Une École qui crée de l'Autre

A school that gives birth to the Other

Béatrice Mabilon-Bonfils et Virginie Martin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6539>

DOI : 10.4000/ree.6539

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Référence électronique

Béatrice Mabilon-Bonfils et Virginie Martin, « Une École qui crée de l'Autre », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6539> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6539>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une École qui crée de l'Autre

Béatrice Mabilon-Bonfils & Virginie Martin¹

Résumé

Dans notre modèle politique, dont l'école a été l'instrument cardinal, l'Autre doit devenir le Même. L'école républicaine a été construite pour faire du Commun sur un mode assimilationniste. La présence désormais pensée comme durable des cultures minorées questionne notre mode citoyen et donc l'école. L'article historico-théorique se propose d'analyser un processus social de retournement : une école pensée pour faire du Commun (certes, un Commun produit de rapports sociaux) se transforme en une école qui crée de l'Autre. Il sera nourri d'illustrations empiriques.

L'école républicaine a d'abord été construite pour faire du Commun. Pourtant depuis une vingtaine d'années, le projet assimilationniste est révoqué en doute et les discussions tantôt politiques et sociales, tantôt scientifiques autour du « *modèle républicain français d'intégration* » (Crenn & Kotobi, 2012) témoignent implicitement d'une difficulté à penser notre vivre-ensemble face à la question des cultures minorées que la littérature anglo-saxonne via les *Cultural Studies* met pourtant en lumière depuis les années 60 (Barker, 2008). Peut-être parce que du fait de leur histoire les Français pensent leur modèle comme le seul à validité universelle ? Si bien que considérer la « *différence* » des populations nommées « *immigrées* », « *deuxième ou troisième générations* », ce n'est pas tant attester de l'existence de traits culturels discriminants que de l'envisager comme le résultat de rapports sociaux sociologiquement et historiquement construits entre différents acteurs, inscrits à un moment donné de notre histoire. L'arrivée en métropole de minorités fortement identitaires sur le plan culturel et religieux et installées durablement et même définitivement pour les générations les plus jeunes questionne notre modèle citoyen, dans une France encore très jacobine et la reviviscence des solidarités infra-étatiques interroge les nouvelles modalités de l'être-ensemble et du croire.

L'école de la République en tant que lieu politique est née d'un projet de citoyenneté collective, un Commun qui devait faire sens. Mais quel est ce Commun quand il se nourrit d'un imaginaire de menace ? Quel est ce Commun quand les stéréotypes véhiculés par les manuels scolaires concernant l'islam ne sont pas déconstruits, mais entretenus ? Quel est ce Commun quand des recherches montrent que dans l'évaluation des performances, la variable « *ethnique* » est l'indicateur qui mobilise le plus les effets d'attente des enseignants (Rossi, 2014) ? Quel est ce Commun quand dans les espaces défavorisés et habités majoritairement par des publics descendants de migrants musulmans, on en appelle sans cesse à la laïcité, à Droite comme à Gauche, au nom de la neutralité universelle républicaine (Martin & Naves, 2015) ? Faut-il rappeler tous les indicateurs, régulièrement publiés, sur les inégalités scolaires et sociales, voire ethniques, qui témoignent de l'existence de discriminations ? Quel est ce Commun quand le projet républicain socialisateur et émancipateur est en crise ? Quand l'école laïque altère, peut-on répondre par des cours de morale laïque ? Et comment construire des valeurs communes quand les enseignements de citoyenneté prônent la solidarité, la tolérance, le partage, le dialogue et la collaboration alors que le système scolaire fonctionne sans lieu-tiers, parfois comme un espace de non-droits (Merle, 2005) ? Comment construire ces valeurs quand le système scolaire fonctionne à l'évaluation compétitive, à la mise en concurrence délétère des élèves, des séries, des établissements ? Comment les construire quand les instances de participation scolaires ne sont pas réellement investies ni par les familles ni par les élèves, parce

¹ Beatrice Mabilon-Bonfils, directrice du laboratoire École, Mutations, Apprentissage (EMA), Université Cergy-Pontoise. Virginie Martin, professeure chercheure, Kedge Business Scholl.

que l'espace symbolique qui le permet n'existe pas ? Quand la formation des enseignants n'est pas à la hauteur du déficit ne serait-ce que parce que la réflexion de ce qui fait « *Commun* », à l'aune de la globalisation (qui offre à chaque individu une myriade de choix identitaires) reste un impensé dans le cadre universitaire français ? Face à ces enjeux proprement politiques, il s'agit de proposer une réflexion nourrie de notre histoire. Si l'école a été construite pour faire du Commun par acculturation et réduction ; aujourd'hui au contraire elle fait du Même un « *Autre* ».

1. De la figure scolaire de l'Autre à la construction scolaire de l'Autre

Dans notre modèle politique, dont l'école a été l'instrument cardinal, « *l'Autre doit devenir le Même* ». Ce modèle assimilationniste est aujourd'hui questionné par la présence qui est désormais pensée comme durable de minorités. La figure scolaire de l'Autre s'affermirait alors en construisant de l'Autre.

■ *L'Autre doit devenir le Même*

Dans notre histoire politique, l'État participe de la naissance du citoyen grâce à un instrument idéologique d'inculcation des valeurs communes : l'École. L'École républicaine est le lieu de construction d'une mémoire collective et d'une culture supposée commune. En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'École de la République a historiquement travaillé à la construction unitaire de la citoyenneté française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme lieu fondateur de neutralisation des milieux par un lieu homogénéisant, construisant un Savoir pour une Nation (Mabilon-Bonfils, 1998). Principe d'allégeance à un État, mais aussi sentiment d'appartenance, la nationalité n'est alors qu'une identité politique naturalisée. « *Transfigurée par son ancrage dans la construction de l'État-nation, elle peut tendre à être présentée comme le seul support d'un accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques, civils et sociaux, bref à la citoyenneté.* » (Dumont, 1997, p.84). Dans sa tradition jacobine, l'exception française commande l'allégeance des citoyens à la Cité et subordonne cette soumission au culte de la Raison universelle. Ce faisant, seul le citoyen est sujet de droit : citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République. Unifiée et centralisée plutôt que la plupart des autres États européens, la France fut plus radicalement sécularisée et laïcisée (Étienne, 1999). Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique. La République moniste construit une solution originale, sorte d'allégeance des périphéries au centre. La France adopte avec la République une solution originale articulant contractualisation du lien social et abstraction de l'identité nationale. Cette citoyenneté se fonde sur la séparation entre appartenance citoyenne et appartenance sociale, sorte de société civile distincte des communautés familiales, lignagères ou seigneuriales. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Cette citoyenneté réduit l'Autre au Même selon l'expression de Bruno Étienne et relègue les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public.

« *De la promotion de l'idée de compétence, fondement de la citoyenneté, se déduit la place cardinale de l'École dans la formation républicaine. La citoyenneté fondée sur le savoir, la République a vitalement besoin de l'École et celle-ci s'est avérée indispensable moins pour préparer à la vie professionnelle que pour conduire à la vie civique.* » (Kriegel, 1994, p.24) l'École devient donc bien affaire d'État. L'École républicaine est le lieu de la citoyenneté. C'est l'instruction qui fera le citoyen. Dans son projet historique, l'École se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. Pour Mona Ozouf (1984) 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. La force de l'École dans sa fabrication de l'universalisme abstrait citoyen réside dans l'exercice régulier d'une discipline de soi. Le rapport

au savoir est fondé sur un rapport au vrai. Les élèves sont soumis dans ce rapport au savoir comme les citoyens vis-à-vis de la loi et comme les enseignants eux-mêmes.

■ **Le mythe national ou l'histoire de France en question**

Le projet fondateur de l'École de la République est la construction d'un système scolaire, homogène et homogénéisant les différents milieux d'appartenance sociales, sexuelles, ethniques, régionales, idéologiques et singulières des acteurs, dans un lieu de savoir, au-delà de la concurrence des autres lieux supposés exogènes. Comme le dit Nicole Tutiaux-Guillon (2008), l'histoire scolaire a construit la cohésion nationale par le partage des mêmes souvenirs (grands ancêtres, progrès, combats contre l'ennemi) et par l'oubli des conflits entre nationaux : « *Elle assied le vouloir vivre ensemble sur la mémoire qui résulterait de la transmission intergénérationnelle.* » Selon Suzanne Citron (1989), la francisation républicaine, qui fut essentiellement l'œuvre de l'école, fut une « *nationalisation* », une intériorisation de l'État Nation et de son « *histoire* » francophone, parisienne, mono centrée, ancrée dans l'immémorial gaulois.

Florence Giust-Desprairies (2003) analyse le contenu intériorisé par les enseignants du mythe républicain et la figure de l'autre dans l'école républicaine, à l'aide des outils de la psychanalyse et de la psychologie sociale. Pour elle, dans la culture scolaire qui tire sa légitimité dans son caractère universel, l'imaginaire républicain est ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets. Ce modèle articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction engendre des modes de défense chez les enseignants, supposant une identité compacte, un public non différencié, un clivage entre objectivation et subjectivation et des attentes magiques. Peinant à trouver du sens dans les situations réelles, ils maintiennent dans un fantasme de toute-puissance cette illusion au prix de l'exclusion des élèves considérés comme atypiques, sorte de « *retour du refoulé* » de l'inconscient des adultes : l'autre est alors nié comme sujet.

Si le projet proprement politique de l'École est que l'Autre doit devenir le Même, la pluralisation des publics scolaires va changer la donne.

■ **L'Autre du Même n'est pas le Même**

La pluralisation des publics scolaires, liée à la massification de l'éducation et au brassage des populations, remet en cause l'organisation et les contenus de l'école : réformes des programmes de littérature ou d'histoire (dans le sens d'une intégration des acteurs et des cultures dites « *subalternes* »), scolarisation des enfants en situation de handicap, formation permanente des enseignants (prise en compte de la diversité des élèves). Non seulement l'école peut être un lieu de discriminations, mais sa mission est d'assurer les fondements de la société démocratique (par l'éducation civique) (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Le « *roman national* » élaborant collectivement et de manière imaginaire un passé mythique et partiellement amnésique est devenu aujourd'hui un des ressorts au nom de quoi l'exclusion de « *l'étranger sociologique* » se légitime, voire même son « *intégration* » au sens de disparition de ce qui fait altérité, fut-elle portée par de « *petites différences* ». Les travaux anthropologiques montrent que c'en est fini de l'idée de société comme un ensemble figé et défini par l'unité d'une culture nationale close, d'une structure sociale stable et d'institutions ajustant la subjectivité des individus à leurs rôles sociaux. Simultanément, la culture au sens anthropologique du terme n'est plus le propre de mondes exotiques et étranges, et est appelée à s'effacer au profit des valeurs universelles de la raison et du droit. Elle ne peut plus être conçue comme le contraire de la modernité : la fabrication et l'auto fabrication de nombreuses identités contemporaines sur le mode de l'ethnique, identités génériques, sexuelles, religieuses, générationnelles ou de handicap... invitent à prendre en compte les processus d'invention de la coutume, de réappropriation et d'« *indigénisation de la modernité* », la résurgence des formes de solidarités mécaniques, affinitaires. Le déni français systématique des identités culturelles, qui constituent une sorte de « *passager clandestin de la laïcité* » (Zoia, 2007) se traduit par un tabou : l'impossibilité de questionner en France la notion d'ethnicité.

Parmi la pluralité des appartenances et des affiliations, l'appartenance nationale connaît un destin singulier : élément identitaire parmi d'autres, elle est devenue plus particulièrement en France la seule forme légitime d'expression politique et publique. Aussi, en contradiction avec l'abstraction de la citoyenneté, les pluralismes culturels et culturels se développent dans la France « *patrie des Droits de l'Homme* », où il ne peut y avoir que des discriminations de classes et non pas ethniques ou religieuses, en ce qu'existent dans notre pays de fortes résistances à poser autrement le débat social (voire scientifique) sur les nouvelles modalités de l'être-ensemble (Étienne, 2005).

Toute société est de fait multiculturelle, formée de populations diverses. Comment gérer cette diversité ? La lutte pour les classements et la classification est un enjeu social majeur, si bien qu'il nous apparaît légitime et fécond de réinterroger « *la fabrique du citoyen français* » (Tiberj & Simon, 2012). Gérard Noiriel affirmait dans un chapitre d'ouvrage (2004) : « *Les jeunes "d'origine immigrée" n'existent pas* » : si les enfants de la deuxième et troisième génération conservent des particularités ethniques, religieuses, culturelles, il faut saisir le sens politique de l'émergence de l'autodésignation communautaire « *Noirs* », « *Arabes* » et lever la « *confusion de l'identité nationale et de la tradition culturelle* » (Schnapper, 1974). Ces transformations jalonnent l'effritement des mécanismes d'intégration autour de valeurs centrales incontestées. Le pluriel s'amplifie dans les valeurs, les normes, les modèles culturels, et ce particulièrement chez les jeunes générations. Dans un contexte de fragilisation des parcours juvéniles, où les étapes du passage à l'âge adulte se désynchronisent, s'allongent et ne se traduisent plus nécessairement par une stabilisation des situations personnelles et professionnelles (Van de Velde, 2008), la socialisation juvénile s'opère au travers d'épreuves qualifiantes ou disqualifiantes qui pèsent sur la construction des identités et débouchent sur la mobilisation de référents culturels, ethniques et religieux (Hamidi, 2010 ; Kapko, 2007). Comme l'indique François Dubet au sujet des jeunes des cités, « *les jeunes qui ne peuvent en appeler ni à une identité de travailleur, ni à une identité de citoyen, ni à des racines, inventent une "ethnicity", une nouvelle identité surgie de l'expérience même de la banlieue* » (Dubet, 1991, p.22). La présence de minorités issues des migrations ne peut désormais plus être pensée comme temporaire, liée à la conjoncture économique. Durable et installée, elle impose une réévaluation des conditions de production/reproduction du sentiment d'appartenance des jeunes générations. Le passage d'une migration économique vécue comme temporaire par la première génération à une implantation pensée comme durable, voire définitive, des deuxième et troisième générations, s'est assortie de transformations du « *sentiment d'identité* ». Les minorités deviennent-elles problématiques parce plus visibles, parce que revendiquant une visibilité ? Les systèmes de représentations ne jouent pas un rôle dans les sociétés et les institutions du fait des problèmes réels rencontrés par les hommes mais parce que ces problèmes ne se constituent comme tels, dans une époque et une société données, qu'en fonction d'un imaginaire central de l'époque ou de la société considérée (Castoriadis, 1975). Dans notre imaginaire collectif, la question ethnique relayant la fracture sociale fait effraction. Elle a valeur de « *trauma* » dans un modèle républicain, faiblement réfléchi par notre société car vécu comme universel et universalisable. « *En France, un certain déni de la dimension ethno-raciale des inégalités sociales, découle ainsi d'une croyance obsessionnelle dans les pouvoirs assimilationnistes de ce pays, croyance qui est non seulement en forte discordance avec la réalité empirique [...] mais aussi en contradiction avec les principales conclusions théoriques des sciences sociales, depuis plus de cent ans sur la force des distinctions ethno-raciales et la puissance de leurs mécanismes de reproduction et de pérennisation* » (Safi, 2013, p.93).

René Girard a théorisé la désignation de la figure de l'ennemi, nécessaire au maintien du groupe, à la permanence de tout construit social. Certes, ces processus de défense et de désignation d'ennemis ne sont pas nouveaux dans l'histoire. Mais dans un contexte radicalisé de panique morale (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2016) que l'Après-Charlie a accélérée, les discours collectifs véhiculent des référentiels identitaires et politiques du vivre-ensemble où évoquer l'altérité, c'est penser le risque de l'altération. Insidieusement immiscée dans les discours d'acteurs publics et mise en agenda dans l'école, une doxa participe de la construction d'une représentation de l'altérité et de ses figures comme une menace.

Pour saisir les nouvelles modalités d'être-ensemble, il nous faut d'abord penser le modèle républicain d'intégration contemporain face à l'impensé du pluriel. En France, l'ethnicité est appréhendée comme une catégorie négative.

2. Quand la fabrique de l'Autre n'est pas sans effet dans l'École

Nous observerons comment l'École est partie prenante de cette altérisation : le déni de l'altérité se traduisant parfois par une ethnisisation des rapports scolaires. Nous en donnerons exemples étant entendu que ces quelques études empiriques seront simplement illustratives dans la mesure où elles ne sont que symptômes de notre analyse d'ensemble et pourraient être nourries de nombreux autres travaux.

■ *L'Autre est dans nos murs et dans nos manuels*

La figure de l'Autre dans l'école républicaine se construit par des pratiques pédagogiques autant que par des contenus.

Grâce à une approche pragmatiste des activités langagières, Stéphane Zéphir (2013) analyse la manière dont peuvent s'activer des phénomènes liés à la catégorisation ethnoraciale, et notamment l'attribution d'altérité dans les interactions des conseils de discipline. Il analyse les séquences discursives de trois conseils réunis pour trois garçons, les Issam, Kader et Mathieu pour des faits d'indiscipline reprochés aux élèves comparables. Son article analyse la production de formes particulières d'hostilité lors de comparutions de collégiens en conseil de discipline. Le rapprochement entre trois conseils offre une perspective différentielle sur le traitement de la déviance scolaire selon le type de catégorisation utilisée en situation. Il montre que l'usage non pensé de catégorisations ethnoraciales peut ouvrir sur des formes d'échanges disqualifiantes à l'endroit de populations scolaires minorisées. L'article montre grâce à une micro-description de certaines situations éducatives notamment que dans le cas de Mathieu les paroles de la mère et même celles du fils ne sont pas mises en doute alors même que dans le cas d'Issam, la structure familiale est mise en cause, atteinte dans sa supposée inaptitude à communiquer, caractéristique d'anormalité de ces « gens-là ». « *L'analyse des phénomènes d'altérisation montre, par contraste avec la rhétorique classiste et statutaire, que la catégorisation ethnoraciale, sans être revendiquée, voire déniée, ne constitue pas moins un événement de la réalité socio-scolaire* » (Zéphir, 2013, p.84) et ce n'est pas un épiphénomène, à la marge d'un procès éducatif fonctionnel. Loin de dénouer un état de conflictualité antérieure, l'attribution d'altérité dont témoignent ces échanges interroge les fondements normatifs de l'école républicaine. « *A contrario, le régime discursif "républicain", supposé aveugle aux différences ethniques, ne protège pas des classements socio-scolaires différentialistes celles et ceux en quête d'une vie digne. À la manière d'un prêt-à-penser idéologique transversal, l'usage spontané de ce régime discursif dédouane plus des inégalités et des dysfonctionnements induits qu'il n'apporte de réponses à ces situations de malaises et de (re)productions de discriminations subreptices et indirectes* » et « *la catégorisation ethnoraciale devient performative introduisant d'hostilité dans le rapport à l'altérité* » (Zéphir, 2013 p.91).

Mais la différence bienveillante des enseignants pleins de bonne volonté participe aussi 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, 2005, p. 349). Cette « la découverte de l'autre » pensé comme radicalement autre passe alors par la sollicitation des élèves notamment à l'école primaire, voire au collège, à propos 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 ») », avec le danger que pointe Jacques Berque d'une réduction populiste de la culture des enfants à une différenciation folklorisante du culturel mais surtout avec une altérisation du même dont les pratiques enfantines ou adolescentes sont plutôt omnivores et populaires sans grande distinction avec les pairs. Benoit Falaize 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) et les souffrances de populations dont ils sont les descendants. En outre, Nicole Tutiaux-Guillon montre que les enseignants d'histoire oscillent entre deux logiques : entre la méthode scientifique mise en scène dans le contrôle des données et du vocabulaire et la « *pastorale* » de l'histoire présentée, faite d'émotions, de recours aux témoignages, avec une recherche constante d'adhésion dans un « *souci assumé de transmettre une mémoire acceptable par tous, conjugué à l'ambition de vérité conduit à présenter une histoire neutralisée* » (Tutiaux-Guillon, 2002, p.5).

L'altérisation passe aussi par les contenus et le travail sur les curricula. Le traitement de l'islam dans les programmes français est un bon analyseur² dans la poursuite des travaux menés sur les stéréotypes liés à l'islam (Tisserant et al., 2011; Mejri, 2013).

Déjà le rapport Berque sur l'enseignement – rapport fort peu suivi d'effets – avait été sévère. Il part 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* » dépend moins de l'accommodation objectivement réalisée par les populations dans les compartiments de plus en plus nombreux de leur vie que de la capacité des majoritaires et des minoritaires à prendre acte des transformations. Il propose que l'occidental démythifie l'islam notamment grâce à l'école (Berque, 1985) : non seulement les programmes en 2013 ne démythifient rien mais ils construisent une image de l'islam chez les adolescents que ceux-ci soient musulmans (peu ou prou) ou pas qui explique pour une part la « *panique morale* » française contemporaine mettant à mal la construction des subjectivités juvéniles.

Une illustration empirique patente en est le traitement de l'islam dans les manuels du primaire et du secondaire : l'enquête de Marlène Nars relève de nombreux stéréotypes malgré des évolutions entre 1986 et 1997. Les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite mais les relations entre les « *Français* » et les « *Arabes* » restent le plus souvent antinomiques et le stéréotype de l'arabe en situation d'infériorité demeure, l'islam étant réduit à sa composante arabe. Dans le rapport diligenté par la Halde sur « *la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires* », publié par Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner (2008) souligne la présence de stéréotypes (notamment d'illustrer l'islam à partir d'une mosquée située hors du territoire national) : le stéréotype selon lequel l'islam est une religion étrangère à la France et le stéréotype selon lequel le port du voile justifie toutes les formes de rejet et d'exclusion. La construction sociale de l'islam par les manuels français contemporains ne fait que renforcer ces stéréotypes. Notre base empirique est constituée du corpus des manuels d'histoire des trois plus grands éditeurs français en lycée destinés aux professeurs. Les « *ouvrages professeurs* » ont un intérêt majeur : ils montrent les réponses attendues des élèves aux exercices et questions, et pose le cadre problématisé des chapitres pour les enseignants. Les programmes officiels d'histoire sont définis en seconde par « *Les Européens et le monde (XVI-XVIII^e siècles)* », en première par « *État et société en France de 1830 à nos jours* » et en terminale par « *Le monde au XX^e siècle et au début du XXI^e siècle* ». Il s'agit de se demander comment l'islam y est présenté dans un enseignement destiné à initier à la culture politique pendant trois années de construction psychique des adolescents et donc comment un imaginaire qui peut être structurant pour les élèves musulmans comme pour les autres se construit. En travaillant sur l'occurrence « *islam* » dans ces manuels, nous constatons : le primat de l'islamisation sur l'islam et donc la réduction implicite de l'islam à l'islam radical voire terroriste ; l'extranéité de l'islam et donc l'invisibilité de l'islam en France.

² Cette enquête empirique est tirée de Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014.

Graphique 1 - L'« islam » dans les manuels de Première³

Graphique 2 - L'« islam » dans les manuels de Terminale

Quelques réponses prises dans leur intégralité seront illustratives

En seconde, l'occurrence apparaît très peu uniquement sous l'angle de l'opposition chrétiens et musulmans, de « *la curiosité pour les mondes lointains au XV^e et XVI^e siècle sous l'angle du regard des occidentaux sur les nouvelles civilisations* » et de « *L'islamisation de la cité Constantinople* » dans la partie concernant à l'empire ottoman.

Une des rares réponses attendues est : « Selon l'auteur, les femmes sont contraintes de porter le voile dans l'espace public parce que ce sont des débauchées. Il faut donc les cacher à la vue des autres hommes pour leur interdire toute infidélité. Voilà pourquoi dans leur maison, hormis leur époux et leurs propres enfants, seuls des eunuques peuvent les fréquenter. Ainsi, pour Cantacuzène, le voile ne résulte pas d'une interprétation de certains commandements de l'Islam, ni d'une obligation coutumière assez courante dans les sociétés patriarcales et polygames. » (Bourel & Chevallier, 2010)

⁹ 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 » est explicitement citée dans une réponse. Le traitement des manuels professeurs est exhaustif. L'analyse lexicale est obtenue à l'aide du logiciel Wordle.net. L'objectif est de saisir les corrélats objectifs mesurés par leur fréquence que les manuels destinés aux professeurs opèrent, la taille des mots correspond à la fréquence d'utilisation.

En première, dans un manuel (première Hatier) un seul ouvrage est cité « *Olivier Roy, Généalogie de l'islamisme, Hachette, 2001* », et les occurrences (par exemple dans un des manuel 17 occurrences dont 15 islamisme, et 2 islam dont mourir pour l'islam) sont consacrées aux tours du World Trade Center, aux différents attentats islamistes, à Madrid ou à Londres (où les islamistes « *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* ») et à 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* ». En terminale les occurrences concernant l'étranger sont quasi intégralement dédiées à l'art et l'architecture islamiques à Jérusalem ; l'islam aux Etats-Unis (Malcom X, les noirs musulmans...) le statut des non-musulmans dans l'Empire ottoman, l'islam au Liban, l'islamisme radical d'Al-Qaïda et d'Oussama Ben Laden et le World Trade Center à New York, la rhétorique islamiste, le nationalisme islamiste d'un Hamas et la révolution islamique d'Iran.

Par-delà la lecture détaillée des réponses argumentées notons que les corrélats « *affectifs* » implicites de l'islam sont donc polygamie, patriarcat, viol, voile, contraintes, terrorisme, armes, mort, attentats. Il est aussi très significatif que la figure scolaire du musulman soit un étranger, et le plus souvent un islamiste.

Sur l'ensemble de notre corpus, 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 (principalement « *l'affaire des foulards au collège de Creil* »), pensé comme un retour communautariste, à la montée de l'islam fondamentaliste en France (« *Les groupes islamistes en France au début des années 1990* ») et au détournement d'un Airbus d'Air France.

Les deux réponses attendues des élèves ci-dessous, d'après les manuels destinés aux professeurs, sont archétypales de l'ensemble des manuels testés :

- « 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 »
- « 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 ».

Graphique 3 - L'« islam » en France dans les manuels de lycée (seconde)

■ Du déni de l'ethnicité à l'ethnisation

Le phénomène de l'*Othering*, ou « *altérisation* » consiste en l'attribution d'une altérité supposée, c'est-à-dire un renvoi constant à l'origine des enfants appartenant aux minorités ethniques. C'est la fameuse question : « *De quelle origine es-tu ?* » posée plusieurs fois par jour à ceux dont l'apparence physique se distingue de la majorité.

Les résultats d'une de nos enquêtes empiriques portant globalement sur le sentiment d'appartenance montre que le sentiment de discrimination des lycéens est élevé (1/4 des élèves de notre échantillon constitué de 354 élèves d'un lycée mixte d'Ile-de-France), le sentiment de discrimination en général étant équivalent au sentiment de discrimination scolaire (24% contre 25% des élèves se sentent discriminés dans le cadre scolaire).

Ce qui est significatif est que la variable sociale tout comme la variable de genre ne sont pas déterminantes. Par contre, la variable ethnique est pertinente. Elle est testée par une série de variables dont nous ne donnons ici que deux items : (question 1) L'un de vos parents ou de vos grands parents a-t-il une nationalité autre que la nationalité française ? Si oui sont-ils d'une nationalité rattachée... ; (question 2) L'un de vos parents ou de vos grands-parents est-il originaire d'un département ou territoire d'Outre-mer ? Si oui. De quel département ou territoire ? ; (question 3) Vous êtes-vous déjà senti(e) discriminé(e) dans le cadre scolaire ?

Tableau et graphique 1 - Sentiment de discrimination scolaire /variable ethnique

Q3 → Q1 ↓	Oui	Non	Total
	Obs. %	Obs. %	Obs. %
au continent européen (Allemagne, Espagne, Italie, etc.)	16,7	83,3	100
au continent américain (Brésil, Etats-Unis, Mexique, etc.)	23,1	76,9	100
à l'Afrique du Nord ou au Moyen-Orient (Algérie, Maroc, Turquie, etc.)	38,6	61,4	100
à l'Afrique Noire (Cameroun, Mali, Sénégal, etc.)	45,9	54,1	100
à l'Asie du sud ou du sud-est (Chine, Inde, Viêtnam, etc.)	33,3	66,7	100
à l'Océanie (Australie, Nouvelle-Guinée, Nouvelle-Zélande, etc.)	0	100	100
Total	26,8	73,2	100

Guide de lecture : exemple 16,7% les élèves dont un des parents ou grands-parents n'est pas de nationalité française mais rattaché à un autre continent européen se sont sentis discriminés dans le cadre scolaire. La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples.

De même, il y a une surreprésentation du sentiment de discrimination scolaire chez les élèves dont l'un des parents ou des grands-parents est originaire d'un département ou territoire d'Outre-mer (en l'espèce dans l'échantillon testé Guadeloupe, Martinique Réunion, Guyane).

Conclusion

En France, la pluri-identité est maintenue à l'écart de la réflexion. La première stratégie consiste à délégitimer cette question en la noyant sous une diversité de questions. Ainsi Laurence De Cock (2009) efface-t-elle la question de la pluralité sous une « *pluralité de pluralités* » : « *pluralité des approches, pluralité des constructions des savoirs scolaires, pluralité disciplinaire, pluralité des pratiques pédagogiques, pluralité des cycles, pluralité des évaluations, etc.* ». La question de la pluralité « *ethnique* » est vue dans ce contexte comme une question purement médiatique et dont on ferait trop de cas. Pire, elle occulterait les « vrais » sujets : pédagogiques, didactiques, ou relevant des seules inégalités vues comme sérieuses, celles relevant de la sphère socio-économique. La seconde stratégie est d'utiliser un vocabulaire délégitimant la réflexion sur l'ethnicité en l'appréhendant, (Mabilon-Bonfils & Zoia, 2014) à l'aune d'une « *menace communautariste* », ou en évoquant, avec Hélène Bertheleup, une possible « *ethnisation* ». Ce néologisme – apparu en 1995 et qui n'a pas d'équivalent dans le monde nord-américain – permettrait de laisser de côté le concept d'« *ethnicité* », malgré le travail des sciences sociales qui le soutient. Du côté progressiste, l'« *ethnisation* » suggérerait un état pathologique de ce que devrait être la norme des rapports sociaux, à savoir des rapports de classe. Du côté conservateur, les phénomènes ethniques constitueraient un danger pour l'unité de la nation. Quelles sont les conséquences de cette indifférence aux différences ? Principalement, d'empêcher toute tentative publique de corrections des discriminations (Martin & Naves, 2015). Georges Felouzis (2003) évoque ce paradoxe : la variable ethnique est devenue une catégorie à part entière de la perception de l'école, sans pour autant être analysée en tant que telle. Cela revient à nier les phénomènes de ségrégation et « *évite d'en décrire l'ampleur ainsi que les conséquences sur le parcours scolaire des élèves* ». L'échec de la socialisation républicaine est une autre conséquence. Barbara Fouquet-Chauprade révèle la différence chez des collégiens français entre la perception d'être français – très faible – et la réalité juridique. Peu de collégiens se disent français alors qu'ils le sont objectivement. En cause ? Le phénomène de l'*Othering*. Enfin, Françoise Lorcerie évoque le refus de l'institution à toute recherche sur la pluralité. « *Nous n'avons pas d'élèves musulmans* ». Telle fut la réponse d'un inspecteur d'académie à une chercheure qui lui réclamait un entretien pour évoquer la situation des élèves musulmans dans une école de son secteur. L'enquête avait lieu dans le cadre d'un programme de recherche mené en parallèle dans onze grandes villes européennes. L'idée était de dégager de bonnes pratiques et de les faire connaître d'un pays à l'autre en Europe. Le fonctionnaire de l'Éducation nationale resta sur sa position et la chercheure n'obtint pas d'entretien.

Geneviève Zoïa évoque ainsi l'identité culturelle comme « *passager clandestin de la laïcité* » ; le principe de laïcité véhiculerait depuis les origines des formes, déniées mais ordinaires, d'attachement communautaire. S'y référer sans cesse, à Droite comme à Gauche, au nom de la neutralité et de l'universel pour statuer sur les problèmes de la pluralité, ne peut que générer des sentiments d'injustice, car c'est conférer une dimension hégémonique à une conception toute particulière et majoritaire du bien (Zoïa, 2007-2008). Peut-être pourrions-nous trouver une voie autour de ce que certains suggèrent (Martin, 2015) à savoir un « *universel de la différence* », qui permet de penser un socle de commun minimal sans nier et effacer les diverses diversités.

Bibliographie

- BARKER C. (2008), *Cultural Studies, Theory and practice*, New York, Sage publications.
- BERQUE J. (1985), *L'immigration à l'école de la république*, Paris, La documentation française.

- BOUREL G. & CHEVALLIER M. (dir.) (2010), *Manuel d'histoire - classe de 2DE - manuel du professeur*, Paris, Hatier.
- CITRON S. (1989), *Le mythe national, L'histoire de France en question*, Paris, Les éditions ouvrières / Etudes et documentation internationales.
- CNDP (1985), *École élémentaire, programmes et instructions*, Paris, Le livre de poche.
- DE COCK P. (dir.) (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire, Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone.
- CRENN C. & KOTOBI L. (dir.) (2012), *Du point de vue de l'ethnicité*, Paris, Armand Colin.
- DURPAIRE F. (2002), *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois ?*, Paris, Hachette.
- DURPAIRE F. & MABILON-BONFILS B. (2014), *La fin de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURPAIRE F. & MABILON-BONFILS B. (2016), *Fatima mieux notée que Marianne*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- ETIENNE B., GIORDAN H. & LAFONT R. (1999), *Le temps du pluriel - La France dans l'Europe multiculturelle*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- ETIENNE B. (2005), « Fin du politique ou fin de la politique ? », *La pensée de midi*, 2, n°15, p.16-23.
- FELOUZIS G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. », *Revue française de sociologie*, 3/2003 (vol. 44), p.413-447.
- FRELAT-KAHN B. (1996), *Le savoir, l'École et la démocratie*, Paris, Hachette « Éducation ».
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003), *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KRIEGL B. (1994), *La politique de la raison*, Paris, Payot.
- MABILON-BONFILS B. & ZOIA G. (2014), *La laïcité au risque de l'autre*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- MARTIN V. (2015), *Ce monde qui nous dépasse. Pour un universel de la différence*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- MARTIN V. & NAVES M.C. (dir.) (2015), *Talents gâchés. Le coût économique des discriminations*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- MARTENS F. (2002/3), « Psychanalyse et politique : le carré raciste », *Le Coq-héron*, n°170, p.69-76.
- MERLE P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEJRI S. (2013), *Analyse des conceptions et des images de l'Islam et des Arabes dans les manuels scolaires. Entre stéréotypes et réification. Manuels scolaires d'histoire, collège et lycée français, 1948-2008*, Nantes, Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation.
- NOIRIEL G. (2004), « État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir, 2001 », *Le Mouvement Social*, n°209 (octobre-décembre 2004), p.127-130.
- OZOUF M. (1984), *L'École de la France*, Paris, Gallimard.
- SAFI M. (2013), *Les inégalités ethno-raciales*, Paris, Armand Colin.
- TIBERJ V. & SIMON P. (2012), « La fabrique du citoyen : origines et rapport au politique en France », C. CRENN & L. KOTOBI (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité*, Paris, Armand Colin.

TISSERANT P. & WAGNER A.-L. (2008), *La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, En ligne http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF.pdf consulté le 28 juillet 2013.

TISSERANT P., WAGNER A.-L., SCHOENENBERGER S. & SINIGAGLIA AMADIO S. (2011), « Stéréotypes à l'égard des minorités visibles et religieuses véhiculés par les manuels scolaires. », H. Bendahman, *Malaise dans la transmission transmission d'un malaise et crise de l'idéalité*, Paris, L'Harmattan.

TUTIAUX-GUILLON N. (2002), « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le Cartable de Clio*, n°2, Lausanne. p.89-96.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°165, p.31-42.

WAGNER A.-L., TISSERANT P. & BOURHIS R. (2013), « Propension à discriminer et acculturation », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n°26(1), p.5-34.

ZEPHIR S. (2013), « Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline », *Revue française de pédagogie*, n°184, p.81-94.

ZOÏA G. (2007-2008), « L'école face à la diversité culturelle », *Culture et Recherche*, n°114-115, p.66-67.