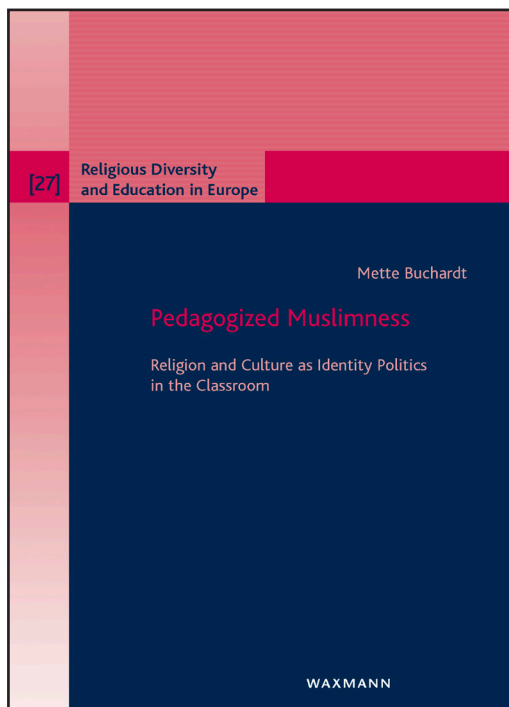


**Buchardt, Mette (2014). *Pedagogized Muslimness: Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*, Münster : Waxmann (198p.).**



« Europe has a thing with its population. Denmark especially has a thing with its population » (p. 9). C'est avec cette observation que la chercheuse Mette Buchardt introduit sa nouvelle étude sur la *musulmanité* dans les salles de classe au Danemark. Avant de nous plonger dans sa passionnante recherche sur la *musulmanité* – ou sur comment est construite l'identité musulmane d'un écolier et d'une écolière – nous allons contextualiser ce livre afin d'en saisir l'importance pour le Danemark d'aujourd'hui.

Dans l'environnement danois, une date revient en *leitmotiv* dès lors que l'on associe « islam » et « Danemark » : le 30 septembre 2005. Effectivement, quatre ans après les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis d'Amérique et un an après l'assassinat du polémiste Théo Van Gogh en Hollande<sup>1</sup>, douze dessinateurs danois publient les « dessins de Mahomet » dans le journal Jylland-Posten.<sup>2</sup> S'ensuit une longue série de manifestations au Danemark, en Europe et dans les pays à forte population musulmane. Si, avant ces dessins, les tensions interculturelles et interconfessionnelles avaient déjà cours, les fractures profondes de la (des) société(s) danoise(s) sont alors mises au grand jour. C'est dans cette optique que Mette Buchardt analyse cette polémique des caricatures – non pas en tant que point de départ d'une crise mais comme « a culmination of decade-old of preoccupation with 'Muslims' in Denmark / Europe » (p. 9). Dans la mesure où ces tensions sont à leur point culminant et que les populations s'identifiant ou identifiées comme « musulmanes » sont accusées de fanatisme, de violence et de non-

adéquation à la société danoise, on peut se demander ce qu'il se passe dans les sphères sociales. Plus précisément, et c'est en cela que l'étude de Mette Buchardt prend une importance particulière, on peut s'interroger sur la façon dont l'identité musulmane ou la *musulmanité* des enfants est construite et par qui.

L'étude de Mette Buchardt, divisée en quatre parties, a été élaborée à partir d'observations empiriques conduites dans deux écoles et d'entretiens enregistrés avec des élèves et des enseignant·e·s. On peut d'ores et déjà noter que cette recherche contient un grand nombre de données empiriques qui sont mises à disposition du lectorat. Des transcriptions de conversation et des narrations d'événements observés soutiennent les propos de Mette Buchardt.

La première partie « Studying the curriculum of 'religion' as social practice » permet à l'auteure de présenter son cadre théorique ainsi que sa méthodologie. Pour cette étude, elle a filmé les leçons de deux classes de Copenhague. Nous comprenons que les données empiriques revêtent une importance capitale pour elle et qu'elle s'y référera de manière récurrente afin de soutenir ses arguments.

Dans la deuxième partie, « Differentiated 'muslim' class structure », l'auteure se focalise sur les différenciations appliquées à l'élève musulman·e. Ainsi, la *musulmanité* fera l'objet d'un capital scolaire différencié qui conduira, finalement, à la production de sujets musulmans.

Dans la troisième partie, « Subjectivity within the perimeter of 'muslim' tradition: muslim as 'low class' », il est question de la subjectivité dans et par rapport aux « traditions musulmanes » qui sont perçues, par une partie de la population, comme une classe sociale inférieure. Comparé·e·s aux chrétien·ne·s, les musulman·e·s ne seraient doté·e·s que de traditions islamiques antiques.

Enfin, la quatrième et dernière partie « Religion and culture as knowledge and social classification » propose une synthèse des observations de Mette Buchardt. Cette dernière y clarifie en quoi la religion constitue une classe ainsi qu'une race et revient sur les différenciations dont les élèves musulman·e·s font l'objet.

Nous débiterons ce compte rendu en nous basant sur l'analyse des résultats que l'auteure énonce dans la deuxième partie. Les données visuelles (observations) et audio (conversations avec l'enseignante Jette et ses élèves) y font l'objet d'analyses minutieuses.

1 A ce sujet, voir Stroobants (2015, 8 janvier). En 2004, Theo Van Gogh assassiné à Amsterdam pour ses provocations antimusulmanes. Disponible sur le site d'information *Le Monde*, consulté le 1er janvier 2017 à l'adresse suivante : [http://www.lemonde.fr/europe/article/2015/01/08/en-2004-theo-van-gogh-assassine-a-amsterdam-pour-ses-provocations-antimusulmanes\\_4551817\\_3214.html](http://www.lemonde.fr/europe/article/2015/01/08/en-2004-theo-van-gogh-assassine-a-amsterdam-pour-ses-provocations-antimusulmanes_4551817_3214.html)

2 Voir Stroobants (2015).

Tout d'abord, Mette Buchardt définit les thématiques principales de son étude, Religion et Culture, comme des sources de connaissance et d'identités politiques. Dans les entretiens, Jette, enseignante de la discipline « humanisme et religions », insiste sur le fait qu'elle est enceinte et qu'elle sera une mère célibataire. Elle se réjouit de sa grossesse car elle peut en jouir au Danemark contrairement à d'autres pays du monde où ce ne serait pas le cas. La crainte des « many places in the world » (p. 71) qui ne l'accepteraient pas est transposée par elle dans sa salle de classe. Elle a peur, en effet, que des élèves ne partageant pas cette *danoisité* lui manquent de respect du simple fait qu'elle sera une mère célibataire. De plus, Mette Buchardt tire des propos de Jette une analyse intéressante : le cours de religion donné à la classe équivaut d'une certaine manière à éduquer les élèves musulman-e-s en leur inculquant des valeurs humanistes. Ainsi, pour l'enseignante, le constat est sans appel : « it is particularly the 'many muslims' in the school class who need to learn about other religions than christianity and judaïsm » (p. 70). Cette analyse rejoint celle de l'introduction du livre qui pourrait être résumée ainsi : l'élève musulman-e, tout comme l'immigré-e musulman-e ou le/la danois-e musulman-e, revêt une caractéristique spéciale. Imperméable aux idées humanistes danoises, il ou elle aurait besoin de plus d'éducation, de se confronter à l'humanisme religieux danois afin de réussir son intégration. De ce fait, le cours de Jette ne se présente plus comme un cours général sur les religions, il serait un cours d'introduction à l'humanisme et aux valeurs chrétiennes danoises destiné aux jeunes élèves musulman-e-s. Cette idée est encore plus présente quand Jette aborde le judaïsme. Si elle consacre six leçons au judaïsme alors qu'il n'y a pas de personnes juives dans sa classe, à nouveau, c'est pour enlever l'idée que ces dernières « run around shooting at Palestinans » (p. 71).

Cette dernière observation est importante pour différentes raisons. Premièrement, elle permet à Mette Buchardt de confirmer que l'élève musulman-e est une figure structurante du cours et du programme de Jette, structurante par sa seule présence. En plus d'être structurant-e, l'élève musulman-e est structuré-e de l'extérieur. Son image est structurée de telle manière qu'il ou elle n'est plus maître-esse de son identité : on lui en octroie une.

En réalité, cette deuxième partie est elle-même articulée autour de l'identité de la *musulmanité* des élèves de Jette. Qu'est-ce que Mette Buchardt cherche à nous faire comprendre quand elle considère la *musulmanité* comme étant un capital scolaire différencié ?

Parlant des différences entre les religions, l'enseignante aborde spontanément le voile musulman porté par un parent d'élève. Préoccupée par cet acte de dévotion, Jette en vient à essayer de prédire qui, parmi ses élèves musulmanes, portera ou non le voile et, si oui, quel type de voile.

Ce classement, qui se rapproche d'une enquête d'investigation, mène à une observation principale : produire une identité, une *musulmanité*, c'est forcément la mettre en rapport avec une certaine *danoisité*. La différenciation entre les élèves musulman-e-s et non musulman-e-s voire entre les musulman-e-s eux- et elles-mêmes résulte du fait que leur *danoisité* serait incomplète. Des propos de Jette et de l'analyse qu'en tire Mette Buchardt, décrire l'élève musulman-e correspond à identifier ce qui lui manque en termes de qualités chrétiennes danoises. Cette deuxième partie du livre nous plonge donc dans l'analyse détaillée des observations et des entretiens qu'elle a menés dans l'école de Jette. De plus, si la *musulmanité* est structurante et structurée, elle est également perçue comme une « *low class* » : c'est ce dont il sera question dans la troisième partie de son étude.

Dans cette troisième partie, Mette Buchardt aborde la vision subjectiviste portée sur l'islam et sa « *low class* ». Dans le cadre des observations empiriques menées dans la deuxième école avec les enseignant-e-s Tine et Jens, le christianisme et l'islam ont été mis dos à dos par elle et lui et leurs élèves. Il ne s'agissait pas seulement de comparer ces religions, il a aussi été question de les classer au point de faire du christianisme le représentant des valeurs universelles et de l'islam le porteur des traditions islamiques qui ne seraient pas en phase avec le Danemark.

Cette observation est d'autant plus avérée que, pour Mette Buchardt, le cours de religion normalise le christianisme et fait de l'islam une religion à part. Par exemple, lors d'un cours, le thème des funérailles a été abordé. L'enseignante, Tine, se trouve confrontée à la diversité de la gestion de la mort selon les traditions de ses élèves et, dans une moindre mesure, à leur classification. Aussi, Mette en retire que « christianity is projected through the 'universal', namely the event that someone dies and a number of obligations that then arise in connection to this » (p. 139). En fin de compte, les funérailles chrétiennes sont danoises, rationnelles, organisées et gérées comme telles et, a contrario, les funérailles musulmanes sont des traditions antiques et dépassées. Cette classification est également pratiquée entre les élèves.

Finalement, la quatrième et dernière partie de cette étude, qui forme également son développement le plus court, conclura son analyse et notre compte rendu.

Sa première remarque conclusive est que la religion est conçue comme une race ainsi qu'une classe (sociale). Ces catégories, comme nous l'a montrée la première partie, structurent les élèves et octroient à certain-e-s une *musulmanité* complexe et ambiguë. En fin de compte, la religion racialise autant qu'elle classe les élèves de la première classe observée.

Ces analyses mènent Mette Buchardt à émettre cette seconde remarque importante : la production de connaissances et la production de classification sociale sont liées à l'islam et au christianisme. Dans les deux cas, elle observe que la *musulmanité* constitue une problématique et un degré de civilisation moindre comparé à la chrétienté. La subtilité réside dans le fait que la catégorie du musulman n'est pas liée à une classification sociale, c'est une classification sociale en elle-même.

Enfin, cette quatrième et dernière partie se clôt sur l'observation suivante : la religion est également produite à l'école. Autrement dit, on peut apprendre à devenir un·e élève musulman·e ou chrétien·ne en fréquentant les écoles danoises.

Il s'agit donc d'un ouvrage qui aborde la question complexe de l'identité raciale, culturelle, religieuse et nationale. Entre complexités et subtilités, nous comprenons que la *musulmanité* ne renvoie pas seulement au fait d'« être » musulman. Cette *musulmanité* pédagogique se crée et est formée d'interactions entre les élèves, d'une part, et entre ces jeunes et les enseignant·e·s, d'autre part.

L'analyse minutieuse des données empiriques contextualisées a abouti à cette importante étude. Nous pourrions nous demander si l'absence d'un sous-chapitre qui s'attarderait sur les notions de *muslimness* et *danishness* est un choix. Nous aurions pu en effet nous attendre à un approfondissement et à une contextualisation de ces deux termes. Cela s'avère d'autant plus important qu'il s'agit, pour les deux, de néologismes. Toutefois, cette absence pourrait s'expliquer par le fait que les deux termes sont définis tout au long de l'étude. Le choix se justifierait au vu de leur complexité ; la *musulmanité* et la *danoisité* sont fabriquées, produites et identifiées au fur et à mesure de l'action de parole des personnes observées. Il s'agirait de *leur musulmanité* et de *leur danoisité*.

Dans le contexte actuel, il va sans dire qu'un tel ouvrage est un outil pédagogique utile pour les enseignant·e·s. Effectivement, il peut contribuer à ce que l'enseignant·e réalise qu'il ou elle n'apprend pas seulement à connaître ses élèves, il ou elle se crée une identité et peut aussi en imposer une à chacun·e. Plus encore, cet ouvrage participe à un questionnement spécifique : est-il légitime de considérer ses élèves musulman·e·s comme à part ? Cette interrogation mènerait à ce que l'enseignant·e prenne en compte tous les biais qui pourraient l'influencer alors qu'il ou elle fait connaissance avec ses élèves. En résumé, cet ouvrage, s'il n'accuse pas, interroge et a le mérite de pousser ses lecteurs et lectrices – enseignant·e·s ou non – à la réflexion et à l'introspection.

Ndeye Maty Kane, Haute Ecole Pédagogique Fribourg, [kanen@edufr.ch](mailto:kanen@edufr.ch)