

MARIE MCANDREW, BÉCHIR OUESLATI
ET DENISE HELLY

L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire

Abstract

La présente étude porte sur le traitement de l'islam et des musulmans dans 21 manuels scolaires de langue française du secondaire québécois utilisés durant l'année scolaire 2003-2004. Trois thèmes spécifiques ont été étudiés : l'islam et les cultures musulmanes, le monde musulman au plan international (événements historiques, relations entre civilisations et situations économique, démographique et politique) et les musulmans au Québec et au Canada. Les 117 extraits identifiés montrent que malgré la disparition des qualifications ouvertement négatives identifiées dans des études antérieures des manuels des années 80, on constate néanmoins la persistance d'erreurs factuelles et d'une présentation ethnocentrique et stéréotypée. Il faut souligner tout particulièrement un traitement historique largement légitimateur des actions de l'Occident ainsi qu'une forte tendance à l'essentialisation et à l'homogénéisation des cultures musulmanes et la presque absence des musulmans comme citoyens canadiens ou québécois. Plusieurs facteurs sont discutés pour expliquer ces résultats. Des pistes de recherches futures sont également suggérées afin de cerner cette problématique complexe de différents angles.

Résumé

The present study examines the coverage of Islam and Muslims in twenty-one French-language high-school textbooks used in Quebec in 2003-2004. Three main themes were studied: Islam and Muslim cultures, the Muslim world at the international level (historical events, relations among civilizations, as well as the economic, demographic, and political situations), and Muslims in Quebec and Canada. The 117 excerpts we identified show that despite the disappearance of the openly negative attitudes towards Islam and Muslims identified in earlier studies of 1980s textbooks, ethnocentric and stereotypical presentations, as well as factual errors, still abound. We must particularly underline the coverage of historical events that largely legitimizes Western actions, a strong tendency towards homogenizing and essentializing Muslim cultures, as well as a near total absence of Muslims as Quebec and Canadian citizens. Several explanatory factors are discussed to account for the findings. Suggestions for future research are made in order to examine this complex topic from various angles.



PROBLÉMATIQUE

Pilier de l'éducation formelle, le manuel scolaire a pour fonction de représenter la

société et de la fixer dans les esprits des jeunes générations (Choppin 1992). En effet, bien que l'impact du curriculum formel par rapport au curriculum informel ou caché ait été questionné (Ballantyne 1989; Banks 1991), on s'entend généralement pour reconnaître aux manuels scolaires un rôle important dans le développement des connaissances, attitudes et comportements que les futurs citoyens activeront lorsqu'ils auront à se positionner sur des enjeux relatifs aux rapports entre personnes d'origines diverses ou entre sociétés et civilisations. Le discours explicite des manuels jouit de la légitimité et du prestige associés à l'écrit et, dans le cas de certaines matières, à l'objectivité de la démarche scientifique ce qui, tant aux yeux des enseignants que des élèves, rend souvent peu contestables les « vérités » qu'ils énoncent (Aronowitz et Giroux 1991). Au plan théorique, les manuels scolaires peuvent être considérés comme des « objets composites médiateurs » qui cristallisent et traduisent sous une forme pédagogique, les tensions qui existent entre l'état complexe des savoirs et les représentations idéologisées des relations ethniques ou internationales, partagées ou objet de conflits qui ont cours au sein d'une société (Choppin 1992; Johnsen 1993; Vinck 1999; Lantheaume 2002, 2003).

L'analyse du traitement des rapports entre divers groupes ethniques et sociétés dans le matériel didactique représente donc un enjeu important auquel diverses institutions internationales ont accordé une place de choix depuis la fin de la Seconde guerre mondiale (UNESCO 1950, 1995; OCDE 1987) étant donné son rôle potentiel dans l'éducation pour la promotion de l'inclusion de tous sans égard à l'origine ethnique ou raciale, l'ouverture à la diversité et la compréhension internationale. Dans la foulée de ces travaux, la représentation plus objective des minorités et d'événements historiques sensibles (colonisation, esclavage...) a fait l'objet de maintes recommandations et suscité nombre de collaborations bilatérales et multilatérales de révision du matériel didactique qui ont permis, entre autres, de développer des approches plus équilibrées lors du traitement d'enjeux non consensuels (Pingel 1999; Conseil de l'Europe 1986, 1991).

Plusieurs analyses comparatives des manuels (Preiswerk et Perrot 1975; Ferro 1981; McAndrew 1986, 1987; Schultze 1994; Dunand 1998) ont illustré comment l'Islam comme religion et les sociétés et cultures musulmanes faisaient généralement l'objet d'erreurs factuelles plus fréquentes ainsi que de stéréotypes ou de partis pris ethnocentriques plus généralisés et moins subtils que les autres religions, aires de diverses civilisations ou minorités. La production par les manuels d'une image particulièrement stéréotypée passe par divers mécanismes sociocognitifs identifiés dans des études du discours raciste (Guillaumin 1972; Windish 1978; van Dijk 1991; Hall 1992) et que l'on retrouve, à des degrés divers, dans l'ensemble du matériel didactique : « essentialisation », infériorisation, homogénéisation, voire diabolisation de la différence culturelle ou religieuse. Elle reflète aussi la définition culturaliste du

monde musulman dominante depuis le 18^e siècle et accentuée depuis la seconde moitié du 20^e siècle par un traitement médiatique biaisé: celle-ci a popularisé la vision d'un Islam monolithique, obstacle incontournable au processus de transformation démocratique, à la sécularisation et à l'égalité des sexes (Hentsch 1988; Said 1997; Buruma et Margalit 2004; Goody 2004).

Au plan international, les études récentes confirment largement ces conclusions même si diverses avancées, notamment un traitement plus complexe, sont signalées. Ainsi, une large étude de manuels scolaires européens, africains et américains (Al-Halwaji et al. 2004) note un paradoxe entre une présentation plutôt positive des apports des sociétés musulmanes (conservation et enrichissement des connaissances des anciennes civilisations, Bagdad et Cordoue comme centres du savoir au Moyen-Âge...) et un traitement négatif de l'islam décrit comme religion archaïque et de domination des femmes, imposée à travers le djihad (dit «guerre sainte») et associée au terrorisme, à l'esclavagisme et au sous-développement. Selon les chercheurs plusieurs mécanismes sont à l'œuvre dans la construction de cette représentation négative: l'ignorance des auteurs, la confusion des préceptes de l'islam et des ambitions politiques de dirigeants musulmans, la projection de schèmes religieux, ou de pensée, occidentaux, la sélectivité des faits retenus, la décontextualisation de versets coraniques et leur découpage qui en défigurent le sens initial. Aux États-Unis, une étude conjointe de la *Middle East Studies Association* et du *Middle East Outreach Council* (1994) a identifié des lacunes importantes: association de l'Islam à la violence et à l'intolérance et traitement expéditif des contributions musulmanes à la civilisation universelle. Toutefois, dans le contexte de l'après 11 septembre, un traitement jugé panégyrique de certains aspects de l'histoire des sociétés musulmanes ou de caractéristiques attribuées à tort à l'Islam (esclavage, statut dominé des femmes, djihad, polygamie) et l'influence présumée de groupes de pression musulmans auprès des éditeurs ont été dénoncés (Sewall 2003). En France, une recherche d'envergure (Nasr 2001) a fait ressortir une représentation négative de l'Islam qualifié de religion esclavagiste, prônant la soumission de la femme et ayant une tendance aux dissensions internes. Toutefois, des divergences profondes apparaissent entre les nouveaux manuels en ce qui concerne le degré de tolérance, la nature de la contribution scientifique des cultures et sociétés musulmanes. Selon Nasr, il y a là une évolution positive face aux positions antérieures uniquement négatives.

Au Canada, depuis le milieu des années 1980, aucune analyse d'envergure sur ces thèmes n'a été effectuée. Les études réalisées durant les années 1970 (McDiarmid et Pratt 1971; Abu-Laban 1975; Kenny 1975) et 80 (NECEF 1988; McAndrew 1986, 1987) s'inscrivaient dans la foulée des conclusions internationales de l'époque: caractère superficiel, simpliste et souvent ethnocentrique du traitement de la religion et du monde musulmans, erreurs factuelles et partis pris lors de la discussion d'enjeux

sensibles, opposition dichotomique de l'islam aux autres monothéismes, reconnaissance limitée à la seule culture matérielle de la contribution du monde musulman à la civilisation universelle.¹ Toutefois, l'absence d'études récentes et exhaustives sur le sujet empêche toute évaluation rigoureuse du degré auquel le matériel didactique contribuerait encore aujourd'hui au maintien d'un noyau dur de représentations stéréotypées de l'islam et du monde musulman ou, au contraire, à la promotion d'attitudes normatives favorables à la diversité culturelle et religieuse susceptibles de s'étendre aux musulmans d'ici et d'ailleurs.

DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE

La recherche, dont certaines données sont discutées dans cet article, visait à répondre partiellement à cette lacune. Elle explore le traitement de l'islam comme religion, du monde musulman historique et actuel et des communautés musulmanes au Canada et au Québec dans un ensemble de manuels scolaires de langue française approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec en 2003-2004. Les manuels de géographie, d'histoire, d'éducation économique et de formation personnelle et sociale, ont été retenus entre autres parce que les auteurs y sont tenus par des programmes officiels à traiter des sujets à l'étude. Vu le caractère exploratoire de la recherche,² nous voulions aussi nous concentrer sur le matériel le plus utilisé à travers la province, soit celui qui a reçu la sanction officielle du ministère de l'Éducation, plutôt que sur le matériel complémentaire laissé à la discrétion des enseignants et plus difficile à identifier. Il est toutefois essentiel de rappeler, notamment à des lecteurs étrangers, que la réforme de l'éducation actuellement en cours au Québec est susceptible de rendre l'utilisation de ces manuels bientôt largement caduque. En effet, certaines matières disparaîtront (éducation économique et formation personnelle et sociale) alors que d'autres (géographie, histoire, auxquelles s'ajoutera un volet éducation à la citoyenneté) ont vu leur contenu redéfini. Toutefois, comme la mise en œuvre de la réforme a été quelque peu retardée au secondaire, aucun nouveau manuel correspondant à ces orientations n'avait été approuvé au moment de la réalisation de la recherche.

À partir de ces critères, 21 manuels ont été examinés qui nous ont permis d'identifier 117 extraits répartis comme suit à travers les disciplines : histoire générale (57), géographie générale (32), éducation économique (17), géographie du Québec et du Canada (10), formation personnelle et sociale (1), histoire du Québec et du Canada (0). Nous avons également consulté les guides de l'enseignant et les cahiers d'activités de l'élève pour vérifier s'ils offraient des informations pouvant fournir un éclairage supplémentaire aux extraits des manuels. L'identification progressive des extraits et leur analyse préliminaire ont aussi servi à raffiner la grille d'analyse inspirée de celle

développée et validée par McAndrew (1986, 1987) pour l'analyse de plus de 200 manuels lors d'études plus larges sur le traitement de la diversité culturelle, raciale, ethnique dans le matériel didactique québécois de langues anglaise et française.

La grille vise, entre autres, à repérer les erreurs factuelles, à évaluer l'exhaustivité ou la sélectivité des faits rapportés et à identifier la manifestation de présupposés ou de partis pris des auteurs. Elle est composée de trois thèmes principaux. Le premier porte sur la présentation de l'islam comme religion (concepts, piliers, relation avec les autres monothéismes...) et des cultures musulmanes matérielles (architecture, fêtes, modes de vie, nourriture, costumes...) ou abstraites (langue, réalisations artistiques et scientifiques). Le deuxième est consacré à la présentation des sociétés musulmanes lors du traitement d'événements historiques (croisades, colonisation, guerres mondiales, guerre contre l'Irak en 1991), des relations entre civilisations et d'aspects économiques et démographiques actuels. Le dernier thème porte sur la présentation des musulmans au Québec et au Canada.

Le nombre total des extraits identifiés sous le premier thème est de 18 dont 7 proviennent de manuels d'histoire générale et 11 de manuels de géographie générale. Sur ces 18 extraits, 7 ne dépassent pas une phrase et 7 autres ont quelques lignes seulement. Les contributions musulmanes à la civilisation universelle sont mentionnées brièvement dans 12 extraits. Le deuxième thème reçoit de loin la plus grande couverture avec 91 extraits, dont 40 couvrent les événements historiques et les relations entre civilisations et 51 la description du monde musulman au plan économique et au démographique. Le troisième thème est presque absent, avec seulement 8 extraits identifiés.

Le présent article porte uniquement sur des résultats relatifs au premier thème³ qui seront comparés aux résultats des études des manuels des années 1980 dont il a été question plus haut (McAndrew 1986, 1987).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'Islam : traitement plus complexe mais encore marqué par de nombreuses erreurs factuelles

Lors de l'étude des manuels des années 1980, on ne pouvait qu'être surpris, et encore plus aujourd'hui rétrospectivement, par le caractère ouvertement négatif de la présentation de l'Islam et du monde musulman, caractère qui contrastait avec la modération — ou l'autocensure de bienséance — qu'appliquaient les auteurs à leurs propos relatifs à d'autres religions ou aires de culture. L'aspect explicite des stéréotypes et des attaques proférées a même conduit à parler de racisme islamophobe et à qualifier ces textes de « dernier racisme légitime? » (McAndrew 1985). Globalement,

l'Islam était présenté dans l'ensemble des ouvrages étudiés comme une religion figée, imposant nombre d'interdits, un obstacle au progrès, voire un facteur de sous-développement.⁴

L'Islam. Religion figée par des obligations, des interdits vieux de 14 siècles, influence encore la vie et la pensée d'une grande partie de l'humanité (*Les grands courants* 1978, 3).

Par la confusion du profane et du sacré qui rend intouchable les institutions et les cadres de la vie économique, intellectuelle et sociale, par les contraintes qu'il impose, par la prédestination qu'il enseigne, l'Islam est un obstacle au progrès (ibid. 244).

... le Coran... empêche tout progrès lorsqu'on l'applique strictement (*Notre monde actuel* 1976, 242).

Cette présentation de l'Islam comme source d'obscurantisme était justifiée, d'une part, par un amalgame de la religion et de la culture qui associe indûment l'Islam à des pratiques locales, qu'il a parfois combattues et, d'autre part, par la présentation panégyrique et largement non historique de l'impact du christianisme sur le développement politique et économique de l'Occident.

Mascate et Oman : On accorde peu de valeur à l'instruction et les femmes sont exclues de la vie publique. Les changements seront lourds de conséquences étant donné la façon dont ces pays perpétuent les valeurs arabes traditionnelles que dicte le Coran. Même l'esclavage subsiste à l'intérieur du pays (*L'Eurasie* 1974, 195).⁵

Les interdits religieux ont façonné bien des mentalités et des manières de vivre : par exemple, l'interdiction de la consommation de la viande de porc et de l'alcool en pays musulmans ... Des sociologues ont montré que certaines religions pouvaient favoriser l'esprit d'entreprise et donc de réussite économique (*Géographie : milieux et sociétés* 1984, 123).

Le chrétien et donc l'Occidental, refuse la fatalité. Cette négation du destin constitue les différences entre les mentalités occidentale et orientale (*Histoire... 1789* 1975, 244).

Finalement, lors de la présentation du prophète Mahomet on pouvait relever dans un manuel des propos offensants tant pour les musulmans que les non-musulmans qui connaissent l'histoire

Il est à remarquer ici que Mahomet à l'encontre de Jésus (fait de bonté, douceur, magnanimité) reste un homme violent, batailleur, hargneux, paillard même (*Les grands courants* 1978, 225).

En contraste avec les résultats de l'examen des manuels des années 1980, l'analyse du traitement de l'Islam dans des manuels plus récents révèle une situation plus com-

plexe. D'une part, les énoncés ouvertement négatifs à l'égard de la religion islamique ont totalement disparu et dans plusieurs extraits on trouve une présentation plus factuelle, certes limitée mais souvent adéquate. Par exemple dans l'ensemble des ouvrages étudiés, la date d'origine de l'ère islamique, la présentation des cinq piliers de la religion islamique et l'importance du code moral et religieux qui régit la vie des musulmans sont autant d'éléments positifs à signaler.

L'extrait suivant présente de façon appropriée les piliers de la religion musulmane et le caractère non hiérarchisé de celle-ci.

L'islam proposait des vérités et des pratiques simples au musulman... Cette foi repose sur «Cinq piliers» ou devoirs : l'affirmation d'un seul Dieu...; la prière répétée cinq fois par jour en direction de la Mecque; le jeûne durant le mois du ramadan, l'aumône aux pauvres; le pèlerinage à la Mecque... Sans clergé organisé parce que sans sacrements à administrer, l'islam fit appel à des croyants instruits pour appeler ou diriger les prières (*Enjeux et découvertes* 1995, 230).

En dépit de ces aspects positifs, force est de constater la persistance d'erreurs sur l'islam (ses sources, ses concepts, ses villes saintes, ses liens avec les autres monothéismes). Pour illustrer ce fait, on peut lire l'extrait suivant qui montre sept (7) erreurs factuelles.

L'islam fut fondé en Arabie Saoudite, par Mahomet au VIIe siècle. Les quelques 600 millions de musulmans se sont d'abord répandus en Afrique du Nord, puis au Moyen-Orient, en Extrême-Orient et en Afrique noire. Ils vénèrent Allah comme leur Dieu unique et La Mecque est considérée comme leur ville sainte. En plus d'être une religion, l'islam est aussi une loi qui s'inspire du Coran : c'est un recueil de dogmes et de préceptes moraux qui régissent tout le comportement du musulman (*Géographie générale* 1998, 342).

La localisation de la naissance de l'islam dans la région actuellement connue sous le nom de l'Arabie Saoudite est correcte mais il est anachronique de parler de l'Arabie Saoudite au 7e siècle, ce royaume ayant été fondé au début du 20e siècle. Lors de la publication du manuel en 1998, le nombre des musulmans s'élevait à environ 900 millions et non à 600 millions. En outre, la maladresse de la formulation de la deuxième phrase laisse entendre que le nombre initial de musulmans 'répandus' à travers le monde à partir du 7e siècle était de 600 millions! Par ailleurs, l'islam s'est répandu d'abord au Moyen-Orient, puis en Afrique du Nord et non l'inverse. On notera encore l'omission de la présence de l'islam en Europe occidentale (Andalousie en Espagne, Sicile en Italie) et du Sud Est (Albanie, Bosnie, Herzégovine actuelles). En outre, dire que les musulmans «vénèrent Allah comme leur Dieu unique» peut donner l'impression que «Allah», mot arabe pour Dieu, est différent du Dieu de Jésus et de Moïse, et affirmer que La Mecque est «leur ville sainte», c'est négliger Médine et Jérusalem (en plus des villes considérées saintes par les Chiites comme Najaf et

Karbala en Irak). Laisser entendre que le Coran est la seule source d'inspiration de l'islam témoigne également d'une certaine confusion. Les textes sacrés sont composés du Coran, de la Sunna du Prophète, du *ijmaa* (consensus des oulémas ou savants) et du *qiyâs* (utilisation du raisonnement par analogie) pour faire face à de nouvelles situations, *d'Al-istihsân* (meilleure option), *d'al-ourf* (coutume ayant force de loi) et *d'al-ray* (avis personnel du théologien). Ces diverses dimensions permettent une évolution et une adaptation de l'islam dans l'espace et dans le temps. Enfin, en omettant de mentionner les points communs entre l'islam, le christianisme et le judaïsme,⁶ cet extrait de manuel risque de renforcer l'idée que l'islam n'a aucun rapport avec ces religions monothéistes.

À l'opposé, l'extrait suivant est marqué par des aspects positifs par le lien établi entre les trois monothéismes (à travers la reconnaissance de Jésus et de Moïse par les musulmans) et des aspects problématiques (lorsqu'il laisse entendre qu'Allah est différent du Dieu de Jésus et de Moïse et que le Coran contient tout ce que Dieu a révélé au Prophète).

L'islam dérive en partie du judaïsme et du christianisme puisque les musulmans reconnaissent Moïse et Jésus. Allah est le Dieu unique et Mahomet, le dernier et le plus grand de tous les prophètes envoyés par Dieu. Le terme islam signifie «soumis à Dieu». Pour les musulmans, le Coran est le livre contenant tout ce que Allah a appris à Mahomet (*La terre : une planète habitée* 1992, 291).

Les erreurs identifiées dans le manuel *La terre : une planète habitée* (1992) concernant Allah/Dieu et le Coran comme source complète de tous les enseignements divins sont reproduites dans le manuel *Découvrons notre planète* (1997) où la religion islamique (islamisme selon l'auteur) est présentée en ces termes:

L'islamisme a été fondé par Mahomet en Arabie au VIII^e siècle. Leur Dieu est Allah et leur ville sainte La Mecque. Le livre sacré, le Coran, qui contient tout ce que Allah a appris à Mahomet, est aussi un recueil de préceptes qui règle le comportement des musulmans (*Découvrons notre planète* 1997, 300).

Une autre erreur de présentation de l'islam est liée à la notion de *djihad* décrite uniquement comme «guerre sainte» et non dans ses sens les plus importants : opposition à l'injustice du gouverneur, lutte constante contre ses propres tentations comme la jalousie, l'envie, la haine...et défense de l'islam qui, contrairement aux discours dominants dans plusieurs média occidentaux et aux prétentions de certains extrémistes qui le déforment, obéit à des règles strictes (ne pas initier les hostilités, riposter de façon proportionnelle à l'agression en épargnant les civils et leurs sources de survie comme l'agriculture, le logement...). Dans l'extrait suivant, bien que les auteurs aient précisé que le *djihad* n'est pas un article de foi, ils le réduisent à l'idée

de «guerre sainte» et lui assignent un rôle important dans l'expansion de l'Islam comme religion. En fait cette notion fut instrumentalisée par des dirigeants désireux d'accroître leur pouvoir politique, territorial et économique.

Le djihad, ou guerre sainte, n'est pas un article de foi, mais il joua un grand rôle dans l'expansion de l'islam (*Enjeux et découvertes* 1995, 230).

Les cultures musulmanes et leur contribution à la civilisation universelle : de la négation à un traitement partiel et ethnocentrique

Lors de l'analyse des manuels des années 1980, on avait relevé une presque absence du traitement des sociétés musulmanes et de leurs cultures du moins dans des matières similaires à celles étudiées en 2003-2004.⁷ Quelques contributions, essentiellement matérielles, étaient évoquées lors de la présentation des Croisades.

Toutefois, lorsqu'il était reconnu, le rôle des sociétés musulmanes était exclusivement présenté comme celui d'un agent de transmission entre l'Antiquité grecque et romaine et la période moderne occidentale. Dans d'autres cas, des inventions issues de sociétés musulmanes (exemple la boussole) étaient attribuées à des Occidentaux.

À la suite de ces progrès scientifiques et de plusieurs autres, les Européens mettent au point divers instruments et moyens de navigation, notamment la boussole (...), l'astrolabe (...) et la caravelle (*Histoire générale* 1975, 150).

Dans le meilleur des cas, cette omission contribuait à corroborer l'image d'une supériorité occidentale non historique, essentialisée. Dans les autres cas, les auteurs affirmaient explicitement la supériorité inhérente de la culture occidentale.

L'Europe n'a pas créé n'importe quelle science, mais *la* science mondiale. Les Arabes connaissaient les mathématiques, l'astronomie, l'alchimie, la pharmacie, la médecine. Les Chinois étaient férus de sciences. Comment expliquer alors le foisonnement des découvertes scientifiques exclusivement en Europe occidentale? C'est qu'essentiellement la démarche intellectuelle des artisans et des entrepreneurs européens était différente. Alors que l'artisan oriental s'efforçait d'accumuler des recettes établies par ses ancêtres, l'artisan européen cherchait sans relâche des recettes nouvelles, des moyens d'améliorer sa technique (*Les grands courants de la pensée contemporaine* 1978, 125).

Par ailleurs, dans l'ensemble du corpus aucune mention n'était faite de la complexité interne des sociétés et cultures musulmanes, comme leur caractère multiconfessionnel qui explique que certaines découvertes aient été faites par des juifs ou des chrétiens, ou encore l'existence d'aires culturelles non arabes, islamisées ou historiquement influencées par l'islam (Afrique sub-saharienne, Inde, Pakistan, Indonésie).

L'analyse des manuels récents montre une évolution dans la complexité du traitement des cultures musulmanes ainsi qu'une reconnaissance plus évidente, quoique encore timide, de la contribution des sociétés musulmanes au patrimoine mondial.

En ce qui concerne le premier enjeu, on retrouve davantage de mentions d'aspects culturels liés à la civilisation arabo-islamique, mais des limites importantes persistent. D'abord, la culture matérielle exotique, objet d'intérêt et de curiosité de l'Occident à l'époque coloniale et encore présent dans l'imaginaire occidental, est sur-représentée (épices, parfums, pierres précieuses, or, tissus...) par rapport à la culture abstraite. Quant à l'emprunt de nombre de mots arabes (sucre, coton, algèbre, chimie, alcool...) par le français et l'anglais, il est ignoré.

L'absence de traitement de la diversité des cultures musulmanes donne au lecteur l'image d'un monde monolithique et exotique. Comme auparavant, on ne retrouve aucune mention des aires musulmanes non arabes ou du pluralisme linguistique et religieux du monde musulman, où vivaient et vivent plusieurs millions de chrétiens. De plus, le monde désertique est sur représenté dans le corpus alors que la vie urbaine représente une caractéristique historique et actuelle du monde musulman. Ainsi, dans les dix pages que *La terre : une planète habitée* consacre à la vie des Touaregs, on retrouve une présentation stéréotypée et exotique, tant dans le texte que dans les photos qui l'accompagnent, d'un mode de vie pourtant en voie d'extinction.

Les Touaregs sont des nomades vivant d'élevage... [Ils] n'ont pas d'habitat fixe. Lorsqu'ils accompagnent leurs bêtes au pâturage, ils vivent à la belle étoile. Abris derrière leur bagage, ils dorment sur une peau de mouton, enveloppés dans une couverture de laine (*La terre : une planète habitée* 1992, 326-27).

Enfin, notons qu'à l'exception de ces dix pages, le traitement des cultures musulmanes est très sommaire et ne dépasse pas quelques lignes, éparpillées ci et là.

Quant aux contributions scientifiques, économiques, culturelles des sociétés musulmanes, elles sont plus souvent citées dans les manuels en usage en 2003-2004 que dans ceux des années 1980. Cependant, le traitement actuel est plutôt ambigu et marqué d'ethnocentrisme. Tout d'abord, ces contributions ne sont présentées qu'en fonction de l'histoire occidentale et presque exclusivement lors du traitement des Croisades et du Moyen-Âge. Par exemple, la discussion du développement des universités (*Enjeux et découvertes* 1995, 476) est centrée exclusivement sur l'Europe des 11e, 12e et 13e siècles et conduit le lecteur à conclure qu'il s'agit là d'une invention européenne, alors que des musulmans, tant en Orient qu'en Espagne, ont devancé le reste du monde de quelques siècles dans ce domaine.⁸ De même, le Taj Mahal est décrit comme une tombe construite par Shah Jahan pour sa femme et un joyau de la «civilisation indienne» (*De la préhistoire au siècle actuel* 1994, 497) mais rien ne

rappelle au lecteur que cette construction fut commandée et réalisée en partie par des musulmans. Les chefs d'œuvre architecturaux résultant de la présence musulmane en Espagne et dans d'autres aires non islamiques sont également ignorés.

De plus, si la présentation des sociétés musulmanes comme exclusivement des lieux de transmission de connaissances de l'Antiquité vers l'Occident s'est quelque peu atténuée, on la retrouve encore dans quelques ouvrages. Dans d'autres manuels, sans nier les contributions musulmanes, parfois associées aux contributions byzantines, cette reconnaissance est parfois faite de manière à valoriser l'apport créatif de l'Occident.

Les croisades et le commerce avec l'Orient permirent de rapporter en Europe les manuscrits grecs et romains de l'ancien monde (*Enjeux et découvertes* 1995, 228).

Durant les croisades, les Occidentaux découvrirent que les Arabes avaient conservé et enrichi les connaissances astronomiques héritées de l'antiquité (ibid. 295).

Inspirés par les œuvres antiques obtenues des byzantins et des musulmans, les créateurs occidentaux dégagèrent peu à peu de nouvelles formes littéraires et artistiques... ils proposaient une vision du monde plus humaine (ibid. 295).

La perspective ethnocentrique est également claire lorsque, après avoir indiqué que les mathématiques occupaient une place importante dans la compréhension du monde, les auteurs affirment que

Cherchant à percer les lois de l'univers par la raison et l'expérience, la science explorait des domaines soumis jusque-là aux croyances religieuses (ibid.).

Alors qu'en Europe l'Église catholique persécutait des scientifiques, rappelons que dans le monde musulman la séparation de la science et de la religion était reconnue et que des scientifiques issus du monde chrétien y oeuvraient.

Finalement, même si les contributions de nature abstraite sont un peu plus présentes qu'en 1980, on note encore une nette dominance des aspects matériels. Le manuel *Enjeux et découvertes* (1995, 231) est le seul à énumérer, certes rapidement, des contributions comme l'algèbre, la géographie, l'astronomie et les mathématiques.

Parmi les nombreuses contributions de l'Islam dont bénéficia l'Occident, citons en vrac le sucre, le coton, les épices, l'alcool, les préparations pharmaceutiques, les chiffres indiens, dits «arabes», l'algèbre, la géographie et l'astronomie mathématiques, la conservation d'innombrables textes antiques, le crédit et le paiement bancaire, le moulin à vent, etc. (ibid. 231).

Parmi d'autres innovations majeures empruntées à l'univers musulman et mentionnées dans les manuels plus récents, on trouve le système financier (banque, chèque,

change) qui a facilité des transactions commerciales et conduit à la formation d'une nouvelle catégorie d'intervenants dans l'économie européenne: les changeurs de devises.

Au contact de l'Orient, les marchands italiens apprirent les conditions de la prospérité commerciale : la circulation d'une monnaie forte et une comptabilité serrée. Plusieurs se lancèrent donc dans le change, explorant des méthodes comptables nouvelles et plus lucratives (ibid. 250).

Venise doit sa prospérité à son port et à ses nombreux marchands qui entretiennent de fructueuses relations commerciales autant avec les marchands européens que byzantins et arabes (*De la préhistoire au siècle actuel* 1995, 209).

Toutefois, aucun philosophe ou écrivain musulman (tel Ibn Rouchd, connu en Occident sous le nom d'Averroès et dont la position sur la séparation entre la science et la religion doit être soulignée) n'est mentionné. De plus, des contributions sont souvent attribuées à tort au monde arabe plutôt qu'à l'ensemble des zones de culture islamique, et l'apport de personnes d'autres confessions vivant dans le monde musulman est largement ignoré.

CONCLUSION

Cette mise en perspective diachronique du traitement de l'Islam et des cultures musulmanes dans des manuels scolaires québécois de langue française permet de constater, à la fois, des développements positifs et la persistance de certains problèmes. Dans le premier cas, la disparition d'extraits ouvertement négatifs, voire hostiles à la religion musulmane, et une meilleure reconnaissance de la contribution des cultures musulmanes aux cultures occidentales sont à signaler. Dans le second cas, les erreurs factuelles abondent encore lors de la présentation de l'Islam comme religion et la description des cultures et sociétés musulmanes demeure monolithique, stéréotypée et largement dépendante d'une perspective ethnocentrique. En effet, le contact avec l'Occident représente une condition presque incontournable pour que les diverses thématiques étudiées dans notre recherche figurent dans les manuels.

Cependant, il ne faut pas conclure que ce traitement soit nécessairement motivé par une hostilité à l'égard de l'Islam de la part des auteurs et des éditeurs. Plusieurs facteurs expliquent les faiblesses des manuels. Tout d'abord, il existe un manque de connaissance et de recherche sur un thème qui est loin d'être central dans les programmes québécois et que les auteurs, historiens ou géographes, n'ont probablement pas étudié en profondeur lors de leur formation initiale ou de leur perfectionnement plus récent. De plus, en tant que citoyens, ils reproduisent des

conceptions erronées relayées par les médias. Enfin, les contraintes d'espace les obligent à condenser l'information, ce qui donne parfois lieu à des explications simplistes et des problèmes de formulation.

Toutefois, dans un contexte où la population musulmane au Canada a plus que doublé depuis 1991 (Statistiques Canada, 2001) et où la conjoncture internationale place les musulmans au centre de conflits sur-médiatisés, les résultats de cette recherche, bien que limités, indiquent clairement que le développement de pistes d'action concrète pour assurer un meilleur traitement de l'islam et des musulmans dans le matériel didactique devrait être une priorité. Cet impératif s'impose également à la lumière de diverses prises de position publiques entre autres l'adoption de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ 1998).

Les pistes de recherche suivantes sont donc à explorer.⁹ Tout d'abord, il est essentiel d'effectuer une analyse de contenu du nouveau matériel didactique qui sera adopté dans le cadre de la réforme scolaire au Québec, en cours au primaire et bientôt au secondaire. Pour permettre une véritable comparaison avec les études de manuels des années 1980, celle-ci devrait inclure davantage de disciplines et inclure le matériel didactique en français et en anglais. De plus, il serait intéressant de comparer le cas de figure québécois avec la situation prévalant ailleurs au Canada et d'autres contextes nationaux. Il faudrait également mieux comprendre comment les enseignants perçoivent l'islam et le monde musulman, dans le contexte d'un discours public fortement marqué par les préjugés et les stéréotypes, comment ils utilisent de manière critique ou non critique leur matériel didactique et comment ils définissent leurs besoins en matière de formation sur cet enjeu.

Finalement, il serait pertinent de comprendre l'impact de l'enseignement qui est actuellement donné sur le monde musulman, d'une part, sur les apprentissages et les attitudes de l'ensemble des élèves et, de l'autre, sur l'image que les élèves musulmans se font d'eux-mêmes.

NOTES

1. Divers extraits identifiés lors des recherches québécoises citées sont présentes dans la troisième partie de cet article, ils montrent un contraste avec nos données actuelles.

2. Celle-ci a été réalisée avec des moyens relativement limités dans le cadre du fonctionnement régulier de la Chaire en relations ethniques avec un soutien d'appoint de Citoyenneté et Immigration Canada.

3. Le lecteur trouvera une description exhaustive de la méthodologie et la présentation de l'ensemble des résultats de la présente étude dans le rapport *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels de langue française du secondaire québécois*. Chaire en relations ethniques. Un second article en anglais, portant plus spécifiquement sur la présentation des sociétés musulmanes, est en préparation.

4. Rappelons qu'à l'époque, à l'opposé de la situation qui prévaut aujourd'hui, des manuels français et canadiens anglais traduits figuraient sur la liste des ouvrages approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec. Les tendances rapportées ici ne sont donc pas spécifiques au Québec.

5. Cet extrait a été également relevé dans la version anglaise de ce manuel analysé dans l'étude par NECEF (1988) en Ontario.

6. Unicité de Dieu, obligation pour les musulmans de croire en Jésus, Moïse et les livres sacrés précédents comme fondements de la foi islamique, Jérusalem comme ville sacrée pour les trois traditions.
7. Dans les diverses disciplines, en français et en anglais comme langues d'enseignement, les images de désert, de Bédouins généreux et de chameaux étaient très nombreuses.
8. Voir par exemple George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).
9. Plusieurs de ces éléments seront abordés dans le cadre d'une nouvelle recherche de plus grande envergure : *Relations ethniques et construction du curriculum : le traitement du monde musulman dans le matériel didactique québécois et ontarien* (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada 2005-2008) que nous amorçons cette année.

LISTES DES MANUELS CITÉS

Études 1986-1987

- Cachat, G. et al. 1976. *Notre monde actuel*. Montréal : Lidec.
- Cachat, G. et R. Kennan. 1978. *Les grands courants de la pensée contemporaine*. Montréal : Lidec.
- Chevallaz, G.-A. 1975. *Histoire générale de 1789 à nos jours*. [N.p.] : Pédagogia.
- Holyneux, J. et R. Jones. 1974. *L'Eurasie*. Montréal : McGraw-Hill.
- Knafou R. et al. 1984. *Géographie : milieux et sociétés*. Paris : Librairie classique Eugène Belin.

Études 2003-2004

- Côté, G. 1992. *La terre : une planète habitée*. Montréal : Les Éditions CEC.
- Dauphinais, G. 1994. *De la préhistoire au siècle actuel*. 2e édition. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- Hamelin, R. et G. Martel. 1998. *Géographie générale*. 2e édition. Montréal : Guérin.
- Larouche, J.-C. 1997. *Découvrons notre planète*. Montréal : Les éditions de l'École nouvelle Lidec.
- Roby, J. et C. Paradis. 1995. *Enjeux et découvertes*. Laval : Éditions HRW-Groupe Éducalivres.

BIBLIOGRAPHIE

- Abu-Laban, S. 1975. Stereotypes of Middle East Peoples: An Analysis of Church School Curriculum. In *Arabs in America: Myths and Realities*, ed. B. Abu-Laban and F. T. Zeadey, 146-169. Wilmette, Ill: Medina University Press International.
- Al-Halwaji et al. (forthcoming). *The Image of Arabs and Muslims in Textbooks around the World*. Cairo Conference, December, 2004. "Euro-Arab Dialogue: The Image of Arab-Islamic Culture in European History Books" (personal communication).
- Aronowitz, S., and H. A. Giroux. 1991. Textual Authority, Culture, and the Politics of Literacy. In *The Politics of Textbook*, ed. M. Apple and L.K. Christian-Smith, 13-241. Routledge: Chapman and Hall.
- Ballantyne, J. H. 1989. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, J. A. 1991. *Multicultural Education: Theory and Practice*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Buruma, I., and A. Margalit. 2004. *Occidentalism*. New York: Penguin Press.
- Choppin, A. 1992. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- Conseil de l'Europe. 1991. Recommandation 1162 relative à la contribution de la civilisation islamique à la culture européenne. http://assembly.coe.int/Documents/Adopted_text/ta91/frec1162.htm
- Council of Europe. 1986. *Against Bias and Prejudice: The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks*. Strasbourg.
- Dunand, F. 1998. Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998). *Revue française de pédagogie* 125 (oct-nov-déc) : 21-28.
- Ferro, M. 1981. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris : Payot.
- Goody, J. 2004. *L'Islam en Europe. Histoire, échanges et conflits*. Paris : La Découverte.

- Guillaumin, C. 1972. *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Mouton.
- Hall, S. 1992. New ethnicities. In *Race, Culture and Difference*, ed. J. Donald and A. Rattansi, 252-259. London: Sage/Open University.
- Hentsch, T. 1988. *L'Orient imaginaire*. Paris : Éditions de Minuit.
- Johnsen, E. B., ed. 1993. *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Trans. L. Sivesind. New York: Oxford University Press.
- Kenny, L. M. 1975. The Middle East in Canadian Social Studies Textbooks. In *Arabs in America: Myths and Realities*, ed. B. Abu-Laban and F.T. Zeadey, 133-147. Wilmette, Ill.: Median University Press International.
- Lantheaume, F. 2002. *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Paris : EHESS, INRP.
- . 2003. Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible ? In *Tensions méditerranéennes*, ed. C. Liauzu, 231-265. Paris : Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan.
- McAndrew, M. 1986. *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- . 1987. *Traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec.
- . 1985. Le traitement du monde arabe dans les manuels scolaires québécois : Dernier racisme légitime? NECEF (Near East Cultural and Educational Foundation of Canada) Newsletters 1.3 (novembre).
- McDiarmid, G., and D. Pratt. 1971. *Teaching Prejudice*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Middle East Studies Association/Middle East Outreach Council. 1994. *Textbook Review Project*. Ann Arbor, MI: MESA/MEOC.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1998. *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998-2002)*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Nasr, M. 2001. *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris-Beirut : Éditions Karthala/Centre for Arab Unity Studies.
- Near East Cultural and Educational Foundation. 1988. *Teaching about the Arabs in Ontario. A Report on the Curricular Coverage of the Arab World in High Schools in the Greater Toronto Region and a Review of the Relevant Textbooks in Ontario Public Schools*. Toronto: NECEF.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1987. *L'éducation interculturelle*. Paris : Centre pour l'innovation et la recherche en éducation.
- Pingel, F. 1999. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris : UNESCO.
- Preiswerk, R. et D. Perrot. 1975. *Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris : Éditions Anthropos.
- Said, E. 1978. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- . 1997. *Covering Islam*. New York: Vintage Books.
- Schultze, H., ed. 1994. *Islam in Schools of Western Europe. An Example of Intercultural Education and Preparation for Interreligious Understanding*. Cologne: Böhlau.
- Sewall, G. T. 2003. *Islam and the Textbooks*. New York: American Textbook Council.
- Statistiques Canada. 2001. *Recensement*.
- UNESCO. 1950. *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement, comment les mettre au service de la compréhension internationale*. Paris : UNESCO.
- . 1995. *Principes directeurs et critères pour l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes, manuels et autres matériels didactiques de l'éducation à vocation internationale en vue de promouvoir la dimension internationale de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Van Dijk, T. E. 1991. *Racism and the Press*. London-New York: Routledge.
- Vinck, D. 1999. Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue française de sociologie* 40.2: 385-414.
- Windish, U. 1978. *Xénophobie ? Logique de la pensée populaire*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

