Une décision injuste (P. Bastien), 1er mars 1995b
- La controverse sur le hijab se déplace dans les écoles privées (F. Berger), 16 mars 1995a
- Il faut banaliser le port du hijab! (A. Tourangeau), 16 mars 1995b
- Un débat sur le hijab (Ch. Gauthier), 19 mars 1995
- La femme asexuée (N.Pétrowski), 25 mars 1995
- Ce que nous sommes bons! 2 (N.Pétrowski), 26 mars 1995
- Le hijab qui excite 3 (N. Pétrowski), 27 mars 1995
- Attachez vos tuques (N. Pétrowski), 28 mars 1995
- Hijab : des parents demandent à la CECM de se brancher (M. Ouimet), 20 avril 1995
- Hijab : le Conseil du Statut de la femme explique sa position : «Qui serait pénalisé par l'interdiction du port du voile à l'école?» (M. Lavigne), 26 mai 1995a
- Le port du hijab : à chaque école de décider (Lia Lévesque), 26 mai 1995b
- Les parents veulent une directive sur le hijab (F. Berger), 18 octobre 1995I

Devoir

- La France voilée: le foulard alimente encore le débat sur la laïcité de l'école (Ch. Rioux),
19 septembre 1994
- La CEQ souhaite l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle. (C. Montpetit),
20 septembre 1994a
- Éducation : gérer les normes (N. Baillargeon), 20 septembre 1994b
- Hijab et crucifix (P. Bourgault), 20 septembre 1994c
- France : le foulard islamique est interdit dans les écoles, 21 septembre 1994
- Lever le voile sur le hijab (Yolande Geadah), 29 septembre 1994
- Des musulmans font de la résistance. Journée de désobéissance au règlement Bayrou,
04 octobre 1994
- La vie d'un lycée est perturbée, 06 octobre 1994
- Les islamistes à l'école laïque (F. Brousseau), 12 octobre 1994a
- La tête dans le sable pour le voile islamique. Peut-on mettre sur un pied d'égalité le hijab,
la kippa, le turban et même la croix chrétienne au cou ? (Y. Vaillancourt),
12 octobre 1994b
- Landry veut un débat sur les symboles religieux à l'école, 26 octobre 1994
- Le choix de Rahima. À l'ère de Madonna et de Claudia Schiffer, elle a choisi de porter le
voile (Ch. Rioux), 8 novembre 1994
- Affaire de foulard au Danemark (Agence de La Presse), 10 novembre 1994
- Appel aux sages du modem (L. Bissonnette), 21 novembre 1994
- Hidjab : poursuivons le débat (G. Bourret), 04 décembre 1994
- Le Québec sous le foulard (K. Yakabuski), 14 décembre 1994
- Sous le foulard (D. Boulanger), 18 décembre 1994
- Le foulard devant les juges (K. Yakabuski), 20 décembre 1994
- Port du hijab à l'école : il ne faut pas fonder le débat sur de fausses prémisses
(Y. Geadah), 10 janvier 1995
- Derrière le foulard, un rideau? À trop vouloir respecter les autres, on finit par ne plus se
respecter soi-même (N. Garnier), 04 février 1995
- Le voile, une question de liberté. La Commission des droits de la personne estime que
l'interdiction du voile est une atteinte à la liberté de religion (K. Yakabuski),
15 février 1995
- Naïveté ou réflexe de l'autruche? À nos soeurs qui se battent contre l'intégrisme dans le
monde (S. Bernatchez), Février 1995
- Port du hijab : Pallascio redoute les conséquence sur le calendrier scolaire (C. Montpetit),
16 février 1995a
- Hidjab : entre le droit et la vigilance (J.R. Sansfaçon), 16 février 1995b
- Port du hijab : les goupes de femmes sont divisés, 17 février 1995
- Voile et sens (N. Baillargeon), 21 février 1995

- Hijab et droit des collectivités (J.D. Côté), 07 mars 1955a
- La logique de l'intolérance (N. Hokayem), 07 mars 1955b
- Interdiction du foulard islamique : Landry n'interviendra pas, 17 mars 1995
- Le foulard islamique (A. Verstraelen), 19 avril 1995
- Le hijab ou l'intolérable tolérance. Au nom de quels droits et libertés le Québec devrait-il permettre aux immigrants de mettre la maison sans dessus dessous? (A. Auclair), 04 mai 1995a
- Le foulard symbolique (D. Karmis), 04 mai 1995b
- L'islam dans une démocratie : réalités et fabulation (F. Bensebaa), 04 mai 1995c
- L'avis du Conseil du statut de la femme : Interdire le hijab ne réglera rien. La stratégie de l'exclusion : un prétexte facile (K. Yakabuski), 19 mai 1995
- La Centrale de l'enseignement du Québec contre le hijab : le gouvernement est invité à élaborer une politique globale sur la religion à l'école (K. Yakabuski), 26 mai 1995

Journal de Montréal

- Professeures catholiques obligées de porter le foulard islamique (D. Doucet), 16 septembre 1994
- Forum musulman canadien : «le choix des femmes doit être respecté», 23 septembre 1994
- Lancement de la semaine interculturelle nationale : Selon Landry, la religion a aussi ses limites, 26 octobre 1994
- Après la polémique du foulard islamique. Des élèves musulmans réclament des lieux de prière à l'école (L. Rufiange), 30 novembre 1994
- Porter le hijab (J.V. Dufresne), 15 février 1995a
- Oui au voile islamique (C. Harting), 15 février 1995b
- Les Juifs et les Musulmans sont d'accord mais... (C. Harting), 15 février 1995c
- Cinq adolescentes exclues d'un lycée de Tourcoing, 15 février 1995d
- Hijab : Landry satisfait (N. Girard), 16 février 1995a
- Êtes-vous en faveur du hijab à l'école (question du jour), 16 février 1995b
- Foulard islamique : la Commission des droits de la personne d'accord avec la Centrale de l'enseignement du Québec, 16 février 1995c
- Le port du hijab: des remous (M.N. Dagenais), 28 février 1995
- Port du foulard : deux jeunes filles exclues, 11 mars 1995
- Le Conseil du statut de la femme contre l'exclusion des jeunes femmes musulmanes qui portent le voile (M. Richer), 19 mai 1995

L'actualité

— Quand l'habit fait le moine. La liberté de religion ne consiste pas à transformer églises, synagogues ou mosquées en centre d'achat de cultes. Les écoles pas davantage (J. Paré), 1er novembre 1994