Éducation comparée / nouvelle série, n°29, pp 53 - 77

Les singularités et les spécificités du territoire réunionnais : les atouts et les limites pour un enseignement relatif aux religions, à la laïcité et au "vivre ensemble"

Émilie Pontanier
Université de La Réunion
France

Résumé

Dans l'académie française de l'île de la Réunion, les professeurs d'histoire et de géographie peuvent s'appuyer sur des exemples locaux pour donner plus de sens à cet enseignement pour les élèves (Genevois & Fageol, 2017). Quelles sont les dynamiques de reconnaissance à l'œuvre pour transmettre l'enseignement des faits religieux ou de l'éducation morale et civique? Quelles sont les conceptions de la laïcité incarnées et selon quelles logiques le sont-elles ? Dans cet article, nous esquissons quelques propositions de réponse sur la base d'une enquête sociologique menée entre 2019 et 2022.

Mots-clés

Laïcité, créolisation, reconnaissance, mémoire, superdiversité

Abstract

In the secondary schools of Reunion Island (an overseas department of France), history and geography teachers can draw on local examples to animate their teaching and give it a sense of immediacy for pupils (Genevois & Fageol, 2017). What dynamics of recognition are at work in the teaching of religious history or the moral and civic education classes that were mandated in 2013? What conceptions of secularism are embodied and according to what logic? In this article, we will outline some proposed answers based on a sociological survey conducted between 2019 and 2022.

Keywords
Secularism, creolization, recognition, memory, superdiversity

Introduction

L'île de la Réunion, région française ultrapériphérique située dans l'océan Indien, incarne une « superdiversité » (Vertovec, 2007) en référence aux différents groupes qui la composent. Cela s'explique par leurs origines géographiques (africaine, malgache, européenne, indienne, chinoise, etc.), les conditions par lesquelles ils sont arrivés dans l'île[14], leur(s) religion(s)[15], etc. (Roinsard, 2014). La Réunion représente une spécificité en matière de laïcité, d'une part en raison du rôle social que joue la religion catholique comme pierre angulaire d'un sentiment d'appartenance régionale et, d'autre part, parce que l'hyperdiversité[16] culturelle et ethnique participe à l'inclusion et à la reconnaissance des autres religions comme ressource identitaire majeure pour les Réunionnais (Andoche et al., 2017).

Dans ce département français, les programmes scolaires sont donc identiques et conformes à ceux transmis par l'éducation nationale. Toutefois, les modalités de gestion de cette diversité (Pepin, 2009) en milieu scolaire ont impliqué jusqu'en 2018 une lecture singulière de la loi de 2004 sur l'interdiction des signes ostensibles aux élèves du secteur public, motivée par une laïcité créolisée qui n'interdisait pas les signes religieux aux élèves (Pontanier & Husser, 2022). Depuis, un enrôlement des professionnels de l'éducation et des élèves a été effectué par le biais d'outils pédagogiques *péi* (originaire du pays en créole réunionnais) (Pontanier, 2023) afin de réaffirmer le principe de laïcité (Ferhat, 2020)

14 Colons, esclaves, engagés, commerçants, fonctionnaires, etc.

15 Chrétiens, musulmans, hindous, bouddhistes, animistes, agnostiques, syncrétisme, athées, etc. Notons que des élèves identifiés comme juifs ne sont pas mentionnés dans les entretiens analysés en raison de leur très faible présence (environ 150 familles à La Réunion selon le groupe de dialogue interreligieux).

16 Le terme diversité accentue une différence et une singularité alors que la pluralité fait référence à une dimension quantitative, au nombre.

et de « panser » l'empêchement de l'usage des signes religieux en contexte scolaire, comme objet de reconnaissance socioculturelle. Par ailleurs, comme dans d'autres départements et régions dits d'outre-mer, les programmes d'histoire et de géographie incluent les minorités, ces « oubliés de l'histoire » (Michel, 2010) à la nation française, tout en s'appuyant sur des exemples locaux pour donner plus de sens à cet enseignement pour les élèves (Genevois & Fageol, 2017). Dans ce contexte insulaire, nous nous intéressons aux enseignements relatifs aux religions et à l'enseignement moral et civique (EMC), ce dernier s'inscrivant en complément de la « pédagogie de la laïcité » (Bidar, 2013). Cela permet de rendre compréhensible les pratiques professionnelles des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des problématiques rattachées à la laïcité[17] ou liées à ce qu'ils perçoivent comme une question vive.

Quelles sont les dynamiques de reconnaissance à l'œuvre chez les enseignants à La Réunion lorsqu'il s'agit de transmettre l'enseignement des faits religieux ou l'EMC? Quelles sont les conceptions de la laïcité incarnées dans ce contexte géographique et selon quelles logiques le sont-elles [18]?

L'hypothèse soutenue est que la panoplie d'origines des Réunionnais, tout comme la mémoire du passé, sont une ressource qui permet aux enseignants de comprendre le rapport singulier de la population scolaire au religieux, à la laïcité et au « vivre ensemble ». Cette approche

17 Mise en place de la Charte de la laïcité en 2013, création des référents laïcité en 2014, promotion en janvier 2015 de la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » qui fait une place centrale à la laïcité, instauration de l'Enseignement moral et civique à la rentrée suivante, plan de formations des enseignants à la laïcité entre 2015 et 2017, production de ressources diffusées dans tous les établissements comme le *Livret laïcité*, le *Vademecum laïcité* ou « Les atteintes à la laïcité ».

18 Les neuf logiques d'action sont : civique, libérale, industrielle, marchande, domestique, communautarienne, inspirée , connexionniste et de l'opinion. Elles seront explicitées une fois mobilisées en note de bas de page. Elles s'inscrivent dans la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot (1991). Une logique d'action peut s'hybrider à une autre logique pour donner du sens à l'action des professionnels dans une situation donnée.

permet de saisir l'hybridation possible des logiques d'action des enseignants selon les situations rencontrées et selon le contexte sociologique de travail.

Pour répondre à cette problématique, nous avons fait appel à l'entretien semi-directif qui permet de cerner les logiques d'action qui guident les acteurs sociaux et les significations qu'ils donnent aux situations rencontrées (Hughes, 1996). Le guide d'entretien sociologique tend à faire ressortir des moments d'épreuves : les opérations de qualification et de détermination des êtres et celles de négociations et de formations d'accord entre les personnes (Boltanski & Thévenot, 1991). La grille d'entretien invite les professionnels à parler, d'une part, de situations liées à la laïcité et aux religions et, d'autre part, à relater les « thématiques sensibles » qui traversent leur discipline. Les entretiens recueillis ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2001). L'enquête de terrain a été réalisée dans le cadre d'une recherche nationale[19] menée dans huit académies françaises[20]. Les analyses présentées s'appuient sur un corpus de 32 entretiens (transcrits, rendus anonymes et codés) réalisés avec des enseignants[21] qui donnent des cours d'histoire-géographie et d'EMC, décrivant 47 situations liées à la laïcité, aux religions et aux questions sensibles en collèges et en lycées publics. Le

19 Cette étude a été financée par la Dilcrah et l'ifé-ENS de Lyon. Pour une présentation de la recherche et de quelques-uns de ses résultats, on se reportera au carnet : redisco.hypotheses.org

20 Aix-Marseille, de Grenoble, de La Réunion, de Lyon, de Nantes, de Paris, de Versailles et de Strasbourg.

21 28 professeurs d'histoire et de géographie, 2 professeurs de français et 2 professeurs de sciences économiques et sociales. Des données relatives à ces enquêtés et à leurs établissements d'enseignement seront mises en perspective plus loin dans l'analyse sociologique. La confidentialité des personnes et des lieux a donné lieu un codage minimaliste : l'initiale de la matière enseignée suivie d'une barre oblique et d'un chiffre qui correspond au numéro de la situation analysée. H-G/1 : enseignant d'histoire et de géographie n° 1 (situation n° 1 sur 47 identifiées parmi les 32 professionnels interviewés).

recrutement des professionnels interviewés a été réalisé auprès du réseau de la chercheuse et le recueil de données a été complété par des étudiants de l'université de La Réunion[22].

Nous présentons, dans une première partie, une analyse des logiques d'action déployées par les professionnels lorsqu'il est question de laïcité et d'enseignement relatif aux religions. Dans une deuxième partie, nous exposons les ressources mobilisées lorsque les discriminations ou le racisme viennent contrarier le « vivre ensemble » réunionnais. Enfin, l'analyse d'une série de situations en lien avec une question vive sera exposée. Elle permet de relater le rôle de l'enseignant d'histoire-géographie (H-G) pour refroidir une question liée au devoir de mémoire et, en arrière-plan, une question rattachée à la laïcité.

1. La laïcité *in situ* et l'effet *peí* du « vivre ensemble » sur les pratiques professionnelles au collège et au lycée

Si l'EMC « *doit expliciter le contenu du principe de laïcité, son histoire, ses aspects juridiques, les valeurs auxquelles il est adossé* » (Khan 2015. p, 75), en contexte réunionnais, un « effet territoire » joue un rôle singulier et sert de marqueur de distinction vis-à-vis de la France hexagonale. Souvent la population réunionnaise incarne sa particularité en plébiscitant son « vivre ensemble » et sa tolérance, notamment religieuse. Cette approche permet de légitimer une lecture de la laïcité conforme à l'histoire de l'île (Ève, 2005) et elle sert la compréhension d'une laïcité respectueuse des spécificités religieuses et culturelles des élèves (Pontanier & Husser, 2022). Tout comme la « laïcité européenne » (Willaime, 2007), la laïcité scolaire à La Réunion est plus inclusive qu'exclusive dans son rapport au religieux.

> « *J'ai deux, trois de mes élèves qui ont un grand grand bandeau sur les cheveux, c'est pas tout à fait un voile mais bon, c'est leur façon d'être. Moi ça me dérange pas du tout, c'est notre vivre ensemble.* […] *Les élèves comprennent l'importance de la laïcité et du vivre ensemble. [Ici] y a trois*

22 Remerciements aux étudiants inscrits en licence 3 Sciences Sociales entre 2019 et 2022 pour avoir contribué au recueil de données, particulièrement Amada-Viong, Chanelle, Cholée, Julie, Héloïse, Maëlle, Marie-Amanda, Marion, Mouandhui, Nafissa, Priyaanka, Sangaren, Valentine.

quatre religions[23] *dans chaque classe au moins hein!* » (H-G/30, 28 ans d'ancienneté, 6 dans ce lycée général qui accueille des élèves majoritairement issus de classe populaire, situé au sud de l'île.)

Dans un univers à justification multiple (Derouet 1992), l'action des enseignants est déterminée par des attentes et des principes de légitimation hétérogènes. Cela peut s'expliquer par l'habitus religieux de certains professionnels et par le récit du « vivre ensemble » qui participent à justifier la liberté religieuse et la neutralité que « l'effet territoire » rend possible. Cette approche est particulièrement mise en avant par une enseignante d'histoire et de géographie (H-G) en collège par opposition à son expérience hexagonale antérieure :

« *J'ai jamais vu ça dans ma carrière en particulier le Vendredi saint. […] J'ai plus de la moitié des collègues qui sont catholiques pratiquants ou malbars pratiquants! Donc, pourquoi embêter les élèves [R]?!* » (H-G/47, 27 ans d'ancienneté, 4 dans ce collège populaire du nord-est de l'île.)

L'autorisation d'absence pour les fêtes religieuses est parfaitement légale pour les élèves comme pour les professionnels mais, parallèlement à cette influence de la sphère religieuse sur la sphère scolaire, il arrive que des enseignants sortent de leur devoir de neutralité. Ici, c'est par souci d'attachement à un bijou (une bague avec une micro-croix catholique) qu'une enseignante témoigne (discrètement) sa foi aux élèves, non pas pour les motiver mais pour refuser l'injonction au devoir de réserve que lui demande le référent laïcité[24] de sa circonscription, qu'elle trouve démesuré.

---

23 « Quatre religions » ou perçues comme telle, les catholiques, les « malbars », les musulmans, les adventistes du septième jour. Notons que des élèves identifiés comme juifs ne sont pas mentionnés dans les entretiens analysés en raison de leur très faible présence (environ 150 familles à La Réunion selon le groupe de dialogue interreligieux).

24 Ce dernier lui ayant stipulé qu'un enseignant était déjà fonctionnaire en sortant de chez lui et que son devoir de neutralité supposait une absence de signe religieux dans son véhicule privé.

> *« Pour moi, la laïcité c'est : on accepte toutes les religions. […] Quand on va [au musée] Villèle[25] et à la Chapelle Pointue[26], moi j'ai eu des élèves de confession musulmane qui m'ont dit : non madame je ne peux entrer là-dedans […]. Je leur explique :"[…] considère-le comme un lieu historique, on ne va pas te convertir, […] on est une école laïque […]". Je lui explique que j'emmène des élèves qui sont catholiques visiter la mosquée sans aucun problème, [comme] des chapelles malbars […] on vit tous ensemble dans la même cité! Moi-même je suis religieuse [mais] c'est un lieu de culture qui permet de mieux connaître notre île. »* (H-G/27, 30 ans d'ancienneté, 17 dans ce collège mixte[27] situé dans les Hauts de l'île.)

Des enseignants peuvent aussi rompre avec leur devoir de réserve afin d'enrôler les élèves pour une visite de lieu de culte, comme l'explique cette dernière. Et conformément aux objectifs scolaires qui visent des finalités culturelles et mémorielles, la sortie scolaire permet aussi d'inclure des finalités civiques. Cela permet de susciter l'adhésion à un modèle politique qui s'inscrit à la fois dans une logique de construction du commun et dans une politique de reconnaissance incorporant « l'altérité sous l'angle de l'exogène » (De Cock, 2015). À côté de l'explication et du rappel des enjeux culturels et mémoriels de la visite de ces lieux patrimoniaux dans une logique civique de respect du cadre laïque, cette enseignante n'hésite pas à recourir à un argument biographique qui transgresse l'interdiction d'indiquer à ses élèves quelles sont ses propres convictions religieuses. Elle le fait aussi avec des parents accompagnateurs dans une logique émancipatoire hybridée à une logique communautarienne (qui présuppose la reconnaissance des traditions des individus). Elle poursuit :

---

25 https://www.musee-villele.re/fr/

26 « Lieu de culte dédié à la Vierge et à Sainte Ombeline, la chapelle Pointue a été construite sur la volonté de Madame Desbassayns, grande catholique pratiquante, à qui il semblait indispensable que les esclaves reçoivent une éducation religieuse », dans Office du Tourisme https://www.ouest-lareunion.com/la-chapelle-pointue-saint-gilles

27 Sur ces catégories, voir la *Note d'Information DEPP*, n° 20.01, janvier 2020, MEN. https://www.education.gouv.fr/six-types-de-colleges-differencies-par-la-population-accueillie-et-la-situation-geographique-89294

> *« La maman qui nous accompagnait me dit qu'elle a un peu peur de rentrer dans une chapelle tamoule parce que, elle, elle est catholique. Je dis : oui mais moi aussi je suis catholique […]. En fin de compte ça s'est bien passé, elle est entrée. Et deux élèves sont rentrés avec elle aussi ! […] Le principe de laïcité est respecté et notre administration pense […] qu'il y a des atteintes à la laïcité mais non, je connais mes élèves, y a pas d'intégrisme ou autre, mais bon elle y veille quand même. »*

Les stratégies mises en œuvre par les enseignants sont adaptées à l'environnement de travail et au système de valeurs des élèves et des familles (Ménard & Lantheaume, 2020). Ici, l'enseignante instaure une connivence avec cette maman pour l'amener à dépasser sa réticence. La laïcité n'y est jamais contestée par les élèves ou par les professionnels, selon les données recueillies, bien que son durcissement depuis 2018 lasse certains enseignants. À l'encontre d'une laïcité de surveillance (Salas, 2018) et d'une vision suspecte du religieux dont l'expression doit être contenue dans et par l'espace scolaire, à La Réunion, l'omniprésence des religions dans la sphère publique et leur diversité entrainent parfois une conception créolisée de la laïcité (Pontanier & Husser, 2022). Cela apparaît comme une ressource de premier ordre pour cette enseignante de collège mixte, qui compte 11 ans d'ancienneté.

> *« Quand j'aborde cette question des religions en 6e qui est au programme […] j'ouvre* Google Earth *[…] : on a une mosquée, une église et un temple tamoul. Et voilà c'est ça notre environnement religieux nous, socio culturel sur le plan religieux. On est tous à côté, on est tous dans une même classe, trois, quatre religions et voilà. […] J'aborde ça sans gêne, sans voile ».* (H-G/28, collège situé dans le sud-ouest de l'île.)

C'est d'ailleurs par souci de reconnaissance des croyances religieuses des élèves que des enseignants adoptent une pratique prudentielle lorsqu'ils transmettent des savoirs en lien avec le religieux en anticipant et en préparant les élèves et les familles. Ils font ceci afin de préserver les bonnes relations école-famille et d'éviter les potentielles remises en cause des savoirs transmis.

La prise en compte du contexte socioculturel et religieux de l'élève participe d'une reconnaissance de sa singularité et la méconnaître serait contre-productif selon un enseignant de lycée général et technologique.

Cela l'incite à prendre plus de précautions pour cet enseignement que pour un autre thème.

> *« J'ai des élèves qui peuvent aller à l'église tous les dimanches […]. Je leur dis à l'avance : moi je suis pas maîtresse catéchisme donc je vais dire des choses qui peuvent contredire ce qu'on vous a appris. Je le dis aussi aux parents qui ne sont pas d'accord avec le programme. […] Moi quand je parle du purgatoire[28] en disant que c'est pas dans la Bible et que le purgatoire est une invention des chrétiens et bah ça passe pas toujours ! »* (H-G/25, agrégée d'histoire, 16 ans d'ancienneté, 11 dans ce LGT.)

La contradiction pouvant exister entre discours historique sur les religions et discours croyant pourrait apparaître comme une question socialement vive, c'est-à-dire une question chargée d'émotions, souvent politiquement sensible et intellectuellement complexe (Tutiaux-Guillon, 2006). Pourtant, le caractère vif de l'objet d'étude est refroidi immédiatement par une préparation anticipée et diplomatique de l'enseignante, même si des désaccords peuvent survenir avec des parents. Comme d'autres professionnels de l'échantillon, sa pratique est routinisée et, finalement, le conflit ne fait pas épreuve puisqu'il est connu pour faire partie du jeu. C'est pourquoi certains enseignants vont jusqu'à laisser leur numéro de téléphone aux élèves si les parents ont besoin de davantage d'explication sur le contenu du cours. Cette logique domestique de bienveillance interpersonnelle peut s'expliquer par la volonté de proximité de certains professionnels avec les familles. Elle est hybridée à une logique communautarienne et à une logique civique car l'objectif de reconnaissance des coutumes religieuses de la population scolaire est orchestrée à des fins d'enrôlement des élèves et des familles dans le projet éducatif de les faire réussir.

> *« Les élèves qui nous entendent parler de Moïse, de la Terre Promise, du Christ […], ils pourraient penser que c'est du catéchisme […] donc j'explique bien et je dis que si les parents ont un petit doute ils peuvent appeler […] ça rassure. […] Je leur explique en 5e que les gens avaient peur de*

28 Dans le catholicisme, le purgatoire est une étape de purification des âmes des défunts qui permet d'expier les derniers péchés des croyants commis sur terre.

l'enfer et que pour aller au paradis ils étaient prêts à plein de choses et je leur parlais des indulgences : ces prêtres qui profitaient de ça pour vendre des pardons, etc. Les élèves commençaient à me demander : oui mais Madame est-ce que l'enfer ça existe? Je dis : hop hop, ce sont des croyances, donc heu voilà! » (H-G/40, 24 ans d'ancienneté, 17 dans ce collège mixte du sud de l'île.)

Contextualiser l'objet d'étude, l'historiciser, anticiper les réactions des élèves et étudier la façon dont se dégagent les principaux éléments d'une tradition religieuse qui évolue au fil des siècles (Saint-Martin, 2014) participent ici d'une transmission réussie des savoirs. Tenir le cadre est aussi, chez les enseignants expérimentés, une ressource particulièrement typique des professeurs d'histoire et de géographie qui connaissent bien leurs élèves perçus comme catholiques. La même dynamique est adoptée avec leurs acolytes de confession musulmane à propos d'un cours sur la Mésopotamie.

« J'anticipe le cours car ils comprenaient pas quand on parlait de l'Égypte ancienne que les musulmans n'existaient pas à l'époque […]. J'ai dû leur expliquer que la religion musulmane s'est créée au VII^e^ siècle après Jésus Christ. J'avais des élèves, des garçons qu'étaient un peu choqués! Au début, je disais : demandez à vos parents, à l'imam. Maintenant, j'expose les faits […] c'est pas difficile à traiter si c'est posé dans le calme et le respect. » (H-G/1, 7 ans d'ancienneté en collège classé REP.)

L'enseignant n'est pas ici un maître de vérité (Tutiaux-Guillon, 2015). C'est en prenant appui sur d'autres acteurs de la vie sociale qu'il tente de légitimer les savoirs à transmettre lorsqu'il présuppose qu'il y a convergence des discours. Dans le cas cité, le professionnel s'attend à ce que l'imam confirme l'enseignement prescrit par l'éducation nationale, notamment parce qu'il est conforme aux dates transmises dans le discours religieux tenu à l'école coranique, voire à la mosquée.

« J'ai fait que deux ans d'EMC [ici], mais ils choisissaient systématiquement le thème des religions et la laïcité ce qui montrait bien l'intérêt des élèves pour ce sujet qui n'existait pas en métropole [R]! Ça permet de travailler sur les valeurs de tolérance, de vivre ensemble. » (H-G/24, 30 ans d'ancienneté, 5 en collège mixte.)

Si l'expérience religieuse des élèves sert de levier pour créer du commun, elle n'est pas sans questionner les enseignants ou les élèves lorsque leur religion ou leurs pratiques religieuses ne figurent pas dans les manuels scolaires. S'en suivent parfois des revendications liées au désir de reconnaissance des élèves qui pratiquent le syncrétisme, comme l'explique cet enseignant d'H-G en collège :

> *« Mais pourquoi y a rien sur les malbars[29], je suis chrétienne mais je suis de religion malbar aussi » me dit une élève. Il y a l'hindouisme ok mais c'est pas le syncrétisme ok? Et puis y a mes jeunes malgaches-réunionnais aussi. Y a des programmes soi-disant centrés sur notre île, mais ça c'est pas traité, ni l'animisme. […] L'esclavagisme ok mais comment y ont tenus? Heureusement qu'ils avaient la religion quelque part. Et les engagés?[…] On leur montre la différence entre monothéisme et polythéisme mais j'ai pas un collègue qui veut s'aventurer sur cette question du plurireligieux : pas le temps, éducation nationale et pas régionale, problèmes malbar et tamoul, etc. […] Alors les touristes adorent, c'est le spectacle, la marche sur le feu, mais y a une histoire derrière quand même! »* (H-G/9, 24 ans d'ancienneté, 12 en collège mixte).

Pour pallier ce qui peut s'apparenter (dans les programmes scolaires) à un sentiment de déni de reconnaissance (Honneth, 2013) des Français « d'outre-mer » aux pratiques syncrétiques (malbar, mais aussi kaf[30], yab[31]), cet enseignant d'H-G natif de l'île s'appuie sur des travaux d'historiens et d'anthropologues de l'université de La Réunion pour com-

---

29 Les *malbar* sont originaires du sud de l'Inde et sont arrivés sur l'île dans les années 1860-1870 avec la période de l'engagisme qui fait suite à l'abolition de l'esclavage. Les Réunionnais qui se désignent toujours par le terme *malbar* pratiquent une religion « créolisée » (hindouisme et catholicisme). Ceux qui se désignent par le terme *tamoul* abandonnent leur double religion en faveur de l'hindouisme.

30 Ce terme est une construction sociale basée sur des catégories ethnoraciales. C'est un nom donné aux personnes considérées comme d'origine malgache ou africaine descendant d'esclaves ou d'« engagés ».

31 *Ibid*. Ce terme fait référence aux « créoles blancs », descendants des premiers colons arrivés à La Réunion au XVIIe siècle et ruinés par l'abolition de l'esclavage.

bler, selon lui, les lacunes de l'ouverture et de l'adaptation des programmes scolaires dans le secondaire. Cela lui permet de s'engager pour la reconnaissance de toutes les pratiques religieuses à La Réunion, indépendamment des conflits internes[32]. Cette démarche a été constatée chez deux des enseignants de l'échantillon. Elle peut renvoyer à l'idée qu'à La Réunion, l'enseignement des faits religieux est aussi une manière d'honorer les communautés. Si cela n'est pas concrètement présent dans le cahier des charges, il est implicitement rattaché à l'imaginaire de tolérance souvent associé à la promotion de l'enseignement des faits religieux.

Par ailleurs, c'est presque avec militantisme que ce professeur (H-G/24) réprouve l'instrumentalisation touristique des rituels hindous publics, comme le *dîpavalî*[33] ou la marche sur le feu, car leur valeur ajoutée pour la Région est pensée, selon lui, en termes économiques et non pas en termes historiques (devoir de mémoire). D'autres enseignants, dans une volonté de valoriser le patrimoine et la mémoire locale, mobilisent des bandes dessinées régionales sur l'engagisme[34] pour construire une reconnaissance identitaire par le bas. Les apports pluriels de l'histoire française et de sa diversité sont ainsi réinjectés au cas par cas en fonction des situations que rencontrent les professionnels et selon leur sensibilité propre aux demandes des élèves. Les dimensions pratiques et affectives de la reconnaissance (religieuse) s'incarnent ici majoritairement par une forme de « reconnaissance sensible » (Voirol, 2018) de l'identité culturelle plurielle des élèves. Ainsi, c'est en passant par une reconnaissance intersubjective des particularités des élèves que des équipes enseignantes tâchent de nouer les conditions d'une solidarité où germent des fins communes (Honneth, 2013).

---

32 Il s'agit ici du Renouveau *tamoul* à La Réunion qui récuse les pratiques syncrétiques des *malbars*.

33 Fête *tamoul* et *malbar* qui célèbre Latchimi, déesse de la lumière et de la prospérité. Elle fait partie des manifestations urbaines phares dans le département (Jauze, 2011).

34 Par exemple : *Jaya, engagée indienne*

https://www.bedetheque.com/BD-Jaya-une-engagee-indienne-153666.html

Les bandes dessinées sont également une ressource pour traiter de la période esclavagiste : *SAVOIA*, *Les esclaves oubliés de Tromelin*, *Les Robinsons de l'île Tromelin*, *Un MARRON*, *La grippe coloniale*, etc.

2. Les problématiques sociales, le déni de reconnaissance et les stratégies adaptées au public scolaire

Dans cet espace géographique multiculturel où la cohabitation des identités, des langues, des cultures et des religions s'inscrit dans une histoire qui nourrirait le récit de « l'harmonie sociale réunionnaise » (Rafidinarivo & Malbert, 2015), la question des discriminations et du racisme peut apparaître comme une question sensible chez les enseignants interviewés.

Réalisée dans le cadre d'une action de sensibilisation des collégiens au racisme et à sa lutte, la bande dessinée *péi* (« originaire du pays » en créole réunionnais) permet encore de traiter une question complexe dans cette académie : le racisme anti-mahorais (population française) et anti-comorien (population étrangère). Des enseignants d'EMC s'emparent de cet objet éducatif pour tenter de rendre visibles ces minorités en montrant une image positive de leur culture. Le but est de contrer les attitudes de mépris et de dévalorisation des élèves qui, dans une dynamique de superposition, peuvent aussi mobiliser la catégorie religieuse « islam radical » pour parfaire leur dénigrement. Se joue ici une fracture de reconnaissance entre des musulmans sunnites, originaires du Gujarat en Inde[35] et appelés *zarabs*[36] dans le parler local, d'autres musulmans sunnites[37], originaires de Mayotte, et des musulmans chiites[38] (minoritaires), originaires de Mayotte ou des Comores.

35 Cette pratique de l'islam s'implante à partir de la fin du XIXe siècle avec l'arrivée de marchands originaires du Gujarat en Inde.

36 C'est un nom donné aux personnes considérées comme des Réunionnais musulmans originaires du Gujarat (nord-ouest de l'Inde). Les *Zarabs* sont les descendants des premiers Indiens musulmans arrivés dans l'île (en même temps que les Chinois) dans le but de faire du commerce.

37 Cette pratique de l'islam sunnite est marquée par des coutumes africaines et malgaches et des traditions animistes. Elle voit sa présence renforcée à la fin du XXe avec l'immigration de Mahorais et de Comoriens.

38 Cette pratique de l'islam chiite est empreinte de soufisme et intègre également des traditions animistes.

> *« J'avais remarqué un peu de racisme envers les élèves mahorais […]. Je m'appuyais sur des petites BD qui s'appelaient Izidine qui parlaient de discrimination voire de racisme envers un élève mahorais et à la fin ils sont devenus tous amis et ils se sont rendus compte que Izidine savait jouer parfaitement au foot et qu'ils étaient tous pareils et différents quoi ! On prend toujours l'exemple de la main en classe de 5e en EMC en disant qu'on est unis dans la diversité ! […] C'est l'exemple [des] cinq doigts, comme chez les zarabs ou les malbars et même les juifs ! […] Mais c'est vrai que chez les Mahorais et surtout les Comoriens, y a cet islam qui fait un peu peur parce que certains parents ne sont pas intégrés dans les mosquées d'ici. »* (H-G/4, 14 ans d'ancienneté, 9 en collège populaire.)

Socle de l'identité collective réunionnaise, le mélange des cultures entraine la valorisation d'une expérience partagée via des symboles interculturels et religieux (ici, les cinq doigts de la main, comme les populations venues peupler l'île au fil des siècles). Ils servent de ressource à cet enseignant pour créer du commun entre les élèves mais la tolérance réunionnaise s'effrite lorsque le religieux apparaît comme source de division. Ici, il s'agit de la crainte de voir se développer une branche radicale du mouvement chiite - branche minoritaire de l'islam - qui viendrait mettre à mal la singularité matrilinéaire de l'islam mahorais et de l'islam sunnite de la population réunionnaise *zarab*. La problématique de rejet des élèves mahorais s'inscrit aussi dans une problématique sociale, même si l'islam sert de prétexte d'exclusion (Bozec, 2020). En effet, la population musulmane (sunnite) dite *zarab* appartient aux classes moyennes et supérieures de la société réunionnaise et contribue au « bon fonctionnement de l'économie » ; les seconds, des musulmans originaires de Mayotte ou des Comores (majoritairement sunnites mais aussi chiites) sont issus des classes populaires et forment un « *sous-prolétariat urbain et sont l'objet d'une stigmatisation et d'un rejet par le reste de la population alors que les enfants issus de cette immigration souffrent de problèmes d'intégration au milieu scolaire* » (Pourchez, 2002). Dans un contexte de durcissement des rapports sociaux entre Mahorais, Comoriens et population réunionnaise, l'origine ethnique ou géographique des élèves, comme leur religion supposée, sont parfois source de tensions à l'école. Conscients des écueils possibles entre élèves (par exemple : stéréotypes, préjugés voire xénophobie envers ce groupe culturel), des enseignants évoquent une discrimination composite et complexe dont les

conséquences sont à la fois visibles et invisibles en raison de l'idéal républicain qui tend à penser l'école comme « préservée du racisme et de la discrimination » (Dubet, 1993), qui plus est, à La Réunion dont la rhétorique du « vivre ensemble » participe à invisibiliser parfois les tensions intercommunautaires liées aux vagues d'immigrations successives (tensions évoquées par 14 enseignants sur 28). Pour enrayer ce phénomène, certains professionnels privilégient une approche tournée vers la valorisation du patrimoine culturel de Mayotte et par la reconnaissance sociale des élèves mahorais et de leurs qualités individuelles. Cela passe par la découverte concrète de leur archipel avec un projet éducatif centré sur les singularités sociohistoriques de Mayotte et sur sa place géographique dans l'archipel des Comores.

> « *On avait monté un projet sur le rapport entre nos élèves d'origine réunionnaise et nos élèves d'origine mahoraise au collège car les relations n'étaient pas bonnes. Donc un prof de français et moi-même, lui avait enseigné et vécu aux Comores et à Mayotte. […] On est partis avec les élèves une semaine à Mayotte donc les élèves mahorais se sentaient valorisés dans la présentation de leur île et de leur culture : les belles mosquées, le lagon. Et en même temps, les élèves réunionnais ben voilà, il y avait une meilleure connaissance entre les deux communautés et […] ça a super bien marché.* » (H-G/9, 17 ans d'ancienneté, 4 dans ce collège situé au sud-ouest de l'île.)

Conformément aux finalités de compréhension du monde et de formation des citoyens (Tutiaux-Guillon, 2015), des enseignants portent des projets fédérateurs pour la communauté scolaire pour lutter contre les discriminations entre élèves. Acquérir de l'instruction sur l'histoire des Comores et de Mayotte peut permettre objectivation, déconstruction des stéréotypes et reconnaissance entre élèves, une manière de mieux se situer et de mieux comprendre les débats sociaux et régionaux. Les projets éducatifs interdisciplinaires se nourrissent ainsi des compétences des enseignants d'histoire et de géographie et donnent un côté humain au programme scolaire, notamment lorsque le projet est concrétisé par un voyage scolaire qui apparaît indéniablement comme une ressource pour sensibiliser la classe, même au prix d'un investissement pédagogique notable (Pontanier & Husser, 2019). Cela permet de favoriser une lecture de l'hétérogénéité en partant de l'individuation des

cultures pour construire une vision réciproque de la diversité culturelle (Meunier, 2008). Cette approche s'inscrit bien dans les finalités du prescrit et, pour parfaire la réussite de l'entreprise, c'est dans une logique communautarienne (et régionaliste) que des enseignants mobilisent des arguments auxquels les élèves sont particulièrement sensibles : « je leur dis : notre vivre ensemble doit nous aider à être plus tolérants justement. Vous devez vous respecter et vous reconnaître parce que La Réunion est une terre de communion » (H-G/23, 17 ans d'ancienneté, 4 dans ce lycée du sud.)

La plupart des enseignants de l'échantillon qui dénoncent des situations liées au racisme (anti-mahorais, anti-comorien) l'accolent à une problématique régionale. Ils pointent l'amalgame qui est fait, d'une part, entre Mahorais et Comoriens et, d'autre part, entre musulmans et islamistes, notamment pour les nouveaux venus. Les enseignants sensibles aux discriminations et au racisme le sont d'autant plus lorsqu'ils ont été touchés (ou un proche) par le phénomène (Zoreil[39], Mahorais, originaire des Comores, Sinoi[40], etc.) comme l'explique un enseignant né de parents comoriens *:« Ici, c'est compliqué d'être perçu comme musulman et républicain si t'es d'origine comorienne* » (H-G, 30 ans d'ancienneté, 5 dans un collège mixte de l'ouest). Contraint d'agir avec une configuration territoriale faite de contraintes et de ressources, c'est dans une logique civique que des enseignants font vivre la mosaïque créole malgré les assignations essentialistes de certains collègues : « *On peut pas nier qu'ils* [les Mahorais et les Comoriens] *s'intègrent pas, ils viennent toucher la caf, point, radicaliser nos jeunes* » (professeur d'économie sociale en lycée professionnel, 7 ans d'ancienneté). Conformément à la doctrine du rassemblement national (59,6 % au second tour des présidentielles de 2022 dans ce département), les étrangers seraient la cause de tous les maux dont souffre la France sur le plan économique, social et religieux. Dans ce contexte post-attentats, des Mahorais et/ou des Comoriens perçus comme musulmans sont devenus la cible de nombreuses invectives

39 C'est un nom donné aux personnes considérées comme d'origine métropolitaine en parler créole.

40 Se dit d'un créole d'origine chinoise (cf. engagisme).

islamistes et racistes. Notons que la question de la disqualification sociale et du discrédit religieux ne concerne pas, dans les données recueillies, les élèves ou la population de confession musulmane *zarab*.

Pour contrer des sous-entendus racistes, des enseignants mobilisent parfois le débat entre élèves via l'EMC. Ils attribuent les défis que rencontrent les élèves dans ce contexte – notamment dans le débat autour du religieux – à l'absence de maîtrise des codes sociaux chez certains.

> *« Les élèves sont réceptifs [ici], ils sont assez intelligents, les parents sont évolués* […] *c'est un lycée un petit peu select! Je pense que c'est peut-être moins évident de les faire débattre sur le religieux dans des REP+ où y a que des Mahorais par exemple* […] *parce que la pression migratoire crée souvent de la xénophobie. »* (H-G/7, 20 ans d'ancienneté, 15 dans ce lycée LGT situé dans l'ouest.)

Les problématiques scolaires des élèves et leurs influences sur le déroulement du débat citoyen n'échappent pas aux enseignants qui ont traversé des établissements défavorisés et favorisés[41] mais ils ne le conscientisent pas forcement comme un problème de capital culturel et de capital social que l'école devrait résoudre dans une logique de justice sociale. D'autres enseignants de l'échantillon (5/32) sont réfractaires à la pratique du débat et réprouvent ce type d'exercice (argumentation, jugement raisonné, mise en commun) en raison, selon eux, du manque de maturité des élèves et aussi en raison de la place donnée aux valeurs républicaines en lieu et place des savoirs.

> *« L'EMC c'est une matière qui est compliquée parce qu'on glisse facilement vers la matière moralisatrice, valeurs de la république gnagna. […] Il faut vraiment arrêter de croire que les gamins de seconde, première, terminale sont aptes à débattre. […] Y ont pas suffisamment de connaissances pour débattre de grand sujet comme le racisme, […] la laïcité, c'est tellement complexe. »* (H-G/13, 25 ans d'ancienneté, 15 dans ce lycée.)

---

41 Sur ces catégories, voir la *Note d'Information DEPP*, n° 20.01, janvier 2020, MEN.

https://www.education.gouv.fr/six-types-de-colleges-differencies-par-la-population-accueillie-et-la-situation-geographique-89294

Engager les élèves à réfléchir ne fait pas l'unanimité chez les professeurs interrogés. Cela peut être analysé comme une stratégie d'évitement du confit, d'autant plus quand le débat concerne une question sensible comme le racisme à La Réunion. En effet, le règlement non violent des désaccords n'est pas toujours aisé comme le raconte un enseignant (16 ans d'ancienneté, 4 dans un collège classé REP) : « *le père [comorien] dit à son fils : 'tu te bas, tu montres qui tu es. Chez nous un homme se bat pour dire qui il est.' […] Le gosse a été exclu bien sûr mais je suis pas certain qu'il a compris pourquoi! […] L'intégration est pas toujours simple pour ces gosses* ». L'interculturalité est parfois une ressource pour promouvoir l'acceptation des différences, parfois elle se heurte à des écarts culturels difficilement acceptables pour les enseignants interrogés et c'est sur le long terme qu'ils vont devoir œuvrer.

3. Le devoir de mémoire ou les conséquences d'une question vive?

Dans cette dernière section, le prisme régional permet également de centrer notre analyse sur une autre question sensible, celle des dispenses de natation, discipline obligatoire en collège et en lycée. Cette approche permet un renversement de point de vue et elle est convoquée ici pour corroborer l'importance de l'enjeu du devoir de mémoire dans cette académie. En effet, la compréhension des pratiques professionnelles en matière de laïcité et de religions à l'école dans la société réunionnaise d'aujourd'hui ne doit pas invisibiliser un certain nombre d'aspects qui se rapportent à (la violence de) son histoire (Ghasarian, 2008). Cette approche par les *dispenses de natation* permet donc, en arrière-plan, de traiter des spécificités religieuses des Réunionnais. Les enseignants d'H-G sont indirectement concernés par cette question, notamment les natifs et ceux qui travaillent sur l'île depuis plusieurs années. Alors que des collègues fraîchement arrivés de la métropole attribuent ces dispenses de natation à des motifs supposément religieux, et potentiellement contraires à la laïcité, d'autres enseignants font valoir une autre catégorie d'analyse : celle du devoir de mémoire.

> « *À la rigueur, le seul sujet qui serait compliqué ici, c'est les collègues qui n'ont aucune connaissance de rien! Y stigmatisent les élèves et ne se sont pas un tant soit peu intéressés à l'histoire de notre île. […] Mais pas que les profs de sport, ça peut-être en français, y connaissent pas vraiment le*

code noir, *tout ça […] les traumas, etc.* » (H-G/28, 27 ans d'ancienneté, 11 dans un collège des Hauts).

Négliger de s'intéresser à l'histoire de l'île peut conduire des enseignants à catégoriser et à interpréter différemment les dispenses de pratiques sportives (en cas de natation) ou la non-participation des élèves en sortie scolaire au lagon (qui présuppose une baignade). Certains interprètent donc ce type de situation comme un problème religieux et/ou culturel (la religion supposée étant l'islam), d'autres comme un problème adolescent (peur d'être vu en maillot) ou comme un problème médical (problèmes de tympans ou d'épiderme). Des enseignants analysent enfin ces dispenses comme relevant d'une question sensible : « *la mémoire de l'eau […] des noyades à l'époque esclavagiste* » (H-G/28). Si ces éléments ne relèvent pas directement de l'enseignement de l'histoire ou de l'EMC, ces situations de travail sont mobilisées ici pour rendre compte de la place et du rôle spécifique des enseignants d'H-G pour refroidir des sujets rattachés à des problématiques religieuses et laïques, du moins envisagées comme telles chez certains professionnels. Pour cela, ils utilisent des ressources corrélées à leur discipline spécifiquement centrées sur l'esclavagisme.

> « *Y me dit : 'elle doit être musulmane, elle pipotte une dispense de piscine, c'est une atteinte au principe de laïcité'. J'explose de rires! D'où elle est musulmane? Qu'est-ce que la laïcité vient faire?* […] *Elle vit dans les Hauts, c'est des gosses qui vont presque jamais dans les bas* […] *Qu'est-ce qui vient nous donner des leçons de laïcité! Suis prof d'histoire et j'ai un pote référent-laïcité au rectorat, ça va hein?* » (H-G/28, 27 ans d'ancienneté, 11 dans un collège des Hauts.)

Difficile à interpréter, sujette à tension, la dispense de natation cristallise des enjeux singuliers à La Réunion, comme si les enseignants devaient être redevables d'une histoire particulière en comprenant cette esquive. En effet, en terre esclavagiste, l'esclave n'est plus un homme, mais un bien meuble dont le statut est déterminé par le code noir (Viala, 2018). Son corps est un outil au service du maître et de sa plantation. Lorsque les affaires sont complexes, les compagnies d'assurance interviennent si des dégâts matériels sont constatés. Des esclaves-marchandises (Chaignot, 2012) sont alors embarqués auprès de navires négriers

pour les faire disparaître et pour que soient versées légalement des indemnités au propriétaire. Des enseignants méconnaissent les conséquences psychologiques de cette mémoire traumatique[42].

> *« En terminale on va faire une sortie en spécialité sur le Lazaret de la Grande Chaloupe. […] On doit travailler sur la mémoire de l'esclavage : comment les Réunionnais perçoivent cette mémoire ? Est-ce qu'ils la connaissent bien [R] ? Est-ce qu'ils ne la déforment pas un p'tit peu ? Donc, avec des visées politiques ou autres. Après, on travaille sur l'idée de p-a-t-r-i-m-o-n-i-a-l-i-s-a-t-i-o-n, c'est-à-dire comment est-ce qu'on transforme un lieu de souffrance en un lieu qu'on peut visiter pour connaître une culture et comment est-ce qu'on doit mettre en valeur cette culture pour la transmettre à nos enfants ? […] Ici culture et religion ça fait qu'un. […] Nous on montre la différence, c'est notre travail ! Pareil pour [une église] un temple hindou, chinois, une mosquée. »* (H-G/32, 16 ans d'ancienneté, 6 dans ce lycée mixte.)

Le processus de patrimonialisation via des lieux de mémoire (Nora, 1997) dans les territoires ultramarins semble avoir contribué à apaiser cette histoire dramatique à La Réunion. La part religieuse de cette mémoire est aussi convoquée par des enseignants car elle fait sens pour la population scolaire. Elle permet d'articuler construction individuelle et construction collective en raison des frottements culturels (Jauze, 2011) entre religions.

Toutefois, l'exemple des dispenses de natation réintroduit une crispation entre collègues natifs et fraîchement mutés, la critique du regard métropolitain étant ressentie par certains comme un signe de domination néocoloniale.

> *« Nous avons fait une sortie au Lazaret dans le cadre du cours sur les engagés. Une sortie préparée minutieusement. Nous avons profité de l'arrivée*

---

42 « Des travaux d'historiens ont dévoilé les conséquences psychologiques du système esclavagiste sur les descendants des protagonistes de cette tragédie. Des études […] en épigénétique ont démontré l'existence de traces, sur l'ADN, de ces traumatismes et leur transmission intergénérationnelle ». https://fr.unesco.org/news/symposium-international-guerir-blessures-lesclavage-retablissement-mutuel

des Érasmus pour leur faire découvrir, le prof d'anglais nous a accompagné et les élèves devaient présenter un site en anglais. […] Après on va tous se baigner au lagon et j'en ai deux, c'est le flop : ont-ils peur des poissons ? Est-ce culturel ? Est-ce religieux ? Est-ce un trauma lié aux ancêtres ? […] La prof d'anglais [arrivée en début d'année] veut les signaler à l'administration [pour suspicion de radicalisation]. […] Deux poids, deux mesures. […] Je rêve ! » (H-G/21, 7 ans d'ancienneté, 1 dans ce collège REP.)

La crainte de l'eau peut trouver plusieurs explications culturelles : méfiance vis-à-vis de l'océan Indien en raison des périodes cycloniques, des attaques de requins, etc. Ici, la catégorisation « séquelle mémorielle » en cas de refus de baignade ou de cours de natation est aussi un moyen détourné de rappeler aux enseignants fraîchement mutés de l'Hexagone qu'il y a des zones d'ombres du passé colonial qu'il faut mettre en lumière autrement qu'avec la bannière de la lutte contre les atteintes au principe de laïcité. Cette posture permet ainsi de contrer l'analyse des *Zoreils* et de refuser ce qui est perçu par certains Réunionnais comme une domination métropolitaine.

« Nous on est le confetti de la France dans l'océan Indien, c'est une ancienne colonie : « on s'en branle des Réunionnais ». […] Faut pas croire que le pouvoir central en a quelque chose à faire de nous. On compte pas pour eux /// sauf si tu décèles un intégriste ! […] Alors tu te baignes pas, c'est suspicieux ! Et si t'as une dispense et que t'es musulman alors là, c'est une affaire d'État ! Les indigènes sont toujours là ! […] Faisons confiance aux collègues d'EPS pour les motiver ces élèves-là, ça peut prendre du temps. » (H-G/8, 25 ans d'ancienneté, 12 dans ce lycée général.)

En mobilisant une catégorisation régionale et mémorielle (influence du territoire cyclonique, mémoire de l'eau, etc.), cet enseignant, dans une logique de reconnaissance des anciens dominés et des minorités religieuses du pays, vante les limites d'une citoyenneté plurielle et refroidit du même coup un potentiel manquement à la laïcité sur cette terre de « vivre ensemble ».

Conclusion

Les entretiens recueillis permettent de souligner une volonté professionnelle : celle de mettre en place un référentiel commun, républicain certes mais rattaché spécifiquement au territoire ultramarin où les particularismes et les différences doivent être inclus pour permettre le « vivre ensemble ». Cela permet de considérer la superdiversité à La Réunion comme une ressource pour comprendre la dynamique qui lie laïcité et diversité religieuse dans cette académie. Par ailleurs, le principe de reconnaissance, dans une perspective à la fois générale et pluraliste, permet de faire tenir des situations de travail qui interpellent les enseignants. Ainsi, la mise en œuvre d'une « reconnaissance sensible »[43] des particularismes religieux des élèves permet de refroidir des questions scolaires parfois vives lorsqu'il s'agit de laïcité ; celle d'une « reconnaissance sociale » des élèves quelles que soient leurs origines géographiques, ethniques ou culturelles permet quant à elle d'entreprendre une lutte contre les discriminations et le racisme (ici anti-mahorais et/ou anti-comorien), question également complexe sur cette terre qui plébiscite son « vivre ensemble ». Enfin, la reconnaissance d'un devoir de mémoire permet de justifier (mais non pas d'accepter) des dispenses sportives jugées contraires au principe de laïcité, ce qui laisse entrevoir l'influence du territoire réunionnais et ses problématiques propres pour catégoriser à bon escient une situation de travail.

43 Ce processus de reconnaissance est lié à la dimension religieuse ou spirituelle des élèves et des familles.

Bibliographie

ANDOCHE, J., AUBOURG, V., & MALBERT, T. (2017). Bulletins de l'Observatoire international du religieux, Le religieux en Outre-mer : Le religieux à La Réunion. *SciencesPo, Centre de recherches internationales, 9*, https://www.sciencespo.fr/ceri/fr/oir/le-religieux-la-reunion.html

BARDIN, L. (2001 [1996]). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

BIDAR, A. (2013). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école.* Paris : Documentation française.

BOLTANSKI L., & THÉVENOT L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur.* Paris : NRF Essais, Gallimard.

BOZEC, G. (2020). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire : Les enseignant.e.s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses, L'Harmattan/Presses de Sciences Po, 84*(1), 81-94.

CHAIGNOT, N. (2012). L'esclavage et la Traite négrière dans la modernité occidentale : un système d'économie politique spécifique. In Chaignot, N. (Ed.), *La servitude volontaire aujourd'hui : Esclavages et modernité* (pp. 49-83). Paris : Presses Universitaires de France.

DE COCK, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales, 70*(1), 179-189.

DEROUET, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.

DUBET, F. (1993). Le racisme et l'école en France. In Wieviorka, M. (Ed.), *Racisme et modernité* (pp. 298-306). Paris : La Découverte.

ÈVE, P. (2005). *La Laïcité en terre réunionnaise. Origine et originalité*. Paris : Océan éditions.

FERHAT I. (2020). Éduquer à la laïcité ? *Esprit, (*6), 9-12.

GENEVOIS S., & FAGEOL P.-E. (2017). Étude sur les adaptations des programmes d'histoire-géographie à La Réunion - Rapport d'enquête. [Rapport de recherche, Université de la Réunion]. Laboratoire ICARE (EA 7389).

GHASARIAN, C. (2008). Introduction à la complexité réunionnaise. In Ghasarian, C. (Ed.), *Anthropologies de La Réunion* (pp. 11-21). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

HONNETH, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris : Éditions Gallimard.

HUGHES, E. C., & CHAPOULIE, J. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis.* Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

JAUZE, J. (2011). Cultures et identités dans les villes des Mascareignes. In Rajaonah, F. V. (Ed.), *Cultures citadines dans l'océan Indien occidental (XVIIIe- XXIe siècles) : Pluralisme, échanges, inventivité* (pp. 149-167). Paris : Karthala.

Kahn, P. (2015). Un enseignement moral et civique pour la démocratie. *Administration & Éducation*, 148, 69-76.

MÉNARD, C., & LANTHEAUME, F. (2020). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches & éducation,* (21), 1-14. Février 2020, consulté le 07 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8127 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8127

MEUNIER, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos,* (3), 1-18. mis en ligne le 06 octobre 2008, consulté le 06 mars 2022. URL : http://journals.openedition.org/socio-logos/1962 ; DOI : https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962

MICHEL, J. (2010). *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France.* Paris : Presses Universitaires de France.

NORA P. (1997 [1984]). *Les lieux de mémoire*. Paris : Éditions Gallimard.

PEPIN, L. (2009). *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux.* Bruxelles : Réseau des Fondations européennes (Network of European Foundations).

PONTANIER, E. (2023). À La Réunion : la laïcité à l'épreuve de la créolisation. *Éducation et Sociétés, 49,* 185-200.

PONTANIER, E., & HUSSER, A.-C. (2019). Religions et sorties scolaires au collège : la laïcité scolaire au prisme des aménagements ordinaires. *Studies in Religion/Sciences religieuses, 48*(4), 571-592.

PONTANIER, E. & HUSSER, A.-C. (2022). La laïcité scolaire vue de La Réunion : une créolisation de la loi de 2004 ? De la diversité à l'École : parcours, représentations, enjeux, *TROPICS, 11*, 77-89.

POURCHEZ, L. (2002). Institutions scolaires et culture réunionnaise. In Ghasarian, C. (Ed.), *Anthropologies de la Réunion* (pp. 95-111). Paris : Éditions des archives contemporaines.

RAFIDINARIVO, C. & MALBERT, T. (2015). Dialogue interreligieux et cohésion sociale à La Réunion. In Faberon, F. (Ed.), *Liberté religieuse et cohésion sociale : la diversité française* (pp. 285-299). Aix-en-Provence : Presse Universitaire de Aix-Marseille.

ROINSARD, N. (2014). Pauvreté et inégalités de classe à la réunion : Le poids de l'héritage historique. *Études rurales, 2*(194), 173-189.

SAINT-MARTIN, I. (2014). Enseigner les faits religieux, quelques réflexions à l'issue d'un colloque : Teaching religions: some reflections after a workshop. *Histoire, monde et cultures religieuses, 4*(32), 135-141.

SALAS, D. (2018). Laïcité, le dévoiement sécuritaire. *Les Cahiers de la Justice, 3*(3), 389-395.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions socialement vives » en histoire-géographie. In Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux et Paris : ESF éditeur.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. In Audigier, F., Sgard, A., & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* (pp. 139-150). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

VERTOVEC, S. (2007). Super-Diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024-1054.

VIALA, F. (2018). La mémoire des gestes de l'esclavage dans les pratiques performatives caribéennes. *L'Annuaire théâtral,* (63-64), 49–62.

VOIROL, O. (2018). De la raison sensible. Reconnaissance et expérience religieuse. In Becci, I., Monnnot, C., & Voirol, O. (Eds.), *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse* (pp. 45-71). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

WILLAIME, J.-P. (2007). Qu'est-ce qu'un fait religieux. In Borne, D., & Willaime, J.-P. (Eds.), *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux* (pp. 37-57). Paris : DUNOD.

.