

L'ÉCOLE LAÏQUE ET LES DISCRIMINATIONS ETHNIQUES. LES MANUELS SCOLAIRES ET L'ISLAM.

THE SECULAR SCHOOL AND ETHNIC DISCRIMINATION. SCHOOL TEXTBOOKS AND ISLAM.

FRANÇOIS DURPAIRE ET BEATRICE MABILON-BONFILS,

LABORATOIRE EMA - EA 4507, UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE

RÉSUMÉ

Dans l'imaginaire collectif français, la question ethnique fait aujourd'hui effraction. L'école française a d'abord été construite pour « faire du commun ». Aujourd'hui les conditions du projet émancipateur républicain ont radicalement changé avec l'émergence d'une société multiculturelle. L'« indifférence subjective » se nourrit d'une « différenciation objective » porteuse de discriminations ethniques et d'altérisation scolaire notamment portée par le traitement de l'Islam dans les manuels scolaires, qui peut être pensé comme violences sociale, scolaire et symbolique à l'encontre des enfants musulmans.

MOTS-CLÉS

Ecole, islamophobie, laïcité, discriminations ethniques, manuels scolaires

ABSTRACT

In the French collective imagination, the ethnic issue is now breaking. The French school was first built to "make common." Today the conditions of Republican emancipatory project has changed dramatically with the emergence of a multicultural society. The "subjective indifference" feeds a carrier of ethnic discrimination and othering school "objective differentiation" notably worn by the treatment of Islam in textbooks, that can be read as a school social and symbolic violence against Muslim children.

KEYWORDS

School, Islamophobia, secularism, ethnic discriminations, textbooks

INTRODUCTION

L'historienne américaine Joan W. Scott, dont l'objet de recherche générique est de décrire la façon dont les gens qui vivent dans un rapport inégalitaire l'éprouvent, le pensent et le formulent, a choisi comme terrain historique de prédilection la France. Elle montre notamment que les catégories « Femme », « Homme », « Genre », « Français », « Musulman » par lesquelles se constituent et s'identifient des sujets politiques, n'ont pas de sens fixe car les mots ne sont jamais que les batailles pour les définir. Mais elle explique surtout dans un entretien (Scott, 2014) que son ouvrage sur « le voile », contrairement à celui sur la parité, n'a pas trouvé d'éditeur en France, alors qu'il analyse un débat français. Il n'y a pas là une simple anecdote mais une vraie difficulté pointée par la chercheuse – et rencontrée par tout chercheur qui en France veut ouvrir les questions d'ethnicité et de questionner les discours auto-proclamés républicains au regard des pratiques. S'il est légitime en France de poser les discriminations en termes de classes sociales, il est encore difficile d'en admettre la dimension ethnique. Cette question fait effraction au sein d'un modèle républicain vécu comme universel et universalisable. Elle se heurte à des écueils méthodologiques qui rendent difficile l'analyse scientifique. Les statistiques ethniques restent par exemple officiellement interdites – elles sont pourtant pratiquées dans le domaine de la politique publique de diversité des grands médias – alors même que le critère de la nationalité (français/étrangers) qui jusqu'alors avait servi à l'analyse des données est devenu caduque (du fait du droit du sol).

L'école laïque a d'abord été construite pour faire du commun. La nation française a modelé l'école à son image (Falaize, Heimberg et Loubes, 2013). Quand, dans les années 1880, Jules Ferry décide de fonder l'école publique, il s'agit d'instiller le sentiment national dans le cœur de chaque enfant en lui proposant un récit dans lequel il puisse se reconnaître, qu'il soit breton, auvergnat ou normand. Dans son projet historique, l'école, en articulation étroite avec la République, s'est construite sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La promotion d'une conscience citoyenne implique « que l'on soit capable de prendre quelque distance intellectuelle et affectée, de manière individuelle, avec son groupe d'origine » (Lombard, 1999, p. 67). C'est pourquoi le citoyen est par essence une abstraction. L'instruction fait le citoyen. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. Si la République édifie son école comme moyen de sa perpétuation, c'est au travers de sa prétention proprement politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux. Pour Mona Ozouf, l'efficacité de l'École républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry : silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser (Ozouf, 1984, p.

20). Le contrôle de la parole coïncide là avec l'avènement du sens : signification et direction. Le paradigme d'un savoir unifié et globalisant se fonde sur un progrès continu de la connaissance, reconstruction scolaire d'une histoire cumulative qui organise dans le même temps, conquête de l'Altérité par la colonisation à l'identique du travail de conquête intérieure des esprits prise en charge par l'École. Le moyen le plus efficace de cette diffusion du savoir est l'instauration d'une instruction gratuite et obligatoire, mais surtout résolument laïque : « Enseignement des principes de la raison, la laïcité est pensée (souligné par nous) comme une variation de l'universalité » (Frelat-Kahn, 1996, p. 18). L'unité méthodique du savoir renvoie ainsi à l'unité de l'esprit humain dans cette construction d'un espace commun de raison entre maîtres et élèves. La circulaire du ministre de l'Instruction publique du 17 novembre 1884, dite « Lettre de Jules Ferry aux instituteurs », fait la distinction entre « deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous ». L'École, institution de la modernité, portait le méta-récit des Lumières, fondé sur une promesse d'émancipation collective et individuelle par la Raison. Ces valeurs centrales de cohésion – certes produits hégémoniques – construisaient le contrat-citoyen moderne sur une culture intériorisée et inclusive, conforme en cela à la raison des Lumières. Elles sont aujourd'hui invalidées par l'émergence d'une société multiculturelle. Les conditions de la mise en place du projet émancipateur républicain ont radicalement changé. Les cultures particulières acquièrent une légitimité nouvelle tandis que le modèle durkheimien-comtien national est trop essoufflé pour s'imposer avec « la même bonne foi conquérante » (Dubet, 2003, p. 4).

L'école du début du vingtième siècle réalise ce tour de passe-passe qui consiste à faire coïncider intégration et différenciation, c'est-à-dire à socialiser – et très durement, à lire les historiens sur l'acculturation interne des petits paysans ou ouvriers, ou externe des peuples colonisés – en même temps qu'émanciper ou libérer. L'école républicaine est à la fois une entreprise d'alphabétisation et d'égalisation méritocratique mais aussi une machine à acculturer en réduisant ou éliminant ce que la France de la fin du XIX^e siècle conservait encore comme différences de culture et de langage. En effet, l'institution scolaire peut en toute légitimité faire intérioriser les normes d'une société, puisque ce sont celles d'une société libre et porteuse de valeurs universelles. Ce récit est clair : face à cette raison toute-puissante, les différences n'ont qu'à bien se tenir et s'effacer, la république étant « indifférente aux différences ». Halbwachs écrit, dans sa préface au Durkheim de *L'évolution pédagogique en France* (Halbwachs, 1990, p. 4) que « l'éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image » ; Durkheim utilise d'ailleurs la métaphore de la cérémonie d'initiation, « cette seconde naissance qui fait advenir l'être social »

et qui « crée dans l'homme un être nouveau » (1990, p. 5). La notion de culture se superpose ici complètement à celle de société, tant les divers aspects du fonctionnement social font sens au sein d'ensembles culturels intégrés. Pour Durkheim (1922), chaque société élabore sa propre perspective culturelle à travers l'éducation. Dans la société française, l'école socialise de façon à produire des individus intégrés et attachés entre eux, des citoyens qui seront à même de former cette utopie créatrice de la « communauté de citoyens », selon l'expression de Schnapper (2000), oxymore exprimant une tension entre la rationalité abstraite et politique de la citoyenneté, et la nature profondément nécessaire d'un lien social communautaire ou ethnique et affectif. Le « programme institutionnel » (Dubet, 2002) de la nation, porté par l'école, peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. Cette intériorisation de normes garantit à son tour la cohérence et la continuité d'une société intégrée.

Dans cette perspective, l'intégration de tel ou tel groupe de populations, par exemple les populations d'origine étrangère dans les pays d'immigration, à la société déjà constituée n'est qu'une dimension particulière de l'intégration de la société dans son ensemble. Ce schéma classique est celui de Schnapper (2007) lorsqu'elle présuppose l'existence du système global (intégration systémique) et y subordonne l'existence des collectivités ethniques dotées d'un degré de permanence moindre, ou même vouées à se fondre dans le système (intégration tropique). Son usage du terme d'intégration "tropique" (*tropos*, le tour, la périphérie) est significatif en ce qu'il désigne le mouvement de se tourner vers un élément extérieur qui attire. Évidemment, les membres d'une société sont d'autant plus facilement intégrés dans une collectivité que celle-ci est elle-même intégrée : l'intégration de l'ensemble assure, de fait, une fonction intégrative pour les parties. Aussi bien au plan collectif des cultures différentes qu'au plan du sujet, ce modèle de la « *paideia* fonctionnaliste » (Dubet et Martucelli, 1996) de la première modernité visait à penser la production simultanée de l'intégration, l'autonomie et la subjectivation.

On comprend la puissance de ce projet républicain de socialisation nationale, qui s'est durci peu à peu, en promouvant un lien social politique et culturel superposant l'idée de nation et celle d'une raison universelle, alternative au catholicisme, terme dont la carrière sémantique, en passant du grec au latin, a abandonné le sens d'universel. Le statut et la place minorés des cultures différentes, qu'elles soient populaires, ouvrières, paysannes, ou bien qu'elles représentent un type d'altérité plus exotique, illustre la suprématie du modèle supérieur de surplomb à l'aide duquel l'identité nationale s'est construite. Le cadre laïque est, selon Auduc (2005), le lieu de conciliation de la double exigence ; respecter la diversité culturelle de chacun et forger un sentiment commun d'appartenance : « En articulant unité nationale, neutralité

de la République et reconnaissance de la diversité, la laïcité crée par-delà les communautés traditionnelles de chacun la communauté d'affections, cet ensemble d'images, de valeurs, de rêves et de volontés qui fondent la République » (Auduc, 2005, p. 59). L'apprentissage notamment scolaire de la citoyenneté dans notre société à cultures et origines diverses suppose selon lui qu'on apprenne à vivre ensemble, et cet apprentissage collectif doit être permanent fondé sur des pratiques collectives. La minorité, explique-t-il, a le droit de conserver ses idées, mais elle doit accepter les lois, les règles, les règlements définis par la majorité.

Pour nous, cette nécessité de « faire du commun » passe effectivement par des pratiques qui font sens, car les valeurs ne s'imposent pas d'en haut, elles s'élaborent ensemble et ce n'est pas sous la menace de sanctions que les élèves vont adhérer aux valeurs républicaines laïques. Mais elle doivent faire sens pour tous les élèves et la définition « majoritaire » doit être questionnée à l'aune des écarts entre les discours officiels et les réalités des inégalités sociales, territoriales, scolaires, qui frappent notamment les enfants de culture musulmane beaucoup plus que les autres et par la suspicion en loyauté portée depuis trop longtemps sur les Français d'origine maghrébine, au motif à peine refoulé qu'une appartenance plurielle se traduit forcément par un déficit du sentiment d'être français. Les appuis normatifs — que sont, selon Jolibert, la politesse et la culture générale, sans lesquels l'individu ne pourrait résister aux « séductions de la facilité » (Jolibert 2001, p. 78) — sont, à notre point de vue, de peu de poids face aux discriminations et inégalités qui mettent à mal les discours d'égalité des droits.

Historiquement la socialisation de la jeune génération avait pour objectif de faire de l'Autre un autre soi-même dans la lignée du projet colonial de civilisation. Or, aujourd'hui, elle fait, à l'inverse, du Même un « Autre ». L'École laïque altérise : sous un discours inclusif, affleure une réalité discriminatoire. On oppose de manière commune l'indifférence du modèle républicain français au différentialiste anglo-saxon. En fait, le système français fait coïncider indifférence subjective et différenciation objective, la neutralité laïque servant de paravent aux discriminations (Liogier, 2006). Le débat binaire oppose le mot « Laïcité », comme assise de l'autorité de l'identité majoritaire, et celui d'« Islam », refuge de l'identité minoritaire.

Les systèmes de représentation remplissent des fonctions d'organisation des perceptions, des affects et des valeurs et assurent des fonctions de défense contre des menaces internes et externes à l'individu et au groupe, menaces réelles ou fantasmées (Castoriadis, 1975). Les travaux scientifiques eux-mêmes y participent et renvoient — explicitement ou implicitement — à des systèmes de valeurs, à des « modèles d'intégration » concurrents que Manuel Boucher taxinomie (Boucher, 2007). Les assimilationnistes (Todd, Taguieff, Tribalat) réfutent l'idée que la société française puisse se décomposer socialement,

politiquement et culturellement au profit de « communautés particulières » antagonistes ou simplement juxtaposées les unes à côté des autres au sein d'un espace politique dérégulé par les lois du marché économique libéral. Les intégrationnistes (Schnapper, Costa-Lascoux...) refusent l'idée d'une dérégulation politique des rapports sociaux, notamment dans un contexte d'accroissement des flux migratoires et des relations interculturelles et insistent plus sur la nécessité de construire la « citoyenneté » de tous, notamment des migrants, plutôt que sur le processus d'assimilation. Les multiculturalistes raisonnables (Touraine, Wieviorka) font le constat que nous sommes entrés dans l'« ère des identités » mais refusent de céder à la pensée dominante de « l'universalisme abstrait » interdisant toute réflexion sur l'espace de la différence culturelle dans la société. Les interculturalistes (Camilleri, Cohen-Emerique), surtout des praticiens du social (travailleurs sociaux, enseignants, formateurs...) et de l'intervention thérapeutique, plébiscitent un courant transversal basé sur le développement de la « pédagogie interculturelle » lié au refus d'une vision essentialiste et relativiste des cultures héritée du colonialisme et d'autre part, à la capitalisation des connaissances en sciences humaines (notamment de la psychologie sociale) des processus de stigmatisation, de représentations sociales et d'hétérophobie (rejet de la différence culturelle). Tous les modèles sont porteurs de *Weltanschauung*.

Le politologue Bruno Etienne fut en France un des précurseurs de la réflexion sur les représentations collectives à l'égard de l'islam. Dans leurs travaux Hajjat et Marwan analysent comment, dès les années 1980, l'élite intellectuelle, médiatique et politique contribue à construire une essentialisation du musulman (Hajjat et Marwan, 2013). La construction sociale de l'islam comme menace tient, outre les tensions économiques du moment, à un fait social majeur : le passage d'une minorité passive, subissant jusque-là le regard discriminant de la majorité, à une minorité active, qui revendique une différence. Liogier (2012) montre que la majorité de la population réalise que les minorités musulmanes ne sont plus en transit en France mais installées et sédentarisées. Si la présence des populations musulmanes en Europe et en Amérique du Nord est ancienne, sa visibilité dans l'espace public constitue désormais un enjeu majeur pour les sociétés occidentales, comme l'explique Houda Asal (Asal, 2014, p. 14). Il s'agit, dans ce contexte, « d'étudier l'islamophobie comme champ de batailles médiatique, politique militant » (Hajjat et Marwan, 2014, p. 23).

Après avoir posé les jalons de ces violences symboliques de l'institution scolaire par altérisation, nous analyserons la représentation de l'islam dans les manuels scolaires du secondaire.

1. UNE VIOLENCE SYMBOLIQUE PAR ALTERISATION

Marie Verhoven (2011) examine comment les systèmes éducatifs organisent les différences ethno-culturelles en leur sein, ce processus contribuant aux inégalités : les élèves issus de minorités ethniques sont confrontés à de multiples sources d'inégalités, de nature sociale et culturelle qui sont mises en œuvre au travers des modèles institutionnalisés de normes et les routines. La littérature confirme l'existence d'inégalités sociales et ethniques plus prononcées dans les systèmes éducatifs « différenciés » et pointe les effets inégalitaires de la « différenciation systémique » (filiales, classes de niveaux,...) (Jacobs et Rea, 2011 ; Dupriez, Dumay et Vause, 2008). Pour Marie Verhoven (2011), trois niveaux empiriques s'entremêlent débouchant sur des processus de discrimination institutionnelle, soit l'existence de normes sociales et institutionnelles qui conduisent au désavantage systématique (quoique souvent non intentionnel) d'une catégorie sociale donnée. Au niveau macrosociologique, il y a corrélation forte entre la ségrégation scolaire et la ségrégation ethnique. Les élèves issus des minorités résident le plus souvent dans des zones socio-économiquement défavorisées et, au sein de celles-ci, fréquentent le plus souvent les écoles à l'indice socioéconomique le plus faible. À ce niveau macrosociologique, les récits nationaux (dont nous pensons que les curricula sont un des éléments) interagissent avec des motifs éducatifs structurels à façonner les inégalités ethniques. Au niveau méso-sociologique, les politiques d'uniformité scolaire combinant ségrégation et discrimination sont productrices de « niches » d'enseignement, de « circuits scolaires » locaux, de parcours irréversibles en orientation dans une logique de quasi marché et, au niveau micro-sociologique ces multiples inégalités déterminent de manière significative les ressentis des élèves.

Cette notion est à relier à celle du « racisme institutionnel » qui n'est pas à repérer dans la volonté de quelques-uns mais dans la logique d'un système se rapportant à « l'existence de normes sociales ou aux règles institutionnelles qui conduisent à désavantager systématiquement certaines catégories sociales » (Bataille, 1999, 285). Il se définit comme « l'échec collectif d'une organisation à fournir un service approprié et professionnel à des personnes à cause de leur couleur, culture, ou origine ethnique. Il peut être constaté ou détecté dans des processus, attitudes et comportements qui aboutissent à la discrimination à travers des préjugés non intentionnels (*unwitting prejudice*), l'ignorance, le manque de réflexion) et la stéréotypification raciste qui désavantagent les personnes d'appartenance ethnique minoritaire » (Macpherson of Cluny, Sir W., 1999) Contrairement au racisme (généralement lié à des attitudes individuelles), cette notion « scrute l'organisation structures et les processus au sein des institutions de base de la vie sociale » (tels que le logement, l'emploi ou l'éducation comme des « sources de discrimination »

potentielles (Gomolla, 2006, p. 48). Les résultats très commentés de la dernière enquête PISA indiquent par ailleurs que la France est l'un des pays où le milieu social exerce la plus grande influence sur le niveau scolaire des élèves, un pays dans lequel les élèves issus des minorités sont au moins deux fois plus susceptibles d'être en difficultés. Ils présentent, même après contrôle du milieu socio-économique, des scores inférieurs à ceux des élèves autochtones, à raison de 37 points contre 27 en moyenne dans les autres pays de l'OCDE (Pisa, 2013).

En France, les identités sont suspectes, notamment celles se manifestant dans des circonstances de vulnérabilité (quartiers défavorisés, genre, origine culturelle minorée). Les enfants issus des minorités sont davantage victimes de ségrégation et d'inégalités (Thibert, 2011), voire d'*apartheid* scolaire (Felouzis, 2005). Dans sa thèse récente, Iuliana Rossi (2014) travaille sur l'évaluation des élèves selon la consonance du prénom (consonance pensée comme étrangère ou pas) en utilisant « l'effet-paravent » que permettent les technologies. L'assurance de l'anonymat constitue un élément susceptible de briser la relation classique maître-élève. Elle montre qu'il y a une corrélation entre les changements des représentations des enseignants à l'égard des performances cognitives des élèves et l'origine ethnique supposée de l'élève. L'usage d'une plate-forme numérique sur laquelle se déroule l'enseignement permet d'établir le constat de la réalité des stéréotypes des enseignants en fonction des origines de leurs élèves : l'apprenant que l'on appelle « Mouloud », avec le même type de comportement, a plus de difficulté à passer de « moyen » à « bon » élève que s'il s'appelait « Christophe ».

La différenciation bienveillante des enseignants participe également de la diffusion scolaire des préjugés. Les choix pédagogiques supposés inclusifs objectivent une différence partiellement fantasmée et réifiée, alors même que ses identités sont mouvantes et labiles. Notamment l'ancrage des apprentissages dans ce qui est supposé être l'environnement proche et l'histoire familiale, alors même que ces « contenus de la mémoire familiale ne sont qu'une part infime de tous les éléments de socialisation familiale » (Lepoutre et Cannoodt, 2005, p. 28). La découverte de « l'autre » passe par la sollicitation des élèves au regard du parcours migratoire familial, des « coutumes », des langues, de la valorisation des pratiques culinaires, des recherches sur les arts et traditions populaires des pays d'origine (les projets « couscous »). Le risque, pointé par Jacques Berque, est celui d'une réduction populiste de la culture des enfants à une différenciation « folklorisante » du culturel (Berque, 1985a). Benoît Falaize (2013) montre la manière artificielle d'intégrer chacun des élèves en ajoutant aux programmes les pays d'origine des élèves (dans le programme de géographie par exemple).

1.1. LA « LAÏCITE », MOT-PIVOT DU RAPPORT MAJORITE/MINORITES

La charte de laïcité est désormais apposée dans tous les établissements scolaires. Son article 12 indique : « Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme. » La défiance s'adresse à l'élève, inculqué *a priori* alors que le Conseil d'État a rappelé que les usagers du service public et les tiers à ce service ne sont pas soumis en tant que tels à l'exigence de neutralité, tandis que les enseignants le sont en tant que fonctionnaires.

Après l'affaire de Creil en 1989, après la loi de 2004 concernant l'interdiction du port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les établissements scolaires, l'injonction à la « laïcité » intervient dans un contexte de tensions entre les acteurs de l'école, et de très forte médiatisation-politisation. En janvier 2012, une proposition de loi visant à régir la laïcité dans les structures d'accueil de la petite enfance est adoptée, suite à l'affaire de la crèche Baby-Loup, liée au licenciement d'une salariée qui refusait d'ôter son voile. Travailler auprès d'enfants avec un voile sur la tête entraîne automatiquement un acte de prosélytisme. En décembre 2013, le Conseil d'État statue sur la question de l'interdiction possible pour les mères voilées d'accompagner les enfants lors de sorties scolaires. Le texte rappelle que ces femmes ne sont pas soumises par principe à la neutralité religieuse, mais il précise qu'elles doivent toutefois tenir compte des « exigences particulières découlant des principes de laïcité et de neutralité des pouvoirs publics » et ajoute que « les exigences liées au bon fonctionnement du service public de l'éducation peuvent conduire l'autorité compétente, s'agissant des parents qui participent à des déplacements ou des activités scolaires, à recommander de s'abstenir de manifester leur appartenance ou leurs croyances religieuses ». La direction de l'établissement a donc toute latitude pour décider d'accepter ou pas la présence de mamans accompagnatrices, en s'appuyant sur la circulaire Châtel de 2012 toujours en vigueur. Et ce, même si les parents, ni agents ni collaborateurs du service public, ne sont pas légalement soumis aux exigences laïques de neutralité religieuse. La nouvelle ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem, s'adressant à l'Observatoire de la laïcité le 21 octobre 2014, propose de s'éloigner de la circulaire Châtel que son prédécesseur Vincent Peillon avait confirmée. Le principe est désormais que dès lors que les parents ne sont pas soumis à la neutralité religieuse, comme l'indique le Conseil d'État, l'acceptation de leur présence aux sorties scolaires doit être la règle et le refus, l'exception.

Les propositions et revendications d'un enseignement du fait religieux à l'école, portées par le rapport Joutard en 1985, puis par le rapport Debray en 2002, furent souvent interprétées, dans le lieu scolaire, comme une provocation entre les finalités utilitaristes de ceux que Ballion qualifie de « consommateurs d'école » (Ballion, 1990) et le « déclin de l'institution » scolaire, selon le diagnostic de François Dubet (Dubet, 2002). Or, s'il existe un enseignement d'histoire des religions, dès le collège, il n'existe pas de didactique scolaire de cet enseignement ni même un traitement spécifique et systématique du fait religieux à l'école. Des réticences demeurent dans l'espace scolaire, qui ne peuvent se réduire à un vieux fond d'anticléricalisme de la part des enseignants de l'enseignement public. Elles sont à saisir dans une *épistémè* particulière de la question scolaire. Une enquête sur les pratiques et représentations enseignantes (Mabilon-Bonfils, 2005), avait montré que si les enseignements du fait religieux ne sont pas absents, ils se caractérisent par une conception positiviste de l'histoire et une essentialisation des contenus. Un paradoxe est à relever entre un affichage résolument laïque des pratiques et une conception essentialiste du religieux, sans critique des sources et sans référence aux sciences sociales. Les premiers résultats concluent que l'enseignement d'histoire des religions – plus que du fait religieux – est monopolisé de fait par les professeurs d'histoire-géographie (même si la philosophie, les arts plastiques ou la littérature peuvent aussi de manière marginale aborder la question). Ils montrent que la très faible pénétration des sciences sociales (la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie comparative, la science politique) dans l'enseignement secondaire se matérialise dans l'enseignement du fait religieux. Ce fait est à mettre en résonance avec leur faible légitimité sociale, car l'enseignement d'une discipline dans le secondaire, dans ses contenus comme dans sa forme, est un indice de sa canonisation sociale. L'argument « laïcité » est récurrent chez les enseignants, « laïcité » définie le plus souvent comme neutralité religieuse et politique. L'autre argument revenant fréquemment est celui du risque « d'attiser les conflits dans l'école ». Plus les enseignants sont âgés, plus leurs préventions sont grandes envers l'enseignement du fait religieux, comme si le fait d'être le produit de l'idéologie méritocratique leur faisait revendiquer un projet républicain fondé sur le rejet du spirituel à l'école.

2. LE TRAITEMENT DE L'ISLAM DANS LES MANUELS SCOLAIRES

L'altérisation par et dans l'Ecole laïque se matérialise aussi par une altérisation produite par les contenus d'enseignement. Bien sûr se pose d'abord la question politique de la définition des programmes et Patricia Legris (2014) montre que ces textes, « narration officielle et choisie du passé

» (Legris, 2014, p. 1), sont depuis la Libération des objets scolaires hybrides au cœur une pluralité d'enjeux économiques, éducatifs, historiographiques, mémoriels, politiques et sociaux et deviennent aussi pour les acteurs des objets-fétiches, des symboles pour les enseignants comme pour des groupes d'intérêt et les politiques. Plusieurs conceptions entrent en concurrence et les inspecteurs généraux opèrent des filtrages des demandes retenant les représentations qui leur paraissent légitimes et conformes à leur représentation de la discipline. La traduction des programmes en manuels scolaires inclut une série de contraintes économiques, professionnelles et didactiques. Françoise Lantheaume dans sa sociologie du curriculum, met en évidence la formation aujourd'hui d'un réseau d'acteurs où s'articulent univers éditorial, jurys de concours, inspecteurs, formateurs qui contribuent à une « homogénéisation des approches, des discours et des dispositifs textuels, pris dans une logique de marché et de marketing produisant ce consensus » (Lantheaume, 2002, p. 6). Le manuel n'est qu'un outil et il serait intéressant de voir comment les enseignants l'utilisent, se l'approprient, s'en inspirent, s'en désolidarisent parfois. Néanmoins, par-delà, les pratiques pédagogiques et didactiques de professeurs, il est un instrument majeur qui contribue à normer les pratiques enseignantes.

Concernant le traitement scolaire des minorités, les programmes et les manuels ont fortement évolué. Le doute s'est insinué, né des critiques portées sur une histoire vue comme un catéchisme nationaliste. D'une part, l'histoire universitaire a remis en cause la mémoire nationale portée par ses héros. D'autre part, les horreurs des guerres mondiales ont provoqué un recul du nationalisme diffusé par les manuels scolaires. Les manuels d'histoire sont au cœur des tensions autour de l'identité du pays, notamment sur la place à accorder à la diversité des héritages qui ont composé la nation. Il faut rappeler qu'il ne faut pas confondre les manuels, qui sont un outil parmi d'autres, avec les programmes et plus encore avec les pratiques de classe. Ils sont un outil parmi d'autres, et « proposent une interprétation pédagogique des programmes, selon le principe de la liberté éditoriale établi dans les années 1880 » (Adoumié et al., 2012, page Internet) Les manuels scolaires ont longtemps été conformes au modèle du Malet-Isaac, comme le souligne Marie-Christine Baquès, mais ils se sont profondément transformés à partir des années 1980. Sur le plan du contenu, on assiste alors à un développement de la perspective critique qui se traduit par l'apparition d'ensembles documentaires contradictoires. L'enjeu mémoriel fait également son apparition, avec l'introduction du thème de l'extermination des juifs pendant la Seconde Guerre mondiale et de la Traite et de l'esclavage des Noirs. La finalité civique de l'enseignement de l'histoire, dans le même temps, se trouve renforcée par la refonte des programmes entre 1986 et 1988 (Baquès, 2007).

Le traitement de l'islam est un bon analyseur de l'évolution des rapports de la société française, de son histoire et de son identité. De nombreux travaux scientifiques ont mis en évidence les constructions stéréo-typiques que les manuels scolaires contemporains destinés aux élèves continuent à construire. Le stéréotype simplifie et élargue le réel et relève d'un processus de catégorisation et de généralisation qui peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre. Le rapport Berque partait du constat, dès 1985, que l'immigration maghrébine a transformé profondément les conditions dans lesquelles la France peut penser son unité. Les formes prévisibles des dynamiques identitaires dans les sociétés européennes confrontées à leurs « nouveaux minoritaires » dépendent moins de l'accommodation réalisée par les populations dans les compartiments de leur vie que de la capacité des majoritaires à prendre acte des transformations. Il propose que l'Occidental démythifie l'Islam notamment grâce à l'école (Berque, 1985 a et b). À l'inverse de ce projet, les manuels construisent une image de l'islam chez les adolescents – musulmans ou non – qui participe d'une panique morale contemporaine.

Patricia Legris (2010) montre que l'indifférence aux différences est prégnante, même si les revendications des oubliés de l'histoire ont été partiellement inscrites au sein des programmes scolaires du fait des lois dites mémorielles. Le non-traitement scolaire du fait religieux ou les oublis et silences concernant les sociétés africaines (Maghreb et Afrique subsaharienne) en disent long sur une amnésie proprement postcoloniale. En 2013, l'histoire africaine est quasi-absente des programmes de l'enseignement secondaire. Et ces non-dits interrogent non seulement la culture historique qui conditionne notre regard sur les colonies de l'ex-empire français mais aussi la manière de vivre-ensemble au sein d'une société multiculturelle.

Nars (2001), Choppin et Costa-Lascoux, (2011) ou Choppin (1992 et 2008) révèlent l'importance des manuels scolaires dans la reproduction des clichés, la persistance des stéréotypes et des préjugés et leur responsabilité dans le conflit symbolique opposant l'Occident et l'Orient. Jusqu'à la III^{ème} république, les manuels scolaires s'articulent autour d'idéaux-types tels la cruauté des Arabes, les peuples-enfants d'Afrique, où les considérations historiques ont valeur d'éternité dans les livres scolaires dans une vision figée voire fixiste de l'histoire. Les savoirs concernant l'Islam, même s'ils ont évolué en se complexifiant, comme le montrent les travaux de Marlène Nars (2001), proposent toujours une vision réductrice : assimilation entre arabes et musulmans, représentation monolithique de l'islam, résumée aux cinq piliers de l'islam, opposition entre la valorisation du rayonnement culturel de la civilisation arabo-musulmane (au XII^{ème} siècle) et la présentation d'un islam contemporain belliqueux, avec des lieux communs comme celui de la non-

séparation du temporel au spirituel dans l'islam, porteur d'une hostilité à la laïcité, ou comme le djihad défini comme la guerre sainte...

2.1. LES STEREOTYPES VEHICULES PAR LES MANUELS

De fait, les manuels ne disent pas les pratiques pédagogiques des enseignants et il faut distinguer l'intention d'usage et l'usage effectif. Le manuel peut être saisi autant sous l'angle de la production et de la diffusion (c'est-à-dire du prescrit, du normatif), que sous l'angle des usages (c'est-à-dire des pratiques) et de la réception ; d'autant que la diversification contemporaine de l'offre pédagogique en relativise nécessairement les effets (Chopin, 2008). Les manuels destinés aux élèves constituent cependant un corpus intéressant pour saisir les représentations communes qu'ils véhiculent. L'enquête menée par Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner (Tisserant et Wagner, 2008) sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires montre que les enseignants ont le sentiment que ces derniers rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités. Ils conçoivent donc le manuel comme un agent de transformation sociale, autrement dit un outil au service de la non-discrimination.

Les résultats scientifiques sont convergents. L'enquête de Nars (2001) relève de nombreux stéréotypes véhiculés par les manuels et montre à ce que Saïd a qualifié d'orientalisme et d'attraction pour l'exotisme (Saïd, 1978). L'image de paysage urbanisé est gommée au profit des déserts pétroliers, seule source de richesses dans des territoires arides. Vers la fin des années 1990, les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite et le discours antiraciste est présent. Cependant, les relations entre les "Français" et les "Arabes" restent le plus souvent antinomiques et le stéréotype de l'Arabe en situation d'infériorité subsiste. La description de terres inoccupées dans les manuels aurait pour fonction implicite de légitimer la colonisation (Lanier, 2008). Elle repère la nature autocentrique du discours historique ne laissant aucune place au point de vue arabe. D'ailleurs, les acteurs arabes sont associés dans un collectif uniformisant pour lequel l'appellation souvent religieuse de « musulmans » permet de confondre identifications religieuses, nationales, ethniques, dans une vision monolithique. Certes, des évolutions ont lieu entre 1986 et 1997 relève Valérie Lanier (2008) : les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite mais l'islam reste réduit à sa composante arabe, et il demeure une dichotomie univoque entre « Arabe » et « Français » ; le stéréotype de l'arabe inférieur demeure et les manuels sont nourris d'une vision monolithe d'un islam de soumission ignorant les évolutions sociétales. Dans le rapport diligenté par la Halde sur « la place des stéréotypes et des discriminations dans

les manuels scolaires », Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner (Tisserant et Wagner, 2008) soulignent de même la présence de stéréotypes. Le fait de faire de l'islam une religion étrangère à la France passe notamment par le fait d'associer systématiquement à cette religion une photographie de mosquée située hors du territoire national.

Sonia Mejri (2013) analyse les images de l'Islam et des Arabes dans les manuels scolaires (manuels d'histoire du collège et du lycée entre 1948 et 2008). Elle prend en compte l'encadrement écrit (les titres, les sous-titres, les extraits de textes originaux, la « leçon ») et l'encadrement non écrit (cartes, illustrations, photographies). Dans les manuels de collège, elle étudie l'image de la femme notamment au travers des idéaux-types récurrents. Elle conclut que l'Islam est perçu comme un danger de manière constante. Les critères élaborés pour analyser les manuels scolaires mettent en évidence que les auteurs semblent considérer l'islam comme une menace pour l'Occident (ou pour les musulmans eux-mêmes). Un des exemples les plus marquants est la transformation de l'islam politique (dans les manuels de la classe de terminale, entre 1960 et 1990) en islamisme, sans transition, comme un glissement évident d'une époque à une autre. Alors que l'islam politique était souvent évoqué, l'islamisme devient prépondérant avec l'Iran comme terrain privilégié et l'ayatollah Khomeiny comme protagoniste. Dans une étape finale, on termine (très souvent sur la même double page) par le terrorisme (découlant nécessairement de l'islamisme), où la figure de Ben Laden est activée. Concernant la représentation de l'islam en France, dans les parties qui traitent du monde contemporain (surtout en classe de terminale), elle est le plus souvent associée aux banlieues, aux antennes paraboliques et aux HLM. Les prières de rue, l'affaire du voile sont alors des images fréquentes données à voir aux élèves (Mejri, 2013).

Quant à Véronique Deneuche (2012), elle travaille sur les discours implicites des manuels d'histoire contemporains et en tire deux constats : une représentation du musulman violent et guerrier véhiculée par le thème de la guerre sainte et une indifférenciation entre « arabe » et « musulman ». La distinction est rarement établie entre la naissance de l'islam et les conquêtes arabes (présentées comme rapides et violentes) comme s'il s'agissait d'une conséquence tenant à l'essence même de cette religion. La construction sociale de l'islam par les manuels français contemporains ne fait, dans ce contexte, que renforcer ces stéréotypes initialement posés. Tous les travaux de recherche réalisés jusqu'ici semblent donc concorder, et notre recueil de données le confirme également.

Nous avons donc croisé ces constats empiriques sur les manuels destinés aux élèves avec une étude exploratoire sur les manuels destinés aux professeurs, première étape d'une analyse sur les usages effectifs dans les pratiques pédagogiques.

2.2. LE PRIMAT DE L'ISLAMISATION SUR L'ISLAM ?

Notre base empirique est constituée du corpus des manuels d'histoire des trois des plus grands éditeurs français en lycée destinés aux professeurs. Nous avons dépouillé les manuels-professeurs d'histoire destinés à l'enseignement générale en Seconde, Première et Terminale de trois des éditions Hatier, Hachette et Nathan les plus utilisés en 2013. Les ouvrages-professeurs ont un intérêt majeur : ils montrent les réponses attendues des élèves aux exercices et questions posées par l'institution. Ils révèlent de surcroît l'idéologie sous-jacente offerte aux enseignants comme cadre de problématisation de leurs leçons. Les programmes officiels d'histoire en lycée sont définis autour de grands titres : « Les Européens et le monde (XVI-XVIII^e siècles) » (en secondes), « État et société en France de 1830 à nos jours » (en premières) et « Le monde au XX^e siècle et au début du XXI^e siècle » (en terminales). Il s'agit, pour nous, de se demander comment l'islam est présenté dans le cadre d'un enseignement destiné à initier à la culture politique des adolescents. Ces trois années de lycée sont particulièrement importantes car elles constituent pour beaucoup trois années de construction psychique et politique où se forment des imaginaires structurants des identités. Les graphiques sont constitués des nuages de mots les plus fréquemment utilisés dans l'ensemble des réponses aux questions faisant apparaître l'occurrence « islam ». Chaque fois que dans la réponse apparaît l'occurrence « islam » (et les occurrences grammaticalement liées islamique/islamiste, etc.), nous avons saisi la réponse dans son intégralité. Notre corpus est donc constitué de toutes les réponses des manuels entièrement intégrées chaque fois que l'occurrence islam explicitement citée dans une réponse. Le traitement des neuf manuels professeurs est exhaustif. L'objectif est de saisir les corrélats objectifs mesurés par leur fréquence que les manuels destinés aux professeurs opèrent. L'idée est que par-delà la volonté explicite des concepteurs de manuels, ces corrélats stéréotypés sont susceptibles de construire des représentations.

Bien sûr, une analyse des représentations des enseignants et des effets de ces représentations sur leurs pratiques pédagogiques serait à croiser pour valider le lien. Il resterait aussi à faire le lien entre la fréquence d'apparition et l'usage en cours pour éviter toutes interprétations hâtives.

Dans ce contexte, nous avons cherché dans les réponses les mots le plus fréquemment cités, en ne tenant pas compte des mots de liaison. La taille des mots dans le graphique représente visuellement le nombre de fois où les prédicats liés à l'islam sont cités dans ces réponses rédigées.

Il s'agit d'une analyse lexicale fondée sur une statistique fréquentielle (redondance des traces lexicales) et les proximités avec les mots employés. Les

interprétation de certains commandements de l'islam, ni d'une obligation coutumière assez courante dans les sociétés patriarcales et polygames. »

En Première, dans le manuel paru chez Hatier, le seul ouvrage sur l'islam cité en bibliographie est celui d'Olivier Roy (2001, p. 53). Sur les 17 occurrences, 15 sont relatives à l' « islamisme » et deux évoquent le fait de « mourir pour l'islam » : « Réponse à la question : L'islamisme, par sa radicalité et son projet politico-religieux intégral consistant à appliquer les principes de la charia dans la vie politique et sociale, est défendu par des musulmans extrémistes. Parmi ceux-ci, certains choisissent de combattre les armes à la main pour imposer leur conception de Dieu et du monde selon laquelle la mort pour Allah – le martyr – est une bénédiction. Le Hamas est un mouvement islamiste palestinien farouchement opposé à Israël et aux politiques estimées trop conciliantes du Fatah palestinien. La surenchère du Hamas est en partie responsable de l'incapacité de l'Autorité palestinienne à se poser en acteur crédible du processus de paix en Palestine » (Roy, p. 105).

Les autres références renvoient aux attentats du World Trade Center (Le 11 septembre : l'« hyperterrorisme » (p. 106) ainsi qu'aux différents « attentats islamistes de Madrid » (p. 105) ou de « Londres » (p. 109). Ces occurrences font écho, sur le plan du champ lexical, à la description des méfaits commis par l'empire ottoman où « les civils arméniens chrétiens sont victimes de déportations massives ». « D'après le rapport de Martin Niepage, lors des marches de la mort, les hommes sont systématiquement massacrés et les femmes, violées, sont contraintes d'accepter l'islam. Les vieillards et les enfants meurent de faim ou de maladies » (p. 63).

En Terminale, les occurrences concernent principalement l'étranger, dédiées à l'art et l'architecture islamiques à Jérusalem, à l'islam aux Etats-Unis (Malcom X, les Noirs musulmans ...), au statut des non-musulmans dans l'Empire ottoman, à l'islam au Liban, à l'islamisme radical d'Al-Qaïda, au « nationalisme islamiste du Hamas » et la « révolution islamique » d'Iran. Au-delà de la lecture détaillée des réponses argumentées, il est à noter que les corrélats « affectifs » implicites et /ou explicites de toutes les réponses de l'islam sont « polygamie », « patriarcat », « viol », « voile », « contraintes », « terrorisme », « armes », « mort », « attentats ». Aucune des réponses n'aborde l'islam à partir de corrélats affectifs positifs.

Nous relevons également que la figure scolaire du musulman est, le plus souvent, un étranger. En effet, sur l'ensemble de notre corpus constitué de tous les manuels, l'islam français concerne 13 % des réponses concernant l'islam. Le traitement scolaire de l'islam (graphique 3) se résume à la « laïcité » et à la question du « port du voile dans les écoles » (et principalement à « l'affaire des foulards au collège de Creil »). Cette question du « voile » est de manière univoque pensée comme un « retour communautariste », liée à la montée de

l'islam fondamentaliste en France (« Les groupes islamistes en France au début des années 1990 » ou le détournement de l'Airbus d'Air France »).

Les deux réponses attendues des élèves ci-après sont archétypales de l'ensemble des manuels testés : Sur l'item « École républicaine, religions et laïcité » ; un manuel est demandé à l'élève de produire un texte argumenté. La correction est la suivante :

Texte argumenté :

« L'enseignement devient à partir de la fin du XIXe siècle, et encore après 1905, le sujet principal de la guerre qui oppose les républicains à l'Église catholique. La laïcité à l'école publique s'est peu à peu imposée, sans remettre en cause l'existence d'écoles privées (loi Falloux, 1850). La loi de 1882 a imposé la laïcité des programmes et des locaux des écoles publiques. La loi de 1905 instaure une séparation institutionnelle. Le combat laïc se justifie alors au nom d'une morale républicaine : l'école forme les citoyens, assure l'unité de la nation, les enseignants étant porteurs de l'intérêt général. La querelle de la laïcité s'incarne alors dans la lutte entre l'école publique et l'école privée. Pour ses adversaires, l'école privée doit rester marginale, ainsi que le rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants. À l'inverse, les Églises cherchent à dissocier la laïcité de l'État de celle de l'école. La loi Debré de 1959 crée les écoles privées sous contrat, encadrant les rapports entre l'État et les écoles privées, et définit les obligations réciproques des deux partenaires. Ce système a été maintenu à la suite des manifestations de 1984 en faveur de l'école libre. Le secteur privé de l'éducation est soumis à de strictes obligations de service public, comme l'unité des programmes et le respect de la liberté de conscience. Depuis la fin des années 1980, la laïcité à l'école a connu de nouveaux développements avec la question du foulard islamique, et, à travers elle, celle du port d'insignes religieux à l'école. Ces interrogations ont abouti au vote de la loi du 15 mars 2004 interdisant le port de signes ou de tenues manifestant son appartenance religieuse à l'école. »

Il est à noter que cette question ne donne pas lieu à l'ouverture d'un débat, qui permettrait de faire émerger des discours contradictoires autour de la notion de « laïcité », de « tolérance », de « neutralité de l'espace public ». Pourtant, ce débat pourrait être très ouvert (Mabilon-Bonfils et Zoia, 2014).

Pour commenter un document du manuel, voici la réponse attendue :

« L'auteur du texte critique à la fois les islamistes (« tenants d'un islam rigoriste ») et le Conseil français du culte musulman (« instance représentative des musulmans de France, aux discours parfois moralisateurs ou démagogiques »). Le discours du président de la République est une défense de la laïcité (premier paragraphe, avec allusion à la séparation des Églises et de l'État en 1905) et le rappel des traditions françaises et de la nécessité de la tolérance

après les affaires de communautarisme commençant autour des affaires du voile islamique en 1989 ».

Le voile est, de fait, associé au communautarisme sans aucun recul critique alors que des interprétations scientifiques plurielles co-existent.

Dans le graphique 4 ci-après, nous avons répertorié uniquement les réponses concernant l'islam en France dans les ouvrages de Seconde, Première et Terminale du corpus étudié.

Graphique 4. L' « islam » en France dans les manuels de lycée.



CONCLUSION

La « laïcité », au début du XX^e siècle, était à penser dans un contexte de combat entre le régime républicain et une Eglise établie dont il fallait contester la mainmise sur les institutions, notamment sur l'éducation. Déplacer ce concept dans un contexte de société multiculturelle, où l'islam n'est pas une religion établie, mais, au contraire, l'un des vecteurs identitaires d'une minorité socialement dominée, constitue le risque de faire dévier la politique publique d'éducation dans un sens discriminatoire. Que cette valeur républicaine de « laïcité » soit aujourd'hui l'un des éléments fondateurs de la nouvelle extrême-droite française devrait inviter à réfléchir à son évolution. Comment l'école peut-elle répondre aux défis contemporains de vivre-ensemble, articulé de fait autour du rapport entre majorité et minorités dominées ? Le vivre-ensemble se construit d'abord par des schémas mentaux. Les imaginaires sociaux sont une composante majeure de la vie sociale notamment pour saisir l'imaginaire national ce que Durkheim nommait la religion civile définie comme un

système de croyances, d'objets et de rites par lesquels une société sacralise son être, ce que Bauberot (2005) peut nommer un « sacré implicite ». Tout un courant de la sociologie pose la prégnance de l'imaginaire dans la réalité et sur le réel (Legros *et al.*, 2006) et tente, à la suite de Gilbert Durand (2003), de circonscrire le langage, découvrir la « grammaire », une « mythologie » à l'œuvre pour l'analyse des représentations contemporaines. Les enseignements scolaires, et particulièrement les manuels, constituent un élément potentiellement constitutif des imaginaires qui façonnent le lien social.

L'école peine à porter les valeurs démocratiques qui la justifient, dans un climat où les idéaux démocratiques semblent moins établis dans leurs classiques dimensions citoyennes et de socialisation au politique. Il s'agirait davantage aujourd'hui d'émanciper des acteurs considérés comme immatures ou faibles ou de lutter contre le dit « communautarisme » que de s'assurer que la participation de tous est bien engagée dans un projet de société. De plus, de nombreux exemples indiquent l'importance pour les individus migrants ou membres de minorités culturelles de pouvoir s'appuyer sur des espaces urbains « tremplins », culturels, ethniques, territoriaux. Les cultures et les formes de liens qui s'y nouent sont potentiellement productrices de sens et non pas systématiquement pathogènes. Aujourd'hui, dans les espaces défavorisés et habités majoritairement par des publics descendants de migrants musulmans, en appeler sans cesse à la « laïcité », à droite comme à gauche, au nom de la neutralité universelle républicaine, ne contribue-t-il pas au développement d'un sentiment de frustration, d'injustice, voire de ressentiment ? L'objectif serait non seulement « affirmer une conception particulière et majoritaire du bien, mais [...] se mentir face aux échecs des politiques scolaires d'égalité depuis des décennies » (Mabilon-Bonfils et Zoia, 2014, p. 13). Ainsi, les attachements, les constructions, les oppositions identitaires sont ordinaires et suscitent partout des conflits, des accommodements. Le sentiment de supériorité qu'entraîne l'appartenance à un groupe culturel et social est banal : mais qu'un principe politique comme celui de la laïcité vienne le légitimer encore aujourd'hui questionne ! Le principe de laïcité contient, depuis ses origines historiques, des formes ordinaires d'attachement communautaire qui peuvent aujourd'hui prendre la forme de l'islamophobie. Sur ce point, Étienne Balibar (2011) questionne ce qu'il nomme le « communautarisme républicain », à savoir la manière dont un corps politique déterminé construit la fiction de sa propre universalité et s'en est sert comme un moyen d'hégémonie sur des peuples, des cultures, des classes, des genres, des minorités. Il montre qu'un discours oppressif de double *bind* pèse sur les sujets :

« En pratique, l'interdiction place les jeunes filles qui – pour diverses raisons – ont décidé de porter le voile devant l'alternative (aliénante au sens propre du terme) de se dépouiller d'un vêtement qui revêt pour elles une valeur

d'intimité et d'identité, ou de se trouver exclues du système public d'éducation (donc de leurs chances de réussite professionnelle et de reconnaissance sociale). [...] Comment une contrainte exclusivement exercée sur des individus de sexe féminin qu'on se représente comme les victimes d'une oppression religieuse ou d'une domination patriarcale [...] pourrait-elle avoir le moindre effet libérateur, la moindre valeur éducative ? Elle redouble la disparité de traitement qu'elle prétend combattre » (Balibar, 2011, page Internet).

Pour prolonger l'analyse et confirmer plus en profondeur les hypothèses associées, un certain nombre d'enquêtes ultérieures doivent être envisagées, notamment des entretiens et des questionnaires pour déterminer les points de vue des concepteurs des programmes, des auteurs de ces manuels, des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative : l'étude des représentations conforte-t-elle les constats de l'enquête menée à partir des manuels scolaires ?

Par ailleurs, il convient d'aborder la question des discriminations à l'encontre des étudiantes portant le foulard au sein des universités (comme extension de l'interdiction qui leur était faite de le porter dans les établissements secondaires) ainsi que des mères d'élèves au sein du collège et du lycée. Ces enquêtes au sein de l'éducation publique doivent venir compléter la connaissance du phénomène au sein du monde économique (Tisserant, Bourguignon et Bourhis, 2014).

BIBLIOGRAPHIE

- Adoumié, V., Billard, H., Bourel, G., Chevallier, M., Colon, D., Cote, S., Dalbert, C., Le Quintrec, G. & Zachary, P. (2012). *Liberté pour les manuels d'histoire, tribune du 12 novembre 2012*. http://www.liberation.fr/societe/2012/11/12/liberte-pour-les-manuels-d-histoire_859927
- Asal, H. (2014). Islamophobie : la fabrique d'un nouveau concept. État des lieux de la recherche, in Hajjat, A., & Marwan M., (2014), *Sociologie de l'islamophobie. Revue française de sociologie*, 1(5), 13-29.
- Auduc, J-L. (2005). L'apprentissage de la citoyenneté. *Hommes et migrations*, 1258, 22-34.
- Balibar, E. (2011). Sécularisme et cosmopolitisme, héritages, controverses, perspectives, *Raison publique*, 28 juin 2011[en ligne], disponible sur : <<http://www.raison-publique.fr/article452.html>
- Ballion, R. (1990). *Les Consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- Baquès, M.-C. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels, *Histoire de l'éducation*, 114, 121-149.
- Bauberot, J. (2005), http://jeanbauberotlaicite.blogspot.com/archive/2005/06/15/religion_civile.html
- Berque, J. (1985a). Éduquer les enfants de l'immigration (rapport préliminaire), Paris, CNDP.
- Berque, J. (1985b), *L'immigration à l'école de la république*. Paris : la documentation française.
- Bataille, G. (1999). Racisme institutionnel, racisme culturel et discriminations, in P. Dewitte Ed. *Immigration et intégration, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 285-293.
- Boucher, M. (2007). Les théories de l'intégration à l'épreuve de la régulation sociale, *Vie sociale*, 2, 23-43.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducatifs.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.

- Choppin, A., & Costa-Lascoux, J. (2011). *Le Monde Arabo-Musulman dans les Manuels Scolaires Français. Histoire, Géographie, Éducation Civique*. Paris : ENS.
- Deubel, P. (2013). Discriminations raciales, in Taguieff Pierre-André (dir.). *Dictionnaire historique et critique du racisme*. Paris : PUF, 494-498.
- Deneuche, V. (2012). *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française de sociologie*, 37(4), 511- 535.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Dubet, F. (2003). Paradoxes et enjeux de l'école de masse, in Donnat, O., & Paul Tolila, P., *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris : Presses de Sciences Po, « Académique », 25-42.
- Durand, G. (2003). *L'Imagination symbolique*. Paris : Puf [1964].
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52 (2), 245-273.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, Collection Le sociologue.
- Falaize, B., Heimberg, C., & Loubes, O. (dir.) (2013). L'École et la nation, in *Actes du séminaire scientifique international*. Lyon : ENS Éditions, « Hors Collection ».
- Falaize, B., Bonafoux, C., & De Cock-Pierrepointi, L. (2007). *Mémoires et histoire à l'école de la République : Quels enjeux ?*. Paris : Colin.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Frelat-Kahn, B. (1996). *Le savoir, l'École et la démocratie*. Paris : Hachette « Éducation ».
- Gomolla, M. (2006). Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: a comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland, Current Issues, *Comparative Education*, 9(1), 46-59.
http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/09.01/91_06_cice_fall2006_gomolla.pdf

- Halbwachs, M. (1990). Préface à Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Hajjat, A., & Marwan M. (2013). *Islamophobie. Comment les élites françaises construisent le « problème musulman »*. Paris : La Découverte.
- Hajjat, A., & Marwan M. (2014). Sociologie de l'islamophobie. *Revue française de sociologie*, 1(5), 1-120.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jolibert, B. (2001). Le système éducatif. Problèmes et controverses, *Expressions*, 17, 117-146.
- Lanier, V. (2008). *Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège, une histoire partielle et partielle*. TERRA-ed., coll Esquisses.
- Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une citoyenneté plurielle. in Prost, A., & Falaize, B., (dir.), *Ecole, histoire et nation*, Histoire de l'éducation, 126, 121-154.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?*. Grenoble : PUG.
- Legros, P, Monneyron, F, Renard, J-B, & Tacussel, P. (2006). *Sociologie de l'imaginaire*. Paris : Colin.
- Lepoutre, D., & Cannoodt, I. (2005). *Souvenirs de familles immigrées*. Paris : Odile Jacob.
- Liogier, R. (2006). *Une laïcité « légitime »*. La France et ses religions d'État. Paris : Médecis – Entrelacs.
- Liogier, R. (2012). *Le Mythe de l'islamisation Essai sur une obsession collective*. Paris : Le seuil.
- Lantheaume, F. (2002). L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale critique et valeurs essai de sociologie du curriculum. *Thèse de doctorat*, EHESS.
- Lombard, J. (1999). *Philosophie de l'éducation : questions d'aujourd'hui - L'École et la cité*. Paris : L'Harmattan, « Éducation et philosophie ».
- Lorcerie, F. (2005). *L'islam est-il hostile à la laïcité ? Les cahiers pédagogiques*, 431, 15-16.

- Mabilon-Bonfils, B. (2005). Enseigner le fait religieux à l'École : pratiques et représentations des enseignants, in colloque « *Approches plurielles et pratiques de la loi du 9 décembre 1905. Statu quo, mutations, alternatives ?* », IEP d'Aix en Provence du 9 au 11 mai 2005.
- Mabilon-Bonfils, B., & Zoia G. (2014). *La laïcité au risque de l'autre*. La tour d'Aygues : Editions de l'Aube.
- Macpherson of Cluny, Sir W. (1999). The Stephen Lawrence Inquiry. *Policy report*.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf
- Mejri, S. (2013). Analyse des conceptions et des images de l'Islam et des Arabes dans les manuels scolaires. Entre stéréotypes et réification, in Actes du colloque « *Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation* », Nantes, 28 -29 novembre 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).
- Morfaux, JM. (1980). « *Stéréotype* », *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Colin.
- Nars, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris : Karthala.
- Ozouf, M. (1984). *L'École de la France*. Paris : Gallimard.
- Rossi, I. (2014). L'effet paravent des TICE. *Thèse de doctorat*. Université de Cergy Pontoise.
- Roy, O. (2001). *Généalogie de l'islamisme*. Paris : Hachette.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté*. Paris : Seuil.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Tisserant, P., & Wagner, A-L. (2008). La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires, *Rapport pour la HALDE, Place des discriminations et des stéréotypes dans les manuels scolaires*. Rapport Final réalisé pour le compte de la HALDE, Université Paul Verlaine Metz, 2008, 250 p.
- Tisserant, P., Bourguignon, D., & Bourhis, R. (2014). Port du voile et discrimination à l'embauche : résultats d'un testing sur CV, Colloque « *La fabrique des discriminations : acteurs et processus* », ARDIS, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, le 6 novembre 2014.

- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 90, 1-19.
- Rapport PISA France, (2013). *Faits marquants*. OCDE.
- Saïd Edward, W. (1978). *Orientalism*. Michigan: Pantheon Books.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire, *Le Cartable de Clio*, 2, 89-96.
- Scott, W. (Entretien avec, 2014.) <http://www.vacarme.org/article2325.html>
- Verhoven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity, in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration, *European Educational Research Journal*, 2(10), 120-143.