
Stéréotypes et manuels scolaires

Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire

Anne-Lorraine Wagner, Pascal Tisserant

*Université Paul Verlaine
UFR Sciences Humaines et Arts
Laboratoire ETIC - EA 4432. InterPsy.
Ile du Saulcy
57006 Metz
anne-lorraine.wagner@univ-metz.fr
tisserant@univ-metz.fr*

RÉSUMÉ. Comme l'a montré Choppin (1992), le manuel scolaire, en raison du statut de représentant d'un savoir légitime incontestable qui lui est conféré s'est trouvé au coeur de nombreuses polémiques. Les ouvrages scolaires ne peuvent, en effet, qu'être le reflet de la société dans laquelle ils ont été conçus et c'est principalement pour cette raison que la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité a commandé une étude visant au repérage d'éventuels stéréotypes pouvant se glisser dans les manuels du secondaire. Cette synthèse atteste d'une sous-représentation des cinq groupes considérés (femmes, minorités visibles, personnes en situation de handicap, personnes homosexuelles et séniors) avec certaines particularités. Si la lutte contre les inégalités en raison du genre, de l'origine et, dans une moindre mesure, du handicap est prise en compte, des asymétries subsistent : les femmes sont moins présentes dans la sphère professionnelle ou reléguées à des postes subalternes, les minorités visibles et plus encore les personnes en situation de handicap et les personnes homosexuelles n'apparaissent qu'à un niveau collectif, en tant qu'objet de débat plutôt qu'en tant que sujet à part entière. Les séniors sont, quant à eux, associés à l'inactivité.

MOTS-CLÉS : stéréotypes, manuels scolaires, femmes, minorités visibles, handicap, homosexualité, séniors, discrimination, représentation

1. Introduction

Par leur statut familial et incontournable, représentants du savoir et supports indissociables de l'enseignement, les manuels scolaires occupent une place privilégiée au sein de l'éducation : « *considérés comme « le livre des livres » rassemblant l'état des connaissances d'une société. Enseignant-e-s, parents et élèves leur font spontanément confiance* » [FONTANINI 07]. La position stratégique et l'influence qui leur sont reconnues ou supposées, ont souvent pour conséquence de situer ces ouvrages d'un genre particulier au coeur de débats passionnés et de vives polémiques et revendications, qui les remettent en cause tant sur le plan de la forme (ces dernières années c'est notamment leur poids qui est régulièrement fustigé) que du fond (contenu politique et idéologique).

En France, les programmes sont imposés par le gouvernement, et l'Etat n'exerce aucun contrôle sur le contenu des manuels qui est dicté par la seule loi du marché (les éditeurs se conforment aux prescriptions du programme dans le seul et unique but de ne pas être boycottés par les enseignants). Pourtant, si la fidélité des manuels au programme n'est pas remise en cause, il n'en est pas de même de la manière dont les auteurs s'emparent de celui-ci. CHOPPIN (1992) évoque l'inéluctable partialité dont souffrent les manuels : « *le choix de la langue (...) et du style (...), la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites* ». Pour cet auteur les premières controverses marquantes visant le contenu de ces ouvrages remontent à 1882 où quatre manuels d'instruction civique et morale furent prohibés, accusés d'avoir « *violé la neutralité religieuse* ». Après la religion et juste avant la première guerre mondiale, ce fut le caractère « nationaliste » pour les uns, « antipatriotique » pour les autres, de certains manuels qui furent sujet à controverses. De nos jours, les questionnements se poursuivent dans la mesure où « *les manuels scolaires participent, au-delà de leur rôle didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves* » [FONTANINI 07].

La recherche que nous nous apprêtons à présenter répond à une requête de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité (HALDE) qui souhaitait connaître le traitement fait de la discrimination dans les manuels de l'enseignement secondaire, et si ceux-ci comportaient des stéréotypes sur des groupes reconnus comme étant victimes de discrimination dans la société française actuelle. C'est ce second point que nous aborderons au travers de cette synthèse.

Après avoir passé en revue les principaux travaux existants sur les cinq critères que nous avons choisi de considérer dans le cadre de cette étude (à savoir les femmes, les personnes appartenant à des minorités visibles, les personnes en situation de handicap, les personnes homosexuelles et les seniors), nous dresserons un bilan des résultats recoupant les différentes méthodologies mises en oeuvre. La discussion finale permettra de mettre en relation ces observations avec les études antérieures.

2. Les travaux sur la place des groupes cibles dans les manuels scolaires

Commençons par apporter quelques précisions relatives à notre objet d'étude : Le Grand Dictionnaire de la Psychologie définit le stéréotype comme un « *schéma cognitif associé à l'un des critères tels que l'apparence physique, le sexe, l'identité religieuse, politique, ethnique, sexuelle, etc. critères qui définissent nos croyances et qui guident nos jugements sur les groupes sociaux et leurs membres* ». Considérés comme des biais cognitifs visant à palier nos limitations en termes de capacité de traitement de l'information, les stéréotypes peuvent également se définir comme un ensemble de croyances à propos d'attributs personnels jugés caractéristiques d'une catégorie d'individus [LEYENS et al. 94 ; STROEBE et al. 89]. Comme le suggèrent ces définitions, les stéréotypes sont habituellement étudiés en psychologie en tant que croyances partagées par un groupe de personnes vis-à-vis d'un autre groupe. La singularité de cette étude est qu'elle s'intéresse aux stéréotypes, non pas en tant que schéma cognitif propre à un sujet ou à un groupe social, mais comme représentation à l'intérieur d'un manuel. Si le caractère souvent péjoratif des stéréotypes est reconnu, il est peu probable que les manuels scolaires véhiculent les images de groupes sociaux aussi préjudiciables que celles qui sont portées et transmises par la pensée commune. Néanmoins, les manuels sont avant tout des produits d'institutions de la société française, et nous considérons qu'ils constituent une projection culturelle de celles-ci, comme HALL (1979) l'a démontré à propos d'autres objets. De façon plus précise, nous nous intéresserons au type de représentations que véhiculent les manuels à propos des cinq groupes cibles sus-cités.

2.1 La place des femmes dans les manuels

Des préoccupations relatives à la présence de stéréotypes, notamment sexistes, dans les manuels scolaires sont exprimées dès 1964 dans la Convention des Nations Unies [FONTANINI 07]. Les raisons pour lesquelles il apparaît toujours nécessaire de s'intéresser à l'existence de stéréotypes sexistes dans les manuels sont liées à la

ségrégation « volontaire » que continuent de « subir » les femmes : si leur niveau de diplôme s'élève désormais plus rapidement que celui des hommes, les filières demeurent largement sexuées (plus littéraires pour les filles, plus scientifiques ou techniques pour les garçons) [Hermann 06], et l'intériorisation des stéréotypes de genre n'apparaît guère étrangère à cela [ESTABLET 88, 03]. Un consensus semble régner s'agissant des observations réalisées, que ce soit dans les albums pour enfants [CROMER et al. 97 ; 98 ; 05] ou dans les manuels [RIGNAULT et al. 97] : les stéréotypes persistent. Plus précisément, RIGNAULT et RICHERT montraient, il y a 13 ans, que les femmes apparaissent moins souvent que les hommes que ce soit dans le texte ou les illustrations, que les auteures étaient plus rares et davantage associées à des genres mineurs tels que les lettres ou les journaux intimes que les auteurs. Ce rapport dénonçait également le fait que les livres d'Histoire ne représentaient pas, peu ou mal les femmes qui l'ont marquée et se caractérisaient par certaines omissions (suffrage de 1848 présenté comme universel et non universel masculin, personnages historiques importants manquants...), que les héros étaient plus récurrents que les héroïnes ou encore que, lorsque les femmes étaient représentées dans des situations professionnelles, elles l'étaient le plus souvent dans des métiers peu valorisants ou traditionnellement féminins. BERTON-SCHMITT (2005) dresse une conclusion équivalente après l'analyse de 37 manuels d'Histoire du secondaire.

2.2 *La question de l'origine, réelle ou supposée*

S'agissant de l'origine, il convient de préciser que nous avons été contraints de limiter ce critère aux groupes de personnes d'origine étrangère (réelle ou supposée) les plus discriminées, à savoir les personnes Noires ou d'origine maghrébine réelle ou supposée [BEBEAR 04 ; SABEG et al. 04 ; FAURROUX 05]. Cette restriction au groupe que nous nommerons « minorités visibles » ne doit toutefois pas évacuer la prise en compte de deux autres dimensions souvent associées à cette « visibilité » et qui se trouvent être sources de discriminations pour les personnes concernées comme le patronyme ou les convictions religieuses. Au Québec, plusieurs études ont été réalisées sur le traitement de l'Islam et des Musulmans [OUESLATI et al. 04] ou la représentation de la diversité culturelle [LEBRUN 06] dans les manuels, dressant un bilan positif sur le sujet en termes d'évolution. En France, les conclusions optimistes sur la question sont rares depuis le rapport de CINTRAT (1983) sur la représentation des migrants dans les manuels de lecture de l'école primaire. Même si NARS (2001), dans ses travaux sur les Arabes, les Berbères et l'Islam, observe à la fin des années quatre-vingt-dix la disparition des stéréotypes explicites directement hérités du colonialisme et l'apparition de discours antiracistes. L'auteure répertorie néanmoins de nombreux stéréotypes. LAVIN (2007), après l'analyse « *des images pouvant de près ou de loin concerner le thème de l'immigration* » contenues dans 20 manuels d'Histoire, géographie et éducation civique, distingue trois figures de l'immigré : l'immigré en souffrance (traite des Noirs, guerre, persécution, errance, misère, à l'exception d'une seule illustration représentant des adolescents immigrés en Italie auxquels peuvent facilement s'identifier les élèves), l'immigré entre travail subi et réussite scolaire (main d'oeuvre bon marché et peu qualifiée. Les exemples de réussite sont, en revanche, plutôt concentrés dans les chapitres consacrés aux États-Unis). Enfin, l'immigré invisible (non évocation de l'origine étrangère d'une célébrité, visage non perceptible ou évocation de l'immigration clandestine au travers d'illustrations représentant un mur ou une frontière). Pour finir, FALAIZE (2007) constate que l'Histoire de l'immigration n'est entrée que très récemment dans les programmes scolaires, après celle de la colonisation et de l'esclavage, et que les manuels de langues sont paradoxalement plus enclins à en tenir compte que les manuels d'Histoire qui s'y intéressent surtout au lycée.

2.3 *Les travaux sur le handicap*

Les personnes en situation de handicap, victimes d'une longue histoire de ségrégation et d'exclusion au cours des siècles passés [STICKER 82] semblent toujours faire l'objet de représentations particulières, notamment dans l'Art et les médias. BONNEFON (2004) distingue, à titre d'exemple, plusieurs formes de représentations des personnes en situation de handicap au cinéma telles que la personne handicapée « dotée de valeurs morales marquées » : que ces valeurs morales soient positives ou négatives, elles caractérisent définitivement les personnages handicapés concernés, leur refusant l'ambiguïté propre à chaque être humain ; une autre image renvoie à la fragilité, mais l'auteur note également une représentation inverse, lorsque le personnage handicapé se trouve être le héros doté de dons extraordinaires pouvant être source d'identification positive. Les personnages handicapés prennent parfois le rôle d'annonceurs : hors normes, ils sont les seuls à pouvoir prétendre à ce statut ou encore ce que BONNEFON nomme « *la métaphysique de l'innocence* » et qui confère à ces personnages un statut de visionnaires, les désignant comme seuls à pouvoir porter un regard lucide sur le monde. Au niveau des représentations sociales, les personnes en situation de handicap moteur se voient attribuer certaines caractéristiques comme l'anxiété, l'introversité, le calme, le contrôle de soi et la rationalité [PAICHELIER et al. 84] ou encore l'incompétence ou la dépendance [VILLES 02]. Ce critère n'a été que très rarement étudié dans les manuels scolaires, ou accompagnant d'autres critères comme c'est le cas de l'étude de STEELER et GRANT (1991) sur les représentations de la « race », de la classe sociale, du genre et du handicap dans les manuels. On pourra également mentionner une publication réalisée d'après l'observation de manuels d'introduction à la sociologie. Selon cette étude, ces manuels ne font apparaître que peu d'informations sur le

handicap qui se trouve principalement décrit comme une caractéristique sociale et comme définissant l'appartenance des personnes considérées à un groupe minoritaire [TAUB et al. 00]. Enfin, HARDIN et HARDIN (2004) se sont attachés à étudier les représentations du handicap dans les manuels d'éducation physique pour conclure à une exclusion marquée de ce critère, tout en précisant que lorsque celui-ci est représenté, il l'est de manière stéréotypée.

2.4 Les représentations de l'homosexualité

La particularité de l'homosexualité est son caractère imperceptible. Pour PACHANKIS (2007), l'invisibilité sociale de leur stigmatisme conduit les personnes homosexuelles à des stratégies d'évitement et de dissimulation. MEYER (2003) fait appel à la notion de stress minoritaire et explique par l'absence d'effet tampon de la reconnaissance et du sentiment d'identification et d'affiliation à un groupe minoritaire, la plus forte prévalence de troubles mentaux chez des populations homosexuelles. Ces postulats font écho à des recherches comme celle de FRABLE, PLATT et HOEY (1998) qui mettent en évidence une augmentation de l'estime de soi chez les personnes « porteuses » d'un stigmatisme invisible en présence d'autres personnes, qui se caractérisent par le même stigmatisme : les pairs jouent un rôle protecteur, ce qui justifie l'importance, y compris dans les manuels de ne pas taire l'existence de l'orientation homosexuelle, notamment. Or, les études réalisées jusqu'à présent sur les ouvrages scolaires tendent à dénoncer un « hétérosexisme institutionnalisé » : TEMPLE (2005), après l'analyse de textes en lien avec la sexualité et les relations intimes issus de manuels scolaires québécois, conclut que l'existence de l'homosexualité est clairement ignorée dans 95% de son corpus. De plus, lorsque celle-ci se trouve mentionnée, il y est fait référence de manière négative dans 80% des cas. SNYDER et BOADWAY (2004) se sont focalisés sur huit manuels de biologie américains dont le niveau correspond au lycée en France et ont constaté que la *quasi*-intégralité des illustrations recensées mettait en scène des couples hétérosexuels et des familles hétéroparentales, à l'exception d'une seule, représentant une personne désignée comme homosexuelle et se trouvant être un patient atteint du VIH...

2.5 Le cas des séniors

Les séniors, bien que constituant un groupe d'un genre particulier dans la mesure où chacun est voué à y appartenir un jour, sont considérés dans le domaine du travail, comme moins créatifs, plus dépendants, moins efficaces, moins actifs, opiniâtres, critiques, résistants au changement, moins formés, plus bornés, moins performants, plus souvent absents, moins productifs, ne pouvant acquérir de nouvelles compétences, et ayant un coût plus élevé pour l'organisation [KEATER 95 ; PERRY et al. 99] et sont victimes de discriminations massives dans le maintien et l'accès à l'emploi. En dehors de l'entreprise, des études mettent en évidence d'autres stéréotypes associés à ce groupe comme des traits de personnalité (grincheux, de mauvaise humeur, tristes, dépressifs, timides, naïfs, plaintifs, amers, ou, de manière plus positives : aimables, sociables, aimants et orientés vers la famille) ou des compétences (sages, souffrant de déficits cognitifs ou incompetents). Ces stéréotypes conduisent en partie à l'exclusion dans certaines circonstances. Par ailleurs, les enfants acquièrent très tôt des stéréotypes négatifs sur les séniors avant même leur entrée à l'école primaire [ISAAC et al. 86] et le peu d'expérience qu'ils peuvent avoir avec ce groupe social tend à les renforcer [ROBINSON et al. 07]. Ces constats nous invitent à prendre en considération ce critère dans la mesure où les manuels scolaires pourraient contribuer à améliorer l'image des séniors auprès des élèves.

Pour explorer le type de représentation que les manuels diffusent à propos de ces cinq groupes cibles, nous avons mis en oeuvre plusieurs protocoles méthodologiques.

3 Choix méthodologiques

3.1 Echantillonnage des manuels

La première question à laquelle nous avons été confrontés a été celle de l'échantillonnage des ouvrages à analyser. Si certains pays disposent de statistiques quant à l'utilisation ou aux chiffres de vente des manuels [PINGEL 99], il nous a été impossible d'accéder à de telles données en France. Nous nous sommes donc tournés vers un millier d'établissements (collèges et lycées généraux, technologiques et professionnels) sélectionnés de manière aléatoire sur les sites de chaque académie et nous leur avons adressé un courriel dans le but de recueillir la liste des ouvrages utilisés au sein de l'établissement. Les 80 listes reçues nous ont permis de constituer un échantillon de manuels à analyser sur la base du critère de la fréquence d'utilisation.

3.2 Analyse quantitative et qualitative du contenu des manuels

29 manuels correspondant à des niveaux différents du collège et du lycée ont été retenus qui concernent les disciplines suivantes : éducation civique (N = 7), Histoire-Géographie (N = 5), français (N = 3), anglais (N = 4), mathématiques (N = 3), Sciences de la Vie et de la Terre (N = 6), et Sciences Économiques et Sociales (N = 1). Les ouvrages sus-mentionnés ont été soumis à différentes grilles d'analyse quantitatives et qualitatives construites sur la base d'une revue de la littérature. Au total, 3097 illustrations et les énoncés de 359 exercices ont été évalués en se basant sur la proportion des membres des différents groupes « discriminés » par rapport au nombre total de personnes ou personnages cités ou représentés, ainsi qu'à la manière et au contexte dans lesquels ceux-ci apparaissent (rapports hiérarchiques entre les personnages, situations de domination, présence ou absence d'autres membres du même groupe ou de groupes différents dans la même scène ou situation...) ou encore les motifs de la présence de ces personnes (est-ce pour illustrer le groupe social auquel elles appartiennent ou en tant que personnage individualisé et distinct). Afin d'assurer la validité de l'analyse, les grilles ont été élaborées, testées puis modifiées à plusieurs reprises par quatre codeurs. Ces tests ont été réalisés sur des extraits d'ouvrages par couples de codeurs jusqu'à l'obtention d'un accord inter-juge presque parfait. Par la suite, chaque grille a été complétée par deux codeurs. Le traitement des données a été effectué sous SPSS 16. Nous avons réalisé des statistiques descriptives et des analyses de variance pour comparer les moyennes.

3.3 Analyses qualitative et quantitative de la représentation des utilisateurs

Parallèlement, les principaux utilisateurs des manuels (à savoir les enseignants et les élèves) ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens. 34 élèves (de tous niveaux de la sixième à la terminale) et 18 enseignants (d'Histoire-Géographie et éducation civique (juridique et sociale), Sciences Économiques et Sociales, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre, Langues, Français, et pour les disciplines professionnelles électricité et secrétariat) ont accepté de répondre à nos questions. Nous avons cherché à savoir s'ils avaient déjà été confrontés à des stéréotypes dans les manuels qu'ils utilisent, s'ils avaient constaté (ou non) une évolution vis-à-vis de ces questions, s'ils estimaient que la manière dont était représentée la diversité au regard des différents critères au centre de cette étude s'avérait, à leurs yeux, satisfaisante ou encore, s'ils avaient des suggestions d'amélioration. Ces entretiens exploratoires nous ont, entre autres, permis de construire un questionnaire en ligne adressé aux enseignants de toute discipline.

Ce questionnaire, après une brève description des caractéristiques professionnelles de l'enseignant (expérience professionnelle, discipline enseignée, caractéristiques de l'établissement...) interrogeait les participants sur leur utilisation des manuels (fréquence...) puis se souciait plus précisément de l'image des femmes, minorités visibles, personnes en situation de handicap, personnes homosexuelles et seniors dans les manuels (tant en termes de fréquence d'apparition que de qualité de la représentation). Les enseignants d'éducation civique (juridique et sociale) étaient, en outre, consultés sur leur manière de traiter des questions liées à la discrimination dans le cadre de leur cours.

Au total, 190 enseignants ont intégralement complété ce questionnaire en ligne, dont 80% font partie de l'académie de Nancy-Metz¹. Les répondants exercent pour la plupart leurs fonctions en collège (N = 84) ou en Lycée Général et Technologique (N= 59), arrivent ensuite les Lycées professionnels (N= 37) et d'enseignement général uniquement (N = 24). La majorité font partie d'établissements publics (N = 175 contre 15 dans des établissements privés), 23 déclarent que leur collège ou lycée se situe en Zone d'Education Prioritaire. S'agissant des disciplines principales², l'Histoire-Géographie (18,4%) et les langues (18,4% également) sont légèrement sur-représentées, les enseignants en mathématiques constituent 11,1% de l'échantillon, suivent le français (9,5%), les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), biologie (7,4%) et Sciences Économiques et Sociales (SES) (6,8%). Les pourcentages restants se distribuent essentiellement parmi des spécialisations professionnelles ou techniques. La plupart des participants sont expérimentés et ont plus de 20 ans d'expérience professionnelle (N = 49), 38 répondants seulement ont moins de 5 ans d'expérience. Les données ont également été traitées sous SPSS 16, essentiellement à l'aide de moyennes et d'analyses de variances pour les échelles en 7 points.

1 Le questionnaire a été largement diffusé dans cette académie grâce au concours du Rectorat. Si la généralisation des observations est rendue difficile par ce taux de réponse élevé dans une académie comparativement aux autres, et par sa spécificité au regard de deux critères que sont l'enseignement religieux dispensé en Moselle uniquement et le taux d'immigration important qu'a connu la région, cette académie apparaît représentative du reste du territoire au regard d'autres critères tels que la proportion d'établissements en secteur urbain par rapport aux secteurs ruraux.

2 47 participants déclarent enseigner en plus de leur matière principale l'éducation civique (juridique et sociale)

3.4 Entretiens avec les acteurs spécialisés

Les préconisations quant à la manière de représenter les différents groupes de personnes auxquels nous nous sommes intéressés dans le cadre de cette étude ont été recueillies en interrogeant des spécialistes de chaque domaine : membres d'associations ou d'organismes, dans certains cas militants veillant au respect des droits des différents groupes concernés. Ces entretiens relevaient davantage d'une consultation que d'un recueil de données à proprement parler.

3.5 Entretiens avec les éditeurs

Dans le but de mieux comprendre l'organisation mise en place par les éditeurs et la manière dont les questions de diversité et d'égalité étaient prises en compte (ou non) dans le processus d'édition des manuels scolaires, nous avons également sollicité les représentants des principales maisons d'édition. Cette enquête a révélé la nécessité d'introduire chez les éditeurs une démarche de conception du manuel scolaire centrée sur le respect de la diversité de ses utilisateurs [TISSERANT, et al. à paraître].

4. Les manuels scolaires comportent-ils des stéréotypes ?

4.1 Constats généraux : des utilisateurs en apparence satisfaits

La majorité des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête par entretien affirment être satisfaits de leur manuel vis-à-vis de ces questions, « *Les manuels, maintenant, sont quand même très bien faits* » (enseignant en Histoire-Géographie). Peu de stéréotypes sont mis en évidence, au point que certains supposent que « *les éditeurs ou les... ceux qui écrivent les bouquins ont un cahier des charges à respecter* » (enseignante en SVT) et dans les situations éventuellement problématiques « *si le livre fait des fautes, quelques fois, ou qu'on juge que c'est litigieux, oh ben, on corrige* » (enseignante en Histoire-Géographie). Quoi qu'il en soit, tous les interviewés, élèves et enseignants, s'accordent sur une évolution allant dans le sens d'une ouverture à la diversité (notamment culturelle, ethnique ou raciale), de plus en plus manifeste³, qu'il s'agisse des livres de mathématiques où « *ils essayent de différencier, de mettre plusieurs noms (...) d'origine (...) des noms à consonance des pays africains* » (élève de 2nde SMS), d'Histoire-Géographie « *dans mon livre d'histoire, y avait une grande photo de deux pages prise du ciel avec des gens de toutes les couleurs, des personnes âgées, des jeunes... tout* », ou plus généralement, « *dans les livres y a presque toutes les nationalités ou origines qui sont toutes au moins une fois discutées* ». Il est explicitement précisé que cet état de fait est le produit d'une évolution « *moi, quand j'étais élève, c'était tendancieux quand même (...) y avait de la propagande (...) y avait des choses qu'on ne disait pas* » (enseignante en Histoire- Géographie). Cette meilleure prise en compte de la diversité semble s'être accélérée ces dernières années. En effet, en comparant les manuels qu'ils utilisent actuellement aux souvenirs qu'ils ont des ouvrages utilisés au collège, des lycéens constatent que « *y avait que des noms français (...) Julien et Alice* » et que « *plus c'est récent, plus y en a (...) plus on avance, plus y a de diversification (...) même dans les photos* » (élève de seconde). Cette impression d'évolution qui s'accélère est confirmée par certains enseignants « *je pense qu'après 68, ça a commencé à changer mais là, c'est vrai qu'on fait attention à la discrimination, ça fait une dizaine d'années peut-être* » (enseignante en Histoire- Géographie). Un sentiment de satisfaction qui ne se retrouve que partiellement dans les données issues du questionnaire comme l'illustre le graphique ci-dessous :

3 Sur ce point, aucune vérification n'a été entreprise et certaines observations récentes tendent, au contraire, à réaffirmer des résultats passés.

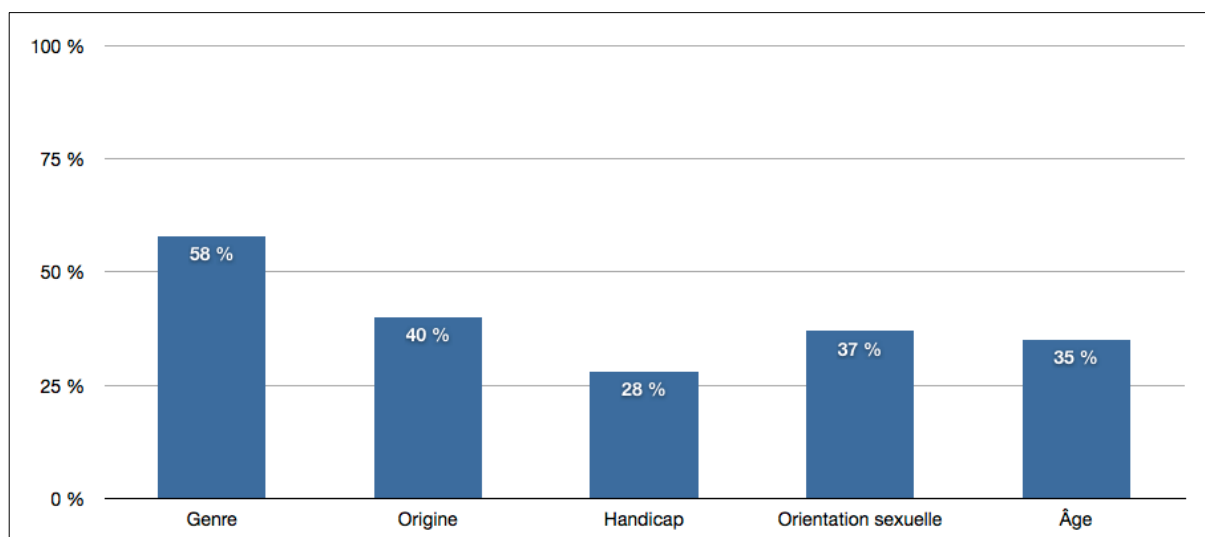


Figure 1. Sentiment de satisfaction des enseignants à l'égard de la présence des femmes, des personnes appartenant à des minorités visibles, en situation de handicap, homosexuelles et des séniors dans les manuels scolaires.

Les éditrices interviewées nuancent également l'enthousiasme initialement ressenti en dépeignant des pratiques beaucoup plus versatiles en termes de gestion de la diversité que ce que perçoivent les enseignants et élèves. En effet, si certaines ne rechignent pas à donner quelques consignes aux auteurs, notamment vis-à-vis des critères du genre et de l'origine, et considèrent avoir progressé sur ce point : « *on fait des efforts, les manuels scolaires sont vraiment bien faits, ils sont représentatifs* », ces prises en compte demeurent informelles et certaines recadrent en rappelant qu'il s'agit d'une question « *très périphérique, c'est pas notre préoccupation première* ». Le programme scolaire et les qualités didactiques du manuel sont bien évidemment désignés comme étant prioritaires : « *le premier objectif est de répondre au programme, le second concerne les usages dans les classes* ».

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants tendent néanmoins à réaffirmer les discours recueillis dans le cadre des entretiens avec les utilisateurs, qui insistent sur la rareté voire l'absence de stéréotypes dans les manuels. En effet, la moyenne la plus haute obtenue en interrogeant les répondants sur la fréquence d'apparition des stéréotypes est de $M = 2,6$, correspondant à un score se situant entre « *rarement* » (3) et « *très rarement* » (2) sur l'échelle en 7 points, et attribué aux femmes. Le graphique ci-après présente les moyennes de chaque critère.

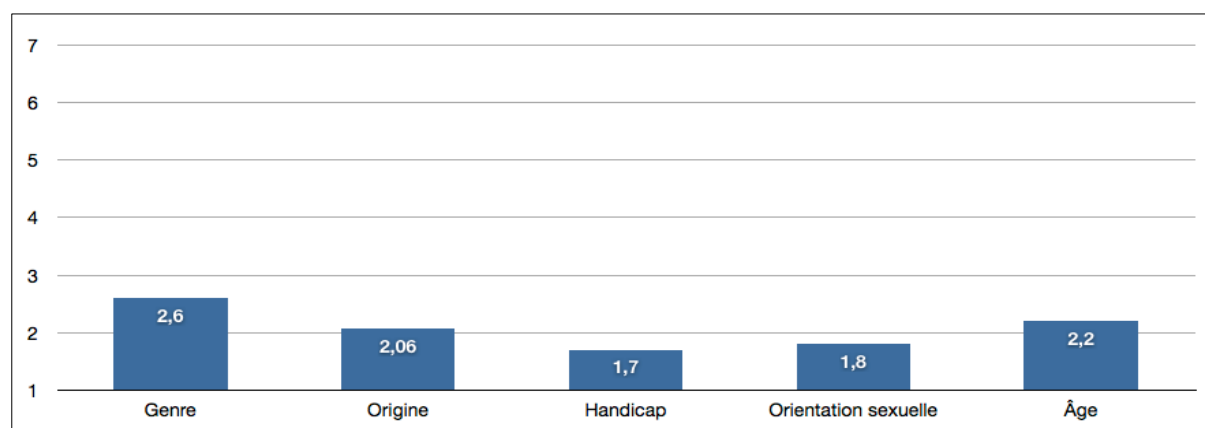


Figure 2. Perception de la fréquence d'apparition des stéréotypes dans les ouvrages scolaires, d'après les enseignants

Ces faibles estimations restent toutefois à nuancer et à mettre en relation avec la difficulté, exprimée par certains, de faire la part des choses entre ce qui relève du stéréotype et ce qui relève de la description d'une réalité (bien que pouvant, dans certains cas, être considérée comme illégitime) : « *la colonisation, on utilisait le mot nègre, par exemple, le mot Noir était présenté comme inférieur au Blanc mais c'est des photos d'époque, donc je trouve que là y a pas discrimination parce qu'on était sûrs de ça à l'époque* » (enseignant en Histoire-Géographie), « *Au niveau des stéréotypes par exemple vous allez avoir, heu... comment faire des proportions (...) des élèves qui sont passés de seconde en première y a tant de pour cent et parmi ces élèves, y a tant de filles qui sont passées en STG, donc on va dire effectivement qu'il y a une grosse proportion de filles mais je pense que ça reflète aussi la vérité* » (enseignante en mathématiques).

Nous prendrons toute la mesure de ces difficultés au travers d'une analyse plus fine de chaque critère afin de tenter de situer le rôle des manuels qui doivent rendre compte de la complexité de la réalité, impliquant à la fois la dénonciation des inégalités subies par certains groupes tout en ne contribuant pas à les entretenir, par exemple, par la prise en compte d'autres aspects de cette même réalité, plus valorisants pour les personnes concernées, et ce même si ces aspects sont plus minoritaires.

4.2 Le genre : état des lieux d'un sexisme ordinaire

Globalement, la question des rapports hommes-femmes apparaît, pour les enseignants et les élèves, « *vraiment intégrée (...) dans les manuels* » (enseignante en SES⁴), ou du moins, dans certaines disciplines : les enseignants se déclarent « *moyennement d'accord* » avec le fait que les manuels rendent compte des efforts que la société doit fournir pour lutter contre les inégalités et préjugés subis par les femmes ($M = 4,25$). Ce sentiment diverge selon les disciplines ($F(8,85) = 4,487$; $p < .001$). Les SES semblent, à ce titre, être une discipline privilégiée ($M = 6,38$), suivies de l'économie-gestion ($M = 6$). À l'inverse les enseignements scientifiques ($M = 2,83$), les lettres et la philosophie ($M = 3,78$) apparaissent moins concernées par ces questions. En éducation civique, les enseignants estiment que les femmes sont « *assez souvent* » ($M = 5,24$) citées dans les chapitres traitant des discriminations ou du principe d'égalité⁵. D'après l'analyse iconographique, 39 images (soit 1,3% de l'ensemble) mettent en évidence les inégalités subies par ces dernières.

Concernant les fréquences d'apparition, on observe également des différences significatives dans les déclarations des enseignants selon les disciplines ($F(9,155) = 5,458$; $p < .001$) : les femmes sont décrites comme « *assez souvent* » présentes en langues vivantes étrangères ($M = 5,65$), tandis qu'elles se trouvent significativement moins représentées dans les manuels d'enseignement scientifiques (mathématiques, physique-chimie, biologie...) ($M = 4,48$), d'Histoire-Géographie ($M = 4,45$), Economie et gestion ($M = 2,7$), technologie ($M = 3,2$), ou encore d'autres disciplines professionnelles techniques ($M = 3,25$).

L'analyse quantitative de l'iconographie met en évidence d'autres disparités : les hommes sont d'une manière générale sur-représentés par rapport aux femmes, et plus encore dans des contextes professionnels, où ils sont trois fois plus nombreux que les femmes, comme le montre le tableau suivant qui recense les résultats (en pourcentages) de l'analyse iconographique.

Outre cette différence de proportions dans les sphères professionnelles et domestiques, le tableau ci-dessus nous indique que les situations dans lesquelles un personnage apparaît dominant ou se trouve avoir un statut social supérieur au second se font majoritairement au profit des hommes. Qualitativement, on constate que ces inégalités peuvent être de nature différente comme un chirurgien avec une infirmière, un manager avec une candidate à un emploi, ou encore un pilote et une hôtesse de l'air pour les hommes et une mère et son enfant, une enseignante et ses élèves ou une ministre et des citoyens s'agissant des femmes.

Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire expriment néanmoins un désaccord ($M = 2,94$) avec le fait que les femmes puissent se trouver dans des rôles ou situations moins valorisantes que les hommes dans les manuels. Ceux-ci ne considèrent pas non plus ($M = 3,75$) que les femmes soient individualisées dans les manuels au point que leurs caractéristiques personnelles prennent le pas sur leur appartenance à ce groupe. On observe à ce sujet des différences selon les disciplines ($F(8,76) = 2,999$; $p < .01$). Les enseignants en SES ($M = 5,87$) se déclarent davantage en accord avec cet item que les enseignants en Histoire ($M = 3,250$) ou de disciplines scientifiques ($M = 2,611$). L'analyse iconographique ne met en avant qu'1% d'illustrations représentant des femmes pour mettre en avant leur appartenance à ce groupe.

4 Notons que cette discipline dont l'objet d'étude est l'analyse de la société et de ses composantes, semble privilégiée concernant le traitement de ces questions.

5 Les deux chapitres consacrés à ces questions dans les manuels d'éducation civique de cinquième que nous avons analysés faisaient systématiquement apparaître les discriminations en raison du genre ou de l'origine, ce qui s'explique par la mention de ces deux critères dans les programmes.

	Hommes	Femmes
% illustrations qui représentent au moins un homme / une femme	80,90%	47,00%
% illustrations dans lesquelles les personnages sont mis en scène...		
... dans la sphère professionnelle	37,00%	12,10%
... dans la sphère scolaire	5,00%	4,10%
... dans la sphère domestique	5,00%	5,60%
... a un statut dominant par rapport au second, en faveur des...	2,20%	1,00%
... a un statut social supérieur à celui du second, en faveur des...	2,80%	1,30%

Tableau 1. Résultats de l'analyse iconographique : comparaison de la représentation quantitative des hommes et des femmes dans différentes situations

Outre cette différence de proportions dans les sphères professionnelles et domestiques, le tableau ci-dessus nous indique que les situations dans lesquelles un personnage apparaît dominant ou se trouve avoir un statut social supérieur au second se font majoritairement au profit des hommes. Qualitativement, on constate que ces inégalités peuvent être de nature différente comme un chirurgien avec une infirmière, un manager avec une candidate à un emploi, ou encore un pilote et une hôtesse de l'air pour les hommes et une mère et son enfant, une enseignante et ses élèves ou une ministre et des citoyens s'agissant des femmes.

Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire expriment néanmoins un désaccord ($M = 2,94$) avec le fait que les femmes puissent se trouver dans des rôles ou situations moins valorisantes que les hommes dans les manuels. Ceux-ci ne considèrent pas non plus ($M = 3,75$) que les femmes soient individualisées dans les manuels au point que leurs caractéristiques personnelles prennent le pas sur leur appartenance à ce groupe. On observe à ce sujet des différences selon les disciplines ($F(8,76) = 2,999$; $p < .01$). Les enseignants en SES ($M = 5,87$) se déclarent davantage en accord avec cet item que les enseignants en Histoire ($M = 3,250$) ou de disciplines scientifiques ($M = 2,611$). L'analyse iconographique ne met en avant qu'1% d'illustrations représentant des femmes pour mettre en avant leur appartenance à ce groupe.

Dans le cadre des entretiens, les utilisateurs observent la présence de stéréotypes : certaines activités persistent à être « naturellement » associées aux hommes ou aux femmes. C'est ce que nous signifie un élève de sixième rencontré dans le cadre des entretiens en s'exclamant « *dans le livre de maths, c'est les gars qui ont raison !* » avant de désigner les illustrations de l'ouvrage en question⁶ sur lesquelles figurent deux personnages accompagnant l'élève au fil du manuel : une petite fille posant à chaque chapitre des questions naïves qui traduisent d'importantes lacunes et un petit garçon, la corrigeant avec conviction et exactitude. Dans le cadre du questionnaire, les enseignants considèrent toutefois les stéréotypes comme « très rares » en moyenne ($M = 2,72$). Nous pouvons en distinguer quatre catégories d'après les exemples rapportés dans le cadre de ce questionnaire : ceux associant systématiquement les femmes aux activités domestiques et à l'éducation des enfants, à des activités professionnelles dévalorisées et/ou stéréotypées, à la fragilité ou à la soumission, ou encore à l'incompétence.

Une analyse plus qualitative de certains manuels permet de rendre compte de la nature des inégalités observées : à titre d'exemple, un manuel d'Histoire-Géographie de cinquième⁷ ne fait apparaître qu'une seule héroïne en 193 pages : Jeanne d'Arc. D'une manière générale, cette discipline continue à représenter les femmes, lorsque c'est le cas comme icône ou emblème⁸ (Marianne...), mettant en avant un lien de parenté avec un homme célèbre (fille de, femme de ou mère de... ex : Napoléon et sa famille)⁹, anonymes et entourées d'enfants

6 Mathématiques 6e Nathan, 2005

7 Hatier, 2005

8 Histoire-Géographie collection Ivernel, 6e (p. 37, 70, 71), 2000, et 4e (p.208), 2006, Hatier

9 Histoire-Géographie collection Ivernel, 4e (p.24,27, 105), Hatier, 2006

(représentation d'une famille bourgeoise...)¹⁰, ou encore en séductrices¹¹, les femmes apparaissant en tant qu'actrices sont rares et souvent reléguées à des chapitres qui leur sont réservés (les femmes dans la résistance, l'évolution des droits des femmes...). Dans ce domaine, certaines éditrices avouent se trouver parfois désarmées : « *parfois, on cherche des femmes, mais on n'en trouve pas (des cas de femmes célèbres en Histoire-Géographie)* ».

En anglais¹², tandis que 3 figures individuelles masculines de militantisme sont mentionnées (Gandhi, Martin Luther King et Nelson Mandela), on ne trouve qu'une seule figure (collective) féminine (les suffragettes). De la même manière, les professions ou activités valorisées représentées sont essentiellement exercées ou effectuées par des hommes (6 astronautes/ cosmonautes, premier touriste de l'espace, chanteur, acteur, écrivain, contre une seule femme écrivain (Agatha Christie).

Les manuels de Français n'apparaissent pas en reste, on peut citer l'exemple d'un ouvrage¹³ qui présente 143 documents dont 13 seulement rédigés par des femmes, en dehors d'une partie du livre qui leur est exclusivement consacrée. Sur 87 notes bibliographiques, 12 femmes sont citées. D'autres manuels de français¹⁴, offrent une part (quantitativement parlant) un peu plus étendue aux femmes (28% de l'ensemble des auteurs mentionnés) mais les disparités continuent de s'observer sur d'autres plans : aucun cliché n'est pris par une photographe, sur 53 oeuvres d'artistes, on ne trouve que 3 femmes, sur 12 photogrammes (cinéma, théâtre), 2 réalisatrices...

Des manuels d'éducation civique, bien que généralement cette discipline soit plus propice à dénoncer les injustices subies par différents groupes, continuent parfois à relayer des stéréotypes notamment liés aux professions, c'est le cas d'une double page intitulée « qui travaille au collège ? »¹⁵ sur laquelle on peut observer un Conseiller Principal d'Education (CPE), un élève, le principal adjoint, le gestionnaire, le professeur principal, le médecin, le principal et la documentaliste, la Conseillère d'Orientation Psychologue (COP), l'infirmière, ou encore l'assistante sociale...

Cette ségrégation professionnelle se retrouve également en SVT dans un manuel¹⁶ dont chaque chapitre se clôt par la présentation d'un métier ou d'une activité qui, par les images qui l'accompagnent ou parfois, les accords choisis suggèrent une masculinisation ou une féminisation de cette profession ou de ce loisir (un ingénieur géologue, un volcanologue, un chauffagiste, un soigneur animalier, un pisciculteur, un médecin, un neurochirurgien, un acousticien, un endocrinologue et une gynécologue, une sage-femme, une infirmière scolaire...).

Ces constats surprennent d'autant plus que les éditrices déclarent être vigilantes pour « *ne pas masculiniser ou féminiser des situations professionnelles* » ou encore « *les filles dans les manuels scolaires ne sont plus cantonnées aux rôles qui leur sont dévolus, les éditeurs ont été attentifs à ces questions ces dernières années suite aux critiques qui leur ont été faites* » et montrent à quel point les stéréotypes sont enracinés dans l'inconscient collectif.

Enfin, des exercices de mathématiques¹⁷ tendent à associer *quasi* systématiquement certains sports à des prénoms féminins, d'autres à des prénoms masculins (« pour une randonnée à VTT Théo... », « le président d'un club de rugby », « Safi fait de la danse moderne »), on retrouve également des métiers masculinisés (un chocolatier, un agriculteur, un éleveur, un professeur d'EPS) tandis que les femmes « achètent » (un sweat-shirt, un forfait téléphonique)... quant aux loisirs, ils sont eux-aussi largement sexués (poupées, confection de bouquets de fleurs et gommettes pour les filles, voitures, timbres, livres et Internet pour les garçons). Le manuel ici pris en exemple comporte toutefois quatre énoncés incluant des contre-stéréotypes (sur l'ensemble du manuel...) : « Julie court les 100m (...) Jonathan a acheté 1,45m de tissu », « Pierrick veut acheter un vase », « Carine désire acheter un lecteur-enregistreur DVD à disque dur » et « en se rendant à son travail, Pauline fait une halte chez son cousin Romain ».

Bien que ces exemples puissent être considérés comme non représentatifs de l'image que l'ensemble des manuels proposent des femmes, ils existent néanmoins, sans être forcément compensés (ou à titre exceptionnel et

-
- 10 Histoire-Géographie collection Ivernel, 4e (p.137, 287)
 11 Histoire-Géographie collection Ivernel, (p. 89, 140)
 12 Step in, Hatier, 2002
 13 Textes littéraires, livre unique, 2nde, 2006
 14 Livre unique, 5e, Hachette éducation, 2006
 15 Education civique, Grandir ensemble, 6e, Hatier, 2005
 16 SVT, Nathan, 4e, 2007
 17 Mathématiques, collection Phare, 5e, Hachette éducation, 2006

de manière sporadique) par la présence de contre-stéréotypes. De plus, il est indéniable que la sous-représentation quantitative des femmes (soit « la moitié de l'Humanité ») n'apparaît pas justifiée dans l'ensemble des matières. Aussi, en dépit de la bonne volonté exprimée par la plupart des éditrices interviewées de lutter contre les stéréotypes, par exemple par des recommandations lors « *de la prise de contact avec une équipe d'auteurs, il y a des consignes « pensez que toutes les secrétaires ne sont pas des femmes et que tous les patrons ne sont pas des hommes »* ou encore par la composition des équipes d'auteurs en privilégiant « *les équipes mixtes, mais ce n'est pas toujours possible, la mixité apporte beaucoup* », les efforts amorcés et non systématisés (dans la mesure où ils dépendent davantage d'un engagement personnel de la part du ou de la responsable que d'une procédure standardisée de contrôle se déroulant à l'échelle de la maison d'édition) s'avèrent insuffisants pour garantir l'éradication des stéréotypes, notamment de genre dans les manuels.

4.3 L'origine : De l'ailleurs-autrefois à l'ici-aujourd'hui

Les phénomènes de racisme, xénophobie et discriminations liées à l'origine sont, pour les enseignants et élèves interrogés durant les entretiens, des thèmes récurrents qui peuvent aussi bien être abordés dans le cadre d'un cours que lorsque des circonstances extérieures l'exigent comme une « *mise au point sur des remarques racistes (que les élèves ne considèrent pas comme telles) sur un personnage indien du manuel* » ou encore des « *insultes entre élèves* ». À ce titre, tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, peuvent être concernés et être amenés à traiter ce sujet, parfois sans support, parfois en se référant au manuel, d'autres fois encore en faisant appel à des documentaires, illustrations, coupures de presse ou films, par exemple.

En éducation civique, les chapitres traitant de discrimination ou du principe d'égalité s'intéressent, selon les répondants « *assez souvent* » ($M = 5,24$) à la question des minorités visibles. Plus généralement, les enseignants sont « *moyennement d'accord* » ($M = 4,5$) avec le fait que les manuels « *rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités ou d'autres préjugés que les minorités visibles subissent* ». De ce point de vue, les manuels de SES ($M = 5,83$) sont (évidemment) plus enclins à aborder ces questions ($F(8,102) = 2,548$; $p < .015$) que les manuels de sciences ($M = 3,53$). L'analyse des ouvrages étaye par ailleurs ces impressions dans la mesure où 69 illustrations sur 3097 dénoncent les inégalités et préjugés subis par les personnes appartenant à une minorité visible.

En termes de fréquence d'apparition, les enseignants évaluent la présence des personnes appartenant à des minorités visibles comme « *rare* » ($M = 3,39$), et souhaiteraient les voir apparaître davantage ($M = 5,08$). Cette « *rareté* » de la représentation de certains groupes, surtout dans certaines circonstances, ressort également dans le cadre des entretiens où une enseignante de SVT fait part de la surprise de ses élèves alors qu'elle exposait des schémas de corps humains qui comportaient « *un humain Noir et un humain Blanc et c'est vrai que là, j'ai eu des élèves qui étaient (...) pas choqués mais frappés du fait que ha il est Noir, parce que dans tous les bouquins, c'est que Blanc* » ; ou encore une enseignante de mathématiques qui rapporte le cas d'un « *exercice de proportion où le couple s'appelait Anaïs et Brahim* » et où la réaction amusée des élèves a fait penser à cette enseignante que « *ça les a vraiment interpellés* ». L'analyse des illustrations nous conduit aux observations suivantes : 10,4% ($N = 276$ sur 3097) représentent au moins un personnage de couleur, 6,3% au moins un personnage pouvant être perçu comme étant originaire du Maghreb ou du Moyen-Orient. Parmi les illustrations représentant des groupes de personnes non dénombrables, 27,4% comportent des personnages appartenant à des minorités visibles. De plus, ces groupes ne figurent pas dans tous les manuels de la même manière : la majorité des personnages de couleur répertoriés est représentée dans des manuels d'Histoire-Géographie (31,1%), d'anglais (29,9%) et d'ECJS (20,5%) : ces trois disciplines concentrent donc à elles-seules 81,7% des observations. De la même manière, les illustrations représentant au moins un personnage principal pouvant être perçu comme originaire d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient se trouvent en proportion importante dans les manuels d'Histoire-Géographie (40,7%), anglais (25,9%) et éducation civique (17,5%).

En moyenne, les enseignants estiment que les rôles ou situations dans lesquels sont représentées les personnes appartenant à des minorités visibles ne tendent pas forcément à les dévaloriser ($M = 2,48$), avec certaines différences selon les disciplines ($F(7,101) = 2,359$; $p < .05$) : ce sont les enseignants en lettres et philosophie ($M = 3,5$), Histoire-Géographie ($M = 3,1$) et Economie-Gestion ($M = 3$) qui estiment le plus que les minorités visibles se trouvent dans des rôles ou des situations dévalorisantes dans leurs ouvrages. À l'inverse, les disciplines professionnelles techniques ($M = 1$), d'enseignements scientifiques ($M = 1,643$), ou encore SES ($M = 2,3$) et langues ($M = 2,4$) considèrent le moins que ces rôles et situations soient dévalorisants.

Les enseignants jugent les stéréotypes comme « *rare* » ($M = 2,06$) surtout en sciences où ils sont décrits comme presque absents ($M = 1,32$), tandis que la moyenne, bien que faible, est significativement supérieure ($F(2,88) = 5,519$; $p < .01$) pour les lettres, langues et philosophie ($M = 2,3$) et pour l'Histoire-Géographie ($M = 2,43$).

Malgré leur rareté, des stéréotypes peuvent être référencés. Ainsi, un ouvrage de mathématiques¹⁸ pointé par des élèves de cinquième, fait apparaître au travers de ses exercices un seul personnage dont le prénom évoque des origines maghrébines (Samira) et à qui l'on prête la réalisation erronée d'une figure géométrique. On évoquera encore les propos d'une enseignante en anglais qui regrette que les textes portant sur la délinquance ou la violence aux États-Unis soient généralement symbolisés par des images de personnes de couleur, intensifiant les amalgames.

Les enseignants et élèves rencontrés dans le cadre des entretiens décrivent, en outre, en Histoire-Géographie, l'association systématique entre le continent africain et la pauvreté : « *dans les manuels de géographie, les chapitres sur l'Afrique et le Maghreb montrent trop souvent la pauvreté avec des photos d'enfants de rue, ou de paysans traditionnels mais on ne parle pas assez du dynamisme de ces pays, de la modernité qu'on y trouve* ». Sont également rapportés les liens systématiques avec la question de l'esclavage en Histoire et avec celle de la ségrégation raciale aux États-Unis qui conduit, pour certains élèves à des amalgames « spatiaux temporels » qui ne leur semblent pas suffisamment (ou systématiquement) recadrés durant le cours : « *pour les Français, Noir égal esclave (...) dans les livres par exemple, il faut qu'on étudie Candide, les Noirs, c'est des esclaves* » (élève de première). Ces images de l'Afrique que l'on retrouve dans de nombreuses illustrations¹⁹ ne sont pas toujours contrebalancées par des représentations plus avantageuses, quand bien même celles-ci existent : c'est le cas de la couverture d'un manuel d'Histoire-Géographie²⁰ montrant un berger Massaï au milieu de son troupeau, souriant et un téléphone portable à la main, ou encore de celle d'un manuel de SES²¹ sur lequel on peut voir trois visions de la modernité : une personne asiatique marchant devant des *buildings*, un homme en costume se déplaçant à bicyclette et une femme Noire avec son téléphone portable.

Ces exemples opportuns sont vraisemblablement à rapprocher des propos des éditrices qui affirment être particulièrement scrupuleuses lors de la relecture de certains manuels ou chapitres dont le thème est complexe à gérer comme les SES ou encore les chapitres abordant la colonisation : « *il y a des manuels auxquels on prête plus d'attention, par exemple en Histoire-Géographie où nous sommes quatre à le relire mais ce ne sera pas le cas en mathématiques* ».

Les relations hiérarchiques entretenues par les personnages représentés se font, quant à elles, très largement en défaveur des minorités visibles avec 62 illustrations présentant ces personnes dans un statut « dominé » par rapport à un ou plusieurs personnages caucasiens contre 6 situations inverses (1 en éducation civique, 1 en anglais et 4 en Histoire).

Parmi les autres éléments liés au contexte, les personnes appartenant à des minorités visibles ne sont pas forcément, pour les répondants, dans des situations dans lesquelles elles sont en interaction avec des personnes de mêmes origines ($M = 3,38$). Les moyennes diffèrent selon les disciplines ($F(8,102) = 3,349$; $p < .001$) : les enseignants en sciences ($M = 1,96$) estiment ces situations encore plus rares que les enseignants en lettres et philosophie ($M = 4,21$) ou Histoire-Géographie ($M = 4,13$). En Histoire-Géographie ($M = 2,67$), les personnes appartenant à des minorités visibles sont, pour les enseignants, significativement ($F(2,77) = 16,832$; $p < .05$) moins représentées en tant qu'individus en mettant en avant leurs qualités et défauts plutôt que leur appartenance à un groupe qu'en Sciences ($M = 4,29$) et, bien que la différence ne soit pas significative en Lettres, langues ou Philosophie ($M = 3,75$). Ce constat rejoint l'observation des manuels qui met en évidence que si 8,6% ($N = 83$) des illustrations soulignent l'origine des minorités visibles représentées plutôt que leurs caractéristiques personnelles.

L'origine, fait partie, avec le genre, des critères auxquels les éditrices annoncent être les plus attentives : « *on fait surtout attention aux femmes et aux minorités visibles, et ça commence avec les séniors, qui commencent à être un sujet, comme les personnes handicapées* ». En dépit de ces efforts, les personnes appartenant à des minorités visibles restent globalement trop rares dans les manuels ou insuffisamment représentées en tant qu'individu et non en tant que membre d'un groupe. Par ailleurs, celles-ci se trouvent souvent dévalorisées ou distancées d'un point de vue géographique, culturel ou temporel de la société d'accueil majoritaire (et caucasienne) française. Les stéréotypes rencontrés, bien que rares, tendent à établir des connexions systématiques entre l'Afrique, la pauvreté et la maladie ou encore à associer des représentations d'afro-américains à la violence aux États-Unis. S'agissant des personnes originaires d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient, nous avons mis en évidence un stéréotype d'élève en difficultés scolaires. Ce qui rend problématique ce type de représentation tient en l'absence de contre-exemple de réussite, ou, une fois de plus à la mise à distance (géographique) de tels exemples.

18 Hatier, 2006

19 Par exemple, ECJS terminale, Magnard, 2002, p.75 et SVT 3e, Bordas, p.163

20 Histoire Géographie terminale STG, Magnard, 2007

21 SES, Bordas, 2007

4.4 Le handicap : Une identité qui enferme

La présence de personnes en situation de handicap dans les manuels est rare : « *c'est rare (...) ça peut être amené dans le cadre de la solidarité... mais pas spécifiquement non (...) en ECJS au programme y a la santé des Français, donc on va l'aborder mais pas en tant que tel quoi* » (enseignante en Histoire Géographie). C'est pourquoi l'analyse que nous sommes sur le point de présenter, à défaut d'être quantitative, permettra de décrire de manière exhaustive les observations que nous avons réalisées. En effet, les propos recueillis au cours des entretiens sont à la fois confirmés par le questionnaire où la fréquence d'apparition des personnes en situation de handicap est estimée très rare (moyenne de 2,47 sur une échelle en 7 points allant de « jamais » à « très souvent »), et par l'analyse des 3097 illustrations contenues dans 29 manuels qui montre que 25 illustrations seulement mettent en scène des personnes en situation de handicap seules ou dans un groupe restreint (moins de 10 personnes), 2 illustrations présentant un groupe de personnes représentent au moins une personne en situation de handicap au milieu d'un groupe de plus de 10 personnes ou d'une foule. Enfin, sur 359 exercices de mathématiques analysés, aucun ne mentionnait une personne en situation de handicap. Rappelons que même si le handicap est parfois pris en compte, les éditrices avouent qu' « *il n'y a pas de consignes de données pour « saupoudrer » par rapport aux différents groupes* » ou encore « *on ne fait rien de précis par rapport au handicap (...) on fait attention aux clichés (...) mais on est à l'abri de rien* ».

Les personnes en situation de handicap ne sont, en effet, pas présentées au hasard et n'apparaissent quasiment que dans des contextes bien ciblés « *pour les associations ou dans son rôle d'handicapé* » (élève en terminale). Plus précisément, sur les illustrations relevées, la question du handicap émerge dans des manuels de SVT afin de traiter de l'étiologie ou des conséquences d'une pathologie ou d'un accident (12 illustrations), dans des manuels d'anglais dans le cadre de la présentation des jeux paralympiques (4 illustrations) et dans le cadre d'un exercice de grammaire / vocabulaire afin d'illustrer les mots « disabled » et « wheelchair » (1 illustration), en éducation civique dans les chapitres sur les discriminations ou la solidarité, ou encore afin de présenter une association (7 illustrations) et en SES (1 illustration représentant l'affiche du film « *Les aristos* » dans un chapitre traitant des inégalités sociales). Cette dernière apparition est la seule où la personne en situation de handicap n'est pas mise en scène en raison de ce handicap, dans un chapitre en lien avec celui-ci et/ou dans laquelle l'accent n'est pas mis sur sa situation. Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire estiment que les manuels tiennent compte des efforts que doit réaliser la société pour s'adapter aux spécificités des personnes en situation de handicap ($M = 4,7$).

Concernant les types de handicap, les entretiens avaient mis en évidence que les formes les plus fréquemment évoquées sont le handicap moteur (le plus souvent nécessitant l'usage d'une chaise roulante) et la déficience intellectuelle (plus précisément, la trisomie 21). Les résultats du questionnaire confirment et complètent ces données : parmi les types de handicap dont les répondants ont déjà observé la présence dans les manuels qu'ils utilisent, le handicap moteur est sélectionné dans 38,4% des cas, le handicap visuel, 20%, la déficience intellectuelle dans 16,8% des cas, suivis des maladies invalidantes (15,3%), du handicap psychique (12,6%), du handicap auditif (12,1%) et enfin du polyhandicap (6,3%). L'analyse experte montre également que le handicap est surtout représenté sous la forme du handicap moteur (notamment nécessitant l'usage d'un fauteuil roulant), mental (trisomie 21...) ou encore des maladies génétiques.

L'ensemble des données récoltées nous permet de distinguer quatre grands types de représentations figurant dans les manuels. Tout d'abord, d'une manière générale, l'une des critiques que l'on peut adresser aux ouvrages scolaires vis-à-vis de ce critère est la ségrégation dont ils font preuve : les personnes en situation de handicap tendent à être massivement reléguées à des contextes qui leur sont propres, en lien avec leur handicap (associations spécialisées, jeux paralympiques, besoin d'assistance (chapitre d'éducation civique sur la solidarité, discriminations subies) ou explication de leur pathologie). Ce type de représentation coïncide parfois avec une seconde forme qui est celle de la fragilité et de la dépendance mettant l'accent sur les difficultés que peuvent rencontrer ces personnes (« *c'est plus centré sur ce qu'ils pouvaient pas faire* » (élève de troisième)) plutôt que sur leurs capacités et ressources personnelles, les enfermant ainsi, involontairement dans le stéréotype de la personne dépendante voire incompétente. On peut, à ce titre, rappeler l'exemple, tiré du manuel d'anglais²² présentant un personnage en fauteuil roulant associé à la mention « *Ian is disabled. He can't walk. This is his wheelchair* »²³. Parfois, cette représentation va plus loin : par exemple dans un manuel d'éducation civique de 5ème²⁴, dans une partie traitant de « l'évolution de la protection sociale en France », une illustration expliquant le principe de la sécurité sociale montre une entreprise qui contribue grâce à ses « charges sociales », de même que les ménages par le biais de leur « cotisations » à fournir des « prestations sociales » à d'autres personnages illustrés en dessous (une personne âgée avec une canne et un enfant en fauteuil roulant). Malgré le fait que la

22 New Spring 6e, Hachette éducation, 2007

23 Ian est handicapé. Il ne peut pas marcher. Ceci est un fauteuil roulant.

24 Le Cahier du Citoyen 5e, Hachette éducation, 2005, p.45

présence de cette illustration se justifie, dans la mesure où elle apparaît dans un chapitre traitant de la solidarité, on peut s'interroger sur les dérives stigmatisantes de ce type de schéma caricatural (il conviendrait, par exemple, de rappeler que ces personnes participent, participeront ou ont également participé à ces « cotisations » et « charges sociales » et n'en sont pas les seules bénéficiaires...). En effet, bien que l'intention première soit de sensibiliser le lecteur à la nécessaire solidarité devant être mise en oeuvre vis-à-vis des personnes qui rencontrent des difficultés, quelles qu'elles soient, et bien que ce type de représentation parvienne parfois à ses fins (« *c'est tout à fait normal de les intégrer maintenant* » (élève en terminale SMS)), le risque est également de les enfermer dans leur « rôle de personnes handicapées » évoqué plus haut.

Un troisième type de représentation, plus anecdotique mais néanmoins tendancieux puisque pouvant associer le handicap à un « châtiment divin » visant à punir la personne d'un méfait passé, nous a été rapporté par des élèves décrivant des textes étudiés en Français : « *c'est un homme, en fait (...) il était orphelin et un peu fort et y avait une personne qui (...) se moquait de lui tout le temps et en fait, il l'a revu des années plus tard et celui qui se moquait de lui tout le temps, il était handicapé (...) et la situation s'était un peu inversée quoi* ». Le second texte, est, dans cet ordre d'idée, tout aussi intéressant car le handicap a symboliquement un lien précis avec le « défaut » du personnage qui discrimine sur la base de critères physiques... tout en étant aveugle... et tout en possédant les caractéristiques pour lesquelles il discrimine autrui, sans le savoir : « *en fait, c'était un aveugle et raciste envers les Noirs et pour savoir (...) il touchait la personne et il faisait attention si les cheveux ils étaient pas frisés et s'ils avaient pas des grosses lèvres et un jour, il s'est fait opérer des yeux, pour retrouver la vue (...) et quand y avait le docteur (...) il a fait « ici, c'est votre reflet » et c'était un Noir* »²⁵. La conclusion peut laisser supposer qu'en recouvrant la vue, le personnage finira également par se débarrasser de ses préjugés racistes : sa guérison coïncide avec sa rédemption.

Enfin, une dernière catégorie de représentation, plus positive et à encourager, met l'accent sur les compétences des personnes handicapées. On peut citer quelques exemples : Le premier est issu d'un manuel de SVT²⁶ dans lequel figure une photographie de Pascal Duquenne lors de la remise de la Palme d'or récompensant sa prestation dans le « *Huitième jour* » : « *Lui, il a la trisomie 21 (...) et il est bien représenté parce que ça montre que même si on a la trisomie 21, on peut devenir quelqu'un* » (élève de troisième). Les autres illustrations de nature à valoriser les personnes en situation de handicap par la mise en avant leurs capacités et/ou compétences concernent les jeux paralympiques (plusieurs illustrations montrent les prouesses sportives réalisées par des personnes paralysées ou mutilées), ou encore des élèves trisomiques « intégrés » à une classe ordinaire ainsi qu'une personne en fauteuil roulant sur son lieu de travail. Les enseignants, dans le cadre du questionnaire qui leur a été soumis, se déclarent « moyennement d'accord » ($M = 4,15$) avec l'item avançant que « *les manuels insistent sur les difficultés que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap dans leur vie quotidienne ou leur fragilité plutôt que sur les compétences spécifiques qu'elles développent* », mais sont plutôt en désaccord ($M = 2,08$) avec l'item qui propose que « *les manuels présentent les personnes en situation de handicap dans des situations ou des rôles qui tendent à les dévaloriser* ».

Globalement, on peut dire que ce critère n'apparaît que trop rarement dans les manuels et qu'il convient d'être vigilant, quand bien même les intentions sont louables, au type de représentation qui encourage à la compassion en risquant de centrer l'identité de la personne ou du personnage mis en scène sur son handicap : nous avons vu qu'à l'exception d'une seule, toutes les illustrations montrant des personnes en situation de handicap étaient orientées vers ce handicap au détriment de l'individualité de ces personnes.

4.5 L'homosexualité : Un stigmatisme vraiment invisible, entre évitement et déni

Comme le handicap, l'homosexualité souffre d'un manque de représentation évident : sur les 29 manuels et 3097 illustrations analysés, une seule image est consacrée explicitement à cette orientation sexuelle : il s'agit d'une photographie prise lors de la *Gay Pride* à Paris ouvrant un chapitre sur la diversification des objets et formes de l'action collective, dans un manuel de SES de Terminale²⁷. L'image représente, en outre, comme le commente un militant d'association interrogé, un char commercial, pouvant faire passer sous silence l'aspect revendicatif, fondement même de cette manifestation. Une seconde illustration, plus difficile à interpréter, intégrée dans un manuel d'anglais²⁸ présente plusieurs ombres de personnages dont on discerne le genre à la tenue qu'ils portent (pantalon ou robe). Entre ces personnages, on distingue un petit coeur suggérant qu'il peut s'agir de personnes ayant des sentiments amoureux l'une pour l'autre, mais le texte qui accompagne ces illustrations est plus ambigu : sous les deux personnages de sexe masculin est inscrite la mention « *he likes him* », lorsqu'un personnage est de sexe masculin et l'autre de sexe féminin « *he likes her* ». Lorsque le

25 Extrait intitulé « le Reflet » d'un ouvrage de Didier Daeninckx « Main courante » aux éditions Verdier.

26 SVT 3e, Hatier, 2007

27 Terminale SES, Hatier, 2007, p.233

28 New Spring 6e, Hachette éducation, 2007, p.31

personnage de sexe masculin se trouve face à deux personnages, l'un de sexe féminin et l'autre de sexe masculin, le texte devient « he likes them » (malgré l'ambiguïté générée par la présence du cœur, le verbe utilisé est bien « like »). Un autre exemple de situation équivoque est pointé par une enseignante de mathématiques qui désigne l'énoncé d'un exercice²⁹ : « *Claude et Dominique vivent ensemble (...) donc je pense qu'ils se mouillent pas non plus (...) ils laissent la porte ouverte à... c'est vrai que ces livres là ils sont quand même assez, j'ai l'impression assez ouverts, ils laissent chacun penser ce qu'il veut quoi...* ».

Lors des entretiens, il est apparu que les utilisateurs, à l'instar de ce que nous avons pu observer, considèrent que « *les homosexuels, y a rien dessus (...) ou alors ils parlent deux minutes et après ils passent à autre chose (...) l'année dernière (...) pour dire que le mariage était interdit* » (élève de troisième). Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants abondent dans le même sens, ces derniers perçoivent les personnes homosexuelles dans leurs manuels comme entre « *jamais* » et « *rarement* » présentes ($M = 1,6$). *A contrario*, les représentations de l'hétérosexualité ne manquent pas : ainsi on ne dénombre pas moins de 134 couples hétérosexuels dont 55 familles hétéroparentales lors de l'analyse experte. On peut citer le cas d'un manuel d'anglais de 2^{de} professionnelle et terminale BEP³⁰ sur lequel on peut voir le dessin d'un jeune homme couché en train de rêver à son avenir. Ce type de représentations est problématique en ce sens qu'il répond à la norme dominante sans se préoccuper de l'existence du groupe minoritaire considéré ici. En dépit de ces constats, certaines disciplines semblent, plus que d'autres, appropriées pour traiter de l'homosexualité. Nous avons notamment constaté, dans des manuels d'éducation civique de 5e, au sein du chapitre consacré au refus des discriminations, qu'il est parfois fait mention de l'orientation sexuelle, mais ce critère est rarement approfondi. De la même manière, un enseignant de SES considère sa discipline comme particulièrement riche pour aborder cette question, il cite d'ailleurs un certain nombre de documents consacrés à l'homosexualité contenus dans des manuels qu'il utilise ou a utilisés. À titre d'exemple, sur le thème de la famille, il se souvient d'un texte, qui tend à disparaître sur les mariages entre femmes au Soudan, expliquant que les femmes stériles étaient considérées comme des hommes, ces mariages étaient alors perçus comme des mariages hétérosexuels.

L'analyse experte des chapitres en lien avec un groupe discriminé met en relief la revendication de certains droits par les personnes homosexuelles ($N = 1$) et l'homophobie ($N = 1$). Toutefois, les résultats du questionnaire montrent que, même évoquée en dehors du manuel, l'homosexualité apparaît dans des contextes redondants que sont les aspects normatifs, l'évolution des attitudes (des persécutions à la lutte contre les discriminations), l'éducation à la sexualité, les revendications concernant l'égalité des droits ou encore les enseignants mentionnant des évocations plus contextuelles, faisant suite à des incidents (agressions verbales et physiques...).

Toutefois, on remarque, et ce particulièrement pour ce critère, certaines omissions ou choix de présentation qui interpellent : le PACS est cité dans un manuel d'Histoire de terminale générale comme « concurrent » du mariage sans faire mention de la possibilité qu'il offre aux couples homosexuels de sceller leur union par un contrat qui leur permet de bénéficier d'une reconnaissance relative au niveau de la société. L'homosexualité fait ici l'objet d'une exclusion, même dans un contexte où elle pourrait légitimement être évoquée.

Dans un manuel de SVT section Terminale S³¹ un encadré explique les transformations physiques liées à l'étape de la puberté en les illustrant par la photographie d'un jeune couple hétérosexuel enlacé sur un banc. De cette manière, le manuel passe de faits objectifs, à savoir les changements physiologiques intervenant lors de l'adolescence, à des faits idéologiquement ancrés dans l'illustration attenante : les prémisses d'une vie amoureuse, nécessairement représentée entre deux personnes de sexe opposé. Le seul manuel de SVT analysé abordant le cas du sida est celui de Terminale S³². Après avoir précisé que les premiers cas de contamination ont été découverts chez des homosexuels new-yorkais, deux encadrés sont ajoutés plus loin, et précisent que 70% des cas de contamination correspondent à une transmission hétérosexuelle et que 29% des personnes atteintes du SIDA en France sont homosexuelles ou bisexuelles. Un exercice intitulé « vrai ou faux » à la fin du chapitre contient l'affirmation « *Le VIH se transmet essentiellement lors de rapports homosexuels* ». La réponse à la fin de l'ouvrage est que « *le VIH se transmet essentiellement lors de rapports hétérosexuels* ». Bien que ces chiffres et exercices ne portent pas directement atteinte à l'image des personnes homosexuelles, le SIDA est le seul thème où leur existence est mentionnée, c'est-à-dire dans un contexte négatif.

L'importance de l'exclusion dont sont victimes les personnes homosexuelles dans les manuels répond bien évidemment aux normes de la société et n'est pas nécessairement le fruit de mauvaise volonté de la part des éditeurs. Néanmoins, certaines interviewées manifestent expressément leurs réticences à aborder un thème qui leur apparaît sensible : « *concernant l'homosexualité, c'est encore plus compliqué, car c'est la façon dont les*

29 Mathématiques 1ère STG, Nathan

30 New goals plus BEP, Foucher

31 SVT terminale S, Bordas, 2000

32 SVT terminale S, Bordas, 2007

enseignants s'en emparent qui est problématique (...) il y a des enseignants qui ne nous prennent pas le manuel parce qu'il parle des familles homoparentales » et toujours avec cet argument économique : « nous, en tant qu'éditeurs, on a deux impératifs : on va tout faire pour rester au plus près du programme et pour faciliter le travail de l'enseignement (...) un exercice où on va parler d'un couple, Bernard et Pierre qui vivent ensemble, ça risque de provoquer un problème en classe ». D'autres encore, évoquent des motifs qui relèvent davantage de l'idéologie : « l'homosexualité relève de la vie privée donc on ne l'aborde pas » voire « on ne souhaite pas mettre en avant les homosexuels, on ne va pas chercher à mettre ce problème sur le devant de la scène, je tiens à le dire ». D'une manière générale, le discours hésitant de quelques enseignants, le rictus narquois de plusieurs élèves ou encore l'opposition patente de certaines éditrices dès lors que ce thème a été abordé durant les entretiens nous indiquent qu'il s'agit indubitablement du critère qui aura le plus de mal à trouver sa place dans les manuels.

4.6 Les séniors : Inactifs ou hors du temps

Les séniors constituent un autre groupe sous-représenté dans les manuels scolaires : 15,5% des illustrations analysées montrent un sénior, 2 images seulement sont liées aux inégalités qu'ils subissent et sur 14 chapitres traitant de problématiques liées à la discrimination, un seul évoque les séniors avec les thèmes de la retraite et de la santé. Quant aux exercices de mathématiques, 3% font mention d'un personnage pouvant être perçu comme appartenant à ce groupe d'âge.

Les enseignants confirment la rareté de la mise en exergue de ce critère dans les chapitres abordant les discriminations en éducation civique ($M = 2,29$), la dénonciation des inégalités qu'ils subissent dans l'ensemble des manuels ($M = 3,46$) et plus généralement leur présence dans les ouvrages ($M = 2,95$) tout en déplorant ces manques ($M = 5,43$). Par contre, les répondants n'estiment pas que ce groupe soit dévalorisé dans les manuels ($M = 2,52$), même si cette moyenne diffère d'une discipline à l'autre ($F(2,76) = 3,33$; $p < .05$) plaçant les séniors dans des situations plus valorisantes en sciences ($M = 2,12$) qu'en Histoire-Géographie ($M = 3,43$).

Pour ces participants, les séniors sont essentiellement cités en cours en abordant le thème du travail et dans des contextes plutôt négatifs voire stigmatisants (discrimination à l'embauche, adaptation des séniors au travail et du travail aux séniors, chômage, départ à la retraite) ou encore relativement à d'autres sujets qui participent à dépriser ce groupe (vieillesse, maladie, isolement, poids économique pour la société). Les thèmes plus valorisants sont moins abondants puisqu'on ne recense que la richesse apportée par les séniors.

Nonobstant ces considérations, les enseignants évaluent les stéréotypes comme « très rares » ($M = 2,21$), même si certains reconnaissent que les séniors peuvent être « présentés comme impotents, systématiquement malades », « dans des clubs du troisième âge » ou encore « des séniors privilégiés passant leur retraite au soleil ». Plus généralement « il manque des informations positives et optimistes sur la situation des séniors » (enseignante en secrétariat).

L'examen des manuels nous a conduit à distinguer plusieurs catégories de représentations qui relèvent pour certaines d'entre elles du stéréotype, notamment lorsque les personnages sont présentés comme inactifs et fragiles (par exemple, un enfant qui aide une personne âgée à marcher³³ dans un chapitre sur la solidarité) voire oisifs (comme c'est le cas d'un cliché titré « des retraités à Nice » montrant des personnes âgées sur un banc face à la mer³⁴). Le problème réside surtout dans le fait que les contre-exemples de séniors actifs ne s'avèrent pas toujours être généralisables soit parce que ces activités se trouvent être ancestrales (vendeur sur un marché, chasseur de truffes) soit en raison d'une distance culturelle (séniors au travail au Japon³⁵), soit parce qu'il s'agit de figures ayant marqué l'Histoire (des séniors « éternels ») tels que des hommes politiques (Jean Jaurès³⁶), prix Nobel (Kofi Annan³⁷), scientifiques, écrivains, artistes...

Il existe, bien que plus rares, d'autres représentations qui valorisent les séniors tout en rendant possible l'identification des élèves : c'est le cas de séniors présentés dans le cadre de leur activité professionnelle (comme un proviseur³⁸). Nous pouvons alléguer d'une autre représentation pertinente qui est celle d'un ancien combattant situé à côté d'un super-héro et d'un sportif dans un manuel d'anglais³⁹. Alors que la légende au-dessus des deux

33 Education civique, Grandir ensemble 5e, Hatier, 2006
 34 Histoire-Géographie 4e, Hatier, 2006
 35 SVT 4e, Nathan, 2007
 36 Histoire-Géographie 4e, Hatier, 2006
 37 Education civique, Grandir ensemble 5e, Hatier, 2006
 38 Education civique, Grandir ensemble 6e, Hatier, 2005
 39 Insight 2nde, Hatier, 2005

derniers personnages questionne le lecteur « héro ? », l'ancien combattant se trouve associé à l'appréciation « héro. ».

Il manque toutefois aux séniors la reconnaissance de leur singularité puisque les enseignants estiment que leurs caractéristiques personnelles ne sont pas vraiment mises en avant par rapport à leur appartenance à cette classe d'âge ($M = 3,11$).

Dans les discours des éditrices, ce critère est parfois sujet à caution « *on joue sur le critère homme / femme mais pas sur l'âge* » en invoquant le fait que « *on s'adresse aux jeunes donc on n'est pas concerné par la question des séniors* » et, par conséquent, la non-adéquation entre le produit et sa cible « *les élèves ont entre 10 et 18 ans et on a surtout tendance à illustrer les manuels avec des photos de jeunes* ». Ces arguments ne privent toutefois pas certaines autres de souscrire à la suggestion : « *on peut mettre en avant des exercices avec (...) des séniors, c'est une bonne idée mais il manque encore pour le moment de la volonté, je n'y avais pas pensé jusqu'ici* ». Il s'agirait, pour ce critère, de mettre en scène davantage de séniors dans des contextes professionnels, ou encore en interaction avec des nouvelles technologies car même lorsque les représentations ne portent pas atteinte à l'image de ces personnes, le fait d'insister sur la passivité ou le besoin d'assistance est de nature à renforcer une ségrégation de ce groupe en dehors de certaines sphères, notamment professionnelle.

5. Conclusion : Décatégoriser pour lutter contre les stéréotypes et discriminations

Parmi les cinq critères que nous avons étudiés, les inégalités que les manuels sont le plus enclins à dénoncer sont celles faites aux femmes et aux personnes appartenant à des minorités visibles. Ce constat n'est guère surprenant dans la mesure où la lutte contre le sexisme et le racisme (dans une moindre mesure, la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap) constitue le cheval de bataille des programmes scolaires vis-à-vis de ces questions, notamment en éducation civique ou dans le cadre de réflexions plus larges à propos de défis éducatifs à relever [GUIMOND 04].

D'une manière générale, les cinq groupes auxquels nous avons prêté une attention particulière se trouvent néanmoins sous-représentés dans les manuels scolaires. Le tableau ci-dessous recense les différents types de stéréotypes rencontrés.

	Fréquence d'apparition	Types de stéréotypes négatifs
Genre (femmes)	47 % des illustrations (contre 80,9% pour les hommes)	- Activités professionnelles ou loisirs traditionnellement associés aux femmes, ou dévalorisés.
Origine (minorités visibles)	16,7% des illustrations	- Pauvreté, maladie, mode de vie traditionnel ; - Domination / esclavage (amalgames) ; - Echec scolaire ; - Violence et délinquance.
Handicap	25 illustrations	- Apparitions liées à la présence du handicap ; - Fragilité / dépendance ; - Handicap lié à une caractéristique morale du personnage ; - Compétences ou statut hors norme.
Orientation sexuelle (homosexuels)	1 illustration	- Dénî / évitement ou représentations ambiguës ; - Thématiques limitées et/ ou négatives (PACS, discriminations, Sida...).
Âge (séniors)	15,5% des illustrations	- Passivité / inactivité ; - Fragilité.

Tableau 2. Synthèse des stéréotypes négatifs rencontrés pour chaque critère

L'analyse iconographique met en évidence que 80,9% des illustrations mettent en scène au moins un homme alors que 47,8% d'entre elles seulement représentent au moins une femme. Les enseignants mettent au jour des différences selon leur discipline, les décrivant comme « assez souvent » représentées en langue et significativement moins en Sciences, Histoire-Géographie, économie et gestion, technologie ainsi que d'autres disciplines professionnelles techniques. Ces considérations sont à rapprocher des observations de HERMANN (2006) à propos des filières « sexuées » (littéraires vs scientifiques et techniques). Bien que cette « ségrégation » décrive une réalité, on peut s'interroger sur le rôle de participation à la reproduction des inégalités que peuvent jouer des supports comme les manuels scolaires en légitimant implicitement ces représentations par l'absence de déconstruction de celles-ci. D'autant plus que les contextes dans lesquels apparaissent les femmes et les hommes ne concourent, en l'occurrence, manifestement pas à cette déconstruction puisque les premières sont, par exemple, trois fois moins nombreuses que les seconds à être illustrées dans le cadre de leur sphère professionnelle. Du reste, plus de 2,8% des illustrations mettent en scène des hommes dont le statut est asymétrique et supérieur à celui d'une femme également présente (un pilote d'avion et une hôtesse de l'air, un chirurgien et une infirmière) tandis qu'1,3% (soit moitié moins) des illustrations proposent des situations inverses (une enseignante et ses élèves, une ministre et des citoyens). Ce dernier exemple qui place une femme dans une position réellement plus valorisante peut, en outre, apparaître anecdotique et rendre la généralisation complexe au regard de la position occupée. Ainsi, d'un point de vue strictement quantitatif, il nous apparaît difficile de conclure à une évolution puisque nos constats tendent à rejoindre ceux de RIGNAULT et RICHERT (1997) mettant en évidence une sur-représentation des hommes par rapport aux femmes dans les manuels et une tendance à assigner ces dernières à des rôles subalternes. Si les stéréotypes outranciers sont très peu répandus, voire inexistant, notamment grâce à la surveillance accrue dont ce critère fait l'objet de la part des concepteurs, la domination masculine [BOURDIEU 88] n'en apparaît pas moins avoir de beaux jours devant elle à en juger par la persistance d'omissions dans l'Histoire ou la Littérature, le manque d'héroïnes et de sources d'identifications positives ou encore la manière, parfois insidieuse, dont certaines professions et activités valorisées continuent d'apparaître « naturellement » dévolues aux hommes.

Les enseignants perçoivent la présence des personnes appartenant à des minorités visibles comme « rare » dans les manuels et souhaiteraient les voir davantage représentées. Les comptages réalisés sur les illustrations, mettent en évidence que 16,7% d'entre elles affichent au moins une personne appartenant à une minorité visible, avec des proportions qui divergent selon la discipline, plus importantes en Histoire-Géographie, anglais et éducation civique. En revanche, dans d'autres contextes, la référence demeure les personnes de couleur blanche (comme le cas des schémas représentant des corps humains en SVT). À l'image des observations réalisées pour les femmes vis-à-vis des hommes, les relations « hiérarchiques » entretenues par les personnes pouvant être perçues comme appartenant à des minorités visibles et les personnages de type caucasien ne peuvent être qualifiées d'égalitaires puisque 62 illustrations mettent en scène les seconds dans une situation de dominants, contre 6 images pour lesquelles la situation est inversée. Notons toutefois que ces chiffres apparemment accablants sont à resituer au regard du contexte d'apparition : à savoir, pour une grande part dans les manuels d'Histoire-Géographie qui se doivent de dénoncer ces inégalités passées et présentes, et sans doute pour cette raison, les représenter. Les éditeurs rapportent, par ailleurs, être particulièrement vigilants à ce sujet et les résultats sont dans certains cas tout à fait satisfaisants. On soulignera néanmoins, comme PREVOST (2001) la résistance de certaines représentations quelque peu rudimentaires qui associent systématiquement l'Afrique à la pauvreté et à la maladie, conduisant les élèves à des représentations péjoratives et simplistes, que déplorent notamment les élèves nés sur ce continent, en quête de sources d'identifications positives, et éprouvant parfois des difficultés à faire la part des choses entre leur situation géographique immédiate et celle d'un autre espace géographique et/ou temporel. D'autre part, comme l'exprimait NARS (2001), les stéréotypes issus du colonialisme se sont certes dissipés mais se trouvent, bien que rarement, avoir été supplantés, par des représentations pernicieuses qui reflètent dans certains cas une forme de racisme moderne ou implicite [McCOHAHAY 86] (élève d'origine maghrébine en échec scolaire, violence et délinquance aux États-Unis illustrées par une personne de couleur dans les manuels d'anglais...).

Les personnes en situation de handicap sont avant tout insuffisamment représentées dans les manuels (25 images sur 3097 analysées) qui ne semblent faire appel à ces personnes ou personnages que pour traiter de ce qui tend à les distinguer, rendant par conséquent saillante, cette seule caractéristique. Certaines représentations sont néanmoins profitables aux personnes en situation de handicap car elles mettent en scène des exemples de réussite et de performance (acteur talentueux atteint de trisomie 21, jeux paralympiques ou plus communément travailleur en fauteuil dans le cadre d'une activité professionnelle qui ne se trouve pas être réservée à sa condition). Pourtant, des images pouvant être considérées comme péjoratives coexistent : ainsi, sans que cela ne relève d'une mauvaise intention, bien au contraire, certaines représentations, pour inciter à la solidarité et à la compassion, tendent à renvoyer les personnes en situation de handicap à leur déficience, renforçant le stéréotype de la dépendance et de la fragilité [VILLES 02]. Plus marginale, on trouve également une forme de représentation proche de ce que COMBROUZE (2005) observe concernant les images du handicap à la

télévision ou BONNEFON (2004) au cinéma, et qui répond à la théorie de psychologie sociale de la croyance en un monde juste [LERNER 80] qui se résume dans le postulat naïf suivant « *dans la vie, les gens méritent ce qu'ils ont et ont ce qu'ils méritent* », avec la mise en scène de personnages aux caractéristiques « morales » contestables et dont l'évolution passe par une forme de « punition divine » qui leur confère un handicap jouant le rôle de catharsis, ou, au contraire, dont la guérison du handicap correspond à une réhabilitation du personnage du point de vue de sa personnalité et de ses valeurs.

L'homosexualité est globalement exclue des manuels. Si cette orientation sexuelle est parfois mentionnée, c'est avant tout en tant qu'objet de débat (SES, éducation civique) ou dans un contexte négatif (VIH en biologie). Ainsi, l'observation des manuels nous conduit à conclure, à l'instar de TEMPLE (2005) ou encore SNYDER et BOADWAY (2004) à la présence d'une norme hétérosexiste ne reconnaissant les couples et les familles qu'au travers de l'orientation sexuelle dominante. Comme nous l'avons vu, même dans des contextes où elle pourrait apparaître, l'homosexualité est parfois évincée, ce qui relève dans certains cas d'omissions, dans d'autres d'un choix éditorial assumé, réfléchi et parfois revendiqué qui renvoie à des motivations d'ordre idéologique ou économique (crainte que les enseignants délaissent le manuel car il traite de ces questions). Plus que tous les autres, ce critère ne semble donc pouvoir émerger dans les manuels que sous l'impulsion des programmes scolaires.

S'agissant des séniors, on relève également quelques réticences essentiellement liées à l'identification plus aisée des élèves à des enfants, adolescents ou personnages de même âge qu'eux. La proportion de séniors sur les illustrations atteint 15,5% mais seules 2 images sur 3097 visent à dénoncer les inégalités qu'ils subissent. Or, à l'heure où l'âge est considéré comme le critère générant le plus de discriminations sur le marché de l'emploi [AMADIEU 04], il apparaît fondamental d'informer les élèves de cette réalité. Ceci est d'autant plus préjudiciable à cette classe d'âge que les manuels tendent à représenter des séniors inactifs de façon réitérée. De plus, des séniors actifs mis en scène peuvent faire figure d'exception (personnalités politiques, grands scientifiques, philosophes, écrivains) et rendre difficile la généralisation.

L'individualisation des membres de groupes discriminés constitue l'une des préconisations essentielles ressorties de notre étude et un thème évoqué de manière récurrente par les spécialistes de chaque domaine contactés. Les groupes minoritaires (au sens du prestige et du pouvoir) tendent, en effet, à être perçus (et même à se percevoir) comme un tout homogène et indissociable (un agrégat), tandis que les membres des groupes majoritaires ou dominants sont perçus et se perçoivent comme des collections d'individus distincts les uns des autres [LORENZI-CIOLDI 88, 02]. Cette représentation de chaque groupe qui s'impose à tout individu est de nature à exacerber la catégorisation et, par conséquent les stéréotypes, préjugés et discriminations. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la psychologie sociale cherche à comprendre comment est produite la discrimination, mais aussi quels sont les moyens de l'enrayer. De nombreuses hypothèses et théories ont été développées parmi lesquelles la décatégorisation : le passage d'une identité collective à une identité personnelle est reconnu comme permettant d'atténuer les préjugés [BREWER et al. 84]. Concrètement, il s'agirait pour les manuels scolaires de banaliser davantage la présence des groupes discriminés en mettant en scène leurs membres dans différentes situations (notamment contre-stéréotypées) afin que chaque élève puisse s'y projeter. Plus largement, pour GUIMOND (2004) la décatégorisation mais aussi la différenciation ou encore la recatégorisation sont des outils permettant de lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire dont les bénéfices sont à envisager sur le long terme avec l'appui de politiques renforçant la prise en compte de ce phénomène.

Bien évidemment, ces présupposés théoriques n'ont pas été vérifiés sur ce type de support et à l'heure actuelle la question de l'impact des stéréotypes (ou à l'inverse, de représentations allant plutôt dans le sens d'une valorisation des membres de chaque groupe social), éventuellement contenus dans les manuels demeure entière et reste à explorer.

6. Remerciements

Nous tenons à remercier toute l'équipe impliquée dans la réalisation de cette étude : Nelly Ach, Javier Barcenilla, Mélanie Becker, Jane-Laure Bonnemaïson, Jérôme Dinet, Gautier Drusch, Laurence Potvin-Solis, Sandrine Schoenenberger et Sabrina Sinigaglia-Amadio.

Nous remercions également la HALDE pour avoir initié et porté ce projet jusqu'à son terme, ainsi que les membres du comité de pilotage pour leurs conseils et leur appui.

Cette étude n'aurait pas non plus eu lieu sans la contribution de tous les enseignants et élèves qui ont bien voulu faire partager leurs constats et opinions, que ce soit par le biais des questionnaires ou des entretiens. Nous remercions à ce titre les établissements qui nous ont ouvert leurs portes (Collèges Philippe de Vigneulles et des Hauts de Blémont à Metz et François Truffaut à Hettange-Grande, Lycée de la communication à Metz et Lycée

JB Colbert à Thionville), ceux qui nous ont fait parvenir la liste des ouvrages qu'ils utilisent, ainsi que le Rectorat de l'académie de Nancy-Metz pour son soutien tout au long de ces enquêtes.

Nous tenons enfin à exprimer notre gratitude à l'égard des spécialistes qui ont participé à cette étude à titre individuel ou en tant que représentant d'un organisme ou d'une association (Délégation régionale aux droits des femmes de Lorraine, Association Femmes et Mathématiques, Association La Boucle, le groupe de travail sur les stéréotypes sexistes de Lorraine, le CIFF-CIDF de Moselle, l'ACSé, l'Association des Paralysés de France, l'AGEFIPH, Couleurs Gaies Metz, la Ligue des Droits de l'Homme, la Fédération Nationale des associations de Retraités et les associations Ensemble Demain et RESSAC volontariat).

7. Bibliographie

- [AMADIEU 04] Amadiou, J.F., *Discriminations à l'embauche, de l'envoi du CV à l'entretien*, Observatoire des discriminations, Paris, 2004.
- [BEBEAR 04] Bébéar, C., Des entreprises aux couleurs de la France – Minorités visible : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise, Rapport au premier ministre, La documentation française, coll. « Les rapports officiels », 2004.
- [BERTON-SCHMITT 05] Berton-Schmitt, A., *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*, L'observatoire de la parité entre les hommes et les femmes, Grenoble, Université Pierre-Mendès-France, 2005.
- [BONNEFON 04] Bonnefon, G., *Handicap et cinéma*, Lyon, Chronique sociale, 2004.
- [BOURDIEU 88] Bourdieu, P., *La domination masculine*, Paris, Editions du Seuil, 1988.
- [BREWER et al. 84] Brewer, M.B., Miller, N., « Beyond the contact hypothesis : Theoretical perspectives on desegregation ». In N. Miller, M.B. Brewer, *Groups in contact ; The psychology of desegregation*, New York, Academic Press, 1984, p.281-302.
- [CHOPPIN 92] Choppin, A., *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.
- [CINTRAT 83] Cintrat, I., *Le migrant. Sa représentation dans les manuels scolaires*, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, Paris, CREDIF, Didier, 1983.
- [COMBROUZE 05] Combrouze, D., « Personnes handicapées et fictions. Deux exigences contradictoires », *Témoins*, n°4, 2005.
- [CROMER et al. 05] Cromer, S., Brugeilles, C., *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Ceped Collection « Les clés pour... », 2005.
- [CROMER et al. 97] Cromer, S., Turin, A., *Quels modèles pour les filles ? Une recherche sur les albums illustrés*, Paris, Association Du Côté des Filles, 1997.
- [CROMER et al. 98] Cromer, S., Turin, A., *Que voient les enfants dans les livres d'image ? Des réponses sur les stéréotypes*, Paris, Association Du Côté des Filles, 1998.
- [ESTABLET 88] Establet, R., « Subversion dans la reproduction scolaire » *Revue économique*, n°1, 1988.
- [ESTABLET 03] Establet, R., « Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre ». In J. Laufer, C. Marry, Maruani, M., *Le travail du genre*, Paris, La Découverte / MAGE, 2003, p.181-189.
- [FALAIZE 07] Falaize, B., *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Rapport réalisé à l'INRP pour la cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2007.
- [FAURROUX 05] Faurroux, R., *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi*, Rapport au premier ministre, La documentation française, 2005.
- [FONTANINI 07] Fontanini, C., « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexiste ? », *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, 2007, téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf
- [FRABLE et al. 98] Frable, D., Platt, L., Hoey, S., « Concealable stigmas and positive self-perceptions : Feeling better around similar others », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°74, 1998, p.909-922.
- [GUIMOND 04] Guimond, S., « Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire ». In M.C. Toczek, D. Martnot, *Le défi éducatif*, Paris, Armand-Colin, 2004, p.169-200.
- [HALL 79] Hall, E.T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1979.

- [HARDIN et al. 04] Hardin, M., Hardin, B., « Distorted pictures : images of disability in physical education textbooks », *Adapted physical activity quarterly*, n°21, 2004, p.399-413.
- [HERMANN 06] Hermann, C., *Les femmes et les sciences... au-delà des idées reçues*, Association Femmes et Sciences, Femmes et mathématiques, Femmes ingénieurs, Paris, 2006.
- [ISAAC et al. 86] Isaac, L.W., Bearison, D.J. « The development of children's prejudice against the aged », *International Journal of Aging and Human Development*, n°23, 1986, p.175-194.
- [KEATER 95] Keater, M., « Age-old myths », *Training*, n°32, 1995, p.61-66.
- [LAVIN 07] Lavin, M., « L'image des immigrés dans les manuels scolaires », *Diversité*, n°149, 2007, p.97-103.
- [LEBRUN 06] Lebrun, M., La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle. Acte du colloque « le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain », Québec, Multimondes, 2006.
- [LERNER 80] Lerner, M.J. *The belief in a just world : A fundamental delusion*, New York, Plenum Press, 1980.
- [LEYENS et al. 94] Leyens, J.P., Yzerbyt, V. Schadrin, G., *Stereotypes and social cognition*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.
- [LORENZI-CIOLDI 88] Lorenzi-Cioldi, F., *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*, Grenoble, PUG, 1988.
- [LORENZI-CIOLDI 02] Lorenzi-Cioldi, F., *Les représentations des groupes dominants et dominés : collections et agrégats*, Grenoble, PUG, 2002.
- [MEYER 03] Meyer, L., « Prejudice, Social Stress and Mental Health in Lesbian, Gay and Bisexual Populations : Conceptual Issues and Research Evidence », *Psychological Bulletin*, n°129, 2003, p.674-697.
- [McCONAHAY 86] McConahay, J.B., « Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale ». In J.F. Dovidio, S.L. Gaertner, *Prejudice, discrimination and racism*, New York, Academic Press, 1986, p.91-125.
- [NARS 01] Nars, M., *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Paris, éditions Karthala, 2001.
- [OUESLATI et al. 04] Oueslati, B., McAndrew, M., *Le traitement de l'Islam et des Musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois*, Rapport de recherche, Montréal, CEETUM, 2004.
- [PACHANKIS 07] Pachankis, J.E., « The psychological implications of concealing a stigma : a cognitive-affective behavioral model », *Psychological Bulletin*, n°133, 2007, p.328-345.
- [PERRY et al. 99] Perry, E.L., Finkelstein, L.M., « Toward a broader view of age discrimination in employment-related decisions : a joint consideration of organizational factors and cognitive processes », *Human Resource Management Review*, n°9, 1999, p.21-49.
- [PINGEL 99] Pingel, F., *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels*, Paris, 1999.
- [PREVOST 01] Prévost, N., « Image et enseignements de l'Afrique en classe de cinquième : entre réalité, imaginaire et représentations », *Trames*, n°9, 2001, p.113-122.
- [RIGNAULT et al. 97] Rignault, S., Richert, T., *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française, 1997.
- [ROBINSON et al. 07] Robinson, T., Callister, M., Magoffin, D., Moore, J., « The portrayal of older in Disney animated films », *Journal of aging studies*, n°21, 2007, p.203-213.
- [SABEG et al. 04] Sabeg, Y., Méhaignerie, L., *Les oubliés de l'égalité des chances*, Paris, Institut Montaigne, 2004.
- [SNYDER et al. 04] Snyder, V., Broadway, F., « Queering high school biology textbooks », *Journal of research in science teaching*, n°41, 2004, p.617-636.
- [STEELER et al. 91] Steeler, C.E., Grant, C.A., « Race, Gender, Class and disability in current textbooks ». In M. Apple, C. Smith, *The politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991.
- [STICKER 82] Sticker, H.J., *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Aubier Montaigne, 1982.
- [STROEBE et al. 89] Stroebe, W., Insko, C.A., « Stereotypes, prejudice, and discrimination ». In D. Bar-Tal, C.F. Grauman, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.), *Changing conceptions in theory and research*, New York, Springer, p. 3-34.
- [TAUB et al. 00] Taub, D.E., Fanflick, P.L., « The Inclusion of Disability in Introductory Sociology Textbooks », *Teaching Sociology*, n°28, 2000, p.12-23.
- [TEMPLE 05] Temple, J., « People who are different from you : heterosexism in Quebec High School textbooks », *Canadian Journal of Education*, n°28, 2005, p.271-294.

[TISSERANT et al. à paraître] Tisserant, P., Wagner, AL., « Gestion de la diversité et conception de produits porteurs de diversité : le cas des manuels scolaires ». In I. Barth, C. Falcoz, *Le management de la diversité : nouvelles perspectives pour les organisations*, Paris, Pearson, à paraître.

[VILLES 02] Villes, I., « Identité, représentations sociales et handicap ». *Déficiences motrices et situations de handicap*, ed. APF, 2002.