

Enseigner l'islam : quelques enjeux d'un enseignement

(Atelier pédagogique des Troisièmes Rencontres de la Durance - 2003)

Rodrigue Coutouly, Gérald Attali
et Françoise Lorcerie

Le 1^{er} mars 2003

Professeurs d'histoire-géographie

Académie d'AIX-MARSEILLE

rodrigue.coutouly@ac-aix-marseille.fr

Un fort ancrage dans les programmes

« Comment s'étonner que l'islam soit si mal connu, alors qu'il est si peu enseigné ?¹ » Comme souvent en pareil cas, le ton de l'outrance pousse le constat à quelques exagérations, voire à des erreurs. Pour la circonstance, on peut en repérer deux. Affirmer que l'islam est « si peu enseigné » constitue une première erreur. Son étude est installée, en classe 5^e depuis de nombreuses années. Le programme actuellement en vigueur fixe même une fourchette horaire : 4 à 5 heures. C'est trop peu, trouveront certains. Cependant, par comparaison, les études des Hébreux (3 à 4 heures) et de la naissance du christianisme (3 à 4 heures) représentent des volumes horaires comparables. Au total, la place consacrée à l'enseignement du monde musulman est loin d'être négligeable.

L'autre erreur consiste à croire que c'est l'islam qu'il faudrait enseigner. À « *la civilisation arabo-islamique* » des programmes de 1985, le programme de la classe de 5^e préfère aujourd'hui « *le monde musulman* ». Qui pourrait douter que l'islam soit un facteur déterminant pour la compréhension du monde musulman ? Cependant, une approche trop exclusivement centrée sur l'islam risquerait d'en gommer la **diversité**. Or celle-ci, qui est constitutive de la réalité musulmane, résulte en grande partie du refus de toute orthodoxie. Ainsi la formulation adoptée par les programmes conduit à rejeter toute tentation d'essentialisme.

Une demande sociale renouvelée

À l'occasion de l'enseignement du fait religieux, ce sont les leçons consacrées au christianisme qui suscitent parmi les enseignants des interrogations voire des inquiétudes ; rarement la religion des Hébreux, et plus rarement encore l'islam. Au contraire, l'accueil est souvent bienveillant. Plusieurs explications à cet intérêt. Il peut résulter d'une demande localement forte d'élèves clamant leur adhésion à l'islam. Y répondre dans le cadre des programmes est indispensable. Néanmoins, il est tout aussi nécessaire pour ces mêmes élèves, comme pour tous les autres, que leur connaissance d'une religion ne se limite pas à la... leur. L'histoire scolaire ne peut servir à conforter les enracinements communautaires mais aider à les dépasser afin de montrer leur contribution à l'édification d'une culture commune.

L'intérêt pour l'islam résulte aussi des évolutions que connaît aujourd'hui le monde musulman. S'il faut en croire Olivier Roy², chemine aujourd'hui, souvent sournoisement, « *une vision de l'islam qui donne la primauté à une lecture littéraliste et puritaine du Coran* ». Vision qui ferait aujourd'hui florès parmi certains jeunes français issus de l'immigration maghrébine. Elle a pour conséquence la sacralisation du message religieux et le refus d'une approche historique du monde musulman. Le témoignage rapporté par Alexis Berchadsky³ (« *Il y a plusieurs sourates et plusieurs versets **mélangés** dans les manuels, c'est **interdit** de faire ça...* ») qui confirme cette acception, rend encore plus nécessaire l'établissement d'un accès critique aux textes. Construire une approche du fait religieux c'est accepter de conférer un statut historique à des textes qui ont exclusivement un statut religieux pour les fidèles. Une attitude exégétique est

¹ TINCQ Henri, *Enseigner l'islam à l'école*, Le Monde, 23/10/2001

² ROY Olivier, *L'islam au pied de la lettre*, Le Monde diplomatique, avril 2002

³ BERCHADSKY Alexis, *Islam et école à Marseille*, Université d'été 2002 : Europe et Islam ; islams d'Europe, in <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/histgeo/>, septembre 2002.

communément admise pour la Bible. Pourquoi faudrait-il craindre de l'adopter quand il s'agit du Coran ?

Une nécessaire diversification des pratiques pédagogiques

Les enjeux ne sont pas seulement théoriques. Ils concernent également les pratiques pédagogiques. Celles-ci sont loin de se confondre avec les manuels scolaires. Pourtant, on ne peut qu'être frappé par la grande uniformité, d'un éditeur à l'autre, des contenus et des exercices proposés. Certains de ces derniers, qui se retrouvent dans les cahiers des élèves — telle l'étoile dont il faut compléter les cinq branches —, finissent par faire partie des « fondamentaux » de cette partie du programme. Dès lors, s'il faut privilégier l'utilisation du manuel, il est encore plus nécessaire qu'à l'habitude de veiller à donner du sens à ces leçons. Sous peine d'encourager l'idée que le professeur d'histoire ne fait que proposer, sous une forme déguisée, une vulgate.

Les manuels encouragent une approche descriptive des faits de civilisation engendrés par l'islam. Celle-ci peut-être infiniment réductrice. Ainsi, la présentation d'**une** mosquée (Kairouan, le plus souvent) précède généralement celle d'**une** ville musulmane. L'unicité des faits de civilisation paraît se confondre avec l'unicité du message religieux. Le parallèle satisfera le croyant, beaucoup moins l'historien. À l'inverse, Nicolle Samadi⁴ suggère de n'utiliser le terme *Islams* qu'au pluriel (et avec une majuscule !) Ce choix traduit une double volonté. D'une part, il s'agit de restituer au fait religieux la variété de ses dimensions sociales. D'autre part, le professeur d'histoire peut alors donner une épaisseur chronologique à des objets d'étude (mosquée, ville musulmane, etc.) souvent présentés dans les manuels de manière intemporelle.

⁴ SAMADI Nicolle, *Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique/islam, Islams*, CRDP de l'académie de Créteil, 2001