

## La laïcité à Mayotte. Un cas d'école

*Secularism in Mayotte. A textbook case*

Hugo Bréant

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/5959>

ISSN : 2265-7762

### Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

### Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2022

Pagination : 109-129

ISBN : 978-2-7351-2916-4

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



### Référence électronique

Hugo Bréant, « La laïcité à Mayotte. Un cas d'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 21 | 2022, mis en ligne le 31 juillet 2022, consulté le 05 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cres/5959>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

# La laïcité à Mayotte. Un cas d'école

Hugo BRÉANT\*

## Introduction

Mayotte est devenue une colonie française en 1841, et la gestion coloniale française n'a cessé d'y alterner entre des aspirations à l'intégration et le recours constant au différentialisme (Burbank & Cooper, 2011). La France a d'abord tenté de réduire l'emprise musulmane à Mayotte, en écartant les juges musulmans et en encourageant les premières missions catholiques de l'île (Ahamadi, 1999). En quelques décennies, les mauvais rapports remis par l'administration coloniale ont provoqué un rapide désintérêt et les investissements ont été réduits à leur portion congrue (Martin, 2010). Cette situation a transformé la question religieuse de l'île en une préoccupation très anecdotique. Animée par une stratégie initiale de contrôle de l'islam, la France a finalement rapidement délégué une grande partie de ses missions administratives, éducatives et judiciaires à des acteurs mahorais musulmans (Denis & Rezzi, 2011).

Comme ce fut le cas pour tous les autres territoires d'Outre-mer (Baubérot, 2005; Regnault, 2005), l'application de la loi de 1905 a suscité bien des hésitations. Dans le cas de Mayotte, qui fait partie de l'archipel des Comores et qui était administrativement rattachée à Madagascar, la loi devait initialement y être étendue (Béringer, 2005). Un décret daté de 1913<sup>1</sup> a pourtant exclu ces deux dépendances à majorité musulmane – Mayotte et les Comores – du champ

---

\* Postdoctorant à l'Ined, chercheur associé au Dysolab-Rouen, Fellow de l'Institut Convergences Migrations <breanthugo@gmail.com>

<sup>1</sup> Article 35 du décret du 11 mars 1913 portant application de la loi de 1905 à Madagascar.

d'application de la loi. Ainsi, « il semble que la spécificité religieuse de l'archipel l'ait emporté sur le désir d'une réglementation unique » (Achi, 2007 : 250). Par la suite, cette exception a été confirmée par deux décrets en 1939<sup>2</sup> et une ordonnance en 1981<sup>3</sup>. Mayotte a progressivement acquis le statut de collectivité d'Outre-mer (1976-2001), de collectivité départementale (2001-2011), puis de département (depuis 2011), sans qu'aucun de ces changements statutaires successifs n'ait modifié cette situation.

Ce contexte légal a évolué en 2004, avec l'entrée en vigueur de la loi sur le port des signes religieux ostensibles dans les établissements scolaires<sup>4</sup>, cette fois appliquée à Mayotte. Les investissements coloniaux en matière éducative ont été très timides, laissant les écoles coraniques encadrer et éduquer la plupart des enfants mahorais-es. La situation de l'école publique s'est en revanche transformée à la suite de la décolonisation des Comores en 1975 et du maintien de Mayotte dans la République française (Sourisseau, 2004)<sup>5</sup>. Alors que l'Éducation nationale ne scolarisait que 10 000 élèves au début des années 1980, plus de 100 000 élèves étaient inscrits dans les établissements scolaires primaires et secondaires mahorais à la rentrée 2018, soit près d'un tiers de la population de l'île (Lebruman, 2018). De manière assez ambiguë, la loi de 2004 est donc devenue la pierre angulaire d'une politique laïque à Mayotte. Elle place l'Éducation nationale, qui est l'interlocuteur public privilégié des élèves mahorais-es et un employeur important<sup>6</sup>, en première ligne des débats autour de ce principe républicain sur l'île.

Cet enjeu de la laïcisation de la vie scolaire est d'autant plus saillant qu'il se construit dans un territoire dans lequel a été maintenu – puis aménagé – un statut civil de droit local au moment de l'accès à la citoyenneté française (Blanchy

2 Les décrets-lois du ministre des colonies Georges Mandel, datés du 16 janvier et du 6 décembre 1939.

3 Ordonnance n° 81-295 du 1 avril 1981 relative à la promulgation et à la publication des lois et décrets et à l'organisation de la justice à Mayotte.

4 Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, publiée au *Journal Officiel* le 17 mars 2004 (n° 65, page 5190).

5 Si la première école primaire a été construite dès 1864, il a fallu attendre plus d'un siècle pour voir se construire les premiers collèges en zone urbaine (1963) et rurale (1986), puis les premiers lycées généraux (1990) et professionnels (1996).

6 Pour la rentrée 2018-2019, on comptait plus de 6 200 enseignant-es dans le premier et le second degré, d'après les données du vice-rectorat de Mayotte.

& Moatty, 2012; Ralser, 2012), un territoire au sein duquel la religion musulmane est prédominante, où le port du voile demeure routinier dans l'espace public<sup>7</sup>, où le parc privé confessionnel se développe et où les enfants de 3 à 17 ans vivent souvent une double scolarisation (entre 60 % et 90 % des élèves selon les classes d'âge), en fréquentant à la fois l'école publique et l'école coranique (ICREM, 2019). Il n'est d'ailleurs pas anodin de noter qu'au fil des entretiens, les Mahorais-es enquêté-es utilisent régulièrement les termes d'« école laïque » ou d'« école de la laïcité » pour désigner l'école publique.

L'enquête qualitative sur laquelle s'appuie cet article a été menée à Mayotte, en septembre et en octobre 2018, et s'inscrivait dans le cadre d'une recherche collective (Lemercier & Palomares, 2020)<sup>8</sup>. L'un des volets de cette étude postdoctorale était consacré à la question de la laïcité à l'école publique et m'a permis d'enquêter dans une dizaine d'établissements secondaires publics de l'île (collèges et lycées), dont certains étaient classés dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+). J'y ai réalisé des entretiens et des observations sociologiques auprès de vingt actrices et acteurs de la communauté éducative<sup>9</sup>, en cherchant à diversifier les profils des personnes interrogées (femmes et hommes, personnels mahorais-es et métropolitain-es, anciennement ou plus récemment installés à Mayotte).

Cet article se propose d'étudier le sécularisme en actes, c'est-à-dire d'examiner la gestion pratique, routinière et feutrée de la laïcité au sein des établissements scolaires et au cœur des classes. Si certain-es enquêté-es ont parfois hésité à aborder un sujet décrit comme « sensible », « casse-gueule », voire « sulfureux » ou « explosif », les controverses autour de la laïcisation du cadre scolaire à Mayotte doivent être d'emblée relativisées. D'après le référent laïcité du vice-rectorat, le groupe de réflexion n'a été saisi qu'à cinq reprises seulement depuis sa création (2015) et les résultats du système de saisine des atteintes à la laïcité placent Mayotte

7 En 2013, lors d'une enquête « Génération What? » réalisée par France Télévisions, 74 % des hommes et 79 % des femmes disaient ne pas être choqué-es à l'évocation des « femmes voilées au travail ou dans la rue » à Mayotte, et ce taux s'élevait à 83 % chez les étudiant-es.

8 Je tiens particulièrement à remercier Élise Lemercier et Élise Palomares pour leur grande confiance et leur indéfectible soutien. Le projet Marisé (« L'islam à Mayotte et à La Réunion. Sécularisme, normes et pratiques ») réunissait une équipe de 12 chercheur-es en sciences sociales. Financé par le Bureau Central des Cultes du Ministère de l'Intérieur, ce projet a été accueilli par le Laboratoire des Dynamiques Sociales (Dysolab) de l'Université de Rouen Normandie.

9 Ces entretiens ont été menés auprès du vice-rectorat (1 entretien), d'un référent laïcité (1), d'inspecteur-trices de l'Éducation nationale (2), mais surtout de personnels de direction et d'encadrement (7) et d'enseignant-es (9).

parmi les académies où les chiffres sont les plus bas. Alors que les établissements scolaires publics voient cohabiter des individus aux croyances religieuses diverses, mais aussi des partisans d'une conception stricte ou souple de la laïcité, des défenseurs d'une vision antireligieuse ou plus protectrice du religieux, des gardiens d'une laïcité séparatiste ou concordataire (Baubérot, 2015), les relations semblent dans l'ensemble se dérouler sans heurts, tant chacun-e cherche à faire avec ce contexte particulier. Un proviseur venu de métropole indique par exemple : « *je suis un laïcard pur porc, mais on n'est pas obligé d'être con! Moi, je ne veux pas me fâcher avec les gamines pour un bout de tissu. Je ne veux pas laisser l'image d'un chef qui fait la chasse aux musulmans. Il faut toujours expliquer, trouver un équilibre dans une société qui est déjà tendue. Et si on explique, ça se passe bien!* » En écho, un père de famille mahorais interrogé – qui est ouvrier qualifié, imam et enseignant coranique dans son quartier – a très clairement expliqué à ses filles qu'il y avait des « *limites à respecter* » à l'école publique, qu'il fallait « *suivre le règlement* » et que, « *si les professeurs ne veulent pas du voile, tu n'as pas le choix, même si c'est pas raisonnable dans la loi islamique* ». Pour autant, si la division construite dans les débats législatifs entre voiles *culturels* interdits et voiles *culturels* tolérés (Partie 1) a facilité l'entrée en vigueur de la loi de 2004 sur l'île, elle a également entraîné une très grande souplesse dans les pratiques éducatives (Partie 2). Cet article montrera ce que cette situation mouvante, qui mène à des accommodements constants vis-à-vis de cette frontière très tôt établie, n'écarte en rien tout risque de tensions locales.

Mayotte demeure donc un cas d'école à double titre : d'une part, parce que l'île fait partie des nombreux territoires ultramarins où n'est pas appliquée la loi de 1905<sup>10</sup>, et d'autre part parce que le cas concret de la loi de 2004 donne à voir les logiques plus générales « d'un mode d'administration des Outre-Mer par une pratique de compromis et d'arrangements, au cas par cas, entre d'un côté l'assimilation statutaire et de l'autre le maintien d'une certaine autonomie et de spécificités locales » (Lemerrier *et alii*, 2014 : 13).

Ce département permet en revanche d'observer une situation spécifique, celle de la coexistence de deux modèles éducatifs – école coranique et école publique –, qui fonctionnent comme deux sphères distinctes : l'une exige des garçons qu'ils portent le *boubou* et le *kofa* (bonnet brodé), et des filles qu'elles portent un châle et se couvrent si possible jusqu'aux chevilles ; l'autre exige des élèves qu'ils et

<sup>10</sup> Comme c'est également le cas en Guyane, en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française, à Saint-Pierre-et-Miquelon et à Wallis-et-Futuna.

elles retirent la plupart de ces attributs. En filigrane, l'article soulignera une fois de plus qu'au cœur de ce débat sur l'affichage d'une appartenance religieuse à l'école publique, les attitudes des jeunes hommes suscitent peu d'intérêt alors que les tenues des jeunes femmes sont au cœur des pratiques de contrôle (Amiriaux, 2003; Hajjat, 2010 : 447-449) : le voile, décrit en entretien comme « *la chose la plus visible* », demeure ainsi le centre exclusif de toutes les attentions à Mayotte, comme en métropole.

### Adapter l'application de la loi de 2004 à Mayotte ? : la construction du châle mahorais comme voile culturel

Au début de l'année 2004, dans la lignée de la volonté exprimée quelques jours plus tôt par Jacques Chirac, le Gouvernement a décidé de relancer les réflexions de la Commission Stasi autour du principe de laïcité dans les établissements scolaires. La rédaction d'un projet de loi visant à interdire « les signes et tenues dont le port conduit à se faire reconnaître immédiatement par son appartenance religieuse »<sup>11</sup> a suscité de vives réactions dans les territoires d'Outre-Mer, et notamment auprès des élus locaux et des syndicats de l'enseignement réunionnais (Coroller & Decloitre, 2004).

Les premiers amendements parlementaires proposés – et tous rejetés – prônaient, pour les uns, l'extension de cette interdiction aux signes « politiques » ou « maçonniques » (amendements Garrigue et Le Fur, Goasguen ou Mariton) et plaidaient, pour les autres pour que revienne « aux chefs d'établissement d'apprécier sous le contrôle du juge si les signes et les tenues arborés sont ostensibles » et s'ils peuvent venir « troubler le bon ordre de l'établissement » (amendement Ballardur). Après l'adoption de la loi en mars, les hésitations gouvernementales se sont poursuivies autour de l'instauration de dérogations locales à ce principe législatif. Ainsi, la circulaire d'application du 18 mai 2004 stipulait dans sa première version qu'il ne s'agissait pas d'interdire « les tenues traditionnelles là où elles ont été jugées jusqu'ici compatibles avec le principe de laïcité et le bon fonctionnement du service public de l'enseignement », avant que ne soit retirée cette mention (Philip-Gay, 2018 : 74).

<sup>11</sup> Luc Ferry, « Projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics », n° 1378, 2004, p. 3.

Le cas de Mayotte a été explicitement évoqué lors des débats législatifs, députés et sénateurs s'inquiétant des difficultés possibles de la mise en œuvre d'une telle loi dans un territoire considéré comme très majoritairement musulman. Les interventions de l'avocat et député mahorais Mansour Kamardine, membre de l'Union pour un Mouvement Populaire (UMP), avaient permis de rassurer ses collègues parlementaires. Au cours de notre entretien, M. Kamardine indique que cette loi est devenue « *applicable à Mayotte, à ma demande* ». Si cette affirmation est volontiers exagérée, l'action qu'il a menée en 2004 mérite d'être analysée car elle marque le début d'un processus de dépolitisation, c'est-à-dire de « requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux » (Lagroye, 2003 : 360-361). C'est bien – en partie du moins – cette requalification collective du voile *cultuel* en voile *culturel* qui a rendu possible l'extension de la loi au contexte local de Mayotte.

En janvier 2004, M. Kamardine, présenté par les journalistes comme le « *seul député de confession musulmane* » (Hassoux, 2004), avait expliqué à la presse que l'application à Mayotte de cette loi ne poserait « *aucune difficulté* », tout en plaidant pour une « *souplesse d'adaptation de la loi à la société mahoraise* » (Saux, 2004). En février, lors des débats législatifs, le député Kamardine a eu plusieurs fois l'opportunité de souligner l'existence d'une pratique de l'islam compatible avec les principes républicains, en évoquant l'adhésion pleine et entière de Mayotte à « *un certain nombre de règles inhérentes à la communauté de destin que nous avons souhaitée ensemble, règles au premier rang desquelles je trouve la laïcité* » (George, 2004).

Ses différentes prises de parole, lors d'un discours à la tribune de l'Assemblée nationale ou lors des débats en commission parlementaire (Valade, 2004), ont avant tout été l'occasion d'insister sur les particularités culturelles de Mayotte, et notamment sur le port du *kofia* par les hommes et du voile par les femmes. Mansour Kamardine rappelait ainsi que le projet de loi

« n'a pas vocation de gommer les cultures régionales, qui enrichissent la culture nationale, ni d'imposer une identité française et européenne uniforme » et qu'en interdisant les seuls signes religieux, « il laisse par conséquent aux traditions locales une liberté d'expression, que les filles mahoraises ont d'ailleurs toujours su utiliser avec éclat, en alternant dès la maternelle, tenue européenne et habit traditionnel. Celui-ci, très coloré, se compose du *salouva* et du *kishali*, le premier étant une pièce fermée enfilée autour du corps alors que le second est constitué d'une pièce de forme rectangulaire, portée indistinctement autour de la tête, sur la tête, sur l'épaule ou encore

autour du cou, le tout agrémenté, notamment à l'occasion des fêtes, d'un rouge à lèvres et d'un masque de beauté pour mieux mettre en valeur la beauté de nos femmes. Cette tenue traditionnelle ne peut être confondue avec la tenue religieuse qui est le *bwibwi*, constitué d'un ensemble noir et triste couvrant entièrement la femme des pieds à la tête, y compris le visage, et qu'elle porte par-dessus la tenue traditionnelle. Cette tenue constitue la négation même de la femme» (George, 2004).

Le député Kamardine tranchait la question des signes religieux en distinguant les tenues *coutumières* ou *traditionnelles* des vêtements *culturels*, et en opposant clairement un voile *religieux* à proscrire et un voile *culturel* à respecter et à préserver. Consensuellement accueillie par les parlementaires, cette mise au point a conforté l'extension de la loi de 2004 au territoire mahorais. En effet, les rapports législatifs reprennent cette labellisation de deux types de voiles, plus ou moins tolérés : « *le rapporteur a souligné que [...] les jeunes filles de l'archipel ne portaient pas le foulard islamique, mais une sorte de coiffe africaine de caractère traditionnel, sans signification religieuse, et que, dans ces conditions, l'application du texte ne susciterait pas de difficulté* » (Clément, 2014 : 34). À Mayotte, cette intervention du député a fait date, et aujourd'hui encore beaucoup d'enquêtées s'y réfèrent en évoquant – abusivement – le « *décret Kamardine* ».

En entretien, un ancien élu local mahorais explique que, dès la publication de la loi, une réunion à la préfecture puis un arrêté préfectoral ont confirmé cette tolérance pour les châles mahorais et l'interdiction des voiles noirs, éventuellement assortis de gants. Depuis lors, tous les acteurs institutionnels reprennent à leur compte ce qui semble être devenu un simple constat factuel : à Mayotte, les femmes portent un voile culturel et les hommes un bonnet traditionnel. L'analyse des usages de cette frontière dans les établissements scolaires de Mayotte révèle pourtant le caractère mouvant de l'appropriation collective de cette distinction établie « entre bon "voile" et mauvais "foulard" » (Hajjat, 2010 : 443).

## Une laïcité par accommodements

### *La laïcité discrète des directions d'établissements scolaires*

Le cabinet du vice-rectorat de Mayotte avance en entretien que, à la demande du ministère de l'Éducation nationale, et notamment suite aux attentats de 2015,



« *la politique officielle du vice-rectorat* » consiste à « *respecter l'esprit laïque de la fonction publique* ». Pourtant, l'analyse de la gestion quotidienne de la laïcité à l'école publique démontre toute la « *plasticité de l'action publique* » et l'existence d'un mode de « *gouvernement par accommodements* » (Barrault-Stella, 2013). En expliquant le circuit décisionnel du vice-rectorat, son référent laïcité indique ainsi que les lettres de mission sont adressées individuellement aux directions d'établissement, et surtout que « *les chefs d'établissement sont aussi maîtres de leur établissement et peuvent prendre eux-mêmes des décisions* »<sup>12</sup>. Cette politique de la laïcité, initiée par le ministère et relayée localement par le vice-rectorat, se construit donc au plus près de chaque établissement public. Comme c'est souvent le cas à Mayotte, les directrices et directeurs d'établissement interrogé-es étaient toutes et tous des métropolitain-es, ayant d'abord exercé ces fonctions en métropole avant de venir à Mayotte. L'affectation sur l'île étant soumise à une limitation de durée, supprimée depuis 2014, ces enquêté-es n'étaient donc en poste dans leur établissement que depuis quelques années (2 à 6 ans). Interrogé-es sur la politique de leur établissement, toutes et tous ont affiché un intérêt personnel pour la laïcité, tout en expliquant que ce thème est loin d'être prioritaire dans le contexte éducatif mahorais. Au regard des importants défis affrontés par l'Éducation nationale à Mayotte (massification des effectifs, difficile mise en place des rythmes scolaires, manque de moyens financiers et matériels, pénurie de personnels et recours massif aux contractuel-les, faible niveau des élèves à l'issue du cycle primaire ou encore forte déscolarisation), la question de l'interdiction du port de signes religieux leur apparaît marginale à bien des égards. Par ailleurs, les chef-fes d'établissement expliquent très vite que ce sujet s'inscrit dans la continuité des politiques menées en métropole : « *c'est la politique du ministre* », « *c'est les textes, on applique les textes* », « *la loi de 2004, boum, on l'applique!* ».

Les chef-fes d'établissement enquêté-es racontent que les cas d'opposition à une demande de retrait du voile, ou plus largement de refus d'une activité scolaire pour des motifs religieux, sont extrêmement rares, comme l'illustrent les propos d'un principal : « *pour mon babut, la laïcité ça se passe bien. Dans 99,5 % des cas, il n'y a aucun souci! Et les 0,5 % vous allez me dire?* » Comme il le résume, il s'agit d'être « *ferme sur le fond et souple sur la forme... on le dit en souriant, mais ferme* », pour éviter le plus souvent possible de voir advenir l'exclusion d'une élève, considérée comme le « *dernier recours* » à une crise irréversible. En trois

<sup>12</sup> Extrait de l'intervention du référent laïcité du vice-rectorat dans l'émission « *Place publique* », diffusée le 5 septembre 2018 sur la chaîne *Mayotte la 1<sup>re</sup>* (51 minutes).

années passées à la direction de son collège, ce principal n'a été confronté qu'à deux cas conflictuels. Il a d'abord eu des échanges vifs avec un père de famille mahorais qu'il décrit comme « *jeune et éduqué* », parlant bien le français, mais qui se montrait « *récalcitrant* » et « *militant* »<sup>13</sup>. Contestant les demandes faites à sa fille de retirer son voile, ce dernier était venu dans le bureau de la direction pour condamner la politique de l'établissement, et s'était écrié, d'après le principal : « *vous êtes des intégristes de la laïcité ! Vous voulez que les filles portent des mini-jupes et des strings, c'est ça ?* ». Après un signalement au vice-rectorat, le principal avait appris que les parents de cette élève venaient de métropole et que la mère était « *une islamiste fichée S* ». Quelques mois plus tard, ce même principal a dû gérer un autre conflit, initié cette fois par un professeur métropolitain qu'il décrit comme « *un végétarien dans une boucherie* », « *un facho que l'islam emmerde* », dont il se demande encore « *pourquoi il était ici* ». Confronté à une élève voilée, dont le principal admet que la tenue n'était pas conforme au règlement, ce professeur l'avait appelé « *Belphégor* ». Ses parents faisaient partie des trois familles avec qui le dialogue était déjà difficile, et cette altercation a rendu les parents plus hostiles encore, notamment parce qu'ils n'avaient pas compris le terme employé et l'avaient interprété comme « *un délire d'obscénités* ». Le principal a donc reçu cette famille « *pieuse* », qu'il présente comme « *plutôt sympa au demeurant* », avait cherché à « *mettre de l'huile* » dans les relations et s'était vite trouvé mal à l'aise face à des parents qui voulaient « *l'entraîner sur des questions textiles, alors qu'on va pas se mettre à mesurer le tissu !* » Le principal a suggéré à ce couple mahorais, si le port du voile de leur fille ne leur apparaissait pas négociable, de la scolariser dans le privé, ce qu'ils ont fini par faire. Il a ensuite obtenu le départ de l'enseignant pour faute professionnelle. Qu'ils soient allusifs ou plus circonstanciés, les récits ont tendance à psychologiser ces conflits ou à les réduire à de simples cas individuels, qui n'émergent qu'à cause des excès – parfois combinés – de parents radicalisé-es ou d'enseignant-es hostiles à la religion.

Comme la loi de 2004 le précise (article 2, alinéa 3), les agents « sont soumis à un strict devoir de neutralité qui leur interdit le port de tout signe d'appartenance religieuse, même discret ». Aucun cas de tension avec un-e enseignant-e musulman-e n'a en revanche été mentionné. On peut faire l'hypothèse qu'une grande partie des enseignantes mahoraises et/ou musulmanes les plus réticentes à l'idée de retirer leur voile se sont exclues d'elles-mêmes, en préférant d'autres activités

<sup>13</sup> La grande majorité de ces chefs d'établissement a refusé l'enregistrement de l'entretien. Dès lors, les passages cités dans cette partie demeurent ceux que j'ai pu formellement prendre en note.

professionnelles que l'enseignement ou en privilégiant l'éducation religieuse, à l'image de Soumaya M., commerçante et enseignante coranique interrogée dans l'ouest de l'île, qui a, dès son retour à Mayotte, refusé d'enseigner dans le secteur public pour cette raison précise.

Même si la presse locale s'est fait l'écho de quelques événements organisés ces dernières années dans les établissements publics de Mayotte (débat ou inauguration d'une fresque lors des journées de la laïcité, par exemple), les personnels de direction interrogés ont ensuite toutes et tous confessé ne pas avoir fait preuve de beaucoup de volontarisme en la matière. Adoptée en 2013, la Charte de la laïcité prévoyait « un affichage visible de tous » et une mise en place à la suite d'un « moment fort » et « solennel ». Cette Charte devait ensuite servir d'outil pédagogique qui « fasse connaître, comprendre et partager » les valeurs républicaines et le principe de laïcité auprès des élèves et de leurs parents<sup>14</sup>. Dans les établissements visités, cette Charte n'était présente dans aucun des principaux couloirs. Bien souvent, elle a simplement été intégrée au règlement intérieur distribué aux élèves, sans que sa lecture individuelle n'ait donc été garantie. Dans ces établissements, quelques heures de vie de classe ont pu être consacrées à la laïcité, mais ces volumes horaires – dont l'ordre du jour est souvent fixé par les élèves – ont été prioritairement consacrés à d'autres thèmes pratiques (gaspillage de l'eau, attitudes à adopter en cas de séisme, etc.). Cette conformation *a minima* aux attendus de la Charte est donc en décalage avec « la pédagogie de la laïcité » prônée par les textes législatifs.

D'après une proviseure interrogée, les réunions de rentrée sont les premières occasions d'évoquer, à la fois auprès des enseignant-es et des parents d'élèves, une série de règles fondamentales, parmi lesquelles se trouve le principe laïque. Ensuite, dans la gestion quotidienne de cette question, le principe cardinal reste le fait que « *le kishali n'est pas un problème* ». Les chef-fes d'établissement utilisent donc cette requalification culturelle du voile comme un outil pour gérer de manière souple la mise en application de la loi de 2004. La distinction établie entre voiles culturels et culturels permet de ne pas appliquer – comme ils et elles le faisaient dans leurs précédents établissements en métropole – une trop stricte laïcité vestimentaire, qui conduirait à opérer une centaine de signalements quotidiens auprès du groupe laïcité du vice-rectorat. Cette adaptation pratique est justifiée en entretien par les « *particularités* » et les « *spécificités* » du

<sup>14</sup> Extraits de la « Charte de la laïcité à l'École. Valeurs et symboles de la République », adoptée par la circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013.

contexte mahorais. En établissant dans son discours une frontière ethnique entre un « nous » métropolitain et un « eux » mahorais, un chef d'établissement indique par exemple que ces aménagements pratiques tiennent à la composition religieuse de la population à Mayotte : « *comme la majorité de la population est musulmane, on n'a pas le même abord... quelque part, ça fait du "on est chez eux", au contraire de la métropole où "on est chez nous". C'est un peu la différence, je crois!* ». Les moments d'échanges directs entre l'institution scolaire et les élèves qui cherchent à porter un voile décrit comme cultuel sont d'ailleurs très souvent délégués aux membres mahorais-es du personnel de vie scolaire et administratif. En premier lieu, les filtres à l'entrée de l'établissement – et les éventuels rappels à l'ordre qui y sont liés – restent concrètement effectués par des Conseiller-es Principal-es d'Éducation et des assistant-es d'éducation, bien souvent mahorais-es. Au cours de notre entretien, un proviseur métropolitain raconte par ailleurs que c'est bien à sa secrétaire mahoraise qu'il demande régulièrement de gérer les échanges avec « *les élèves un peu trop emmitouflées* » qui passent dans les couloirs, au motif que « *je suis pas un spécialiste du tissu mahorais moi, c'est pas mon éducation [...] mais vous, vous trouverez les mots mieux que moi* ».

À l'application stricte de la loi affirmée dans les premières réponses, les chef-fes d'établissement privilégient dans la suite des entretiens l'énonciation des « *ajustements* », des « *aménagements* » ou encore des « *assouplissements* » constamment trouvés en pratique. Deux proviseurs ont d'ailleurs explicitement avoué qu'ils évoquaient ce point parce qu'ils se sentaient rassurés par le non-enregistrement de l'entretien et par la garantie de son anonymat, voire par la fin prochaine de leur carrière. Leurs discours empruntent donc constamment au champ lexical de la conciliation, en prônant « *le dialogue* », « *les négociations* » et la recherche constante de « *l'équilibre* ». Toutefois, il ne faut pas sous-estimer le poids des désajustements pratiques au sein même des équipes de direction. Dans l'un des collèges enquêtés, alors que le principal venait de m'expliquer longuement l'importance d'une « *tolérance* » vis-à-vis du « *voile traditionnel* » des élèves, la politique de l'établissement semblait différemment appliquée de l'autre côté du couloir. Plusieurs jeunes filles attendaient un rendez-vous individualisé, en file indienne, devant le bureau de la principale-adjointe. L'une d'elle portait son *kishali* détaché, posé sur sa tête, et tombant sur ses épaules. Quand l'adjointe est arrivée dans le couloir, elle lui a répété à deux reprises : « *il ne faut pas l'enlever, surtout!* ». Les élèves surprises se sont interrogées du regard, et l'adjointe a poursuivi en disant qu'il s'agissait d'une blague, et qu'il fallait bien évidemment le retirer, tout en disant au professeur qui venait de la rejoindre : « *c'est difficile de leur faire enlever le kishali,*

*elles sont tellement habituées*». Anticipant ces remontrances, les élèves suivantes choisissaient alors de poser leur voile dans le hall avant d'entrer dans le bureau.

En somme, les directrices et directeurs d'établissements secondaires publics semblent devoir faire avec une double injonction permanente, celle de faire respecter un principe auquel ils et elles sont attaché-es et celle d'aménager une mise en application discrète. Aux yeux de ces enquêté-es, il s'agit de ne pas trop en faire avec la laïcité, d'abord auprès des élèves, des parents, des personnels administratifs et des enseignant-es mahorais-es, qui sont très majoritairement musulman-es, et potentiellement pratiquant-es. Selon les expressions imagées évoquées en entretien, il convient de « *ne pas jeter de l'huile sur le feu* » ou de ne pas « *aller embêter la ruche* », pour éviter de « *faire surgir un problème là où il n'y en avait pas* ». Dans le même temps, les directions cherchent à se montrer mesurées dans leur application, sous peine d'être convoquées par le vice-rectorat qui leur demanderait alors de « *calmer le jeu* ».

#### *La laïcité discrétionnaire des enseignant-es*

Dans les classes, l'application de la loi de 2004 se fait également au prix d'accommodements réguliers, notamment autour de cette distinction entre les voiles cultu(r)els. La gestion du voile s'y réalise au quotidien, souvent de manière discrétionnaire et au cas par cas, et s'inscrit « dans cette "culture du bricolage" que compose chaque enseignant avec les conditions locales » (Lehuger, 2016 : 59).

Le consensus autour d'une requalification culturelle du voile mahorais s'avère bien plus fragile, voire problématique, au sein du corps enseignant. En effet, il existe une très forte rotation au sein du personnel enseignant à Mayotte. En 2018, sur près de 6 000 enseignant-es, plus d'un tiers était composé de contractuel·les (Youssef Saïd, 2018). À l'école primaire, 21 % des enseignant-es sont contractualisé-es. Dans le secondaire, le taux moyen de contractuel·les est de 41 %, mais peut atteindre plus de 75 % dans certains collèges classés REP+ (Lebruman, 2018). Si les enseignant-es contractuel·les nouvellement arrivé-es – notamment de métropole – sont désormais systématiquement dirigé-es vers des séminaires pédagogiques et des formations à la laïcité, le reste du corps professoral et l'ensemble du personnel administratif y participent sur la base du seul volontariat. Hormis les référents laïcité désignés dans les établissements, aucun-e de nos enquêté-es n'avait participé à ces modules de formation. Par ailleurs, les brochures produites par la préfecture ou le Conseil départemental pour accueillir les nouveaux et nouvelles arrivant-es

à Mayotte (*Karibu Maore, Caribou à Mayotte*, etc.) insistent sur « *l'incroyable coquetterie des Mahoraises* », décrites comme des « *reines de beauté* » qui portent « *avec éclat tissus colorés et couleurs chatoyantes* » et font du voile une « *arme de séduction* » (Lamberti, 2018 : 43). Le châle mahorais y est esthétisé et présenté sans détour comme une tenue culturelle, quitte à le folkloriser en le comparant à des costumes traditionnels régionaux dont l'usage n'a plus cours dans l'espace public depuis près d'un siècle<sup>15</sup>.

Faute de consignes toujours explicites et régulièrement discutées au sein des équipes pédagogiques, chaque enseignant-e se trouve donc contraint-e de fabriquer sa propre définition de ce qui est acceptable ou ne l'est pas en classe. Or, comme les entretiens l'ont révélé, les enquêté-es métropolitain-es connaissent finalement très peu la religion musulmane, qui constitue bien souvent un angle mort de leurs pratiques professionnelles. Ces enseignant-es maîtrisent mal les termes liés aux pratiques religieuses, aux tenues vestimentaires ou à l'éducation coranique. Plutôt que d'identifier techniquement ce qu'est un *salouva*, un *kishali* ou un *hijab*, les enseignant-es cherchent avant tout à labelliser ce qui est une tenue prohibée, parce qu'elle manifeste selon leurs mots « *une marque d'appartenance religieuse* », et ce qui demeure une tenue tolérée, quand elle est « *traditionnelle, sans connotation religieuse* ». Au fil des entretiens, les définitions employées varient fortement d'un-e enseignant-e à l'autre. Les voiles systématiquement interdits en classe sont tour à tour décrits comme un « *double voile* », un voile « *terne* », « *noir* » ou « *sombre* », « *enveloppant* », « *en œuf de Pâques* », qui laisse « *la tête emprise* », ou encore « *tombant* » et « *détaché* ». Au contraire, les voiles autorisés sont présentés comme « *esthétiques* », « *colorés* » ou « *aux couleurs chatoyantes* », portés « *au-dessus des oreilles* » ou « *si possible, les oreilles dégagées* », « *entourés autour de la tête* », ou acceptés « *si vous l'ouvrez un petit peu* ». Ces conceptions labiles soulignent le faible travail collectif de définition réalisé en amont des enseignements au sein de la communauté éducative, et laissent deviner les postures mouvantes que doivent affronter les élèves d'un cours à l'autre.

Les entretiens menés auprès des équipes de direction et du corps enseignant ont fait émerger deux groupes idéal-typiques d'enseignant-es qui saturent les discours : « *les laïcards* » et « *les laxistes* ». D'un côté, le premier groupe serait

<sup>15</sup> « Dans la vie courante, les Bretonnes ne vont pas acheter leur *kouign-amann* en bigoudène ou les Provençaux leurs calissons en costume arlésien. En revanche, les habitants du 101<sup>e</sup> département arborent fièrement dans la rue et au quotidien leurs toilettes traditionnelles, *salouvas*, *msindzano*, *kofias*, *kandous*, etc. » (Lamberti, 2018 : 35).

partisan d'une stricte application du principe laïque à Mayotte, qui conduirait à ne pas refuser seulement les tenues labellisées comme religieuses en cours. Selon le profil des enseignant-es enquêté-es, les mots utilisés pour les décrire varient : les métropolitain-es critiquent des « *laïcards pure souche* », quand les Mahorais condamnent des « *excités* » ou « *des intégristes de la laïcité* ». Toutes et tous indiquent en revanche que cette position ferme vis-à-vis de la religion musulmane et de la culture mahoraise nuirait à leurs relations pédagogiques aux élèves. À l'opposé, les enquêté-es métropolitain-es construisent un second idéal-type, celui de l'enseignant-e « *laxiste* », qui ne fait pas du principe de la laïcité le point cardinal de ses pratiques professionnelles, voire s'en désintéresse totalement. Quelques propos se font particulièrement virulents contre des enseignant-es métropolitain-es qui, étant « *d'origine arabe* », converti-es à l'islam ou vivant avec un-e conjoint-e mahorais-es et/ou musulman-e, feraient du « *prosélytisme* » auprès des élèves, ou encore contre les enseignant-es du primaire, où le corps enseignant est plus majoritairement mahorais (Math, 2012 : 82) et jugé peu respectueux d'un principe laïque d'ailleurs « *mal compris* ». Faute d'une enquête systématique, ces deux cas n'ont pas été directement observés et il apparaît difficile de confirmer s'il s'agit de postures éducatives courantes ou bien plutôt de la construction de figures repoussoir vis-à-vis desquelles chacun-e cherche à se positionner.

L'enquête menée au sein du corps enseignant a plutôt permis d'observer des attitudes plus médianes vis-à-vis de l'application de la loi de 2004, qui se construisent en réajustant constamment les positionnements théoriques et les postures pratiques, en mêlant tout à la fois le rapport au religieux, la conception de la laïcité, les considérations pédagogiques et les routines disciplinaires des enseignant-es. Dans cette perspective, le cas d'Edith N. avec qui j'ai réalisé plusieurs entretiens au fil du terrain, me semble illustrer ces tensions permanentes dans la gestion du voile en classe. Edith N. est professeure de français dans un lycée et vit à Mayotte de manière discontinue depuis près de sept ans. Elle a été élevée par une mère qui avait connu une éducation catholique rigoriste et par un beau-père musulman. Plutôt que de la disposer à la religion, ces ancrages familiaux ont développé en elle un sentiment qu'elle décrit comme « *très laïc* ». Tout en maintenant son opinion personnelle, elle se montre relativement compréhensive vis-à-vis des croyances et des pratiques de ses élèves. Ainsi, pendant le Ramadan, bien qu'elle ne comprenne pas « *cette religion qui assoiffe ses fidèles* », elle évite de boire devant ses élèves. Au cours de ses premières années d'enseignement à Mayotte, Edith ne connaissait ni tout à fait les consignes de la direction en matière de laïcité, ni les positions de ses collègues sur ce sujet, méconnaissance

renforcée par le fait qu'elle n'avait encore jamais eu à traiter de cas de voiles *culturels*. En 2017 pourtant, un cas l'a directement confrontée à cette question et l'a obligée à se positionner. Dans son lycée, deux élèves du BTS dans lequel elle enseigne, âgées d'environ 20 ans, sont arrivées voilées en cours. En racontant cet évènement, elle explicite clairement la démarcation qu'elle faisait et continue à faire entre les deux types de voile :

« elles portent un premier voile qui cache complètement les cheveux, la racine des cheveux, qui les tient bien serrés, et après un voile dessus qui est tombant. [...] Ça peut être coloré, parce que tu as maintenant des voiles grenat... mais c'est clairement un voile religieux [...] Et ces deux voiles là sont à distinguer du foulard qu'on attache, mais qui est plus esthétique et pratique. »

Edith avait alors fait le choix de leur faire une remarque, mais devant la réaction des deux élèves dont l'une était sa « *meilleure élève* », et pour maintenir une bonne relation pédagogique, elle avait rapidement fait le choix de ne pas poursuivre dans cette voie. À cette période, Edith avait appris qu'une de ses collègues leur avait également fait plusieurs réflexions, de manière « *plus virulente* ». Les deux élèves s'étaient plaintes auprès du chef d'établissement, qui avait « *convoqué ma collègue pour lui dire "on laisse tomber"* », puis demandé à un inspecteur de venir lui rappeler les règles en vigueur. Au cours de l'année, la collègue d'Edith s'était ensuite réjoui en disant qu'elle avait finalement, à force d'insister, obtenu que ses élèves abandonnent leur voile et arrivent « *toutes la tête nue* ». Edith s'oppose à cette attitude ferme et fait valoir les motivations pratiques d'un « *foulard qui cache les cheveux* », et qu'elle a elle-même fini par adopter certains matins, « *si j'ai pas le temps de me les laver ou si ça part comme ça, Jackson Five* ». À la rentrée suivante, Edith, voyant ses deux élèves revenir voilées dans son cours et considérant qu'il faut éviter « *le deux poids, deux mesures* », a finalement choisi d'intervenir.

« Étant donné que je m'entends très bien avec cette classe et avec ces filles... je m'attendais à ce qu'elles le fassent tout de suite, sans problème, parce que je leur ai donné l'argument "regardez : en première année, Madame Untel elle ne veut même pas qu'elles se couvrent les cheveux, alors là"... Mais même réaction que l'année dernière, elles se sont fermées [...] Je comprends pas que ça ait autant d'importance pour elles. À un moment, je leur ai dit : "mais vous comprenez bien que ce qui est important, c'est les valeurs, c'est le message, c'est pas la tenue". Et je pense que d'ailleurs, la religion elle prône plutôt l'harmonie, la concorde et pas qu'on parte en conflit pour un bout de



tissu [...] Je veux dire : c'est comme ça, c'est les règles, c'est même pas moi qui les invente, c'est la loi de la République! La religion c'est à la maison, ça ne doit pas être à l'école [...] Pourquoi partir dans les conflits? Pourquoi ne pas comprendre que c'est comme ça?»

Après le cours, de retour en salle des professeur-es, Edith et ses collègues ont échangé à propos des consignes mouvantes données dans l'établissement par les directions successives. L'ancien proviseur avait annoncé dès le départ sa volonté de faire appliquer strictement la loi de 2004 : «*à la première réunion, il a dit ici : "c'est la République, on applique les lois de la laïcité, point!"*». Très vite, une enseignante, mariée à un Mahorais, lui avait rétorqué qu'il ne fallait «*pas confondre déjà le voile culturel avec le voile cultuel*». L'actuel proviseur s'est montré plus mesuré sur la question. Précisant d'abord qu'il était préférable de «*dégager les oreilles*», il avait finalement expliqué aux enseignant-es que «*clairement, on leur fout la paix*». En me racontant ces multiples échanges qui ont eu lieu dans la matinée, Edith avance qu'elle ne veut pas continuer à se préoccuper du voile de ses élèves, même si sa position personnelle l'encouragerait plutôt à leur faire retirer ce voile religieux. Elle se montre lasse de devoir perdre du temps pour rappeler le règlement intérieur – lassitude qu'elle compare à celle ressentie face aux rappels à l'ordre répétés destinés aux jeunes garçons qui portent la casquette dans l'enceinte des établissements métropolitains.

«Je vais pas me battre avec ça toutes les semaines, je vais pas me disputer dix minutes à chaque fois, je les ai quatre heures par semaine... mais je dirais quand même ce que moi j'en pense, dire : "voilà c'est comme ça, si vous le faites pas, ok, mais sachez que nous on est contre". [...] Voilà, mais ça c'est personnel, ça doit pas forcément rentrer dans le cadre de mon travail... enfin, il se trouve que c'est la loi française aussi, entre parenthèses, mais la religion n'a rien à faire dans les lieux publics. Mais si je suis dans un établissement où le chef lui-même dit que ça passe, et qu'en plus ça met en danger mes relations avec elle... je vais faire comme je t'ai dit! Je vais pas faire de vague aussi.»

Quelques semaines plus tard, je rencontre à nouveau Edith, qui vient pourtant de faire une nouvelle remontrance à cinq élèves de sa classe, parce qu'on «*leur voyait la moitié du visage*». Edith a dû affronter une nouvelle phase de tensions, a mis plusieurs minutes à rétablir un climat de confiance et dit regretter sa réaction. Comme c'est le cas dans les équipes de direction, des discordances semblent s'observer au sein du corps professoral. La loi de 2004 stipule (article

2, alinéa 3) que les enseignant-es sont tenu-es de « s'abstenir de toute attitude qui pourrait être interprétée comme une marque d'adhésion ou au contraire comme une critique à l'égard d'une croyance particulière ». Pourtant, comme l'a montré la sociologue Géraldine Bozec en métropole, la gestion des cas de port du voile s'opère de manière discrétionnaire dans les classes et dépend beaucoup des profils des enseignant-es, des convictions personnelles de chacun-e et peut donner lieu à des attitudes plus ou moins hostiles ou conciliantes à l'égard des jeunes filles (Bozec, 2020). Par ailleurs, à Mayotte, ces variations dépendent également de leur conception de la frontière entre l'(in)acceptable et de leur plus ou moins grande appropriation de cette distinction établie entre voiles religieux et culturels.

## Conclusion

À Mayotte, ce n'est pas tant la frontière établie en métropole entre le port d'un signe religieux *ostensible*, visible, ou *ostentatoire*, c'est-à-dire porté avec ostentation (Fortier, 2008), qui a permis d'emporter le consensus, mais bien la division entre voiles *cultuels* et *culturels*. Bien qu'il réifie les usages multiples et enchevêtrés des pratiques de voilement – qui sont soit ou tout la fois pratiques, esthétiques, éthiques, culturels et religieux (Jovelin, 2009 ; Venel, 1999) –, l'accord trouvé autour de cette démarcation avait favorisé l'application de la loi dans un territoire majoritairement musulman. Ceci étant, la gestion localisée (par établissement) et discrétionnaire (par enseignant-e) de la loi de 2004 peut conduire à une mise en œuvre impressionniste, pour ne pas dire kaléidoscopique, de la laïcité dans les écoles publiques, au gré des conceptions mouvantes des un-es et des autres, de définitions sans cesse renégociées ou de pratiques pédagogiques contrastées.

Le risque est alors de voir émerger de nouvelles tensions. À cet égard, le glissement du religieux au culturel, c'est-à-dire la requalification culturelle de la question du voile à l'école opérée en 2004, peut s'avérer problématique. Les tentatives ponctuelles de contrôle du port du voile *culturel* peuvent faire l'objet de réprobations. Les acteurs et actrices musulmanes interrogées par ailleurs au cours de cette enquête postdoctorale (cadis, imams ou enseignant-es coraniques) considèrent que certain-es enseignant-es cherchent à importer des problématiques métropolitaines. Ils et elles associent la gestion du voile à l'école publique à Mayotte à d'autres événements, comme les débats autour du châle porté à l'Assemblée par la députée mahoraise Ramlati Ali, les arrêtés contre le *burkini* sur certaines plages ou encore la polémique autour de la candidate de télé-réalité Mennel Ibtissem.

Dès lors, l'Éducation nationale est parfois suspectée de « *stigmatiser l'islam* ». Pour les autres enquêté-es mahorais-es, qu'il s'agisse de parents d'élèves ou même d'enseignant-es de l'école publique, ces volontés isolées de faire retirer le voile des jeunes filles sont perçues, non pas comme une attaque contre la religion musulmane, mais plus largement contre la « *mahorité* » des citoyen-nes français-es. En réinscrivant ce sujet dans les logiques de la départementalisation de Mayotte, qui a par exemple transformé les patronymes (M'trengoueni *et alii*, 1999), supprimé la justice cadiale (Hachimi Alaoui & Lemerrier, 2018) ou encore donné plus de temps à l'école publique, ces enquêté-es disent craindre une étape supplémentaire dans un processus plus général apparenté à une tentative d'« *acculturation* », d'« *assimilation forcée* » ou, en reprenant un vocabulaire colonial, de « *civilisation* » de Mayotte. En somme, le voile devient un révélateur qui démontre à leurs yeux, et pour citer les mots d'un enquêté mahorais, que l'État français ne reconnaît pas que l'on peut « *épouser les valeurs de la République sans renoncer à ce qui fait ce que l'on est!* ». Si le différentialisme dans l'application de la loi de 2004 à Mayotte et les accommodements dans sa gestion pratique révèlent « une tension permanente entre une matrice de l'assimilation et une matrice de la différence, entre imposition de la culture du centre et prise en compte des particularités locales » (Guyon, 2016 : 9), propre aux trajectoires post-coloniales ultramarines, cette reconnaissance de la différence n'est donc pas toujours perçue par les usager-es mahorais-es de l'école publique de ce département.

## Bibliographie

- ACHI Raberh, 2007, « Laïcité d'empire. Les débats sur l'application du régime de séparation à l'islam impérial », in P. WEIL (dir), *Politiques de la laïcité au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 237-263.
- AHAMADI Saïd « Raos », 1999, *Mayotte et la France. La colonisation de Mayotte ou le tremplin de l'expansion française dans l'océan Indien occidental (1841-1912)*, Mamoudzou, Éditions du Baobab, Éditions mahoraises.
- AMIRAUX Valérie, 2003, « Discours voilés sur les musulmanes en Europe : comment les musulmans sont-ils devenus des musulmanes ? », *Social Compass*, vol. 50, n° 1, pp. 85-96.
- BARRAULT-STELLA LORENZO, 2013, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz.

- BAUBÉROT Jean, 2005, « Outre-Mer et séparation : quel universalisme républicain ? », *Outre-Mers*, vol. 348, n° 92, pp. 127-135.
- BAUBÉROT Jean, 2015, *Les 7 laïcités françaises*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- BÉRINGER Hugues, 2005, « Le culte catholique en terre d'Islam l'exemple des îles Comores », *Outre-Mers*, vol. 348, n° 92, pp. 55-64.
- BLANCHY Sophie & MOATTY Yves, 2012, « Le statut civil de droit local à Mayotte : une imposture ? », *Droit et société*, vol. 80, n° 1, pp. 117-139.
- BOZEC Géraldine, 2020, « La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire. Les enseignant-e-s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique », *Agora débats/jeunesses*, vol. 84, n° 1, pp. 81-94.
- BURBANK Jane & COOPER Frederick, 2011, *Empires. De la Chine ancienne à nos jours*, Paris, Payot.
- COROLLER Catherine & DECLOITRE Laurent, 2004, « La loi sur le voile effraie l'outre-mer », *Libération*, 7 janvier.
- DENIS Isabelle & REZZI Nathalie, 2011, « République et élites locales : Mayotte (1880-1947) », *Outre-Mers*, vol. 370-371, n° 98, pp. 125-134.
- FORTIER Vincente, 2008, « Le prosélytisme au regard du droit : une liberté sous contrôle », *Cahiers d'études du religieux*, n° 3.
- GEORGE François, 2004, « Compte rendu analytique officiel. 2<sup>e</sup> séance du jeudi 5 février 2004, sous la présidence de M. Jean-Louis Debré », Session ordinaire de 2003-2004, 60<sup>e</sup> jour de séance, 153<sup>e</sup> séance, Paris, Assemblée nationale.
- GUYON Stéphanie, 2016, « Trajectoires post-coloniales de l'assimilation », *Politix*, n° 4, vol. 116, pp. 9-28.
- HACHIMI ALAOU Myriam & LEMERCIER Élise, 2018, « Que faire des cadis de la République? Enquête sur la reconfiguration de l'institution cadiale à Mayotte », *Ethnologie française*, vol. 169, n° 1, p. 37-46.
- HAJJAT Abdellali, 2010, « Port du hijab et « défaut d'assimilation ». Étude d'un cas problématique pour l'acquisition de la nationalité française », *Sociologie*, vol. 4, n° 1, pp. 439-455.
- HASSOUX Didier, 2004, « Leçon de sagesse de l' élu de Mayotte », *Libération*, 6 février.
- ICREM, 2019, *Diagnostic complémentaire sur les écoles traditionnelles (shioni et madrasa) dans la commune de Chirongui : transférabilité des connaissances, compétences et aptitudes des apprenants*, Mayotte, Institut de coopération régionale et européenne de Mayotte.

- JOVELIN Emmanuel, 2009, « Sociologie de la femme voilée. Du voile hérité au voile révélé », *Pensée plurielle*, vol. 21, n° 2, pp. 113-125.
- LAGROYE Jacques, 2003, *La politisation*, Paris, Belin.
- LAMBERTI Ornella, 2018, « Karibu Maore. Bienvenue à Mayotte », *Glitter. 1<sup>er</sup> Magazine Lifestyle Maore*, n° 3, juillet.
- LEBRUMAN Axel, 2018, « La rentrée en chiffres : plus de 100 000 élèves à Mayotte », *Journal de Mayotte*, 23 août.
- LEHUGER Clémentine, 2016, *L'État "expatrié". Les enseignants métropolitains à Mayotte, ambassadeurs de la modernité postcoloniale*, Mémoire de Master 2 de science politique et d'études africaines, Paris, Université Paris 1.
- LEMERCIER Élise & PALOMARES Élise (dir.), 2020, *L'Islam à Mayotte et La Réunion. Sécularisme, normes et pratiques (MARISÉ). Rapport final*, Rouen, Université de Rouen-Normandie, Ministère de l'Intérieur, Bureau central des cultes.
- LEMERCIER Élise, TOKE Valelia Muni & PALOMARES Élise, 2014, « Les Outre-mer français. Regards ethnographiques sur une catégorie politique », *Terrains & Travaux*, vol. 24, n° 1, pp. 5-38.
- MARTIN Jean, 2010, *Histoire de Mayotte, département français*, Paris, Les Indes savantes.
- MATH Antoine, 2012, « Annexe 2. Un système d'éducation toujours bas de gamme malgré l'augmentation des moyens », *Chronique internationale de l'Ires*, n° 134, pp. 81-87.
- M'TRENGOUENI Mohamed, MOUKHTAR Soilihi, GUEUNIER Noël, 1999, « "Nom, Prénom", une étape vers l'uniformisation culturelle ? Identité et statut juridique à Mayotte (Océan Indien Occidental) », *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, n° 26, pp. 45-53.
- PHILIP-GAY Mathilde, 2018, « Valeurs de la République et islam à Mayotte », *Revue du droit des religions*, n° 6, pp. 59-76.
- RALSER Élise, 2012, « Le statut civil de droit local applicable à Mayotte. Un fantôme de statut personnel coutumier », *Revue critique de droit international privé*, vol. 4, n° 4, pp. 733-774.
- REGNAULT Jean-Marc, 2005, « Application et non application outre-mer de la loi de séparation de 1905 », *Outre-Mers*, vol. 348, n° 92, pp. 5-7.
- SAUX Jean-Louis, 2004, « Trois questions à Mansour Kamardine », *Le Monde*, 9 janvier.
- SOURISSEAU Emmanuelle, 2004, « La scolarisation à Mayotte par l'Éducation nationale (1975-2002) », *INSEE Infos*, 15, Mamoudzou, INSEE Mayotte, Vice-rectorat de Mayotte.

VALADE Jacques, 2004, « Rapport sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics », Rapport législatif, 219, Paris, Sénat, Commission des affaires culturelles.

VENEL Nancy, 1999, *Musulmanes françaises : des pratiquantes voilées à l'université*, Paris, L'Harmattan.

YOUSSEF SAÏD Frahati, 2018, « La commission culture, à l'Assemblée Nationale, touche du doigt les réalités du système éducatif à Mayotte », *Mayotte la 1<sup>re</sup>*, 18 septembre.