

*Sous la direction de
Geoffrey Grandjean
et Grégory Piet*

POLÉMIQUES À L'ÉCOLE

PERSPECTIVES INTERNATIONALES
SUR LE LIEN SOCIAL



ARMAND COLIN / RECHERCHES

Polémiques à l'école

GEOFFREY GRANDJEAN
GRÉGORY PIET

Polémiques à l'école

*Perspectives internationales
sur le lien social*

Ouvrage publié avec le soutien
du Groupe de recherche ARC-Fructis
de l'Université de Liège

ARMAND COLIN / RECHERCHES

*Les recherches ont été financées avec le soutien de la Fédération Wallonie-
Bruxelles – Actions de recherche concertées*

Conception de la couverture: Raphaël Lefeuve
Illustration de couverture: © Gabe Palmer/Corbis

© Armand Colin, Paris, 2012
ISBN: 978-2-200-27717-8

www.armand-colin.fr



Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés, réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, les courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (art. L. 122-4, L. 122-5 et L. 335-2 du Code de la propriété intellectuelle).

ARMAND COLIN ÉDITEUR • 21, RUE DU MONTPARNASSE • 75006 PARIS

Préface

Benoît Falaize

L'espace social et scolaire est parcouru par un immense flou théorique et sémantique dans la définition et l'usage des catégories « musulmans », « de confession musulmane », « immigrés »... sans même évoquer les statistiques renseignant sur la confession de la population. Force est de constater que, derrière la question de l'immigration, se cache très souvent, et depuis une vingtaine d'années en France, la dimension religieuse. Quand plus rien ou presque ne subsiste du pays d'origine, dans une société où la relégation et la domination sont la règle, ne reste, le plus souvent, que le religieux pour dire l'intime et la pureté de l'identité, de l'origine. Et lorsqu'aucun cadre stable et pacifié d'analyse des populations immigrées ne s'impose dans la société d'accueil, reste la variable religieuse pour parler d'elles. Le voile est devenu, en France, le symptôme de cette réalité. Comme si le religieux n'était plus que la seule variable pertinente pour dire l'identité.

Mais la question qui émerge également, par-delà la dimension religieuse, c'est celle du « vivre ensemble », expression fourre-tout, commode, pour dire la crainte de la dislocation du lien social. Dès lors, les interactions présentes au sein de l'espace scolaire, s'organisent autour d'interrogations liées à la question de l'identité culturelle réelle, supposée ou fantasmée des élèves. Les désignations religieuses, par les agents de l'institution scolaire, veulent (souvent généreusement) prendre en charge ces élèves qu'ils reconnaissent immédiatement comme différents. Ceux-ci sont vus comme relevant d'une autre culture, c'est-à-dire relevant d'une autre religion ; la culture et la religion étant, dans la pratique et les discours, par un usage sommaire et impensés de ces catégories, très souvent considérées comme synonymes.

Ces tensions déterminent une partie de ce que développe ce livre opportunément, à savoir le rapport entre des questions religieuses, inscrites dans le politique, et une catégorie construite d'élèves autour

desquels s'organisent des controverses ou polémiques. Non seulement des polémiques sur les contenus d'apprentissage, mais également sur leur présence même et leur visibilité. Cet ouvrage analyse la manière dont le politique s'invite à l'école et la manière dont les polémiques prennent appui à la fois sur les phénomènes d'expression du religieux dans la vie de l'école et sur les usages du passé dans les programmes de cours.

L'ouvrage proposé ici s'inscrit dans une des dimensions essentielles et prometteuses des travaux universitaires, celle qui vise la nécessaire et libératrice perspective internationale. En effet, chaque cas national, pris dans l'écheveau des questions quotidiennes que portent et construisent les médias et le politique dans leur ensemble, dans une urgence sans cesse rappelée, pourrait laisser entendre que ce qui est en jeu dans ces polémiques est unique, irréductible à chaque pays. Dans la dramatisation des enjeux, le national enferme la question, faisant remonter des éléments historiques et politiques sédimentés souvent très éloignés du sujet de débat lui-même. Les élèves concernés, ou désignés par les débats, sont souvent l'objet de discussions entre politiques et experts (d'auto-désignés experts aussi) qui les dépassent ou jouent sur eux comme fonctionne une assignation identitaire contraire à ce que les débats disent vouloir par ailleurs promouvoir.

Or, dès que la question est envisagée et comparée à un autre cadre national, les polémiques sur la place et la visibilité du religieux peuvent être croisées, leur chronologie comparée, affinée, leurs modalités d'expression ainsi que leurs développements thématiques analysés. Du même coup, les chercheurs inscrits dans un même champ peuvent confronter des situations à la fois disparates, mais aussi très semblables dans leur nature. Et définir ainsi un espace intellectuel pacifié, résolument fondé sur la volonté de dire le réel, déchargé des instrumentalisation politiques et enclin à déconstruire les processus à l'œuvre de stigmatisation, de désignation (y compris généreuse) et, partant, de discrimination. En ce sens, le travail croisé de chercheurs internationaux reste une des modalités de faire vivre un nouvel *Aufklärung* scientifique, gage d'intelligibilité et source d'un agir salutaire pour redéfinir le lien social.

Benoît FALAIZE

Les auteurs

Valérie AMIRAUX

Professeur au département de sociologie de l'Université de Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude du pluralisme religieux et membre de CEETUM, Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Parmi ses publications: (2012), «Racialization and the challenge of Muslim Integration in the European Union», in S. Akbarzadeh (ed.), *Handbook of Political Islam*, Routledge, p. 205-224; (2010) «Discrimination in Comparative Perspective: Policies and Practices», *American Behavioral Scientist*, 53 (12), p. 1691-1714 (en codirection avec V. Guiraudon); (2006) *Politics of Visibility*. Bielefeld: Transcript (en codirection avec G. Jonker). Pour plus d'informations sur ses projets de recherche et l'équipe de la Chaire, vous pouvez consulter valerieamiriaux.com.

Amandine BARB

Doctorante en sciences politiques à Sciences Po Paris. Titulaire d'un Master en Politique Comparée de Sciences Po, ses recherches actuelles portent sur les rapports entre Église et État aux États-Unis ainsi que sur l'athéisme et la non-religion dans le contexte américain. Elle a été *visiting fellow* à l'Université de Princeton et est notamment l'auteur de «An Atheistic American is a Contradiction in Terms. Religion, Civic Belonging and Collective Identity in the United States», paru dans l'*European Journal of American Studies* en 2011.

Mari CARMEN RODRIGUEZ

Historienne licenciée ès lettres, est assistante suppléante à l'Université de Genève, ainsi que doctorante aux universités d'Oviedo (Espagne) et Fribourg (Suisse) et boursière du Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique. Elle est partenaire de l'ANR «les Présents des Passés» de l'Université de Montpellier 3 (groupe Crises). Elle est également membre du comité de la revue suisse de didactique de l'histoire Le Cartable de Clio. Ses travaux portent sur le «tourisme mémoriel» franquiste, les rituels politiques, le livre et la propagande de l'Espagne de Franco en Suisse, les relations économiques hispano-suisse, les usages publics de l'histoire, l'éducation et les enjeux mémoriels en Espagne depuis la guerre civile.

Bernard FOURNIER

Diplômé de l'Université Laval (Québec) et de l'Institut d'études politiques de Paris (doctorat). Il a été chercheur invité aux États-Unis (University

of Rochester et University of California, Irvine) et en Belgique (Chaire Hoover d'éthique économique et sociale, Université catholique de Louvain et Vrije Universiteit Brussel). Il a été Assistant Professor au Département de science politique de la Memorial University of Newfoundland (Canada) de janvier 2002 à décembre 2005 et chargé de cours au Département de science politique de l'Université de Liège de 2006 à 2010. Ses recherches portent notamment sur la socialisation politique, la jeunesse et la politique, le nationalisme et le fédéralisme. Il a entre autres codirigé deux tomes avec Raymond Hudon sur *Jeunesses et politique* (publiés aux Presses de l'Université Laval et chez L'Harmattan) en 1994. Son prochain ouvrage, *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, sera publié à la fin 2012 chez De Boeck Université.

Geoffrey GRANDJEAN

Docteur en sciences politiques et sociales de l'Université de Liège et chercheur au Fonds National de la Recherche Scientifique – FNRS. Il est titulaire d'un Master of Arts in European Political and Administrative Studies du College of Europe. Il a notamment publié avec Jérôme JAMIN, *La concurrence mémorielle* (Armand Colin/Recherches, 2011); avec Béatrice LALOUX, Cécile PIGNON et Bernard FOURNIER, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes* (Éditions de l'Université de Liège, 2010) ainsi que «Quelques réflexions sur les enjeux mémoriels autour de la répression du négationnisme en Belgique» (*Revue de la Faculté de droit de l'Université de Liège*, 2010) et «La répression du négationnisme en Belgique: de la réussite législative au blocage politique» (*Droit et société*, 2011).

Xabier ITÇAINA

Chargé de recherche au CNRS (Centre Émile-Durkheim, Sciences Po Bordeaux) et *Marie Curie Fellow* (2012-2013) auprès de l'Institut universitaire européen de Florence. Ses recherches portent sur les interactions entre religion et politique, sur les dynamiques territoriales de l'économie sociale et solidaire et sur l'anthropologie politique des mobilisations identitaires. Si son terrain de prédilection reste le Pays Basque, il développe des travaux comparatifs à partir d'autres cas sud-européens. Il a notamment publié, avec François FOREST, *Politics of Religion in Western Europe. Modernities in conflict?* (Routledge, 2011) et, avec Julien WEISBEIN, *Marées noires et politique. Gestion*

et contestations de la pollution du Prestige en France et en Espagne (L'Harmattan, 2011).

Catherine LE THOMAS

Ancienne élève de l'École normale supérieure de Paris, agrégée d'histoire, est titulaire d'un doctorat en science politique de l'Institut d'études politiques de Paris. Ses travaux de recherche portent sur la communauté chiite libanaise et sur les relations entre éducation et communautés religieuses au Proche-Orient. Elle est chercheuse associée au CEIFR (EHESS) et enseigne l'histoire du Moyen-Orient contemporain à l'Inalco à Paris. Elle est l'auteur de *Chiisme, éducation et politique au Liban* (IFPO et Karthala, à paraître).

Grégory PIET

Boursier de doctorat ARC en sciences politiques et sociales de l'Université de Liège (ULg), attaché au groupe de recherche ARC-Fructis de l'ULg et au groupe de recherche Spiral de l'ULg. Il a publié en octobre 2010, avec Sophie WINTGENS et David STANS, *La guerre à Gaza, de l'analyse du discours médiatique à l'analyse politologique. L'État et les relations internationales en question*, coll. « Géopolitique et résolution de leurs conflits », Bruxelles,

PIE Peter Lang (préface de Dario Battistella, Sciences Po Bordeaux) ainsi que « Double retour en visibilité religions/religieux : analyse des causes et des conséquences » (*Revue de la Faculté de droit de l'Université de Liège*, 2009).

Corinne TORREKENS

Docteure en sciences politiques et sociales de l'Université libre de Bruxelles, chargée de recherches FNRS et chercheuse au Groupe de recherche sur les relations ethniques, les migrations et l'égalité. Elle a récemment publié *L'Islam à Bruxelles*, Bruxelles, Presses de l'Université de Bruxelles, 2009.

Stéphanie TREMBLAY

Détentrice d'une maîtrise en sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Après avoir publié le livre *École et religions : genèse du pari québécois* (Fides, 2010) et plusieurs articles sur les rapports entre le pluralisme et l'éducation, elle a amorcé un doctorat en fondements de l'éducation à l'Université de Montréal qui aborde les effets de la dimension religieuse ou spirituelle dans le projet éducatif d'écoles privées de groupes ou de courants minoritaires au Québec (juives, musulmanes, Steiner).

Introduction générale

L'école : lieu de polémiques, lieu de socialisation

Geoffrey Grandjean et Grégory Piet

Parfois dissociée de la « vie » – les voyages formant davantage la jeunesse (Montaigne, 2009) –, parfois considérant l'apprentissage des enfants meilleur en dehors des livres, libéré de ce cordon ombilical homme-objet les reliant pendant des années aux bancs scolaires, le temps nous est donné aujourd'hui de revenir à l'école pour y (ré)apprendre... la société. Le vivre-ensemble, la cohésion sociale, le lien social ne vivent-ils pas, en effet, à l'école ? Les murs de cette institution n'absorbent-ils pas, telle une éponge naturelle, leur environnement et ne s'en nourrissent-ils pas inlassablement ? Comme nous le verrons tout au long de cet ouvrage, cette institution voit renaître en son sein les polémiques, affaires, crises et controverses pourtant laissées normalement à l'extérieur. L'utopie serait de ne pas le croire. Ou plutôt de croire que cet extérieur n'est pas « entré », qu'il rattrape les acteurs à la sortie mais les dépouille de leurs idées, de leurs visions du monde, de leurs représentations, lorsqu'ils y vont et viennent. La nuance, voire la critique, est principale, car la vie est présente à l'école. Mieux, la vie a toujours été assise tantôt sur ces bancs scolaires, longtemps vus comme préservés des influences extérieures, tantôt debout derrière un pupitre. L'institution reste marquée par le temps, les époques, les générations, les guerres, les crises politiques et sociétales, les controverses, les polémiques. Les vieux bureaux n'auraient-ils pas tant à raconter sur la société pour peu qu'ils puissent s'exprimer ? Jamais, l'école n'a épargné ses locataires. Et c'est en substance ce que relève le présent ouvrage intitulé *Polémiques à l'école. Perspectives internationales sur le lien social* lorsqu'il

insiste sur l'importance de ramener l'étude de l'école en science politique. Car l'école est d'une part marquée par cette double rencontre entre socialisation et polémiques multiples présentes, passées et futures – l'une se nourrissant des autres, et inversement. L'école est d'autre part une arène, une arène publique où ce phénomène de politisation a toujours trouvé une voix pour être cité, que ce soit dans les livres d'histoire et dans le choix des événements à étudier ou à taire un moment, par exemple.

L'école est un lieu de socialisation (Percheron, 1985, p. 210) de premier plan. Les individus y sont confrontés dès leur plus jeune âge; même si elle compose avec la famille et les groupes de pairs, entre autres. Dans ce lieu, les individus sont confrontés à toute une série de situations et de configurations. Ils apprennent un ensemble de règles, qu'elles soient comportementales, sociales, voire politiques. L'école est aussi un lieu d'échange permettant à chacun, en contact avec les autres, de se forger son caractère, ses attitudes, voire son identité. Indéniablement, elle forme le citoyen de demain.

Cette institution peut être envisagée sous différents angles. Dans le cadre de cet ouvrage, c'est précisément la manière dont elle apporte sa pierre à l'édifice du vivre-ensemble, de la cohésion sociale ou encore du lien social qui est au cœur des contributions des différents auteurs; et plus spécifiquement quand des polémiques sont débattues en son sein. Quelle contribution l'école apporte-t-elle dans la manière de concevoir la cohésion sociale au sein d'une société placée sous l'autorité d'un système politique? Cette école qui peut être tantôt entendue comme synonyme d'arène où les acteurs s'entrecroisent, s'entremêlent, tantôt entendue comme lieu de confrontation, de politisation, de polémiques, chargé d'histoire(s), nourri par des rencontres de groupes, d'individus et d'élèves qui le font et le défont continuellement. Cette école peut enfin être entendue comme un lieu de socialisation et de lien social qui se voit constamment questionné – mis à mal, parfois – eu égard aux événements et épreuves qu'il subit et intègre. Ces affirmations seront au cœur de cet ouvrage. En se focalisant spécifiquement sur la manière dont les polémiques sont débattues et saisies au sein du milieu scolaire, nous souhaitons analyser, à partir de cas concrets, les enjeux fondamentaux se manifestant autour de celles-ci. Une dimension internationale est également envisagée puisque les contributions concernent les situations relatives à différents pays et systèmes scolaires (France, Belgique, Canada, États-Unis, Espagne, Liban).

Les polémiques sont indéniablement au cœur de cet ouvrage. Elles renvoient à une confrontation d'arguments permettant de qualifier, de

mesurer et d'interpréter toute une série de phénomènes. Elles consistent en la confrontation de « doctrines », mais surtout, de « visions du monde ». À la différence des controverses – qui se limitent à une communauté scientifique –, elles voient intervenir « une liste plus hétérogène de protagonistes », notamment des médias favorisant l'émergence d'arènes et de tribunes dans lesquelles s'expriment les désaccords. En tant que système de généralisation des représentations collectives, les polémiques sont bien souvent motivées par des intérêts économiques ou idéologiques, des règlements de comptes partisans ou encore des tentatives d'imposer une nouvelle idéologie. Encore faut-il trouver les raisons « de soupçonner tel ou tel acteur, tel ou tel argument de ne pas se présenter sous son vrai jour, de suspecter un truquage des faits et des instruments, la destruction ou la disparition de preuves ou de sources d'information » (Chateauraynaud et Torny, 1999, p. 82). La volonté de se focaliser sur les polémiques doit donc permettre de cerner au mieux la manière dont la confrontation de visions du monde participe à l'édification de la cohésion sociale et est en soi un enjeu politique de premier ordre. Elle doit aussi permettre d'interroger les motivations des acteurs à la base de certaines polémiques. Mais ce qui nous intéresse également dans la posture choisie pour cet ouvrage repose sur le caractère incertain des polémiques. Celles-ci, au même titre que d'autres controverses, crises, affaires, etc., sont toutes des épreuves qui peuvent « créer un précédent ou [...] une expérience marquante capable d'infléchir les épreuves ultérieures » (Chateauraynaud et Torny, 1999, p. 88). Sans pour autant s'étendre ici sur l'importance du temps et des temporalités collectives (voir, par exemple, Mercure, 1995 ; Piron et Arsenault, 1996 ; Pomian, 1984), en sociologie comme en science politique, dans l'étude des polémiques en particulier, et des épreuves en général, nous pouvons y voir une marque importante des germes du futur et des séries d'événements à venir. En ce sens, chacune de ces épreuves serait alors « un croisement de reprises et d'innovations amorçant, tantôt de manière très rapide, tantôt de manière plus graduelle, une reconfiguration des contraintes et des ressources » (Chateauraynaud et Torny, 1999, p. 88). On comprend bien tout le sens et l'importance de la démarche développée dans cet ouvrage en mettant au centre de l'étude de l'école, l'entrée par les polémiques et les autres épreuves afin d'en faire ressortir toutes les potentialités de changement et de transformation initiées par la confrontation et la contestation.

Les polémiques au cœur de cet ouvrage sont d'ailleurs le reflet de diverses formes de réactivation d'expressions identitaires, de reconnaissance des faits religieux ou de réappropriation de l'espace scolaire

par certains acteurs religieux, de considération culturelle ou encore de concurrence mémorielle (Grandjean et Jamin, 2011). On peut ainsi penser aux débats publics relatifs à l'interdiction de la Burqa (en Belgique et en France), à l'intégration de la communauté musulmane en Europe (en Suisse, en France et en Belgique, entre autres), aux débats autour de certaines lois mémorielles comme celles réprimant la négation du génocide des Arméniens (en France et en Belgique), etc. Toutes ces discussions peuvent se retrouver sur les bancs scolaires, faisant de l'école une scène particulièrement riche pour appréhender les obstacles du vivre-ensemble et la reformulation, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, du rapport entre le « nous » et le « eux ». Les auteurs de cet ouvrage passent, à leur tour, en revue différentes polémiques. Stéphanie Tremblay revient sur la place accordée aux écoles privées religieuses et le modèle de société que cela sous-tend, tandis qu'Amandine Barb nous entretient de la confrontation des faits religieux à l'école publique américaine, dans la première partie de l'ouvrage. Enchaînent ensuite Grégory Piet qui nous éclaire sur la prégnance de la polémique du port du voile à l'école en Belgique, Corinne Torrekens qui nous parle de la polémique de la viande halal à l'école en Belgique et Geoffrey Grandjean qui revient sur les enseignements de la Shoah pour les citoyens de demain, dans la deuxième partie de l'ouvrage. Terminent enfin Mari Carmen Rodríguez et Catherine Le Thomas avec la mise en perspective de « l'école, l'histoire et la politique » autour des cas espagnol et libanais avec, respectivement, un retour sur la « fabrique » du citoyen à l'école trente ans après la « transition démocratique » espagnole et sur la transmission historique dans les écoles chiïtes au Liban. Le tout est entrecoupé de « mises en discussion » proposées par Grégory Piet autour de l'enseignement des faits religieux à l'école, par Grégory Piet et Geoffrey Grandjean revenant sur l'école comme arène publique et de Xabier Itçaina discutant de l'influence du passé à l'école et leurs implications politiques. Bernard Fournier conclut enfin l'ouvrage en mettant en lumière cette relation particulière entre « école, socialisation et politique ».

En se focalisant ainsi sur l'école comme lieu de polémiques dans la perspective du vivre-ensemble, cet ouvrage s'inscrit dans une perspective de science politique. À cet égard, il convient de mettre en perspective l'école comme lieu de socialisation. Les études ayant cherché à analyser le rôle de l'école dans le processus d'apprentissage d'attitudes et de comportements politiques ont accordé à ce lieu une place fondamentale, notamment dans le contexte américain (Hess et Torney, 1967, p. 101). Toutefois, cette place a très vite été discutée puisqu'une recherche incontournable

de Kenneth P. Langton et de M. Kent Jennings a démontré qu'aucun lien ne pouvait être établi entre le rôle des programmes d'éducation civique et le développement politique des jeunes Américains (Langton et Jennings, 1968, p. 866). Si l'école partage avec d'autres lieux de socialisation – comme la famille, les groupes de pairs, et les médias – un rôle dans le processus de socialisation politique de jeunes individus, il ne faut en aucun cas nier son importance fondamentale.

À ce stade, il convient d'insister sur la dimension civique pouvant caractériser l'éducation. Cette dimension touche à la citoyenneté puisque le concept « civique » englobe « la notion d'exercice du rôle de citoyen et d'appartenance à une communauté locale » (Milner, 2004, p. 15). Il n'est pas inutile de rappeler que Gabriel Almond et Sidney Verba ont été les premiers à baliser le qualificatif de civique en se focalisant sur la culture civique, c'est-à-dire la culture politique participante où les individus se consacrent à la fois à la participation des intrants politiques¹, de leurs processus mais également de leurs structures (Almond et Verba, 1965, p. 30). Il faut aussi souligner que la dimension civique est en étroite relation avec la dimension politique que peut revêtir l'éducation puisque les connaissances civiques peuvent entraîner des conséquences en termes d'appartenance à un groupe, d'intérêt aux questions publiques, de méfiance par rapport à la vie publique, de valeurs démocratiques et de participation politique (Galston, 2007, p. 636-637).

En étudiant les polémiques se manifestant dans le milieu scolaire, les contributions ne manqueront donc pas d'interroger les rôles que les écoles peuvent jouer en termes citoyens. Cette thématique est d'autant plus passionnante à investiguer que les résultats de recherche en socialisation politique ont présenté le désengagement civique caractérisant la jeunesse actuelle. Pour William A. Galston, s'il y a des signes d'un tel désengagement, cela ne signifie toutefois pas que les jeunes se retirent par pur privatisme. Cet auteur indique que les jeunes sont davantage volontaires dans des formes alternatives en délaissant ainsi la « politique officielle », vue comme corrompue, inefficace et non reliée à leurs idées les plus profondes. Les jeunes semblent maintenant avoir davantage confiance en des actes individuels dont ils peuvent voir les conséquences plutôt que des actes collectifs dans lesquels ils n'ont pas confiance (Galston, 2001, p. 220). L'éducation citoyenne rejoint donc indéniablement la question politique. À ce titre, il est particulièrement pertinent d'étudier les

1. Les intrants concernent l'ensemble des demandes et des soutiens qui sont adressés par les citoyens à un système politique sur des questions déterminées.

conséquences du traitement des polémiques au sein du milieu scolaire en termes citoyens et politiques.

Étudier la manière dont le lien social est envisagé à l'école par le biais des polémiques nécessite de prendre en compte les individus qui la composent. En effet, ce sont avant tout des individus qui sont en première ligne concernant le traitement de polémiques dans le milieu scolaire. On relèvera d'abord l'influence prépondérante du professeur ; même si certaines études ont remarqué l'absence remarquable de congruence entre les professeurs et leurs étudiants quant à l'éventail des perspectives politiques (Jennings et Niemi, 1974, p. 225), soulignant au passage le rôle primordial des parents dans le processus de socialisation politique.

Il y a également les élèves et les relations qu'ils peuvent nouer entre eux. À cet égard, l'accent peut être mis sur le processus interactionniste que constitue la socialisation politique. Les influences auxquelles sont soumis les individus à l'école ne doivent pas être envisagées dans une perspective unidimensionnelle (Fournier, 2009, p. 84) au terme de laquelle un individu acquiert les normes dominantes ou les modes de comportement d'une société (Jennings et Niemi, 1974, p. 5). Annick Percheron l'a déjà bien indiqué avant nous : le processus de socialisation ne doit pas être conçu comme une « simple répétition d'une génération à l'autre d'opinions et de comportements » (Percheron, 1985, p. 184). Pour elle, il s'agit d'un processus d'appropriation d'un héritage :

La socialisation politique, c'est en grande partie la transmission d'un héritage, mais qui dit héritage ne veut pas dire reproduction. Il y a appropriation par le sujet des valeurs, des préférences et des normes qu'il hérite, c'est-à-dire qu'il peut en modifier le contenu et l'usage, qu'il peut enrichir le patrimoine transmis par l'apport de ses propres expériences. Ce qui compte, ce qui est durable, c'est la transmission et la formation par l'enfant de prédispositions et d'attitudes. Au gré de l'histoire de vie du sujet ou de l'histoire tout court, les objets de ces attitudes pourront s'enrichir, leur ordre d'importance respective pourra changer, ils pourront se décomposer ou se recomposer en des tout chaque fois autres (Percheron, 1985, p. 184-185).

Dès lors, concevoir l'école comme une arène publique – où s'y confrontent des visions du monde – n'empêche nullement de considérer que l'identité des individus, leur rapport à la société et à la politique se construisent entre deux pôles d'interprétations : l'héritage et l'expérience, comme l'a très bien identifié Anne Muxel. Selon elle, « l'expérience politique des jeunes est [...] tout à la fois fortement structurée par les prédispositions sociologiques et historiques qui fixent les orientations des individus et relativement flexible et ouverte aux remaniements

et aux changements au fil du temps, des évolutions personnelles comme des aléas propres à la conjoncture politique et historique» (Muxel, 2001, p. 174). Si l'école peut dès lors voir se manifester certaines polémiques, il faut reconnaître que les individus peuvent se les réapproprier à l'aune de leurs propres expériences et n'admettre, en aucun cas, que l'école est l'ultime instance à avoir le dernier mot.

Au final, cet ouvrage est donc consacré à la manière dont certaines polémiques sont traitées à l'école en se focalisant sur les conséquences en termes de lien social. L'angle politique est donc privilégié puisque cette dernière est envisagée dans le cadre de sociétés diversifiées dont la gestion est assurée par des autorités politiques. De ce point de vue, la confrontation de visions du monde différentes interroge *in fine* le rôle de l'école dans le processus de socialisation politique des jeunes et donc dans l'apprentissage d'attitudes et de comportements politiques conçu dans une perspective interactionniste.

Partie I

*École, enseignement
des faits religieux et lien social*

Introduction

L'école, le lien social et l'enseignement des faits religieux

Grégory Piet

Sans vouloir faire ici l'étude de la trajectoire historique et argumentative de l'expression « fait religieux » généralisée par Régis Debray et largement diffusée et récupérée depuis, pour sa « sobriété tranquille », comme le souligne son auteur, à la suite du rapport sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque remis en février 2002 au ministre français de l'Éducation nationale de l'époque, Jack Lang (Debray, 2002), il est toutefois intéressant de se pencher, en guise de premier cadrage de cette introduction, sur la critique du caractère singulier du « fait religieux ». Succinctement exposé, ce dernier aurait, selon Régis Debray, trois caractéristiques : (1) le fait s'impose à tous puisqu'il fait partie de notre quotidien (lieux de cultes, calendrier des fêtes, processions, etc.), (2) il « ne préjuge ni de sa nature, ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder », (3) il se doit d'être englobant, ne privilégiant aucune religion particulière (Debray *et alii*, 2003). Cependant, considérer le fait religieux à travers son aspect singulier marque une limite que nous partageons avec Mireille Estivalèzes : « l'emploi du singulier risque d'essentialiser les religions en posant qu'il existe une essence commune du fait religieux, au risque de tomber dans le piège d'une connaissance de type ontologique, d'où peut-être, serait-il plus pertinent de parler

alors “des faits religieux” au pluriel, car explorer le monde des religions, c’est entrer dans le champ du complexe et du multiple, qui échappe à toute analyse simpliste» (2010, p. 106-107). Nous sommes bien dans une approche plurielle, évitant volontairement l’universalité du terme, eu égard aux multiples polémiques, aux échelles d’analyse variées (sectorielles, philosophiques, géographiques, imaginaires, etc.) qui naissent de cette étude des faits et que nous développerons dans cet ouvrage.

Choisir d’investiguer l’étude de l’école et du vivre-ensemble ou l’étude de l’école et de la citoyenneté par le biais de l’enseignement des faits religieux est somme toute un parti pris relativement commun en sciences sociales ces dernières années (voir par exemple *L’école et la diversité*, Mc Andrew et alii, 2010 ; *L’enseignement des faits religieux dans l’école publique*, Ouellet, 2002). Par contre, ce qui l’est beaucoup moins c’est cette investigation par les polémiques, controverses, affaires, crises sociétales, scientifiques et/ou politiques qui nous donnent un point d’entrée différent des précédentes recherches. En effet, l’approche par les polémiques défendue dans cet ouvrage permet, d’une part, d’exprimer un autre regard sur les évolutions de nos sociétés en préférant une lecture historico-politique des trajectoires décisionnelles et des impacts des polémiques qui contextualisent les changements d’orientation politique du vivre-ensemble et de sa relation avec l’école. D’autre part, elle permet d’analyser sur un temps long ce mouvement de redéploiement territorial, socioculturel et politique du religieux et des religions. Car, sans revenir sur ce que nous aurions déjà pu écrire par ailleurs (Piet, 2009), il s’agit en effet d’un double mouvement : un double retour en visibilité du religieux et des religions. Un retour en visibilité des religions, d’abord, qui s’opère au travers de ce phénomène de diminution de la pratique et de l’augmentation de sa visibilité. C’est en ce sens que le chapitre d’Amandine Barb, intitulé « L’enseignement des faits religieux dans les écoles publiques américaines », fait remonter les polémiques d’un point de vue historico-politique et « l’existence de projets de vivre-ensemble souvent contradictoires et en tension, qui reflètent plus largement une concurrence des imaginaires nationaux et civiques et des désaccords sur la manière dont la religion s’y articule, dans un pays [les États-Unis] toujours tiraillé entre ses fondements résolument laïques, ses ambitions pluralistes et multiculturelles, et son héritage chrétien, constitutif pour certains de l’identité originelle de la nation ». Un retour en visibilité du religieux, ensuite, qui s’apparente aux nombreuses polémiques qui naissent autour de la présence de faits

religieux dans la société, à l'école, etc., sans, pour autant, que ne soient impliquées directement les institutions religieuses ou les mouvements de cet ordre.

Cette approche historico-politique au départ de l'étude des polémiques, affaires, controverses, crises – nous prendrons un terme générique tel que l'«épreuve» pour formuler cet ensemble de situations différentes – à l'école et autour de l'école concernant l'enseignement des faits religieux est extrêmement intéressante, et ce, pour plusieurs raisons. La première est qu'elle nous permet de mettre en exergue cet entremêlement du religieux, des religions et de la laïcité qui vient changer, perturber, voire bouleverser, les cadres de la société et la manière de penser le religieux et la religion à l'école. Ce faisant, la «gestion de la différenciation» et la manière d'en rendre compte deviennent alors centrales dans la façon de penser et de concevoir les sociétés – nous userons du pluriel pour parler de «société» car les évolutions, transformations culturelles et sociologiques leur sont propres de notre point de vue historico-politique. Nous voyons par exemple grâce à l'étude du cas québécois que l'impact de la construction historico-politique du Canada en lien avec la langue va influencer la manière de construire et de se représenter les différentes communautés religieuses. Il en va de même de leur inscription dans l'institution scolaire, voire de leur distanciation par rapport à l'école publique. Dans son chapitre intitulé «Les écoles privées religieuses : un cas de conscience pour les démocraties libérales», Stéphanie Tremblay nous montre très bien comment le développement des écoles privées religieuses au Québec «s'inscrit dans un contexte marqué par la biconfessionnalité (catholique et protestant) du système d'éducation» où les «francophones contrôlaient alors le secteur franco-catholique et les anglophones, le secteur anglo-protestant» et comment ce rapport entre langue et religion s'est au fur et à mesure complexifié «à mesure que le Québec s'est mis à accueillir de nouveaux groupes d'immigrants», ouvrant un nouveau secteur anglo-catholique avec l'arrivée massive des Irlandais, devenu rapidement un «foyer d'intégration» pour les autres immigrants non francophones. Partant, les difficultés qu'ont rencontrées la communauté juive, ses élèves assimilés à des protestants et les «groupes ethnoculturels d'implantation ancienne» ont conduit à l'émergence d'écoles religieuses privées. Nous voyons également dans le cas américain étudié par Amandine Barb une forte influence d'un «profond processus de laïcisation», à partir des années 1940, qui va orienter une certaine façon de concevoir le vivre-ensemble et qui a des répercussions présentes.

De même, la déterritorialisation des religions (Willaime, 2004) – autrement dit, la distanciation qui s'opère entre le principe *cujus regio, ejus religio*¹ et la réalité effective que vivent les citoyens – conduit à de nouvelles configurations socioculturelles qui rendent, d'une part, aujourd'hui obsolète le principe même de déterritorialisation des religions et qui influencent, d'autre part, considérablement la prise en compte des recompositions sociétales ainsi que de la manière de penser le vivre-ensemble en société, notamment, par l'existence sociale actuelle des communautés musulmanes, tout comme ce fut le cas pour la communauté juive au XIX^e et début du XX^e siècle au Canada, par exemple, comme le souligne Stéphanie Tremblay dans son chapitre. En ce sens, l'école – tout comme l'espace urbain peut l'être – devient le miroir de la société multiculturelle avec ses compromis et ses négociations constantes. Le plus difficile dans cette situation est la conciliation entre, d'un côté, tout le poids du passé de l'État, quel qu'il soit, et la déterritorialisation des faits religieux et, de l'autre, ce mouvement antagoniste qu'est la revendication de visibilité au sein de l'espace scolaire. À titre d'exemple, le phénomène de déterritorialisation des faits religieux occidental et traditionnellement chrétien intégré dans l'histoire de l'État américain, comme le souligne Amandine Barb dans son chapitre, se confronte à un phénomène de territorialisation ou d'ancrage socioculturel d'autres religions, d'autres croyances. C'est de ce double mouvement d'« effacement » et de « visualisation » que naissent, en partie aujourd'hui, les épreuves liées aux faits religieux à l'école publique ou dans la constitution d'écoles religieuses privées.

Autour de ce premier cadrage général de la problématique de l'enseignement des faits religieux à l'école et au départ de ce double mouvement d'« effacement » et de « visualisation » de ces faits religieux, deux manières de penser le vivre-ensemble « à l'école » et « par l'école » sont envisagées et débattues dans cette première partie de l'ouvrage. Qui plus est, deux manières de penser le vivre-ensemble qui reflètent toute la difficulté de penser l'école pour elle-même et par elle-même. Comme le souligne Marcel Gauchet, cette difficulté « tient à la place très particulière de l'école dans notre société, au *point d'articulation* par excellence problématique entre *droits individuels* et *contrainte collective* » (Gauchet, 2002, p. 112). Ce double mouvement qui se rencontre à l'école aujourd'hui, autour du débat sur l'enseignement des faits religieux – mais pas uniquement à l'école et encore moins exclusivement

1. Sous-entendu, la religion du principe est « imposée » à ses sujets : « tel prince, telle religion ».

sur l'enseignement des faits religieux – relève d'un moment politique particulier dans l'existence des individus et des sociétés : « [c'est] tout le débat public qui tourne et flotte autour de cette difficulté à concevoir et tirer les conséquences du caractère *social* de l'*individualisme* » (Gauchet, 2002, p. 117). Il convient dès lors de rechercher, par l'école et à l'école, une nouvelle manière de penser le fait collectif et individuel typique de ce moment politique particulier. Dans cette perspective, Stéphanie Tremblay nous présente les deux grandes traditions théoriques et philosophiques qui se rencontrent, voire s'opposent, et se refondent sur fond d'enseignement des faits religieux à l'école : l'individualisme démocratique et la démocratie libérale. Si, dans le premier cas, l'école cherche « à "libérer" l'enfant de ses divers ancrages sociologiques [...] pour le situer à égalité par rapport aux autres », dans le second, elle visera « à lier concrètement l'enfant à sa communauté [...], perçue ici comme la source réelle de la citoyenneté ». Que dire alors de la formation du citoyen à l'école et par l'enseignement des faits religieux ? Car, si à un moment politique passé, l'école avait pu servir de socle à l'inscription sociale des individus en société (formation de l'individu politique, suffrage universel, etc.), aujourd'hui les évolutions, voire révolutions, liées notamment aux nouvelles technologies de l'information et de la communication modifient le mode d'apprentissage de l'individu vis-à-vis de la société et sa représentation au monde. Ces évolutions technologiques viennent en effet complexifier la construction individuelle et collective d'une société ; le voisin devient l'étranger et l'habitant du bout du monde devient le voisin virtuel. Ce constat est notamment soulevé dans le cas de l'Islam et de l'Oumma électronique et induit par la mondialisation des faits religieux de manière générale (Cesari, 2004 ; Geoffroy *et alii*, 2007). Pour Gauchet, « c'est [...] toute la question de la participation sociale qui est posée » (Gauchet, 2002, p. 122) et il reste « à trouver cette articulation inédite entre l'ouverture au sens de l'autre et l'inéluctable part d'arrachement et d'obligation que comporte l'introduction au même » (Gauchet, 2002, p. 123). C'est en substance ce que propose d'explorer cette première partie de l'ouvrage dans les chapitres de Stéphanie Tremblay et d'Amandine Barb qui nous montreront que nous ne sommes plus dans une opposition radicale entre ces deux manières de penser l'école mais bien dans une rencontre des deux philosophies établissant une équation entre cohésion communautaire et citoyenneté.

Venons-en enfin à l'école. Si nous nous référons à la conceptualisation qu'en fait Jean-Paul Willaime, l'école revêt quatre objectifs généraux :

«l'acquisition de connaissance et de savoir-faire», «l'apprentissage de l'objectivité, de l'approche documentée et raisonnée, du questionnement et de l'esprit critique, la formation d'une personne libre et capable de développer une réflexion autonome», «l'apprentissage de la communication, de l'échange, de l'interaction avec les autres» et «l'intégration sociale et culturelle de cette personne dans son environnement local, régional, national, européen et mondial, sa capacité à exercer des droits et des devoirs de citoyen et d'avoir les moyens de le faire pleinement» (Willaime, 2008, p. 66-67). Nous verrons par nos études de cas développées par Stéphanie Tremblay et Amandine Barb l'illustration de ses propos : l'école y est perçue «non seulement comme un instrument de transmission des savoirs, mais, avant tout, comme un instrument initiatique dans la construction de la citoyenneté» (Tyssens, 2006, p. 192) révélant toute la puissance des épreuves tant dans les écoles publiques que dans les écoles religieuses privées. De même, nous constatons avec les chapitres d'Amandine Barb et de Stéphanie Tremblay que, comme le soulignent Jean-Paul Willaime et Séverine Mathieu, «par son école, chaque pays projette son identité dans un idéal de formation et de socialisation des jeunes de son territoire» (2005, p. 10). Toutefois, quel rôle revêt l'école au regard de l'identité nationale? Est-ce une forme de socialisation des élèves au nom d'une société nationale forte? Cela impliquerait, dans ce cas, pour l'État «de dessiner les contours d'une culture nationale, au risque de devenir lui-même un entrepreneur identitaire faisant violence aux cultures minoritaires présentes sur son territoire» (Willaime, Mathieu, 2005, p. 12). Ou, au contraire, voyons-nous une autre forme de socialisation des élèves nourris par un pluralisme culturel? Pour Jean-Paul Willaime et Séverine Mathieu, cela reviendrait «à pousser plus loin la neutralité culturelle de l'État en reconnaissant des identités culturelles particulières, tout en promouvant une culture commune du pluralisme et de la discussion démocratique [et la] question de l'enseignement relatif aux religions à l'école [participerait] de cet enjeu» (2005, p. 12).

Les questionnements soulevés dans les deux chapitres de cette première partie ne se limitent toutefois pas à ces trois constats et à ces trois pistes de recherche encore peu explorées sur les enseignements des faits religieux, de la citoyenneté ou du rôle de l'école à proprement parler. Les deux auteures nous présenteront en effet d'autres pistes de recherche sur les relations entre le cadrage de l'enseignement des faits religieux et les acteurs de la société civile qui viennent contester ou faire pression sur l'autorité publique afin que cette dernière oriente sa politique dans un

sens ou dans un autre. De même, les rapports entre l'enseignement des faits religieux, la liberté de penser et la relation entre science et religion seront au centre de ces deux chapitres, entrouvrant de nouvelles pistes de recherche pour la science politique dans ce triptyque « faits religieux, école et politique ».

Les écoles privées religieuses : un cas de conscience pour les démocraties libérales

Stéphanie Tremblay

Introduction

Les écoles privées religieuses polarisent l'opinion publique, aussi bien au Québec que dans plusieurs démocraties libérales, car elles posent un dilemme éducatif, philosophique et politique fondamental aux sociétés pluralistes. La question centrale, au cœur de ce débat épineux, réside dans la portée normative dévolue au principe du pluralisme en contexte démocratique. En effet, est-ce que le principe du pluralisme culturel peut être poussé au point de se transformer en pluralisme « structurel ¹ » ? Malgré le large spectre d'arguments possibles, les débats se cristallisent habituellement sur les aspects formel et réel du programme scolaire des écoles confessionnelles. Les uns évoquent en effet les risques d'endoctrinement associés à ces institutions et redoutent leur potentiel de fragmentation sociale (Callan, 1997 ; Macedo, 1995) tandis que les autres y voient des avenues alternatives à « l'humanisme séculier » de l'école publique (Zine,

1. « Le pluralisme structurel ou social suppose une structure sociale caractérisée par un dédoublement institutionnel, la “compartimentalisation” de la structure sociale en segments analogues, parallèles et non complémentaires » (Juteau, 1999, p. 141 ; Van Den Berghe, 1967).

2008), plus susceptibles de consolider la culture primaire de l'enfant (Thiessen, 2001).

Plutôt que d'aborder directement ce débat, déjà largement documenté (Gutmann, 1995 ; Thiessen, 2001 ; Zine, 2008), nous nous pencherons surtout, au début de ce texte, sur les encadrements juridiques, scolaires et financiers des écoles privées à projet religieux¹ au Québec, au Canada et en Europe, afin de dresser un portrait de la réalité concrète de ces écoles, souvent laissée dans l'ombre. Cette revue de la situation des écoles privées religieuses dans différentes configurations nationales laissera voir à quel point le traitement de ces institutions diffère selon qu'il s'agisse d'une école issue du courant culturel « majoritaire » ou bien de groupes ou de courants minoritaires, et ce, peu importe la société en cause.

Pour mieux comprendre pourquoi les débats relatifs aux écoles privées religieuses ciblent davantage les écoles « minoritaires », nous explorerons ensuite quatre lieux de tension qui semblent à la fois se situer au cœur des polémiques et orienter le projet éducatif spécifique de ces écoles privées. De même, nous présenterons, lorsque cela est possible, les résultats de la recherche empirique en lien avec chacun de ces aspects, pour voir jusqu'à quel point les débats sont ou non en décalage avec la réalité. En guise de conclusion, nous formulerons une hypothèse générale quant au rôle potentiel joué par les écoles privées religieuses (minoritaires) dans la construction d'une vision du monde particulière.

L'aménagement des écoles privées religieuses au Québec, au Canada et en Europe

Dans le cas du Québec², le développement des écoles privées religieuses s'inscrit dans un contexte marqué par la biconfessionnalité (catholique et protestante) du système d'éducation, qui structurait jusqu'à tout récemment les commissions scolaires (jusqu'en 1998) et le programme formel (jusqu'en 2008) des écoles publiques (Tremblay, 2010). Les francophones contrôlaient alors le secteur franco-catholique et les anglophones, le secteur anglo-protestant. Dans un cas comme dans l'autre, il va de soi que

1. Le projet religieux de l'école peut parfois se conjuguer à une identité « ethnique », fondée sur la reconnaissance d'une origine commune, comme dans le cas des écoles juives.

2. Cette section du texte, ainsi que plusieurs passages de la recension des recherches empiriques sur les écoles religieuses, sont tirés du rapport que j'ai préparé, sous la direction scientifique de Valérie Amiraux, Marie Mc Andrew et Micheline Milot, pour la Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) pour le compte de la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.

la gestion des institutions scolaires représentait un enjeu clé dans la survivance ethnique et communautaire de ces deux « peuples fondateurs ¹ ».

Ces rapports relativement harmonieux entre la langue et la religion à l'intérieur des structures scolaires se sont toutefois complexifiés à mesure que le Québec s'est mis à accueillir de nouveaux groupes d'immigrants. Ce fut le cas notamment à partir du milieu du XIX^e siècle, avec l'arrivée massive d'Irlandais, qui a provoqué l'ouverture d'un secteur scolaire anglo-catholique, devenu au fil du temps le foyer d'intégration des immigrants catholiques non francophones, tels que les Italiens et les Portugais après 1945 (Mc Andrew, 2001, p. 178). Ces minorités catholiques préféraient fréquenter l'école anglophone dans un contexte où l'anglais était la principale langue de mobilité sociale et que les écoles francophones manifestaient de toute façon fort peu d'intérêt à l'égard des autres minorités religieuses. Vers la fin du XIX^e siècle, ce fut au tour des enfants de la communauté juive ashkénaze de se heurter à un système scolaire monopolisé par les seules confessions catholiques et protestantes. Dans ce contexte, les jeunes juifs ont été dirigés presque naturellement vers les écoles anglo-protestantes, en raison de leurs affinités linguistiques avec ce secteur, mais aussi parce que celui-ci offrait à l'époque des opportunités de mobilité sociale et économique nettement plus reluisante que son pendant francophone. Or, à des fins administratives (taxes scolaires), les élèves juifs étaient définis comme des protestants, mais sans droits spécifiques (Anctil, 2006, p. 147-148). Cette conjoncture d'intégration laborieuse au réseau protestant, non seulement pour les Juifs, mais aussi pour d'autres groupes ethnoculturels d'implantation ancienne (grecs, arméniens, allemands, etc.), a donc favorisé l'émergence graduelle d'écoles religieuses (et plus largement ethno-spécifiques). Longtemps prises en charge par les communautés elles-mêmes, ces écoles jouissent actuellement d'un financement gouvernemental pouvant atteindre 60 % du coût prévu pour la scolarisation d'un enfant au secteur public, et ce, depuis 1968 ².

Selon les données du MELS (2011), on retrouve actuellement 61 écoles ethno-spécifiques et religieuses au Québec, presque toutes centrées dans la région montréalaise. De ce nombre, 38 d'entre elles relèvent de la communauté juive, 12 appartiennent à la communauté musulmane, 6 à la

1. Pour reprendre l'expression du gouvernement canadien à propos des autochtones, des Français et des Britanniques au Canada.

2. Le pourcentage des subventions a d'abord été établi à 80 % puis ramené à 60 % quelques années plus tard. Le financement ne s'applique qu'à la portion du programme scolaire correspondant au programme scolaire public et ne couvre pas son volet « religieux » ou « culturel ».

communauté grecque, 4 à la communauté arménienne et 1 à la communauté turque. Sur le plan de la fréquentation scolaire (aux niveaux primaire et secondaire) on dénombrait, en 2005, environ 10 200 élèves dans les écoles juives, 1 610 dans les écoles grecques, 1 360 dans les écoles arméniennes et 990 dans les écoles musulmanes (Sercia, 2005, p. 22). Quoique révélatrices d'un fait social de plus en plus important au Québec, ces écoles occupent une place relativement marginale au sein du système scolaire si l'on compare leurs effectifs à ceux des écoles publiques (primaires et secondaires), qui accueilleraient plus de 1 216 293 élèves, selon les dernières statistiques officielles (Statistique Canada, 2008).

En ce qui a trait à l'aménagement du curriculum, l'ensemble de ces écoles, en tant qu'écoles privées, doit d'abord se conformer aux prescriptions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Loi sur l'enseignement privé, Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé), bien que ces encadrements juridiques prévoient divers assouplissements du curriculum régulier, dont la possibilité de dispenser des cours «équivalents» à ceux prescrits par le ministère, afin d'adapter le curriculum aux milieux locaux. En effet, comme le stipule l'article 22 du Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé, «tout établissement est exempté de l'application du premier alinéa de l'article 32 de la Loi sur l'enseignement privé (LRQ, c. E-9.1) pourvu que l'établissement offre des programmes jugés équivalents par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport». Toutefois, la définition de la zone d'équivalence n'est pas dépourvue d'ambiguïtés, comme en témoigne le *Loyola High School*, un collège catholique de Montréal, qui conteste actuellement devant la Cour suprême canadienne l'obligation d'enseigner le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, un programme d'enseignement (non confessionnel) *sur* les religions, obligatoire dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires du Québec.

Outre le curriculum officiel, les écoles possèdent une marge de manœuvre assez large quant au nombre d'heures et au contenu de l'enseignement liés au «projet particulier», qui peut s'appliquer aussi bien à la langue, qu'à la culture ou à la religion de la communauté. En règle générale, la portion dévolue à l'enseignement du programme officiel occupe environ 80 % du temps global d'enseignement alors que le 20 % du temps restant ainsi que les heures supplémentaires prévues en classe permettent de dispenser l'enseignement culturel ou religieux particulier (Sercia, 2005, p. 23).

Dans le reste du Canada, la situation juridique des écoles privées varie fortement selon les différentes provinces. D'abord, un partenariat tradi-

tionnel lie toujours l'État à un financement « spécial » (total) des écoles catholiques séparées, considérées comme une des branches du système public, en Saskatchewan, en Alberta et en Ontario. D'autres provinces, tels le Nouveau-Brunswick (N-B), la Nouvelle-Écosse (N-E), l'Île-du-Prince-Édouard (Î-P-E), la Colombie-Britannique et le Manitoba, ne possèdent en principe qu'un système scolaire laïc financé par l'État. Mais plusieurs stratégies de financement indirectes des écoles catholiques existeraient toujours à l'heure actuelle, pour protéger les acquis historiques des catholiques (Thiessen, 2001, p. 12-20). En ce qui concerne le financement des écoles religieuses privées, cinq provinces, incluant Terre-Neuve, le N-B, l'Î-P-E, la N-E et l'Ontario, n'octroient aucun financement officiel à ces institutions, à l'exception de certains fonds accordés parfois pour les fournitures scolaires. Dans les cinq autres provinces, le financement, partiel, peut s'élever jusqu'à 50-60 % selon le niveau d'atteinte des objectifs du programme scolaire prescrit et des critères publics de certification des enseignants (Thiessen, 2001, p. 12-20 ; Tremblay et Mc Andrew, p. 2011).

En France, depuis la loi Debré (1959), qui reconnaît une « pluralité d'établissements scolaires », la grande majorité des écoles catholiques (qui forment 97,7 % des écoles religieuses sous contrat et qui doivent donc respecter les modalités de l'enseignement public) jouissent aujourd'hui d'un financement public, qui oscillerait entre 80 et 90 %¹, dont est soustraite la portion qui revient à l'instruction religieuse (Dupuis, 2008). D'autres, plus autonomes, reçoivent des subventions moindres, et d'autres encore n'ont conclu aucune entente avec l'État. C'est le cas entre autres de la plupart des écoles musulmanes (sept sur neuf), qui ne sont liées à ce jour à aucun contrat avec l'État (Sobocinski, 2008, p. 33). En ce qui concerne les écoles juives, étant donné leur enracinement de longue date dans le paysage scolaire français et leur popularité recrudescence depuis une trentaine d'années, on en dénombre aujourd'hui plus de 256 (de la maternelle au lycée)², dont 86 % sont actuellement sous contrat avec l'État (Allouche-Benayoun, 2009, p. 219-220). Ainsi, malgré le caractère neutre des lois, on voit surgir dans la prédominance des écoles catholiques pleinement subventionnées une certaine asymétrie dans le financement de ces écoles, par rapport à d'autres, une situation qui semble trahir,

1. Il n'y a aucun chiffre officiel à cet égard.

2. Selon les derniers chiffres du gouvernement français, l'enseignement privé, toutes catégories confondues (mais constitué en grande partie d'établissements catholiques sous contrat d'association avec l'État), regrouperait environ 15 % des élèves de 11 à 15 ans (1^{er} cycle du secondaire) et 20 % des élèves de 16 à 18 ans (2^e cycle) (France Diplomatie, 2011).

malgré la tradition « laïque » de la France, le poids du passé catholique de la République.

Dans d'autres contextes nationaux, comme le Royaume-Uni et les États-Unis, la liberté des parents de choisir l'école qu'ils souhaitent pour leurs enfants connaît une forte popularité, laissant ainsi davantage de place au jeu de « l'offre et de la demande » qu'à l'État dans la gestion de l'offre scolaire. Mais certaines nuances s'imposent, car si les États-Unis incarnent presque « la neutralité d'abstention ¹ », le Royaume-Uni encadre plus étroitement les activités éducatives des écoles religieuses (Brighouse, 2005). Les États-Unis appliquent en effet à la lettre le premier amendement de la Constitution : « Le Congrès ne doit faire aucune loi sanctionnant l'établissement d'une religion ou interdisant son libre exercice » (traduction libre). Par conséquent, l'éducation « privée » relève presque exclusivement du libre choix des parents entre diverses « écoles à charte » (*Charter Schools*), incluant des écoles alternatives, l'éducation à la maison et les écoles ethniques (par exemple afro-centristes) ou religieuses (Gates, 2005, 21-24 ; Thiessen, 2001, p. 20-22).

Au Royaume-Uni, la configuration du système scolaire a toujours été très décentralisée. Depuis l'*Education Act* (1944), la plupart des écoles religieuses rattachées à une Église reçoivent le statut *voluntary (controlled ou aided)* et se voient alors accorder un support financier de l'État, à condition de respecter le programme scolaire établi par les autorités locales. Ce statut confie (à des degrés variables) à une fondation ou une association culturelle le terrain, l'établissement scolaire, la gestion du personnel et du programme académique et à l'État, sa prise en charge financière (à plus de 90 %) (Gates, 2005 ; Parker-Jenkins, 2005). Aujourd'hui, le système d'éducation comprend environ un quart d'établissements confessionnels (23 %) et trois quarts d'établissements séculiers, chapeautés par les différentes collectivités locales. Une grande majorité d'écoles religieuses ainsi financées relèvent de l'Église anglicane (12 %) ou de l'Église catholique romaine (10 %), à l'exception de quelques écoles méthodistes, juives ou d'autres affiliations religieuses (1 %). Une autre niche du réseau scolaire privé au Royaume-Uni ne bénéficie pas encore du soutien financier de l'État : il s'agit d'un ensemble assez hétéroclite d'une centaine d'écoles,

1. Selon cette conception de la neutralité, l'État évite d'intervenir de quelque manière que ce soit dans tout domaine litigieux, notamment en matière religieuse et éducative, en reléguant en quelque sorte aux lois du marché la conclusion des désaccords. Dans l'univers scolaire, une telle position de l'État tend à laisser à la discrétion des parents et des communautés locales l'orientation du projet éducatif de l'école (religieux ou non) (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 81).

notamment musulmanes et liées au « nouveau mouvement chrétien ¹ » (Gates, 2005 ; Parker-Jenkins, 2005 ; Thiessen, 2001).

On remarque finalement que les enjeux sociaux et politiques liés aux écoles religieuses ne touchent pas seulement le Québec, mais aussi, à différents degrés, plusieurs autres sociétés démocratiques. Cela dit, dans à peu près tous les contextes, on observe en outre une reconnaissance relativement asymétrique des écoles religieuses, sur le plan juridique et financier, selon les « affinités » qu'elles partagent avec le patrimoine culturel du groupe majoritaire. Ainsi, on voit par exemple que les écoles musulmanes luttent davantage pour leur reconnaissance que les écoles chrétiennes (catholiques, protestantes ou anglicanes, selon le cas), tant au Canada qu'en France ou au Royaume-Uni, où le financement public très faible de plusieurs écoles de groupes minoritaires (y compris musulmanes) atteste leur déficit de légitimité aux yeux de l'État.

Les écoles religieuses, un lieu de débat philosophique, éducatif et politique

Mais pourquoi ces écoles privées se heurtent-elles à plus d'embûches ? Quels aspects de leur projet éducatif sont particulièrement remis en cause ? Dans la section qui suit, nous explorons trois nœuds de tension potentiels entre la conception de l'éducation de ces écoles privées et les principes normatifs mis de l'avant dans le programme scolaire « national » de la plupart des sociétés démocratiques évoquées plus haut. Il s'agit de l'adaptation du programme dans une perspective religieuse, de la conception et de la place dévolue à l'autonomie dans le projet éducatif et de la vision de la formation citoyenne.

L'« ajustement » du programme scolaire dans une perspective religieuse

Sur le plan de l'environnement ou du programme scolaire « informel », qui renvoie notamment aux activités ou aux rituels (prières, paroles, assemblées, fêtes, etc.) qui rythment la vie scolaire et façonnent l'ethos particulier de l'école, les écoles religieuses offrent sans doute une « ambiance » générale marquée par des valeurs particulières puisées à même le référent religieux ou spirituel. Ainsi en est-il, par exemple, des écoles musulmanes.

1. Ce courant renvoie plus spécifiquement, depuis les années 1970, aux écoles issues de divers mouvements fondamentalistes liés à l'évangélisme protestant, mais exclut en règle générale les écoles « *mainstream* » catholiques ou protestantes.

Les recherches menées en France (Bowen, 2010), aux États-Unis (Riedel, 2008) et en Ontario (Zine, 2008) font en effet ressortir l'importance des relations « familiales » créées dans les écoles musulmanes, où les élèves se sentent un peu comme à la maison. La création de cet espace semble ainsi participer d'un processus de distanciation de l'école publique et de tout ce qu'elle représente de négatif, dont l'anomie, les rapports impersonnels et le laxisme (Zine, 2008, p. 13-16). En occupant cette niche laissée vide par l'école publique, la religion devient alors une sorte de symbole, de « baume réparateur », qui permet de rediriger les enfants dans la bonne voie (*Straight Path*) (Zine, 2008, p. 13-16). Or, il va sans dire qu'un tel « entre-soi » suscite les critiques des tenants d'une école publique inclusive. Ceux-ci dénoncent en effet les risques de ghettoïsation sociale associés à ces institutions, qui séparent les élèves selon leur appartenance culturelle ou religieuse (Callan, 1997 ; Gutmann, 1995) et qui empêchent, dans une certaine mesure, leur socialisation informelle avec d'autres enfants du groupe majoritaire. Plusieurs craignent par conséquent qu'un traitement politique favorable à ce genre d'institutions mine à plus long terme les politiques d'adaptation à la diversité dans les écoles publiques et provoquent indirectement une montée en popularité de l'école privée (Triki-Yamani, Mc Andrew et Brodeur, 2008, p. 34).

En ce qui concerne l'aménagement du programme scolaire « formel », c'est-à-dire à la « programmation du parcours éducatif à travers les savoirs scolaires prescrits » (Perrenoud, 1993), les recherches illustrent à quel point la religion infuse les explications fournies à des phénomènes naturels, en complétant celles fondées sur la science. Ces résultats contrastent certaines critiques qui voient d'emblée les écoles religieuses comme les véhicules d'une idéologie (religieuse) en conflit avec la rationalité dominante, fondée sur le paradigme scientifique et la réflexivité critique. Selon plusieurs auteurs, en s'appuyant sur une « rationalité en valeur » (au sens de Max Weber) qui place les conceptions religieuses de la vie bonne au sommet des valeurs éducatives, les écoles religieuses risquent en effet de transmettre un message en contradiction avec les « compétences » socialement valorisées et ainsi, de marginaliser l'enfant à l'égard de la société plus large (Derocher, 2008 ; Parazelli, 1996).

Dans une étude de terrain menée dans une école musulmane française (Aubervilliers), John Bowen illustre à rebours de ces critiques le type de « compromis » épistémologiques susceptibles de s'établir au sein des savoirs scolaires entre les explications scientifiques et religieuses. Le chercheur démontre que si le savoir scientifique est globalement endossé par les enseignants, il est aussi ramené sous le « chapeau » religieux, qui

permet d'en relativiser le statut par rapport aux modes d'explication religieux. Par exemple, dans le cours de biologie, l'enseignant introduit une certaine dose de relativité dans sa présentation de la théorie de l'évolution, sans la contredire cependant, en spécifiant qu'il s'agit seulement d'une théorie et que celle-ci est susceptible d'être réfutée et remplacée par une autre au fil des recherches scientifiques : « Le programme scolaire est conçu de sorte à vous convaincre de la validité de la théorie de l'évolution, mais il s'agit seulement d'une théorie, ce n'est pas la vérité absolue. Je ne peux pas dire que dans 20 ans, un scientifique ne dira pas, non, ce n'est plus vrai – c'est de cette manière que la science progresse. » (traduction libre) Ces précautions sont toutefois asymétriques, puisque l'enseignant ne semble pas discuter en contrepartie des limites épistémologiques du discours religieux, ce qui soulève, chez plusieurs critiques, la question de l'endoctrinement religieux : « Je crois à tous les stades à travers lesquels les humains sont passés, de l'*homo erectus* aux suivants, que nous avons évolué, et aussi en l'unité de la création, laquelle vient de Dieu, mais je ne pense pas que nous avons un ancêtre commun avec d'autres espèces » (traduction libre) (Bowen, 2010, p. 123).

D'autres tentatives d'imbriquer science et religion dans une interprétation cohérente ressortent de l'étude de Riedel (2008), qui a observé la manière d'enseigner le programme public (profane) au sein d'une école musulmane de Chicago, the *Universal School*. Dans sa recherche, Riedel rapporte notamment, à propos du cours de science, que lorsqu'un élève questionne l'enseignante à propos de la place de Dieu dans la création du monde, cette dernière répond en insistant sur la « compatibilité » entre l'islam et la science : « Tu vois les observations, tu accordes le crédit où il doit être donné et ensuite, tu attribues cela au pouvoir ultime de Dieu » (traduction libre) (Riedel, 2008, p. 144). Dans ce cas, le message envoyé par l'enseignant se résume en quelque sorte au fait que la science ne dit pas tout, et qu'au-dessus de nous, il y a quelque chose... il y a Dieu.

Dans une étude ethnographique d'écoles musulmanes en Ontario, Jasmin Zine (2008) démontre dans la même perspective qu'à travers une « islamisation » des savoirs scolaires, soit une incorporation de thèmes du Coran et de la Sunna aux disciplines de base (mathématiques, histoire, langue, etc.), les enseignants peuvent transmettre adéquatement le contenu du programme public. Cela dit, l'auteure affirme en même temps que l'ensemble du projet éducatif des écoles musulmanes est irrigué de principes religieux, à commencer par : « une philosophie holiste, ou des connexions entre les aspects physiques, intellectuels et spirituels de l'identité et de l'identification » (traduction libre) (2008, p. 53). De tels

fondements normatifs peuvent éventuellement entrer en tension avec le paradigme éducatif dominant en Occident, qui se fonde plutôt sur la prédominance de la rationalité scientifique. Or, Zine voit justement les écoles religieuses, à l'instar d'autres auteurs, comme des alternatives nécessaires au focus « eurocentrique » de l'éducation.

Ainsi donc, les différentes études empiriques menées jusqu'à présent au sein d'écoles religieuses attachées à des groupes minoritaires (juives, musulmanes), malgré leur nombre relativement faible, laissent émerger certaines observations convergentes. On remarque d'abord la tendance des enseignants (notamment musulmans), dans les contenus d'apprentissage à caractère scientifique, à rechercher des explications conciliant les registres scientifiques et religieux pour éviter de contredire le programme public tout en transmettant les croyances fondamentales de l'islam. Ce travail d'harmonisation s'appuie tantôt sur une mise en évidence du caractère provisoire et évolutif de la science et donc un certain parti pris en faveur de l'explication religieuse, tantôt sur un cloisonnement des deux registres, qui reconnaît en même temps la suprématie des valeurs religieuses dans le sens donné aux événements, tantôt encore, sur une réinterprétation de la religion dans un sens conforme aux valeurs séculières du programme officiel.

La conception et le statut de l'autonomie dans les écoles religieuses

Les deux figures normatives de l'autonomie

Dans le débat philosophique autour des écoles religieuses, qui traverse aussi plusieurs autres enjeux pratiques liés au « vivre-ensemble » en contexte démocratique¹, on oppose souvent deux conceptions normatives de l'autonomie, dont les visées seraient difficiles à concilier. Certains auteurs, dont Jean Baubérot (1999) et Nathalie Luca (2004), qualifient ces deux visions de l'autonomie de « liberté de penser » et de « liberté de conscience ». Si cette dernière s'abstient de poser un jugement sur toutes les formes d'adhésion à quelque croyance que ce soit, la première s'attache surtout à prémunir l'individu contre « toute soumission aveugle [...] au nom de croyances aliénantes pour l'esprit critique » (Luca, 2004, p. 114).

1. Par exemple le débat autour du port de signes religieux dans différentes institutions publiques, des « accommodements raisonnables » pour motif religieux au Québec ou de l'adaptation du programme scolaire public à la pluralité religieuse dans plusieurs pays.

Ainsi, transposée au monde scolaire, la « liberté de penser » se présente comme un passage obligé vers l'acquisition d'une « autonomie véritable » : « Propédeutique à une citoyenneté éclairée, l'École doit promouvoir la faculté de réflexion et d'examen critique. [...] L'instruction fonde l'éducation à la liberté en privilégiant la *modalité réflexive de la conscience*, seule à même d'assurer l'autonomie véritable » (Pena-Ruiz, 2005, p. 285). Autrement dit, l'émancipation intellectuelle procurée par l'école républicaine passe, bien avant le contenu de l'instruction transmis, par le développement d'un « regard » réflexif sur les savoirs proposés à l'élève (Kintzler, 2007, p. 49-50). Comme le souligne Henri Pena-Ruiz (2005), cela ne veut pas dire qu'il faille rejeter nos ancrages identitaires particuliers, mais bien cultiver à leur égard une certaine distance réflexive. Ainsi donc, cette conception de l'autonomie, à la fois intellectuelle et idéologique, ne situe pas l'école uniquement dans le giron de la société civile, lieu de tensions et de pressions diverses, mais la place plutôt en retrait du monde ambiant, à la manière d'une sorte de « sanctuaire » (Estivalèzes, 2005).

Dans l'autre vision, apparentée à la « liberté de conscience », la notion d'autonomie ne renvoie pas du tout au même idéal philosophique. En effet, dans ce modèle, qui pousse le libéralisme aux limites de lui-même, on accorde une reconnaissance maximale à la « liberté de conscience » des individus, même si celle-ci peut entrer en tension, potentiellement, avec la « liberté de penser » et donc avec la « modalité réflexive de la conscience » (Pena-Ruiz, 2005, p. 285). En ce sens, l'autonomie ne découle pas d'un « affranchissement » de l'individu à l'égard de tous ses particularismes identitaires, mais procède au contraire par son enracinement solide dans un monde concret, une communauté (ethnique, linguistique, religieux, etc.), à commencer par la famille. De même, cette conception ne place pas forcément la visée d'instruction, au sens de « se donner à soi-même ses pensées » et de fonder toutes ses connaissances en raison, au sommet de la hiérarchie des valeurs éducatives (Pena-Ruiz, 2005, p. 286). L'école doit plutôt dispenser une éducation globale orientée vers le développement intégral de l'individu.

Mais qu'en est-il du positionnement réel des écoles religieuses à l'égard de ces deux grandes conceptions de l'autonomie ? Sont-elles aussi réfractaires à la « liberté de penser » que le prétendent plusieurs détracteurs de cette forme d'éducation parallèle ? Les résultats de recherche disponibles jusqu'à maintenant ne semblent en tout cas pas aller en ce sens.

L'autonomie « appliquée » dans les écoles

Sur le plan empirique, un certain nombre d'études ont commencé à explorer la question du développement de l'autonomie, en particulier dans les écoles musulmanes, où se concentre la majeure partie des recherches de « terrain ». À cet égard, les diverses recherches mettent notamment en lumière la tentative, dans plusieurs écoles musulmanes, de dépasser les différences culturelles des élèves (d'origines nationales variées lorsque c'est le cas) par la référence à ensemble de valeurs religieuses « universelles », susceptibles de rejoindre tous les musulmans. Ce travail de réinterprétation de l'islam, en termes humanistes et universalistes (amour, égalité, liberté individuelle, quête de soi, etc.), s'accompagne souvent de tentatives d'« épuration » de la religion de manière à rejeter ce qui divise les élèves (culturel) pour se centrer sur ce qui les rassemble (religieux), et ainsi, minimiser la confusion pouvant découler d'une concurrence entre plusieurs mémoires musulmanes (Riedel, 2008 ; Roy, 2002, p. 113-124).

Dans le contexte français, Bowen repère ce type de reconstruction « modernisante » de l'islam à travers l'intervention d'une enseignante en éducation islamique : « Vous avez à distinguer la religion et la tradition. Beaucoup de gens ne connaissent pas leurs droits ; ils sont ignorants. Est-ce que l'ignorance est une excuse devant Dieu ou devant la loi ? » (traduction libre) (2010, 123). Dans ce cas, l'enseignante souligne que si certaines « traditions » ne garantissent pas correctement les droits des femmes dans le mariage musulman, la « religion », quant à elle, en prescrit systématiquement la reconnaissance. Ce faisant, l'enseignante encourage les élèves à réfléchir et à ne pas se laisser obnubiler par les interprétations traditionnelles qui pourraient faire dévier la religion de ses visées originelles, lesquelles s'inscrivent toujours, selon elle, dans une perspective d'égalité et de justice. On peut donc repérer dans cet exemple une tentative de conciliation entre l'autonomie fondée sur la raison (liberté de penser) et l'autonomie par l'enracinement culturel (liberté de conscience).

Parallèlement, cette recherche de cohésion communautaire à travers une recreation de la « vraie » religion s'appuie sur l'importance dévolue à la pratique religieuse et aux normes de comportement, perçues comme des symboles d'« objectivation » de l'islam accessibles à tous les musulmans, indépendamment de leur origine culturelle. C'est cette idée que souligne Barnaby Riedel, dans son observation de l'*Universal School* de Chicago : « L'accent mis sur la création d'un “environnement” plutôt que sur le “programme scolaire” permet de faire face à la diversité en laissant la définition de l'éducation musulmane moins standardisée et plus

souple» (traduction libre) (2008, p. 149). Or, cette individualisation de l'appartenance, qui doit être personnelle et réfléchie, semble se répercuter sur l'importance accrue accordée aux normes religieuses, en particulier vestimentaires, qui deviennent désormais presque le seul symbole visible de l'engagement réel du croyant. C'est notamment ce qui se passe dans plusieurs écoles musulmanes avec le port du voile chez les jeunes filles, lequel est présenté comme un choix personnel, mais qui est en même temps fortement encouragé dans l'ensemble du programme formel, réel et caché de l'école. C'est donc l'interprétation individuelle qui se transforme, comme l'explique notamment Olivier Roy, pour être reformulée dans une syntaxe plus respectueuse des valeurs modernes : « On voit que l'effort de modernisation de l'islam ne passe pas ici par une tentative de justifier en théologie une plus grande souplesse des prescriptions [...], mais de les inscrire dans une perspective de spiritualité, de quête de soi, d'épanouissement. [...] La norme reste incontestée, mais elle doit être choisie » (2002, p. 119). C'est donc dire que si cette réinterprétation de la religion semble s'inscrire dans une volonté d'adapter le message religieux à l'univers des valeurs occidentales (réalisation de soi, bonheur, authenticité, etc.), elle n'en assouplit pas pour autant les diverses prescriptions.

Cette nouvelle vision de l'islam, restituée par les auteurs évoqués précédemment, s'articule donc essentiellement autour d'un ensemble de « valeurs » et semble s'accompagner d'un rapport de distance/proximité à l'égard du référentiel transmis, dans la mesure où elle laisse plus de place à la traduction individuelle du message religieux. En se questionnant sur la nature culturelle (traditionnelle) ou religieuse d'un enjeu donné, il est en effet probable que l'élève ait davantage la possibilité de poser un regard critique sur sa propre appartenance religieuse. Mais en même temps, le verrouillage de la pensée religieuse peut-il s'effectuer autrement, en orientant par exemple cette réflexion individuelle vers une vision du monde normée ? La question demeure.

La participation citoyenne dans les écoles religieuses

Entre deux conceptions de la formation du citoyen

En lien avec la question de l'autonomie se pose aussi celle de la formation du citoyen qui peut se déployer dans des directions très différentes selon les finalités qui l'orientent. En philosophie politique, deux grands idéaux types traduisent cette tension en matière de formation du citoyen et plus largement à l'égard du contenu normatif à accorder à la démocratie,

au bien commun ainsi qu'aux droits individuels et collectifs. Il s'agit de l'« individualisme démocratique » et de la « démocratie libérale ».

La première conception, selon plusieurs auteurs, dont Joseph-Yvon Thériault (1997), renvoie à l'idéal politique moderne qui fait de l'individu le premier dépositaire du pouvoir politique. Ce projet des Lumières s'inscrit historiquement dans la philosophie républicaine de Jean-Jacques Rousseau, pour qui la communauté démocratique exprime la volonté générale des individus, lesquels, malgré leurs différences, renoncent à une partie de leur liberté pour s'unir dans ce « contrat social » : « Obliger le moi empirique à se couler dans le bon moule n'est pas preuve de tyrannie, mais œuvre de libération » (Berlin, 1994, p. 196). Dans cette tradition démocratique, le citoyen n'est pas défini grâce à ses appartenances culturelles ou religieuses particulières, mais bien par le biais de ses qualités « universelles » et abstraites, qui font de lui un membre de l'humanité au sens générique du terme. Dans ce contexte, l'école cherche donc à « libérer » l'enfant de ses divers ancrages sociologiques (linguistiques, culturels, religieux, etc.) pour le situer à égalité par rapport aux autres ; il s'agit en quelque sorte de « retourner l'individu à l'état de nature » (Thériault, 1997, p. 22). Une fois réalisé ce travail d'« égalisation des conditions », l'école entreprend de socialiser les enfants à la « vertu républicaine », en mettant notamment l'accent sur l'éducation civique et l'histoire nationale.

L'autre tradition démocratique, dont les linéaments se situent davantage en Angleterre, renvoie moins à l'idéal d'une « souveraineté populaire » qu'à la celui d'un « auto-gouvernement » (*self-government*) (Thériault, 1997, p. 24). Dès lors, le sens de la citoyenneté s'en trouve renversé : plutôt que de chercher à « formater » les citoyens dans une culture politique aux prétentions universelles, il s'agit ici avant tout de protéger l'espace de liberté des citoyens contre toute dérive du pouvoir politique en place. Cette conception de la démocratie repose donc sur une tout autre vision de la liberté, que Berlin a qualifiée de « négative » (1994, p. 217). L'école issue de ce paradigme poursuit donc des finalités éducatives fort différentes de celles de l'école républicaine. Dans ce modèle, l'école vise surtout en effet à lier concrètement l'enfant à sa communauté (familiale, culturelle, religieuse, etc.), perçue ici comme la source réelle de la citoyenneté. Ainsi, ce n'est que dans cette ouverture de l'école au milieu de vie où elle se trouve que cette dernière devrait parvenir véritablement à nourrir le lien social et politique (Lefebvre, 2000 ; Thériault, 1997).

Or, la plupart des critiques adressées aux écoles religieuses dénoncent le fait que ces dernières poussent trop loin les limites de la « démocratie libérale » en ne focalisant que sur une communauté particulière au détri-

ment de la société plus large. Mais ces critiques ont-elles de véritables fondements sociologiques ?

La recherche sur l'implication dans la « communauté » scolaire et dans la société plus large

Pourtant, plusieurs recherches, menées entre autres en Angleterre (Jackson, 2005 ; Jenkins, 2008), révèlent l'existence de « bonnes pratiques » au cœur des approches pédagogiques mises de l'avant dans de nombreuses écoles juives et musulmanes : visites et festivals interreligieux, bénévolat, liens avec écoles d'une autre religion, etc. Il semble qu'au fil de ces pratiques, organisées autour du référent religieux, se structurerait une véritable participation citoyenne, pas exclusivement tournée vers la communauté d'appartenance des enfants.

D'autres recherches, inscrites dans le contexte anglais, établissent une équation entre écoles religieuses (catholiques en particulier), cohésion communautaire, tolérance et développement de l'implication citoyenne (Bryk, Lee et Holland, 1993). C'est aussi le cas de Geoffrey Short (2002), qui argue que les écoles religieuses favorisent une relation positive entre les élèves de la communauté et l'environnement social plus large.

Après avoir abondamment documenté le rôle des églises protestantes dans la « politisation » de leurs membres aux États-Unis (notamment dans la préparation aux débats publics et au vote), Paul Wheatman (2010) estime qu'en tant qu'associations religieuses, les écoles privées pourraient également contribuer à une telle éducation démocratique. Ces écoles « parallèles » pourraient en effet, selon l'auteur, susciter un attachement plus « concret » à certaines valeurs éthiques fondamentales telles que le respect de la dignité humaine, la justice, l'équité et la solidarité, en les coiffant d'une sorte d'« auréole » sacrée (Wheatman, 2010).

Conclusion. Les écoles religieuses, une vision du monde en construction ?

Comme nous venons d'en donner un aperçu, les écoles religieuses se retrouvent au centre de multiples polémiques liées entre autres à la question de l'adaptation du programme, du développement de l'autonomie et de la formation du citoyen. Or, la plupart de ces polémiques s'appuient sur une prémisse commune selon laquelle les écoles religieuses viseraient systématiquement à reproduire les valeurs et les pratiques d'une communauté en inscrivant la génération suivante dans la « lignée croyante » de

cette tradition religieuse (Hervieu-Léger, 1993). Mais est-ce toujours le cas ? Les écoles n'agissent-elles que comme le relais d'une tradition ou bien incluent-elles des éléments de réinterprétation de cette lignée croyante ?

À cet égard, l'état actuel du champ empirique semble suggérer que des reformulations de la tradition sont tout à fait possibles, comme le laissent voir notamment les études de Bowen (2010) et de Zine (2008), sur les tensions entre « religion » et « culture » et le port du voile chez les jeunes musulmanes. De cette manière, si les écoles religieuses, minoritaires, mais potentiellement aussi celles issues de la religion majoritaire (tel que les écoles catholiques au Québec), peuvent véhiculer plus que la simple reproduction du même, c'est peut-être parce qu'elles cherchent à transmettre une vision du monde particulière, une sorte de « logiciel » pour interpréter la réalité. En effet, peu importe l'orientation de l'école, les recherches menées jusqu'à présent, dont celles qui mettent en lumière des échanges fructueux entre plusieurs écoles religieuses d'Angleterre (Jackson *et alii*, 2010 ; Jenkins, 2008), illustrent que ces établissements cherchent moins à encapsuler l'élève et à le séparer du reste de la société qu'à déposer en lui le germe d'une « conception de la vie bonne¹ » qu'il portera avec lui tout au long de sa vie.

Or, ce « guide » religieux ne trace pas forcément d'avance les réponses aux questions que les élèves pourront se poser ; c'est pourquoi ces derniers sont davantage invités à réfléchir pour se demander si ce qu'ils font est bien ou mal au regard de leur conception de la vie bonne (Bowen, 2010 ; Roy, 2002). Si tel est le cas, on pourrait s'attendre à ce que les élèves ainsi socialisés intériorisent une certaine distance réflexive à l'égard de leur religion plutôt qu'un habitus de reproduction plus ou moins consciente des croyances et des normes rattachées à leur seule communauté. D'ailleurs, que ce soit en contexte scolaire ou non, il semble que le sort de « minorité » contraint jusqu'à un certain point l'individu à renégocier, voire à recréer son identité religieuse (ou spirituelle) en l'« objectivant » dans un monde où elle ne va pas de soi (Cesari, 1998 ; Roy, 2002).

1. D'après l'expression de John Rawls dans *Libéralisme politique* (1995).

L'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques américaines

Amandine Barb

« Depuis les débuts de l'éducation publique dans le pays il y a près de deux siècles, les Américains n'ont eu de cesse de débattre de la place de Dieu à l'école¹. » Cette remarque du professeur de droit Noah Feldman souligne la récurrence dans l'histoire des États-Unis des questionnements sur l'importance à accorder au religieux dans les salles de classe des écoles publiques, lieux privilégiés de formation des citoyens, et où se sont transmises – et affrontées – au fil des siècles les conceptions dominantes du bien commun et du vivre-ensemble, en même temps que certaines représentations de l'identité nationale, dans une société américaine souvent considérée comme « exceptionnellement religieuse », mais néanmoins fondée sur le principe de la séparation entre Église et État².

Dans la continuité des nombreuses réflexions sur la religion aux États-Unis, ce chapitre se propose donc de réfléchir au problème actuel de « l'enseignement des faits religieux », introduit dans les programmes scolaires américains à partir de la fin des années 1980, et entendu ici comme

1. Feldman N., « Universal Faith », *The New York Times*, 26 août 2007.

2. Le Premier Amendement adopté en 1791 prévoit que « le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion ».

la présentation, à but non dévotionnel ou moralisateur, mais strictement pédagogique, de l'histoire, des croyances et des pratiques des religions, abordées dans une perspective comparée. Au travers de ce cas d'étude, l'objectif est de mieux comprendre les effets qu'a eus ces dernières années l'évolution du paysage confessionnel américain (augmentation de la part de non-chrétiens dans la population, poids grandissant des conservateurs religieux), sur les conceptions du vivre-ensemble et de la citoyenneté véhiculées au sein des écoles publiques. Plus précisément, il s'agit d'étudier en quoi les polémiques récentes sur l'enseignement des faits religieux ont mis en évidence aux États-Unis l'existence de projets de vivre-ensemble souvent contradictoires et en tension, qui reflètent plus largement une concurrence des imaginaires nationaux et civiques et des désaccords sur la manière dont la religion s'y articule, dans un pays toujours tiraillé entre ses fondements résolument laïques, ses ambitions pluralistes et multiculturelles, et son héritage chrétien, constitutif pour certains de l'identité originelle de la nation.

Afin de mieux comprendre ce qu'il révèle de l'évolution des conceptions de la citoyenneté aux États-Unis, il convient dans un premier temps d'analyser pourquoi et comment l'enseignement des faits religieux est devenu à la fin des années 1980 un problème non seulement pédagogique, mais aussi politique et civique, dans un contexte marqué par une diversification confessionnelle croissante de la société, une plus grande visibilité publique de la religion liée notamment à l'influence des conservateurs chrétiens, et par le développement de programmes d'éducation « multiculturelle », censés mieux refléter et valoriser les « différences » de la population américaine.

Si le Premier Amendement a interdit dès 1791 à l'État (d'abord fédéral), de reconnaître ou de soutenir officiellement une croyance par rapport à une autre, la religion (chrétienne), traditionnellement considérée dans la jeune République américaine comme un fondement de la « conscience morale, du devoir civique et de l'intériorisation de la loi » (Lenoir, 2002, p. 102), a longtemps gardé une grande importance dans l'éducation des citoyens. Ainsi, la lecture de la Bible est restée obligatoire pendant plusieurs décennies dans les écoles publiques, non pas dans le but d'endoctriner les enfants – laissés d'ailleurs libres dans leur interprétation du texte – mais bien parce qu'elle permettait de cultiver un nécessaire « esprit religieux » et était donc considérée comme l'un des plus sûrs moyens de garantir une instruction morale commune à tous les jeunes Américains. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la Bible et

les prières dans les salles de classe ont pu également servir de vecteurs aux politiques « assimilationnistes » du *melting pot*, alors la conception dominante du « vivre-ensemble », et qui impliquait que les nombreux immigrants se fondent dans le moule très étroit d'une certaine « culture américaine », à laquelle le protestantisme était intrinsèquement lié (Higham, 2002).

À partir des années 1940 pourtant, alors que la Cour suprême, dans une logique « séparatiste », élargit de manière décisive la portée du Premier Amendement, l'école publique américaine entre dans un profond processus de laïcisation : au travers d'une série d'arrêts clés, le religieux, sous sa forme dévotionnelle, est strictement relégué hors des établissements scolaires financés par l'État, qui ne peut y favoriser une croyance par rapport à une autre, au risque, selon les juges, de créer plusieurs catégories de citoyens (Greenawalt, 2007). C'est donc notamment pour clairement dissocier affiliation religieuse et appartenance citoyenne que l'instruction confessionnelle dispensée pendant les heures de cours et les prières à l'initiative des enseignants sont jugées inconstitutionnelles (Arrêt *McCullum v. Board of Education*, 1948 ; Arrêt *Engel v. Vitale*, 1962), de même que la lecture dévotionnelle de la Bible (Arrêt *Abington v. Schempp*, 1963), les moments de « méditation silencieuse » (Arrêt *Wallace v. Jaffree*, 1985), l'enseignement du créationnisme dans les cours de biologie (Arrêt *Epperson v. Arkansas*, 1968 ; *Edwards v. Aguillard*, 1987) ou encore les invocations religieuses lors des cérémonies de remise des diplômes (Arrêt *Lee v. Weisman*, 1989).

Néanmoins, cette série d'arrêts « séparatistes » ne signifie pas que toute référence à la religion doit être catégoriquement rejetée hors de l'enceinte des écoles américaines. En effet, si l'instruction confessionnelle est clairement considérée comme une violation de la clause de non-établissement du Premier Amendement, l'enseignement des faits religieux est lui explicitement accepté – et même recommandé – par la Cour suprême. Ainsi le juge Clark a-t-il tenu à insister dans l'Arrêt *Abington v. Schempp* sur l'importance d'une prise en compte de la religion dans les programmes scolaires :

Il pourrait bien être dit qu'une éducation n'est pas complète sans une étude comparée des religions ou de leur histoire [...]. Il pourrait certainement être dit que la Bible vaut d'être étudiée pour ses qualités littéraires et historiques. Rien de ce que nous avons affirmé [dans cet arrêt] n'indique qu'une telle étude de la Bible ou de la religion, quand elle est présentée de manière objective, dans le cadre d'un programme d'éducation laïque, ne peut être compatible avec le Premier Amendement.

Mais en dépit de cet encouragement du juge Clark à lui laisser une place – bien encadrée – dans les écoles américaines, la religion comme objet d'étude est largement négligée dans l'éducation publique à la suite des arrêts séparatistes de la Cour: ni les organisations nationales chargées de fixer les grandes orientations du cursus scolaire et composées en partie d'universitaires (*National Council for History Education*, *National Council for the Social Studies*, etc.), ni les *boards of education* des États (les conseils d'éducation élus qui décident du contenu des programmes scolaires locaux), ni le Département fédéral de l'éducation qui encadre les politiques pédagogiques¹, ni les nombreuses associations d'enseignants et de parents d'élèves ne mentionnent la question des faits religieux dans leurs rapports ou directives. Soucieuses de ne pas ébrécher le « mur de séparation entre l'Église et l'État », les écoles américaines choisissent plutôt d'ignorer la religion, qui loin d'apparaître comme une ressource pédagogique positive et utile dans le cadre de l'éducation citoyenne, est au contraire perçue comme une cause potentielle de conflits, qu'il vaut donc mieux reléguer hors de l'espace public des établissements scolaires (Spinner-Halev, 2000). Cette indifférence largement partagée à l'égard du religieux dans les programmes éducatifs outre-Atlantique semble alors d'autant plus légitime – et d'autant moins préjudiciable – que pendant cette même période aux États-Unis, de nombreux sociologues des religions popularisent la théorie de la sécularisation, prédisant un inexorable déclin des croyances et des pratiques et une inévitable perte d'importance sociale et culturelle du religieux, dans une société américaine en voie de réalignement sur la vieille Europe « désenchantée » (Cox, 1966; Berger, 1967). Les voix discordantes, comme celle de l'*American Academy of Religion*, qui publie dès 1974 un rapport recommandant un enseignement des religions dans les écoles publiques, restent très minoritaires et peu écoutées. Sensibiliser les élèves à la problématique des faits religieux, potentiellement divisive et annoncée de toute façon comme de moins en moins pertinente pour les futures générations d'Américains, apparaît pour beaucoup d'acteurs du monde éducatif comme un enjeu superficiel et risqué, comme une initiative pédagogique vaine et contre-productive.

Cette méfiance à l'égard de la religion dans les établissements scolaires – même sous une forme non dévotionnelle – s'atténue pourtant progressivement à partir de la deuxième moitié des années 1980. Le « silence » de

1. Le système éducatif américain étant décentralisé, les programmes scolaires et le choix des manuels dépendent de chaque État, même si le gouvernement fédéral et certaines organisations nationales sont chargés de fixer les grandes priorités pédagogiques.

l'école publique sur tout sujet lié au religieux commence alors à être de plus en plus souvent critiqué et dénoncé aux États-Unis, tant il apparaît en décalage avec la réalité d'une société américaine historiquement attachée à la religion et surtout de plus en plus diverse.

Si les remises en cause les plus virulentes viennent d'abord de la droite chrétienne, qui gagne en influence dans la vie politique américaine et dont les représentants n'ont cessé de fustiger la domination des « sécularistes » et des « libéraux » sur l'éducation publique, « l'oubli » de la religion dans les curriculums est aussi pointé du doigt par un certain nombre d'organisations progressistes qui défendent le projet d'une éducation « multiculturelle » : le principal objectif de cette réforme pédagogique, apparue dès la fin des années 1960 aux États-Unis, est que les programmes scolaires prennent mieux en compte « les communautés qui forment et définissent la culture américaine », en insistant sur la richesse de leur héritage et sur leurs contributions à la construction de la nation, pour « préparer les élèves à vivre et à travailler avec ceux qui sont différents d'eux-mêmes » (Lacorne, 1997, p. 252). Les programmes d'histoire américaine sont notamment retravaillés afin qu'y soient incluses les voix de groupes traditionnellement marginalisés – les femmes, les minorités raciales et ethniques, etc. Si ce tournant multiculturaliste de l'éducation publique avait jusqu'alors largement ignoré la religion, nombreux sont ceux qui à la fin des années 1980 plaident pour que l'étude des faits religieux trouve elle aussi sa place légitime au sein des curriculums, dans une société américaine qui doit s'adapter à la diversification croissante de son paysage confessionnel – l'*Immigration and Nationality Act* de 1965 qui a levé les restrictions sur l'immigration en provenance d'Asie ayant notamment entraîné une augmentation significative du nombre de minorités religieuses non chrétiennes (musulmans, hindous, bouddhistes, sikhs, etc.). En 1986 et 1987 sont ainsi publiés aux États-Unis plusieurs rapports dénonçant le silence des programmes scolaires à l'égard de la religion. Rédigés par des organisations nationales de toute tendance idéologique – de la conservatrice *Heritage Foundation* aux libéraux et « séparatistes » *People for the American Way* et *Americans United for the Separation of Church and State* – tous mettent en évidence « l'alarmante » inculture religieuse des jeunes Américains. Au-delà de l'absence dans les manuels scolaires de chapitres consacrés aux grandes religions du monde, les rapports notent par exemple qu'aucune mention n'est faite de l'influence pourtant historiquement reconnue des Églises chrétiennes dans la lutte contre l'esclavage ou dans le mouvement pour les droits civils.

À la suite de ces publications, la question de l'enseignement des faits religieux est progressivement prise en compte par les autorités éducatives. Le *National Council for History Education* et le *National Council for the Social Studies* recommandent pour la première fois à la fin des années 1980 que l'étude comparée des religions soit intégrée aux « standards » des programmes dans les écoles publiques américaines. Les élèves du primaire, du collège et du lycée devraient notamment connaître les « croyances, pratiques et traditions » des grandes religions du monde. En dépit des « racines chrétiennes » de la nation américaine régulièrement invoquées par la droite religieuse, c'est donc bien une conception multiculturelle de l'enseignement des faits religieux, plébiscitée par les groupes séparatistes et progressistes, qui s'impose pendant cette période. À la suite des recommandations des *National Councils*, de nombreux États commencent ainsi à réviser leurs programmes scolaires pour y inclure l'étude des religions. La Californie, pionnière en matière d'éducation multiculturelle aux États-Unis, introduit l'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques dès 1987, comme une reconnaissance de « l'importance de la religion dans l'histoire de l'humanité ». Les standards éducatifs de l'État obligent notamment les élèves de 6^e (6th grade) à suivre des cours sur le christianisme, le judaïsme, le bouddhisme et l'hindouisme, l'islam étant abordé l'année suivante (7th grade). La nécessité de prendre en compte l'étude des faits religieux dans le cursus des établissements primaires et secondaires est confirmée quelques années plus tard par les « Directives fédérales relatives à l'expression religieuse dans les écoles publiques », publiées en 1995 et qui invitent explicitement les enseignants américains à prendre en considération la place des religions dans l'histoire des États-Unis et du monde : « les écoles publiques ne peuvent pas proposer des cours de religion, mais elles peuvent enseigner les faits religieux [...]. Le rôle de la religion dans l'histoire des États-Unis et dans celle d'autres pays est un sujet d'étude acceptable ». Aujourd'hui, l'enseignement des religions constitue un standard pédagogique établi dans la majorité des États, qui peuvent aussi recommander aux écoles d'évoquer l'apport des grands systèmes de croyance dans la littérature et l'art.

Car, au-delà de l'importance de donner une culture religieuse de base aux étudiants américains, la question de la place des religions dans les écoles publiques s'articule aussi explicitement à la problématique de l'éducation *citoyenne* des élèves. L'enseignement des faits religieux – comme l'éducation multiculturelle de manière générale – loin de n'être qu'une question strictement pédagogique, apparaît aux États-Unis comme un véritable enjeu *civique*. Le *National Council for the Social Studies* affirme

ainsi que « la connaissance des religions n'est pas seulement une caractéristique d'une personne éduquée, mais est aussi absolument nécessaire pour vivre dans un monde marqué par la diversité. La connaissance des différences religieuses [...] peut contribuer à promouvoir le dialogue et à réduire les préjugés » (*National Council for the Social Studies*, 1998). La prise en compte croissante de l'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques américaines semble donc refléter – et confirmer – l'évolution ces trois dernières décennies de l'*idéal* dominant du vivre-ensemble aux États-Unis, proche aujourd'hui de ce que l'historienne Diane Ravitch qualifie de « multiculturalisme pluraliste » (Ravitch, 2000, p. 270), et qui implique, au-delà d'une tolérance « passive », « prudente et silencieuse » de la diversité, sa reconnaissance, sa valorisation et son engagement actif dans « un espace public perméable au pluralisme de l'expression des identités ». C'est une approche volontaire et positive des différences qui transparaît au travers des nouveaux standards éducatifs sur les religions, comme « l'une des prescriptions morales considérées comme nécessaire à l'existence du bon citoyen » américain, et qu'il est donc légitime et indispensable de cultiver dans les salles de classe. Si la religion garde une place importante dans la « communauté imaginée » américaine et dans la conception de la citoyenneté telles qu'elles sont véhiculées au travers des programmes scolaires officiels, c'est donc d'abord et avant tout dans sa dimension « plurielle », dans une perspective d'ouverture, de tolérance et de respect de la liberté de conscience. La Californie, dans les « Directives pour l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales » destinées aux écoles publiques de l'État et publiées en juin 2005, indique ainsi que pour pouvoir « comprendre l'identité de la nation », les élèves doivent avant tout reconnaître que la société américaine « est, et a toujours été, pluraliste et multiculturelle. [...] Les enseignants ont l'obligation d'ins-tiller aux étudiants un sentiment de fierté dans leurs héritages individuels ». Néanmoins, le Conseil d'éducation californien a également pris soin de souligner que, au-delà de cette valorisation souhaitable et utile des différences, « les étudiants doivent reconnaître que, quelle que soit la diversité de nos origines, nous sommes tous américains [et] le véritable patriotisme célèbre la force morale [des États-Unis] en tant que nation qui unit en un même peuple les descendants de plusieurs cultures [...], religions et groupes ethniques » (Département de l'Éducation de Californie, 2005). Ainsi, la volonté exprimée au travers de ces directives de concilier une éducation résolument multiculturelle avec la préservation d'un socle identitaire commun (« nous sommes tous Américains »), fait plus précisément écho à ce que Denis Lacorne appelle l'idéal d'un « multiculturalisme civique », une voie « à la fois multiculturelle et unitaire », et

qui dans ce cas suppose un programme scolaire qui reconnaisse et valorise ouvertement la diversité (religieuse), tout en préservant malgré tout un « certain consensus sur ce qui constitue le fondement de la culture américaine » – notamment la liberté de conscience et la séparation entre l'Église et l'État – garantie de l'identification de tous les élèves à des valeurs transcendantes, indispensables au lien social et au vivre-ensemble (Lacorne, 1997, p. 250-252).

Néanmoins, si l'enseignement des faits religieux s'est effectivement imposé au cours des deux dernières décennies comme une nécessité à la fois pédagogique et civique aux États-Unis – bien qu'il reste en pratique trop souvent limité et superficiel, nombre d'enseignants craignant toujours d'ébrécher le « mur de séparation entre l'Église et l'État » – il est aussi devenu ces dernières années un véritable enjeu politique et identitaire aux États-Unis, « utilisé » par certains groupes pour s'affirmer dans le paysage multiculturel américain, ou par d'autres pour promouvoir leurs propres conceptions de l'identité nationale et du vivre-ensemble, souvent en opposition au principe d'une « citoyenneté plurielle ». Ainsi, plusieurs polémiques récentes liées à la place du religieux dans les écoles publiques, tout en révélant plus largement les difficultés inhérentes au projet d'éducation multiculturelle, ont mis en évidence les limites de l'idéal d'un « multiculturalisme civique », dans une société parmi les plus diverses au monde, et où s'affrontent toujours des visions concurrentes et difficilement conciliables d'une certaine « communauté imaginée » américaine.

Ce sont dans un premier temps les demandes de plus en plus nombreuses de minorités religieuses désireuses d'être (bien) représentées dans les programmes scolaires américains, qui laisseraient une nouvelle fois entrevoir le spectre de « l'impasse communautaire » guettant inévitablement l'horizon multiculturaliste aux États-Unis, et qui risqueraient donc de mettre à mal les ambitions à la fois pluralistes et civiques de l'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques.

De la même façon que les groupes raciaux ou ethniques ont cherché depuis la fin des années 1960, et les prémices de l'éducation multiculturelle, à promouvoir dans les manuels scolaires une présentation particulière de leur histoire et de leur identité, celle qu'ils jugent la plus légitime et la plus valorisante, les minorités religieuses aux États-Unis – souvent des immigrants récents – essaient également depuis quelques années de tirer profit de l'introduction de cours sur les grandes religions du monde,

dans le but de gagner en visibilité et d'affirmer leur présence dans la société américaine. L'inclusion dans les programmes scolaires étant souvent perçue comme une forme de reconnaissance publique, comme le signe que le groupe fait « officiellement » partie de la « mosaïque nationale », les demandes de prise en compte dans les curriculums sont devenues l'une des stratégies identitaires privilégiées des minorités religieuses en quête d'intégration dans le « cercle du Nous » américain (Hollinger, 1993). D'où par exemple le lobbyisme – victorieux – organisé ces dernières années par la *Sikh Coalition*, principal lobby sikh outre-Atlantique, auprès des conseils d'éducation, afin que leur religion soit enseignée dans les écoles publiques américaines, au côté notamment du christianisme, du judaïsme, et de l'islam. En 2009, dans ce qui a représenté selon la *Coalition* « un pas en avant monumental pour rendre meilleur le futur de générations de Sikhs », le New Jersey, plusieurs années après la Californie et quelques mois avant le Texas, a rendu obligatoire des cours sur le sikhisme dans les collèges et les lycées de l'État ¹.

Mais au-delà même de leurs demandes d'inclusion dans les programmes éducatifs, les minorités confessionnelles cherchent aussi à contrôler la présentation qui est donnée de leur religion dans les manuels scolaires. Il s'agit pour ces groupes de défendre et de promouvoir un discours officiel positif et valorisant sur leur histoire, leurs fondements théologiques et leurs traditions. Ainsi, plusieurs organisations hindoues, dont la *Vedic Foundation* et la *Hindu Education Foundation*, ont-elles protesté en 2006 contre la description qui était faite de l'hindouisme dans les manuels scolaires californiens, et qui renvoyait selon elles une « image indésirable, ridicule et inférieure » de leur religion, contribuant à « l'embarras et [à] l'humiliation des enfants hindous » aux États-Unis ². Dans les révisions demandées au *board of education* de l'État, le lobby exigeait notamment que les références au polythéisme, au système des castes et au statut inférieur des femmes dans l'Inde antique soient moins explicites ou tout simplement retirées : il s'agissait donc, dans une « stratégie de normalisation », de mettre en avant une image positive de l'hindouisme, qui pouvait correspondre aux « standards de la religiosité américaine » – le monothéisme (Casanova, 2007, p. 67) – et aux valeurs dominantes de la société – l'égalité des sexes, etc. De la même manière, la *Sikh Coalition* a récemment obtenu du Conseil d'éducation de Californie le retrait d'une représentation du Guru Nanak, l'une des principales figures de l'histoire

1. *Sikh Coalition*, « Texas State Curriculum Now Includes Sikhi », 21 mai 2010.

2. Golden D., « New Battleground in Textbook War: Religion in History », *The Wall Street Journal*, 25 janvier 2006.

du sikhisme, au prétexte qu'elle était «outrageante», et que «le style de sa barbe» le faisait ressembler à un «musulman» plutôt qu'à un sikh¹, alors que de son côté le *Council of Islamic Education* a demandé à ce que les chapitres consacrés à l'islam dans les manuels de plusieurs États soient révisés pour donner une image moins «belliqueuse» et «archaïque» de leur religion².

Ces revendications de groupes religieux quant à leur place dans les programmes scolaires suscitent, comme pour celles des minorités raciales et ethniques, des interrogations et des inquiétudes aux États-Unis, certains évoquant la menace d'un «multiculturalisme particulariste» et les risques de «réification des appartenances particulières» et de «citoyenneté éclatée» (Schnapper, 2000, p. 242), induites par la multiplication de ces exigences identitaires de la part de communautés (religieuses) focalisées sur la promotion de leurs intérêts particuliers, au détriment de l'adhésion à des valeurs partagées et des préoccupations pour le vivre-ensemble.

Certaines initiatives ont néanmoins été mises en place ces dernières années par les autorités éducatives américaines afin de faciliter le dialogue avec les minorités confessionnelles et de désamorcer les conflits potentiels autour de la question de leur intégration dans le cursus scolaire. Ainsi, plusieurs *boards of education*, notamment celui de Californie, choisissent de plus en plus souvent d'inviter les représentants de lobbies religieux au moment même de l'élaboration des programmes, afin qu'ils puissent exprimer *en amont*, devant les membres du comité éducatif, leurs désaccords ou leurs suggestions à propos du traitement qui leur est réservé. Cette solution doit permettre de trouver un compromis entre la nécessité d'inclure une description «académiquement correcte» de leur système de croyance, approuvée par des experts scientifiques, et la volonté de ces groupes de mettre en avant, dans une logique de politique identitaire, les aspects les plus «positifs» de leurs traditions et de leurs pratiques.

Mais au-delà des revendications de certaines minorités confessionnelles, les débats récents sur la prise en compte des faits religieux dans les écoles publiques révèlent également que l'idéal d'un «multiculturalisme civique» est encore aujourd'hui remis en cause et concurrencé dans certains États par le projet de vivre-ensemble défendu par les partisans de la droite chrétienne. Régulièrement défaits depuis les années 1960 dans

1. McKinley J., «Bowling to Sikhs' Call, California Wants Textbook Change», *The New York Times*, 10 mars 2007.

2. Golden D., *op. cit.*

leurs tentatives de réintroduire les prières, la lecture de la Bible et l'étude du créationnisme ou de l'*intelligent design* dans les salles de classe¹, les conservateurs chrétiens ont fait de l'enseignement des faits religieux l'une de leurs cibles privilégiées. Ces dernières années leur stratégie a notamment consisté à faire élire certains de leurs représentants au sein des conseils d'éducation des États afin qu'ils puissent y influencer de manière décisive le contenu des programmes scolaires.

Dénonçant tour à tour les travers de la laïcisation de l'école publique et de l'éducation multiculturelle, qui « corrompent » l'identité de la nation américaine, les groupes de la droite religieuse ont notamment contesté l'inclusion de cours sur les grandes religions du monde dans les curriculums des collèges et lycées du pays. Ainsi, certains conservateurs chrétiens ont-ils récemment protesté dans plusieurs États contre « l'image trop positive » qui serait donnée de l'islam dans les programmes éducatifs, et ce, au détriment des traditions judéo-chrétiennes, « marginalisées », voire « dévalorisées ». Alors qu'en 2005 un livre d'histoire avait été retiré de la liste des manuels recommandés par l'Arizona à la suite des plaintes de parents mécontents d'un biais en faveur de la religion musulmane et allant jusqu'à dénoncer un « endoctrinement islamique² », le Conseil d'éducation du Texas, qui comptait sept membres (sur quinze) s'identifiant comme « chrétiens conservateurs », a passé en septembre 2010 une résolution intitulée « Traitement équilibré des groupes religieux dans les manuels scolaires » (« *Balanced Treatment of Religious Groups in Textbooks* »), et condamnant officiellement les « distorsions pro-musulmanes et antichrétiennes dans les textes de sciences sociales³ ».

L'ambition d'une étude pluraliste des religions, qui servirait avant tout à sensibiliser les élèves à la diversité de leur société – telle qu'elle a été affirmée dans la plupart des directives et des standards éducatifs fédéraux et locaux depuis la fin des années 1980 – est donc régulièrement mise à mal dans certains États américains par le projet des conservateurs religieux, dont l'objectif principal, loin de valoriser et d'engager les différences confessionnelles, est de réhabiliter la place de la religion – chrétienne – dans l'imaginaire national et civique des futurs citoyens

1. L'enseignement de l'*intelligent design* dans les écoles publiques a été déclaré inconstitutionnel en 2005 dans l'Arrêt *Kitzmiller v. Dover Area School District*.
2. Outre le nombre de pages trop important qui aurait été consacré à l'islam par rapport au christianisme et au judaïsme, les associations de parents d'élèves ont également reproché aux auteurs des manuels scolaires de présenter les croyances, dogmes et légendes de la religion musulmane comme de véritables « faits historiques ».
3. Mellon E., « Divided SBOE Adopts Religion Resolution », *Houston Chronicle*, 24 septembre 2010.

américains. La rhétorique néo-nativiste, anti-séculariste et anti-pluraliste de la droite chrétienne apparaît ainsi plutôt proche d'un certain type de «communautarisme conservateur», qui implique, selon la définition qu'en donne Will Kymlicka, qu'«être véritablement membre de la collectivité présuppose l'acceptation de valeurs partagées qui découlent de (ses) traditions historiques» (Kymlicka, 1992, p. 59).

Un certain nombre d'États, surtout dans le sud des États-Unis, ont notamment autorisé ces dernières années l'organisation dans les écoles publiques de cours électifs spécifiquement consacrés à l'étude de textes religieux, les plus courants étant «La Bible comme littérature» et «La Bible et son influence». Bien que ces enseignements soient officiellement «académiques» et «non dévotionnels», certaines associations de défense de la séparation entre Église et État, comme *Americans United* ou l'*American Civil Liberties Union*, s'inquiètent du flou de leurs syllabus et du manque de formation des professeurs qui les dispensent, suggérant que ces nouveaux cours sont avant tout une façon pour les autorités locales de réintroduire de la religion dans les établissements scolaires sous couvert d'enseignement des faits religieux.

Plus significatif encore, en mai 2010, après des débats longs de plusieurs mois, le *board of education* de l'État du Texas a voté une révision des programmes d'histoire et de sciences sociales, qui, entre autres changements controversés, donnent dorénavant une plus grande place à la religion – chrétienne – dans le récit de la fondation des États-Unis et dans l'analyse de la vie politique américaine contemporaine. Alors que les élèves seront invités à s'interroger sur la pertinence de l'expression «séparation de l'Église et de l'État» en la comparant au texte du Premier Amendement, et que l'importance accordée à Thomas Jefferson dans un cours sur les influences philosophiques de la révolution américaine sera considérablement réduite, en raison de son scepticisme religieux et de son soutien au principe de séparation, les manuels d'histoire américaine du Texas devront pour la première fois mentionner certaines figures influentes de la droite chrétienne, telles Jerry Falwell ou Phyllis Schlafly. Un des membres les plus conservateurs du Conseil d'éducation a justifié ces révisions en insistant sur la nécessité pour les éducateurs et les étudiants de reconnaître l'influence décisive du christianisme dans la construction de la nation américaine :

Les manuels scolaires sont en majorité le produit de l'*establishment* libéral, et ils sont écrits avec l'idée que notre religion et notre liberté sont en conflit. Mais le christianisme a eu un impact profond sur notre système. Les hommes qui ont écrit la Constitution étaient des chrétiens qui connais-

saient la Bible. Notre conception des droits individuels vient de la Bible. Le développement occidental du système de libre marché doit beaucoup aux principes bibliques¹.

Si d'autres propositions allant aussi dans le sens d'une revalorisation des valeurs chrétiennes dans l'histoire et la société américaine ont finalement été rejetées, notamment celle visant à rendre obligatoire une présentation des « forces et des faiblesses » de la théorie de l'évolution dans les livres de biologie, les révisions autorisées au Texas ont rapidement provoqué une importante polémique nationale. Abondamment discuté dans les médias, le vote du *board of education* a été largement condamné, aussi bien par le secrétaire fédéral à l'éducation de Barack Obama, Arne Duncan, que par son prédécesseur républicain, Rod Paige. La décision du Texas – dont les manuels scolaires servent aussi souvent de modèles à ceux d'autres États – peut être considérée comme une victoire des conservateurs chrétiens et de leur conception de l'identité nationale et du vivre-ensemble par rapport aux défenseurs du « multiculturalisme civique », qui plaident pour une prise en compte du religieux au sein des cursus scolaires dans une perspective de diversité et d'ouverture. Néanmoins, ces révisions ont également entraîné aux États-Unis des mouvements de contre-réaction, dont le but est précisément de limiter la portée des changements votés au Texas et d'éviter qu'ils n'influencent l'orientation d'autres programmes éducatifs dans le pays. Ainsi, en septembre 2010, le Sénat de Californie a proposé une résolution visant à empêcher que le Conseil d'éducation de l'État puisse à l'avenir décider de modifications similaires à celles autorisées au Texas : le sénateur Leland Yee, à l'origine de cette proposition, l'a justifiée en déclarant que « tandis qu'au Texas certains politiciens voudraient revenir aux standards éducatifs d'il y a cinquante ans, la Californie ne devrait pas être soumise à ces changements archaïques [... qui reflètent une vision] erronée de l'histoire diverse de notre nation² ».

Le cas d'étude que constitue l'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques américaines permet donc de mieux saisir les conceptions du vivre-ensemble et de la citoyenneté qui s'affrontent aujourd'hui aux États-Unis, et qui correspondent plus largement à des représentations concurrentes d'une certaine « communauté imaginée » américaine. Si pour la droite religieuse le christianisme est indissociable de l'identité nationale, les tenants d'un « multiculturalisme civique » entendent

1. Shorto R., « How Christian Were the Founders? », *The New York Times*, 11 février 2010.
2. Molland J., « California Declares War on Texas Textbooks », *Care2*, 17 mai 2010.

prendre en compte et engager positivement la diversité confessionnelle croissante de la société dans le cadre autorisé par le Premier Amendement, sans privilégier une croyance par rapport à une autre. Ces dernières décennies, et bien qu'elle soit régulièrement contestée et confrontée à des tensions internes, c'est cette approche à la fois pluraliste et civique qui s'est affirmée au travers des programmes éducatifs comme l'*idéal* dominant du vivre-ensemble et de la citoyenneté aux États-Unis. Mais la résurgence fréquente outre-Atlantique des polémiques liées à l'enseignement des faits religieux, et, plus généralement, à la place de Dieu dans les écoles publiques, laisse bien sûr grande ouverte la réflexion sur ces enjeux qui ne cessent, depuis la fondation des États-Unis, d'interroger les liens ambigus entre religion, identité nationale et appartenance citoyenne dans la société américaine.

Partie II

École, arène publique et lien social

Introduction

Valérie Amiraux

« La foi dans la démocratie est la foi dans l'expérience. »

John DEWEY, *Le public et ses problèmes*, 1927

On attend beaucoup de l'école. Comme parents, comme enseignants, comme élèves aussi. Qu'espère-t-on ? Principalement, qu'elle contribue à une plus grande justice sociale, à une meilleure cohésion sociale et à l'acquisition de plus de connaissances : « Non seulement l'éducation serait favorable à la justice sociale, mais elle pourrait renforcer la cohésion des sociétés en développant les valeurs de la démocratie, de la tolérance, de la liberté, en confortant la confiance en soi et dans autrui » (Dubet *et alii*, 2010, p. 7). Ces vingt dernières années en Europe, beaucoup de polémiques et de désaccords violents ont vu le jour à partir de situations localisées dans des écoles, publiques ou non, qui, d'un certain point de vue, déçoivent ces attentes. La sensibilité des opinions publiques aux questions de visibilité des signes religieux en est probablement l'exemple le plus évident dans la plupart des états de l'Union européenne (Modood *et alii*, 2006 ; Kılıç *et alii*, 2008). La capillarité des polémiques sur les questions religieuses dans l'opinion publique (Amiraux, 2012), principalement autour du port du foulard islamique dans les écoles et désormais du voile intégral dans les lieux publics, valide la nécessité de développer des grilles d'analyse intégrant des approches scalaires plutôt que par « modèles nationaux », mais aussi d'engager une réflexion plus systématique en terme d'eupéanisation.

Plusieurs lectures ont été proposées pour analyser l'irruption et le déroulement de ces polémiques, certaines en se concentrant sur les énoncés normatifs des dispositifs d'encadrement de l'instruction publique (les principes, c'est-à-dire les structures et le processus d'intégration qui se joue), d'autres en lisant l'arène scolaire comme site privilégié de l'exploration des modalités de gestion concrète d'un pluralisme de fait des

sociétés européennes du XIX^e siècle (les pratiques, c'est-à-dire les attitudes, valeurs et la dynamique de cohésion qu'elles révèlent). Nous voudrions dans cette introduction revenir sur quelques éléments transversaux qui, avec la lecture approfondie des trois contributions suivantes, permettent d'illustrer les moments, les lieux et les arguments qui encadrent les vacillements de la confiance que chacun de nous place dans l'éducation scolaire.

Illustrations empiriques

Les trois contributions de cette partie, à distance d'une réflexion sur le « modèle belge¹ », se consacrent à l'école comme arène publique et à l'appui d'un retour sur l'expérience concrète du lien social. Les trois auteurs nous invitent à observer les déploiements concrets de l'expérience contemporaine du pluralisme culturel en Belgique à partir de ses accomplissements pratiques. Ils se concentrent pour ce faire sur trois thèmes particuliers, celui de la distribution de nourriture halal dans les écoles de la région bruxelloise (Corinne Torrekens), de la polémique sur le port du foulard dans les écoles belges (Grégory Piet) et de l'enseignement de la Shoah auprès de jeunes écoliers belges (Geoffrey Grandjean). Confrontée à la présence pratique du religieux (port du foulard, distribution et consommation de nourriture halal) et à l'enseignement d'un fait historique universel (la Shoah), l'école devient le site par excellence de validation des principes, de renouvellement des accords et de confirmation des désaccords entre plusieurs coalitions d'acteurs (laïques, musulmans, parents, enseignants, etc.). Elle devient aussi l'un des « terrains grossisseurs » (Piette, 2003, p. 17) des problématiques qui traversent les sociétés multiculturelles et d'une certaine façon confirme la « convergence troublante » entre des modèles nationaux d'intégration pourtant historiquement construits comme distincts (Schiffauer, 2007). Les trois textes qui composent cette section mettent en scène ces questionnements dans les écoles en Belgique et permettent une illustration croisée de la réflexion sur le vivre-ensemble à partir de l'espace scolaire.

Consommation et régulation publique du pluralisme : les limites de la reconnaissance

Corinne Torrekens se concentre sur la distribution de nourriture halal dans les écoles communales en Belgique. Dans l'espace francophone,

1. On renverra ici à la très utile approche comparée de Mc Andrew entre le Québec, la Flandre et la Catalogne, 2010.

le débat sur la consommation de nourriture halal a considérablement gagné en visibilité médiatique au cours de la campagne pour les présidentielles françaises au printemps 2012 à l'initiative de la leader du Front national Marine Le Pen, et par effet rebond au mois de mars de la même année au Québec. Quand Paris s'enrhume, dit l'auteure, Bruxelles éternue... et Montréal également¹. Cette circulation des polémiques et des catégories (laïcité), voire des débats juridiques (accommodements raisonnables), s'applique également sur le port du foulard dans les écoles belges confirme Grégory Piet dans sa contribution et qui donne sens à l'hypothèse d'une européanisation par les polémiques sur l'altérité ethnico-religieuse. Partant d'une polémique ouverte en 2006 dans la région bruxelloise et rapidement étendue à d'autres communes, Corinne Torrekens analyse les contours d'un débat public sur un sujet qui, entre-temps, a concrètement disparu : l'offre de repas à base de viande certifiée halal n'existe plus à Bruxelles. Dans les discussions qui se succèdent et se concentrent sur le rappel des principes et l'affirmation des mises en récit officielles de l'approche belge du pluralisme, neutralité de l'État (dans sa définition et sa finalité pratique d'égalité de et entre tous mais aussi la liberté de conscience) et laïcité finissent par opérer comme synonymes. Dans le contexte belge, rappelle Corinne Torrekens, la neutralité entendue comme autonomie réciproque est pourtant mise en œuvre dans un cadre légal de reconnaissance par l'État des cultes, bien distinct de ce qui caractérise le contexte français. Le concept y prend son sens comme « norme juridique de régulation des relations entre les Églises et l'État », souligne-t-elle, tandis que la laïcité fonctionne « en tant que philosophie ».

Corinne Torrekens montre aussi à quel point le halal est sorti de son champ d'application initial et opère aujourd'hui comme une arène où se durcissent les normativités religieuses en même temps que le label s'étend pour qualifier d'autres biens de consommation dans un mouvement d'encadrement de l'ensemble des comportements et attitudes des musulmans. D'une certaine façon, le halal se substitue au foulard comme bannière des revendications des jeunes générations de musulmans (Kepel, 2012). Mais dans les deux cas, ce sont les engagements quotidiens des individus qui produisent le déplacement du sens de la pratique et convoquent une multiplicité de motifs pour comprendre ici le choix du halal, ailleurs celui de visiblement s'afficher musulman.

1. Amiraux V. et Koussens D., « Délires franco-québécois sur la viande halal », *Le Devoir*, 26 mars 2012.

Qu'il s'agisse de la France ou de la Belgique, la laïcité apparaît comme une notion fédératrice et la guerre de tranchées entre postures universalistes et communautaristes se retrouvent dans les deux textes consacrés aux pratiques religieuses dans l'espace scolaire. L'illégitimité des gestes et pratiques dénoncées sert la cause d'une démocratie libérale laïque mise en péril dans l'ensemble des pays de l'Union européenne par les manières d'être et de faire des musulmans, par leurs revendications aussi. La demande de halal dans les services publics évoque le cheval de Troie de l'islamisation : le halal serait le premier point de pénétration d'une demande qui pourrait devenir excessive, et l'école est le premier lieu où poser les gestes de la résistance, dans une vocation quasiment patrimoniale de défense des institutions incarnant les compromis historiques passés entre autorités spirituelles et temporelles en Europe¹.

Le port de signes religieux dans les écoles : une argumentation politique

Grégory Piet s'attaque à un objet longtemps plutôt sujet politique que sujet de recherche universitaire. Il s'intéresse plus précisément aux différentes formes prises par la polémique à partir d'une analyse quantitative et qualitative d'un corpus médiatique (presse écrite) conséquent (568 articles de presse). La question de départ est simple : la récurrence des débats sur le port du foulard dans les écoles en Belgique est-elle le signe d'une instrumentalisation politique jouant notamment sur sa visibilité ou incarne-t-elle une véritable polémique ? Démontrant l'importance de saisir les fluctuations chronologiques (ce qu'il appelle les pics et les creux) de la couverture des différentes « affaires » par la presse afin de mieux saisir leur déroulement, Grégory Piet regarde plus spécifiquement l'argumentation à l'œuvre (définition, liaisons, comparaisons, hiérarchisation) et identifie neuf sujets subdivisés ensuite en dossier qui traversent le débat sur le foulard qui lui permettent à la fois de repérer quels acteurs entrent en scène et se positionnent, mais aussi de mettre en évidence la contiguïté du débat sur le foulard avec d'autres épreuves traversées par la société belge et son irruption dans celles-ci (Grégory Piet les appelle les « polémiques associées ») en distinguant quatre logiques argumentatives autour du débat.

1. Comme dans la décision de la CEDH (mars 2011) dans l'affaire « Lautsi vs Italie », qui autorise l'Italie à conserver le crucifix sur le mur des écoles publiques. La CEDH se tient à distance du débat entre les juridictions internes et des opinions contrastées de celles-ci sur la présence de crucifix.

L'analyse de Grégory Piet rejoint en bien des points celle de Corinne Torrekens : historique en pics et en creux de la polémique, politisation au fondement des réactivations des polémiques, acteurs identiques, concentration sur le thème de la frontière entre privé et public, influence du débat français. Elle fait écho à deux dynamiques que l'on retrouve dans les travaux sur l'islam et les musulmans en Europe (Maussen, 2007). D'un côté, on est frappé par le silence de la presse sur la religiosité, les croyances et les valeurs, la doctrine, sur « ce que dit *vraiment* la religion » (Roy, 2011, p. 18). Le foulard est pris pour ce qu'il signifie pour les animateurs de l'argumentation en Belgique, pas pour ce qu'il signifie pour celles qui le portent (à l'exception de brefs moments sur lesquels l'auteur revient dans la présentation de l'évolution des définitions et des arguments). De l'autre, les lignes d'argumentation enchâssent les questions de régulation et plus génériquement de « gouvernance » de cette présence du foulard à l'école dans des cadres politiques plus larges dans les limites d'une réflexion cette fois sur « est-ce compatible avec l'ordre public ? » (Roy, 2011, p. 18)¹. L'antagonisme énoncé entre obligation, contrainte et exercice des libertés en est une illustration, la hiérarchisation avec d'autres débats également. Dans le cas belge, cette argumentation reste toutefois toujours en deçà d'une ouverture d'un débat sur l'islam en Belgique. Au cours des quinze dernières années, c'est principalement dans ce second domaine que le plus grand nombre de travaux ont été publiés, indépendamment des contextes nationaux et le plus fréquemment à l'appui d'une comparaison desdites traditions nationales, sur la question des accommodements, de la régulation par les pouvoirs publics du pluralisme religieux (Tatari, 2009 ; Fetzer et Soper, 2005), et sur les effets de l'épreuve du pluralisme sur les différentes déclinaisons européennes de la laïcité (Kuru, 2009). Les contributions de Corinne Torrekens et Grégory Piet mettent à jour les structures institutionnelles d'une gouvernance religieuse en Belgique que l'on retrouve ailleurs en Europe, structures institutionnelles déterminantes pour l'émergence de différents modes d'engagement des populations musulmanes dans la lutte pour la reconnaissance, c'est-à-dire pour leur inclusion ou exclusion des espaces politiques nationaux aux conditions fixées par les groupes majoritaires et, possiblement, à l'appui des grammaires et des répertoires reconnus légitimes.

¹ Deux autres sujets sont illustratifs de cette tendance à privilégier une lecture en terme de gouvernance, les lieux de culte et la viande halal (Bergeaud-Blackler, 2006 ; Allievi, 2010).

***Apprentissage du vivre-ensemble:
Se questo è un uomo (Si c'est un homme)***

L'enseignement de la Shoah à des jeunes Belges francophones procède de cette même réflexion sur les conditions de possibilité du vivre-ensemble, à partir cette fois d'un fait historique et de son enseignement à des générations qui en sont de plus en plus éloignées et non plus d'un fait social contemporain dont chacun peut faire l'expérience concrète au quotidien. Cette distinction ontologique posée, le travail de terrain extrêmement riche de données inédites réalisé par Geoffrey Grandjean propose une analyse des discours d'une centaine de jeunes sur ce fait historique en lien avec les visions des jeunes, de leur représentation de leur participation politique et du vivre-ensemble. Entre injonction au devoir de mémoire et histoire, quels sont les enseignements de la Shoah pour de jeunes Belges francophones? L'auteur répond en identifiant six registres de discours produits par les jeunes autour de cet enseignement, registres discursifs qui contribuent à produire une représentation de la société dans laquelle ils vivent et de leur position politique (actuelle et à venir). Pour Geoffrey Grandjean, l'enseignement de la Shoah permet aux jeunes Belges francophones qu'il a rencontrés de développer une image du politique en deux dimensions, d'une part déclinée autour des représentations (cognitives) et d'autre part ancrées dans des perceptions (affectives) à partir desquelles se met en place leur conception du vivre-ensemble comme lien entre pairs et rapport au politique.

À la différence des deux contributions précédentes, l'analyse des effets de l'enseignement de la Shoah met à jour, à partir d'une expérience indirecte mais néanmoins interactive, la dimension émotionnelle et affective du vivre-ensemble. L'enseignement de la Shoah est un événement pédagogique générateur d'émotions dans les curriculums scolaires. Ses dimensions cognitives, affectives et intentionnelles rendent cette pédagogie ardue et c'est par le biais de l'identification (témoignages, autobiographies, fiction) qu'elle est souvent facilitée (Hirsch, 2012). Les jeunes Belges francophones expriment très explicitement la palette des affects qui les traversent au cours de l'enseignement de la Shoah, véritable fabrique de la « dialectique des émotions » (Katz, 1999), à partir de laquelle ils pourront construire et faire sens de certains engagements politiques, par exemple en rattachant le souvenir du génocide à la valeur de l'engagement dans la démocratie, en établissant des liens entre génocide des Juifs et confiance dans les institutions internationales *versus* rejet des partis politiques d'extrême droite. Sur ce point, l'école décrite par les jeunes

de l'enquête de Geoffrey Grandjean est le lieu d'émergence du « public » dont parle John Dewey, instance intermédiaire entre la société et le gouvernement. À la lecture de l'analyse des discours des jeunes Belges francophones sur l'enseignement de la Shoah, on mesure à quel point il émerge dans l'école, doté des pré-requis qui lui permettront la délibération et l'engagement dans des conversations politiques. L'enseignement de la Shoah, outre le fait historique sur lequel Geoffrey Grandjean revient, est donc aussi l'enseignement d'un universel porteur de cohésion sociale et de signification locale, d'ancrage à l'histoire, aux pairs et à la société¹.

Lectures transversales

L'enceinte de l'école telle que révélée par les trois contributions permet de sortir du registre symbolique et de convoquer d'autres registres que normatifs pour réfléchir aux conditions de possibilité du vivre-ensemble. Dans les trois chapitres, l'analyse du lien entre école et société mène avant tout à une meilleure compréhension de la façon dont « les systèmes éducatifs et les sociétés "s'accrochent" les uns aux autres » (Dubet *et alii*, 2010, p. 11). L'école conçue comme lieu de production de la cohésion sociale propose des « scénarisations du vivre-ensemble » pour reprendre les termes de Grégory Piet, en invitant à repenser, dans certains cas, l'interprétation du sens de la laïcité comme modalité d'organisation politique et de la neutralité de l'État comme principe idéal-typique polyphonique dans des politiques de régulation de la diversité religieuse de moins en moins contrastées en Europe (Koussens, 2010). L'école devient alors le lieu d'éveil de la conscience critique face à l'enjeu de la fixation précise (et non de l'expulsion) de la place du religieux autonomisé, en perte d'évidence culturelle à la faveur des processus de sécularisation – religieux qui reste par ailleurs à définir – dans l'espace public (Roy, 2010). Là est peut-être la plus forte distinction entre l'enseignement de la Shoah et la régulation des manifestations de la pluralité religieuse dans l'ordinaire scolaire : tandis que le premier est le prétexte à un foisonnement d'inventivité pédagogique et de soutien politique, l'objet de la seconde reste peu intelligible pour les cultures politiques européennes (Amiriaux, 2009). Le fait religieux est invisible, intouchable, impalpable, simultanément du ressort de l'intime (la foi) et de l'extraordinaire (le divin). Proposer de

1. L'enseignement de l'Holocauste est ainsi de plus en plus admis en Amérique du Nord. Sur ce point, on consultera le travail réalisé par S. Hirsch sur l'enseignement de l'holocauste au Québec. *Le traitement de l'Holocauste dans le programme et les manuels scolaires québécois de langue française* (sous la direction de Marie Mc Andrew, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, 2011), accessible sur www.chereum.umontreal.ca.

l'approcher par l'ethnographie, ce pour quoi nous plaillons méthodologiquement, renoue avec le double enjeu de la définition du religieux à laquelle l'expérience quotidienne nous invite et de l'adoption d'une posture réflexive que l'on rapprochera des réflexions de Paul Veyne sur le risque de la surinterprétation, ou de la réduction du religieux à ce qu'il n'est pas (Veyne, 1996).

Il me semble au final impératif d'élargir la focale et de poser les liens entre ces « éléments de convergence troublants » en Europe et une dynamique générale de racialisation des identités religieuses. Les trois contributions permettent d'y réfléchir pleinement même si elles ne font qu'y alluder. Les enjeux de régulation du culte, de sécularisation, de religiosité et de mesures de celles-ci, d'intégration, de cohésion ne sont ici que des éléments du contexte, ils ne définissent pas l'objet ordinaire de l'expérience vécue qui, entre pluralisme des situations et radicalisation des attitudes, nous intéresse. Si les attentes vis-à-vis de l'école sont si élevées comme nous l'exprimions en introduction, c'est moins en ce qu'elle est le lieu de la transmission de valeurs partagées socles d'une identité commune qu'en ce qu'on en attend qu'elle favorise l'épanouissement un lien social appuyé sur la confiance (Weinstock, 2007). Comment la confiance¹, que nous associons à l'idée d'un sentiment de sécurité propice au développement de la sociabilité, est-elle encore possible lorsque l'école est le point d'embrasement de polémiques appuyées sur les demandes spécifiques d'une minorité de croyants ?

¹ La confiance, en français, renvoie à phénomène social double que l'anglais exprime mieux en distinguant *trust*, qui repose sur l'acceptation de prendre un risque (la confiance est alors décidée), de *confidence* au sens de confiance immédiate, spontanée (la confiance est dite assurée) (Luhmann, 2009 [1988]).

Polémique sur le port du voile à l'école en Belgique : le voile comme argument « épiphénoménal » ?

Grégory Piet

Introduction

Pour une « affaire » qui n'aurait pas encore eu lieu (Amiriaux, 2009), le port du voile fait couler beaucoup d'encre depuis la fin des années 1980. Pour autant, le cas belge reste toujours aussi intéressant aujourd'hui. Cet intérêt pourrait s'expliquer, d'une part par la proximité géographique avec la France où « l'affaire du foulard », comme la nomment les médias, a été très riche, politiquement, socialement et scientifiquement parlant et, d'autre part par la situation actuelle puisque le législateur belge a, depuis le début des années 2000, décidé de ne pas décider. Ou, plus précisément, il a décidé de laisser la responsabilité aux établissements scolaires de l'acceptation ou de l'interdiction du port du voile, et ce, non sans tensions politiques et tentatives de légiférer avortées.

Si ce chapitre se propose de faire une étude sur la « polémique¹ du foulard », c'est essentiellement pour comprendre comment, dans le contexte

1. D'un point de vue épistémologique, nous préférons la terminologie de la « polémique » pour parler des débats dans les arènes publiques sur le port du voile à l'école en Belgique ou en France, et ce, en référence aux distinctions établies par Francis Chateauraynaud et Didier Torny par rapport aux crises, aux controverses, aux alertes, aux affaires, par exemple (1999, p. 73-87).

belge, l'évolution des discours et des arguments sur le port du voile a pu évoluer, eu égard aux multiples épreuves depuis 1989 et leur passage de simples négociations au sein d'établissements scolaires à « une épreuve de force » (Chateauraynaud, 2007) visible au niveau des sondages d'opinions et des débats politiques actuels, en passant par un « dialogue social » marqué par des affaires en justice et des débats publics, par exemple.

Certes, le voile à l'école en Belgique était porté par les jeunes filles musulmanes dans les écoles dans les années 1970 (Panafit, 1999), mais il ne devient polémique qu'au moment où sont médiatisées les premières « polémiques » françaises.

Sommes-nous dès lors en présence d'une véritable polémique sur le port du voile, nous indiquant qu'elle est au cœur d'une épreuve de force et d'un débat politique récurrent depuis vingt ans ? Ou, *a contrario*, sommes-nous confrontés à une instrumentalisation d'un objet qualifiant un débat de société plus complexe et plus large en tenant compte des implications que cela peut avoir sur l'étude du politique et les frontières entre espace public et privé, par exemple ? Autrement dit, étudions-nous un épiphénomène d'un problème sociétal plus vaste ou au contraire, le port du voile est-il ce problème sociétal ? Nous porterons en tout cas l'analyse de ce chapitre à ce niveau afin de tenter de préciser les reliefs et imbrications des polémiques.

Pour y répondre, nous partirons de l'analyse du contenu de la presse écrite proposée par la méthode Morin-Chartier (Leray, 2008). Cette méthodologie quanti-qualitative permettra, d'abord, de préciser les périodes et le niveau d'intensité de la polémique ainsi que d'identifier toute une série de sujets majeurs la traversant. Ensuite, elle aidera à réaliser une étude qualitative sur les arguments des auteurs-acteurs (politiques, publiques, scientifiques, médiatiques, etc.) s'exprimant dans les médias. Enfin, nous compléterons notre analyse argumentative par l'apport de trois techniques d'argumentation développées par Chaïm Perelman (1988) : (1) la définition, (2) les liaisons et la comparaison et (3) la hiérarchisation.

Pour notre terrain, nous avons fait le choix de deux quotidiens belges (*Le Soir* et *La Libre Belgique*) pour des raisons pratiques, d'une part, au vu des archives disponibles de ces deux journaux et par la bonne renommée de ces deux quotidiens de référence, d'autre part (Jamet, Jannet, 1999 ; Merrill, 2000). Enfin, voyant que la polémique se maintenait à l'actualité médiatique et politique, il a été décidé de clore la recherche au 1^{er} janvier 2011.

Évolution des arguments sur le port du voile à l'école en Belgique

La première étape de la méthode Morin-Chartier consiste à établir une grille d'analyse regroupant l'ensemble des éléments de l'événement que l'on désire retracer (Leray, 2008, p. 20). Notre grille d'analyse se centre sur trois variables :

- d'abord, l'étude des « périodes » fixe la temporalité des arguments et leur évolution ;
- l'étude des « sujets », ensuite, identifie les thématiques générales développées tout au long de la polémique. Notre grille d'analyse en compte neuf : « autorisation », « interdiction », « politisation », « affaire en justice », « débat », « polémiques associées », « étranger/comparaison », « mobilisation/manifestation » et « divers » ;
- l'étude des « dossiers », enfin, constitue les dérivés d'un sujet et a pour but d'en préciser le contenu (Leray, 2008, p. 23). Nous nous concentrons sur l'analyse des dossiers de quatre sujets les plus pertinents pour la visée de cette recherche. *Primo*, le sujet « politisation » mesurera la part des références aux acteurs et partis politiques sur cette polémique et montrera comment ces derniers en parlent. *Secundo*, le sujet « comparaison avec l'étranger » extraira l'influence étrangère des autres polémiques sur le port du voile à l'école. *Tertio*, les « polémiques associées » mettront en exergue les implications de la polémique et son importance au sein d'autres considérations sociales, publiques et politiques de premier ordre. *Quarto*, le dernier dossier soulevé s'apparente au sujet « débat ».

La deuxième étape de la méthode Morin-Chartier repose sur une analyse des unités d'information (UI) – autrement dit la mise en avant des arguments recueillis dans les articles de presse. Pour l'approche quantitative (périodes, sujets et dossiers), notre étude se cantonnera¹ aux titres des articles comptabilisés afin de limiter notre matériau d'analyse et de pouvoir en extraire des données exploitables. Pour l'approche qualitative, nous analyserons, au regard des trois techniques précédemment choisies de Perelman, toutes les unités d'information des articles (titre et corps) afin d'en extraire les arguments des différents groupes d'acteurs.

1. Pour cette recherche, nous ne recourons qu'à une partie de la méthode Morin-Chartier et laissons de côté l'étude de l'orientation et de la partialité de la presse, non nécessaire pour notre démonstration.

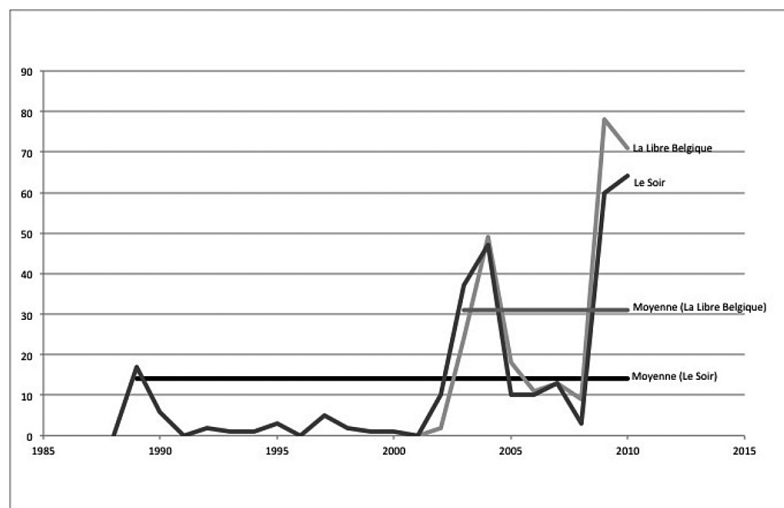
Approche quanti-qualitative de la méthode Morin-Chartier

Au terme de la récolte de données, nous avons sorti du corpus médiatique 568 articles (293 pour *Le Soir* entre 1989 et 2010 et 275 pour *La Libre Belgique* entre 2002 et 2010) englobant des discours et interventions d'acteurs politiques (partis politiques, hommes politiques, etc.), publiques (associations, acteurs religieux, acteurs juridiques, etc.), médiatiques (journalistes) et des experts (scientifiques, etc.), eux-mêmes répartis en près de 3 000 unités d'informations.

Définir les pics et les creux : historique de la controverse

Afin de structurer l'analyse médiatique, il convient en premier lieu d'établir la temporalité de la polémique (voir Figure 1). Cinq périodes sont à distinguer : l'origine¹, une première disparition de la polémique des agendas médiatique et politique, un premier retour 2003-2004, une deuxième disparition de la polémique et un deuxième retour en 2009-2010.

Figure 1. Pics et creux



1. Entendez par «l'origine»: les premières évocations de la polémique du port du voile à l'école en Belgique.

Le découpage de l'actualité par périodes nous a demandé de trouver une mesure de référence afin d'identifier les pics et les creux. Nous avons donc utilisé la moyenne par quotidien : 293 articles/21 ans (1989 à 2010), soit 14 articles de moyenne pour *Le Soir* et 275 articles/9 ans (de 2002 à 2010), soit 31 articles de moyenne pour *La Libre Belgique*.

Nous pouvons à ce titre isoler cinq pics. Un premier pic, pour *Le Soir*, en 1989 (17 articles) marque le début de la polémique. Un deuxième et un troisième pic en 2003 (37 articles) et en 2004 (47 articles) pointent le retour de la polémique dans les agendas médiatique et politique. Un quatrième et cinquième pics en 2009 (60 articles) et 2010 (64 articles) sont assimilés à un nouveau retour de la polémique. Pour *La Libre Belgique*, nous relevons trois pics : un premier en 2004 (49 articles), un deuxième en 2009 (78 articles) et un troisième en 2010 (71 articles). Nous pourrions cependant extrapoler que, sur une période plus longue et eu égard à la moyenne « partielle » de *La Libre Belgique* établie sur 9 ans d'archives, les 24 articles publiés en 2003 pourraient être aisément comptabilisés comme pic supplémentaire.

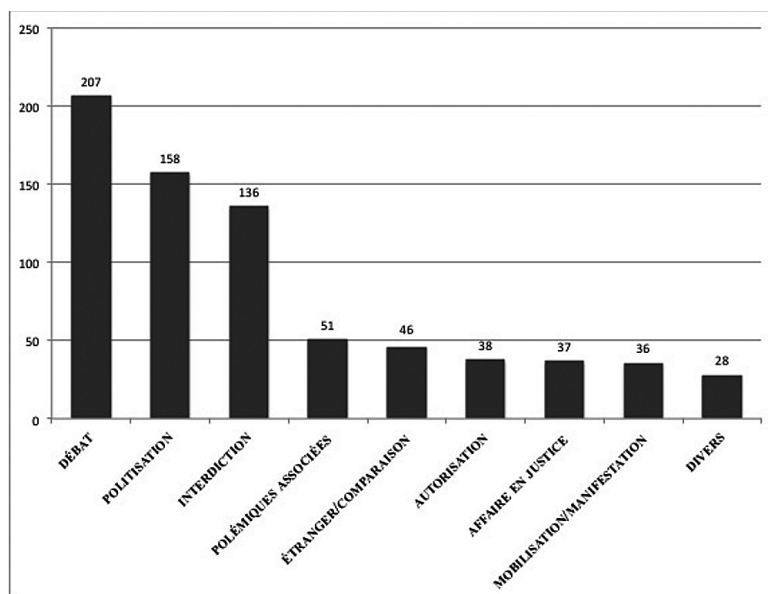
Étudier la fréquence des sujets et des dossiers

Nous pouvons, en deuxième lieu, étudier les fréquences par sujet et par dossier de l'actualité consacrée à la polémique. Neuf sujets ont été extraits de l'étude des titres des 568 articles. Comme évoqué précédemment, quatre sujets retiendront notre attention dans l'étude de la fréquence, demandant une analyse complémentaire appuyée par l'étude de leurs dossiers : « la politisation », « les polémiques associées », « la comparaison avec l'étranger » et « les débats ».

Le sujet « divers » (4 %) a la plus faible fréquence et englobe des articles relatifs à des enquêtes et sondages sur le port du voile à l'école ainsi que des « brèves » (souvent produites par les agences de presse).

À hauteur de 5 % de l'information, les sujets « mobilisations/manifestations », « affaire en justice », « autorisation » sont relativement peu abordés indépendamment les uns des autres. Le sujet « mobilisations/manifestations » est essentiellement présent lors de l'origine de la controverse et lors des deux retours de la controverse en 2003-2004 et 2009-2010 ou lors des rentrées scolaires (août, septembre et octobre). Quant aux affaires en justice, nous les retrouvons durant toutes les périodes sans qu'elles ne soient un facteur premier dans la reprise de la polémique. Elles apparaissent comme éléments d'amplification de la polémique, additionnés aux mobilisations et aux manifestations. Concernant le sujet « autorisation »,

Figure 2. Contenu médiatique : présentation des neuf sujets

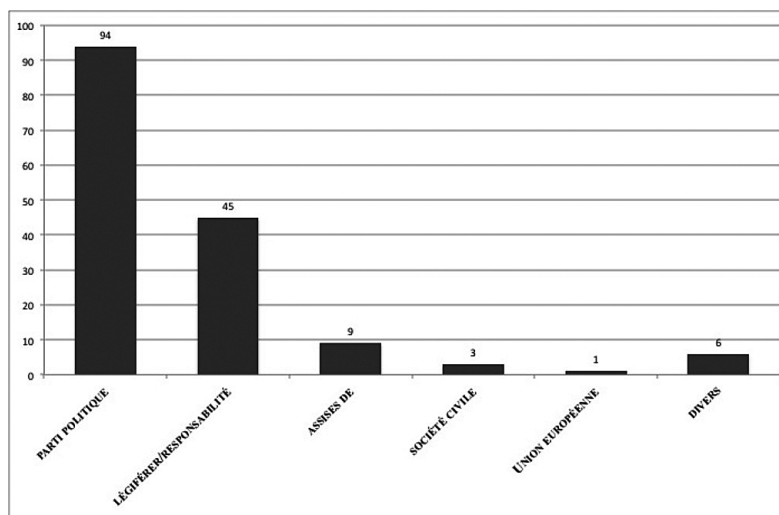


il révèle le pourcentage d'articles qui envisagent positivement l'inscription du voile à l'école, parfois sous conditions ou aménagements : soit en opérant une distinction entre le port du voile en classe ou dans l'établissement scolaire, par exemple, soit en insistant sur son caractère unique ne devant interférer avec le suivi de cours comme la biologie ou l'éducation physique.

A contrario, le sujet « interdiction » (19 %) est largement traité dans les articles et titres, sans pour autant amener dans l'analyse de ce sujet de nombreuses informations sur la polémique. En dehors de liens établis avec le sujet « débat » (cf. *infra*), l'interdiction du voile porte essentiellement sur les stages des étudiantes et la distinction qu'il convient d'opérer entre l'espace public et l'établissement scolaire relativement clos. De même, la considération de l'uniforme est réapparue dans la polémique au nom de l'égalité des étudiantes.

La « politisation » du débat (21 %) nous montre que les partis politiques (59 %) sont à l'œuvre dans la polémique. À ce titre, les enjeux électoraux sont souvent mis en exergue dans le traitement médiatique tant sur la prise en compte du voile dans les programmes des partis que sur les discours des acteurs politiques.

Figure 3. Présentation du sujet « politisation »



Le voile a également été un vecteur de conflit au sein des partis politiques entre les partisans d'une autorisation sous conditions et les partisans d'une interdiction. On peut relever diverses tensions, les plus marquantes : au Parti socialiste (PS) entre Yvan Ylieff et Charles Picqué, par exemple, au début des années 1990 et au PRL/MR¹ entre Hervé Hasquin, Pierre Hazette et Daniel et Denis Ducarme, dans le courant des années 1990 et 2000, autour de l'autorisation sans ou sous condition du port du voile à l'école.

Aux côtés de considérations politiques, si le dossier « légiférer et responsabilité des écoles » (28 %) est deux fois moins représenté dans le sujet « politisation », il n'en est pas moins essentiel. Il reste en effet le marqueur d'une demande de la part de sociétés civiles et des établissements scolaires de légiférer car, dès l'origine de la polémique, les décisions des écoles visant à interdire le voile sont contestées par des mouvements sociaux comme « Touche pas à mon foulard » et les familles des élèves voilées. Certains partis politiques islamiques (essentiellement à Bruxelles) se mobilisent également contre ces nouveaux règlements et tentent de politiser « le voile », voire de l'instrumentaliser. Cette pression des établissements scolaires sur les décideurs est constamment répétée

1. Le Parti réformateur libéral (PRL) est devenu le Mouvement réformateur (MR) en 2002 : une coalition de plusieurs partis politiques de droite et de centre-droit reprenant le PRL, le FDF et le MCC. Le FDF s'est retiré de la coalition MR en septembre 2011.

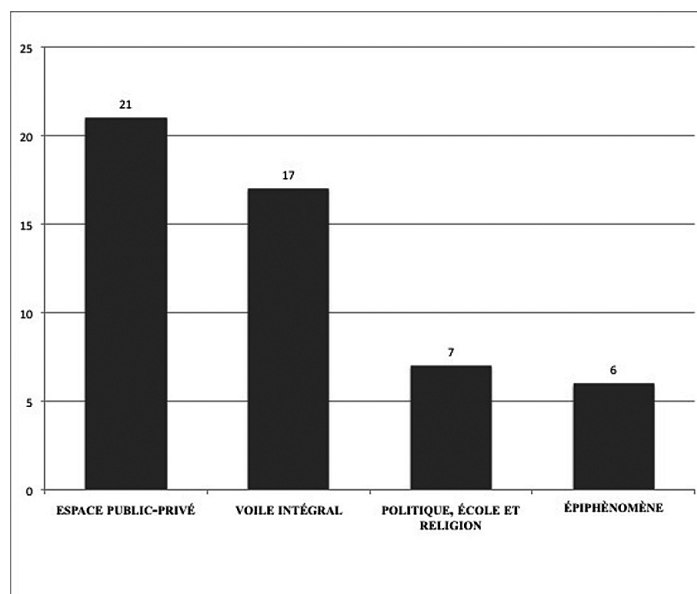
lors des retours de la polémique. Cela étant, pour la majorité des acteurs des établissements scolaires, ce n'est pas tant l'orientation de la décision (en faveur ou en défaveur d'une interdiction généralisée) qui importe mais la décision en elle-même. Dans la situation actuelle, les règlements d'ordre intérieur établis par les Pouvoirs organisateurs (PO) des écoles fixent les normes. Or, un phénomène de ghettoïsation de certains établissements scolaires a tendance à se développer : d'aucuns autorisant le voile, d'autres l'interdisant. Ces modifications des règlements d'ordre intérieur sont souvent le reflet d'expériences ratées dans certaines écoles pilotes. C'est le cas de l'Athénée royal de Marchienne-au-Pont qui, après dix ans de promotion d'un modèle de vivre-ensemble et l'autorisation du port du voile, décide de l'interdire en juin 2006. Par ailleurs, les mobilisations sont récurrentes en cas de changement du règlement d'ordre intérieur ou lors d'affaires en justice suite au renvoi d'élèves refusant d'enlever le voile.

Enfin, les Assises de l'interculturalité¹ ont une place relativement importante dans ce sujet « politisation » en amplifiant la visibilité du débat sur le port du voile dans l'espace public et à l'école en Belgique lors de leur lancement en septembre 2009 et lors de la diffusion de leurs résultats durant l'automne 2010.

Le constat que nous faisons à ce stade de la recherche est que la « politisation » est toujours au cœur des deux retours de la polémique en 2003-2004 et 2009-2010 et trois facteurs y sont combinés : les enjeux électoraux, la division des partis au départ des convictions de chaque parlementaire et la demande de prise de responsabilité du législateur en la matière.

1. L'accord du gouvernement fédéral du 18 mars 2008 prévoyait le lancement d'« Assises de l'interculturalité ». L'initiative sera pilotée d'un point de vue politique par la vice-Première ministre et ministre de l'Égalité des chances, Joëlle Milquet (cdH). Avant cela, en 2004, le gouvernement fédéral avait créé une Commission du dialogue interculturel à l'initiative de Marie Arena (PS), à l'époque ministre de la Fonction publique, de l'Intégration sociale, des Grandes Villes et de l'Égalité des chances, compétences reprises ensuite par Christian Dupont (PS). Après plus d'un an d'activités et la remise d'un rapport intermédiaire en décembre 2004, la Commission du dialogue interculturel, composée de 22 membres, remit son rapport final en mai 2005 au terme de 68 auditions. Ces deux initiatives poursuivaient un projet lancé par l'ancien Premier ministre Guy Verhofstadt (Open VLD) et l'ancienne vice-Première ministre Laurette Onkelinx (PS) qui avaient instauré en décembre 2002 une table ronde sur le thème « Mieux vivre ensemble ».

Figure 4. Présentation du sujet « polémiques associées »



Grâce au sujet « polémiques associées », nous voyons comment le voile à l'école est mobilisé dans d'autres épreuves (entendons, par là, controverses, polémiques, crises, etc.). Ce faisant, quatre dossiers nous permettent d'en faire la preuve.

D'abord, dans l'argumentation des acteurs politiques, scientifiques, publics et médiatiques, la notion d'« épiphénomène » revient souvent puisque sur les 7 % d'articles que couvre le sujet « polémiques associées » (voir Figure 2), 12 % lui sont consacrés. De même, l'essentiel du débat sur le voile (non plus uniquement à l'école, mais de manière générale) porte sur les frontières actuelles entre l'espace public et l'espace privé au sein de la société belge.

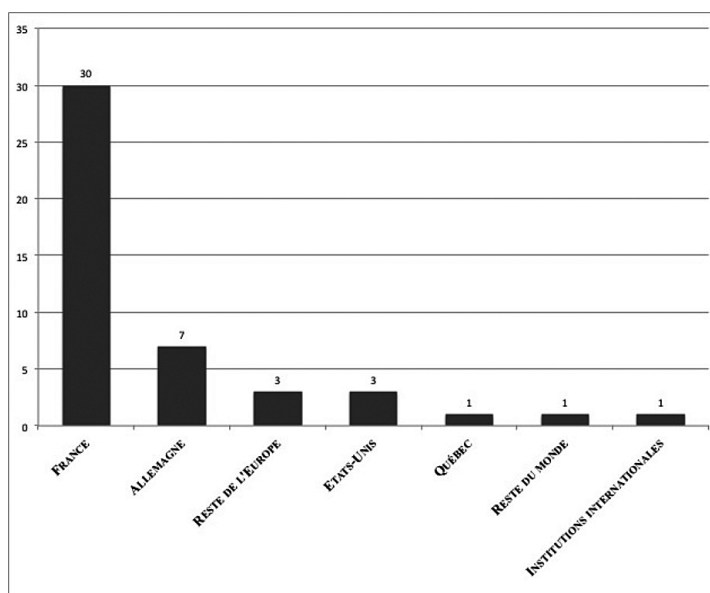
À ce titre, la polémique réapparaît souvent en 2009-2010 mais moins à cause de nouvelles mobilisations qu'en regard à son association au débat sur le voile intégral. Si les deux sujets sont radicalement différents, les discours médiatiques et les argumentations des divers auteurs-acteurs ont tendance à les rapprocher en faisant des liens entre les effets de l'un et de l'autre sur le vivre-ensemble dans la société belge.

Enfin, les Assises de l'interculturalité et les débats sur les congés scolaires, tout comme la possibilité de les coupler avec certaines fêtes musulmanes, ont à nouveau fait émerger une réflexion générale sur le

vivre-ensemble à l'école et dans la société belge en y intégrant *de facto* la question du port du voile.

Nous constatons finalement que dans 7 % des articles, le voile est envisagé comme épiphénomène d'autres débats plus larges sur la société belge et le vivre-ensemble, mais ayant comme effet pervers de réactiver médiatiquement, publiquement et politiquement la polémique et, par extension, l'épreuve de force entre les différents protagonistes.

Figure 5. Présentation du sujet « comparaison avec l'étranger »



Grâce au sujet « comparaison avec l'étranger », nous allons pouvoir entrouvrir l'un des premiers aspects de notre question de recherche : un effet de mimétisme entre le cas français et le cas belge. Nous voyons, dans un premier temps, au terme de notre analyse quantitative que seuls 6 % (voir Figure 2) des articles font un lien avec des situations « similaires » dans les pays limitrophes à la Belgique ou même outre-Atlantique. Le mimétisme, véhiculé dans les médias, est donc relatif.

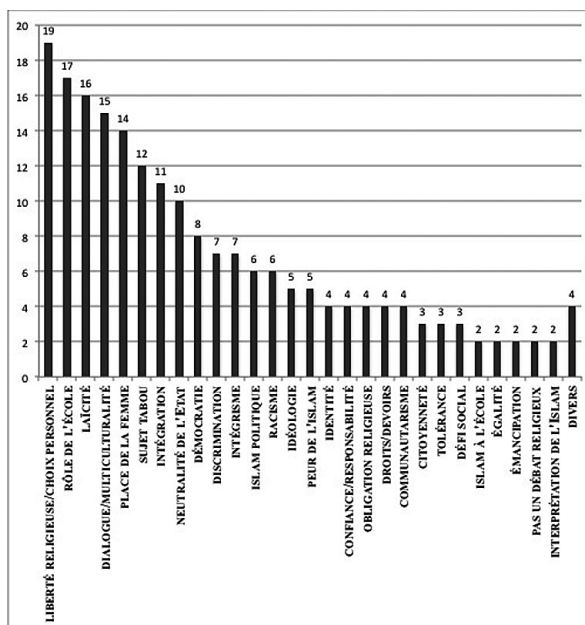
Par contre, l'influence du cas français est explicite puisque, dans 65 % des articles consacrés à la situation étrangère, la France y est référencée, suivie de l'Allemagne (15 %). Cette approche quantitative ne prend cependant pas en compte les liens que les acteurs peuvent établir, dans leur argumentation, entre les cas belge et français. L'analyse qualitative

(cf. *infra*) démontrera que, davantage qu'un mimétisme, la gestion française de la polémique du voile est souvent avancée comme modèle à suivre malgré les écarts entre les deux philosophies différentes de l'État : la neutralité pour la Belgique et la laïcité pour la France (voir chapitre suivant).

Quant aux 20 % restants de ce sujet, ils mettent en exergue soit des prises de positions d'autres pays sur la situation belge, soit des considérations sur d'autres modèles de vivre-ensemble existants et peut-être à promouvoir tels que les accommodements raisonnables au Québec.

Il est *in fine* important de bien comprendre que le cas français, même si les acteurs insistent sur la nécessité de ne pas le confondre avec le cas belge, va véritablement occuper la scène politique dès janvier 2004 suite aux résultats de la Commission Stasi en France sur le port du voile et leur répercussion politique en Belgique, notamment, avec l'échéance électorale de juin 2004 et la proposition des sénateurs Alain Destexhe (MR) et Anne-Marie Lizin (PS) de légiférer et d'interdire le port du voile à l'école.

Figure 6. Présentation du sujet « débat »



Avant tout analyse du sujet « débat », il convient de ne pas négliger la corrélation que nous pouvons établir entre le débat sur le voile, autour du voile et les polémiques associées. En effet, le sujet « débat » associe le port du voile

à l'école en Belgique à d'autres thématiques et arguments qui caractérisent la polémique. Grâce à l'apport de l'étude des dossiers, nous constatons que le débat le plus soulevé établit une relation entre la polémique générale, la liberté religieuse et le choix personnel (9 %). La majorité de l'argumentation repose sur le fait de savoir si les jeunes filles voilées le sont par choix ou par contrainte. Associée, la question de l'émancipation de la femme (7 %) avec ou sans voile se pose également. Ce questionnement est bien souvent mis en relation avec, d'une part, les autorités religieuses islamiques belges qui insistent sur cette obligation religieuse (2 %) contre, d'autre part, des associations comme « Touche pas à mon foulard » ou des élèves et des professeurs de religions qui soulignent le choix personnel de la jeune fille.

Le dossier « rôle de l'école » (8 %) est également riche puisqu'il interroge la place et philosophie de l'école aujourd'hui dans la société belge. De nombreux auteurs-acteurs insistent d'ailleurs sur la neutralité de l'État (5 %) et de l'école comme lieu d'apprentissage et d'exclusion de tout prosélytisme ou de toute idéologie (2 %).

Le débat sur la laïcité (8 %) en Belgique reste très prégnant dans la polémique, qui plus est, sous l'influence du débat français. En effet, lorsque les auteurs-acteurs parlent de la laïcité, ils le font en prenant en exemple la France et la philosophie laïque de l'État en négligeant le caractère neutre et pluriel de l'État belge.

À cela s'ajoute la prise en considération d'un nouveau modèle de vivre-ensemble et de dialogue (7 %) au sein de la société, insistant sur l'ouverture à la communauté musulmane et promouvant une intégration (5 %) par la différence et non par la ressemblance. Cette opposition entre « ressemblance » et « rassemblement » est constamment à l'œuvre dans la polémique : faut-il faire la preuve de l'unicité et traits communs entre les individus pour mieux vivre-ensemble ou, *a contrario*, faire la promotion de nos différences ? Cela reste un débat transversal au voile et plus largement à la place de l'islam en Belgique et en Europe.

Immanquablement dans ce débat, la peur de l'islam (2 %) reste présente que ce soit à travers l'islam politique (3 %), l'intégrisme islamique (3 %), une interprétation abusive des textes (1 %) et des contraintes religieuses (2 %), un repli identitaire (2 %) ou le communautarisme (2 %).

Notre analyse a enfin mis en exergue la crainte d'ouvrir un vrai débat (sujet tabou, 6 %) sur le voile et, plus particulièrement, un débat sur l'islam en Belgique. Cette crainte est d'ailleurs renforcée par une tendance à une assimilation au racisme (3 %) ou à la discrimination (3 %),

lorsque des auteurs-acteurs publics et politiques argumentent en défaveur du voile et défendent la neutralité de l'État ou la laïcité.

Les techniques argumentatives : présenter les arguments

Après avoir montré les sujets développés par les médias sur le voile à l'école, il reste à mettre en évidence les phases de transformation des arguments et leur temporalité grâce à trois techniques issues de l'étude de l'argumentation (Perelman, 1988) : la définition, les liaisons et la comparaison et la hiérarchisation.

Évolution des définitions et arguments

À l'origine de la controverse, en 1989, le port du voile est associé à la coutume, au libre choix de la femme musulmane qui le considère comme un élément intégrant de son habillement décent comme le souligne un professeur de religion islamique interviewé¹. Mais, il est également associé, par l'imam-directeur de la Grande Mosquée de Bruxelles, à une obligation religieuse, qui n'aurait, cependant, jamais « constitué une entrave à l'épanouissement de la femme musulmane² ». Dans le même temps, Felice Dassetto développe un argumentaire sur les différents caractères du voile comme « affirmation islamique », « recherche d'identité » et « contre-image de la femme-objet de l'Occident publicitaire³ ».

Les arguments sur le port du voile se construisent en 1990 sur les mêmes bases précédentes avec l'intervention de jeunes filles voilées qui insistent sur l'obligation religieuse et sur la protection qu'il leur procure : « [je] porte le foulard en rue, par pudeur »⁴ pour Malika (élève), il « sert à se protéger des garçons⁵ » selon Leila (élève), il « aide simplement la femme à se faire respecter des hommes⁶ » pour Leila, « [ma] religion m'impose le foulard⁷ » pour Malika, « [ma] religion m'y oblige⁸ » selon Leila.

1. Vandemeulebroucke M., « Polémique autour du port du hijab : qui manipule qui? », *Le Soir*, 10 novembre 1989.

2. *Ibid.*

3. Dassetto F., « Carte Blanche – Des foulards sans guerre », *Le Soir*, 3 novembre 1989.

4. Lamensch M., « L'une porte le foulard, l'autre ne le porte pas... Début de dialogue sans voile », *Le Soir*, 17 février 1990.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*

8. *Ibid.*

Le voile est également assimilé à «la soumission de la femme à l'homme» pour Gisèle Halimi¹ et à une dérive religieuse dans le discours médiatique: sectarisme², communautarisme, repli sur soi.

En 1997, une argumentation sur le port du voile autour de Dieu, de l'identité et d'une tentative d'apaisement envers la société belge se développe:

«[il] s'agit d'une question entre toi et Dieu³» pour le Centre islamique de Bruxelles, «*l'islam à la belge* [en italique dans le texte] [est] une formule tout à fait acceptable, laissant sous-entendre qu'il ne fallait pas confondre religion et habitudes⁴» selon Centre islamique de Bruxelles, «[le] phénomène du foulard est un phénomène d'identité à relier avec le désœuvrement des communautés dans certains quartier⁵» pour Leyla Ertorun du Centre bruxellois d'action interculturelle, enfin, «le foulard ne constitue pas une provocation à l'égard de la société belge⁶» selon une élève portant le voile.

En 2002, les arguments associés au port du voile restent similaires aux précédents, on y retrouve le même antagonisme et la même contre-argumentation «obligation-liberté»: le voile est «imposé», «revendiqué», «modéré», c'est «le voile de la liberté⁷» comme l'indique Mina Bouselmati (membre de l'Organe chef de culte musulman de Belgique). La soumission de la femme est à nouveau évoquée par Bouselmati⁸. Cependant, un nouvel argument lié à la non-intégration apparaît: «le voile peut être ressenti comme une provocation, un signe de non-intégration⁹» comme l'indique Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et spécialisé.

En 2003, c'est le phénomène de ghettoïsation de l'école qui est mis en avant par le président exécutif des musulmans de Belgique¹⁰ au même titre que la peur de l'islam et son assimilation à un «islamisme intransigeant¹¹» selon Jules Jasselette (PS), échevin de l'Instruction publique en

1. *Ibid.*

2. Vandemeulebroucke M., «Conférence intégration des étrangers», *Le Soir*, 16 janvier 1990.

3. Claeys J., «Le ramadan commence ce samedi. Les jeunes de l'Islam sont aussi contestataires», *Le Soir*, 11 janvier 1997.

4. *Ibid.*

5. Bourton W. et Schoune C., «Bruxellois d'origine étrangère», *Le Soir*, 26 juin 1997.

6. Stagiaire, «Il faut préserver la démocratie», *La Libre Belgique*, 27 août 2005.

7. P.D.G., «Le port du voile autorisé dans les écoles», *La Libre Belgique*, 17 mai 2002.

8. *Ibid.*

9. Gérard A., «Intégration – Entre l'esprit de tolérance et la volonté de réussir une bonne intégration, il y a un léger voile», *Le Soir*, 30 janvier 2002.

10. Belga, «Le port du voile à l'école en question à Bruxelles», *La Libre Belgique*, 27 août 2003.

11. Lambert E., Renette E. et Siccard F., «Province – Certaines écoles autorisent les élèves musulmanes à porter le voile, d'autres pas», *Le Soir*, 4 septembre 2003.

2003 à Liège. Partant, « [la] controverse sur ce simple fichu participe à la méconnaissance de l'islam et des préjugés sur celui-ci¹ » comme le souligne Ismail Batakli, porte-parole du conseil provincial des musulmans de Liège et professeur de religion islamique. L'école est également au centre des préoccupations car si le voile est un symbole et relève d'un caractère sacré, « [l'école] est aussi un espace sacré² » comme l'indique Alain Finkielkraut, philosophe.

Le rôle de l'école reste également prégnant dans le débat sur le voile en 2004 où certains acteurs politiques souhaitent légiférer pour « défendre les espaces publics que sont l'école et l'administration, l'égalité homme-femme, la neutralité de l'État et l'ordre public. C'est pour réaffirmer le rôle de l'école comme lieu d'éveil de la conscience critique. C'est pour protéger les mineurs et favoriser leur émancipation³ » comme le souligne Anne-Marie Lizin. Ce type d'argumentation sur la sacralisation de l'espace scolaire est intéressant, au même titre que sa période d'apparition, car nous le retrouvons dans le débat sur le voile en France à la même période (Kahn, 2005 : 87).

L'argument du repli identitaire se maintient également : « gare au repli identitaire et au fantasme islamophobe⁴ » pour Philippe Moureaux (PS), bourgmestre de Molenbeek. Tandis que l'intégrisme et le prosélytisme n'échappent pas à la polémique fin 2004 : « contre le prosélytisme agressif⁵ » comme énoncé par Lizin et Destexhe, « on se trouvait moins face à une question de respect d'une tradition religieuse que devant un prosélytisme intégriste⁶ ».

L'argument associant le voile au boycott de certaines cours est récurrent à partir de 2005, même s'il est déjà faiblement énoncé dès 1989, comme le souligne cet enseignant : « [il] n'était pas rare de voir s'installer des tentatives contagieuses de sabotage de certains cours (sciences humaines, histoire) ou carrément de boycott (gymnastique, sports)⁷ ».

En 2007, la polémique développe à nouveau des liens avec la laïcité ou plutôt avec une double forme de la laïcité qui est, d'un côté, mobilisée pour admettre le voile, et, de l'autre, pour le refuser⁸. L'argumentation

1. *Ibid.*

2. Finkielkraut A., « La rentrée avec ou sans foulard? », *La Libre Belgique*, 8 septembre 2003.

3. Dorzée H. et Vaes, B., « Une loi disant "bas les voiles"? », *Le Soir*, 6 janvier 2004.

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

6. Duchâteau J.-P., « Voile : contre l'intégrisme », *La Libre Belgique*, 27 août 2005.

7. *Ibid.*

8. Coorebyter (de) V., « Les deux laïcités », *Le Soir*, 26 juin 2007.

sur le racisme reste au cœur de l'affaire du voile au départ d'une étude menée par l'Université catholique de Louvain qui conclut sur un « racisme ambiant » dans la société belge : « c'est donc principalement le racisme qui suscite en grande partie l'hostilité au voile¹ » comme le souligne Saroglou (voir Agence européenne des droits fondamentaux, 2009 ; Saroglou *et alii*, 2009 ; Hajjat, Mahommed, 2011). Si elle est quasiment absente de la sphère médiatique en 2008, la polémique reste cependant associée à un débat sur la neutralité de l'État, sur la laïcité et sur le racisme.

En 2009 et 2010, les auteurs-acteurs reviennent sur la considération de l'individu et de la femme. Le débat sur la laïcité fait également la Une, au même titre que le débat, à présent, récurrent, sur les frontières mouvantes entre l'espace public et privé. La neutralité de l'État est à nouveau avancée et le questionnement relatif au modèle défendu par l'interculturalité contre le multiculturalisme est au cœur du débat politique, essentiellement lancé par le MR.

Liaisons et comparaison

L'argumentation dévoile également des liaisons ou des comparaisons avec d'autres épreuves.

Une première liaison relevée porte sur l'instrumentalisation du voile : « [derrière] le foulard se dissimule en effet un combat des chefs religieux² », « combat entre leaders musulmans par foulard et jeunes filles interposées³ ».

Le tchador est également un élément mis en avant à l'origine de la polémique en comparaison avec le voile : « non au tchador qui dissimule le visage. Oui au foulard qui ne couvre que les cheveux⁴ » pour Yvan Ylieff, ministre de l'Éducation nationale, puis ministre de la Culture et de l'Enseignement supérieur.

Le cas français est bien entendu présent par la proximité temporelle des deux polémiques sur le voile : « j'ai [Philippe Moureaux] enregistré avec beaucoup d'intérêt les prises de position de Lionel Jospin⁵ » ou encore « [l'affaire] du foulard est à ce point un décalque de la situation française⁶ », ce qui accentue ce sentiment d'influence étrangère sur le cas

1. Gutierrez R., « Le racisme exclut le voile », *Le Soir*, 26 mai 2007.

2. Vandemeulebroucke M., « Conférence intégration des étrangers », *op. cit.*

3. Dassetto F., « Carte Blanche – Des foulards sans guerre », *op. cit.*

4. Bouillon P., « Du foulard à "Touche pas à mon pote". Ylieff prend le pouls du monde scolaire », *Le Soir*, 8 novembre 1989.

5. *Ibid.*

6. Vandemeulebroucke M., « Conférence intégration des étrangers », *op. cit.*

belge. Cet effet de contagion est confirmé et prend une véritable ampleur fin 2003-début 2004, lorsque les résultats de la Commission Stasi sont rendus public et que la France décide de déposer un projet de loi visant à interdire le port de signes manifestant ostensiblement l'appartenance religieuse: «[la] France républicaine et jacobine n'est pas le royaume de Belgique, mais le débat dépasse les frontières¹». Et ce, malgré certaines réactions politiques: «[il] n'y a pas de problème chez nous. On en crée un parce qu'il y a eu de la pluie en France²».

À nouveau, comme au début des années 1990, la manipulation par les chefs religieux est remise en évidence en 2006: «[l'islam] européen est plus que jamais sous la tutelle de prédicateurs radicaux³» comme le souligne Caroline Fourest au même titre que la démocratie et la distinction nécessaire entre l'espace public et privé⁴. L'année suivante, malgré la faible intensité de la polémique, l'islam européen et le port du voile sont portés au niveau des eurodéputés du PPE: «le voile est le symbole d'un pouvoir politique qui tente de s'imposer en Europe» comme le souligne Ahadi, présidente en Allemagne du Comité des ex-musulmans⁵. Le débat sur le décret «inscription» visant à plus de mixité à l'école alimente en 2007 la polémique essentiellement autour de la question du vivre-ensemble et la difficile rencontre à l'école de la diversité culturelle⁶.

Enfin, à cheval sur 2009 et 2010, la polémique réapparaît au travers, d'une part d'un nouveau débat politique sur la burqa et son interdiction et, d'autre part d'une affaire en justice concernant le port du voile par une enseignante voilée dans une école de la ville de Charleroi. De même, le lancement des Assises de l'interculturalité en septembre 2009 tend à travailler la polémique.

Hiérarchisation

Dès 1989, une hiérarchisation est établie entre le voile et d'autres débats: «[il] faut ramener le problème du foulard à sa juste dimension⁷»,

1. Dorzée H., «La prudence belge à peine voilée», *Le Soir*, 12 décembre 2003.

2. Dorzée H. et Vaes, B., «Réaction – Philippe Moureaux (PS): 'Gare au repli identitaire'», *Le Soir*, 6 janvier 2004.

3. Berns D., «L'islamiste est dangereux même sans bombe», *Le Soir*, 11 septembre 2006.

4. Voir l'interview de Nadia Geerts dans Dorzée H., «Derrière le voile se cache une dangereuse restriction des rôles de chacun», *Le Soir*, 28 septembre 2006.

5. Ch. Ly., «Deux ex-musulmanes alertent les eurodéputés du PPE», *La Libre Belgique*, 19 septembre 2007.

6. Nandrin J.-F., «Quand les idéologies parasitent le débat», *La Libre Belgique*, 21 juin 2007.

7. Robert F., «La polémique du voile fait long feu à Ixelles», *Le Soir*, 8 décembre 1989.

laissant sous-entendre que le voile n'est que la partie émergée de l'iceberg d'un débat de société plus complexe au sein de la société tel que l'islam en Belgique.

De même, en 1990, Laurette Onkelinx (PS) insiste sur le fait que «la problématique du foulard [...] génère le débat sur la laïcité¹». À cela s'ajoute l'intervention d'associations comme le Centre laïque arabomusulman (Clam) qui indique que «l'affaire Rushdie ou celle du foulard ne sont pas seulement des événements ponctuels. [Cela] démontre l'existence de tensions réelles, d'autant plus préoccupantes qu'elles sont exploitées politiquement par certains milieux religieux²».

En mai 2003, la polémique ressurgit suite à la volonté de l'Athénée Bruxelles II (Laeken), soutenu par le ministre Hazette (MR), de stipuler dans son règlement d'ordre intérieur l'interdiction du port de tout couvre-chef dans l'établissement scolaire. Si l'interdiction porte sur tout couvre-chef, incluant le voile, les justifications associées à la mesure reprennent d'autres revendications comme le refus de jeunes filles voilées «d'aborder certains sujets au cours (de biologie, par exemple) ou de participer aux exercices de gymnastique» comme le développe le directeur de l'Athénée Bruxelles II³. *De facto*, le voile n'est donc pas interdit par seul principe reposant sur une interdiction simple du port de tout couvre-chef. En toute nuance, c'est parce que le voile, en tant qu'objet, est construit socialement et assimilé à «l'emblème» d'une revendication plus large du refus de participer à certains cours et d'en critiquer leur contenu qu'il se voit proscrire des établissements scolaires. L'interdiction du port de tout couvre-chef est en soi un moyen avancé par la direction pour «rappeler le caractère neutre de l'établissement ainsi que son projet pédagogique d'émancipation» comme l'indique le directeur de l'Athénée Bruxelles II⁴. Pour les jeunes filles voilées, cette mesure est une atteinte à leurs droits démocratiques et à la liberté de vivre leur religion.

De même, en 2004, la question de l'absentéisme à l'école est évoquée dans le débat politique: «[je] ne pense pas que le foulard constitue une difficulté. En revanche, le cours de gym et le cours de natation doivent impérativement être suivis. L'égalité homme-femme et la mixité constituent des éléments essentiels de notre société démocra-

1. Delvaux B., Simon C. et Delfosse L., «Comment voient-ils les années 1990? Les étoiles qui ont pâli les étoiles qui montent», *Le Soir*, 2 janvier 1990.

2. Vandemeulebroucke M., «Les laïques musulmans s'organisent...», *Le Soir*, 14 février 1990.

3. Burette N., «Pas de foulard à l'école! Manifestation», *La Libre Belgique*, 16 mai 2003.

4. *Ibid.*

tique européenne et doivent être respectées » comme le souligne Élio Di Rupo (PS)¹.

Il reste donc difficile de mesurer la part que prend la polémique sur le port du voile à l'école dans un débat politique ou national plus large sur la société belge : est-ce un supra-débat ou une polémique dans un débat plus large ? « Le port du voile dans les établissements scolaires est au cœur de tous les débats », notamment celui de l'avenir de la démocratie comme l'indique Dodeur, préfet Athénée royal Bruxelles II Laeken². Au même titre, « [à] chaque fois que le port du voile à l'école est mis en cause, cela provoque controverse et polémique [tant sur] le principe de neutralité privilégié par la Belgique [que sur] les vertus profondément émancipatrices de l'école³ ». Ces arguments se maintiennent lors des manifestations de 2006 en questionnant la démocratie et l'équilibre difficile entre neutralité de l'État et libertés religieuses.

Enfin, en 2009 et 2010, le voile se voit inscrit dans un débat plus large sur la laïcité en Belgique, sur le débat concernant le modèle de société que souhaite promouvoir la Belgique entre interculturelité et multiculturalité ainsi que sur le débat de la frontière entre l'espace public et l'espace privé et la neutralité de l'État, notamment au regard de la considération de la femme dans la société.

Les techniques argumentatives : analyser les résultats

De nos résultats, nous relevons quatre points importants.

D'abord, cette relation entre le port du voile et la pudeur n'est pas nouvelle et ne se limite pas à la question actuelle de l'islam en Belgique ou en Europe et au port du voile dans les écoles, ni même exclusivement aux préceptes religieux. Les sociétés dites « à honneur » (Pitt-Rivers, 1997 ; Burguière, 1998) ont toujours fonctionné sur ce type de paradigme de la pudeur avec des consignes plus ou moins affirmées et imposées aux femmes de dissimulation de leur corps. L'analyse argumentative rejoint d'ailleurs les études préalables sur cette relation à la pudeur : on y distingue un « espace domestique », avec une forte présence, voire pression, familiale, qui se veut cependant rassurant et un « espace extérieur » hostile, alors, « où la vertu des femmes du groupe est sans cesse menacée » (Burguière, 1998, p. xxx).

1. Vaes B., 2004, « Entretien – Elio Di Rupo : “Changer de culture !” », *Le Soir*, 5 janvier 2004.

2. Stagiaire, « Il faut préserver la démocratie », *op. cit.*

3. Crivellaro R., « Ne plus se voiler la face », *La Libre Belgique*, 11 août 2005.

Ensuite, le recours aux précédents sur le voile, essentiellement, au travers des études des textes du Coran et de la place de la femme, et plus particulièrement, de Kadija, la compagne du Prophète, Mahomet (Mernissi, 2010 ; Cinq-Mars, 2004) est prégnant. Comme le soulignent Chateauraynaud et Doury, « la catégorisation d'un événement antérieur comme "précédent" sert de point de départ à des argumentations qui présupposent – ou appellent de leurs vœux – le caractère cumulatif de la connaissance par l'expérience » (2010, [en ligne]). De plus, celui-ci « peut [...] servir à générer, non simplement des contextes d'interprétation et d'évaluation de la situation présente, mais des processus de prédiction susceptibles d'influencer la décision » (Chateauraynaud, Doury, 2010, [en ligne]). Le précédent français est à ce titre constamment utilisé (pour une analyse sur la neutralité belge et la laïcité française, voir chapitre suivant). Au niveau des résultats, ce n'est donc pas tant l'importance de la comparaison en termes de fréquences d'articles qui importe, mais la longévité et la récurrence de la comparaison (parfois manifestée de façon minime par une phrase ou un mot dans un article).

De même, l'argument d'autorité (Perelman, 1988, p. 410) peut venir renforcer le recours aux précédents : « il existe une série d'arguments, dont toute la portée est conditionnée par le prestige. La parole d'honneur, donnée par quelqu'un comme unique preuve d'une assertion, dépendra de l'opinion que l'on a de lui comme homme d'honneur » (Perelman, 1988, p. 410). Nous constatons également différents types d'autorités dans notre corpus que ce soit « certaines catégories d'hommes » (religieux, essentiellement, dans notre étude) ou une forme « impersonnelle » d'autorité (le Coran, dans notre cas ou la religion) (Perelman, 1988, p. 413).

Enfin, la temporalité de l'argumentation et la rupture argumentative sont présentes dans notre corpus. En effet, si les deux premières évolutions de l'argumentation sur le port du voile et sa définition sont relativement distinctes, toutes les définitions se mélangent et la polémique tend à se complexifier, essentiellement, pour deux raisons identifiées, autour des années 2004-2005. *Primo*, si, avant 2005, l'école est le catalyseur de la polémique, post-2005, le catalyseur devient la société belge dans son ensemble. La polémique en questionne l'avenir, marqué par un débat récurrent sur la laïcité. La polémique, loin de l'école, fait surgir une argumentation sur un « racisme ambiant » en Belgique mettant au banc l'argumentation contre le voile.

Conclusion : argument « épiphénoménal » et scénarisation du vivre-ensemble

Pour conclure, nous souhaitons mettre en évidence une réflexion en trois temps qui nous semble essentielle dans l'étude argumentative sur la polémique du port du voile à l'école en Belgique et sur l'argumentation « épiphénoménale ».

D'abord, nous distinguons quatre logiques argumentatives hiérarchiques différentes entre la polémique sur le port du voile à l'école et d'autres débats associés. Le voile peut être lu comme *dénominateur* à d'autres débats de société (« celui qui désigne ») : « le voile génère », « le voile provoque un débat sur ». Il peut également être argumenté comme *multiplicateur* (« celui qui amplifie ») : « ramener le problème du foulard à sa juste dimension ». Il peut aussi être pris comme *justificateur* à d'autres débats (« celui qui justifie ») : « manifestation d'autres revendications », « refus de suivre des cours ». Le voile peut enfin être entendu comme *épiphénomène* (« celui qui fait partie d'un tout ») : ce « ne sont pas des événements ponctuels », « au sein d'un débat de société plus large ».

Ensuite, nous constatons dans l'étude argumentative la recherche récurrente de la justification ultime ou de la cause ultime, voire d'une seule causalité pour expliquer la polémique. En ce sens, les jeunes filles portent, pour les uns, le voile par obligation et, pour les autres, par choix et en toute liberté. Ces distinctions argumentatives et ces recherches causales sont répétitives, longitudinales depuis plus de vingt ans et principales, comme le montre notre analyse des dossiers (Figure 6). Toutefois, comme le souligne Maffesoli, « ce que nous montrent l'observation [...] de la vie quotidienne c'est que tout est en mouvance, tout fluctue. Ce qui, *stricto sensu*, complique la simple causalité » (2006, p. 83). C'est également en substance ce que nous donne à voir l'étude de polémiques par l'argumentation autour du port du voile à l'école en Belgique. La saturation de la polémique par ce type d'arguments ne masque toutefois pas une réalité beaucoup plus complexe : « toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiate et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, [il est tenu pour] impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » (Pascal, 1925, p. 88).

Enfin, en étant réflexif vis-à-vis des quatre logiques argumentatives identifiées (*dénominateur*, *multiplicateur*, *justificateur*, *épiphénomène*), la construction argumentative sur le voile au départ d'une de ces logiques

produira, d'une part et en toute hypothèse, des visions et des scénarisations du présent et du futur – appuyées par le recours aux précédents, par exemple – différentes, complexes et multiples. D'autre part, cette même construction argumentative conduira à penser des manières diverses de « gouverner le port du voile à l'école », impliquant des causes et des conséquences hétérogènes, variées, voire opposées, sur la considération de cette polémique – et donc des débats qui se développent dans les arènes publiques – dans les agendas politiques et, bien entendu, dans la prise de décision et dans le choix du modèle de vivre-ensemble. Au même titre que nous identifions une « mise en risque » des dangers dans la gestion des risques collectifs, nous voyons une « mise en incertitude » de la polémique du voile par une scénarisation des conséquences sur la société et, donc, sur le vivre-ensemble en Belgique.

L'introduction du halal dans les écoles communales : entre visibilité de l'islam, reconnaissance et « neutralité » de l'espace public

Corinne Torrekens

Introduction

Une étude menée par l'Université de Gand a mis en évidence que le « musulman belge moyen » consomme halal pour des raisons à la fois sanitaires, nutritives et religieuses¹. La polémique qui nous intéresse dans le cadre de cette contribution concerne l'introduction d'un choix de repas à base de viande certifiée halal, c'est-à-dire licite et conforme aux prescrits religieux musulmans en matière de normes d'égorgement des animaux de boucherie, au sein de certaines cantines scolaires communales (enseignement primaire donc) bruxelloises. La polémique émergea en janvier 2006 lorsque le collège de la commune de Molenbeek prit cette décision, à

1. Dorzée H., « La mode halal, du Coran à l'assiette », *Le Soir*, 8 janvier 2007. Selon une enquête de Karijn Bonne, doctorante en marketing à l'Université de Gand, réalisée en 2006 auprès de 400 musulmans : « Enquête sur la consommation de viande halal en Belgique. »

l'initiative de Mohamed Daïf (PS), échevin socialiste en charge de l'Économat administratif. Cette mesure fut soutenue par le bourgmestre de la commune, Philippe Moureaux (PS), considérant qu'elle répondait à une forte demande de la population et à de nombreuses pétitions et qu'il s'agissait d'un choix offert aux parents et non d'une obligation¹. La cantine prévoyait effectivement une offre diversifiée: le repas à base de viande halal constituait une possibilité de choix parmi d'autres repas «classiques». Cette mesure concernait vingt-cinq écoles et s'inscrivait dans une volonté d'aller plus loin dans le respect et la reconnaissance des confessions minoritaires puisque la commune ne servait déjà plus de repas à base de viande de porc (à l'exception du mercredi midi) depuis une dizaine d'années.

En Belgique, si le fédéral s'occupe des normes sanitaires, chaque école est libre en matière d'organisation de sa cantine (car il n'existe pas de norme spécifique en Communauté française relative à la qualité de l'alimentation), selon son budget (limité, les cantines n'étant pas subsidiées) et ses pratiques selon les différentes sociétés de restauration privées ou publiques utilisées (repas ALE, Sodexho, etc.)². Comme dans le cas de la commune de Molenbeek, ce sont souvent les autorités communales qui gèrent le cahier des charges des fournisseurs des cantines scolaires communales. La décision prise par la commune d'introduire un choix de repas à base de viande certifiée halal au menu des cantines scolaires communales est intervenue lors de la renégociation du contrat avec le fournisseur communal (mais également quelques mois seulement avant les élections communales³). Néanmoins, l'initiative molenbeekoise rebondit rapidement dans d'autres communes bruxelloises. Ainsi, à Schaerbeek, l'échevin de l'Instruction, Mohamed Lahlali (PS), affirma étudier la question suite à une demande des parents, même si aucune décision n'était envisagée avant la fin de l'année 2006, le cahier des charges du fournisseur communal (qui prévoyait déjà un menu alternatif les jours où la viande de porc était prévue) arrivant à échéance à cette date⁴. À Saint-Josse, la question fut abordée avec prudence, le collège ten-noodois remarquant la faible demande dont il avait eu écho, estimant «qu'autoriser de la viande halal ouvrirait la brèche à d'autres revendications» et refusant d'étiqueter les enfants dès la cantine⁵.

1. Bensalem N., «Viande halal à l'école», *La Libre Belgique*, 26 janvier 2006.

2. Dorzée H., «La mode halal, du Coran à l'assiette», *op. cit.*

3. Les élections communales auront lieu huit mois plus tard, soit le 18 octobre 2006.

4. Huwart A.-C. et François R., «La viande halal divise déjà», *Le Soir*, 8 février 2006.

5. *Ibid.*

Quelques jours plus tard, le bourgmestre de Saint-Josse-ten-Noode, Georges Demannez (PS), tiendra des propos plus tranchés, affirmant que dans le cas où la demande de repas halal s'intensifiait, la commune n'était pas prête à franchir le pas¹. Ceci étant, l'expérience fut de courte durée : la commune de Molenbeek invoquant des difficultés dans sa mise en œuvre concrète au sein des cantines y mit un terme². L'offre de repas à base de viande certifiée halal au sein de certaines cantines scolaires communales bruxelloises est donc à ce jour inexistante. Cependant, elle continue de faire débat. On retrouve dans ces polémiques les mêmes arguments développés dans le cadre scolaire que dans celui du monde du travail, à savoir, d'une part, la dialectique coût/faisabilité et, d'autre part, la tension entre discrimination et stigmatisation (Teney *et alii*, 2010). Mais dans l'espace scolaire, la conflictualité entourant le halal s'est beaucoup plus focalisée sur les principes, l'interrogation portant sur les limites imposées à la liberté de conviction dans l'organisation de la vie sociale (Adam *et alii*, 2010). Par conséquent, ce qui nous intéresse dans cette contribution, c'est moins la polémique en tant que telle que les redéfinitions de l'espace public en termes de neutralité/laïcité qu'elle initie dans le contexte belge et qui éclairent d'autres débats relatifs à l'intégration de l'islam en Belgique.

Retour sur la polémique

Si la réaction de la ministre de l'Enseignement, Marie Arena (PS), sera des plus modérées en considérant qu'il était important de « défendre la diversité culturelle sans remettre en cause les principes fondamentaux d'égalité et d'universalité³ », le dossier du choix de repas à base de viande certifiée halal au sein des cantines scolaires provoqua une importante levée de boucliers, particulièrement à Schaerbeek, une commune voisine de Molenbeek. Ainsi, la branche syndicale locale « enseignement » de la Centrale générale des services publics (CGSP) manifesta son mécontentement par le biais d'une lettre ouverte dans laquelle elle refusa « que l'on serve dans nos écoles toute nourriture marquée, estampillée par une religion. Nous refusons aussi tout financement communal, même indirect, de pratiques religieuses dans le cadre scolaire. Accepter de la viande halal (*sic*) dans nos écoles, c'est la porte ouverte à accepter d'autres préparations religieuses (viande cachet) ou « philosophiques » (régime

1. « La viande halal sur le gril », *Le Vif L'Express*, 17 février 2006.

2. Lud. N., « La viande halal dans les écoles : un flop ! », *DH.be*, 7 novembre 2009.

3. Dorzée H., « La mode halal, du Coran à l'assiette », *op. cit.*

végétarien)... suivant les demandes des parents ou d'élèves. Ces pratiques marqueraient nos élèves par une appartenance communautaire et pourraient favoriser des conflits entre élèves ou entre communautés¹ ». Isabelle Durant, à l'époque sénatrice, secrétaire fédérale d'Ecolo et future candidate bourgmestre à Schaerbeek, se demanda « si les autorités politiques [n'allaient] pas trop loin en faisant preuve d'un zèle particulier à l'égard d'une communauté, plutôt que de respecter la logique de neutralité tout en essayant d'offrir les meilleurs services à tous² ». Georges Verzin (MR), échevin de la culture à Schaerbeek, dénonçant l'électorisme d'une telle initiative, déclara ne pas vouloir « transiger sur les principes de la laïcité », renvoyant les acteurs du dossier au Livre blanc ou charte philosophique de l'école communale, adoptée par l'ensemble des formations politiques démocratiques, qui signale que l'enseignement « doit éviter deux pièges : celui de l'assimilation qui nie les apports des autres cultures et celui du différentialisme qui ne peut conduire qu'à une juxtaposition de communautés repliées sur elles-mêmes et hostiles aux autres³ ». Le même Livre blanc précise également que les écoles communales « développeront une pédagogie favorisant une approche interculturelle et citoyenne fondée sur des valeurs *humanistes et laïques*, c'est-à-dire la *neutralité religieuse*, l'indépendance à l'égard de toutes les Églises et confessions⁴ ». Philippe Pivin, bourgmestre de la commune bruxelloise de Koekelberg, considéra que proposer de la viande halal dans les cantines scolaires apparaissait « parfaitement contraire au principe constitutionnel de neutralité de l'État », ces initiatives étant donc « contraires à notre Constitution » et ajouta qu'« aujourd'hui de nombreuses cantines d'écoles ne servent déjà plus de viande de porc. Décider en outre de servir de la viande halal dans les cantines n'est plus un acte de tolérance mais d'abolition des valeurs communes coulées dans notre Constitution » (Pivin, 2007, p. 48-49).

La polémique fut également largement relayée par la presse lorsque le Centre coordonné de l'enfance de Charleroi déclara étudier, avec le comité subrégional de Mons de l'Office national de l'enfance (ONE), la possibilité d'organiser deux services de repas (des menus classiques et d'autres – les mêmes – à base de viande halal) pour des enfants de zéro à trois ans fréquentant l'école maternelle⁵. Des groupes de parents

1. Huwart A.-C. et François R., « La viande halal divise déjà », *op. cit.*

2. « La viande halal sur le gril », *Le Vif L'Express*, *op. cit.*

3. Huwart A.-C. et François R., « La viande halal divise déjà », *op. cit.* [nous soulignons].

4. *Ibid.*

5. Albin D., « Alimentation halal : polémique au CCE », *Le Soir*, 25 mars 2006.

contestèrent fermement l'initiative. La directrice tenta de justifier le projet en raison de la ségrégation alimentaire: « nous pensions qu'ils [les parents, ndlr] pouvaient comprendre que nous voulions améliorer la qualité de l'alimentation d'enfants musulmans qui préfèrent aujourd'hui se priver de viande que se mettre en infraction avec les codes de leur éducation ¹ ». Cependant, elle ne fut pas suivie par la ministre de l'Enfance, Catherine Doyen-Fonck (cdH), qui fit part de son étonnement. Pour celle-ci, « autant il [était] bien d'ouvrir aux enfants la possibilité de se conformer à certains usages, autant il [était] inacceptable de leur imposer ceux d'une autre communauté. Quelle que soit la raison, même sous le couvert du pragmatisme ou de l'harmonie sociale ² ». On le voit dans ces quelques exemples, la question des principes guide fortement le déploiement de la polémique: elle comporte un risque de communautarisme – dans une société pourtant déjà historiquement multinationale (Kymlicka, 1995) et pillarisée (Delwit, 2010) – pour ses opposants et elle constitue un appel à la tolérance pour ses promoteurs. Dans les deux cas, la question des « valeurs » est omniprésente et va notamment se focaliser sur la dialectique neutralité/laïcité, déjà centrale dans d'autres « hystéries politiques » (Terray, 2004) relatives à l'intégration de l'islam dans les sociétés européennes. Ces dimensions apparaîtront de manière encore plus flagrante lors du second épisode de la polémique en 2010.

La résurgence de la polémique: consolidation et opposition des points de vue

Après une courte période d'accalmie, la polémique sur l'introduction de repas à base de viande certifiée halal refit surface en 2010 dans le sillage de l'actualité provoquée par les hamburgers halal de la société de fast-food *Quick* et le lancement des nouvelles assises de l'interculturalité au cours desquelles la question sera abordée ³. Le Centre d'action laïque (CAL), représentant la laïcité organisée en Belgique, prit position dans le débat public en se déclarant partisan d'une possible interdiction qui serait faite aux établissements scolaires de proposer des repas répondant à des prescrits culturels et/ou religieux ⁴. Pour le CAL, l'école, qui

1. *Ibid.*

2. Albin D., « Pas question de généraliser le halal », *Le Soir*, 28 mars 2006.

3. Pour plus d'information sur le lancement des Assises de l'interculturalité, voir le chapitre 1 de la deuxième partie de cet ouvrage.

4. Dorzée H., « C'est favoriser le repli communautaire », *Le Soir*, 21 octobre 2010.

doit rester un lieu d'émancipation et de cohésion sociale, doit répondre aux exigences de santé publique mais pas davantage¹. Dans ce cadre, proposer des repas différenciés, en servant les droits d'une minorité, renforce le communautarisme et favorise le repli identitaire². Une association musulmane, le think tank *Vigilance musulmane*³, attaqua la position du CAL dans une carte blanche publiée par le journal *Le Soir*. Dans celle-ci, l'association, qui s'est spécialisée sous un angle politique et juridique dans le suivi des questions d'actualité touchant au principe de neutralité, estime qu'en vertu de l'article 24 de la Constitution et du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, l'organisation d'une offre de cantine ne relève pas des missions de l'enseignement officiel⁴. Pour *Vigilance musulmane*, cet aspect de l'organisation de l'activité scolaire peut être pris en charge par des intervenants extérieurs et le respect du principe de neutralité ne peut être invoqué⁵. Selon *Vigilance musulmane*, il s'agit, par conséquent, d'un débat qui instrumentalise le principe de neutralité alors que les fondements de celui-ci devraient être l'égalité et la non-discrimination⁶. Il s'agirait d'ailleurs d'un cas d'application du mécanisme des accommodements raisonnables⁷. Cette prise de position publique suscita la riposte quelques jours plus tard des mouvements laïques radicaux par le biais de Nadia Geerts, initiatrice du RAPPEL (*Réseau d'actions pour la promotion d'un État laïque*⁸), qui considéra « qu'un enseignement qui adapterait son offre de repas aux

1. *Ibid.*

2. *Ibid.*

3. Animé par des intellectuels musulmans d'origine marocaine et turque, «Vigilance musulmane» est un think tank «attentif aux questions que soulève la visibilité des citoyens de confession musulmane (en Europe en général, en Belgique en particulier) et vigilant quant aux violations des droits et libertés fondamentaux qu'ils subissent de façon récurrente». Par conséquent, le think tank «Vigilance musulmane» accorde une attention soutenue aux questions d'actualité mettant en scène le principe de neutralité en Belgique, voir <http://vigilancemusulmane.be> (consulté le 8 décembre 2011).

4. Saygin M., «Le halal pour tous les écoliers?», *Le Soir*, 24 novembre 2010.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*

8. Le RAPPEL est un réseau de réflexion et d'actions créé en novembre 2007, à l'initiative de Chemsî Cheref-Khan, Pierre Efratas et Nadia Geerts, autour d'un manifeste revendiquant l'inscription du principe de laïcité dans la Constitution belge et dans les dispositifs légaux des entités fédérées. Le RAPPEL fait lui-même suite à une pétition lancée en 2006 dénonçant l'immixtion du religieux à l'école, voir <http://www.le-rappel.be> (consulté le 8 décembre 2011).

exigences des usagers [...], ne serait plus neutre, mais confessionnel¹ ». Le risque résiderait dans le fait de « segmenter les élèves en fonction de leur nourriture » et dans la confusion entre « neutralité et communautarisme » ainsi que, pour Nadia Geerts, entre « droit de pratiquer sa religion et devoir pour les pouvoirs publics d'organiser cette pratique² ». De manière intéressante, Nadia Geerts cite l'exemple d'une instance de concertation organisée par la LICRA (Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme – Rhône-Alpes) et la Ville de Lyon ayant mené à une solution « qui respecte la *laïcité* », à savoir l'ajout d'un menu alternatif complet sans viande³.

On le voit par le biais de l'exemplification de ces deux prises de position, la place des conceptions religieuses et philosophiques dans la pratique quotidienne de l'école donne à nouveau lieu ces dernières années à de vigoureuses polémiques⁴. L'espace scolaire est donc depuis plusieurs années le point d'achoppement des relations Églises/État. D'autant que dans le cadre d'une approche positiviste de l'institution, l'école a pour mission d'amener les enfants à devenir des individus « éclairés » échappant de la sorte aux préjugés et aux appartenances particularistes (Mohsen-Finan et Geisser, 2005, p. 115). Par le biais de la restitution de la polémique et de son analyse, il est possible de considérer l'école comme une arène publique où entrent et sortent des acteurs non scolaires dont les positions s'avèrent irrémédiablement inconciliables. Et plus précisément, dans ce cadre, l'introduction d'un choix de repas à base de viande certifiée *halal* a suscité une levée de boucliers de la part des milieux laïques. Quant aux acteurs musulmans à proprement parler, il est à noter que très peu sont intervenus dans le débat public relatif à l'introduction de repas halal au sein des cantines scolaires. Il s'agit là d'une constante de nombreux débats publics relatifs à l'intégration de l'islam dans les sociétés européennes pouvant s'expliquer notamment par la faible professionnalisation de ces acteurs, le fait qu'ils ne représentent pas une coalition homogène disposant d'un message clairement identifiable et leur manque de crédibilité en raison de leur engagement religieux, autant d'éléments rendant plus difficile leur accès à la sphère médiatique (Thomas, 2008). Toutefois, la pression pour l'introduction

1. Geerts N., « Halal : stop à la surenchère », *Le Soir*, 30 novembre 2010.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.* [nous soulignons].

4. « Les assises de l'interculturalité 2010 », Rapport remis à Joëlle Milquet, vice-Première Ministre, ministre de l'Emploi et de l'Égalité des chances, en charge de la Politique de migration et d'asile, lors de la cérémonie de clôture des Assises de l'interculturalité, le 8 novembre 2010 à Bruxelles, p. 44.

de ce type de menus halal est croissante et plus visible pour plusieurs ordres de raison. Le premier renvoie d'abord à l'attachement, pas nécessairement exclusivement religieux mais également identitaire, au halal des jeunes musulmans nés et socialisés en Europe¹. Florence Bergeaud-Blackler note qu'il est plus important qu'il y a quinze ans². Le deuxième relie les demandes d'introduction du halal dans les espaces scolaires à l'augmentation et à la diversification de l'offre halal³ ainsi qu'à sa présence massive dans les supermarchés⁴. Enfin, Florence Bergeaud-Blackler estime que la consommation halal est en progression étant donné la forte surenchère du « licite » qui conduit à une conception plus restrictive du halal⁵. Ainsi, la consommation halal se limitait, auparavant, à l'exclusion de viande de porc – puis à celle de viande non sacrifiée – alors qu'elle concerne désormais l'exclusion de tout produit pouvant contenir viande illicite et alcool même à des doses infimes⁶. Il faut ajouter un quatrième élément aux trois dimensions précitées : le clivage en Belgique entre l'enseignement libre confessionnel et l'enseignement officiel dans lequel se déroule la polémique. En effet, aujourd'hui, l'enseignement libre confessionnel est majoritairement catholique et, de manière très minoritaire, judaïque alors qu'il n'existe que très peu d'écoles musulmanes. Les élèves musulmans fréquentent donc majoritairement soit l'enseignement confessionnel catholique, soit l'enseignement officiel dans lequel ils peuvent suivre les cours de religion musulmane, ce qui explique également en partie l'augmentation des demandes de halal au sein de cet espace scolaire.

Or, par ces demandes, les populations musulmanes non seulement se rendent visibles mais surtout rappellent à ceux qui les côtoient que leur rapport au religieux peut être central dans l'organisation de leur mode de vie, la religion pouvant être présente dans la régulation des interactions avec autrui à l'intérieur comme à l'extérieur de la communauté (Germain, 2003, p. 122).

1. Dorzée H., « C'est favoriser le repli communautaire », *op cit.*

2. *Ibid.*

3. Champagne, vin, bière, foie gras, charcuterie, plats préparés, céréales, hôtels, sex-shop, etc. on ne compte plus le nombre de produits et de services *halal* apparaissant sur le marché et courtisant les populations musulmanes.

4. Dorzée H., « C'est favoriser le repli communautaire », *op cit.*

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

Quand Paris s'enrhume, Bruxelles éternue : neutralité et/ou laïcité ?

Par le biais des polémiques ayant entouré et entourant encore l'introduction d'un choix de repas à base de viande certifiée halal au sein de certaines cantines scolaires, c'est toute la question de la « neutralité » de l'école publique qui s'est vue posée et débattue. Mais ce qui est d'autant plus intéressant dans les deux polémiques dont nous avons fait état ci-dessus c'est l'immixtion du terme « laïcité » dans les discours des différents acteurs. Cette immixtion est également répercutée dans les médias. Par exemple, l'article du *Soir* faisant état, en 2006, de la polémique à l'égard de la viande halal, considéra que la question posée « porte sur la laïcité de l'école communale », le réseau d'enseignement communal étant décrit quelques lignes plus loin comme « philosophiquement neutre sinon laïque¹ ». Ce type d'immixtion se retrouve dans d'autres polémiques ayant pour cadre, d'une part, la visibilité de l'islam et l'affirmation identitaire qui en découle et, d'autre part, l'espace scolaire, à savoir la question du port du voile. Ainsi, le comité belge du collectif *Ni putes ni soumises* considéra que « critiquer le voile [...] c'est promouvoir la neutralité active de l'État ou laïcité politique, cadre légal permettant aux individus de déployer leurs spécificités² ».

Le dossier de la viande halal dans les écoles communales fit, par conséquent, rapidement émerger la tension pouvant exister entre une certaine conception de l'universalisme et des demandes considérées comme relevant du particularisme communautaire. En effet, le traitement des demandes particularistes implique des modifications aux règlements et pratiques en vigueur pour répondre aux contraintes culturelles ou religieuses de populations données (Germain, 2003, p. 15). La question est de savoir, comme le formule Florence Bergeaud-Blackler, si en proposant des options halal, casher, etc., l'État rompt effectivement avec le principe de neutralité³. Les principes qui sont donc en jeu dans les polémiques concernant le halal à l'école sont, d'une part, la neutralité/laïcité de l'enseignement officiel gage de la cohésion sociale et, d'autre part, la liberté religieuse, le pluralisme et la lutte contre les discriminations qui sont la

1. Huwart A.-C. et François R, « La viande halal divise déjà », *op cit.*

2. Sidibé F, Wilputte F, Szwarcourt D., Efratas P., Maricq C., Almeida A., Célis D., Cheref-Khan C., Geerts N., Goffin J, Guzy E., Wajs D., « Ni racisme ni voile », Comité belge Ni Putes Ni Soumises, disponible à l'adresse suivante : <http://www.niputesnisoumises.be/nps/?Ni-racisme-ni-voile> (consultée le 8 décembre 2011).

3. Dorzée H., « C'est favoriser le repli communautaire », *op cit.*

règle dans une société démocratique. La neutralité de l'enseignement officiel est l'une des pierres angulaires du Pacte scolaire, qui mit un terme, en 1958, à la « guerre scolaire » qui avait opposé les réseaux catholique et officiel¹. En vertu de cette neutralité, l'institution scolaire officielle ne peut pas elle-même manifester de conviction philosophique ou religieuse, mais doit, dans le même temps, permettre l'expression des convictions de ses élèves et de leurs parents, et les respecter². Ceci étant, en Belgique, il existe un référentiel de l'intégration des immigrés importé de France alors que la Belgique n'est ni jacobine ni laïque (Jacobs et Rea, 2005, p. 47). De même, en ce qui concerne l'intégration de la minorité musulmane au sein de la société d'accueil, l'influence du débat public français est conséquente, à tout le moins dans la partie francophone du pays. En Belgique, la neutralité est le principe qui organise les relations entre l'État et les cultes. Il s'agit d'un principe d'autonomie réciproque : d'une part, les autorités publiques ne peuvent promulguer de loi en s'appuyant sur une conception religieuse ou philosophique particulière et, d'autre part, l'État n'interfère pas dans l'autonomie d'organisation des cultes. Cependant, dans le même temps, les pouvoirs publics reconnaissent et financent les cultes tout en rendant possible leur expression publique. C'est dans ce cadre qu'il est possible de comprendre non seulement que le réseau libre confessionnel soit financé par l'État dans la même proportion (quasiment) que le réseau officiel mais également que les pouvoirs publics organisent des cours de religion dans le réseau officiel pendant les heures de cours. En ce qui concerne la Constitution belge, l'article 19 garantit la liberté des cultes, celle de leur exercice public ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute matière, sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés. Plus précisément, le principe de neutralité, la liberté de conception philosophique et la pratique d'une religion ou d'une conviction répondent, dans la législation belge, à quatre principes de base : le principe de liberté (toute personne a le droit de vivre ses convictions philosophiques), le principe du dommage (il y a restriction de la liberté dès lors que celle-ci cause un dommage à autrui, les autorités pouvant prendre des mesures de protection de l'ordre public, des droits et libertés d'autrui, de la santé ou de la morale publiques), le principe d'égalité (tout individu, quelles que soient ses conceptions philosophiques, a droit à une égalité de traitement et toute conception philosophique doit également être traitée également) et, enfin, le principe de tolérance (les conceptions philosophiques doivent se respecter mutuellement). En tant

1. « Les assises de l'interculturalité 2010 », *op cit.*

2. *Ibid.*

que norme juridique de régulation des relations Églises/État, la neutralité renvoie donc à deux dimensions assez claires : d'abord, à la séparation des deux pouvoirs (l'État ne rend aucun compte aux autorités religieuses, celles-ci n'ayant aucun droit de regard sur les affaires publiques et l'État ne s'ingère, *a priori*, pas dans les affaires du culte) et ensuite, l'État ne favorise pas expressément un culte par rapport à un autre.

Néanmoins, d'un point de vue politique, depuis la progressive visibilité de l'islam dans l'espace public, la Belgique hésite entre trois interprétations distinctes de la neutralité de l'État : une neutralité inclusive qui prône, *a priori*, l'absence de restrictions quant à l'existence des signes religieux dans l'espace public, une neutralité réservée qui exclut les signes religieux dans des situations de pouvoir et d'autorité quelconques et enfin, une neutralité exclusive, actuellement dominante, qui exclut de fait les signes qui n'appartiennent pas à la tradition culturelle et religieuse majoritaire (Delruelle et Torfs, 2005, p. 55). Dans le type de polémiques qui nous intéresse, les termes de neutralité et de laïcité sont utilisés comme des synonymes. Or, elles recouvrent des réalités et des contenus différents. Déjà en 1989, lors de la première apparition de la polémique du voile à l'école, le tribunal de première instance de Bruxelles avait avalisé le port du voile par une élève dans l'enceinte de l'école en raison de la neutralité de cette dernière et non de sa laïcité (De Coorebyter, 2010a, p. 61). La laïcité et la neutralité disposent d'un tronc commun : les deux principes supposent tous deux l'existence « d'un droit dans lequel les choses relatives à la croyance et généralement à l'exercice de l'autonomie du jugement sont tenues en dehors du champ de la loi. C'est la séparation de la sphère privée et de la sphère publique [...] » (Kintzler, 2007, p. 11). Cependant, la laïcité suppose l'exclusion et la non-reconnaissance (au sens d'institutionnalisation et non de connaissance) des communautés (qu'elles soient confessionnelles ou non). En dépit de leur tronc commun donc, sur les plans idéologiques et axiologiques, c'est-à-dire au niveau des modèles qui les sous-tendent, les principes de neutralité et de laïcité s'avèrent bien différents (De Coorebyter, 2010b, p. 20). En effet, bien que ni la neutralité, ni la laïcité ne soient à proprement parler des doctrines, il s'agit cependant de théories dont les conséquences politiques et morales sont loin d'être « neutres ». Et lorsqu'elles sous-tendent des discours publics à l'encontre de la visibilité d'une religion minoritaire, leur utilisation n'est pas anodine. La neutralité peut, par conséquent, se transformer en hostilité religieuse (Bouzar, 2001, p. 163) : de la laïcité, on voudrait qu'elle soit l'appareil d'illégitimation de l'affirmation publique des appartenances

religieuses en général et de la religion de l'Autre en particulier (Césari, 2004, p. 163). Cette position relève de l'athéisme érigé en position officielle contraignante, luttant alors contre tout signe d'« islamisation » de la société belge (Haarscher, 2010, p. 33).

Délégitimation *versus* Reconnaissance?

Ce type de polémiques concernant le halal à l'école et d'autres phénomènes visibles de l'inscription de l'islam en Belgique ainsi que l'utilisation des termes de neutralité et de laïcité en leur sein manifestent l'existence de frontières symboliques qui intègrent des éléments indiquant comment sur un territoire donné on se rapporte majoritairement aux dieux (Willaime, 1996, p. 296). À ce titre, l'Autre exerce une fonction miroir pour la société d'accueil, lui renvoyant ses propres ambiguïtés (Germain, 2003, p. 123), la question de la visibilité étant intimement liée à celle de la différence¹. C'est alors la notion de « religion invisible » qui, depuis la parution du livre phare de Thomas Luckmann en 1967, explicite le mieux cette intériorisation du culte dominant dans la culture majoritaire (Luckmann, 1967, p. Hervieu-Léger, 2003, p. 288). Denise Helly et Jocelyne Césari parlent quant à elles de « majorités culturelles » ou de « charter groups » pour désigner l'ensemble de ces interprétations rarement explicitées et prises pour acquises qui régissent les relations quotidiennes entre les personnes et les groupes dans les principaux aspects de leur vie sociale (Helly et Césari, 2005, p. 176). Les pratiques minoritaires musulmanes revendiquent d'être insérées à ce dispositif afin de disposer d'un droit de visibilité égal à celui de la religion socialement établie. Néanmoins, ces pratiques, parce qu'elles sont minoritaires, au sens où elles sont socialement moins instituées (le processus d'institutionnalisation de la religion musulmane est, à ce titre, exemplaire), et parce qu'elles renvoient à une forme d'altérité contemporaine, sont sujettes au débat et à la négociation publics. Et c'est en tant que telles qu'elles s'inséreront au système de relations Églises/État alors que les pratiques religieuses dominantes semblent bénéficier, quant à elle, d'une légitimité historique interrogeant considérablement moins leur présence dans l'espace public et rendant, dans ce même espace, leurs traces visibles, profanes, voire païennes. Ce qui dérange et semble perturber l'équilibre institutionnalisé des relations Églises/État relève alors d'une pratique perçue comme relevant de l'expression d'une identité disjointe de la culture majoritaire (Charlier *et alii*, 2001, p. 493). Dans ce cadre, certains acteurs musul-

1. Simon P., « L'encombrante visibilité », *Libération*, 23 janvier 2004.

mans plaident pour des politiques religieusement et culturellement « neutres » au sens où l'État n'en vienne pas à favoriser directement ou indirectement un culte ou une religion dominante. L'argumentaire vise alors à rappeler « à l'État qu'il doit être neutre au sens de rigoureusement juste, c'est-à-dire qu'il doit traiter de manière équitable les différentes confessions présentes sur son territoire, et donc combattre les inégalités de traitement dont souffrent les religions minoritaires [...], des doléances à faire valoir face aux dispositions particulières dont bénéficie le culte catholique » (De Coorebyter, 2010b, p. 22). Comme le note Vincent De Coorebyter, « une valeur démocratique forte, l'égalité, est ainsi associée au principe de neutralité » (De Coorebyter, 2010b, p. 22). Le religieux devient alors un élément central d'un nouveau type de droit : le droit à la reconnaissance des identités culturelles dans leur infinie diversité (De Coorebyter, 2010b, p. 22).

Valérie Amiraux constate, en effet, que « sans pour l'heure n'avoir jamais produit d'effondrement du système dans aucun des États européens, la présence de l'islam replace les situations nationales en face à face avec les parcours historiques plus ou moins chaotiques et violents dans lesquels l'expérience (ou la non-expérience) du pluralisme confessionnel s'est construite. Deux perspectives problématiques s'entrecroisent en fait. D'un côté, celle qui interroge le pluralisme religieux sur le plan institutionnel et qui se confond souvent avec les mécanismes de régulation et de législation sur les cultes mais ne s'y restreint pas [...] De l'autre côté, celle qui s'attache au respect des pratiques ordinaires de croyants, depuis les prescriptions alimentaires jusqu'aux jours de congé, en passant par le droit à la prière ou la question des sépultures, avec une déclinaison variée autour des principes de liberté religieuse et de conscience à l'islam et aux musulmans, produisant parfois des effets de discrimination indirecte » (Amiraux, 2005, p. 84). Et, dans les faits, même dans les États disposant d'un système de « reconnaissance » des cultes, le culte musulman continue de souffrir d'une inégalité de traitement (Amiraux, 2005, p. 86). La question de la reconnaissance s'avère donc centrale.

Conclusion

En Belgique, la laïcité a pris le parti de se faire reconnaître en tant que philosophie sur le modèle des cultes reconnus. Par conséquent, elle n'est pas le fondement des relations Églises/État mais représente une doctrine parmi d'autres qui a fait le choix de s'institutionnaliser, non sans mal, sur le modèle des cultes reconnus pour bénéficier des mêmes possibilités

de financement. Comme l'écrit Jean-François Mattei, « désormais juge et partie, elle renonce à sa position d'arbitre entre les croyances en présence » (Mattei, 2009, p. 91). Par contre, la laïcité s'est « politisée en discutant sa propre tradition » (Boubeker, 2003, p. 150). Les lignes de fracture présentes au sein du monde laïque lors de sa reconnaissance et de son institutionnalisation se sont approfondies depuis l'apparition de l'islam et l'accentuation du pluralisme religieux. Ceci a radicalement modifié le contexte dans lequel évoluent les organisations laïques (Sägesser, 2010, p. 27) et fait vaciller, voire a brisé, des accords tacites au sein de la communauté laïque (Jacquemain et Brausch, 2010, p. 42).

Or, comme d'autres formes et expressions visibles de l'islam dans l'espace public, les demandes d'introduction de *halal* dans les espaces scolaires peuvent être appréhendées comme des demandes de reconnaissance et d'inclusion¹ et non, exclusivement, comme des demandes d'octroi de droits particuliers et exceptionnels (Statham *et alii*, 2005), étant donné que des exemptions du même type ou similaires existent pour d'autres communautés. C'est donc dans le cadre de la tension entre discrimination et reconnaissance qu'il est possible de comprendre les références aux accommodements raisonnables dans ce type de débats. La thématique des accommodements raisonnables est apparue depuis quelques années en Belgique mais les débats entourant cette pratique se sont accentués après les résultats de la Commission Bouchard-Taylor au Canada (Adam et Rea, 2010, p. 14). La directive européenne du 27 novembre 2000 portant sur l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail oblige l'employeur à procéder à des « aménagements raisonnables » en faveur des personnes handicapées (Coene, 2010, p. 20). Les différents régimes juridiques nationaux en Europe ne prévoient pas d'obligation explicite d'aménagements raisonnables pour des motifs religieux (Bribosia *et alii*, 2010, p. 28). En Belgique, la possibilité de couler la pratique des aménagements raisonnables de manière formelle dans le droit suscite d'après discussions. Et de fait, l'insécurité juridique n'empêche nullement le développement de pratiques informelles de régulation (Bribosia *et alii*, 2010, p. 28). Par conséquent, se référer à la laïcité dans le cadre de ces polémiques inaugure un processus de délégitimation des pratiques minoritaires non institutionnalisées et intégrées dans le régime actuel des relations Églises/État

1. Pour le détail des théories de la reconnaissance appliquées aux demandes de visibilité d'une partie de la population musulmane, voir Torrekens C. (2008), *La visibilité de l'islam au sein de l'espace public bruxellois : transaction, reconnaissance et identité*, thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles. Une version synthétisée a été publiée dans Torrekens C. (2009), *L'islam à Bruxelles*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

qui se situe à «l'opposé de la politique de reconnaissance multiculturelle» (Bousetta, 2005, p. 203). Par conséquent, la question de l'insertion et de l'intégration des minorités religieuses ainsi que celles de la reconnaissance et des reformulations identitaires renouvellent les enjeux de la citoyenneté auxquels la société belge, comme d'autres sociétés européennes, est confrontée (Audebert, 2008, p. 85).

Les enseignements de la Shoah pour des citoyens de demain : les expressions du lien social par de jeunes Belges francophones

Geoffrey Grandjean

La Shoah occupe une place importante dans les différentes aires de la vie sociale et culturelle. Elle est un fait historique marquant. Alors que les événements relatifs à ce génocide se sont déroulés il y a plusieurs dizaines d'années, il reste particulièrement présent dans le processus d'apprentissage des jeunes générations. Pour s'en convaincre, il suffit de constater l'engouement que suscite actuellement la visite des camps nazis, notamment en Belgique. À titre d'illustration, environ 13 000 jeunes Belges ont visité les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau en 2010, la majorité d'entre eux dans le cadre scolaire. À l'école, ce fait historique est systématiquement abordé avec plus ou moins d'importance en fonction de l'intérêt des professeurs ou du temps dont ils disposent pour l'exposer¹. Et puis, il y a tous les films de fiction et les documentaires qui façonnent d'une manière ou d'une autre les représen-

1. À cet égard, en Belgique francophone, l'enseignement de la Shoah est prévue dans les programmes lorsque les jeunes sont à la fin de leur obligation scolaire, c'est-à-dire lorsqu'ils sont âgés de 17 ou 18 ans.

tations des individus sur ce sujet, sans parler des divers reportages qui font régulièrement irruption dans les journaux télévisés. Bref, plus de 65 ans après le déroulement de la Shoah, il est pertinent d'analyser les enseignements que des jeunes peuvent retirer de ce fait historique, parfois sujet à polémique.

Par ailleurs, vivace dans les différents espaces de la vie sociale et culturelle, le génocide des Juifs l'est aussi dans le champ politique, de manière multiple. Il est régulièrement mobilisé par les partis politiques, comme en témoignent parfois les déclarations de certains responsables dénonçant les positions de l'extrême droite. Il peut aussi faire l'objet de débat autour de la question du négationnisme ou des différents usages du passé par les acteurs politiques. Souvent, c'est le concept même de génocide qui est au cœur de certaines polémiques, ce mot ayant « connu ces dernières années une inflation boursouflée » (Raxhon, 2011, p. 46). Dans le cadre de ce chapitre, nous souhaitons apporter un nouvel éclairage sur la relation qui unit la Shoah – et donc le passé – au présent, en nous intéressant à la manière dont des jeunes peuvent se la réapproprier dans la perspective du vivre-ensemble. Peu d'études se sont intéressées à ce sujet. Pourtant, il s'agit d'une question fondamentale puisque les connaissances que des individus emmagasinent depuis leur plus jeune âge peuvent avoir un impact en termes de lien social.

Notre question de recherche est la suivante: comment de jeunes Belges francophones envisagent-ils le lien social après l'enseignement de la Shoah? Pour y répondre, nous affirmons que les conséquences des connaissances relatives à la Shoah se traduisent par des attitudes et des comportements de deux types: d'une part, les expressions sociales qui témoignent d'opinions relatives aux formes du souvenir, aux émotions et à différentes valeurs; d'autre part, les expressions politiques à proprement parler renvoyant aux attitudes à l'égard du pouvoir et du système politique. Ce faisant, nous déclinons le vivre-ensemble sous deux dimensions: à travers les interactions que les citoyens peuvent nouer entre eux et avec le pouvoir politique.

Afin de répondre à notre question et de confirmer notre hypothèse, nous utilisons les enseignements d'une recherche menée auprès d'une centaine de jeunes Belges francophones, rencontrés dans le cadre scolaire¹. Pour évaluer les expressions politiques et sociales des jeunes, nous avons réalisé une enquête à partir de groupes de discussions (*focus groups*). Ces derniers ont été envisagés dans une perspective longitudinale et les

1. Pour de plus amples détails sur cette recherche, voir Grandjean G. (2012a).

groupes ont été réunis à deux reprises. L'apprentissage scolaire et la visite de lieux de mémoire ont été choisis pour constituer le repère autour duquel s'articuleraient les deux vagues de discussion. En effet, les jeunes peuvent prendre connaissance du génocide des Juifs par différents vecteurs de socialisation tels que les médias, la famille et l'école, et ce, à différents moments. Or, l'apprentissage scolaire et la visite de lieux de mémoire qui en découle parfois se font à une période précise pour l'ensemble des jeunes de la Communauté française, c'est-à-dire lorsqu'ils sont âgés de 17 ou 18 ans.

Les groupes de discussions ont été réalisés directement par nos soins, dans les établissements scolaires, après avoir sélectionné un certain nombre de classes. Le choix des établissements scolaires ne s'est pas fait au hasard puisque plusieurs variables sociologiques ont été prises en compte en cherchant à diversifier le plus possible le panel de jeunes¹.

Les prochaines sections seront consacrées à la présentation des riches données récoltées dans le cadre des groupes de discussions. Nous nous baserons sur des registres que nous avons mis en place suite à l'analyse des discours: les formes de souvenirs, les registres émotionnels, les registres de valeurs, les connaissances de l'univers politique, les perceptions de l'univers politique et les modalités de la participation politique². L'intérêt est d'identifier comment ces registres s'articulent dans les visions que les jeunes ont de leur société, mais surtout au niveau de leurs rapports (ou de leur absence de rapports) avec le système politique et donc comment ils envisagent le vivre-ensemble.

Les enseignements de la Shoah

Les discours tenus par les jeunes ont permis d'identifier six registres de discours tenus lors des discussions sur la Shoah. L'ensemble de ces registres est repris dans le tableau ci-dessous. Chaque registre fait l'objet de différentes subdivisions reflétant la grande diversité des échanges entre les jeunes.

1. Ainsi, nous avons pris en compte l'origine nationale, le niveau social, l'origine géographique (rurale ou urbaine) et le type de réseau d'enseignement fréquenté (catholique ou public).
2. Ces registres de discours ont été élaborés en identifiant les registres communs à l'ensemble des groupes, les registres ayant une signification politique et les registres que nous estimions intéressants car ils se démarquaient par leur originalité des discours tenus par les jeunes.

	Expressions sociales	Expressions politiques
Cognition	Les formes de souvenirs <ul style="list-style-type: none"> • L'obligation de se souvenir (devoir de mémoire) • Opposition au négationnisme 	Les connaissances de l'univers politique <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance vague des figures du pouvoir • Les détenteurs de l'autorité et leur incarnation <ul style="list-style-type: none"> – Les partis politiques – Incarnation et personnalisation des autorités – Rôles et fonctions des responsables politiques – Personnalités politiques – Conflit politique belge • Les règles et les types de régimes politiques <ul style="list-style-type: none"> – Le régime démocratique – Les droits et libertés – La question du négationnisme et de sa répression
Sentiments	Les registres émotionnels <ul style="list-style-type: none"> • Choc • Proximité émotionnelle 	La perception de l'univers politique <ul style="list-style-type: none"> • Les images négatives • La confiance dans le système politique <ul style="list-style-type: none"> – L'Union européenne et les organisations internationales – La confiance envers la démocratie – Le régime démocratique – Les droits et libertés – Les personnalités incarnant l'autorité • Le rôle de la justice • Sentiment d'inefficacité politique
Intentions	Les registres de valeurs <ul style="list-style-type: none"> • Préconisation de valeurs morales • Oppositions et rejet du racisme 	La participation politique <ul style="list-style-type: none"> • Les attentes des jeunes à l'égard du vote • Le rejet de certains partis politiques • Faible engagement politique et civique

Ce tableau peut se lire de deux façons : soit verticalement, soit horizontalement. La lecture verticale synthétise les différents registres de discours. Une distinction majeure est faite entre les formes d'expressions sociales et les formes d'expressions politiques. Sont considérés comme expressions politiques les propos des jeunes faisant directement référence au système politique exerçant son pouvoir sur l'ensemble de la société. Par contre, les expressions sociales renvoient aux propos qui n'ont pas une signification politique mais qui témoignent d'expressions pouvant être tenues par les jeunes dans les différentes aires de la vie sociale. La lecture horizontale montre qu'il existe des continuités entre certains discours.

Les expressions sociales

Il convient d'abord de se concentrer sur les conséquences prenant la forme d'expressions sociales. En premier lieu, les jeunes s'imposent une importante obligation de se souvenir qui fait directement référence à un concept en vogue actuellement, le devoir de mémoire¹. Les jeunes ont semblé véritablement pétris par cette injonction qui est faite de se souvenir, sans nécessairement en cerner les tenants et les aboutissants. Dans leur univers mental, il semble y avoir une règle sociale imposant un tel souvenir. À ce sujet, ils ont abordé la thématique du négationnisme en témoignant d'une claire opposition à son égard, reflétant une fois encore l'obligation qu'ils s'imposent de se souvenir du génocide des Juifs. En s'intéressant aux formes de souvenirs, les jeunes ont régulièrement fait référence aux récits de certains rescapés mais également aux films de fiction, aux documentaires ou autres livres.

En deuxième lieu, les connaissances relatives à la Shoah ont conduit de nombreux jeunes à exprimer des émotions quant à cette thématique. La plupart des élèves ont surtout été choqués lorsqu'ils ont pris connaissance, essentiellement par les images, du génocide des Juifs. Outre les médias, une partie des jeunes a été confrontée aux images de ce génocide par la visite des Territoires de la mémoire². Alors que quelques-uns n'en ont gardé qu'un faible souvenir, d'autres ont indiqué la forte sensation que cette visite leur avait laissée, comme le montre l'extrait 1. Ensuite, il est apparu lors des discussions que les jeunes souhaitaient s'identifier aux victimes. Si les films de fiction et les récits des rescapés ont joué un rôle dans cette volonté d'identification, les jeunes ont surtout mentionné le rôle que les lieux de mémoire – et essentiellement les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau – peuvent jouer. Cependant, ces lieux de mémoire ont en même temps déçu, étant donné l'inadéquation des attentes des jeunes avec la réalité visitée³. En outre, les émotions étaient palpables dans les discours des jeunes se traduisant parfois par un certain emballement lors des échanges montrant ce faisant que la Shoah reste un sujet sensible (Grandjean, 2012b).

1. Les jeunes ont ainsi mentionné qu'il « faut se souvenir » ou « se rappeler » et qu'il « ne faut rien oublier ».
2. Cette association est située à Liège et cherche à éviter que des génocides tels que celui des Juifs se reproduisent. Elle accomplit un travail de mémoire et de pédagogie par rapport à ces faits et a mis en place un « parcours symbolique » qui retrace le cheminement d'un déporté vers les camps de concentration et d'extermination.
3. Pour de plus amples détails sur la déception des jeunes quant à la visite des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau, voir Grandjean G., Laloux B., Pignon C. et Fournier F. (2011).

Extrait 1¹

Par exemple, quand il y a le tracteur et tout pour tirer les cadavres alors que normalement, nous, on fait ça avec de la terre pour remplir un trou, pour que ce soit égal. Mais là, ils faisaient ça avec des corps, c'est dégueulasse. Et quand j'étais petit, si j'étais petit, je pense que je pleurerais comme je ne sais pas quoi. Si je l'avais vu petit, d'ailleurs, si en primaire j'avais été et qu'en secondaire on m'aurait dit d'y aller, j'aurais dit non parce que je sais bien que j'aurais été choqué. Je [ne] sais pas, c'est dégueulasse. Moi, je trouve qu'il y a toujours moyen d'expliquer les faits sans pour autant montrer des images aussi [...].

En troisième lieu, les valeurs étaient au centre des discussions. Les jeunes en ont préconisé certaines tout en restant relativement peu loquaces à leur sujet (comme par exemple, le respect, la vérité, l'humanité ou la tolérance). Par contre, ils ont témoigné d'une importante opposition au racisme. Envisagé dans une perspective sociale et non politique², le racisme a été peu défini par les jeunes. Son rejet, fortement prégnant dans leurs discours, a également permis d'interroger le rôle de la famille où les récits de l'histoire familiale véhiculent la transmission de valeurs référentielles. Enfin, différentes valeurs ont été mobilisées par les jeunes pour expliquer ou non l'impossible reproduction d'un génocide dans le futur.

La présentation séparée de ces trois registres de discours ne doit surtout pas faire penser qu'il n'y a pas d'imbrication entre ces registres, que du contraire! Ainsi, loin d'être séquencées aussi catégoriquement, les discussions ont à de nombreuses reprises montré qu'il fallait envisager ces registres comme étant étroitement imbriqués les uns aux autres. Pour s'en convaincre, trois exemples peuvent être présentés.

Il convient de commencer par la thématique du souvenir, abordée par de nombreux jeunes lors des discussions et complétée par certaines émotions. On notera ainsi qu'un jeune a préconisé l'octroi de jours de congé afin de favoriser le souvenir du génocide des Juifs, alors qu'une autre élève a privilégié le récit d'un rescapé car selon elle, « cela marque toujours plus ». On soulignera aussi l'échange d'arguments à propos des récits des rescapés au cours duquel deux élèves se sont opposés sur la personne pouvant délivrer de tels récits. La première estimait que seuls les rescapés pouvaient délivrer leur témoignage alors que le second n'était pas aussi

1. Dans cet extrait, un élève revenait sur les images d'une séquence vidéo présentée lors de leur visite des Territoires de la mémoire.

2. Nous n'avons pas repris le racisme dans les registres de discours politiques car les jeunes ne liaient pas cette thématique avec le concept de pouvoir, exercé par un système politique sur la société.

exclusif dans ses propos. Bien souvent, l'émotion était présente lors de l'évocation du souvenir.

Parfois, la thématique du souvenir a cohabité avec celle des valeurs. On peut mentionner, à cet égard, les propos d'une jeune fille qui a affirmé avec certitude que la Shoah ne « s'oubliera jamais ». Face à cette affirmation, d'autres jeunes du groupe ont contrebalancé cette opinion en mettant l'accent sur la thématique du racisme et en relevant son existence perpétuelle. Ils ont ainsi indirectement souligné la possibilité de la reproduction d'un génocide à cause du racisme.

Le dernier exemple concerne justement la thématique du racisme. Certains jeunes n'ont pas manqué, dans leur opposition, d'inclure une part émotionnelle. Pour preuve, une jeune fille qui, tout en rejetant ce comportement social, a estimé que le fait d'être raciste relevait du comportement d'un « con », trahissant ce faisant une émotion palpable dans son discours.

Les expressions politiques

Trois grandes formes d'expressions politiques ont pu être identifiées dans les discours des jeunes. Avant de les détailler, il convient de préciser ce que nous entendons par « politique ». Nous renvoyons en fait au système politique, qui exerce un pouvoir sur la société ou, pour reprendre les termes de David Easton, à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société (Easton, 1953, 1965a et 1965b). Ce faisant, nous renvoyons également aux luttes que se livrent des individus ou groupes d'individus souhaitant exercer un certain pouvoir sur la société.

Lors des discussions, l'univers politique des jeunes a pu être exploré en se basant sur les différentes formes de connaissances exprimées de manière parcellaire. Parler du génocide des Juifs a permis aux jeunes d'envisager le fonctionnement d'un système politique. Ces connaissances ont été catégorisées en fonction de leur thématique. Les jeunes se sont d'abord représenté les figures du pouvoir dans une perspective de supériorité tout en restant relativement vagues dans leurs discours. Ensuite, les discussions sur le génocide des Juifs ont montré, surtout suite à la deuxième vague de *focus groups*, que les autorités en tant que telles faisaient l'objet d'une incarnation et d'un processus de personnalisation – à travers les rôles et les fonctions politiques ainsi que les personnalités politiques. Cette incarnation des acteurs de la vie politique a aussi permis aux jeunes de faire un détour par la crise politique qu'a connue la Belgique lors du déroulement des groupes de discussions. À cet égard, l'opposition entre

les deux grandes communautés du pays a incité quelques jeunes à y voir les prémisses d'un processus génocidaire, tout en n'expliquant que faiblement les raisons d'une telle affirmation, comme le montre l'extrait 2. Ensuite, comme pour mieux préciser leur univers politique, les jeunes ont mis l'accent sur l'ensemble des règles assurant le fonctionnement d'un système politique. Certains d'entre eux ont ainsi insisté sur le caractère démocratique du régime dans lequel ils vivent en se référant notamment au processus de vote ou au concept de majorité. Ils ont aussi souvent mentionné – davantage d'ailleurs lors de la deuxième vague – une panoplie de droits et libertés dont ils sont titulaires en tant que jeunes citoyens (comme la liberté d'expression, la liberté de penser ou la liberté de la presse). Enfin, certains ont envisagé une règle bien précise, celle afférente à la répression du négationnisme en marquant clairement leur soutien à un tel dispositif législatif.

Extrait 2

KEN: Ceux qui ont fait ça, c'est des nationalistes purs et durs. Moi je dis, les Flamands, ils vont nous faire ça un de ces quatre. Regardez comme ça devient, ils vont nous faire ça un de ces quatre.

ANI: Pourquoi?

KAMILA: Parce qu'il y a trop de haine.

KEN: Déjà, ils essayent de nous forcer. À chaque fois qu'on refuse quelque chose, comme ils sont en majorité, ils essayent de nous forcer et ça devient de plus en plus grave. Un Wallon, il ne peut même plus se promener en Flandre sans risquer de se faire taper.

KAMILA: Le problème, c'est que les personnes installent les haines entre, dans ce cas-ci, Wallonie, Flamand.

KEN: Pas seulement Wallon, regardez.

KAMILA: En augmentant.

KEN: Regardez les personnes étrangères qui se sont fait tuer parce qu'elles étaient là-bas en Flandre, donc, pas seulement les Wallons. Tous ceux qui [ne] sont pas flamands, dehors, et ça devient complètement exagéré. Vas-y continue.

KAMILA: Mais vous me coupez tout le temps.

KASPER: Les Flamins [PC]

ANI: Comment?

KASPER: Les Flaminds, c'n'est nin des djins¹.

La dimension affective est ensuite fortement ressortie de l'univers politique des jeunes. Cette dimension mérite d'être prise en compte lorsqu'on

1. Cette expression wallonne qui signifie « Les Flamands, ce ne sont pas des gens », était utilisée par les wallons pour parler des immigrants flamands qui n'avaient pas une bonne réputation en Wallonie du XIX^e siècle à la première moitié du XX^e siècle (Verbeken, 2010, p. 70).

envisage les processus de socialisation. Les jeunes ont clairement une image négative des représentants politiques. Néanmoins, contrebalançant cette image, nombre d'entre eux ont manifesté une grande confiance à l'égard de plusieurs organisations internationales. Les interventions collectives de ces dernières permettent, selon eux, de ne plus envisager le déroulement d'un génocide (en tout cas, dans le monde occidental), comme le montre l'extrait 3. La confiance s'est par ailleurs manifestée à l'égard du régime démocratique, et plus précisément par rapport au dispositif législatif qui le structure, des droits et des libertés qui le caractérisent et des détenteurs de l'autorité qui y opèrent. Toutefois, malgré cette confiance politique répandue parmi les jeunes du panel, il est apparu que certains d'entre eux ont émis des doutes quant à l'impact de leur action politique individuelle sur le processus politique et ont ainsi exprimé un certain sentiment d'inefficacité politique. Les jeunes ont dès lors donné l'impression qu'ils percevaient le système politique comme un monde clos et éloigné de leur champ d'influence mais auquel ils font toutefois confiance.

Extrait 3

Ce [ne] sera plus pareil parce qu'il [n'] y aura plus des guerres comme il y a eu avant. Ce sera plutôt bactériologique, biologique [...] et il y a des instances qui contrôlent les pays. [...] Tous les pays ne font pas ce qu'ils veulent [...]. Il y a certaines règles à respecter. Dès qu'il y aura une montée de l'extrême dans certains pays, [il] y aura l'ONU ou l'Otan pour venir faire la loi et puis essayer de calmer le jeu. Je pense que ce n'est plus possible.

Enfin, les discussions relatives à la Shoah ont conduit de nombreux jeunes à exprimer des modalités de participation politique. Cette participation politique s'est surtout traduite en termes électoraux. Ainsi, les jeunes ont témoigné d'importantes attentes à l'égard du vote par rapport auquel ils restent toutefois vigilants. Une très grande partie d'entre eux a également manifesté un clair rejet des partis extrémistes – d'extrême droite et d'extrême gauche – sans toutefois offrir une description de l'univers idéologique et des modes d'action de ces partis. Le rejet s'est également exprimé à l'égard de quelques personnalités politiques, représentant notamment l'extrême droite. Un tel rejet s'explique surtout par la responsabilité que les jeunes pourraient imputer à ce genre de formations politiques dans l'émergence d'un processus génocidaire. Par contre, l'engagement politique et civique a, quant à lui, recueilli beaucoup moins d'adhésion. Les jeunes ne se sont que très peu exprimés sur ce sujet et ne semblent pas avoir fait spontanément un lien entre les sujets discutés et l'engagement politique. Quand ils l'ont fait, cela relevait toutefois davantage de la supposition.

Présenter les expressions politiques de manière aussi cloisonnée nécessite, une fois encore, de souligner l'étroite imbrication entre les différents registres de discours politiques. Pour ce faire, trois exemples peuvent à nouveau être pris.

De nombreux liens existent entre les représentations (dimension cognitive) et les perceptions (dimension affective) de l'univers politique. David Easton et Jack Dennis (1969) avaient également souligné la proximité entre ces deux dimensions de l'image que les jeunes ont du système politique. Les registres de discours relatifs aux connaissances de l'univers politique et aux perceptions de cet univers doivent être envisagés comme des registres miroirs ; le premier renvoyant au second et inversement. Un exemple illustre cette imbrication. Quand la confiance envers le système politique que constitue l'Union européenne a été évoquée (dimensions affectives de l'univers politique), un glissement s'est opéré au niveau des termes employés par les jeunes entre la première et la deuxième vague de *focus groups*. Alors qu'ils ont davantage parlé de l'Europe lors de la première vague, c'est l'Union européenne qui a été privilégiée lors de la deuxième vague ; témoignant ce faisant de leur plus grande connaissance de ce système politique. La manière dont le vivre-ensemble est dès lors envisagé par les jeunes se traduit à la fois en termes cognitifs et en termes affectifs. Autrement dit, la cohésion sociale d'une société, telle que conçue par les jeunes, est garantie à la fois par des autorités, des structures et des règles de fonctionnement mais elle est aussi garantie par un état d'esprit traduisant les sentiments des jeunes à l'égard de ces dernières.

Il en va de même par rapport aux liens entre les connaissances politiques des jeunes et le rejet de certains partis politiques ; ces connaissances ayant pu alimenter l'expression de certains choix partisans. L'exemple le plus parlant est certainement la séquence électorale que constitue l'élection présidentielle française en 2002 et plus précisément la présence au second tour de Jean-Marie Le Pen – de nombreuses fois citées lors des discussions –, ayant consécutivement entraîné la constitution d'une « communauté d'expérience générationnelle » (Muxel, 2002, p. 543), dépassant de loin les frontières de la France. Les jeunes ont en effet quelquefois fait référence à cet événement de la vie politique française pour justifier leur choix partisan et plus précisément leur rejet des partis d'extrême droite. Une fois encore, la frontière a souvent été poreuse lorsqu'il s'agissait de déterminer ce qui relevait de la pure connaissance politique du choix partisan ; les deux étant particulièrement imbriqués.

Enfin, il faut souligner le lien unissant le registre relatif au sentiment d'efficacité politique avec celui relatif à l'importance de la participation

électorale. En effet, certains jeunes ont estimé, de manière générale, n'avoir aucun impact sur le processus politique. Malgré cela, nombre d'entre eux ont accordé à la participation électorale un rôle fondamental pour éviter d'envisager à nouveau un génocide. En focalisant, par exemple, leur attention sur le vote émis en faveur des partis d'extrême droite, certains jeunes ont mentionné que, pour éviter un génocide, il ne fallait pas que de tels partis aient un certain pouvoir politique. Selon certains d'entre eux, les abstentions et les votes blancs permettraient justement à ces partis d'avoir un plus grand poids politique et d'accéder plus facilement au pouvoir. Ces propos contrebalancent fortement l'absence d'un sentiment d'efficacité politique.

Les continuités entre certains registres de discours

Nous pouvons maintenant insister sur les différentes imbrications entre les registres de discours, en relevant les continuités et en faisant ainsi une lecture horizontale du tableau. Cette lecture a déjà été pressentie dans la présentation des expressions sociales et politiques, mais elle mérite d'être comprise dans son originalité. La première forme de continuité est d'ordre cognitif. Elle concerne le registre de discours relatif au souvenir et celui relatif aux connaissances de l'univers politique. Concentrons-nous d'abord sur le premier d'entre eux. Lorsque les jeunes ont été amenés à exprimer le souvenir de la Shoah, ils mobilisaient toute une panoplie de connaissances, certes parfois limitées, mais néanmoins bien présentes. En préconisant par exemple un devoir de mémoire ou en condamnant le négationnisme, les jeunes ont parfois émaillé leurs discours de faits historiques. Il en a été de même lorsque les jeunes ont témoigné de leurs connaissances de l'univers politique. En déclinant les figures du pouvoir, en identifiant les détenteurs de l'autorité ou encore en énonçant les règles propres à certains régimes politiques, ils ont indiqué de multiples connaissances relatives au système politique.

Le meilleur exemple de continuité cognitive concerne les échanges autour de la question du négationnisme. Lorsque cette question était débattue, les arguments mobilisés n'étaient pas identiques parmi les jeunes qui prenaient part à la discussion. Dans un groupe, la thématique du négationnisme a d'abord été envisagée sous l'angle légal : les jeunes ont orienté les échanges sur la liberté d'expression lui faisant prendre une tournure politique puisqu'ils ont débattu la pertinence d'interdire les propos négationnistes. À la suite de cette discussion, un élève a apporté sa pierre à l'édifice en plaçant la discussion dans le champ du souvenir. Pour

ce faire, il a usé d'une métaphore pour faire comprendre à ses condisciples que le négationnisme avait une dimension méchante tout en signifiant qu'il ne fallait pas tenir des propos niant la réalité du génocide des Juifs. Pour ce faire, il a fait un parallèle avec une histoire amoureuse. Selon lui, si une jeune fille trompe son petit copain et qu'ils se séparent, il estime qu'il est préférable pour le petit copain de ne pas être mis au courant de cette aventure. La raison est assez simple : le dire pourrait blesser le garçon. Il a donc bien insisté sur l'intention méchante et blessante que pouvaient revêtir certains propos, comme les propos négationnistes.

Cet exemple souligne en outre la fragmentation des discours des jeunes lors des discussions. En effet, le passage entre le registre de discours relatif au souvenir à celui relatif aux connaissances politiques (ou inversement) s'est parfois fait de manière abrupte ; les jeunes n'offrant pas toujours des transitions entre les différents discours. Ainsi, quand les élèves opéraient des liens avec la thématique du génocide des Juifs, il pouvait alors s'exprimer, parfois de manière inattendue pour faire état de leur opinion, sans nécessairement tenir compte des propos de l'interlocuteur précédent. Ce déroulement des discussions a renforcé l'impression que la Shoah renvoyait à des réalités parfois différentes dans les esprits des jeunes, en fonction de leurs propres expériences, de leurs connaissances ou de leurs idées. Cette fragmentation nourrit en tout cas l'impression d'une très grande diversité de la jeunesse ; diversité qu'il convient de souligner. On rejoint ainsi le constat d'Anne Muxel selon lequel « les jeunes ne constituent pas un bloc homogène dans leurs attitudes comme dans leurs comportements » (Muxel, 2010, p. 35).

La deuxième continuité indiquée par le tableau concerne les registres de discours ayant une dimension affective. Contrairement à la catégorie cognitive, celle-ci fait référence à des sentiments ou des perceptions que les jeunes ont partagés durant les *focus groups*. Ce fut le cas quand les jeunes ont témoigné de l'émotion que suscitaient chez eux les connaissances relatives à la Shoah. En montrant par exemple leur choc ou la volonté de s'identifier aux victimes du génocide, ils ont indiqué la part des sentiments que les connaissances du génocide des Juifs pouvaient susciter chez eux. C'est également le cas lorsqu'ils ont exprimé leur grande confiance à l'égard du rôle que peuvent jouer certaines organisations internationales dans la possibilité d'empêcher un futur génocide.

La troisième forme de continuité renvoie à l'ensemble des discours ayant une signification intentionnelle. En énonçant certaines valeurs ou en envisageant leur participation politique, les jeunes ont révélé leurs intentions quant à la manière de se comporter dans la société. Sur le

plan des valeurs, les jeunes en ont préconisé certaines mais ils ont surtout témoigné du rejet et d'une opposition à l'encontre de divers types d'attitudes et de comportements sociaux, comme le racisme. Sur le plan politique, ce sont surtout des intentions de vote qui ont été énoncées et qui ont pris la forme d'un rejet partisan à l'encontre des partis extrémistes. Par contre, sur le plan de l'engagement politique et civique, aucune intention forte n'a pu être décelée dans les échanges.

Malgré la dichotomie que nous avons établie entre les expressions sociales et les expressions politiques nous incitant à classer la thématique du racisme dans le registre relatif aux valeurs, nous insistons aussi sur l'étroite imbrication que la thématique du racisme a eue avec les intentions de vote des jeunes. Ils ont invoqué, à plusieurs reprises, le racisme dans leur raisonnement au sujet de leur rejet des partis d'extrême droite¹. Certains jeunes n'ont pas manqué de souligner le caractère raciste des personnes soutenant de tels partis et ont cherché à s'en démarquer en affirmant qu'il ne fallait ni être raciste, ni voter pour l'extrême droite.

Il faut donc bien garder en tête que l'ensemble des registres de discours énoncés à partir des propos des jeunes forment un ensemble cohérent et renvoyant à diverses formes d'expressions sociales et politiques qui peuvent être tenues en tant que jeunes citoyens.

Conclusion

Que peuvent finalement nous apporter les discours de jeunes Belges francophones relatifs à la Shoah pour la thématique du vivre-ensemble? En présentant les multiples facettes que pouvaient revêtir les propos des jeunes, nous avons montré que ces enseignements sont variés.

Quand les jeunes prennent connaissance de la Shoah ou sont amenés à en parler, notamment dans le cadre scolaire, ils nous ouvrent les portes de leur univers mental parfois complexe. La thématique du vivre-ensemble – et consécutivement du lien social – est bien souvent au cœur de cet univers. Les expressions sociales et politiques le montrent d'ailleurs clairement.

En préconisant certaines formes de souvenirs, en témoignant de certaines émotions et en privilégiant certaines valeurs (et plus précisément en rejetant le racisme), les jeunes ont indiqué comment ils pouvaient

1. À cet égard, on soulignera qu'un des piliers de l'univers idéologique de l'extrême droite fait référence à l'inégalité biologique et culturelle et donc au racisme (Jamin, 2009, p. 123-147).

réagir suite à l'apprentissage de la Shoah. Les expressions sociales ont aussi témoigné de la manière dont ils envisageaient la transmission de ce fait passé. Ce faisant, ils ont surtout souligné toute une série d'attitudes et de comportements (notamment en termes de valeurs) qu'ils peuvent présenter à l'égard des autres membres de la société. Les expressions sociales traduisent donc une certaine vision du vivre-ensemble découlant de la thématique de la Shoah.

Cette constatation est d'autant plus vraie concernant les expressions politiques que ces mêmes jeunes ont également indiqué toute une série d'attitudes et de comportements politiques à l'égard du système politique et du pouvoir qu'il exerce sur la société. En détaillant leurs connaissances de l'univers politique, en manifestant un intense sentiment de confiance par rapport à certains acteurs politiques et certaines organisations internationales et en rejetant les partis politiques d'extrême droite, les jeunes ont montré comment ils envisageaient leur relation avec les autres membres de la société à l'égard du pouvoir politique. Ce faisant, on peut constater que la thématique de la Shoah entraîne des discussions sur des thèmes politiques. Les professeurs peuvent donc être confrontés à la manière dont le politique peut s'inviter sur les bancs de l'école.

Les deux grands types d'expressions manifestent des composantes du lien social, découlant de l'apprentissage d'un fait historique précis pouvant susciter certaines polémiques, à savoir la Shoah. En assurant l'apprentissage de cette dernière, l'école va donc jouer, d'une manière ou d'une autre, un rôle fondamental pour maintenir ensemble des gens dans une société donnée. Ce chapitre a en effet montré que la Shoah n'est pas uniquement synonyme de fait passé pour les jeunes mais qu'elle a une traduction en termes sociaux et politiques renvoyant à des dimensions cognitives, affectives et intentionnelles. L'école est à ce titre un des vecteurs qui façonne la manière dont les jeunes peuvent se réapproprier ce fait historique.

Il faut toutefois attribuer à l'école le rôle qui lui est dévolu. En effet, par rapport à la thématique de la Shoah, les films de fictions, les documentaires, les récits familiaux ou encore les témoignages de rescapés façonnent l'image que les jeunes ont de la société dans laquelle ils évoluent collectivement. Il est important de clôturer sur ce point car l'école n'est pas le seul vecteur qui permet aux jeunes d'appréhender le vivre-ensemble. Ils doivent en effet composer avec des influences multiples et variées venant, entre autres, des vecteurs médiatiques et familiaux.

Partie III

École, usage du passé et lien social

Introduction

Les arts du souvenir et de l'oubli

Xabier Itçaina

En¹ tant qu'ensemble de droits et de devoirs, la notion de citoyenneté désigne tout à la fois une réalité d'ordre légale, politique et sociale qu'un idéal, en tant que « manière distinctive de penser et d'évaluer cette appartenance » (Constant, 1998, p. 26). Tout régime politique fonde sa légitimation sur l'acceptation de l'ordre institutionnel par les citoyens. L'école, aux côtés d'autres dispositifs de socialisation, est au cœur de l'apprentissage du consentement. Elle peut être tout autant un espace de socialisation à la contestation. Qu'elle enseigne le consentement, la révolte ou simplement la formation de l'esprit critique, l'école dispose à cet effet d'un outil incontournable : la relecture du passé en tant que socle minimal d'une communauté politique. L'Histoire est l'une des composantes clés de ce socle de connaissances et de représentations destinées à former et à informer le futur citoyen.

Il est inutile de rappeler qu'il n'existe pas d'Histoire objective. Même l'approche la plus factuelle et événementielle repose sur une sélection et sur une reconstitution *a posteriori* de séquences chronologiques cohérentes. Les exigences de clarté et de pédagogie induisent nécessairement

1. Ce texte reprend et développe la discussion de l'atelier ST 13 « Que nous apprend l'analyse du milieu scolaire sur la citoyenneté et le vivre-ensemble? », *Être gouverné au XXI^e siècle. 4^e Congrès international des associations francophones de science politique*, 20-22 avril 2011, Bruxelles. La présente contribution a pu être finalisée dans le cadre d'une bourse Marie Curie Intra-european Fellowship (Commission européenne).

non pas une simplification, mais une réorganisation cohérente des faits et gestes du passé. Idéalement, sans doute serait-il fructueux de pouvoir présenter à l'élève des interprétations plurielles de séquences historiques similaires. Transmettre une sensibilité à la dimension construite de tout récit sur le passé constituerait déjà une avancée.

Les interprétations concurrentes du passé sont en effet toujours socialement et institutionnellement situées. On sait comment les recherches sociologiques sur les phénomènes identitaires ont pris, de façon salubre, leurs distances à l'égard des approches essentialistes de l'identité, en soulignant le caractère contingent, relationnel et construit des appartenances. Au risque, cependant, de verser dans l'excès inverse d'un constructivisme non tempéré qui diluerait les processus sociaux dans une analyse se limitant à la déconstruction des récits identitaires. Le risque est particulièrement prononcé pour les « discours sur les discours » portant sur le passé. Gilles Laferté et Martine Avanza ont proposé, à la suite de Roger Brubaker, de substituer au terme d'identité trois notions plus opérationnelles pour la recherche : les *processus d'identification*, la *production des images* et les *registres de l'appartenance* (Avanza, Laferté, 2005). Ce recentrage sur un constructivisme institutionnel et structurel permettrait ainsi de dépasser une définition fuyante et par trop élastique de l'identité (Martin, 2010).

Précisément, les enjeux liés à l'enseignement de l'Histoire renvoient à autant de processus d'identification par la production d'images, que l'appartenance ainsi construite renforce ou conteste l'ordre institutionnel en vigueur. Les deux textes présentés dans cette partie sont l'illustration parfaite, en contexte espagnol et libanais, d'une approche constructiviste et institutionnelle de la mise en récit identitaire. Sans doute le lecteur français devra-t-il, pour bien saisir la complexité des deux cas reportés ici se départir d'une conception hexagonale de l'école et du républicanisme. Le Liban et l'Espagne constituent à plus d'un titre deux cas singuliers, qui, au-delà de leur caractère irréductible, dialoguent cependant entre eux.

Écarts : religion et violence

Point n'est besoin d'insister sur ce qui sépare. Les débats scolaires renvoient ici à deux contextes politiques structurellement distincts. La première différence concerne le modèle de régulation étatique du religieux, un facteur inévitablement convoqué par les enjeux scolaires et mémoriels, comme l'ont amplement souligné les travaux menés à l'échelle européenne (Willaime, Mathieu, 2005 ; Willaime, 2008). Le système consociatif

libanais est fondé depuis la Constitution de 1926 sur la représentation des identités culturelles et des forces sociales dans la sphère politique de façon proportionnelle au poids démographique de 18 groupes d'appartenance religieuses. Ce système sera confirmé par la révision constitutionnelle du 21 septembre 1990 après l'accord de Taëf mettant un terme à la guerre civile (Picard, 2011, p. 36). Au sein de la communauté chiite, Catherine Le Thomas souligne que l'hégémonie du Hezbollah depuis les années 2000 dissimule de fait une réelle pluralité interne d'une communauté représentant le tiers des Libanais, pluralité dont témoigne la diversité de contenu et d'usage des manuels d'Histoire utilisés dans les écoles chiites. Nulle trace d'une telle centralité constitutionnelle du religieux en Espagne, où la Constitution de 1978 et les différentes révisions du Concordat opérées entre 1976 et 1979 mettent un terme au régime (uni)confessionnel propre à la dictature franquiste. Le modèle de régulation étatique du religieux qui se met en place en Espagne durant la transition ne doit cependant pas être assimilé à la laïcité à la française. Le caractère confessionnel de l'État disparaît, mais l'Église catholique reste mentionnée dans la Constitution, et la question des « privilèges » dont continue de bénéficier l'Église continuera d'animer la vie politique, particulièrement sous les législatures socialistes entre 1982-1996 et 2004-2011. Face au développement très progressif d'un nouveau pluralisme religieux lié aux nouveaux flux migratoires, les accords de coopération passés par l'État espagnol en 1992 avec les religions minoritaires (Églises protestantes, islam, judaïsme) font figure d'arrangements institutionnels pionniers à l'échelle européenne. Ils ne concernent cependant alors que des populations numériquement faibles au regard des autres pays européens. Lorsque ces minorités prendront de l'importance dans les années 2000, la « question religieuse » fera l'objet d'une nouvelle politisation en Espagne. Celle-ci prend alors plusieurs facettes : alliance entre secteurs conservateurs politiques et catholiques contre les réformes entreprises au début de la mandature socialiste en 2004-2005 (assouplissement des législations sur le divorce et l'avortement, mariage homosexuel, réforme de l'éducation à la citoyenneté à l'école, loi sur la procréation médicalement assistée) ; débat sur la fiscalité des biens de l'Église, politisation religieuse d'enjeux migratoires, luttes entre courants des religions minoritaires (islam en particulier) au sujet de leur représentativité officielle. La montée de ces débats, qui au final participe de l'européanisation de la politique et de la société espagnoles, pousse notamment le gouvernement Zapatero à annoncer en 2007 une possible réforme de la loi sur la liberté religieuse de 1980. La politisation du religieux telle qu'elle peut être observée en Espagne n'a, bien sûr, que peu à voir avec ce qui peut être

observé au Liban pour la même période. Elle reste néanmoins une réalité qui met à mal les approches les plus réductrices d'une sécularisation vue comme processus achevé de privatisation du religieux.

La deuxième différence majeure entre les deux cas concerne la place de la violence politique dans l'histoire récente. Organisée constitutionnellement depuis 1978 en État des autonomies, l'Espagne est reconnue comme un modèle en matière de transition démocratique pour avoir globalement réussi à canaliser les tensions politiques et les enjeux mémoriels à la sortie du régime franquiste dans des formes de conflit politique socialement acceptables (Alonso, Muro, 2011). L'exception basque mise à part, le recours à la violence politique a été contenu par une politique des pactes entre principales forces politiques et sociales. Les histoires récentes du Liban et de l'Espagne contrastent fortement sur ce plan. Les niveaux de violence politique que connaît l'Espagne depuis 1975, imputables aux organisations d'extrême droite, d'extrême gauche et à l'indépendantisme basque radical, n'ont que peu à voir, en tant que violence de « basse intensité » avec les guerres à répétition que connaît le Liban depuis 40 ans. L'annonce le 20 octobre 2011 de l'abandon définitif de ses actions armées par ETA pourrait même, si elle s'avérait durable, tourner une page de l'une des dernières situations de violences politiques à l'échelle européenne. Elle ouvre du même coup, presque instantanément, le chapitre mémoriel et la question de la réconciliation. Au vu de ces contrastes entre ces histoires récentes, si la transmission de la mémoire de la guerre civile de 1936-1939 continue de faire débat en Espagne en 2012, nul doute que les conflits autrement récents au Liban nécessiteront des décennies avant de faire l'objet d'un débat mémoriel relativement apaisé. Sune Haugbolle a montré comment la mémoire de la guerre civile au Liban, en l'absence d'une politique du souvenir encouragée par l'État, se manifestait surtout entre 1991 et 2005¹ au travers de productions culturelles concurrentes (Haugbolle, 2010). Dans un tel contexte, la création d'une mémoire nationale aux lendemains de la violence se présente comme une « concurrence des voix » (*competition of voices*), où certains récits sont privilégiés et d'autres marginalisés (*ibid.*, p. 231).

1. L'analyse de Sune Haugbolle s'arrête en 2005, lorsque l'assassinat de Rafic Hariri (14 février), la nouvelle Intifada dite « de l'indépendance » et le départ des troupes syriennes inaugurent un nouveau cycle de l'histoire libanaise. La guerre entre le Hezbollah et Israël en 2006 ouvre un nouveau chapitre violent dans l'histoire du Liban, et une nouvelle phase d'écriture mémorielle marquée cette fois par l'instantanéité de la fabrique du souvenir *via* les nouveaux médias (Haugbolle, 2010).

Quatre convergences

Au-delà de ces différences connues, la lecture croisée des deux contributions permet de mettre à jour quatre points communs entre les cas libanais et espagnol. En premier lieu, les deux textes abordent la topographie des lieux de fabrique de la citoyenneté. L'école est, en théorie, censée préparer le citoyen idéal, qui selon Jean Leca, renvoie à « un ensemble de rôles sociaux spécifiques (distincts des rôles privés, professionnels, économiques, etc.) par lesquels chaque citoyen, quelle que soit sa place dans la division du travail politique, est en mesure d'opérer des choix (ou de les accepter, ou d'y participer) entre propositions contradictoires, même si celles-ci sont également légitimes à ses yeux » (Leca, 1983, p. 113). Dans cette représentation, le citoyen est informé, concerné par les affaires publiques, et actif. Cette vision de la citoyenneté peut être mesurée au travers d'indicateurs classiques renvoyant à l'intégration politique des individus, tant en ce qui concerne l'expression de leurs devoirs (service militaire, vote, fiscalité) que de leurs droits (civils, politiques et sociaux). Mais la citoyenneté implique un accord minimal sur l'identification à une communauté politique de référence. Or on se trouve ici avec deux cas où la communauté politique nationale est mise en débat, soit dans une démocratie consociationnelle en recomposition (Liban), soit dans un État des autonomies en proie aux tensions territoriales (Espagne). Du même coup, l'école peut former soit à l'appartenance à une communauté stato-nationale consolidée, soit à une communauté politique sectorielle sur une base religieuse (divers courants chiites au Liban), linguistique, territoriale et/ou nationale. Les textes signalent bien, précisément, la difficulté des écoles à remplir ce travail de socialisation dans le cadre de communautés politiques fragmentées.

Deuxièmement les deux textes abordent la question de la socialisation à la citoyenneté *via* les usages du passé à l'école à partir d'angles méthodologiques et thématiques originaux. Catherine Le Thomas se base sur une analyse des manuels scolaires et sur une enquête menée auprès des écoles et des communautés chiites. Les enjeux mémoriels, ici, sont particulièrement flagrants pour une communauté chiite dont la représentation politique fait débat (Picard, 2011, p. 41) et en quête de légitimation dans une situation de concurrences inter- et intracommunautaires. Mari Carmen Rodriguez, quant à elle, parvient à synthétiser près de deux siècles d'historiographie espagnole. Son chapitre ne se contente pas, comme on le lit souvent, de situer l'origine des conflits de mémoire contemporains à la guerre civile de 1936. C'est au contraire à une plongée au cœur des

deux derniers siècles en termes de changements de régime, de conflits doctrinaux et d'expériences pédagogiques (qu'elles soient libertaires ou ultraconservatrices) que nous convie ce travail, en remontant jusqu'à la constitution libérale de Cadix en 1812. Cette profondeur historique salutaire relativise l'impression de nouveauté associée à certains débats contemporains autour de l'école en Espagne. Par ailleurs, les deux textes abordent le rôle du religieux dans ces enjeux de mémoire, mais sous des angles différents : directement en prenant des écoles s'inscrivant dans une branche de l'islam chez Catherine Le Thomas, et indirectement par le rôle du catholicisme dans la structuration du clivage sur l'enseignement de l'Histoire en Espagne. Se repose ainsi une question classique, mais sous des angles méthodologiques neufs.

Troisièmement et sur le fond, ces textes contribuent à élucider le rapport entre histoire et mémoire. Marie-Claire Lavabre (2007) a montré comment, en France, la notion de mémoire collective avait connu un développement exponentiel à compter de la fin des années 1970, et en particulier suite aux travaux de Pierre Nora. Originellement pensée comme outil pour l'écriture d'une Histoire critique, la notion de mémoire a ensuite connu une explosion dans les sciences sociales des années 1980, en dépassant largement le champ strictement historique. À tel point que, si « la notion de mémoire émerge dans l'ambiguïté au tournant des années 1970, elle est aujourd'hui usée d'avoir trop servi » (Lavabre, 2007, p. 51). Cette « inflation mémorielle » (Lavabre, 2007, p. 50) n'est pas sans lien, bien sûr, avec la question de l'identité nationale. Hors du contexte français, les deux cas présentés ici illustrent les difficultés qu'a l'école pour articuler deux exigences qui ne vont pas forcément de pair : la transmission objectivée *a minima* du passé, et l'inscription dans la communauté politique, donc dans un dispositif d'identification collective, du futur citoyen, qui implique l'adhésion à un certain nombre de représentations. Comment articuler l'histoire, et son objectif de connaissance, et la mémoire et son objectif d'identification ? La tension entre les deux exigences est parfois tellement forte que, comme dans le cas des écoles chiïtes libanaises étudiées ici, l'Histoire enseignée s'arrête au milieu du xx^e siècle. En Espagne, l'inscription dans la communauté politique démocratique à la sortie du franquisme impliquait la fabrique d'un consensus fondé précisément sur l'amnistie et le « pacte de l'oubli » (Humblebæk, 2011). Paloma Aguilar Fernández a montré comment la gestion institutionnelle de la transition démocratique a été profondément marquée par la question mémorielle, et en particulier par le souhait de ne pas reproduire les erreurs et le modèle institutionnel ayant conduit la Seconde Répu-

blique à sa chute (Aguilar Fernández, 2008, p. 26). Or trente ans après, les compromis institutionnels noués lors de la transition, s'ils ont fait leurs preuves dans bon nombre de domaines, montrent une certaine fragilité sur des enjeux symboliques. En témoigne la réactivation des débats mémoriels sur la guerre civile, revivifiés d'abord par une droite décomplexée dans les années 1990, puis par une gauche à nouveau militante sous l'administration Zapatero à partir de 2004¹.

Le quatrième apport de ces textes concerne les effets de ces enseignements de l'histoire dans la fabrique de la citoyenneté et du « vivre-ensemble ». Quelles sont les conséquences de ce que Catherine Le Thomas qualifie fort justement de « survalorisation de l'Histoire » ? Son texte se concentre sur la structuration de l'offre éducative plutôt que sur sa réception, qui dépend de la traduction de l'offre par les enseignants eux-mêmes. Le texte pointe en particulier l'écart entre le surinvestissement symbolique et politique de l'Histoire et le sous-investissement pédagogique et technique dans les méthodes d'enseignement. Enfin, dans le cas espagnol, l'approche est resserrée autour des visions de la citoyenneté qui sont portées par les offres concurrentes. Au fond, Mari Carmen Rodriguez montre que même durant une transition démocratique fondée sur l'idée de *convivencia* (vivre-ensemble), la concurrence des offres continue, et que l'aspiration consensuelle ne parvient pas à canaliser la vieille opposition qui structure le paysage éducatif et politique espagnol. Les deux textes sur l'Espagne et le Liban fournissent enfin des éléments quant à la réception de ces offres unifiées ou concurrentes. L'étude de cas libanaise souligne, par exemple, « l'ennui » suscité chez les élèves par un enseignement linéaire, factuel et biographique de l'Histoire. Sans doute serait-il intéressant de mesurer l'écart entre les controverses idéologisées sur le contenu de l'enseignement et la réception parfois très dépolitisée de ce même enseignement, voire le caractère jugé superflu de l'Histoire par tout un secteur (ici, les écoles associatives individuelles ou familiales chiites). Jeannie Bauvois-Cauchepin a comparé les manuels d'histoire allemands et français du premier xx^e siècle dans leur rapport à la sédimentation mémorielle des mythes nationaux (Bauvois-Cauchepin, 2002). Elle souligne l'importance de la « traduction scolaire » des mythes

1. Ces débats aboutiront en particulier à la Loi sur la mémoire historique votée le 31 octobre 2007 au Parlement espagnol, et visant à reconnaître les droits des victimes de la guerre civile et de la dictature franquiste. La question mémorielle fera l'objet d'interprétations discordantes, y compris au sein de la société civile. Voir, par exemple, les recherches d'Aitzpea Leizaola pour une analyse des débats entre associations engagées dans l'exhumation des fosses communes contenant les victimes du soulèvement militaire durant la guerre civile (Leizaola, 2007).

nationaux au sens où l'éducation historico-politique s'adresse ici aux masses. Le public scolaire, en tant que « récepteur culturel », constitue un public captif, astreint à une fréquentation obligatoire du fait de l'obligation d'instruction faite aux sociétés modernes. Mais dans le même temps, la faiblesse du volume horaire alloué à l'histoire dans les lycées allemands et français peut paraître dérisoire, et rend difficile à mesurer le véritable impact de l'enseignement (Bauvois-Cauchepin, 2002, p. 27). Sans doute repèrerait-on des tendances semblables dans les configurations rapportées ici.

Perspectives de recherche

Ces deux contributions laissent quelques questions en suspens. L'analyse des écoles chiites ouvre, bien entendu, des interrogations sur la pratique de l'enseignement de l'histoire à la fois dans les autres communautés (notamment chrétiennes et druzes) et dans l'enseignement public qui, rappelle Catherine Le Thomas, scolarise près du tiers des élèves. Où en est la politique officielle d'un manuel d'histoire unifié ? Par ailleurs le texte signale une tendance nouvelle : en réaction à la forte politisation de l'histoire, le secteur des écoles associatives individuelles ou familiales chiites en est arrivé à juger superflu l'enseignement de l'Histoire et l'a remplacé par d'autres matières jugées plus importantes. Il s'agit là, visiblement, d'une sortie par le bas de la controverse mémorielle. Puisque l'accord sur le passé s'avère impossible, n'en parlons plus ? On sait pourtant les nouveaux risques qu'une telle position apparemment pragmatique fait peser : renoncer à transmettre l'Histoire induit un renoncement à en enseigner les leçons.

Le chapitre sur l'Espagne ouvre des pistes concernant les conséquences du débat mémoriel sur la scène politique espagnole contemporaine. Trois enjeux politiques témoignent de l'interpénétration des débats. Le premier concerne le bilan de la politique éducative et religieuse du gouvernement de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011). Le texte souligne que la série de mesures du premier mandat du gouvernement socialiste, perçues par les milieux catholiques comme participant d'une offensive laïciste, a été suivie d'une accalmie en la matière. La décision, en novembre 2010, de repousser la réforme de la loi sur la liberté religieuse¹, pourtant annoncée depuis 2007 par le Parti socialiste espagnol, serait l'illustration de cette modération nouvelle. Le gouvernement invoque alors

1. « Zapatero se escuda en la falta de consenso para paralizar la ley de libertad religiosa », *El País*, 10 novembre 2010.

la priorité de la crise économique, mais peut-être pourrait-on y voir un infléchissement vers un compromis avec l'Église et les milieux conservateurs, dans une sorte de retour au *consenso* transitionnel. Le déplacement, en tous les cas, n'aura pas empêché la large victoire électorale du Parti populaire (conservateur) aux élections générales du 22 novembre 2011, dans un contexte, il est vrai, dominé par les préoccupations économiques. Deuxièmement, l'article est centré sur l'opposition entre tradition laïque et tradition catholique dans l'histoire de l'enseignement. On pourrait prolonger l'analyse en se demandant quels sont les effets du nouveau pluralisme religieux espagnol dans ce débat. Quelle est la position, par exemple, des cadres de l'islam espagnol sur la réforme de l'éducation et plus globalement dans les conflits entre le gouvernement et l'Église catholique? Voit-on se profiler une alliance interconfessionnelle conjoncturelle et stratégique face à l'ingérence étatique en matière de régulation scolaire? Enfin, l'article souligne, comme fil rouge historique, le caractère déterminant de l'axe conservateurs/progressistes dans les luttes de classement entre les programmes scolaires. Le deuxième axe structurant de la vie politique espagnole, l'axe centre/périphérie est également souligné à juste titre. Sans doute serait-il intéressant de prolonger cette analyse par un examen spécifique des modalités de l'enseignement de l'histoire dans les systèmes scolaires catalan, galicien ou basque.

Au-delà de leurs différences évidentes, les cas espagnol et libanais font ainsi montre d'une problématique similaire de compétition entre relectures du passé. Enseignants catholiques, musulmans chiites ou laïques composent au gré de leurs préférences idéologiques et de leurs contraintes structurelles des formes de savoir et des logiques de transmission. Les arts du souvenir et de l'oubli ont encore de beaux jours devant eux.

6

La « fabrique » de citoyens espagnols trente ans après la « transition démocratique »

Mari Carmen Rodríguez

En Espagne, la transmission de la mémoire des faits du passé à l'école demeure guidée par des assignations politiques et identitaires tranchées qui se sont forgées au XIX^e siècle, exacerbées durant la guerre civile et la dictature franquiste, et majoritairement maintenues depuis la transition que nous qualifierons en ce sens d'« inachevée ». Cette configuration éducative et idéologique divisée explique le profond dissensus qui sépare la société dans sa vision de la nation et se manifeste particulièrement lors de tentatives gouvernementales de réformer l'éducation.

Le vif débat suscité par le projet de nouvelle loi nationale d'éducation à la citoyenneté promu par le gouvernement de José Luis Rodríguez Zapatero pour la rentrée scolaire 2007 en témoigne. Converti en un champ de bataille culturelle, ce nouvel essai de « fabrique scolaire du citoyen » a mis en lumière la fracture qui subsiste en Espagne entre les défenseurs d'une éducation laïque, adaptée aux nouvelles dynamiques sociales et aux configurations européennes, et les gardiens d'un enseignement conservateur, visant à forger des citoyens en accord avec les normes catholiques les plus traditionalistes. Les tensions autour du rôle de la religion à l'école et des nouveaux modèles familiaux ou de normes de socialisation ont refait

surface avec fracas dans un contexte marqué par d'autres batailles mémorielles comme la réouverture du débat sur les héritages traumatiques de la guerre civile et du franquisme. Pour cerner les origines de ces discordances, il importe de revenir sur l'histoire de ce système éducatif divisé, en particulier sur les usages et mésusages politiques du passé auxquels se sont livrés ses acteurs, et d'ouvrir le débat sur d'autres formes possibles d'enseignement de l'histoire, capables de générer des citoyens libérés de ces instrumentalisation.

Un conflit éducatif récent ?

Depuis l'émergence du processus de construction nationale au début du XIX^e siècle, les élites espagnoles, à l'instar de leurs homologues européennes, ont tenté d'élaborer une représentation identitaire collective qui puisse convaincre les futurs citoyens d'adhérer au projet politique d'unité. Les Cortes de Cadix de 1812 ont offert une première expérience constitutionnelle à l'Espagne. Les tensions entre les forces libérales et conservatrices, ainsi qu'entre les conceptions régionalistes et centralisatrices, productrices de systèmes de valeurs antagonistes, ont joué un rôle déterminant dans l'évolution politique, sociale et culturelle du pays. La complexe articulation de leurs conceptions du passé, du présent et de l'avenir de la société a forgé des modèles patriotiques concurrentiels. Le façonnement de « l'idée d'Espagne » a mené à de violents affrontements idéologiques (Álvarez Junco, 2009) qui ont majoritairement évolué sans s'entendre, se sont souvent soldés par des conflits armés et ont marqué le champ éducatif.

L'expérience constitutionnelle libérale du début du siècle, bouleversant la structure traditionnelle de l'Ancien Régime, porte un coup au pouvoir de l'Église sur l'enseignement. Les luttes dans l'arène politique se traduisent par de nombreuses crises, mais aussi par des compromis, entre des modèles scolaires catholiques conservateurs et des projets d'enseignement laïc et progressiste, porteurs de projets de société concurrentiels. L'enseignement de l'histoire, perçu comme un outil patriotique de premier ordre, reflète ces tensions. De 1840 à 1850, un premier plan d'études en accord avec le nouvel État libéral est lancé, mais il ne se traduit pas par une révolution totale des contenus enseignés. Pour former les esprits, les programmes issus de la première moitié du siècle transmettent une histoire qui reste fidèle au modèle classique, basée sur un récit général des empires et des successions dynastiques espagnoles, selon la modalité traditionnelle des histoires-batailles et de la *magistra vitae*,

avec quelques ouvertures culturelles couvrant les périodes de l'Antiquité à l'époque moderne. En 1846, les leçons sur l'Antiquité constituent la part la plus importante de l'histoire enseignée (45 %). Les empires romain et grec font l'objet d'un traitement préférentiel. Le Moyen Âge occupe la deuxième position (31 %), puis vient l'époque moderne (25 %) (Valls Montés, 2007, p. 50-51).

Cette lenteur évolutive est en grande part due à l'attitude des élites dirigeantes qui adoptent majoritairement le compromis en termes de programmes d'enseignement, au nom de la stabilité politique du pays. Par ailleurs, le manque de moyens financiers pour mener à bien des structures scolaires nationales d'envergure réduit le monopole d'État dans le champ éducatif (Boyd, 2000, p. 25-36). Des projets concurrentiels qui viennent pallier ce vide se multiplient depuis le sexennat révolutionnaire (1868-1874).

Pour les dirigeants progressistes, c'est en effet au terme de la révolution libérale de 1868 qu'une loi de liberté religieuse laisse prévoir la possibilité d'un enseignement laïc. La Constitution de 1869, puis l'éphémère I^{re} République (1873-1874), sont marquées par le sceau de la liberté de pensée. Cette période inspire notamment un groupe d'enseignants progressistes de l'Université madrilène, sous l'égide de Francisco Giner de los Ríos. Ils fondent en 1876 la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE, Institution libre de l'enseignement). Les « institutionnalistes » prônent la liberté de conscience et la primauté du savoir scientifique. Ils s'inspirent des théories pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau, John Locke, Johann Heinrich Pestalozzi, entre autres, et postulent une école plus humaine, plus démocratique et l'idée que la culture peut contribuer à « régénérer » l'Espagne. Sous le gouvernement du libéral Práxedes Mateo Sagasta, ils proposent une série de réformes de l'instruction publique dont l'objectif est de réduire les écarts culturels entre le monde urbain et les zones rurales. Giner et Manuel Bartolomé Cossío, son proche collaborateur, sont fermement convaincus de la nécessité de s'attaquer d'abord à l'enseignement primaire, un système où on enseigne tout aux enfants, sauf à penser. Ils créent un centre d'innovations culturelles et pédagogiques, et de formation d'enseignants. Cossío élargit également son expérience à l'étranger. Il s'intéresse à divers modèles de pédagogie progressiste qu'il entend transmettre en Espagne. L'enseignant doit forger des citoyens libres, désintéressés, égalitaires.

L'école moderne de Francisco Ferrer y Guardia, un modèle éducatif libertaire en dehors du cadre étatique, connaît également un certain essor (Avilés Farré, 2006). Ferrer est attentif aux changements éducatifs, mais il prend également conscience du nécessaire détachement que doit avoir

l'école par rapport aux prescriptions politiques. L'éducation publique laïque n'est pas assez digne de confiance car elle est au service de l'État. Très vite, l'engagement politique de Ferrer lui vaut l'exil. En France, il connaît l'exemple d'écoles anarchistes qui refusent un financement public comme l'orphelinat la Ruche, de Sébastien Faure. En enseignant l'espagnol à Paris, il élabore un projet éducatif qu'il décrit à l'anarchiste catalan José Prat :

J'ai l'intention de fonder une École émancipatrice qui se chargera d'extirper des cerveaux ce qui divise les hommes (religion, faux concept de la propriété, patrie, famille, etc.), afin d'atteindre la liberté et le bien-être que nous désirons tous et dont nul ne jouit complètement¹.

Il veut donner aux élèves les moyens intellectuels de développer le libre arbitre et de se forger une conscience éclairée. Sa confiance en l'être humain postule ce pari d'exercice de la liberté pour le bien commun. En refusant les récompenses et les punitions, Ferrer prône le raisonnement, la négociation et l'antimilitarisme. Il défend aussi l'idée d'une coéducation des sexes, donnant aux femmes les mêmes connaissances que l'on met à disposition des hommes (Ferrer, 1976 [1912] ; Houssaye, 1994, p. 86-87), et la mixité sociale, en éduquant les enfants pauvres et riches de la même manière, pour les préparer à vivre ensemble. L'école moderne est ainsi un outil de « régénération sociale », donnant naissance à de nouveaux citoyens. Pour les classes aisées, en rupture avec le modèle catholique conservateur, l'École Ferrer semble représenter un projet de qualité. Ferrer revendique le droit de former des étudiants contestataires :

Je le dirai avec clarté : les opprimés, les spoliés, les exploités ne peuvent être que des rebelles, car ils doivent réclamer leurs droits jusqu'à obtenir leur participation, complexe et parfaite, dans le patrimoine universel (Marín, 2009, p. 264).

Mais cet enseignement révolutionnaire n'est pas toléré longtemps. L'État espagnol rompt avec les Écoles modernes suite à l'attentat contre Alphonse XIII à Madrid, le jour de ses noces, le 31 mai 1906, perpétré apparemment par Matteo Moral, le bibliothécaire de l'École moderne. Trois ans plus tard, l'ostracisme de Ferrer se complète au cours des révoltes de la « Semaine tragique » de juillet à août 1909, une insurrection organisée contre la décision du conservateur Antonio Maura de mobiliser des ouvriers espagnols au Maroc, pour défendre les industriels ibériques

1. Lettre de Ferrer à Prat, 29 septembre 1900 (Avilés, 2006, p. 95).

contre les attentats des rebelles autochtones. Des barricades de fortune sont installées dans les rues et certains s'en prennent au symbole par excellence du pouvoir conservateur, l'Église. Ferrer est accusé d'avoir instigué les révoltes. Après une campagne médiatique de dénigrement relayant une série de rumeurs, Ferrer est fusillé le 13 octobre 1909. Condamné pour « induction morale ou intellectuelle », il paie de sa vie sa transgression du pouvoir établi (Marín, 2009, p. 264).

Quant à l'école traditionaliste, elle est favorisée par les périodes de restaurations du pouvoir monarchique, mais également par l'alliance de l'Église aux partis conservateurs, qui protègent ses intérêts (Boyd, 2000, p. 37). L'expérience constitutionnelle du début du XIX^e siècle a porté un coup au pouvoir de l'Église qu'il s'agit de réhabiliter. Durant son règne, Isabelle II, prévoyant l'union entre l'Église catholique et l'État, soutient ainsi la restauration de nombreux privilèges ecclésiastiques et ratifie en 1851 un concordat avec le Saint-Siège. L'instruction publique est à nouveau soumise au contrôle doctrinal des prélats¹. L'esprit de « recatholisation » signe le triomphe de l'éducation traditionaliste. Le discours historique des ultraconservateurs qui accompagne cette redéfinition culturelle traduit une vision messianique du destin de l'Espagne, élue pour civiliser le monde.

Le « Père spirituel » de la fabrication de ces récits identitaires est Marcelino Menéndez Pelayo (Menéndez Pelayo, 1880-1881). Ce dernier procède à une sélection du passé permettant d'assimiler l'histoire des idées ibériques à une longue tradition chrétienne et conservatrice, qui se doit de résister face aux idées « hétérodoxes », à savoir le protestantisme, le judaïsme, le rationalisme et le libéralisme progressiste qui incarnent l'esprit « antiespagnol ». Converti en acte patriotique, ce « roman national » se divise en trois étapes. L'impérialisme catholique médiéval arbore les figures mythiques de la *Reconquista* telles que Don Pelayo, le Cid ou Saint-Jacques de Compostelle (le « tueur de Maures ») qui définissent l'origine d'une Espagne unifiée par la guerre sainte. D'autres icônes liées à la construction de l'Empire comme les Rois catholiques Isabelle et Ferdinand, Charles Quint et Philippe II incarnent l'union et l'expansion de l'Espagne sous le « Siècle d'or ». La deuxième étape du récit est marquée par une phase de déclin. Le XVIII^e siècle est dénigré par un discours anti-Lumières. L'*Illustration* (période des Lumières) marque ainsi la perte de l'« identité espagnole traditionnelle ». Le déclin se prolonge au XIX^e siècle

1. Article 2 du *Concordato celebrado entre Su Santidad el Sumo Pontífice Pío IX y S.M. Católica Doña Isabel II, Reina de las Españas* (Ramón Fort, 1853 [2^e édition], p. 5-31).

par la pensée libérale et l'athéisme, piliers de l'anti-Espagne et foyers du danger révolutionnaire, incarnant une Espagne qualifiée de « bâtarde », d'*afrancesada* (francisée) et d'« européïsante ». La troisième étape représente le retour vers l'Espagne idéale, porteuse de l'esprit impérial.

Cette conception de la nation comme « Empire » nous mène à considérer une dimension supplémentaire de l'usage de l'histoire, liée aux représentations territoriales. La révolution libérale de 1868, qui provoque la chute d'Isabelle II et le démembrement de l'empire en 1898, sont deux fractures idéologiques auxquelles les traditionalistes et les progressistes tentent de répondre par de nouveaux modèles nationaux. La perte définitive des possessions coloniales d'outre-mer, perçue comme le comble du « désastre », appelle certains à reformuler le « roman impérial ». Le mythe de l'*Hispanidad*, sous forme d'une union culturelle panaméricaine, vient supplanter le vide territorial. À l'instar de l'écrivain Angel Ganivet (Ganivet, 1897), l'ancienne « Grandeur » spatiale de l'Empire est remplacée par une représentation théorique symbolisant une union des « peuples » hispaniques. Ce façonnement identitaire, relayé également en Amérique latine en opposition au voisin anglo-saxon, est diffusé rituellement par la commémoration annuelle du « jour de l'Hispanité », converti en « Fête de la Race » et fixé au 12 octobre, date supposée de l'arrivée de Christophe Colomb dans le « Nouveau Monde ». Les progressistes se font également l'écho de cette redéfinition de « l'identité nationale » et investissent l'*Hispanidad* d'un contenu identitaire humaniste et pluriel (De Unamuno [février à juin 1895], 1923).

L'ouverture à la diversité des conceptions historiques qui entendent « régénérer » la nation se retrouve à l'intérieur de la péninsule Ibérique, qui est alors envisagée comme une structure fédéraliste. Cet autre possible s'incarne notamment dans le mouvement « cantonaliste » de la I^{re} République. De nombreuses régions comme Carthagène, certaines villes d'Andalousie, mais aussi Salamanque ou Avila, proclament leur indépendance (Martí Gilabert, 2007, p. 45-70). De manière plus durable, il se manifeste au Pays Basque, en Galice et en Catalogne, par une volonté de revendiquer une histoire et une langue différentes de l'État central (Siguán, 1992). En Catalogne, au nom d'une République fédérale, le projet se manifeste, le 9 mars 1873, par une tentative de proclamer l'*Estat Català*. Si l'expérience républicaine est de courte durée et si les mouvements nationalistes régionaux atteignent des résultats inégaux, les élites poursuivent néanmoins leurs efforts de distinction, dont l'expression idéologique varie, entre républicanisme

et conservatisme, au fil des alliances économiques et politiques de leurs représentants. Ceux-ci reformulent, par l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la spécificité de leur culture dans la longue durée en s'appuyant sur le mythe de l'existence d'un caractère national depuis la période médiévale (García Cárcel, 2011, p. 201-240).

L'enseignement à l'épreuve du ^{xx}e siècle espagnol

Les mémoires concurrentielles s'exacerbent et se figent au cours du siècle suivant. Pour les progressistes, il faut donner à l'Espagne les moyens de rattraper le retard accumulé face à la modernité européenne (Boyd, 2000, p. 117-149). Plusieurs initiatives politiques viennent relayer cet esprit. Joaquín Costa, fer de lance du mouvement « régénérationniste », défend l'idée de porter les meilleurs enseignants dans les écoles et d'instruire les populations rurales. Le ministère d'Instruction publique et des Beaux-Arts qui voit le jour en 1900 finance les salaires des maîtres d'école de toutes les régions. En 1904, Cossío devient titulaire de la première chaire de pédagogie en Espagne et, en 1907, est créé la Junte chargée d'assurer le développement d'études et d'investigations scientifiques qui soutient le projet des missions itinérantes. Au cours des années suivantes viendront s'ajouter d'autres relais tels que la Direction générale de l'enseignement primaire, dirigée par l'historien Rafael Altamira, lié au mouvement institutionnaliste. En 1922, le médecin Gregorio Marañón invite Alphonse XIII à visiter la région de *Las Hurdes* afin qu'il constate le problème sanitaire et Cossío propose au monarque de créer les missions ambulantes formées par les meilleurs maîtres pour contribuer à l'essor moral de ces populations délaissées. Ils sont par ailleurs convaincus que la démocratie passe par l'exercice élargi de la citoyenneté.

Le coup d'État du général Miguel Primo de Rivera en 1923 est le premier épisode autoritaire qui met fin à l'expérience de pédagogie progressiste. Pendant près d'une décennie, la dictature impose un retour au monopole traditionaliste de l'Église et à la vision centralisatrice de l'éducation.

Il faut attendre la II^e République, instaurée en 1931, pour assister à un regain d'intérêt officiel pour l'enseignement laïc et progressiste. Les autorités donnent une assise légale au projet de Cossío. Le décret du 29 mai crée le Patronat des missions pédagogiques afin de porter l'éducation aux populations rurales (Otero Urtaza, 2006, p. 13). Pour la République, l'objectif est clair : « liquider une mentalité et un passé dominés par l'Église

catholique¹ ». Dans un pays où le taux d'analphabétisme atteint près de 45 %, le projet mobilise des maîtres ruraux, des inspecteurs scolaires, des bibliothécaires, des étudiants universitaires et des professionnels de l'éducation, des écrivains (entre autres Federico García Lorca, Antonio Machado), des peintres, des musiciens...². Le décret des Missions s'accompagne d'un façonnement de l'éducation à large échelle, qui doit inspirer « les valeurs du devoir civique, de l'association volontariste, de la laïcité » (Holguín, 2003, p. 9). L'enseignement de l'histoire est orienté sur la construction de la citoyenneté et de l'identité républicaine (Domínguez, 2002, p. 98).

Dans ce processus de « réinvention » (Hobsbawm et Ranger, 2006, p. 15 ; Geary, 2004), la République s'associe historiquement aux Cortès de Cadix de 1812 et à la I^{re} République de 1873 pour s'opposer au modèle de l'Espagne impériale que les conservateurs exaltent inlassablement. Les travaux des auteurs critiques de la Restauration, comme Benito Pérez Galdós, également coauteur d'une *Breve historia del mundo*, sont repris. L'édition simplifiée des *Episodios Nacionales* (Galdós) est notamment utilisée comme support didactique. Les manuels d'éducation civique font leur entrée dans les classes et deviennent une base importante pour forger des citoyens républicains à partir de 1931. Ils privilégient de nouvelles références historiques du XIX^e et du XX^e siècle comme les Cortès de Cadix, la première République de 1873, la Constitution de 1931. La figure essentialisée du « peuple en armes » luttant pour la liberté face à l'oppression intérieure ou à l'occupation extérieure est reprise. Les fusillades du 2 mai 1808 par les troupes napoléoniennes pour réprimer tout soulèvement sont sans cesse présentées en exemple. Des modèles politiques comme Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos et Pablo Iglesias sont exemplarisés. Pour inscrire l'Espagne parmi les « nations civilisées » et prétendre à l'« universalité », ils sont comparés à des emblèmes révolutionnaires internationaux comme Georges Jacques Danton, Georges Washington ou Simon Bolívar.

Les héros et les mythes traditionnels comme les martyrs chrétiens, mais aussi le passé médiéval d'*al-Andalus* incarnant une expérience politique de diversité et de tolérance entre plusieurs communautés, sont exploités.

La II^e République se fait par ailleurs l'écho de l'usage régionaliste de l'histoire (Boyd, 2000, p. 198-199 ; Sisinio Pérez Garzón *et alii*, 2000,

1. Décret le Patronat des missions pédagogiques du 29 mai 1931 (Otero Urtaza, 2006, p. 13).

2. Les Archives générales de l'administration à Alcalá de Henares (AGA) conservent de nombreux dossiers attestant la création importante de bibliothèques, section culture (3) 093.001, 75/20048 et suivants.

p. 139-159). En effet, au cours de cette période, l'autonomie est accordée à la Catalogne et, en quelques mois, les programmes, administrés par la *Generalitat*, s'axent sur la reconstruction du récit historique de la région¹. En légitimant l'existence de leur nation dans la longue durée, les auteurs catalans insistent sur son origine médiévale mythique, mais aussi sur la période d'expansion maritime porteuse de prospérité pour la région au XIII^e siècle. La conquête de l'Amérique n'est plus une valeur impériale positive espagnole, mais un triste moment qui a entraîné la déviation de l'axe des routes commerciales vers l'Atlantique, préjudiciable au royaume catalan. Enfin, le XIX^e siècle est célébré car il représente la *Renaixença* catalane qui culmine au début du XX^e siècle par l'autonomie. Le choix de figures emblématiques comme les nationalistes républicains Francisco Pi y Maragall ou Francesc Macià va de pair avec l'oubli de certains épisodes nationaux ou une modification de leur représentation permet de « réinventer » le passé.

À partir du *bienio negro* (1934-1936) marqué par le retour des conservateurs au pouvoir après les élections, les contenus se trouvent progressivement remodelés sous la domination de Société anonyme d'enseignement libre (SADEL), antithèse de l'ILE, par l'Association catholique de parents d'élèves et par la presse pédagogique conservatrice. Ainsi, les réformes progressistes représentent une « laïcité démoralisatrice, désastreuse et perdante ». La droite républicaine défend « une école qui soit un prolongement du foyer² ». L'ILE est la principale cible des attaques et de la censure. Elles viennent d'une droite autoritaire qui défend une vision politique expansionniste et hiérarchique. Ramiro Ledesma Ramos, fondateur des JONS³ et Onésimo Redondo, à l'origine de la Junte castillane d'action hispanique, reprennent le mythe impérial en réponse à une « Espagne en ruine ». Pour ce dernier, la hiérarchisation du monde s'axe sur le culte ethnocentrique du *castizo* (caractère castillan), qui incarne l'origine pure de la « race » espagnole, élue pour unifier et étendre la Nation Une et Impériale⁴. Dans le même esprit est créé le fascisme espagnol, en 1933, à Madrid, par José Antonio Primo de Rivera (fils du dictateur), Rafael Sánchez Mazas, Manuel Delgado Barreto, Ernesto Giménez Caballero et Juan Aparicio, avec le concours de Ramiro Ledesma Ramos. Ils revendi-

1. Aujourd'hui, le Musée de la Catalogne à Barcelone offre un excellent exemple de ce modèle de reconstruction historique régionaliste destinée à l'usage public.

2. Romualdo De Toledo, DSC, n° 106, 26 juin 1934, p. 4025 (Boyd, 2000, p. 186).

3. *Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista*, un groupe de syndicats corporatistes fondé à Madrid le 4 octobre 1931.

4. *Doctrina e Historia de la Revolución Nacional Española*, Barcelone, Editorial nacional, 1939, p. 48-50.

quent l'esprit d'un patriotisme impérial qui relie l'Espagne du xvi^e siècle au fascisme italien. Enfin, le groupe d'extrême droite Action espagnole exploite également la pensée impériale. Son chef, Ramiro de Maetzu, publie en 1934 l'ouvrage *Defensa de la Hispanidad*, qui met en scène une reconstruction historique de l'identité transnationale axée sur une vision positive de la période coloniale. À la devise révolutionnaire française « liberté, égalité, fraternité », il oppose l'exercice du pouvoir « non par la majorité », mais par les plus aptes, même si ceux-ci ne forment qu'une infime minorité¹.

La guerre civile qui éclate en été 1936 produit un renforcement des usages concurrentiels de l'éducation. Les deux camps en lutte tentent de forger des Espagnols au service de leur idéologie. Le conflit constitue un espace essentiel de « renationalisation » pour l'Espagne contemporaine (Núñez Seixas, 2006, p. 24). Les protagonistes du conflit élaborent de nouveaux « romans nationaux » en accord avec leur projet politique. Certains épisodes de l'histoire sont revisités simultanément, comme les guerres contre l'occupation napoléonienne. La figure essentialisée du « peuple en armes » se défendant contre « l'envahisseur » est instrumentalisée par les multiples propagandes de guerre. Les groupes en lutte tentent de diffuser dans l'opinion publique intérieure et extérieure l'image d'une unité identitaire en lutte contre l'adversaire, en gommant l'hétérogénéité des entités politiques qui les composent par un contrôle idéologique croissant. La « fabrique identitaire » se renforce à l'arrière comme au front et les maîtres d'école sont particulièrement visés par la surveillance officielle.

Du côté républicain, il s'agit d'élaborer des emblèmes identitaires liés à la mémoire du *bienio* progressiste. Le 30 juillet 1936, l'Alliance des intellectuels antifascistes pour la défense de la culture est créée (Trapiello, 2009, p. 368-381), sous l'égide de José Bergamín, et prend en charge la diffusion de programmes culturels au service du Front populaire et du moral des combattants. Les milices de la culture et brigades volantes partagent la vie quotidienne des soldats sur le front, dans les tranchées, les hôpitaux et les casernes. Leur activité éducative se combine à la distribution de matériel politique, reflétant l'hétérogénéité des forces républicaines (hymnes à la révolution, FAI-CNT, ou à la réforme). Ils tentent d'alphabétiser, d'enseigner les mathématiques, la géographie ou l'histoire, de donner des conférences, projeter des films, de mettre en scène des pièces théâtrales façonnant ainsi une représentation à de futurs citoyens

1. León Ichaso, « La América Española y la Causa de Franco », *Nueva España*, Guayaquil, 31 janvier 1938, 3 (González Calleja et Limón Nevado, 1988, p. 78).

de «l'Espagne nouvelle». La création de bibliothèques, d'écoles et de centres de culture se poursuit à un rythme soutenu, près du front¹.

L'histoire est un réservoir de valeurs légitimant le gouvernement issu des urnes en février 1936, mais à partir des affrontements de mai 1937 (Godicheau, 2004), les figures progressistes espagnoles dans la longue durée sont convoquées au service de l'identité républicaine unitaire, en évitant de mentionner les dissensions internes. Les programmes d'enseignement hérités des missions pédagogiques restent le modèle dominant.

Le camp franquiste procède à une exploitation politique des mythes impériaux de l'Espagne et récupère les interprétations réactionnaires contre l'éducation républicaine. En réponse à une «Espagne en ruine», il présente un modèle d'État autoritaire, en suivant les préceptes des JONS, de la Junte castillane d'action hispanique, le programme de la Phalange et les théories du chef de l'Action nationale, Ramiro de Maeztu. Par ailleurs, les assassinats et incendies, perpétrés dans la zone républicaine au début du conflit, offrent aux nationalistes une arme symbolique de rapprochement avec la hiérarchie catholique, dont ils connaissent l'influence politique interne et surtout extérieure. Dans le discours de certains généraux, s'établit progressivement «une confessionnalisation du soulèvement» (Raguer, 2001, p. 89-102) qui est entendue par la hiérarchie catholique. Le 30 septembre 1936, l'évêque de Salamanque Pla y Deniel bénit la «Croisade» par une lettre pastorale, «Les deux villes²», qui définit la guerre d'Espagne comme le combat entre les «sans Dieu» et «la ville céleste des fils de Dieu», et fait du conflit une «croisade pour la religion, la patrie et la civilisation». Ces «deux villes» structurent l'opposition entre l'Espagne et l'«anti-Espagne». Franco devient *Caudillo* d'Espagne par la «Grâce de Dieu» (Sevillano, 2010).

Les franquistes exercent aussi une répression féroce contre les maîtres républicains et récupèrent les centres culturels et d'étude pour les investir de leur idéologie³. Le décret de censure annoncé par les insurgés dans le *Bulletin officiel de l'État* du 24 décembre 1936 marque l'éradication systématique du legs culturel précédent. En 1937, la Junte technique de l'État édicte les critères d'épuration⁴. Les ouvrages porteurs d'idées «sub-

1. AGA, section culture, (3) 093.001, 75/220048.

2. Lettre pastorale de Enrique Plá y Deniel, «Las dos ciudades», 30 septembre 1936 (Montero Moreno, 2004, p. 688-708).

3. Dossiers d'épuration de bibliothèques républicaines transformées par les franquistes en écoles conservatrices (ex. la bibliothèque républicaine d'Albacete devient la *Escuela Cervantes*), AGA, section culture, (3) 093.001, 75/220055.

4. Ordre de la présidence de la Junte technique de l'État, 16 septembre 1937. AGA, fonds Culture (3) 093.001, 75/20055.

versives » sont détruits, rappelant tragiquement les autodafés du 10 mai 1933 en Allemagne. Dès 1938, le gouvernement de Burgos établit une loi éducative¹ en opposition à l'ILE, aux orientations libérales, progressistes et laïques, développées au XIX^e siècle, qui ont configuré le décret républicain de 1931. Le programme postule alors la transmission du « roman franquiste » en reprenant la trame héritée de Marcelino Menéndez Pelayo jusqu'au XIX^e siècle au service des valeurs de la « Nouvelle Espagne ». Les enfants apprennent à apprécier la Renaissance comme le siège de la pureté morale de l'Espagne, catholique, monarchique et conquérante. Les Rois catholiques sont incontestablement reliés à l'« Unité nationale ». La période des Lumières représente une perte de l'identité espagnole au profit des influences françaises, de l'encyclopédisme et de l'infiltration des maçons. Les guerres contre l'invasion napoléonienne incarnent l'esprit de résistance du sentiment authentiquement espagnol et traditionnel contre l'envahisseur français, lequel a séduit certains Espagnols, provoquant ainsi les Cortès de Cadix. La période constitutionnelle est condamnée et n'est en général pas étudiée. Le gouvernement de Primo de Rivera est qualifié de nécessaire dans un contexte d'agitation sociale. Son œuvre de modernisation, d'ordre, de travail et de paix est valorisée. Le rôle positif d'une colonisation « civilisatrice » au Maroc vient relever l'honneur blessé du désastre colonial de 1898. En opposition à ce modèle, la II^e République est diabolisée, peuplée de pseudo-intellectuels ambitieux, de maçons et de financiers juifs qui développent un sentiment anticatholique, antimilitariste et antiespagnol. Enfin, le fascisme apparaît comme un mouvement spirituel digne face à une montée du communisme. La prépondérance dans les programmes de l'enseignement du « Siècle d'or », point culminant de l'histoire impériale de l'Espagne, est évidente. La vision manichéenne d'un pays unifié par l'esprit catholique contre l'envahisseur musulman, préfigurant la séparation des « deux Espagnes » de la guerre civile, sert de focale à l'interprétation des siècles suivants. Le caractère héroïque, indépendant et combatif de la « race espagnole » est considéré comme le moteur de l'histoire, et non celui des citoyens ibériques (Martínez Tortola, 1996 ; Valls Montés, 1984). La guerre civile est une « guerre de libération nationale ».

L'éducation sous Franco (1939-1975)

Après la guerre, le franquisme légitime son action répressive en imputant aux vaincus la responsabilité des atrocités du conflit. La lecture

1. Loi du 20 septembre 1938 sur la réforme de l'enseignement secondaire.

officielle des hostilités, façonnée durant la guerre, sert de matrice à la transmission de son « roman polémologique » par la propagande et l'éducation (Valls Montés, 2008). Le coup d'État de 1936 est transformé en une épopée providentielle venue sauver l'Espagne au nom des orientations idéologiques du nouvel ordre¹. La transmission de l'histoire se décline sur le mode de la pensée unique (les nationalismes régionaux, qualifiés de danger séparatiste, sont bannis). Le récit de la guerre se remodèle en fonction de l'évolution idéologique du régime, reflétant les changements d'alliances politiques internes et externes de ce dernier.

Durant le « premier franquisme » (Moradiellos, 2008, p. 25-27) (1939-1959), la Phalange et le clergé catholique se disputent le monopole de l'enseignement. Il est courant que les cours commencent rituellement par une combinaison entre le lever de drapeau national, le chant phalangiste *Cara al Sol* et une prière. La ligne nationale-syndicaliste des premières années postérieures à la « victoire », qui coïncide avec l'alignement aux forces de l'Axe, projette l'image d'une nation fasciste et totalitaire dans laquelle chacun doit se tenir à la place qui lui est assignée. Dans ce modèle de société hiérarchique, en opposition avec les valeurs de l'enseignement républicain, l'école n'admet par exemple pas la mixité et dispense donc une éducation différencielle. La Phalange qui prolonge l'encadrement de la société civile par la gestion de l'aide et du contrôle social, du travail ou des loisirs se dote également d'une section féminine pour confirmer la séparation des rôles (Molinero, 2008, p. 158-185).

Mais à partir de 1942, la ligne nationale-catholique plus traditionaliste prend le relais, préparant les négociations de l'après-guerre mondiale. Le dictateur se rapproche du Saint-Siège en vue d'un Concordat, sans pour autant procéder à une « défascistisation » complète des institutions (Saz Campos, 2003). Ce dernier, conclu en 1953, est un geste fort de la réintégration internationale du régime². Cette année marque de fait la réinsertion de l'Espagne à l'Unesco. À l'intérieur, Franco impose les ajustements idéologiques nécessaires à la survie, tout en maintenant les divers groupements en place. La Phalange, notamment, tente de se réformer à nouveau sous la pression des groupes d'étudiants contestataires (Molinero et Ysàs, 2008). Cette cohabitation forcée se traduit, dans le cadre de la transmission du passé, par une attention portée sur les convergences mémorielles. Les axes communs privilégiés de la relecture historique sont

1. *Doctrina e Historia de la Revolución Nacional Española*, Barcelone, Editorial nacional, 1939, p. 69.

2. Marquina A., « La Iglesia de España y el Régimen de Franco (1939-1975) » (Quintín et Cárdenas, 1986).

principalement la critique de la modernité libérale (xviii^e et xix^e siècles) et la valorisation de « l'âge d'or » colonial (xvi^e siècle), associant l'expansion impériale et la contre-réforme (Saz, 2003, p. 406). L'Église et la Phalange contribuent cependant à maintenir des persistances archaïsantes héritées de la loi d'enseignement de 1938, marquée par la dispensation d'un savoir unilatéral que les écoliers reproduisent au terme d'une importante mémorisation.

Au cours des années 1960, sous le sceau du « deuxième franquisme » (1959-1975), la politique mémorielle est guidée par la volonté de changer l'image de la dictature dans un souci de développement économique et de réintégration de l'Espagne dans le concert des nations. En 1964, après son entrée dans l'OCDE, le régime célèbre la commémoration de la fin de la guerre par le mythe des « 25 ans de paix » apportés par Franco à la nation ibérique. Le roman de la « guerre providentielle » devient celui d'une « guerre fratricide », une fatalité où « tous sont coupables », ce qui élude la responsabilité des putschistes. Ce discours de pacification vaut à Franco la considération des démocraties occidentales qui le perçoivent comme un partenaire fiable.

Les programmes d'éducation suivent un rythme de changement plus lent. De 1938 à 1975, le récit historique ne varie pas de manière significative (Martínez Tórtola, 1996, p. 150-151 ; Valls Montés, 2009, p. 22-78). Il faut attendre 1975 pour que le terme de « guerre d'Espagne » apparaisse pour la première fois pour évoquer le conflit. Quelques indications sur les réformes de la II^e République sont rapidement évoquées bien qu'elles soient aussitôt contrebalancées par un glissement du gouvernement vers le sectarisme et l'anarchie. De même, il est fait mention de l'exil qui a suivi la victoire franquiste.

Les conséquences de la transition « inachevée » de 1977

À la mort du dictateur, la décision de construire une mémoire consensuelle évitant la confrontation avec le passé est prise par les autorités. La génération de la transition évacue donc le débat lié à la guerre, en reprenant l'interprétation du conflit comme une guerre « fratricide » perpétrée au nom d'une folie collective, et en appelant à la nécessité d'une réconciliation « des frères ¹ ». La convention d'amnistie politique est décrétée sans autre forme de procès, apparaissant comme un modèle.

1. Pour une reconstitution de cette transition mémorielle et ses conséquences (Aguilar, 1996).

Dans le champ éducatif, la transition reproduit l'absence d'explications sur la période de la guerre civile, décrite sous le sceau moral du « tous coupables » et du « plus jamais ça », mais apporte des changements notables (Valls Montés, 2007, p. 158-172). Le conflit reçoit pour la première fois la qualification de « guerre civile », le terme « rouge » est remplacé par « républicain », le bombardement de Guernica est abordé. L'ouverture décisive se produit au terme de deux décennies. Les nouveaux plans d'études intègrent des avancées en histoire économique et sociale, une plus grande intégration de l'histoire régionale, ainsi qu'une présence croissante de corpus de sources, de traitement des causes de la guerre, du coup d'État, de la violence, de l'histoire locale, de l'exil, d'appels à la réflexion et à la formation de la conscience critique. Les étudiants sont également invités à interroger les témoins familiaux. Néanmoins, ces changements ne se reflètent pas dans tous les centres d'enseignement, car parallèlement à l'école publique laïque coexistent, en raison de la loi d'amnistie de 1977, des écoles semi-privées, subventionnées par l'État, dispensant une éducation catholique traditionaliste et qui perpétuent la posture idéologique du franquisme. En outre, il faut attendre les années 1990 pour que les recherches historiographiques récentes sur la guerre civile et la dictature franquiste soient intégrées dans les manuels scolaires. Elles restent toutefois peu débattues en classe et les enseignants n'établissent pas souvent le lien entre le passé traumatique récent et les caractéristiques de la société espagnole actuelle.

À cela s'ajoutent les représentations régionales. Dans les communautés devenues autonomes depuis la constitution de 1978, l'enseignement de l'histoire est traversé par d'autres modes interprétatifs. Si, dans un premier temps, les différences vis-à-vis des lectures nationales ont été mises de côté au nom de la transition pacifique, le récit nationaliste s'est frayé un chemin dans les manuels de référence des autonomies catalane, basque et galicienne, créant une autre mythification. L'histoire de la région est semble-t-il enseignée sans connexion avec l'étude de la construction de l'État national. En Galice, par exemple, les limites territoriales sont présentées anachroniquement, en appliquant les contours actuels de la communauté autonome aux périodes pré-étatiques (López Facal, 2010, p. 116). Lorsqu'il s'agit d'aborder l'Antiquité, la *Gallaecia romaine* ne figure pas comme une partie de l'*Hispania*, mais comme une entité à part. L'existence d'un caractère régional est présentée comme une réalité immémoriale. L'identité est ethnicisée et essentialisée sans tenir compte du brassage de populations.

Une bataille féroce autour de l'interprétation du passé et d'une réforme de l'éducation à la citoyenneté

Cette coexistence de plusieurs systèmes éducatifs divisés, hérités des passés conflictuels, a été fortement ébranlée depuis les années 2000. Les polémiques mémorielles, favorisées par un contexte de polarisation politique, ont à nouveau fait irruption dans l'espace public durant les doubles mandats de José María Aznar, du Parti populaire (1996-2004), et Zapatero, du Parti socialiste espagnol (2004-2011). Ceux-ci ont été marqués par un retour des usages politiques de l'histoire de la guerre civile et du franquisme qui témoigne de manières profondément différentes de comprendre la société espagnole.

Dans l'arène politique, le combat a mis aux prises la part d'héritage franquiste du Parti populaire¹ et ceux qui se réclament de l'expérience républicaine comme le Parti socialiste². Le premier a fait appel à la nécessité de ne pas rouvrir les blessures du passé et à respecter la loi d'amnistie de la transition et le deuxième s'est engagé à promouvoir une nouvelle « loi de récupération de la mémoire historique³ », ayant pour but la reconnaissance et l'élargissement des droits de ceux qui ont subi la persécution et la violence durant la guerre civile et la dictature.

Dans le champ historiographique, ont émergé des versions « néo-franquistes » comme celles du révisionniste Pío Moa (Moa, 2004) prétendant mettre fin à deux décennies d'histoire critique, nourries par de nombreuses contributions depuis la fin de la dictature (Blanco Rodríguez, 2006, p. 373-406), et qui ont provoqué de nombreuses réponses d'historiens (Reig Tapia, 2006). Certains colloques ont servi de tribune à ces polémiques. Cela a été notamment le cas en 2006, à l'occasion de la commémoration du 70^e anniversaire de la guerre civile, quand deux universités madrilènes ont témoigné de la discorde qui subsiste encore dans la transmission du passé. Le premier colloque, organisé par l'Université catholique madrilène de San Pablo (CEU), avec le soutien de l'Association catholique de propagandistes prétendait rechercher la vérité historique

1. Le P.P. est issu de Alianza Popular, un parti créé durant la transition par un groupe de réformateurs franquistes, ministre Manuel Fraga Iribarne, renommé en 1989.

2. Dans son discours d'investiture le 15 avril 2004, Zapatero a attribué ses valeurs politiques à la mémoire de son grand-père républicain, le capitaine Lozano, fusillé en 1936. Perez J., « El abuelo de Zapatero irrumpe en el debate sobre la Memoria Histórica enfrentando a PSOE y ERC », *El Confidencial*, 15 décembre 2006.

3. La loi est approuvée le 31 octobre 2007 par le Congrès des députés à Madrid.

avec rigueur, objectivité, depuis l'esprit de concorde national qui a permis le processus démocratique (Bullón de Mendoza, 2008). L'ancien ministre de la Culture franquiste et historien Ricardo de la Cierva, ainsi que le révisionniste Moa y ont participé. Le deuxième, organisé par l'Université à distance (UNED) et la Société d'État aux commémorations officielles (institution publique), a déclaré son intention de dresser un bilan public, sous le signe du dépassement du mythe de l'oubli, et de bâtir des ponts entre le passé et le présent (Juliá, 2008). Elle a réuni près de 200 jeunes chercheurs, quelques historiennes et historiens précurseurs de l'historiographie critique du conflit espagnol et un témoin de la première heure, Jorge Semprún. Reliée au mouvement de la « récupération de la mémoire historique », la manifestation s'est affichée comme une contribution critique à l'éducation à la citoyenneté des Espagnols d'aujourd'hui, car seule une connaissance solide du passé permet de mieux affronter le présent et l'avenir d'une société. Certains historiens, comme Stanley Payne et Edward Malefakis, ont participé aux deux congrès. L'organisation de deux réunions séparées, investissant majoritairement les mêmes thématiques, mais dans une relecture concurrentielle, témoigne de la difficulté de cohabiter générée par des décennies d'interprétations antagonistes du passé.

Parallèlement, le débat mémoriel s'est répandu dans la société civile. La médiatisation du cas d'Emilio Silva qui, en 2000, a retrouvé la fosse où gisait son grand-père républicain depuis son assassinat au cours de la guerre civile, a servi de catalyseur aux demandes de réparation. L'« association pour la récupération de la mémoire historique », qu'il a fondée avec d'autres connaissances, et les ouvrages qu'il a publiés à ce sujet (Silva et Macías, 2003), ont contribué à promouvoir la cause des « victimes du franquisme ». Par un usage théâtral et affectif du passé traumatique, la médiatisation des opérations d'ouverture des fosses, qui rappellent l'horreur des charniers issus des crimes encore récents du ^{xx}e siècle, a attiré l'audience des nouvelles générations que les livres d'histoire ne mobilisaient plus. Le phénomène a d'ailleurs donné naissance à un autre mythe, celui de l'instrumentalisation au présent de l'expérience de ces victimes de la part de leurs petits-fils. Comme le soulignait Reinhart Koselleck, « les morts sont censés avoir défendu la cause qu'entendent défendre les survivants » (Koselleck, 1997, p. 138). Leur mémoire se fonde sur une confusion entre enquête historique et mythe familial (Martínez-Maler, 2008, p. 43-52). L'exemple le plus médiatisé est précisément celui d'Emilio Silva, rapidement devenu *la* référence en termes de gestion de la mémoire des victimes, oubliant

parfois de mentionner tout le travail associatif qui avait été réalisé en amont depuis les années 1970.

Enfin, dès 2006, Zapatero s'est attelé à forger un changement idéologique par rapport aux valeurs plus générales de socialisation. Il a investi le domaine scolaire pour tenter de lancer une réforme éducative qui s'intègre à son projet de relecture d'une citoyenneté laïque, à l'aune de la société espagnole progressiste. Connu pour avoir légalisé le mariage homosexuel et promu la parité dans son gouvernement, Zapatero a naturellement intégré ces aspects au nouveau projet de loi. Pour la rentrée 2007, il était question que les élèves suivent un cours d'éducation à la citoyenneté dans les écoles publiques, soumis à évaluation dans leur parcours scolaire. Selon cette nouvelle perspective pédagogique, divers manuels ont été produits pour diffuser cette mise à jour éducative. Mais ce projet a immédiatement provoqué une forte opposition dans les milieux traditionalistes, refusant de « livrer » leurs enfants à cet enseignement indigne, un refus relayé par la hiérarchie catholique, qui maintient une influence importante dans le paysage éducatif espagnol, ce qui a marqué le coup d'envoi d'une « bataille culturelle » héritée d'un système éducatif divisé. L'escalade idéologique éducative et « identitaire » a renforcé les clivages politiques. L'opposition s'est organisée avec l'aide de la Conférence épiscopale, de collèges catholiques, d'association de parents et de certains représentants de la droite conservatrice (ligne dure du Parti populaire).

À la rentrée de septembre 2007, certains parents d'élèves se sont opposés à cet enseignement dans plusieurs établissements. C'est le cas du collège catholique catalan Loreto-Abat Oliba, lié à l'Association catholique de propagandistes et à l'Université San Pablo de Madrid. Si les « objecteurs » ont été minoritaires¹ et ont rapidement reculé sous la pression de la *Generalitat* menaçant de retirer la subvention publique à cet établissement, la contestation a fait l'objet d'une instrumentalisation politique démesurée. Celle-ci a été orchestrée par un hiérarque d'envergure, le cardinal José María Rouco Varela, archevêque de Madrid depuis 1994, qui a fait carrière sous le franquisme et a gardé les convictions idéologiques de cette période². Dans le cadre du débat sur le passé traumatique de l'Espagne contemporaine, Rouco a été le promoteur de la

1. Selon la *Generalitat* (administration catalane), sur 67 000 élèves, le nombre d'objections ne représenterait que 0,07 % (43 familles). Voir « Un colegio catalán puede perder la autorización por no dar Ciudadanía », *El País*, 12 novembre 2007, p. 39.

2. Il a notamment occupé des postes clés à la traditionnelle Université de Salamanque, à l'archevêché de Compostelle, en collaboration avec l'ancien ministre de l'Information et du Tourisme franquiste, Manuel Fraga Iribarne, longtemps maire de la ville.

béatification instrumentalisée auprès du Vatican des 498 prêtres victimes de la violence républicaine, considérés comme des martyrs du xx^e siècle. Cette célébration excluait les 13 prêtres catholiques basques qui avaient embrassé la cause républicaine et ont été assassinés par les franquistes¹. Ses liens avec plusieurs universités catholiques espagnoles dont la CEU, avec l'Association catholique de propagandistes (Opus Dei, Légionnaires de Christ, Communion et libération, etc.), avec le lobby *Hazte Oír* et le Parti populaire (Zavala, 2008), ont été mobilisés dans le débat sur l'éducation à la citoyenneté. Rouco a qualifié la nouvelle loi de « laïcisme radical », menaçant l'instauration d'une société « sans Dieu ». Le ton rappelle la lettre pastorale de l'évêque de Salamanque Pla y Deniel soutenant la « croisade » de Franco en 1936... Deux jours plus tard, le 20 novembre, c'est-à-dire symboliquement le jour même de l'anniversaire de la mort de José Antonio Primo de Rivera et de Franco, l'Université catholique madrilène San Pablo-CEU a publié un Manifeste des intellectuels² contre ce qu'elle considère comme une « énorme irresponsabilité historique et politique ». Le passé traumatique et le projet éducatif se sont à nouveau entremêlés.

En mars 2008, le pouvoir judiciaire a été impliqué dans la bataille. Le Tribunal supérieur de justice d'Andalousie, saisi par une famille d'« objecteurs », a octroyé à leur fils le droit de ne pas recevoir cet enseignement ; cependant, le Tribunal suprême lui a refusé le droit d'objecter, donnant raison au ministère de l'Éducation, même si les objecteurs ont la possibilité de réfuter en partie les contenus de l'éducation à la citoyenneté.

L'idée de proposer un manuel de valeurs morales consensuelles garantissant la possibilité de coexister ne va pas de soi en Espagne. L'éducation peine à s'affranchir de l'influence des milieux catholiques conservateurs, peu enclins à négocier une perte de pouvoir symbolique. Il est incontestable que les usages du passé traumatique déployés depuis les années 2000 par les « entrepreneurs de mémoire » n'ont pas contribué à calmer les esprits. La collusion entre les héritages idéologiques de la guerre et de la dictature et les réformes de l'éducation a exacerbé les crispations identitaires. Le débat sur l'éducation à la citoyenneté a été instrumentalisé et des frustrations passées ont refait surface. Ainsi, les relations difficiles entre l'Église et l'éducation, vécues depuis le xix^e siècle mais accentuées au cours de la dictature, ont réveillé des expériences douloureuses qui ont généré des débats collatéraux (l'émblématique présence du crucifix

1. Godicheau, F. et Rodriguez M. C., « Les abus de la mémoire au Vatican », Paris, *Médiapart*, 1^{er} novembre 2007.

2. Rendu public par le site www.hazteoir.org (consulté le 30 mars 2012).

dans les salles de classe, par exemple). Le président du gouvernement s'est lui-même retranché dans une attitude de prudence et de consensus allant jusqu'à renoncer au projet de loi de liberté religieuse par peur du débat dans l'espace public¹.

Dans ce contexte, une réforme de l'éducation en Espagne reflétant une transition « achevée » face au franquisme, plus de 30 ans après la mort du dictateur, ne semble pas encore à l'ordre du jour. Le poids des anciennes structures de pouvoir, dont la survie a été assurée par la loi d'amnistie, semble peser trop lourd sur les épaules de l'école et l'idée d'un citoyen formé dans l'Espagne démocratique est loin de correspondre à une définition simple. La polémique autour d'un savoir scolaire national qui se veut prometteur de stabilité et d'avenir pour les citoyens divise encore, car il est chargé de clivages idéologiques et mémoriels, parfois irréconciliables.

1. Entrevue de José Luis Rodríguez Zapatero par Moreno J., Madrid, *El País*, 21 novembre 2010, p. 20.

La transmission de faits historiques dans les écoles chiïtes au Liban : entre revendications identitaires et définitions concurrentes de la libanité

Catherine Le Thomas

Pluriel et souvent qualifié de « consociatif », le système politique libanais reconnaît officiellement 18 communautés confessionnelles¹. Chacune jouit de son statut personnel ainsi que de la liberté d'ouvrir ses écoles, au terme de l'article 10 de la Constitution. Ces communautés sont représentées au Parlement selon un système de quotas censé refléter plus ou moins fidèlement leur poids démographique et politique, critère également pris en compte pour les nominations aux postes administratifs d'importance. Les trois plus importantes d'entre elles sur le plan numérique, c'est-à-dire les communautés sunnite, maronite et chiïte, se répartissent respectivement les postes de président du Conseil, président de la République et président de la Chambre des députés.

1. Ce chapitre est la version remaniée de passages d'une thèse de science politique, *Mobiliser la communauté ; l'émergence d'un système éducatif chiïte depuis les années 1960 au Liban*, IEP de Paris, 2009 (à paraître aux éditions IFPO et Karthala).

La répartition actuelle du pouvoir s'explique moins par le critère du nombre *stricto sensu* que par la trajectoire historique de chacune des « grandes¹ » communautés. La communauté maronite, à travers la voix de son patriarche, se fit le promoteur principal de la création d'un Grand Liban² sous mandat français en 1920 ; elle en domina les rouages institutionnels et économiques, jusqu'à la mise en place d'un système de pouvoir partagé avec la communauté sunnite à l'issue de l'indépendance en 1943. Marginalisés malgré leur poids démographique croissant³, les chiïtes restèrent longtemps une communauté essentiellement rurale, établie dans les périphéries sud et nord-est du Liban et écartée du pouvoir. Ce furent les bouleversements économiques des années 1960, l'exode rural, l'émergence d'une classe moyenne liée aux progrès de l'éducation et les migrations forcées liées à la guerre civile à partir de 1975 qui entraînèrent un processus d'ascension sociale, d'urbanisation et de mobilisation croissante des chiïtes. La communauté s'imposa progressivement dans le champ politique libanais à travers le mouvement Amal dirigé par le clerc Musa al-Sadr, puis par l'entremise du Hezbollah, né en 1982 dans le sillage de la révolution iranienne et en réaction à l'occupation par Israël du Sud-Liban. Communauté devenue la plus importante sur le plan démographique, puisqu'elle regroupe selon toute vraisemblance entre un quart et un tiers des Libanais⁴, la communauté chiïte joue aujourd'hui un rôle pivot dans le jeu politique à travers l'action du Hezbollah.

Elle a connu parallèlement une forte institutionnalisation, particulièrement dans le domaine éducatif où de nombreuses écoles à référent communautaire chiïte ont été ouvertes à partir des années 1960. Le système éducatif privé au Liban avait longtemps été dominé par les écoles étrangères, essentiellement chrétiennes, qui s'étaient beaucoup développées au

1. On qualifie souvent ainsi, au Liban, les communautés maronite, chiïte, sunnite, druze, grecque-orthodoxe et grecque-catholique.
2. Par opposition au Liban de la Montagne (mont Liban) qui jouissait d'un statut d'autonomie sous l'Empire ottoman depuis 1861. Le Liban délimité par le mandat établi en 1920 comprend, outre le mont Liban, la plaine côtière de Beyrouth, le Jabal Amil au Sud, la Bekaa à l'Est ainsi que Tripoli et son arrière pays au Nord.
3. Le taux de fécondité fut longtemps très élevé dans cette communauté rurale et sous-alphabétisée jusque dans les années 1960. Il a fortement diminué depuis, même s'il reste encore au-dessus de la moyenne libanaise.
4. La question du nombre étant très sensible sur le plan politique, aucun recensement officiel n'a eu lieu depuis 1932 ; ni la population du Liban ni sa répartition confessionnelle ne sont donc connues avec précision, au-delà des estimations basées sur les listes d'électeurs. Cette situation favorise le maintien en l'état des quotas définis pour la représentation de chaque communauté lors des accords de Taëf qui mettent fin à la guerre civile en 1989.

xix^e siècle sous l'influence des missionnaires européens. Des écoles locales sécularisées avaient également vu le jour dès cette époque, au sein des communautés chrétiennes puis de la communauté sunnite. Les écoles publiques, mises en place pour l'essentiel sous le mandat et surtout après l'indépendance, se sont rapidement adressées aux plus pauvres, c'est-à-dire, jusqu'à la veille de la guerre civile, majoritairement aux musulmans. La prépondérance du secteur éducatif privé sur les plans quantitatif et qualitatif s'est en grande partie maintenue jusqu'à nos jours même si son public s'est diversifié.

Le système privé, qui accueille aujourd'hui près des deux tiers des élèves libanais, reflète les clivages communautaires le long desquels s'organise l'essentiel de la représentation politique au Liban. Bon nombre d'écoles dépendent en effet d'organismes religieux, sociaux ou caritatifs (Églises, ONG religieuses, associations, fondations) qui relèvent des groupes politiques et religieux communautaires. D'autres écoles, dites « commerciales » ou « individuelles » se veulent plus autonomes vis-à-vis des logiques communautaires, sans toujours y échapper pour autant. Ce champ éducatif se caractérise en conséquence par une grande variété de pratiques, de contenus pédagogiques et de manuels scolaires, selon la région, la communauté et le réseau éducatif concerné.

La discipline historique, tout particulièrement, témoigne des divergences inter- et intracommunautaires sur le récit à privilégier pour retracer l'émergence et l'évolution de l'entité libanaise. Après avoir présenté un état des lieux de la question des manuels d'histoire au Liban, on analysera ici plus en détail la situation de la communauté chiite au sein de ce paysage contrasté et contesté. Dans le domaine de l'enseignement comme dans bien d'autres, cette communauté apparaît en effet comme celle qui a connu les évolutions les plus notables ces dernières décennies. Dominée par l'influence du Hezbollah sur les plans politique et culturel dans les années 2000, la communauté chiite n'en présente pas moins une réelle diversité interne. On s'attachera ici à montrer à la fois la diversité de contenus et d'usages des manuels d'histoire utilisés dans des écoles chiites sur lesquelles le Hezbollah n'a pas le monopole. Loin d'être singulière, cette situation ne fait que reproduire, avec quelques années de décalage, les pratiques observées au sein d'autres communautés libanaises.

L'enseignement de l'histoire au Liban : état des lieux

L'historiographie libanaise, et par voie de conséquence l'histoire scolaire libanaise, semblent échouer de manière récurrente à dépasser les clivages communautaires. Selon une opinion aussi courante que schématisée, les visions contradictoires de l'histoire moderne et contemporaine auraient sapé les fondements de la nation libanaise, favorisant l'éclatement de la guerre civile (1975-1990). À son tour, celle-ci aurait contribué à renforcer des identités divergentes, renforcées par des discours historiques multiples et partiels¹, reflétés dans les manuels scolaires de chaque mouvance religieuse ou partisane. S'il est difficile de vérifier la véracité de tels liens de causalité, force est de constater qu'à la fin des années 1980, près de vingt manuels d'histoire différents circulaient dans les écoles libanaises, dont le contenu ne faisait l'objet de presque aucun contrôle de la part du ministère de l'Éducation nationale (Picard, 1988, p. 17). L'élaboration d'une bonne partie de ces manuels était prise en charge par des organismes à caractère communautaire, capables de supporter les coûts d'une telle tâche et directement intéressés par cette entreprise (Abou Moussa, 1996). Cet état de fait s'était renforcé avec la faillite de l'État, conséquence de la guerre civile.

Pour la plupart des acteurs politiques de l'époque, la sortie de guerre devait donc s'accompagner d'un projet de rationalisation du discours historique à l'école, à travers l'élaboration d'un manuel commun à tous les jeunes Libanais. Ce point ne faisait cependant pas l'unanimité et nombreux furent ses détracteurs, au nom de la préservation d'un pluralisme du discours historique. Le recteur de l'Université Saint-Joseph², Selim Abou, affirmait ainsi en 1999 : « Le livre d'histoire unifié risque fort d'être ou bien un texte de compromis "consensuel" parce qu'insipide, ou bien un instrument d'endoctrinement idéologique comme il l'est dans les États totalitaires » (Abou, 1999, p. 13-14). Il reprenait là une idée déjà avancée par le patriarche maronite quatorze ans auparavant, quand ce dernier se déclarait favorable aux manuels d'histoire séculiers, mais hostile à un manuel unique : ce dernier risquait en effet de produire des Libanais « standardisés », ce qui ne pouvait qu'être dangereux dans un pays de tradition pluraliste³. Cette position que l'on

1. Sur la question de l'historiographie pendant la guerre civile voir Beydoun (1984).

2. Université francophone de Beyrouth fondée par les Jésuites en 1866.

3. *Al-Safir*, 14 mars 1987 ; cité par Shahine Saleebi (1987, p. 193).

peut qualifier de libérale ou pluraliste, met donc en avant la notion de liberté éducative, spirituelle et culturelle; elle s'oppose aux arguments favorables à la cohésion nationale et au manuel unifié (censé produire des Libanais également unifiés)¹.

Malgré les notes discordantes et les polémiques, les acteurs politiques finissent malgré tout par s'entendre sur la nécessité d'homogénéiser le discours de mise en forme scolaire du passé libanais (Bashshur, 2003, p. 160; p. 163-167): en 1989, les accords de Taëf qui mettent fin à la guerre civile stipulent que les livres d'histoire et d'éducation civique doivent être unifiés; l'enseignement de l'histoire doit ainsi contribuer à réconcilier les Libanais autour d'un récit commun, conçu comme l'un des piliers de la formation du citoyen.

Mis en chantier en 1993, le projet aboutit à un document approuvé par le gouvernement en mai 1997, qui tient lieu de guide pour la production des nouveaux programmes et manuels (Bashshur, 2003, p. 160). Un comité spécial jugé représentatif des différents groupes politiques et religieux est mis sur pied par le CRDP libanais. Après plus de cinquante réunions tenues secrètes, le comité, fortement remanié dans l'intervalle, remet finalement la version finale de sa copie (Bashshur, 2003, p. 160). En mai 2000, soit trois ans après l'approbation par le gouvernement des programmes des autres matières, le nouveau programme d'histoire est finalement avalisé.

Ce n'est donc qu'à la rentrée 2001 que paraissent les premiers tomes du nouveau manuel d'histoire (2^e et 3^e élémentaire), intitulés *Nafiza 'alaal-Tarikh (Une fenêtre sur l'Histoire)*, pour aussitôt donner lieu à polémique. Les attaques se concentrent sur le chapitre 11 du livre de 3^e élémentaire, intitulé: «Ils s'en sont tous allés et le Liban est resté: l'indépendance de la nation.» Sur une frise chronologique sont présentés les différents occupants du territoire correspondant à l'actuel Liban, y compris les Arabes, présentés comme des conquérants parmi d'autres. Comme le titre du chapitre suggère que le Liban a perduré après le départ des envahisseurs, cela signifie aux yeux de certains opposants au manuel que le Liban est présenté comme non arabe. Après la parution de divers communiqués officiels de condamnation du passage (Bashshur, 2003, p. 163-167), le manuel est finalement retiré de la vente pour tous les niveaux².

1. Sur ces deux termes, voir Shahine Saleebi (1987).

2. Betty Sleiman, IFPO Beyrouth, séminaire, 17 décembre 2007. Voir aussi la thèse de Betty Sleiman, soutenue en 2010, sur les politiques relatives à la question du manuel unifié.

Dix ans après cette première tentative, une commission *ad hoc* d'historiens et de représentants des différentes factions libanaises est mise en place sous le gouvernement Saad Hariri en 2010 afin d'élaborer un nouveau projet de manuel unifié pour les cycles primaire et complémentaire. Le gouvernement Mikati, instauré en juin 2011, soutenu par le Hezbollah et opposé au précédent, crée à son tour une nouvelle commission pour retravailler le projet dans un sens plus conforme à sa vision. Début 2012, la nouvelle version prévue du manuel unifié donne lieu à plusieurs manifestations de rue de la part de certains partis chrétiens, au premier rang desquels les Phalangistes¹, qui jugent le futur manuel partial au sujet de la guerre civile et de la période 1990-2005². Ils appellent les écoles chrétiennes à boycotter le manuel en cas d'adoption du projet par le gouvernement.

Sans préjuger de l'issue de ces nouveaux rebondissements au sein d'un dossier qui reste ouvert, constatons qu'aucune nouvelle version du manuel unifié n'est parue à ce jour et que les obstacles semblent difficiles à surmonter tant la question soulève d'enjeux politiques sur des sujets éminemment sensibles.

En 2012 perdure donc l'état de fragmentation du récit historique à l'école. Dans les années 2000, les responsables pédagogiques des différentes instances scolaires privées se sont remis à éditer leurs propres manuels, en désaccord avec la loi qui leur imposait d'attendre le manuel unifié. Un ancien manuel du CRDP³ édité pour les niveaux primaire et complémentaire continue en parallèle à être utilisé par la plupart des écoles publiques et quelques écoles privées. Dans ce contexte, bien des manuels proposent une version *a minima* ou édulcorée de l'histoire libanaise, peu soucieuse de la dimension critique de la discipline et évacuant tout point historique jugé sensible. D'autres au contraire développent les thèmes généraux qui figurent au programme officiel – lui-même non neutre, élaboré à une époque où la communauté maronite se trouvait encore en position dominante au sein de l'État⁴ – sur un mode engagé, voire partisan.

1. Parti chrétien maronite.

2. *L'Orient-le jour*, 28 février 2012 et 10 mars 2012.

3. Centre de recherche et de développement pédagogique, organisme rattaché au ministère de l'Éducation libanais.

4. Les anciens programmes datent de 1971 et sont toujours en vigueur par défaut quarante ans plus tard à travers les manuels présents sur le marché, faute de consensus sur le sujet.

L'enseignement de l'histoire au sein de la communauté chiite : des mouvances nettement différenciées

Le discours historique proposé autour des thèmes au programme officiel peut varier assez considérablement, comme l'ont montré plusieurs analyses¹. David Smock constatait en 1975 que le programme – toujours en vigueur aujourd'hui par défaut – était déséquilibré en faveur de l'histoire de l'Occident, et au détriment de celle des Arabes après 1800 ; le xx^e siècle était également sous-étudié par rapport à des périodes plus anciennes. Les livres s'intéressaient assez peu à des régions comme Tripoli, Saida, Tyr, la Bekaa et même Beyrouth, au profit de la région centrale du Mont-Liban² ; la plupart ne présentaient aucun héros national musulman, ce qui conduisait ces derniers à se tourner vers l'histoire du monde arabe en général, et à citer Saladin (Smock, 1975, p. 186). Adnane al-Amine remarque lui aussi que chaque communauté possède ses propres héros et met l'accent sur certaines périodes au détriment d'autres qu'elle juge moins centrales (al-Amine, 1994, p. 44-46) : au risque de simplifier, on peut dire ainsi que les livres des écoles dépendant d'instances musulmanes (sunnites essentiellement avant les années 1980) accordent moins d'importance à la période de l'indépendance que ceux des écoles chrétiennes (et notamment les écoles maronites et catholiques). La période du mandat est étudiée de près dans les livres publiés par les instances chrétiennes maronites, alors que la question palestinienne a davantage la faveur des livres publiés par des groupes musulmans. Quant aux missions religieuses, elles sont perçues de manière généralement positive dans les manuels des écoles catholiques, alors qu'elles deviennent douteuses pour les manuels utilisés dans des écoles musulmanes³.

Nakhle Wehbé et Adnane al-Amine affirment en 1980 que les manuels utilisés dans les écoles publiques adoptent une vision de l'histoire favorable aux chrétiens, qui marginalise les musulmans. Ces ouvrages reprennent la version de l'origine phénicienne (donc non

1. Voir par exemple Abou Moussa (1996).

2. Il s'agit de la région montagneuse centrale du Liban actuel, aussi appelée « petit Liban » : bastion des communautés maronite et druze, elle fut autonomisée du reste de l'Empire ottoman et donna lieu à un premier système politique par répartition confessionnelle après les massacres qui y furent perpétrés en 1860.

3. Les termes employés sont respectivement ceux de *badârî* et *tabchîrî*, pour qualifier ces missions : la civilisation perçue par les chrétiens s'oppose au prosélytisme dénoncé par les musulmans.

arabe) des Libanais, et leurs bonnes relations avec l'Occident (al-Amine et Wehbé, 1980, p. 225). Enfin al-Amine souligne que les chiïtes, jusqu'à la date de 1984 n'ont pas produit de culture historique scolaire spécifique (al-Amine, 1994, p. 46). Or, c'est chose faite depuis la fin des années 1980, à travers le manuel *Nahnuwa al-Tarikh* (*L'Histoire et nous*), publié par une association proche du Hezbollah, aux éditions « Dar Ajiâl al-Mustapha » à Beyrouth – première édition en 1988. Premier manuel à référent clairement chiïte, *Nahnuwa al-Tarikh* offre l'exemple privilégié d'une histoire scolaire identitaire comme il en existe déjà au sein d'autres communautés¹.

« *L'Histoire et nous* » : quand le Hezbollah investit l'histoire scolaire

Nahnuwal Tarikh (*L'Histoire et nous*), publié par l'association *Jam`iyya al-Ta`lim al-Dini al-Islami* (JTDI) depuis la fin des années 1980, est l'ouvrage le plus couramment utilisé dans les écoles islamiques de la mouvance du Hezbollah. Cette mouvance éducative comprend plusieurs réseaux différemment articulés au parti en fonction de leur histoire et des leaders qui les supervisent. Elle renvoie principalement aux écoles *al-Imdad* (réseau créé en 1988, huit écoles), *al-Mahdi* (1993, quinze écoles), et *al-Mustapha* (1984, six écoles) qui suivent toutes les idées, pratiques et rituels constituant l'univers de sens du Hezbollah. La JTDI, organisme créé dans les années 1970 pour former des enseignants de religion, a rejoint la mouvance du Hezbollah dans les années 1980. Supervisée informellement par le secrétaire général adjoint du Hezbollah, Na'im Qasim, elle publie aujourd'hui de nombreux ouvrages, dont *L'Histoire et nous*.

L'examen de ce manuel, décliné en dix niveaux de la troisième élémentaire à la terminale, permet de mettre en évidence le lexique, les nœuds et les tropes du discours historique et religieux véhiculé par la JTDI. Contrairement à la plupart des autres manuels présents sur le marché éducatif, l'ouvrage en question s'apparente davantage, pour les petites classes, à un manuel d'histoire religieuse chiïte qu'à un livre d'histoire sécularisée ; ce faisant, il conforte une version sacralisée et islamisée de l'histoire largement présente au sein de la mouvance du Hezbollah. De

1. Voir Abou Moussa (1996, p. 192-193) pour une analyse comparée de différents manuels d'histoire, dont ce dernier. Abou Moussa se livre à une analyse de contenu quantitative en termes d'occurrence de certains noms, de proportions relatives consacrées à chaque thème, etc.

plus, cette histoire s'inscrit dans un cadre moyen-oriental, bien au-delà de ce qui constitue les frontières du Liban actuel. L'histoire nationale ou régionale apparaît davantage comme un support pour la présentation du développement des grandes étapes de l'islam en sa version chiite que comme une thématique à explorer pour elle-même.

Le manuel de troisième élémentaire¹ prend même nettement ses distances avec le programme officiel² et affiche d'emblée son inscription dans un cadre religieux puisque chaque chapitre ou presque se clôt par un passage du Coran qui vient cautionner l'épisode présenté. Le premier chapitre est même consacré à Adam et Ève au paradis terrestre, épisode purement religieux qui se termine par un extrait de la sourate de la Vache, gage de l'importance et de l'authenticité du récit. Les chapitres suivants présentent successivement la Chute, le Déluge, les Phéniciens, l'histoire des principaux prophètes (Abraham, Moïse), avant d'aborder la région correspondant à l'actuel Liban à l'ère des Perses, des Grecs puis des Romains. Ils effacent ainsi la frontière épistémologique entre récits coraniques et civilisations historiques étudiées de manière scientifique, les uns passant tout naturellement le relais aux autres. Histoire sacrée et histoire sécularisée ne se contredisent pas mais se complètent.

Le manuel de 4^e élémentaire se concentre plus particulièrement sur l'histoire de l'islam, perçu cette fois à travers une grille de lecture très nettement confessionnelle : les chapitres 8 et 9 nous présentent ainsi le gouvernement des califes omeyyades³ comme le veut le programme ; il insiste cependant sur la révolte de Hussein, petit-fils du prophète, fils de Ali et

1. Il n'y a pas de manuel pour les deux premiers niveaux du primaire.

2. Selon Abou Moussa, près de 80 % des thèmes traités par ce manuel ne figurent pas au programme officiel en classe de 3^e élémentaire. Il met ce chiffre en relation avec la part de thèmes traités conformes à ceux du programme officiel pour d'autres manuels comme un manuel édité par Dar al-Machreq, l'imprimerie catholique, qui respecte le programme dans 75 % de ses thèmes traités, à l'inverse (Abou Moussa, 1996, p. 181).

3. Les Omeyyades sont une dynastie de califes sunnites qui gouvernent la communauté musulmane de 661 (mort du 4^e calife Ali, gendre et cousin du prophète) à 750. Leur capitale est Damas. Peu avant le règne des premiers Omeyyades apparaissent les dissensions qui vont aboutir à la scission entre sunnites (partisans de la sunna, la tradition constituée des faits et dires du Prophète) et chiïtes (partisans de Ali, en arabe Shi'a Ali, d'où le terme « chiïtes »). Les partisans de Ali entendent que le califat reste au sein de la famille du Prophète et de sa fille Fatima, contrairement aux partisans de Mu'awiyya (de la dynastie des Omeyyades). Ils reconnaissent Ali comme leur premier imam. À la mort de Ali, les Omeyyades sont au pouvoir ; Hussein, le deuxième fils de Ali, meurt en martyr lors de la bataille de Karbala (actuel Irak) en 680 contre Yazid, fils de Mu'awiyya. Ce martyr, central dans l'histoire et la vision du monde chiïtes, est commémoré jusqu'à nos jours lors de la célébration de Achoura (10^e jour du mois de Muharram selon le calendrier de l'Hégire). Les autres manuels que nous avons vus n'évoquaient pas l'histoire chiïte.

Fatima, considéré comme le deuxième imam des chiïtes, et sa mort en martyr à Kerbala, avec une forte empathie pour ce personnage central de la communauté chiïte¹. L'évocation ultérieure de la pénétration de l'islam chiïte au Jabal Amil (Liban-Sud actuel) apparaît tout à fait spécifique à ce manuel et fait de ce territoire le centre de la croyance authentique face à ce qui est vu comme l'injustice et la corruption omeyyades². Replacé au cœur de l'histoire libanaise et plus largement de l'histoire régionale, le Jabal Amil, bastion et cœur historique de la communauté chiïte, accède à un statut jusque-là inédit dans les manuels scolaires libanais. La catégorie « chiïte » n'apparaît d'ailleurs véritablement que dans le manuel de la JTDI, comme si dans les autres manuels en usage au Liban, cette communauté s'était vue dénuée du statut d'acteur historique et n'avait pas voix au chapitre de la construction de l'histoire libanaise (Abou Moussa, 1996, p. 203).

Les manuels de la JTDI consacrés aux autres niveaux reprennent la référence privilégiée aux communautés chiïtes du Moyen-Orient, plus ou moins nettement séparées du reste des musulmans selon les épisodes abordés, et ce, même si une relative convergence avec d'autres manuels s'observe pour les classes du collège. La vision de l'histoire privilégiée par la JTDI propose également des définitions et des modèles de lutte, de sacrifice, de résistance (dans le cas des Croisades par exemple³) et de martyr (à travers la figure de l'imam Hussein). Ce faisant le manuel tisse un jeu d'échos et d'analogies historiques relativement appuyé. La mouvance du Hezbollah, qui se perçoit comme le dépositaire de la politique de « résistance » face à Israël, peut y puiser des exemples, des symboles, un idiome qui fondent et désignent un univers de reconnaissance (Martin, 1994, p. 26). Celui-ci vise à favoriser l'identification à la communauté et à ses mobilisations politiques actuelles, en créant une empathie pour d'autres causes de « résistance » ou de « libération » et en érigeant certains groupes ou peuples en un Autre auquel s'opposer. Cet Autre apparaît à géométrie variable selon les périodes et les thématiques abordées. Il peut

1. Le programme officiel de 4^e élémentaire mentionne simplement comme 2 des 7 thèmes qu'il comprend : « apparition de la chrétienté et de l'islam » puis « Le Liban au temps des Omeyyades et des Abbassides ».
2. Le dénigrement des Omeyyades s'oppose à la valorisation des partisans de Ali. Implicitement, la grille de lecture est confessionnelle, très critique envers les sunnites, élogieuse envers les chiïtes.
3. Les Croisades sont présentées comme des manifestations de l'impérialisme européen. Dans le manuel de 7^e élémentaire, qui aborde également le thème des Croisades, il est précisé que celles-ci entraînent une « résistance islamique » de la part des musulmans, expression qui ne peut qu'entrer en résonance avec la lutte actuelle menée par le Hezbollah contre Israël. Leurs conséquences sont présentées comme particulièrement négatives.

être plus ou moins explicitement non libanais, mais aussi sunnite, chrétien, ottoman, européen ou encore américain en fonction des leçons. C'est à partir d'un présent marqué par un rapport conflictuel avec certains pays (Israël, États-Unis) qu'est jugé le passé, en complément d'une palette d'instances de socialisation, au sein de laquelle le manuel entend donner une profondeur historique aux convictions de l'élève.

Une telle projection d'une identité de groupe à travers les manuels scolaires et le discours historique n'est pas l'apanage des acteurs de la JTDI et du Hezbollah, qui ne font à cet égard que reproduire des pratiques communes dans le système plural libanais ; les instances druzes, maronites ou sunnites ont agi de même à des degrés divers. En se démarquant alternativement de divers groupes comme les Omeyyades, des Ottomans, des Européens et des maronites, le « nous » du discours historique scolaire de la JTDI dessine finalement les contours et le contenu d'un groupe communautaire historique, tant sur les plans religieux que politique. Cette dynamique participe d'une définition alternative de la libanité, au-delà des visions panarabe et libaniste qui se sont affrontées au Liban au cours du xx^e siècle.

Il faut enfin préciser que l'ouvrage de la JTDI reflète en partie des prises de position et des grilles de lecture de la fin des années 1980, et qu'une édition entièrement refondue, si elle voyait le jour, témoignerait peut-être de partis pris ou d'un rapport aux autres ou à l'entité « Liban » sensiblement différents. En ce sens, le manuel de la JTDI révèle plus le discours historique d'un groupe communautaire et politique, situé dans le temps et l'espace, et, à travers lui, une configuration sociopolitique à un moment donné, que l'affirmation d'une identité chiite préalable qui serait enfin « révélée » dans le cadre de l'école.

Dar Barakat : un objectif de rentabilisation

En dehors de la mouvance Hezbollah, l'ouvrage le plus souvent utilisé dans les écoles chiites, dans une optique cette fois de simple préparation aux examens et de « rendement scolaire », est *al-Manhaj al-Wadih fi al-Tarikh* (*Le cursus clair en Histoire*). Édité par la petite maison Dar Barakat fondée en 1988 et située à Khaldé, au sud de Beyrouth, le manuel semble avoir la faveur des enseignants d'écoles à caractère faiblement confessionnel dans les régions à majorité chiite. Il est aussi utilisé dans des écoles clairement confessionnelles pour certaines classes bien précises. Rencontré à ce sujet, le directeur de la maison d'édition Dar Barakat, Mohammad Barakat (originaire de Tyr, de confession chiite mais « chiite

sociologique et non politique¹», selon ses propres termes) présente cet ouvrage² comme le plus clair et le plus adapté aux besoins des élèves³.

La première édition a commencé à paraître en 1994, et le manuel serait révisé, depuis lors, deux fois par an. Plus de 600 écoles libanaises utiliseraient cet ouvrage⁴ qui présente l'avantage d'être concis et léger, tant au niveau de la quantité de données à assimiler que du prix. À la lecture de la liste d'écoles qui utilisent le manuel *al-Manhaj*⁵, on constate qu'y figurent aussi diverses écoles publiques, certains lycées français et quelques écoles chrétiennes, sunnites ou encore non confessionnelles. S'il est surtout implanté au sein des écoles chiïtes, le manuel *al-Manhaj* dépasse donc assez largement ce cadre et a acquis une envergure nationale, ce qui tendrait à accréditer l'assertion de son auteur selon laquelle ce manuel n'attise aucune susceptibilité communautaire et s'en tient aux faits importants pour les examens, «sans fioritures et ajouts de type confessionnel» selon Mohammad Barakat.

Alors que le manuel de 4^e élémentaire de la JTDI centrerait presque exclusivement son propos sur l'islam, prenant ses distances avec le programme officiel, *Al-Manhaj*, se veut beaucoup plus fidèle à ce dernier, enchaînant les thèmes au programme de manière «équitable⁶»; c'est sans doute la raison pour laquelle il a la réputation de bien préparer aux examens, selon plusieurs enseignants ou directeurs d'associations éducatives interrogés.

Les Mabarrat, entre distanciation et engagement

Troisième ouvrage sur le marché des manuels d'histoire utilisés au sein des écoles chiïtes, celui des Mabarrat est le fruit de choix éditoriaux,

1. Par chiïte sociologique, cet interviewé entend un membre de la communauté qui doit composer avec cette appartenance prescrite mais qui ne s'y reconnaît pas nécessairement sur le plan politique ou religieux. Le rattachement juridique à une communauté confessionnelle représente le point de passage obligé pour l'accès à la citoyenneté libanaise; hérité sur un mode patrilinéaire, ce rattachement peut s'accompagner, pour un individu, d'une absence d'identification ou d'affinités avec les idées et identités en vigueur à un moment donné au sein du groupe considéré. Toutefois, cette appartenance n'en induit pas moins de multiples effets quant aux modalités d'insertion de l'individu dans la vie sociale.
2. L'ouvrage a été composé essentiellement par Abd el-Hussein Hawi, enseignant et ami de M. Barakat.
3. Entretien, Khaldé, juin 2008.
4. Sur 2 700 écoles environ (*al-Nahâr*, 6 octobre 2005), toutes catégories confondues, ce qui ferait plus d'un quart des écoles libanaises, si ces chiffres sont fiables. Par ailleurs, il existe une dizaine de maisons d'édition de manuels d'histoire au Liban, selon M. Barakat.
5. Liste fournie par le directeur de Dar al-Barakat.
6. C'est valable pour tous les niveaux.

pédagogiques et idéologiques encore différents. L'association des Mabarrat a vu le jour en 1978 ; elle fut créée par le clerc chiite Mohammad Hussein Fadlallah, souvent considérée jusqu'à sa mort en 2010 comme le leader spirituel du Hezbollah, malgré ses dénégations répétées. Cette grosse association accueillait plus de 20 000 élèves à la fin des années 2000, au sein d'une vingtaine d'écoles et d'orphelinats situés dans les régions à majorité chiite. Son envergure en fait de loin la plus importante association de la communauté chiite. Entretenant des rapports ambigus et complexes avec le Hezbollah sur le plan religieux et politique, Fadlallah a cherché à affirmer son indépendance jusqu'à sa mort en 2010, et cette position reste visible jusque dans ses établissements, qui promeuvent la religion chiite, mais sans s'engager clairement sur le plan politique.

Les Mabarrat n'ont pas adopté le manuel de la JTDI en histoire, mais ont tout simplement choisi de photocopier et de diffuser dans ses établissements, pour la 2^e et 3^e élémentaire, l'éphémère manuel d'histoire unifié, brièvement commercialisé en 2001, puis retiré du marché, *Nafiza 'ala al-Tarikh*. Au-delà des polémiques qu'il a suscitées avant son retrait du marché, cet ouvrage promeut une conception moins linéaire et plus thématique de l'histoire que les anciens manuels. Fidèle à sa réputation de modernité et d'ouverture à la nouveauté, l'association des Mabarrat a donc voulu, envers et contre tout, diffuser les nouvelles méthodes pédagogiques en histoire, au prix sans doute de quelques libertés prises avec les consignes du ministère qui a retiré l'ouvrage du marché¹.

Pour les classes suivantes en revanche, où l'association produit ses propres manuels, l'approche se veut plus classique sur la forme, plus proche du récit linéaire privilégié par la JTDI et le manuel de Dar Barakat. Si le programme officiel de 1971 semble à peu près suivi, le manuel présente néanmoins une originalité : chaque niveau (3^e, 4^e, 5^e élémentaire) s'achève par un chapitre sur la question palestinienne, quelle que soit la période abordée par ailleurs dans le manuel. Le manuel de 4^e élémentaire aborde même la période récente, dérogeant aux consignes du programme pour évoquer la lutte contre Israël jusqu'à l'an 2000, chose suffisamment exceptionnelle dans un manuel d'histoire libanais pour être mentionnée². Ce faisant, les Mabarrat représentent en effet l'un des seuls livres du marché à présenter un pan de l'histoire récente

1. La frise « ils s'en sont allés... et le Liban est resté », qui présente les différentes conquêtes du pays, dont la conquête arabe, et qui a suscité la controverse ayant conduit au retrait du livre en 2001, figure dans les « passages choisis » photocopiés par les Mabarrat ; l'association ne semble guère susceptible sur la question de l'arabité du Liban, à moins qu'elle ne juge cette polémique secondaire.

2. Manuel de 4^e élémentaire des Mabarrat, p. 72.

du Liban, par le biais de la question israélo-arabe définie comme constitutive de la citoyenneté libanaise¹. Les autres ouvrages, eux, ne s'aventurent guère au-delà des années 1960.

Un manuel peut en cacher un autre

Dans bien des écoles chiïtes, y compris les Mabarrat et les écoles proches du Hezbollah, sont utilisés non seulement les ouvrages présentant des affinités confessionnelles ou politiques avec le réseau mais aussi d'autres manuels plus proches du programme officiel, en fonction d'un dosage variable lié aux objectifs des établissements et à la marge de manœuvre dont ils disposent.

C'est alors fréquemment *Al-Manhaj al-Wadih fi al-Tarikh* qui est sélectionné par de nombreux établissements, notamment pour les classes à examen pour lesquelles il est supposé offrir un bon retour sur investissement. Aux Mabarrat, on l'a vu, on utilise les manuels édités par le groupe – ou plus exactement la maison d'édition de Mohammad Hussein Fadlallah – pour le niveau primaire. Pour les niveaux suivants, selon la directrice adjointe des Mabarrat, sont sélectionnés les manuels « approuvés par le ministère et qui couvrent le mieux le programme officiel² ». Une observation menée dans plusieurs écoles du groupe montre que si les Mabarrat n'ont pas adopté de politique unifiée en la matière, *Al-Manhaj* est souvent choisi.

Les réseaux proches du Hezbollah utilisent le manuel *Nahnuwa al-Tarikh*, hormis pour les niveaux préparant aux examens (classes de brevet et baccalauréat) où par pragmatisme, ils préfèrent compter sur un manuel plus conforme au programme de l'État comme *al-Manhaj* ou un équivalent³. À la Amiliyyé, établissement scolaire chiïte fondé dans les années 1920 et aujourd'hui quasi sécularisé, on utilise essentiellement un autre ouvrage, *al-Wadih fi al-Tarikh*⁴, édité par la maison Dar al-Fikr al-Lubnâni, et relativement fidèle au programme officiel, tout en le complétant avec là encore *al-Manhaj*. La Amiliyyé, à travers ses cours et ses activités parascolaires, propose une définition de la nation et de la citoyenneté au contenu beaucoup moins religieux que les écoles du Hezbollah, et n'utilise donc pas des manuels comme celui de la JTDI qu'elle juge « trop chiïte » sur le plan religieux.

1. Un autre manuel abordant ces faits étant le manuel druze de l'Administration de la Montagne.

2. Entretien, directrice adjointe, association des Mabarrat, décembre 2005.

3. Entretiens avec les directeurs de ces associations, 2005 et 2006.

4. Anciennement *al-Wafi fi al-Tarikh*, du même éditeur.

Entre conviction et usages pragmatiques

L'Histoire et nous, *un ouvrage peu novateur*

Les partisans d'une vision islamique de l'histoire ne sont pas exempts de critiques envers le manuel proposé par la JTDI, même quand ils enseignent dans une école de la mouvance Hezbollah ; leurs reproches se portent toutefois sur la méthode et le style pédagogique de cet ouvrage, non sur ses partis pris idéologiques ou religieux. En substance, on fait grief à ce livre de proposer non pas une grille de lecture « chiite » (au sens religieux ou idéologique) de l'histoire, mais de le faire de manière désuète : la méthode, fondée sur la mémorisation de textes peu illustrés et peu mis en perspective, ne répond plus aux critères d'apprentissage de la matière au début du XXI^e siècle. Selon les responsables interrogés à la JTDI qui édite le manuel, l'association continuerait de le publier à son corps défendant, face aux blocages rencontrés par la politique officielle du manuel unifié.

De manière générale, les livres d'histoire présents sur le marché ne brillent guère par le caractère novateur de leur méthode. Dominée par le récit linéaire et l'histoire-événement ou l'histoire-bataille, l'histoire scolaire au Liban ne s'est pas adaptée à la didactique renouvelée de la discipline, en grande partie du fait des blocages politiques qui freinent l'émission de manuels renouvelés dans leur contenu et leur forme. À l'instar de la plupart des autres manuels donc, *Nahnuwa al-Tarikh* pêche par l'ancienneté de sa pédagogie et peut donc ennuyer certains élèves, comme ils l'avouent eux-mêmes. Amoncellements de récits axés autour d'un homme, marginalisation de l'histoire économique et culturelle, absence d'encouragement de l'esprit critique et silence total sur la période de guerre civile : cette histoire fragmentaire, partielle, idéologique ou encore purement narrative n'aurait finalement rien de bien original dans le contexte de l'historiographie scolaire libanaise¹.

1. La situation d'éclatement et l'ancienneté des méthodes semblent prévaloir également au sein des autres communautés. Chez les druzes, la CAOM (Administration civile de la Montagne) avait fait paraître son propre manuel d'histoire dans les années 1980, qui semble encore en circulation dans certaines écoles comme les établissements al-Irfan dans les années 2000. Dans les écoles catholiques par ailleurs, on utilisait naguère encore des manuels français où l'on apprenait donc davantage l'histoire de France que celle du Liban, en vue de préparer le baccalauréat français.

L'histoire, une discipline superflue sur le marché?

Moins organisées que les réseaux de type associatif, moins structurées et disposant de moyens restreints, les écoles « individuelles » ou familiales qui se réfèrent à la communauté chiite disposent pour leur part, en l'absence de tout comité de coordination, d'une liberté quasi totale en matière d'enseignement de l'histoire; liberté que les directeurs et coordinateurs ne manquent pas de mettre à profit, le plus souvent en fonction de considérations financières. L'objectif consiste en effet à assurer un taux de réussite maximal aux examens à moindre frais. Dans cette optique, l'idéologie se trouve donc reléguée au second plan, pour les directeurs tout comme pour les parents qui envisagent avant tout la question sous l'angle du coût, dans une situation de crise économique. La dépolitisation du sujet par certains acteurs peut aller jusqu'à un désintérêt pour la matière qui se traduit par son délaissement, faute de moyens ou de facilités pour la transmettre: ainsi à l'école al-Houda de Baalbek (1 200 élèves), proche pourtant du Hezbollah par l'atmosphère de piété engagée qui y prévaut, par ses références et son iconographie, on a ainsi purement et simplement supprimé l'enseignement de l'histoire pour rajouter des heures de langues dans les créneaux laissés vacants. L'histoire n'est enseignée qu'en classe de brevet et de terminale pour la préparation des examens.

Dans une petite école sans coloration partisane ouverte par un sayyed (clerc chiite descendant du prophète) à Jba' (Sud-Liban), l'histoire a été supprimée au niveau primaire et remplacée par la géographie et l'éducation civique: ces matières sont en effet jugées « moins fluctuantes¹ ». Il existe notamment pour l'éducation civique un manuel unifié qui fait consensus dans le pays². Il semble donc que ni l'existence, ni l'étendue géographique, ni les institutions de base de la vie sociale libanaise ne soient véritablement contestés, à la différence des fondements de la nation et de son passé.

Au total, l'éclatement de l'enseignement de l'histoire dans le système éducatif de la communauté chiite reflète en fait l'absence de coordination entre les différents réseaux, moins du fait d'un défaut d'organisation que de la volonté des uns et des autres de ne pas perdre leur indépendance, dans un domaine pluriel et contesté. Le pragmatisme qui ressort

1. Entretien, directeur de l'école de Jba', février 2005.

2. Contrairement à celle du manuel d'histoire, l'unification du manuel d'instruction civique s'est faite dans les délais fixés avec succès; depuis 1997, la plupart des écoles libanaises publiques et privées utilisent le manuel *al-Tarbiya al-Madaniyya* [L'éducation civique] publié par le CRDP libanais, Comité de recherche et de développement pédagogique libanais, dans le cadre du créneau d'une heure par semaine consacré à cet enseignement.

des discours révèle de surcroît le caractère très concurrentiel du secteur de l'éducation, au sein duquel seuls les grands réseaux comme ceux du Hezbollah ont la possibilité de faire passer les considérations idéologiques au premier plan. Désireuses avant tout de ne pas perdre leur clientèle, et donc d'obtenir de bons résultats, les petites écoles indépendantes privilégieront, pour la socialisation politique et religieuse, le cadre, le décor, les activités parascolaires ; sur le plan pédagogique, elles préféreront se montrer prudentes et opter pour les formules et les manuels jugés les plus efficaces pour les examens, au-delà de toute perspective idéologique. Les valeurs et les récits promus par l'école viennent généralement bien après les résultats aux examens dans la hiérarchie des priorités parentales. En ce sens, l'État, même faible, freinerait la diversification à outrance du contenu des cours dispensés en définissant les sujets et disciplines « rentables » et en orientant par là la stratégie des écoles. Toutefois, le monopole de la définition des programmes ne signifie pas nécessairement que ceux-ci sont perçus comme légitimes.

De plus, la dimension *de facto* coercitive de l'examen officiel et sa fonction homogénéisante en amont perdent une grande partie de leur signification si l'on considère que les questions jugées sensibles sont soigneusement évitées dans les sujets de brevet et de baccalauréat : l'histoire s'arrête peu après l'indépendance de 1943 et la guerre civile n'y est pas abordée, en l'absence de consensus minimal sur l'interprétation à donner aux faits. Les générations nées à la fin de la guerre ou ultérieurement doivent s'en remettre aux médias ou à la transmission mémorielle familiale, avec tout ce qu'elle comporte de partialité et de non-dits.

La méthode d'apprentissage de l'histoire se caractérise de surcroît par la prédominance des questions précises, qui font appel à la mémorisation ; un tel mode d'évaluation favorise une approche purement factuelle, peu idéologique mais également minimaliste de la matière en question. En conséquence, on observe un contraste assez net entre le surinvestissement symbolique et politique de la question de l'histoire scolaire au Liban et le sous-investissement pédagogique et technique dont la mise en œuvre de la discipline historique fait finalement l'objet dans la plupart des établissements étudiés. Ce contraste s'explique en partie par un gel de l'histoire sur des questions trop sensibles pour être véritablement discutées de manière critique. L'histoire est perçue comme centrale pour l'avenir du pays et précisément pour cette raison, elle ne peut évoluer. D'autres disciplines potentiellement sensibles comme la géographie, l'éducation civique, l'arabe ou la biologie n'ont pas été investies d'une telle charge symbolique. Quant à l'éducation religieuse, elle donne lieu à la publi-

cation de manuels au sein de chaque communauté et à l'élaboration de compromis au sein des écoles religieusement mixtes, au cas par cas. Malgré quelques tentatives sans lendemain pour unifier les manuels de religion, il semble admis que son rôle n'est pas de rendre plus homogène la population, puisque c'est précisément elle qui se trouve au principe des frontières entre communautés.

Le manuel d'histoire comme symptôme et abcès de fixation

Au total, les manuels d'histoire, en tant que discours « situés » sur le passé, sont aussi des instances d'objectivation des identités communautaires. Au sein des diverses communautés libanaises se sont développés des récits concurrents, parfois contradictoires. Cette liberté prise par chaque groupe avec les directives – vagues et succinctes – du programme officiel serait fondamentalement positive, selon certains exégètes du système libanais : elle illustrerait un principe de liberté propre aux sociétés plurielles, qui s'étendrait bien au-delà de la liberté d'enseignement, et qu'il conviendrait de défendre (Messarra, 1984).

Pourtant cette situation se traduit par la prolifération de discours historiques à partir des périodes inscrites au programme, par l'insistance sur certains thèmes au détriment d'autres en fonction des auteurs, par l'usage de termes spécifiques propres à chaque groupe, et par la projection de visions plurielles, difficilement compatibles, sur le passé récent ou lointain. Les défenseurs du manuel unifié le déplorent, on l'a vu, et n'y voient qu'un déficit d'identité nationale.

Au-delà de ce débat, le manuel doit aussi être replacé dans la situation de cours, *in situ*, et non analysé tel quel. L'interprétation proposée par l'enseignant en classe, les messages qu'il ajoute au texte, les exemples par lesquels il l'illustre, autant de manières d'appréhender le manuel qui en renforcent, en affaiblissent ou en modifient le propos. Ainsi l'emprunt d'exemples à l'actualité politique de la part de l'enseignant peut-il venir expliciter des analogies implicites du récit, comme on a pu l'observer au cours de l'enquête de terrain.

Certains cours d'histoire auxquels nous avons assisté dans un réseau d'écoles proches du Hezbollah reposaient partiellement sur des analogies directes entre situations passées et présentes. La grille de lecture proposée par l'enseignant reposait sur la stigmatisation des ingérences étrangères (essentiellement occidentales) et la dénonciation de la domination d'un groupe sur les autres, dans le passé comme dans le présent national. Ainsi

l'émir Béchir¹, auquel était consacrée une des leçons, se voyait-il mis en parallèle avec Fouad Siniora, alors chef du cabinet, pour « les impôts excessifs qu'il prélevait sur les pauvres² ».

Le discours proposé doit également être replacé vis-à-vis des perceptions qu'ont les élèves de cette matière, que nombre d'entre eux ont déclaré ne pas aimer. La pédagogie observée favorisant généralement la mémorisation à court terme et évitant de surcroît la deuxième moitié du xx^e siècle, il convient de se demander ce que la culture historique des générations de l'après-guerre doit à l'école et ce qu'elle a assimilé ailleurs, en famille et auprès des pairs, où se transmet la mémoire du groupe. Le discours véhiculé par l'école doit être remis en perspective, à cet égard, avec celui que promeuvent les instances de socialisation concurrentes ou congruentes, comme la famille, la mosquée, les médias, éventuellement les structures de loisir comme les scouts.

Conclusion

Dans les textes, les acteurs politiques et sociaux libanais ont érigé l'enseignement de l'histoire en véritable outil politique au service de la cohésion nationale. Ce faisant, ces acteurs donnaient sans doute au manuel d'histoire et au discours de l'historien scolaire un rôle politique quelque peu surdimensionné par rapport à son poids effectif dans la socialisation de l'enfant et dans la structuration collective de la mémoire nationale. *A contrario*, la géographie ou les langues ne se voyaient aucunement confier un rôle similaire, et les instances éducatives sont parvenues à faire adopter un manuel d'éducation civique unifié pour les secteurs public et privé sans réel problème³. Cette insistance sur l'histoire, au détriment des disciplines qui elles aussi peuvent promouvoir certaines définitions (juridiques, politiques, territoriales, etc.) de la libanité et de la citoyenneté, révèle l'ampleur des enjeux politiques dont se voit investie la discipline, non seulement en contexte scolaire, mais plus largement dans le domaine académique.

La fragmentation du récit historique entre communautés et au sein même de chaque communauté témoigne clairement de divergences criantes sur le passé comme sur l'avenir du pays. Un tel phénomène, qui découle de la pluralité d'un système éducatif lui-même très lié aux

1. Émir de la Montagne libanaise de 1788 à 1840, issu de la famille Chehab.

2. Fouad Siniora a été président du Conseil de juillet 2005 à novembre 2009. Observation faite fin 2008.

3. Utilisé dans toutes les écoles chiites visitées dans le cadre de cette étude.

champs politique et religieux, est de nature à favoriser des modes d'entrée en politique et des allégeances divergentes, quand il est couplé à l'action d'institutions multiples qui œuvrent dans le même sens au sein des groupes communautaires. Ce que met en évidence le secteur éducatif chiite, c'est donc l'intrication des logiques sociales et scolaires avec celle de la définition de la citoyenneté, du lien à l'État et de la redéfinition du contrat politique. Si ce n'est plus l'existence du Liban qui est en jeu aujourd'hui dans les modèles historiques proposés, c'est donc l'articulation à l'État, les fondements et les priorités de la nation libanaise qui divisent sa population. Dans ce contexte, la création d'un manuel d'histoire unifié apparaît comme un aboutissement et un horizon politique, bien plus qu'un préalable au renforcement du lien social.

Conclusion

L'école comme nouveau lieu de socialisation politique

Bernard Fournier

Si l'école est un lieu de polémiques, l'interprétation des mécanismes de socialisation politique l'est tout autant. Comme nous avons cherché à le démontrer dans *La socialisation politique* (2012), plusieurs phases de développement théorique peuvent être dégagées dans la compréhension de ces mécanismes complexes, à la frontière de la sociologie, de la psychologie et même de la biologie. Le présent ouvrage, quant à lui, a résolument choisi l'approche d'Annick Percheron qui marqua sans doute le plus fortement l'étude de la socialisation politique dans le monde francophone (Caron, 2002). Comme il a été rappelé d'entrée de jeu, cette approche privilégie une vision dialectique des mécanismes de socialisation – tout comme le faisait Jean Piaget. La socialisation n'y est pas conçue comme une simple reproduction : le sujet *assimile* ce qui se présente à lui, son environnement, et crée ainsi quelque chose de nouveau. Pour reprendre les mots de Percheron : « La socialisation politique ne repose pas sur une accumulation d'éléments au gré du hasard, elle est construction. Mais qui dit construction ne dit pas, au nom d'une logique trop simple, passage du proche au lointain, du simple au compliqué, du détail à l'ensemble. À chaque fois, l'enfant saisit, organise tout à la fois, en une structure nouvelle dans laquelle les éléments anciens sont conservés » (Percheron, 1994, p. 110). Cette approche, qui

nous semble féconde, est déjà source de controverses (Maurer, 2000, p. 11).

Cet ouvrage a donc abordé plusieurs polémiques que l'on retrouve aujourd'hui dans le milieu scolaire, polémiques souvent encouragées par la confrontation d'univers de valeurs particuliers qui sont entretenues par différentes conceptions religieuses, entre autres. Les cohabitations ne sont pas toujours faciles et, comme il a été bien montré, résultent du jeu des différentes *forces politiques*. Voilà déjà une contribution importante que ce livre apporte. De même, politique et socialisation à la politique ne sont jamais très loin de l'école, et c'est ce que nous aimerions développer davantage dans cette conclusion. Il convient d'abord de passer par une analyse des rapports même des élèves et des étudiants à la politique.

Jeunesse et politique

Le constat de l'apolitisme des jeunes ne cesse d'être rappelé dans les médias – encore que quelques événements récents, dans de nombreuses parties du monde, permettent de nuancer rapidement certains jugements trop réducteurs (Fournier et Hudon, 2012). Dans de nombreux pays, les chercheurs soulignent la montée de l'abstentionnisme électoral, par exemple (Blais et Loewen, 2011, p. 19). Si ce dernier ne constitue pas, en Belgique, un indicateur valable puisque le vote y est obligatoire, d'autres mesures permettent d'illustrer aussi l'absence d'intérêt des jeunes. Dans un sondage *Dedicated Research* que nous avons réalisé en 2009 sur un échantillon de 1 000 jeunes de 16 à 21 ans représentatif de la Wallonie et de la région de Bruxelles, seulement le tiers d'entre eux se disaient très ou assez intéressés à la politique¹.

Cette image, évidemment, n'est cependant pas complète. Il a souvent été noté que les jeunes s'engageraient volontiers dans les associations pour les droits de l'homme ou de lutte pour l'écologie, entre autres. Ils chercheraient une « nouvelle forme de politique » et cela se vérifie encore dans nos sondages. Cependant, et sans entrer ici dans les détails (voir, pour une discussion plus approfondie, Fournier et Hudon, 2012), plusieurs chercheurs ont mis en évidence que les jeunes qui participent régulièrement à des formes d'activités politiques et civiques (et ils ne sont pas nécessairement si nombreux) tendent également à voter davantage que les jeunes en général et ne rejettent donc pas toujours la politique tradition-

1. Hugues Dorzée, « Le jeune vote, sans passion », *Le Soir*, 19 mai, 2009.

nelle (Dostie-Goulet, 2009, p. 65). Il convient donc de distinguer entre *engagement* et *intérêt*, et le rejet généralement manifeste de ce dernier ne peut manquer d'inquiéter.

Dans ce contexte assez généralisé d'apolitisme, n'est-il pas étrange de voir certaines organisations de jeunes proposer – ou à tout le moins discuter – d'abaisser le droit de vote à 16 ans? Dans notre sondage de 2009, seulement 15 % des jeunes Belges francophones se disaient en faveur de l'abaissement du droit de vote à 16 ans! Pourtant, le Conseil de la jeunesse francophone de Belgique, dans son programme d'action pour 2012-2013, a souhaité réfléchir sur la question du droit de vote à 16 ans¹ et a même proposé en mars 2012 aux États membres, lors de la Conférence jeunesse de l'Union européenne de la présidence danoise, de lancer des initiatives pour stimuler les discussions sur cette question². Le Forum jeunesse, qui a toujours souhaité encourager la participation citoyenne des jeunes, souhaitait travailler dans une même perspective dès 2006:

L'Union européenne et le Conseil de l'Europe s'évertuent depuis ces dernières années à inculquer un sens de citoyenneté aux jeunes en Europe. Le message clé que portent le YFJ [Youth Forum Jeunesse] et ses organisations membres est que les jeunes doivent être pris au sérieux et pouvoir réellement influencer le renforcement de la démocratie. Insistant sur notre engagement envers la participation des jeunes nous ressentons à présent le besoin d'investiguer le potentiel d'étendre la composante la plus centrale de la citoyenneté démocratique à la population plus jeune. Les jeunes doivent avoir le droit de voter aux élections locales, nationales et européennes dès l'âge de 16 ans. De nombreuses organisations membres du YFJ s'y attellent de puis [sic] plusieurs années; ce qui a donné lieu à de nombreux débats et enquêtes sur la démocratie et les droits des citoyens³.

De l'autre côté de l'Atlantique, le Parti québécois a adopté le même principe dans son programme en janvier 2012⁴ – une position qui a

1. « Le Conseil de la Jeunesse a présenté ses priorités pour 2012-2013 », disponibles à l'adresse suivante: <http://www.conseildela jeunesse.be> (consultée le 9 avril 2012).
2. *Le vote à 16 ans et un Programme Jeunesse indépendant recommandés à la Conférence Jeunesse de l'UE*, 21 mars 2012, disponible à l'adresse suivante: <http://www.youthforum.org> (consultée le 9 avril 2012).
3. Résolution du YFJ pour la diminution de l'âge de vote à 16 ans, disponible à l'adresse suivante: <http://www.youthforum.org> (consultée le 8 avril 2012).
4. Jean-Marc Salvé, « Conseil national du PQ: le droit de vote à 16 ans », *Le Soleil*, 29 janvier 2012 disponible à l'adresse suivante: <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/politique/> (consultée le 9 avril 2012). Voir aussi *Droit de vote à 16 ans: Texte de Stéphane Bergeron, député de Verchères*, disponible à l'adresse suivante: <http://cnjppq.org/actualite/> (consultée le 9 avril 2012).

été largement qualifiée d'opportunisme politique par certains commentateurs¹. Pourtant, faut-il rappeler que le seuil de 16 ans a été adopté en 2007 à tous les niveaux en Autriche – après de nombreux débats, il est vrai²? Dans certains pays, en Allemagne par exemple, les jeunes de moins de 16 ans peuvent voter au niveau local dans certains länder. Voilà donc une belle source de polémique! Penchons-nous donc un peu plus sur cette question. Elle n'est pas aussi éloignée qu'on pourrait le croire de la réflexion sur l'école qui a été entreprise dans le présent ouvrage.

Recherche liégeoise sur le droit de vote à 16 ans

Dans le cadre d'une grande recherche que nous avons réalisée en 2009 sur cette question³, un échantillon non aléatoire de 182 jeunes de 16-22 ans en Belgique francophone a été retenu. Ces jeunes ont été réunis le 28 octobre à Liège pour discuter du vote à 16 ans, de l'intérêt et de leur participation politique. Le cœur de la journée était constitué d'une présentation de quelques arguments par quatre experts (deux en faveur et deux contre l'abaissement du droit de vote à 16 ans) et d'une discussion de 90 minutes en 27 petits groupes réunissant entre 8 et 10 jeunes. Deux questionnaires similaires ont été distribués, l'un avant et l'autre après la rencontre pour mesurer les changements d'opinions.

Le tableau 1 présente quelques-uns des arguments qui ont été développés au cours de la rencontre. Ce sont certainement les plus connus et il convient, dans un premier temps, de les reprendre.

1. Vincent Marissal, «La politique autrement... en faisant voter les enfants», *La Presse*, 1^{er} février 2012, disponible à l'adresse suivante: <http://www.cyberpresse.ca/debats/chroniques/vincent-marissal/> (consultée le 9 avril 2012). La crainte des conséquences politiques d'une telle mesure est souvent mentionnée chez les opposants (les jeunes favorisant plus l'indépendance du Québec, le vote de gauche ou le vote d'extrême droite), comme si la position politique de la jeunesse était fixée *ad vitam aeternam*.
2. «L'Autriche instaure le vote à 16 ans», *Le Monde*, 20 mars 2007. Sur cette question, il est utile de consulter les travaux de Eva Zeglovits et Martina Zandonella sur lesquels nous reviendrons. On pourra aussi consulter avec profit Chan T. W. et Clayton M., «Should the Voting Age be Lowered to Sixteen? Normative and Empirical Considerations», *Political Studies*, 54(3), 2006, p. 533-58.
3. Cette recherche a été financée par un crédit de démarrage du Conseil de la recherche de l'Université de Liège. Nous aimerions remercier Raphaël Darquenne pour sa collaboration dans cette étude.

Tableau 1. Arguments développés par les intervenants lors de la journée de débats et de discussions (Liège, octobre 2009)

Thématiques	Arguments pour	Arguments contre	Arguments nuancés
Participation-information	Les jeunes ont le droit de participer au débat public car ils sont concernés par les lois et les décisions politiques	Les jeunes ne savent pas réellement en quoi consiste la politique	Le vote à 16 ans doit s'accompagner de dispositifs d'éducation à la citoyenneté
Engagement	Le vote à 16 ans est un moyen d'impliquer les jeunes	Il n'est pas nécessaire d'abaisser l'âge du droit de vote pour que les jeunes s'impliquent	Les jeunes ne sont pas égaux devant la participation
Droits-devoirs	Les jeunes ont de plus en plus de devoirs mais peu de droits	L'âge du droit de vote doit rester logiquement couplé à l'âge de la majorité	Les jeunes ont le droit d'avoir une jeunesse et d'être protégés
Majorité électorale-civile-pénale	L'abaissement de l'âge du droit de vote n'entraînerait pas un abaissement de l'âge de la majorité civile et pénale	L'abaissement de l'âge de la majorité civile entraînerait inévitablement un âpre débat sur la majorité pénale	L'abaissement de l'âge du droit de vote ne peut aller de pair avec l'abaissement de l'âge de la majorité civile et pénale
Autonomie	Il faut faire confiance aux jeunes	Les jeunes pourraient être influencés par des discours politiques démagogiques et simplificateurs, ce qui est exactement l'inverse d'une conscientisation	Entrer dans le jeu politique nécessite un décodage de sa complexité rendu possible par un bagage
Équilibre générationnel	La société est vieillissante et le vote à 16 ans permettrait d'équilibrer la « balance électorale »		

Le présupposé méthodologique d'une telle recherche est qu'une question comme le droit de vote à 16 ans, peu discutée et engageant plusieurs dimensions de la vie d'un individu, exige en fait un véritable débat et ne peut être simplement mesurée à l'aide d'un sondage classique. Les jeunes répondants du sondage de 2009 avaient-ils déjà réfléchi à une telle question avant qu'elle ne leur soit posée? Leur réponse aurait-elle été différente si tous les arguments leur avaient été présentés et s'ils avaient pu en discuter avec des spécialistes ou d'autres jeunes de leur âge avant de répondre?

Les jeunes ayant participé à la journée de discussion sur cette question ont-ils changé d'opinion sur cette question? Précisons d'abord que

le succès d'une telle entreprise ne réside pas nécessairement dans le *changement d'opinion* (et en particulier ici dans une volonté de convaincre les jeunes à défendre l'idée d'abaisser l'âge du droit de vote). Le *renforcement* d'une opinion est tout aussi important. En fait, ce qui compte réellement est de mesurer des opinions que l'on souhaite *mieux informées*¹.

Au début de la journée, à peu près tous les participants rejetaient spontanément l'idée de voter à 16 ans (seulement 6 % étaient d'accord, bien que 11 % se disaient prêts à le faire). *À la fin de la journée*, près du quart (22 %) pensaient que les jeunes devaient pouvoir voter à partir de 16 ans². Cette augmentation se voit d'ailleurs confirmée par d'autres questions : comme le montre le tableau 2, les variables liées à la maturité, à l'intérêt envers la politique chez les 16-18 ans et plusieurs autres croissent (ou décroissent selon le libellé de la question) à la fin de la journée. Notons seulement deux exceptions : les connaissances politiques sont toujours considérées faibles à 16 ans pour pouvoir voter et le fait de voter à cet âge ne rendrait pas les jeunes plus responsables.

Tableau 2. Opinions sur les capacités du droit de vote à 16 ans (temps T1 et T2) (Liège, octobre 2009)

	Temps T1 Tout à fait/plutôt d'accord	Temps T2 Tout à fait/plutôt d'accord	Différence
Les jeunes sont assez matures pour voter à 16 ans.	8	26	+ 18
À 16 ans, les jeunes voteraient comme leurs parents	66	49	- 17
La maturité d'une personne ne dépend pas de son âge.	72	91	+ 19
Les jeunes s'intéresseraient davantage à la politique en votant à 16 ans	27	47	+ 20
À 16 ans, les jeunes ne connaissent pas assez la politique pour voter	90	86	- 4

1. Pour une discussion de ces questions, voir Mutz D. C. (2006), *Hearing the other side: deliberative versus participatory democracy*, Cambridge (NY), Cambridge University Press ; Elliott J. (2005) « Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur. Deliberative Polling® », in Duvieusart B., Lisoir H., Rauws G. et Van Campenhout A. (dir.). Bruxelles, Fondation Roi Baudouin et Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek (viWTA) ; et Fishkin J. S. (1995), *The Voice of the People: Public Opinion and Democracy*, New Haven, Yale University Press.
2. Il ne faut pas se surprendre que ces résultats diffèrent de ceux du sondage de 2009 : les échantillons ont été composés différemment.

	Temps T1 Tout à fait/plutôt d'accord	Temps T2 Tout à fait/plutôt d'accord	Différence
Beaucoup d'adultes n'ont pas un plus grand intérêt pour la politique qu'un jeune de 16 ans	72	82	+ 10
Voter à 16 ans permettrait de responsabiliser davantage les jeunes	44	49	+ 5
À 16 ans, on est moins responsable qu'à 18 ans	69	57	- 12
Les partis politiques prendraient plus en compte les intérêts des jeunes s'ils votaient plus tôt	48	59	+ 11

(Source: Recherche sur le droit de vote à 16 ans, journée de débats et de discussions (N = ±180)).

La connaissance et le sens des responsabilités semblent donc les principaux obstacles à l'abaissement du droit de vote à 16 ans¹. Toutefois, ne sont-ce pas des choses qui s'apprennent? C'est ici, nous semble-t-il, que l'école entre en jeu et que le désintérêt envers la politique peut servir de moteur à la réflexion.

Une contribution de l'école

Il est reconnu que la famille, l'école, les pairs (ou les amis) et les médias constituent les principales instances de socialisation politique. La famille, toutefois, est certainement l'agent le plus important d'entre elles: «Toutes les études sur les phénomènes de socialisation tant françaises qu'étrangères ont insisté sur l'importance de la visibilité politique au sein de la famille parmi les facteurs favorables à l'acquisition et à la reproduction des opinions politiques des enfants» (Percheron, 1989, p. 35). Qu'en est-il de l'école? Elle renforce et, parmi certains groupes de la population, elle peut présenter une autre vision de la société et ouvrir les univers de certains jeunes. C'est certainement à l'école que la cohésion sociale, que le lien social s'expérimente le plus directement.

Puisque l'on commence à discuter de plus en plus de l'abaissement du droit de vote à 16 ans, il semble souhaitable – voire évident – qu'une forme de conscientisation de la jeunesse devient nécessaire. L'école pourrait ici en être le moteur. Cependant, de nombreuses recherches ont montré qu'il ne s'agit pas simplement de donner une plus grande place à l'apprentissage de connaissances politiques (Claes, Hooghe et Stolle,

1. Il y en a également d'autres, toutefois, que nous ne discuterons pas ici, comme la crainte de voir aussi la majorité pénale abaissée à 16 ans.

2009). Cela pourrait même être contre-productif! Il faut plutôt penser ici à une participation plus *active* des étudiants, comme à des projets de simulation électorale ou parlementaire pour les éveiller à l'un des aspects importants de la vie politique. En fait, Henry Milner soutient même que ce sont justement des simulations parlementaires telles que pratiquées en Norvège et en Finlande qui, très intégrées dans l'éducation civique, ont donné les meilleurs résultats au niveau de la participation électorale et de l'intérêt politique (Milner, 2010)¹.

En plus des connaissances et des expériences, il nous semble encore plus nécessaire de développer largement les outils encourageant l'apprentissage politique au sens large du terme: apprendre à prendre parti, à intervenir, à discuter – apprendre, en quelque sorte, à prendre sa place dans la société et dans la vie politique, ce qui est loin d'être donné pour la grande majorité des jeunes qui ne voient justement aucun intérêt... à s'intéresser à la politique *au sens large du terme*. On découvre alors les procédures de délibération, la prise de parole en public, la difficulté à faire des choix, le respect des opinions divergentes... une façon de vivre la politique et l'engagement, en quelque sorte, de mieux comprendre les rapports politiques et de développer l'intérêt pour la politique.

Si l'idée d'abaisser le droit de vote à 16 ans peut être source de controverses, elle stimulerait ici, au contraire, une démarche salubre dans un contexte de la dépolitisation des jeunes. S'il est évident qu'il ne s'agit pas d'une demande sociale (comme a pu l'être l'abaissement du droit de vote à 18 ans (Fournier et Péprats, 1991), par exemple), l'idée pourrait en fait constituer une façon originale de combattre le désintérêt politique des jeunes. En d'autres mots, au lieu d'utiliser ces majorités de jeunes qui se prononcent régulièrement contre le drôle de vote à 16 ans dans des sondages – *et dans un contexte évident d'absence d'intérêt* – pour clore le débat, c'est le désintérêt même qui motiverait une discussion sur le droit de vote à 16 ans. Et l'école y tient une clef importante puisqu'à cet âge, beaucoup de jeunes peuvent encore être rejoints dans le cadre scolaire pour recevoir une formation politique indispensable².

Car il semble bien qu'abaisser le droit de vote à 16 ans stimule l'intérêt politique – à tout le moins en Autriche, si l'on se fie aux résultats des études de Zeglovits et Zandonella. Dans un texte étudiant les niveaux

1. Certaines expériences intéressantes sont aussi présentées dans notre ouvrage sur *Engagements citoyens et politiques de jeunes* (2012).

2. Certains soutiennent même qu'apprendre à voter à 18 ans était le pire moment pour des jeunes souvent en période de mobilité (famille, travail, etc.) et encourageait donc l'abstentionnisme (Franklin, 2004).

d'intérêt politique auprès de jeunes de 16-17 ans en 2004 et 2008 (soit avant l'abaissement et après), il apparaît que le niveau d'intérêt a augmenté significativement, passant de 31 % à 62 % (Zeglovits et Zandonella, 2011, p. 10). Plus intéressant toutefois est certainement le fait que si les parents étaient les agents les plus importants dans la formation de l'intérêt politique, l'abaissement du droit de vote a donné un rôle beaucoup plus important à l'école dans la formation civique des jeunes. Évidemment, d'autres enquêtes, surtout de type longitudinal, devront confirmer ces résultats.

Apprendre à s'intéresser à la politique, une fonction de l'école

Comme le rappelle Annick Percheron, on ne naît pas intéressé à la politique, *on le devient* (Percheron, 1993). Proposer des activités, des expériences qui permettent réellement d'ouvrir les jeunes, de quelque milieu qu'ils soient, au monde de la politique, constitue d'après nous le meilleur moyen de combattre le désintérêt politique et, d'une certaine façon, le cynisme ambiant. Certes, tous les jeunes ne réagiront pas de la même façon à ces expériences (certains, déjà encouragés par un milieu plus favorable, réagiront positivement à des simulations parlementaires alors que d'autres y prendront peu d'intérêt ; certains auront besoin de ces connaissances politiques que d'autres trouvent barbant). Tout comme la recherche sur le droit de vote réalisé en 2009, ce n'est pas un résultat précis qui nous intéresse ici, mais la possibilité d'encourager les processus de développement *des* intérêts envers la politique, un peu à la façon de la conception piagétienne de la socialisation, fondée sur les assimilations des environnements. L'école devient ainsi, non pas source de controverses, mais lieu pour les vivre et les comprendre. Voilà l'interaction entre l'école et la politique qui nous semble la plus féconde.

Bibliographie

ABOU MOUSSA T. (1996), *Entre identité nationale et identités communautaires : l'enseignement de l'histoire au Liban*, thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier III, décembre (non publiée).

ABOU S. (1999), *Les rapports de l'université*, Beyrouth, Publications de l'Université Saint-Joseph.

ADAM I. et REA A. (2010), *La diversité culturelle sur le lieu de travail. Pratiques d'aménagements raisonnables*, une recherche à la demande du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.

AGENCE EUROPÉENNE DES DROITS FONDAMENTAUX (2009), « Cartographie de la discrimination en Europe. Enquête de l'Union européenne sur les minorités et la discrimination (EU-MIDIS) », *Mémo*.

AGUILAR FERNÁNDEZ P. (2008), *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*, Madrid, Alianza Editorial.

AGUILAR P. (1996), *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza editorial.

AL AMINE A. (1994), *al-Ta'lim fi Lubnân, Zawâya wa Machâhid*, Beyrouth.

AL AMINE A. (2004), « Tessa'a Mabâdi' wa Khamisa Malafât li al-Siyâsa al-Tabawiyya » [Neuf principes et cinq dossiers pour la politique de l'enseignement], in SALAM N. (éd.), *Khayârât li Lubnân* [Options pour le Liban], Beyrouth, Dar al-Nahâr, p. 213-252.

AL AMINE A. et WEHBE, N. (1980), *Système d'enseignement et division sociale au Liban*, Paris, Le Sycomore.

ALLIEVI S. (ed.) (2010), *Mosques in Europe: Why a solution has become a problem*, London, Alliance Publishing Trust.

ALLOUCHE-BENAYOUN J. (2009), « L'enseignement privé juif », in BÉRAUD C. et WILLAIME J.-P. (dir.), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard, p. 219-250.

Al-Manhaj al-Wadih fi al-Tarikh [Le cursus clair en Histoire], Khaldé, Dar Barakat li al-Tabâ'a wa al-Nachr wa al-Tawzi', 1^{re} édition 1994 (28^e édition 2008) ; tous les niveaux.

ALMOND G. et VERBA S. (1965), *The Civic Culture. Political Attitudes And Democracy In Five Nations*, Boston, Little, Brown et Company.

Al-Tarikh [L'Histoire], Beyrouth, al-Markaz al-Tarbawi li al-Buhuth wa al-Inma' (CRDP), s.d.

Al-Tarikh, [L'Histoire], publications des écoles Mabarrât (2^e et 3^e élémentaires), s.l., s.d.

ÁLVAREZ JUNCO J. (2009), *Mater dolorosa, la idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, [2001].

AMIRAUX V. (2005), « L'institutionnalisation du culte musulman en Europe. Perspectives comparées », in LEVEAU R. et MOHSEN-FINAN K. (dir.), *Musulmans de France et d'Europe*, Paris, CNRS Éditions, p. 81-97.

- AMIRAUX V. (2009), « L'« affaire du foulard » en France : retour sur une affaire qui n'en est pas encore une », *Sociologie et sociétés*, vol. 41, n° 2, p. 273-298.
- AMIRAUX V. (2012), « Religion and Political Sociology », in AMENTA E., NASH K., SCOTT A. (eds), *The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology*, p. 336-346.
- AMIRAUX V. et KOUSSENS D. (2012), « Délires franco-qubécois sur la viande halal », *Le Devoir*, 26 mars.
- ANCTIL P. (2006), « Les écoles juives privées dans la tourmente », in Institut du Nouveau Monde (dir.), *Annuaire du Québec*, Montréal, Fides, p. 147-154.
- AUDEBERT C. (2008), « L'intégration des Antillais en France et aux États-Unis : contextes socio-institutionnels et processus de territorialisation », *Revue européenne des migrations internationales*, p. 65-87.
- AVANZA M., LAFERTÉ G. (2005), « Dépasser la "construction des identités ?" Identification, image sociale, appartenance », *Genèses*, 61, p. 154-167.
- AVILÉS FARRÉ J. (2006), *Francisco Ferrer y Guardia, pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid, Marcial Pons.
- BASHSHUR M. (1988), « The Deepening Cleavage in the Educational System », in HANF T., BASHSHUR M., « The Role of Education : A Mirror of a Fractured National Image », in BARAKAT H. (ed.), *Toward a Viable Lebanon*, London, Croom Helm, p. 42-67.
- BAUBÉROT J. (1999), « Laïcité, sectes, société », in CHAMPION F. et COHEN M. (dir.), *Sectes et démocratie*, Paris, Seuil, p. 314-330.
- BAUVOIS-CAUCHEPIN J. (2002), *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du XX^e siècle aux années 1950*, Berne, Peter Lang.
- BERGEAUD-BLACKLER F. (2006), « Halal : d'une norme communautaire à une norme institutionnelle », *Le Journal des anthropologues : des normes à boire et à manger. Production, transformation et consommation des normes alimentaires*, n° 106-107, p. 77-103.
- BERGER P. L. (1967), *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*, Garden City, Doubleday.
- BERLIN E. (1994), *Éloge de la liberté*, Paris, Calmann-Lévy.
- Beydoun A. (1984), *Identité confessionnelle et temps social chez les historiens libanais*, Beyrouth.
- Beydoun A. (2004), « Le confessionnalisme revisité : fonctionnement et dysfonctionnements du système politique libanais », in *Citoyenneté et déconstruction de l'État, Actes du séminaire organisé le 30 et le 31 mai 2002 à l'USJ*, Beyrouth, Publications de l'Université Saint-Joseph, p. 25-39.
- BIRT Y., HUSSAIN D. et SIDDIQUI A. (eds) (2011), *British Secularism and Religion: Islam, Society and the State*, Kube Publishing.
- BLAIS A. et LOEWEN P. (2011), *Participation électorale des jeunes au Canada*, Ottawa, coll. « Documents de travail », Élections Canada.
- BLANCO RODRÍGUEZ J.A. (2006), « El registro historiográfico de la guerra civil, 1936-2004 », in ARÓSTEGUI J. et GODICHEAU F. (eds) (2006), *Guerra civil, mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons-Casa de Velázquez.
- BOUBEKER A. (2003), *Les Mondes de l'ethnicité*, Paris, Éditions Balland.
- BOUSETTA H. (2005), « Politiques post-immigration et mobilisation des Marocains dans quatre villes européennes », dans ARNAUD L. (dir.), *Les minorités ethniques dans l'Union européenne. Politiques, mobilisations, identités*, Paris, La Découverte, p. 185-207.

- BOUZAR D. (2001), *L'islam des banlieues. Les prédicateurs musulmans: nouveaux travailleurs sociaux?*, Paris, La Découverte et Syros.
- BOWEN J. (2010), *Can Islam be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*, Princeton, Princeton University Press, p. 110-129.
- BOYD C. (2000), *Historia Patria, política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelone, ed. Pomares-Corredor.
- BRIBOSIA E., RINGELHEIM J., RORIVE I. et ADAM I. (2010), «Aménagements raisonnables: un cadre juridique», in ADAM I. et REA A. (dir.), *La diversité culturelle sur le lieu de travail. Pratiques d'aménagements raisonnables*, une recherche à la demande du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.
- BRIGHOUSE H. (2005), «Faith based Schools in the United Kingdom: an unenthusiastic defence of a slightly reformed status quo», in GARDNER R., CAIRNS J. et LAWTON D. (dir.), *Faith Schools. Consensus or Conflict?*, London and New York, RoutledgeFalmer, p. 83-89.
- BRYK A. S., LEE V. E. et HOLLAND P. B. (1993), *Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Harvard UP.
- BULLÓN DE MENDOZA A. (2008), *La II^e República y la Guerra Civil, 70 años después*, San Sebastián de los Reyes-Madrid, Actas.
- BURGUIÈRE A. (1998), «Préface. Entre sociologie et anthropologie; la civilisation des mœurs en procès», in DUERR H. P., *Nudité et pudeur. Le mythe du processus de civilisation*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. IX-XXXI.
- CALLAN E. (1997), *Creating citizens: Political Education and Liberal Citizenship*, Oxford, Clarendon Press.
- CARON, P. (2002), «Annick Percheron et la socialisation politique», *DEES*, 128, juin 2002, disponible à l'adresse suivante: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17230/17230-4121-3929.pdf> (consultée le 31 mars 2012).
- CASANOVA J. (2007), «Immigration and the New Religious Pluralism» in BANCHOFF T. (dir.), *Democracy and the New Religious Pluralism*, Oxford, Oxford University Press.
- CESARI J. (1998), *Musulmans et républicains, les jeunes, l'islam et la France*, Paris, Complexe.
- CESARI J. (2004), «Les enjeux de l'institutionnalisation de l'islam», in MANÇO U. (dir.), *Reconnaissance et discrimination. Présence de l'islam en Europe occidentale et en Amérique du Nord*, Paris, L'Harmattan, p. 147-167.
- CESARI J. (2004), *L'islam à l'épreuve de l'Occident*, Paris, La Découverte.
- CHARLIER J.-E., MOENS F. et NAHON S. (2001), «Appropriation des pratiques religieuses: le cas des rituels catholiques dans une ville belge», *Social Compass*, vol. 48, n° 4, p. 491-503.
- CHATEAURAYNAUD F. (2007), «La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques», *Revue européenne des sciences sociales*, n° XLV-136, p. 129-148.
- CHATEAURAYNAUD F. et TORNAY D. (1999), *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris, Éditions EHESS.
- CHATEAURAYNAUD, F. et DOURY M. (2010), «“Désormais!” Essai sur les fonctions argumentatives d'un marqueur de rupture temporelle», *Argumentation et analyse du discours*, n° 4.

- CINQ-MARS J.-M. (2004), « Le voile islamique, une question de pudeur? », *Adolescence*, vol. 3, n° 49, p. 533-541.
- CLAES E., HOOGHE M. et STOLLE D. (2009), « The Political Socialization of Adolescents in Canada: Differential Effects of Civic Education on Visible Minorities », *Canadian Journal of Political Science*, vol. 42, n° 3, p. 613-636.
- COENE G. (2010), « Aménagements raisonnables: le débat philosophique », in ADAM I. et REA A. (dir.), *La diversité culturelle sur le lieu de travail. Pratiques d'aménagements raisonnables*, une recherche à la demande du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.
- CONSTANT F. (1998), *La citoyenneté*, Paris, Montchrestien.
- COX H. G. (1966), *The Secular City; Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, New York, Macmillan.
- DE COOREBYTER V. (2010a), « Neutralité et laïcité: une opposition en trompe-l'œil », *Politique*, n° 65.
- DE COOREBYTER V. (2010b), « Laïcité, neutralité et multiculturalité: des relations asymétriques », *Politique*, n° 66.
- DE UNAMUNO M. (1923), *L'essence de l'Espagne* [traduction française par BATAILLON M.], Paris, Plon.
- DEBRAY R. (2002), « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque », *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, février 2002.
- DEBRAY R. (dir.) (2003), *L'enseignement du fait religieux*, Paris, coll. « Les Actes de la DESCO », CRDP Versailles.
- DELRUELLE E. et TORFS R. (2005) (rapporteurs de la Commission), *Rapport final*, Commission du dialogue interculturel.
- DELWIT P. (2010), *La vie politique en Belgique de 1830 à nos jours*, Bruxelles, Presses de l'Université de Bruxelles.
- DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION DE CALIFORNIE (2005), *Directives pour l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales dans les écoles publiques*.
- DÉPARTEMENT FÉDÉRAL DE L'ÉDUCATION (1995), *Directives fédérales relatives à l'expression religieuse dans les écoles publiques*.
- DEROCHER L. (2008), *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- DOMÍNGUEZ C. (2002), « La enseñanza de la historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural », *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 7, Mérida (Venezuela).
- DOSTIE-GOULET E. (2009), *Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents*, thèse de doctorat en science politique, Université de Montréal, disponible à l'adresse suivante: https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/3253/2/Dostie-Goulet_Eugenie_2009_these.pdf (consultée le 31 mars 2012).
- DUPUIS M. (2008), « À Stanislas, Dieu reconnaîtra les siens », *Le Monde de l'éducation*, vol. 365, n° 1, p. 37-38.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Durus min al-Tarikh* [Leçons de l'Histoire], publications des écoles Mabarrât (classes de 4^e, 5^e, et 6^e élémentaires), s.l., s.d.

- EASTON D. (1953), *The Political System. An Inquiry into the State of Political Science*, New York, Alfred A. Knopf.
- EASTON D. (1965a), *A Framework for Political Analysis*, Hemel Hempstead, Prentice-Hall.
- EASTON D. (1965b), *A Systems Analysis of Political Life*, New York, John Wiley & Sons.
- EASTON D. et DENNIS J. (1969), *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, New York, McGraw-Hill Book.
- ESTIVALEZES M. (2005), *Les religions dans l'enseignement laïc*, Paris, Presses universitaires de France.
- ESTIVALÈZES M. (2010), « L'enseignement de la pluralité religieuse dans les programmes scolaires en France et au Québec » in MC ANDREW M., MILOT M. et TRIKI-YAMANI A., *L'école et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- FERRER F. (1994), *La Escuela Moderna*, Madrid, éd. Jucar, 1976 [1912]; pour cette traduction: HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze Pédagogues. Textes choisis*, Paris, Armand Colin.
- FETZER J. et SOPER C. (2005), *Muslims and the State in Britain, France, and Germany*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FOURNIER B. et HUDON R. (2012), *Engagements citoyens et politiques de jeunes. Bilans et expériences au Canada et en Europe*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- FOURNIER B. (2009), « Socialisation politique et mosaïque des possibles: l'apport de Jean Piaget », in VRANCKEN D., SCHOENAERS F. et DUBOIS C. (dir.), *Penser la négociation. Hommages à Olgierd Kutj*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009, p. 83-91.
- FOURNIER B. (2012), *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, Bruxelles, de Boeck.
- FOURNIER B. et PÉPRATX F. (1991), « La majorité politique: étude des débats parlementaires sur la fixation d'un seuil », *Âge et politique*, in PERCHERON A. et RÉMOND R. (dir.), Paris, coll. « La vie politique », Economica, p. 85-110.
- FRANKLIN M. N. (2004), *Voter turnout and the dynamics of electoral competition in established democracies since 1945*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GALSTON W. A. (2001), « Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education », *Annual Review of Political Science*, vol. 4, p. 217-234.
- GANIVET A. (1897), *Idearium español*, Grenade, Tip. Lit. Vda e Hijos de Sabatel.
- GARCÍA CÁRCEL R. (2011), *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España*, ed. Galaxia Gutenberg.
- GATES B. (2005), « Faith Schools and colleges of education since 1800 », in GARDNER R., CAIRNS J. et LAWTON D. (dir.), *Faith Schools. Consensus or Conflict?*, London and New York, RoutledgeFalmer, p. 14-35.
- GAUCHET M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.
- GEARY P. (2004), *Quand les nations refont l'histoire, l'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier [édition originale anglaise, 2002].
- GEOFFROY M., VAILLANCOURT J.-G. et GARDAZ M. (2007), *La mondialisation du phénomène religieux*, Paris, Médiaspaul.
- GERMAIN A. et alii (2003), *Les pratiques municipales de gestion de la diversité à Montréal*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique, urbanisation, culture et société.

- GODICHEAU F. (2004), *La guerre d'Espagne, République et révolution en Catalogne (1936-1939)*, Paris, Odile Jacob.
- GODICHEAU F. et RODRIGUEZ M.C. (2007), « Les abus de la mémoire au Vatican », Paris, *Médiapart*, 1^{er} novembre.
- GONZÁLEZ CALLEJA E. et LIMÓN NEVADO F. (1988), *La Hispanidad como instrumento de combate. Raza e imperio en la prensa franquista durante la guerra civil española*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q. chapitre E-9*, disponible à l'adresse suivante: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamic-search/telecharge.php?type=2&file=/E_9/E9.html (consultée le 31 mars 2012).
- GRANDJEAN G. (2012a), *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs. Les enseignements d'une perspective de socialisation politique*, thèse de doctorat, Liège, Université de Liège.
- GRANDJEAN G. (2012b), « Parler de(s) génocide(s) avec des jeunes: appréhender un sujet difficile par des focus groups longitudinaux », in BRUNET S., CLAISSE F. et FALLON C. (coord.), *La participation à l'épreuve*, Bruxelles, coll. « Méthodes participatives appliquées », Peter Lang (à paraître).
- GRANDJEAN G. et JAMIN J. (2011), *La concurrence mémorielle*, Paris, coll. « Recherches », Armand Colin.
- GRANDJEAN G., LALOUX B., PIGNON C. et FOURNIER B. (2011), *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- GREENAWALT K. (2007), *Does God Belong in Public Schools?*, Princeton, Princeton University Press.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999), *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec.
- GUTMANN G. (1995), « Civil Education and Social Diversity », *Ethics*, 105, p. 557-579.
- HAARSCHER G. (2010), « La neutralité de l'espace public, une notion confuse », *La Revue nouvelle*, n° 9.
- HAJJAT A. et MAHOMMED M. (2011), « État des lieux de la recherche et discussion du concept d'islamophobie », in *Séminaire EHESS, L'islamophobie en France: enjeux théoriques et méthodologiques*, 2 novembre 2011, Paris.
- HAUGBOLLE S. (2010), *War and Memory in Lebanon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HELLY D. et CÉSARI J. (2005), « Ostracisme, tolérance ou reconnaissance: les musulmans en Europe », in MANÇO A. et AMORANTIS S. (eds), *Reconnaissance de l'islam dans les communes d'Europe. Actions contre les discriminations religieuses*, Paris, L'Harmattan, p. 163-182.
- HERVIEU-LÉGER D. (1993), *La religion pour mémoire*, Paris, Cerf.
- HERVIEU-LÉGER D. (2003), « Pour une sociologie des "modernités religieuses multiples": une autre approche de la "religion visible" des sociétés européennes », *Social Compass*, vol. 50, n° 3, p. 287-295.
- HESS R. D. et TORNEY J. V. (1967), *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.
- HIGHAM J. (2002), *Strangers In The Land: Patterns of American Nativism (1860-1925)*, Rutgers, Rutgers University Press.

- HIRSCH S. (2012), « Comment parler aux jeunes de ce qu'on ne sait pas toujours dire? L'exemple de l'enseignement de l'Holocauste à l'école secondaire », in JEFFREY D. et LACHANCE J. (dir.), *Codes, corps et rites dans la culture jeune*, Québec: PUL, à paraître.
- HOBBSAWM E. et RANGER T. (2006), *L'invention de la tradition*, Paris, éd. Amsterdam [édition originale anglaise, 1983].
- HOLGUÍN S. (2003), *República de ciudadanos, cultura e identidad nacional en la España republicana*, Barcelone, Crítica.
- HOLLINGER D. (1993), « How Wide is the Circle of the "We"? American Intellectuals and the Problem of the Ethnos Since World War II », *American Historical Review*, 98 (2), p. 317-337.
- HUMLEBÆK C. (2011), « The "Pacto de Olvido" », in ALONSO G., MURO D. (eds.), *The Politics and memory of Democratic Transition. The Spanish model*, Abingdon, Routledge, p. 183-198.
- ICHASO L. (1938), « La América Española y la Causa de Franco », *Nueva España*, Guayaquil, 31 janvier.
- JACKSON R. (2005), « L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre », in OUELLET F. (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-118.
- JACOBS D. et REA A. (2005), « Construction et importation des classements ethniques. Allochtones et immigrants aux Pays-Bas et en Belgique », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21, n° 2, p. 35-59.
- JACQUEMAIN M. et BRAUSCH G. (2010), « Neutralité: de quoi, pour qui, comment? », *La Revue nouvelle*, n° 9.
- JAMET C. et JANNET A.-M. (1999), *La mise en scène de l'information. Tome 2 – Les stratégies de l'information*, Paris, coll. « Champs Visuels », L'Harmattan.
- JAMIN J. (2009), *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux États-Unis*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- JENKINS M.-P. (2008), *Terms of engagement – Muslim and Jewish school communities, cultural sustainability and religious identity*, European Educational Research Association.
- JENNINGS M. K. et NIEMI R. G. (1974), *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*, Princeton, Princeton University Press.
- JOIGNANT A. (1997), « La socialisation politique. Stratégies d'analyse, enjeux théoriques et nouveaux agendas de recherche », *Revue française de science politique*, vol. 47, n° 5, p. 535-559.
- JULIÁ S. (2008), 1936-1939, *La Guerra Civil española*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- JUTEAU D. (1999), *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- KAHN P. (2005), *La laïcité*, Paris, Le Cavalier Bleu.
- KATZ J. (1999), *How Emotions Work*, Chicago, University of Chicago Press.
- KEPEL G. (2012), *Banlieue de la République. Société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*, Paris, Gallimard.
- KILIÇ S., SAHARSO S. et SAUER B. (dir.) (2008), « The Veil: Debating Citizenship, Gender and Religious Diversity », *Social Politics* (numéro spécial), vol. 15, n° 4, p. 397-538.
- KINTZLER C. (2007), *Qu'est-ce que la laïcité?*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

- KOSELLECK R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Seuil-Gallimard.
- KOUSSENS D. (2010), « L'État français et l'expression des convictions religieuses : entre neutralité confessionnelle et neutralité référentielle », *Politique et sociétés*, vol. 29, n° 3, p. 39-60.
- KURU A. (2009), *Secularism and state policies toward religion: the United States, France, and Turkey*, Cambridge University Press.
- KYMLICKA W. (1992), *Théories récentes sur la citoyenneté*, Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.
- KYMLICKA W. (1995), *Multicultural Citizenship*, Oxford, Clarendon Press.
- LACORNE D. (1997), *La crise de l'identité américaine*, Paris, Gallimard.
- LANGTON K. P. et JENNINGS M. K. (1968), « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *The American Political Science Review*, vol. 62, n° 3, p. 852-867.
- LAVABRE M.-C. (2007), « Usages et mésusages de la notion de mémoire », *Critique internationale*, n° 7, p. 48-57.
- LECA, J. (1983), « Questions sur la citoyenneté », *Projet*, 171/172, janvier-février, p. 113-126.
- LEFEBVRE S. (dir.) (2000), *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Montréal, Fides.
- LEIZAOLA A. (2007), « La mémoire de la guerre civile espagnole : le poids du silence », *Ethnologie française* (3), vol. 37, p. 483-491.
- LENOIR Y. (2002), « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : Éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), p. 91-128.
- LERAY C. (2008), *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique. La méthode Morin-Charrier*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LÓPEZ FACAL R. (2010), « Un thème conflictuel : l'enseignement de l'histoire et l'identité en Galice », *Le Cartable de Clio*, Lausanne, Antipodes.
- LUCA N. (2004), *Les sectes*, Paris, Presses universitaires de France.
- LUCKMANN T., *The Invisible Religion: the Problem of Religion in Modern Society*, New York, Macmillan, 1967.
- LUHMAN N. (2009), « Familiarity, Confidence, trust: Problems and Alternatives », in GAMBETTA D. (ed.) (1988), *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*, Oxford, Basil Blackwell, p. 94-197, traduit par QUÉRÉ L. in OGIER A. et QUÉRÉ L. (dir.), *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Paris, Economica, p. 9-22.
- MACEDO S. (1995), « Liberal Civic Education vs Religious Fundamentalism. The Case of God vs John Rawls? », *Ethics*, 105(3), p. 468-496.
- MAFFESOLI M. (2006), « L'étoffe du réel », *Sociétés*, vol. 2, n° 92, p. 77-90.
- MARCILHACY D. (2010), *Raza hispana. Hispanoamericanismo e imaginario nacional en la España de la Restauración*, Madrid, Centro de Estudios políticos y constitucionales.
- MARÍN D. (2009), *La semana trágica. Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna*, Madrid, La Esfera de los Libros.
- MARQUINA A. (1986), « La Iglesia de España y el Régimen de Franco, (1939-1975) », in QUINTÍN A. et CÁRDENAS E., *Manual de Historia de la Iglesia, La Iglesia del siglo XX en España, Portugal y América Latina*, Barcelona, Herder.

- MARTÍ GILABERT F. (2007), *La Primera República Española 1873-1874*, Madrid, Rialp.
- MARTIN D.-C. (1994), *Cartes d'identités: comment dit-on « nous » en politique?*, Paris, Presses de la Fondation nationale de sciences politiques.
- MARTIN D.-C. et le groupe IPI (2010), « Écarts d'identité: comment dire l'autre en politique? » in MARTIN D.-C. (dir.), *L'identités en jeux. Pouvoirs, identifications, mobilisations*, Paris, Karthala, p. 13-135.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA E. (1996), *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, editorial Tecnos.
- MARTINEZ-MALER O. (2008), « Passeur de mémoire et figure du présent », in Carola HAENEL-MESNARD et alii, *Culture et mémoire, représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*, Paris, Editions de l'École polytechnique.
- MATTÉI J.-F. (2009), « La scène vide de la laïcité », in FRÉGOSI F. (dir.), *Bruno Étienne, le fait religieux comme fait politique*, Paris, Éditions de l'Aube.
- MAURER S. (2000), *École, famille et politique. Socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique*, Paris, CNAF, Dossiers d'études. Allocations familiales n° 15.
- MAUSSEN M. (2007), *The Governance of Islam in Western Europe. A State of the Art Report*, IMISCOE working paper, n° 16.
- MC ANDREW M. (2001), *Immigration et diversité à l'école*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW M. (2010), *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW M., MILOT M. et TRIKI-YAMANI A. (2010), *L'école et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MENÉNDEZ PELAYO M. (1880-1881), *Historia de los Heterodoxos españoles*, Madrid, Librería católica de San José, Imprenta de F. Maroto e hijos, 3 volumes.
- MERCURE D. (1995), *Les temporalités sociales*, Paris, coll. « Logiques sociales », L'Harmattan.
- MERNISSI F. (2010), *Le Harem politique. Le Prophète et ses femmes*, Paris, Albin Michel.
- MERRILL J. (2000), « Les quotidiens de référence dans le monde », *Les Cahiers du journalisme*, p. 7.
- MESSARRA A. N. (1984), « Le système éducatif et la sauvegarde des identités culturelles », in ANTOINE M. (éd.), *L'éducation dans les sociétés plures, Actes du colloque organisé par Arnold-Bergstraesser-Institut (RFA) à Metzéral (France)*, extrait de la revue *Zeitschrift für Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*.
- MILNER H. (2004), *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université de Laval.
- MILNER H. (2010), *The Internet Generation. Engaged Citizens Or Political Dropouts*, Lebanon (NH), University Press of New England.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2011), Gestion du dossier unique sur les organismes. Liste des organismes scolaires, site Internet, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/organisme/>, Québec, gouvernement du Québec.
- MOA P. (2004), *Los mitos de la guerra civil*, Madrid, La Esfera de los Libros.

- MODOOD T., TRIANDAFYLIDOU A. et ZAPATA-BARRERO R. (eds.) (2006), *Multiculturalism, Muslims and Citizenship: A European Approach*, London and New York, Routledge.
- MOHSEN-FINAN K. et GEISSER V. (2005), « Enjeux et sens de l'affichage de son "islamité" dans le champ scolaire français », in LEVEAU R. et MOHSEN-FINAN K. (dir.), *Musulmans de France et d'Europe*, Paris, coll. « Science politique », CNRS Éditions, p. 115-130.
- MOLINERO C. (2008), *La captación de las masas, política social y propaganda en el régimen franquista*, Madrid, Cátedra.
- MOLINERO C. et YSÀS P. (2008), *La anatomía del franquismo, de la supervivencia a la agonía, 1945-1977*, Barcelona, Crítica.
- MONTAIGNE (de) M., *Essais*, Paris, coll. « Classiques », Pocket, 2009.
- MONTERO MORENO A. (2004), *Historia de la persecución religiosa en España, 1936-1939*, Madrid, Biblioteca de autores cristianos, p. 688-708.
- MORADIELLOS E. (2008), *La España de Franco (1939-1975), Política y sociedad*, Madrid, ed. Síntesis.
- MUXEL A. (2001), *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- MUXEL A. (2002), « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *Revue française de science politique*, vol. 52, n° 5, p. 521-544.
- MUXEL A. (2010), *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, Paris, Seuil.
- Nafiza 'ala al-Tarikh*, [Une fenêtre sur l'Histoire], Beyrouth, al-Markaz al-Tarbawi li al-Buhuth wa al-Inma' (CRDP), 2000.
- Nahnu wa al-Tarikh*, [Nous et l'Histoire] Dar Ajjâl al-Mustapha, Beyrouth, 4^e édition 2006, (1^{re} édition, 1988), classes de la 3^e élémentaire à la 9^e élémentaire.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1998), *Study About Religions in the Social Studies Curriculum*.
- NÚÑEZ SEIXAS X.M. (2006), *¡ Fuera el invasor! Nacionalismos y movilización bélica durante la guerra civil española*, Madrid, Marcial Pons Historia.
- OTERO URTAZA E. (dir.) (2006), *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones.
- OUELLET F. (2002), « L'enseignement des faits religieux dans l'école publique », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 14.
- PANAFIT L. (1999), *Quand le droit écrit l'islam. L'intégration juridique de l'islam en Belgique*, Bruxelles, Bruylant.
- PARAZELLI M. (1996), « Les pratiques de socialisation marginalisée des jeunes de la rue dans l'espace montréalais », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 27, p. 47-62.
- PARKER-JENKINS M. (2005), « The legal framework of faith-based schools and the rights of the child », in GARDNER R., CAIRNS J. et LAWTON D. (dir.), *Faith Schools. Consensus or Conflict?*, London and New York, Routledge Falmer, p. 36-48.
- PASCAL B. (1925), *Pensées*, 3^e édition, Paris, Hachette.
- PENA-RUIZ H. (2005), *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, Paris, Presses universitaires de France.
- PERCHERON A. (1985), « La socialisation politique. Défense et illustration », in GRAWITZ M. et LECA J., *Traité de science politique*. Tome III. *L'action politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, p. 165-235.

- PERCHERON A. (1989), *La formation du civisme chez les enfants (rapport intermédiaire)*, Paris, CÉVIPOF et Association des Conseils municipaux d'enfants.
- PERCHERON A. (1993), *La socialisation politique* (textes réunis par MAYER N. et MUXEL A.), Paris, coll. «U – sociologie», Armand Colin.
- PERCHERON A. (1994), «Traverses. Histoire d'une recherche», *Revue française de science politique*, vol. 44, n° 1, p. 100-126.
- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L. (1988), *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université libre de Bruxelles.
- PERRENOUD P. (1993), *Curriculum: le formel, le réel, le caché*, disponible à l'adresse suivante: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html (consultée le 31 mars 2012).
- PICARD E. (1988), *Liban, État de discorde; des fondations aux guerres fratricides*, Paris, Complexe.
- PICARD E. (2011), «Unité et diversité de la communauté chiite libanaise à l'épreuve des urnes (2009-2010)», *Critique internationale*, 51(2), p. 35-55.
- PIET G. (2009), «Double retour en visibilité religions/religieux: analyse des causes et des conséquences», *Revue de la Faculté de droit de l'Université de Liège*, n° 4, p. 543-552.
- PIETTE A. (2003), *Le fait religieux. Une théorie de la religion ordinaire*, Paris, Economica.
- PIRON F. et ARSENAULT D. (1996), *Constructions sociales du temps*, Québec, Septentrion.
- PITT-RIVERS J. (1997), *Anthropologie de l'honneur*, Paris, Hachette Littérature.
- PIVIN P. (2007), «La Commune et l'islam», in DUCARME D. (ed.), *Islam de Belgique. Entre devoir d'intégration et liberté religieuse*, Bruxelles, Éditions Luc Pire, p. 46-55.
- POMIAN K. (1984), *L'ordre du temps*, Paris, coll. «NRF», Gallimard.
- RAGUER H. (2001), *La pólvora y el incienso. La Iglesia y la Guerra Civil española (1936-1939)*, Barcelona, Ediciones Península.
- RAMÓN FORT C. (1853), *Concordato de 1851 comentado*, Madrid, imprenta de Don Eusebio Aguado, 2^e édition.
- RAVITCH D. (2000), «Multiculturalism: E Pluribus Plures», in STEINBERG S. (dir.), *Race and Ethnicity in the United States. Issues and Debates*, Oxford, Blackwell Publishers.
- RAWLS J. (1995), *Libéralisme politique*, New York, Columbia University Press.
- RAXHON P. (2011), «Pour mémoire, une mise en perspective historique des lois mémorielles», in GRANDJEAN G. et JAMIN J., *La concurrence mémorielle*, Paris, coll. «Recherches», Armand Colin, p. 39-62.
- REIG TAPIA A. (2006), *Antimoo* (avec prologue de PRESTON P.), Barcelona, Ediciones B.
- RIEDEL B. (2008), «Universal Particularism: Making an Ethical Islamic School in Chicago», in MINOW M. et alii (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, New York, Russel Sage Foundation, p. 132-163.
- ROY O. (2002), *L'islam mondialisé*, Paris, Édition du Seuil.
- SÄGESSER C. (2010), «La fracture du monde laïque», *Politique*, n° 66.
- SALAM N. (eds.) (2003), *Lebanon in Limbo: Postwar Society and State in an Uncertain Regional Environment*, Baden-Baden, Nomos, p. 159-179.
- SALEEBI L. S. (1987), *State Policy towards Private Education in Lebanon*, master, AUB, juin 1987 (non publié).

- SALIBI K. (1992), *Histoire du Liban du XVII^e siècle à nos jours*, 2^e édition française, Naufal.
- SAROGLOU V., LAMKADDEM B., VANPACHTERBEKE M. et BUXANT C. (2009), « Host society's dislike of the Islamic veil: The role of subtle prejudice, values, and religion », *International Journal of Intercultural Relations*, 33, p. 419-428.
- SAZ CAMPOS I. (2003), *España contra España, los nacionalismos franquistas*, Madrid, Marcial Pons.
- SCHIFFAUER W. (2007), « Troublesome convergences: A short comment from a continental perspective », *European journal of cultural studies*, vol. 10, n° 3, p. 420-424.
- SCHNAPPER D. (2000), *Qu'est ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard.
- SERCIA P. (2005), *Les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethno-religieuses au Québec*, Université de Montréal, thèse de doctorat en administration et fondements de l'éducation.
- SEVILLANO F. (2010), *Franco, Caudillo por la gracia de Dios*, Madrid, Alianza editorial.
- SHORT G. (2002), « Faith-based Schools: A Threat to Social Cohesion? », *Journal of Philosophy of Education*, 36, p. 559-572.
- SIGUÁN M. (1992), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza editorial.
- SILVA E. et MACIAS S. (2003), *Les fosses du franquisme*, Madrid, Temas de Hoy.
- SISINIO PÉREZ GARZÓN J. et alii (2000), *La gestión de la memoria, la historia de España al servicio del poder*, Barcelone, Crítica.
- SMOCK D. R. (1975), *The Politics of Pluralism: a Comparative Study of Lebanon and Ghana*, New York.
- SOBOCINSKI A. (2008), « Les musulmans veulent s'intégrer sans se renier », *Le Monde de l'éducation*, vol. 365, n° 1, p. 30-33.
- SPINNER-HALEV J. (2000), « Religion in Public and Private Education », in KYMLICKA W., NORMAN W. (dir.), *Citizenship in Diverse Societies*, New York, Oxford University Press.
- STATHAM P., KOOPMANS R., GIUGNI M. et PASSY F. (2005), « Resilient or Adaptable Islam? Multiculturalism, Religion and Migrants' Claims-Making for Group Demands in Britain, the Netherlands and France », *Ethnicities*, vol. 5, n° 4, p. 427-459.
- STATISTIQUE CANADA (2008), *Indicateurs des écoles publiques pour le Canada, les provinces et territoires*, disponible à l'adresse suivante : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100520/dq100520c-fra.htm> (consultée le 31 mars 2012).
- TATARI E. (2009), « Theories of the State Accommodation of Islamic Religious Practices in Western Europe », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 35, n° 2, p. 271-288.
- TENEY C., REA A. et GILADI M. (2010), « Adaptation alimentaire », in ADAM I. et REA A. (dir.), *La diversité culturelle sur le lieu de travail. Pratiques d'aménagements raisonnables*, une recherche à la demande du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, p. 71-80.
- TERRAY E. (2004), « La question du voile: une hystérie politique », *Mouvements* 2 (32), p. 96-104.
- THERIAULT J.-Y. (1997), « Les deux écoles de la démocratie », in MILOT M. et OUELLET F. (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 19-34.
- THIESSEN E. (2001), *In defence of religious schools and colleges*, Montréal, McGill-Queen's University Press.

- THOMAS C. (2008), « Interdiction du port du voile à l'école : pratiques journalistiques et légitimation d'une solution législative à la française », *Politique et sociétés* 27 (2), p. 41-71.
- TRAPIELLO A. (2009), *Les armes et les lettres*, Paris, La Table ronde [1^{re} édition Biblioteca Min. de Cultura, 2002].
- TREMBLAY S. (2010), *École et religions. Genèse du nouveau pari québécois*, Montréal, Fides.
- TREMBLAY S. et MC ANDREW M. (2011), *Revue de littérature sur les établissements scolaires ethno-spécifiques*, rapport remis à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).
- TRIKI-YAMANI A., MC ANDREW M. et BRODEUR P. (2008), *Islam and Education in pluralistic societies: Integration and Transformations*, Final Report on the Workshop (version de travail), Université de Montréal.
- TYSENS J. (2006), « Instituer le citoyen en Europe : laïcité et systèmes scolaires », in DIERKENS A. et SCHREIBER J.-P., *Laïcité et sécularisation dans l'Union européenne*, coll. « Problèmes d'histoire des religions », tome XVI, Bruxelles, Éd. Université de Bruxelles.
- VALLS MONTÉS R. (1984), *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación.
- VALLS MONTÉS R. (2007), *Historiografía escolar española : siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED.
- VALLS MONTÉS R. (2008), *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Valence, PUV.
- VAN DEN BERGHE P. (1967), « Pluralisme social et culturel », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 43, p. 67-78.
- VERBEKEN P. (2010), *La terre promise (Flamands en Wallonie)*, suivi d'extraits choisis de l'ouvrage *À travers les Flandres* (1902) d'Auguste de Winne, Mayenne, coll. « Escales des lettres », Le Castor Astral.
- VEYNE P. (1996), « L'interprétation et l'interprète. À propos des choses de la religion », *Enquête*, 3, p. 241-272.
- WEINSTOCK D. (2008), « Une philosophie politique de l'école », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, p. 31-46.
- WHEITMAN J. (2010), « Religious Education and Democratic Character », in KAHANE D., WEINSTOCK D., LEYDET D. et WILLIAMS M. (dir.), *Deliberative Democracy in Practice*, Toronto, UBC Press, p. 54-73.
- WILLAIME J.-P. (1996), « Les religions et l'unification européenne », in DAVIE G. et HERVIEU-LÉGER D. (dir.), *Identités religieuses en Europe*, Paris, La Découverte.
- WILLAIME J.-P. (2004), *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard.
- WILLAIME J.-P. (2008), *Le retour du religieux dans la sphère publique : Vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Olivétan.
- WILLAIME J.-P. et Mathieu S. (2005), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religion en Europe*, Paris, Berlin.
- ZAVALA J.M. (2008), *Alto y claro, conversaciones con José María Rouco Varela*, Madrid, debate editorial.
- ZEGLOVITS E. et ZANDONELLA M. (2011), « Political interest among young Austrians before and after lowering voting age », paper presented at the ECPR 6th General Conference, Reykjavik, August 25-27, disponible à l'adresse suivante : <http://www.ecprnet.eu/MyECPR/proposals/reykjavik/uploads/papers/733.pdf> (consultée le 31 mars 2012).

Table des matières

<i>Préface</i>	5
<i>Benoît Falaize</i>	
<i>Les auteurs</i>	7
<i>Introduction générale. L'école : lieu de polémiques, lieu de socialisation</i>	9
<i>Geoffrey Grandjean et Grégory Piet</i>	
 Partie I	
École, enseignement des faits religieux et lien social	
Introduction. L'école, le lien social et l'enseignement des faits religieux	19
<i>Grégory Piet</i>	
1. Les écoles privées religieuses : un cas de conscience pour les démocraties libérales	27
<i>Stéphanie Tremblay</i>	
Introduction.....	27
L'aménagement des écoles privées religieuses au Québec, au Canada et en Europe.....	28
Les écoles religieuses, un lieu de débat philosophique, éducatif et politique.....	33
<i>L'« ajustement » du programme scolaire dans une perspective religieuse</i>	33
<i>La conception et le statut de l'autonomie dans les écoles religieuses</i>	36
<i>La participation citoyenne dans les écoles religieuses</i>	39
Conclusion. Les écoles religieuses, une vision du monde en construction?.....	41
2. L'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques américaines	43
<i>Amandine Barb</i>	

Partie II

École, arène publique et lien social

Introduction

Valérie Amiraux

Illustrations empiriques	60
<i>Consommation et régulation publique du pluralisme : les limites de la reconnaissance</i>	60
<i>Le port de signes religieux dans les écoles : une argumentation politique</i>	62
<i>Apprentissage du vivre-ensemble : Se questo è un uomo (Si c'est un homme)</i>	64
Lectures transversales.....	65

3. Polémique sur le port du voile à l'école en Belgique :

le voile comme argument « épiphénoménal » ?

Grégory Piet

Introduction.....	67
Évolution des arguments sur le port du voile à l'école en Belgique	69
<i>Approche quanti-qualitative de la méthode Morin-Chartier</i>	70
<i>Les techniques argumentatives : présenter les arguments</i>	79
<i>Les techniques argumentatives : analyser les résultats</i>	85
Conclusion : argument « épiphénoménal » et scénarisation du vivre-ensemble.....	87

4. L'introduction du halal dans les écoles communales : entre visibilité de l'islam, reconnaissance et « neutralité »

de l'espace public

Corinne Torrekens

Introduction.....	89
Retour sur la polémique	91
La résurgence de la polémique : consolidation et opposition des points de vue	93
Quand Paris s'enrhume, Bruxelles éternue : neutralité et/ou laïcité?.....	97
Délégitimation <i>versus</i> Reconnaissance?.....	100
Conclusion.....	101

5. Les enseignements de la Shoah pour des citoyens de demain : les expressions du lien social par de jeunes Belges francophones .	104
<i>Geoffrey Grandjean</i>	
Les enseignements de la Shoah	106
<i>Les expressions sociales</i>	108
<i>Les expressions politiques</i>	110
<i>Les continuités entre certains registres de discours</i>	114
Conclusion.....	116

Partie III

École, usage du passé et lien social

Introduction. Les arts du souvenir et de l'oubli	121
<i>Xabier Itçaina</i>	
Écarts : religion et violence.....	122
Quatre convergences	125
Perspectives de recherche	128
6. La « fabrique » de citoyens espagnols trente ans après la « transition démocratique »	130
<i>Mari Carmen Rodríguez</i>	
Un conflit éducatif récent?	131
L'enseignement à l'épreuve du xx ^e siècle espagnol	136
L'éducation sous Franco (1939-1975).....	141
Les conséquences de la transition « inachevée » de 1977	143
Une bataille féroce autour de l'interprétation du passé et d'une réforme de l'éducation à la citoyenneté	145
7. La transmission de faits historiques dans les écoles chiïtes au Liban : entre revendications identitaires et définitions concurrentes de la libanité	150
<i>Catherine Le Thomas</i>	
L'enseignement de l'histoire au Liban : état des lieux.....	153
L'enseignement de l'histoire au sein de la communauté chiïte : des mouvances nettement différenciées.....	156
« L'Histoire et nous » : quand le Hezbollah investit l'histoire scolaire	157
<i>Dar Barakat : un objectif de rentabilisation</i>	160

<i>Les Mabarrat, entre distanciation et engagement.....</i>	161
<i>Un manuel peut en cacher un autre</i>	163
Entre conviction et usages pragmatiques.....	164
L'Histoire et nous, <i>un ouvrage peu novateur.....</i>	164
Conclusion.....	168
Conclusion. L'école comme nouveau lieu de socialisation	
politique	171
<i>Bernard Fournier</i>	
Jeunesse et politique	172
Recherche liégeoise sur le droit de vote à 16 ans	174
Une contribution de l'école	177
Apprendre à s'intéresser à la politique, une fonction de l'école .	179
<i>Bibliographie.....</i>	181



Achevé d'imprimer