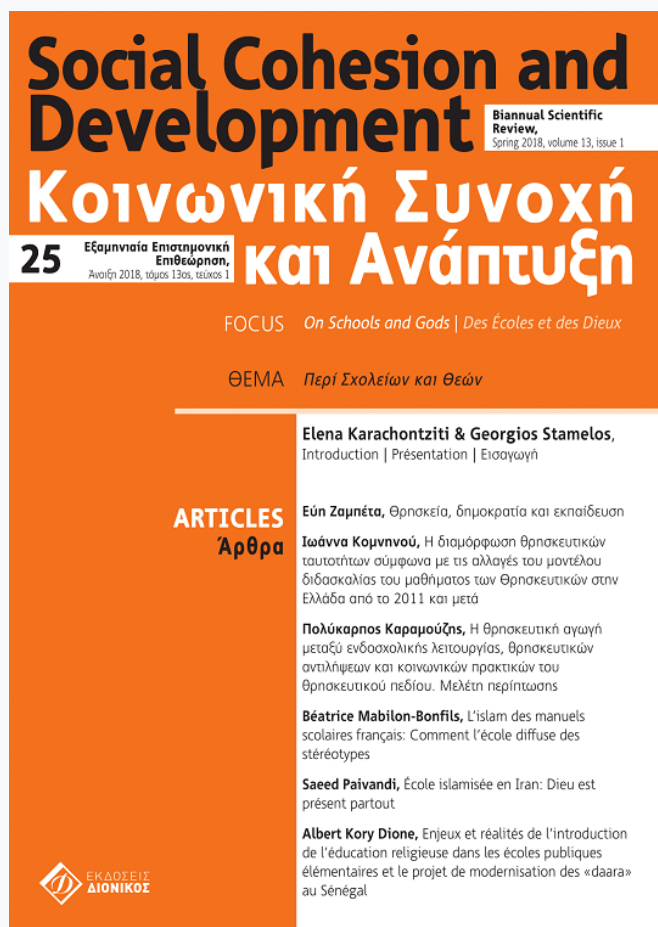


## Social Cohesion and Development

Vol 13, No 1 (2018)

On Schools and Gods



### L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes

Beatrice Mabilon-Bonfils

doi: [10.12681/scad.19888](https://doi.org/10.12681/scad.19888)

Copyright © 2019, Beatrice Mabilon-Bonfils



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Mabilon-Bonfils, B. (2019). L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 59–74. <https://doi.org/10.12681/scad.19888>

# L'islam des manuels scolaires français: Comment l'école diffuse des stéréotypes

Béatrice Mabilon-Bonfils, *Université de Cergy-Pontoise*<sup>1</sup>

## Το Ισλάμ των γαλλικών σχολικών εγχειριδίων: Πώς το σχολείο διαδίδει τα στερεότυπα

Beatrice Mabilon-Bonfils, *Πανεπιστήμιο Cergy Pontoise*

### RÉSUMÉ

Le projet de l'école publique française depuis sa création, n'a jamais été la simple transmission de connaissances disciplinaires. La nation française a modelé l'école à son image et l'école a eu pour finalité principale de fabriquer du Commun grâce à ses enseignements. Aujourd'hui, la France est devenue multi-culturelle et l'école scolarise des publics nombreux issus des migrations successives. Construite pour réduire l'Autre au Même, l'école française altérise aujourd'hui. Ces questions émergent dans une société multiconfessionnelle où la présence des minorités ne peut plus être pensée comme conjoncturelle. Nous faisons l'hypothèse que l'altérisation par l'école laïque et dans l'école laïque passe (aussi) par des contenus d'enseignement. Quelle est l'image de soi et quelle est l'image de l'Autre que construisent les manuels? Et, spécifiquement, quelles sont les représentations de l'islam que l'école produit par les manuels scolaires? Notre article est fondé sur une analyse empirique d'un corpus de manuels significatifs.

**MOTS CLÉS:** Laïcité, stéréotypes, manuels scolaires, sociologie du curriculum, islam

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχέδιο του δημόσιου γαλλικού σχολείου από την ίδρυσή του, δεν ήταν ποτέ η απλή μετάδοση της θεματικής γνώσης. Το γαλλικό έθνος έπλασε το σχολείο κατ'εικόνα και καθ'ομοίωση και το σχολείο έχει ως βασικό σκοπό την κατασκευή του Κοινού μέσω της διδασκαλίας που παρέχει. Σήμερα, η Γαλλία έχει γίνει πολύ-πολιτισμική και το σχολείο παρέχει εκπαίδευση σε πολυάριθμους πληθυσμούς προερχόμενους από συνεχείς μεταναστεύσεις. Συγκροτημένο για να υπαγάγει το Έτερο στο Όμοιο, το γαλλικό σχολείο σήμερα διαφοροποιεί. Αυτά τα διακυβεύματα αναδύονται σε μία πολυθρησκευτική κοινωνία όπου η παρουσία των μειονοτήτων δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί συγκυριακή. Κάνουμε την υπόθεση ότι η συγκρότηση του Άλλου από το ουδετερόθρησκο σχολείο, αλλά και μέσα σ'αυτό γίνεται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ποιά είναι η εικόνα του Εαυτού και ποιά η εικόνα του Άλλου που συγκροτούν τα σχολικά εγχειρίδια; Και πιο ειδικά, ποιές είναι οι αναπαραστάσεις του Ισλάμ που το σχολείο παράγει μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια; Το άρθρο μας βασίζεται σε μια εμπειρική ανάλυση ενός συνόλου αντιπροσωπευτικών σχολικών εγχειριδίων.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ουδετερόθρησκο κράτος, στερεότυπα, σχολικά εγχειρίδια, κοινωνιολογία του curriculum, Ισλάμ.

## 1. Introduction

L'imaginaire ne joue 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 considéré (Castoriadis, 1975). Toute société se construit ses valeurs centrales de cohésion par une articulation du dedans et du dehors: ceux qui en sont membres et ceux qui lui sont extérieurs. Les systèmes de représentations remplissent des fonctions d'organisation des perceptions, des affects et des valeurs, assurant des fonctions de défense contre des menaces internes et externes au groupe. Dans un contexte radicalisé de panique morale (Cohen, Stanley, 1972) et de supposé choc des civilisations (Huntington, 1997), la désignation de boucs émissaires inscrit les représentations populaires sur le registre des émotions populaires et des chasses aux sorcières. «Les musulmans ne sont plus les simples boucs émissaires des crises économiques et sociales nationales, mais d'une crise d'identité européenne. Ils sont otages du sentiment d'impuissance, de la blessure narcissique du Vieux Continent, présumés coupables d'un déclin irréversible» (Liogier, 2012, 212). Ce mythe de l'islamisation produit une ambiance collective paranoïde en Europe au point que «l'Autre est progressivement devenu entièrement musulman et à ce titre, il poursuit un projet unifié, qui lui est consubstantiel: celui d'imposer son être aux Européens à commencer par sa manière de vivre» (ibid, p 83). Une logique de cyndinisation (Beck, 2001) suscite une altération durable des représentations culturelles par la focalisation d'un «problème musulman» cristallisant les peurs d'une société. René Girard (1982) a théorisé cette désignation de la figure de l'ennemi, figure du mal nécessaire au maintien du groupe et à la permanence de tout construit social. Il en a démonté les mécanismes violentogènes en énonçant le principe du bouc émissaire, à la fois coupable et victime désignée pour éviter l'éclatement du groupe, sorte d'altérité utile au travail constant de redéfinition des frontières identitaires des groupes.

La figure du mal contemporain aujourd'hui, c'est l'islam et cette construction sociale passe par la thématique de l'islamisation de la société, brandie sans complexe par l'extrême droite, et apparaissant plus discrètement au travers de propos anodins et déclinistes, tels ceux qui déplorent que la France ne sache pas garder ses traditions, respecter son histoire et ses valeurs etc. Les événements dramatiques successifs de Charlie Hebdo à Nice, ont mis en agenda des médias autant que des politiques publiques, l'école de la république dans sa fonction politique de construction du Vivre-ensemble. L'école participe-t-elle à déconstruire la logique de cyndinisation et de bouc-émissaires? Quelle est l'image de soi et quelle est l'image de l'Autre que construisent les manuels scolaires? Et, spécifiquement, quelles sont les représentations de l'islam que l'école française produit? L'altérisation par l'école laïque et dans l'école laïque passe<sup>2</sup> par des contenus d'enseignement et notamment par les manuels.

## 2. Des travaux concordants ...

Bien sûr, le manuel n'est qu'un outil et les professeurs non seulement ont d'autres sources et outils de travail à mettre à la disposition des élèves ; certains même ne l'utilisent pas. Néanmoins, financés par les deniers publics (les conseils régionaux en lycée), ces manuels ne sont pas

anodins. Le manuel n'est donc 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. Un manuel est à la fois «un support de transmission de connaissances, la conservation de ce qu'une société choisit de dire d'elle-même, la trace enfin des choix scolaires d'une époque» (Deneuche, 2012, p. 13). Ces textes sont des objets scolaires hybrides au cœur d'une pluralité d'enjeux économiques, éducatifs, historiographiques, mémoriels, politiques et sociaux. 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 (Legris, 2014). La 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). Les manuels destinés aux élèves et aux enseignants constituent un corpus intéressant pour saisir les représentations communes qu'ils véhiculent: «Les manuels scolaires participent, au-delà de leur rôle didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves.» (Fontanini, 2007, p.2).

En France, les programmes sont nationaux et définis par le ministère de l'Éducation nationale mais le contenu des manuels est déterminé par les éditeurs et la seule loi du marché. Le choix de la langue et du style, la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, économiques explicites ou implicites (Choppin, 1992).

De nombreux travaux scientifiques ont mis en évidence les constructions stéréotypiques 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 (1985) 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. Ce rapport propose que l'Occidental démythifie l'islam, notamment grâce à l'école. 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. 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 (Legris, 2014). Le non-traitement scolaire du fait religieux ou les oublis et les 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) Costa-Lascoux et Choppin (2011) montrent 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<sup>e</sup> 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 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<sup>e</sup> siècle) et la présentation d'un islam contemporain belliqueux, avec des lieux communs tels celui de la non séparation du temporel et du spirituel dans l'islam, porteur d'une hostilité à la laïcité, ou celui du djihad défini comme la guerre sainte.

L'enquête menée par Tisserant et Wagner (2010) sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires montre que les enseignants ont le sentiment que les manuels scolaires 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. L'enquête de Nars (2001) relève de nombreux stéréotypes véhiculés par les manuels et montre exactement ce que Saïd (1980) a qualifié d'orientalisme et d'attraction pour l'exotisme. L'image de paysage urbanisé est gommée au profit des déserts pétroliers, seule source de richesse dans des territoires arides. 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). 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 eu lieu entre 1986 et 1997, relève-t-elle: 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 «Arabes» et «Français».

Un rapport diligenté est alors par la Halde sur «la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires», dirigé par Tisserant et Wagner (2010) dans le but évaluer le traitement de la discrimination dans les manuels scolaires d'éducation civique censés initier et sensibiliser les élèves aux questions sociales et citoyennes dont fait partie la lutte contre les discriminations et d'autre part, repérer les éventuels stéréotypes véhiculés à l'encontre de différents «groupes» sociaux au sein de manuels de différentes disciplines. Il indique la présence de stéréotypes dans les manuels à partir des contenus écrits et iconographiques (Tisserant & Wagner, 2010): le fait de faire de l'islam une religion étrangère à la France passe notamment par l'association systématique de cette religion à une photographie de mosquée située hors du territoire national. L'islam «religion étrangère à la France» est le stéréotype ainsi alimenté, voire diffusé. Un second type de stéréotype d'exclusion de l'islam est lié à la représentation de la femme voilée dans les manuels scolaires, souligne le rapport. «Cette question complexe doit être très sérieusement travaillée en classe avec un ensemble de documents (qui n'apparaît pas ici) permettant d'ouvrir la réflexion sur la diversité des situations liées au port du voile dans le monde, les débats de société dont il fait l'objet et les raisons pour lesquelles il se trouve interdit dans certains lieux, comme les établissements scolaires», conclut ce rapport. De même, Mejri (2015) 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 de manuels 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), il est le plus souvent associé 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. Analysant les discours implicites des manuels d'histoire contemporains Deneuche (2012), 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 que renforcer ces stéréotypes initialement posés. *«L'image du musulman violent guerrier est une constante des manuels qui parlent de "guerre sainte", des programmes de 1957 à ceux de nos jours. Cette traduction du mot djihâd fait de l'islam une religion de guerriers associés à la force, au combat, à la guerre. L'explication que donne les manuels est que le fanatisme, d'une part fait partie de la nature même des Arabes, guerriers par tradition, et d'autre part est justifié par Mahomet lui-même»* (Deneuche, *Ibid*, p. 230). En 2003, Science et vie (2003) publie une analyse des manuels montrant un «contenu catholico-centré», des manuels associant encore Arabes et musulmans, et le djihad présenté comme appel à la «guerre sainte».

Analysant 21 manuels québécois de langue française utilisés en 2003-2004, deux chercheurs canadiens constatent que, malgré la disparition des qualifications ouvertement négatives présentes dans les manuels des années 1980, pesait encore une présentation stéréotypée et ethnocentrique de l'islam avec: une forte tendance à l'essentialisation et à l'homogénéisation des cultures musulmanes, un traitement plus stéréotypé, des erreurs factuelles, une supériorité inhérente à la culture occidentale et la quasi-absence des musulmans comme citoyens canadiens ou québécois.

Enfin, l'Institut Georg-Eckert (Nesselrodt, 2015), centre de recherche spécialisé dans l'analyse comparative des manuels scolaires a publié, en 2011, les résultats d'une étude approfondie sur l'image de l'islam dans un corpus de manuels d'histoire et d'éducation civique de différents pays européens (Allemagne, Autriche, France, Espagne et Grande-Bretagne). Les conclusions sont sans appel. La plupart des manuels scolaires européens véhiculent une image dépassée et simpliste de l'islam. Ils présentent cette religion comme étant fondamentalement «autre» et incompatible avec les principes de la modernité occidentale. Par-delà les variantes nationales de peu

d'importance, les manuels scolaires analysés véhiculent tous les mêmes clichés sur l'islam et les musulmans. Ceux-ci sont pensés comme un ensemble homogène et statique, intrinsèquement «autre» et extra-européen. Deux civilisations cohérentes, fort différentes et très souvent antagonistes (comme l'islam versus l'Europe), émergent en filigrane des manuels. La culture musulmane est réduite aux seuls aspects théologiques et religieux. Cette vision essentialiste se conjugue avec la mise en évidence du caractère rétrograde de l'islam et de sa faible capacité d'adaptation au monde moderne. L'Autre musulman est avant tout présenté comme un adversaire redoutable que de violents conflits (comme les croisades) ont opposé à la civilisation occidentale européenne. Les manuels scolaires du début du XXI<sup>e</sup> siècle voient surtout en lui l'Autre inadaptable, impossible à intégrer. Les auteurs concluent que la manière dont les manuels scolaires européens présentent l'islam fait croire à l'existence d'un fossé culturel insurmontable, ce qui ne favorise pas l'intégration politique et sociale des musulmans. En reproduisant ces clichés, les manuels scolaires accentuent les difficultés d'intégration des musulmans dans les sociétés européennes. Tous les travaux de recherche réalisés jusqu'ici semblent donc concorder.

### 3. Une construction stéréotypée par les manuels

**N**ous avons voulu savoir si les manuels contemporains qui sont utilisés à la rentrée 2015 confirment ce diagnostic. Nous avons donc croisé ces constats empiriques sur les manuels destinés aux élèves avec une double étude: l'une sur les manuels contemporains de la plupart des grands éditeurs utilisés à la rentrée 2015 et destinés aux élèves de seconde, première et terminale, l'autre sur les manuels contemporains de tous les grands éditeurs utilisés à la rentrée 2015 et destinés aux professeurs de seconde, première et terminale. Notre corpus est constitué de manuels destinés aux professeurs et de manuels destinés aux élèves. Notre base empirique de manuels destinés aux professeurs est constituée du corpus des manuels d'histoire des plus grands éditeurs français en lycée destinés aux professeurs les plus utilisés en 2013. Nous avons dépouillé les 9 manuels-professeurs d'histoire destinés à l'enseignement général en seconde, première et terminale des éditeurs Hatier, Hachette et Nathan. Notre base empirique de manuels destinés aux élèves est constituée du corpus des manuels d'histoire des plus grands éditeurs français destinés aux lycéens de l'enseignement général (L, ES et S) en usage à la rentrée 2015. Nous avons dépouillé les 15 manuels-élèves d'histoire destinés à l'enseignement générale en seconde, première et terminale des éditeurs Nathan, Hachette, Magnard, Hatier et Belin. Cela représente plus de 80 % de l'ensemble des manuels.

Si les manuels proposés aux élèves montrent les choix sélectifs des auteurs et des éditeurs, au regard des programmes, les manuels destinés aux professeurs ont un intérêt majeur: ils montrent les réponses attendues des élèves aux exercices et aux 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<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)» (en seconde), «État et société en France de 1830 à nos jours» (en première) et «Le monde au XX<sup>e</sup> siècle et au début du XXI<sup>e</sup> siècle» (en terminale). Il s'agit de se demander comment l'islam est présenté dans le cadre d'un enseignement destiné à initier des adolescents à la culture politique. 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 de nuages des 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 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 les pratiques pédagogiques serait à croiser pour valider le lien. Nous avons cherché dans les réponses les mots le plus fréquemment cités, en ôtant les 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 enjeux théoriques de la méthode questionnent le lien entre la forme et le fond, et notamment l'affectation d'un double statut de désignation et de représentation du langage. Les traits définitoires attribués au stéréotype (Morfaux, 1980) tiennent particulièrement à la fréquence – un stéréotype est une structure souvent répétée – et au figement – l'emploi répétitif du stéréotype conduit au figement de l'association des termes du stéréotype. Bien sûr, un mot prend sens dans son contexte et la connotation est liée aux phrases dans lesquelles les termes sont intégrés. Néanmoins, quand l'occurrence «islam» est quantitativement très fortement liée à des occurrences telles que «attentats», «islamisme», «11 Septembre», «terrorisme» ou «Ben Laden», la connotation ne fait aucun doute. Dès lors, cette analyse simple de fréquences d'emploi est un indicateur du traitement partiel et partial de l'islam dans les manuels.

En travaillant sur l'occurrence «islam» dans ces manuels nous constatons donc:

- d'une part, le primat de l'islamisation sur l'islam et donc la réduction implicite de l'islam à l'islam radical, voire terroriste ;
- d'autre part, l'extranéité, et donc l'invisibilité, de l'islam en France. Les musulmans sont des étrangers.





## Document 1: le choc du 11 septembre

### ÉTUDE

Le choc du 11 septembre 2001

Les attentats commis le 11 septembre 2001 contre les tours du World Trade Center, en plein cœur de New York, par l'organisation **Al-Qaïda**, renouvellent brutalement aux États-Unis malgré leur puissance sans égale, ils restent vulnérables face à la menace terroriste. C'est le début d'une guerre d'un nouveau genre, entre adversaires de nature et de force radicalement différentes. Constaté dans leurs valeurs, les États-Unis prennent la tête de la lutte contre le terrorisme qui les conduit dès octobre 2001 à intervenir en Afghanistan, avec le soutien de l'ONU, puis en Irak, en mars 2003, cette fois sans l'accord des Nations unies.

**En quoi les attentats du 11 septembre donnent-ils naissance à une nouvelle forme de guerre ?**

**2 Les États-Unis contre « les ennemis de la liberté »**

Le 11 septembre, les ennemis de la liberté ont commis un acte de guerre contre notre pays. Les Américains ont connu des guerres, mais depuis 1945, ces guerres ont toujours été liées à l'ennemi, à l'occupation d'un certain territoire en 1945. Les Américains ont subi des pertes humaines causées par la guerre, mais pas dans le centre d'une grande ville par un motif calvin. Ils ont connu des attaques surprises, mais jamais auparavant contre des milliers de civils. Tout cela nous est arrivé en un seul jour et la nuit est tombée sur un monde différent, un monde où la liberté elle-même était l'objet d'une attaque.

Nous consacrerons toutes les ressources à notre défense à la défense et à la défense du réseau mondial. Les Américains ne doivent pas s'attendre à une seule bataille, mais à une longue campagne sans précédent. Elle pourra comprendre des frappes spécialisées, aériennes, à la télévision, et des opérations secrètes, secrètes jusqu'à leur succès. (...) Le monde civilisé se réfugie aux côtés de l'Amérique. Il comprend que si ce terrorisme reste impuni, ses propres villes, ses propres citoyens pourraient subir le même sort. La terreur, si l'on s'y attend pas, est capable non seulement de détruire des infrastructures, mais de remettre la stabilité de gouvernements légitimes. Et cela, nous ne le perdons pas. (...) C'est ce pays qui définit notre temps, et pas le contraire. Tout ce que les États-Unis d'Amérique se sont promis de faire, c'est de faire de ce pays le centre de la terreur, ce sera le temps de la terreur, si et dans le monde.

George W. Bush, discours devant le Congrès des États-Unis, 20 septembre 2001.

1. Album à l'usage journalistique sur les attentats du 11 septembre 2001.

2. Album à l'usage journalistique sur les attentats du 11 septembre 2001.

### Le terrorisme, une nouvelle menace

Classiquement à la guerre classique, le terrorisme peut égarer chaque d'entre nous dans l'incertitude de ses activités quotidiennes (transport, travail, courses, loisirs). Il y a, en effet, pas de lieu qui puisse être à l'abri du terrorisme. Si le symbole de la puissance économique américaine est le World Trade Center, il a été détruit, c'est bien qu'il n'est pas invulnérable. Les terroristes ont l'avantage de la mobilité, du choix du lieu du moment et de la cible, et il n'y a pas de moyen raisonnable pour faire subir ces dommages d'autres qui ont été déplorés. (...) Si les attentats contre le World Trade Center et le Pentagone ont fait s'effondrer les esprits, c'est tout simplement parce que les attaques ont touché les États-Unis sur leur sol, mais surtout parce qu'ils ont fait un nombre très important de victimes (plus de 3 000 morts) et ont été suivis en direct par des millions de téléspectateurs de par le monde. L'effet d'identification avec les victimes a été total. (...) Nous ne nous sommes pas rendus compte que les guerres du monde, celles de la terreur, sont avant tout psychologiques. De plus, il est très difficile d'anticiper plus précisément par les puissances militaires ce qui va se passer et se dérouler en fait et en se déplaçant depuis plusieurs décennies, et que ce type de guerre asymétrique crée une incertitude morale de plus grande portée, incertitude morale qui est un aspect militaire classique et est peu adapté.

Douglas MacArthur, je suis reçu au sein du monde, 1964.

1. Comme apparaît les événements de l'attentat du 11 septembre 2001.

2. Comme apparaît les événements de l'attentat du 11 septembre 2001.

### QUESTIONS

► Une attaque spectaculaire

1. Quel est le but de l'attaque du 11 septembre ?

2. Comment l'attaque du 11 septembre a-t-elle été planifiée ?

3. Quelles étaient les motivations ?

4. Quelles étaient les conséquences ?

5. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

6. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

7. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

8. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

9. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

10. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

11. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

12. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

13. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

14. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

15. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

16. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

17. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

18. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

19. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

20. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

21. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

22. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

23. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

24. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

25. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

26. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

27. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

28. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

29. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

30. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

31. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

32. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

33. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

34. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

35. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

36. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

37. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

38. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

39. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

40. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

41. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

42. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

43. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

44. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

45. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

46. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

47. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

48. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

49. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

50. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

51. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

52. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

53. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

54. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

55. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

56. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

57. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

58. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

59. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

60. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

61. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

62. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

63. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

64. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

65. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

66. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

67. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

68. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

69. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

70. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

71. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

72. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

73. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

74. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

75. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

76. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

77. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

78. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

79. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

80. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

81. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

82. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

83. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

84. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

85. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

86. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

87. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

88. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

89. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

90. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

91. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

92. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

93. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

94. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

95. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

96. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

97. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

98. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

99. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

100. Comment les États-Unis ont-ils réagi ?

La double page intitulée «Le choc du 11 Septembre», publiée par Belin, inaugure la question «En quoi les attentats du 11 Septembre donnent-ils naissance à une nouvelle forme de guerre?» avec, en vocabulaire, «Al Quaïda», avec un texte de George Bush titré Les États-Unis contre «les ennemis de la liberté», une photo de l'un des avions se jetant sur les tours embrasées et fumantes, une première de couverture de *Courrier international* «Pourquoi le terrorisme?», accompagnée d'un texte «Le terrorisme une nouvelle menace», et avec une photo de manifestation anti-américaine au Pakistan.

De fait, les manuels ne font que traduire le programme 2010

## Thème 5: les Français et la République (15-16 heures) programme 2010

Questions	Mise en œuvre
La République, trois républiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890)</li> <li>- Les combats de la Résistance (contre l'occupant nazi et le régime de Vichy) et la refondation républicaine</li> <li>- 1958-1962, une nouvelle République</li> </ul>
La République et les évolutions de la société française	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La République et la question ouvrière: le Front populaire</li> <li>- La République, les religions et la laïcité depuis les années 1880</li> <li>- La place des femmes dans vie politique et sociale de la France au XXème siècle</li> </ul>

Le programme de 2014 est sensiblement différent. Mais cela ne se traduit pas dans les manuels comme le confirme ce manuel de 2015.

### Thème 3: La République française face aux enjeux du XXème siècle - 13-14 h le programme 2014

La République, trois républiques	La difficile affirmation républicaine dans les années 1880-1890. Des idéaux de la Résistance à la refondation républicaine après la Libération (1944-1946). Une nouvelle République (1958-1962).
La République et les évolutions de la société française	Une étude parmi les quatre suivantes <b>au choix</b> : - la population active française, reflet des bouleversements économiques et sociaux depuis 1914; - la République et la question ouvrière: le Front populaire; - l'immigration et la société française au XXème siècle; - la place des femmes dans la société française au XXème siècle.

## Document 2: La Laïcité scolaire face au «voile»

[illegible]





Quelques réponses prises dans leur intégralité sont illustratives de notre propos. Dans les manuels de seconde, l'occurrence apparaît sous l'angle de l'opposition «chrétiens» et «musulmans» (même si les relations «pacifiques» sont abordées sous l'angle du commerce), puis sous l'angle du regard occidental pour «les nouvelles civilisations» dans les paragraphes dédiés à l'Empire ottoman: pour évoquer, par exemple, «l'islamisation» de Constantinople.

Une des 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».

En première, dans le manuel paru chez Hatier, le seul ouvrage sur l'islam cité en bibliographie est celui d'Olivier Roy [Généalogie de l'islamisme, Hachette, 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»* (p. 105). Les autres références se rapportent 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 États-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 à la «révolution islamique» d'Iran. C'est par le biais des conflits qu'est abordé l'islam ou par le biais de la question du voile en France.

L'exemple ci-après d'une réponse de manuels donne une illustration de la manière dont les manuels destinés aux professeurs résument le débat ou, plutôt, n'ouvrent aucun débat. «Le port du foulard islamique marque un retour communautariste, sans qu'il soit toujours possible de savoir s'il faut le lier à une pratique religieuse ou, à l'inverse, s'il s'agit d'un choix politique islamiste.»

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. Dans les manuels destinés aux élèves, conformes à l'évolution des programmes, l'islam aux États-Unis et l'analyse de Jérusalem ont disparu; l'islam n'est abordé que sous l'angle des conflits internationaux récents – Iran, Irak, conflit israélo-palestinien, Égypte et Frères musulmans – et aussi de la montée de l'islamisme et

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» et 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»).

### Graphique 3: L'«islam» en France dans les manuels de seconde, première et terminale



**A**vec la montée des tensions économiques et politiques, notre société a besoin de construire une représentation sociale du mal qui constitue ensuite la matrice par laquelle les événements sont filtrés. Ce n'est pas inédit, c'est même ordinaire. Notre imaginaire structurant est un imaginaire de cyndinisation défini par Ulrich Beck comme la tendance à analyser le monde à partir des catégories de la menace. Que l'on pense aussi aux discours porté au XIX<sup>ème</sup> siècle contre les classes laborieuses jugées «sales et dangereuses», sur les colonisés, sur les Bretons, sur les Provençaux sur les défauts d'intégration des Italiens et des Polonais au début du XX<sup>e</sup> siècle, comme celui des Français musulmans aujourd'hui, attribué à leur caractère prétendument communautaire. Aujourd'hui, derrière le rejet et la peur de l'islam se cache la peur de l'autre, de l'autre qui nous ressemble, de l'autre proche mais pensé comme différent. Il y a aussi une certaine manière de penser la République qui en fait un monolithe, et une manière extensive de penser

la laïcité non tant comme neutralité de l'État que comme neutralité de la société, une «laïcité» qui devient pour certains politiques (pas seulement à l'extrême droite) un instrument d'agression des minorités (Mabillon-Bonfils, Zoia, 2014). Les débats publics en France renforcent sans cesse la représentation d'un clivage profond entre une identité musulmane réifiée et objectivée en culture, et une laïcité tout en principes et en proclamation. Au final, les publics musulmans peuvent être amenés se sentir quasi-mécaniquement comptables des violences intégristes, car elles sont inextricablement liées à des identités réduites à une essence menaçante. Le projet de l'école publique française depuis sa création, n'a jamais été la simple transmission de connaissances disciplinaires. Sinon, il ne se serait agi que d'une simple instruction publique. Il était bien question d'une «éducation nationale», c'est-à-dire littéralement d'une éducation par la nation pour la nation. La nation française a modelé l'école à son image et l'école a eu pour finalité principale de fabriquer du Commun grâce à ses enseignements. Dans les années 1880, il s'agissait donc 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. De même la colonisation des territoires et des populations s'est accompagnée de la colonisation des esprits, sous l'étendard de l'école, la diffusion d'un imaginaire colonial est destinée à légitimer un ordre politique et économique nouveau, qui œuvre à la réduction de l'Autre au Même. L'école du début du XXe siècle réalisera 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 des ouvriers, ou celle, externe, des peuples colonisés – en même temps qu'émanciper ou libérer. Aujourd'hui, la France est devenue multiculturelle et l'école scolarise des publics nombreux issus des migrations successives. Pensée pour réduire l'Autre au Même, aujourd'hui l'école française altérise et le contenu de ces manuels en est un indicateur parmi d'autres (Durpaire, Mabillon-Bonfils 2015). Ces questions émergent dans une société multiconfessionnelle où la présence des minorités ne peut plus être pensée comme conjoncturelle. Elles imposent une interrogation à l'école, qui est l'institution privilégiée pour construire du Commun au sein de la République. Mais quel est ce Commun? Notre recherche montre que les outils à disposition des enseignants ne déconstruisent pas nos stéréotypes mais les entretiennent. Resterait à savoir ce que les enseignants en font ...

## Des notes

1. Directrice du Laboratoire BONHEURS (Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs).
2. D'autres indicateurs de cette latérisation peuvent être repérés voir (Durpaire, Mabillon-Bonfils, 2015).

## Références bibliographiques

- Beck, U. (2001). *La Société du risque*. Paris: Aubier.
- Berque, J. (1985). *L'Immigration à l'école de la République, rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: La Documentation française.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette éducation.



- Choppin, A., & Costa-Lascoux, J. (2011). *Le Monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français. Histoire, géographie, éducation civique*. Lyon: ENS.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. London: Mac Gibbon and Kee.
- Colon, D. (dir.). (2015). *Manuel d'histoire, de 1re L, ES, S*, Paris: Belin.
- Deneuche, V. (2012). *L'Enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2015). *Fatima moins bien notée que Marianne*. La Tour d'Aigues: Les éditions de l'Aube.
- Fontanini, C. (2007). *Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes?*, Communication présentée au Congrès de l'Aref, Réperé à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Christine\\_FONTANINI\\_108](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108). Pdf.
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset.
- Huntington, S. (1997). *Le Choc des civilisations*. Paris: Éditions Odile Jacob
- Lanier V. (2008) Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège: une histoire partielle et partielle. *Recueil Alexandries*, (Collections Esquisses), Repéré à <http://www.reseau-terra.eu/article823.html>.
- Lantheaume, F. (2002). *L'Enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2002.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire?*. Grenoble: PUG.
- Liogier, R. (2012). *Le Mythe de l'islamisation*. Paris: Seuil.
- Mabilon-Bonfils, B., & Zoia, G. (2014). *La laïcité au risque de l'autre*. La Tour des Aigues: Les éditions de l'Aube.
- Morfaux J.-M. (1980). Stéréotype. Dans J.M Morfaux (dir), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Mejri, S. (2013). *Analyse des conceptions et des images de l'islam et des Arabes dans les manuels scolaires. Entre stéréotypes et réification*, Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes: 28-29 novembre 2013. Repéré à [http://www.cren.univ-nantes.fr/60777669/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1349255087209](http://www.cren.univ-nantes.fr/60777669/0/fiche_pagelibre/&RH=1349255087209)
- Nars, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris: Karthala.
- Nesselrodt, M. (2015). *StudiezumBild des Islam in europäischenSchulbüren*, Lernenaus der Geschichete, Repéré à <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9900>
- Saïd, E. (1980). *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident* (traduit par C.Malamoud). Paris: Seuil.
- Comité Laïcité République. (2003). *Science et vie. La preuve par les manuels scolaires*. Repéré à <http://www.laicite-republique.org/la-preuve-par-lesmanuels.html>.
- Tisserant, P. & Wagner, A-L. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires. Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire. *Éducation & Formation*, e-292.

## Biographical note

**Béatrice Mabilon-Bonfils** is Professor of University, Sociologist and Director of the laboratory BONHEURS (Wellbeing, Organizations, Digital, Habitability, Education, Universality, Relation, Knowledge) EA 7517 of the University of Cergy-Pontoise. Her work focuses on issues of education, laicity, citizenship, twists and turns, schooling, ethnicity and music. (e-mail: [beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr](mailto:beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr)).