



**LE TRAITEMENT DE L'ISLAM ET DES MUSULMANS
DANS LES MANUELS SCOLAIRES QUÉBÉCOIS DE
LANGUE FRANÇAISE**

par

**Béchir Oueslati
Chercheur associé**

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

Marie Mc Andrew

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

Denise Helly

Professeure-chercheure

INRS-Urbanisation, Culture et Société

Avec la collaboration de

Mehrunissa Ali

Professeure, Department of Early Childhood Education

Ryerson University

Amina Triki-Yamani

Chercheure associée

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

Janvier 2010

TABLE DES MATIÈRES

I	PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	5
1.1	Problématique et objectifs	6
1.2	L'islam et les musulmans dans les nouveaux programmes du Québec.....	12
1.2.1	Au primaire	12
1.2.2	Au secondaire.....	15
1.3	Méthodologie.....	17
1.3.1	Le développement et la validation de la grille d'analyse.....	17
1.3.2	Le choix des manuels.....	20
1.3.3	L'identification des extraits	20
1.3.4	Les stratégies d'analyse	21
1.3.5	Le corpus.....	22
1.3.6	Les limites de la recherche.....	24
II	L'ISLAM ET LES CULTURES MUSULMANES.....	25
2.1	La représentation de l'islam comme religion	26
2.1.1	La définition de l'islam.....	28
2.1.2	Les piliers de l'islam.....	28
2.1.3	Allah.....	31
2.1.4	Les sources.....	32
2.1.4.1	Le Coran	32
2.1.4.2	La Sunnah.....	33
2.1.4.3	La Charia	34
2.1.5	Le Prophète Mohamed.....	38
2.1.6	Le jihad et l'expansion de l'islam.....	43
2.1.7	Liens avec le christianisme et le judaïsme et statut des minorités.....	49
2.1.8	La polygamie	54
2.1.9	Les divisions internes.....	55
2.1.10	Les symboles représentatifs de l'islam	57
2.1.11	Le voile	59
2.1.12	La prédestination.....	59

2.1.13 Les autres aspects problématiques	59
2.2 Les cultures musulmanes et les relations entre civilisations	61
2.2.1 La culture matérielle	64
2.2.2 La culture abstraite.....	80
2.2.3 Les contributions musulmanes à la civilisation universelle :	82
2.2.3.1 La reconnaissance élogieuse.....	83
2.2.3.2 Des personnalités scientifiques et littéraires musulmanes importantes	88
2.2.3.3 Les omissions	92
2.3 Les relations entre civilisations : entre enrichissement « mutuel » et rivalité.....	99
2.4 La diversité culturelle, ethnique et religieuse du monde musulman	102
III LE MONDE MUSULMAN SUR LE PLAN INTERNATIONAL : ÉVÉNEMENTS HISTORIQUES ET SITUATION ACTUELLE.....	105
3.1 Le traitement des événements historiques.....	107
3.1.1 Les croisades.....	107
3.1.1.1 Les causes.....	109
3.1.1.2 Les conséquences	114
3.1.1.3 Les aspects problématiques	118
3.1.2 Le colonialisme.....	120
3.1.2.1 Les causes.....	121
3.1.2.2 Les formes	129
3.1.2.3 Les conséquences	130
3.1.2.4 La décolonisation	136
3.1.2.5 Les leaders nationalistes.....	141
3.1.2.6 Le nouvel impérialisme américain	142
3.1.3 Le conflit en Palestine.....	143
3.1.4 Les autres événements historiques.....	145
3.2 Le monde musulman aujourd’hui.....	148
3.2.1 La situation économique et sociale	150
3.2.2 La question des droits de la personne	157
IV LES MUSULMANS DU QUEBEC ET DU CANADA	171
4.1 Le traitement positif : volonté d’intégration et ouverture au dialogue.....	173
4.2 Le traitement neutre.....	175

4.3 Les omissions	177
4.4 Le « problème musulman » et l’accommodement raisonnable	178
V LES PERSONNAGES FICTIFS D’ENFANTS OU D’ADULTES MUSULMANS.....	183
5.1 Les personnages vivant au Québec.....	186
5.1.1 L’étranger par excellence : entre adaptation et choc culturel	186
5.1.2 Racisme et différences culturelles	191
5.2 Les personnages vivant à l’étranger	194
5.2.1 Souffrance, lutte et espoir	194
5.2.2 Cultures, extrémisme et atteintes aux droits des femmes et des enfants.....	198
VI RECOMMANDATIONS	212
BIBLIOGRAPHIE	217
ANNEXE 2 - Grille d’analyse	222

I

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS

Les rapports entre l'éducation et la production/reproduction des frontières ethniques peuvent être appréhendés à travers des approches diverses qui varient selon leur conception de l'ethnicité – plus ou moins essentialisée ou dynamique – et du savoir scolaire – plus ou moins objectivé ou analysé de manière critique. La perspective aujourd'hui dominante, dans les deux champs à la jonction desquels se situe notre objet, la sociologie des relations ethniques et celle du curriculum, est toutefois celle du constructivisme. Dans le premier cas, à l'opposé des discours du sens commun qui abordent l'ethnicité comme un *donné*, une telle approche insiste sur le caractère mouvant des marqueurs à partir desquels divers groupes sont amenés à se concevoir comme *différents* ainsi que sur le rôle central de la frontière externe (l'« Autre ») dans la définition de l'identité collective (le « Nous ») (Barth, 1969; Tajfel, 1982; Roosens, 1989; Juteau, 2000). Dans le second, la perspective constructiviste nous rappelle que la définition de ce qui constitue le savoir scolaire *légitime* implique, d'une part, une sélection nécessairement limitée des connaissances et compétences que la génération actuelle pourrait juger utile de transmettre et, d'autre part, un choix de nature normative sur les valeurs et attitudes qu'on veut promouvoir, explicitement ou implicitement (Bowles et Gintis, 1974; Apple, 1979; Giroux, 1981; Cooper, 1997). Même si le discours politique tend souvent à le présenter comme consensuel, ce processus est donc marqué par nombre de tensions, voire de conflits, opposant des individus et des groupes dont les *conceptions du bien*, ou l'ordre de priorité entre divers objectifs socioéducatifs, diffèrent et qui n'ont pas la même capacité d'influencer le choix final, selon la place qu'ils occupent dans la hiérarchie des rapports de pouvoir au sein du système scolaire et dans la société.

Parmi les enjeux curriculaires comportant une dimension relative aux rapports ethniques, l'analyse du traitement de divers groupes ou d'autres civilisations dans le matériel didactique occupe une place de choix dans les travaux internationaux (Altbach, 1991; Banks et McGee-Banks, 1995; OCDE, 1987; UNESCO, 1950, 1995). Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de cet intérêt qui ne s'est jamais démenti depuis une cinquantaine

d'années. Au plan politique (Apple et Christian-Smith, 1991; Choppin, 1998), les manuels scolaires constituent à la fois un des éléments les plus permanents et universels de l'ensemble des systèmes scolaires et, bien qu'à des degrés divers selon les périodes et les pays, le reflet des positions officielles en matière de relations interculturelles et internationales, ce qui permet, et justifie la pertinence, de réaliser des études comparées ou diachroniques. Leur visibilité, par rapport à d'autres aspects du système scolaire, en fait souvent une porte d'entrée facile pour l'expression des diverses critiques que les groupes ethniques – ou l'opinion publique – entretiennent à son égard. Au plan éducatif, bien que l'impact du curriculum formel par rapport au curriculum caché ait été fortement questionné (Ballantyne, 1989; Banks, 1991), on s'entend généralement pour reconnaître un double rôle aux manuels scolaires 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 nations et civilisations.

D'une part, leur discours explicite jouit de la légitimité et du prestige associés à l'écrit et, dans le cas de certaines matières, à la démarche scientifique ce qui, tant aux yeux des intervenants scolaires que des élèves, rend souvent peu contestables les « vérités » qu'ils énoncent (Aronowitz et Giroux, 1991). D'autre part, les études relatives à l'utilisation des manuels par les maîtres (Crismore, 1989; De Bolt, 1992; Lenoir *et al.*, 2001; Spallanzani *et al.*, 2001; Lebrun *et al.*, 2002) montrent que leur influence, variable, sur les pratiques pédagogiques en classe, est plus forte lorsqu'ils traitent d'éléments que les enseignants maîtrisent moins ou avec lesquels ils se sentent moins à l'aise, ce qui est souvent le cas des enjeux à caractère ethnique ou international. Enfin, au plan théorique (Choppin, 1992; Johnsen, 1993; Vinck, 1999; Lantheaume, 2002, 2003), les manuels scolaires peuvent être considérés comme des « objets composites médiateurs » qui cristallisent, mais aussi traduisent sous une forme pédagogique, les tensions qui existent entre l'état complexe des savoirs, les représentations idéologisées des relations ethniques ou internationales, partagées ou objet de conflits, qui ont cours au sein de la société ou du système monde et un ensemble de logiques institutionnelles contradictoires reflétant la variété des acteurs impliqués dans leur développement. À ce titre, ils ouvrent la voie à des analyses complexes de la permanence et de l'évolution des noyaux durs et périphériques des

systèmes de représentations (Moscovici, 1976; Jodelet, 1994) que l'étude des médias, moins cohérents et répondant de manière plus immédiate à l'actualité, ou du discours académique, soumis à moins de contraintes externes et davantage polysémique, ne favorise pas autant.

Dans le contexte de l'après 11 septembre, la demande politique et administrative ainsi que l'intérêt des chercheurs pour les travaux portant sur l'image de l'islam, du monde musulman au plan international ou des musulmans au plan national ont connu une croissance marquée (Helly, 2002; Abu-Laban *et al.*, 2004). Cependant, bien que le contexte géopolitique actuel accentue la pertinence sociale de telles études, c'est, d'abord et avant tout, la spécificité du rapport entre l'Occident et ce qu'il a nommé, bien indûment, l'*Orient* (Said, 1978) ainsi que le caractère particulièrement problématique de son traitement curriculaire qui justifient de privilégier cet enjeu par rapport à celui du traitement d'autres civilisations ou minorités.

D'une part, en effet, depuis le 18^e siècle, la définition culturaliste du monde musulman, accentuée depuis la seconde moitié du 20^e siècle par un traitement médiatique biaisé, a popularisé l'image d'un islam monolithique, obstacle incontournable au processus de transformation démocratique, à la sécularisation et à l'égalité des sexes (Hentsch, 1988; Turner, 1994; Said, 1997; Buruma et Margalit, 2004; Goody, 2004). Largement invalidée par les travaux de chercheurs spécialistes du champ qui illustrent, entre autres, la complexité historique et sociologique des phénomènes étudiés ainsi que leur existence dans d'autres aires de civilisation, cette vision constitue un noyau dur relativement permanent des représentations dominantes, qui semble s'être accentué depuis la chute de l'Empire soviétique, le monde musulman assumant désormais la fonction centrale de repoussoir dans la définition de l'identité occidentale.

D'autre part, diverses études comparatives des manuels (Preiswerk et Perrot, 1975; Ferro, 1981; Mc Andrew, 1986, 1987; Schultze, 1994; Dunand, 1998), dont certaines remontent à plus de 30 ans, ont illustré que l'islam, le monde musulman, ou les communautés musulmanes faisaient généralement l'objet d'erreurs factuelles plus fréquentes ainsi que de stéréotypes ou de biais ethnocentriques plus généralisés et moins subtils que les autres

religions, aires de civilisations ou groupes ethniques. Ce contraste semble même s'être accentué depuis que, sous l'effet des actions nombreuses d'organisations internationales, bilatérales ou nationales (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1980; Ministère de l'Éducation du Québec, 1985; Council of Europe, 1986; Pingel, 1999), le processus de révision du matériel didactique a permis de développer des approches plus équilibrées lors du traitement d'autres enjeux.

La production de cette image particulièrement stéréotypée passe par divers mécanismes sociocognitifs, identifiés dans les études du discours raciste (Guillaumin, 1972; Windish, 1978; van Dijk, 1991; Hall, 1992), que l'on retrouve, à des degrés divers, dans l'ensemble du matériel didactique : essentialisation, infériorisation, homogénéisation, voire démonisation de l'Autre; légitimation de sa propre nation ou de l'Occident, entre autres par la dichotomisation, le comparatisme, le moralisme, le catastrophisme ou le renversement des responsabilités (*Blaming the Victim*). Le degré de centralité du rapport historique avec le monde musulman induit, toutefois, des différences dans le traitement curriculaire. Dans le premier cas de figure (Munoz *et al.*, 1998; Nasr, 2001; Lantheaume, 2002; Falaize *et al.*, 2003) illustré par la France et d'autres pays européens, celui-ci est intensif, bien documenté et touche autant l'histoire nationale que l'histoire internationale et les matières à caractère symbolique (littérature) que scientifique, mais il est marqué par de clairs biais défensifs et auto justificateurs, parfois par commission mais, plus récemment, surtout par omission. Dans le second cas de figure (Suleiman, 1988; Donner, 1990; Sewall, 2003), dont l'exemple le plus patent sont les États-Unis, le traitement est ponctuel, superficiel et limité aux études dites internationales ou multiculturelles. Sauf dans le cas du conflit israélo-palestinien presque exclusivement univoque, il oscille, selon les aléas de l'influence des groupes de pression, entre les grands archétypes (le Bédouin généreux, le Terroriste menaçant, l'Arabe irrationnel) et un traitement panégyrique de la culture et de la religion musulmanes qui a récemment été dénoncé (Sewall, 2003).

Bien qu'il soit plausible de penser que la situation canadienne s'inscrive davantage dans la foulée de l'expérience américaine (Abu-Laban, 1991; Karim, 2000; Helly, 2004), l'absence d'études récentes et exhaustives sur le sujet empêche toute évaluation rigoureuse du degré où le matériel didactique contribue aujourd'hui à la fois au maintien

d'un noyau dur de représentations stéréotypées de l'islam et du monde musulman, au développement de certaines connaissances et d'une approche critique à l'égard des phénomènes étudiés et à la promotion d'attitudes normatives favorables à la diversité culturelle et religieuse susceptibles de s'étendre aux musulmans, notamment en contexte canadien. On ignore également comment ce matériel est utilisé par les enseignants, interprété par les élèves et, sauf évidence anecdotique (Canadian Society of Muslims, 2001), reçu par les parents ou organismes des groupes concernés ou des groupes à vision opposée. Au Canada anglais, où les travaux sur les stéréotypes à l'égard des groupes minoritaires dans le matériel didactique ont été importants dans les années 1970 (McDiarmid et Pratt, 1971), aucune analyse d'envergure sur notre problématique n'a, en effet, été effectuée depuis celles d'Abu-Laban (1975), de Kenny (1975) et de NECEF (1988) limitée à l'Ontario, portant l'une et l'autre sur les manuels de matières apparentées aux études sociales au secondaire. Dans le premier cas, les auteurs y ont analysé le traitement du monde arabe dans le curriculum des écoles religieuses et écoles publiques à travers la théorie des représentations sociales inégalitaires et, dans le second, ils ont dénoncé une série d'erreurs factuelles, rencontré les enseignants pour explorer leurs pratiques pédagogiques et proposer des pistes de solution à la fois aux auteurs de manuels et aux autorités scolaires.

En ce qui concerne les manuels de langue française, une seule étude récente à caractère exploratoire (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2004), qui s'inspirait d'une analyse de plus grande envergure réalisée dans les années 1980 (Mc Andrew, 1987), a porté sur les manuels québécois des années 1990 d'histoire, de géographie et d'éducation économique au secondaire. Deux constats principaux en ressortent, d'une part, une quasi-absence des musulmans, et même des Arabes, dans le contexte canado-québécois, ces deux réalités étant souvent confondues dans le matériel didactique comme dans la société, et, d'autre part, un traitement de l'islam et du monde musulman au plan international nettement moins négatif que par le passé mais encore marqué d'erreurs factuelles et de biais ethnocentriques, notamment lors de la discussion de divers événements historiques. Dans les deux contextes, toutefois, il est clair que les changements de programme qui ont eu lieu, si l'on se limite pour le Canada anglais à l'Ontario, à la fin des années 1990 (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998, 1999) ou qui sont en

cours au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, 2003, 2004), rendent caduques nombre de ces conclusions. Durant la dernière décennie, en effet, la présence musulmane au Canada a plus que doublé (Statistiques Canada, 2001) alors que l'actualité internationale propulsait le monde musulman au premier plan des préoccupations médiatiques et politiques. Il est impensable que ces réalités n'aient pas eu, ou dans le cas du Québec, n'aient pas présentement un impact sur les auteurs et éditeurs de manuels scolaires. D'où l'importance de mettre à jour l'état de situation dans ce domaine, dans une perspective comparative avec ce qui se passe ailleurs et, d'en tirer les conclusions pertinentes au plan de la réflexion académique et de l'amélioration des programmes et des pratiques.

Le présent rapport porte sur l'analyse de contenu du matériel didactique, un des trois volets d'une étude de plus grande envergure qui comportait également la réalisation d'entrevues auprès d'auteurs et d'éditeurs des manuels, ainsi qu'une recherche-action visant à évaluer jusqu'à quel point le personnel scolaire était capable d'identifier des erreurs factuelles ou des biais ethnocentriques relatifs à notre problématique dans le matériel didactique¹.

L'analyse de contenu visait spécifiquement les objectifs suivants :

- 1) Analyser de manière critique, à la lumière de l'état des connaissances et des débats dans diverses disciplines, le traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman, et des musulmans, au plan international et national, dans l'ensemble du matériel didactique de langue française et anglaise des disciplines pertinentes aux ordres primaire et secondaire, approuvé par les autorités scolaires ontariennes et québécoises en 2005-2006.
- 2) Cerner l'évolution globale de la place et des représentations de cet enjeu, depuis dix ans, en s'appuyant, le cas échéant, sur les résultats de recherches antérieures dont notre recherche exploratoire (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2004) et des études plus

¹ Triki-Yamani, A., Mc Andrew, M., El Chourbagui, S., (à paraître, 2011), Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec, *Contexts. The Journal of Educational Media, Memory, and Society*.

générales sur le traitement de la diversité ethnique, religieuse et culturelle dans les années 1980 (Blondin, 1990, Mc Andrew, 1986, 1987).

L'analyse de contenu partageait également deux objectifs avec les deux autres volets de la recherche:

- formuler aux autorités scolaires, aux éditeurs et aux auteurs de matériel didactique, un ensemble de recommandations susceptibles d'assurer un traitement plus complexe et équilibré, notamment dans le cas des questions non consensuelles.
- contribuer à l'enrichissement de la réflexion internationale, théorique et appliquée, relative à la construction du curriculum dans un contexte de diversité des perspectives et des appartenances ethniques.

1.2 L'ISLAM ET LES MUSULMANS DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES DU QUÉBEC

L'examen des nouveaux programmes officiels tant au niveau de l'enseignement primaire que secondaire montre que l'islam et les musulmans sont abordés tant au niveau des contenus à apprendre que des compétences à développer et des comportements à acquérir dans diverses disciplines, plus particulièrement dans les domaines de l'enseignement de l'histoire et de l'enseignement moral et religieux où on aborde beaucoup plus explicitement la question de l'islam et des musulmans d'ici et d'ailleurs. On y souligne le rôle de l'école à titre d'agent de cohésion qui contribue au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité marquée par la diversité.

1.2.1 Au primaire

Les musulmans ne sont pas mentionnés explicitement dans les programmes de français pour le primaire et le secondaire ou dans la discussion des domaines généraux de formation ainsi que des compétences transversales à développer chez les élèves. Toutefois, diverses mentions générales sont faites aux compétences et attitudes à développer. Ainsi le programme du primaire souligne le besoin de développer la compétence *Structurer son identité* afin de permettre à l'élève de « reconnaître son

appartenance à une collectivité, de manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique » (p. 33).

Pour ce qui est de la compétence *Coopérer*, les programmes visent : « ... l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence... », puisque « l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs » (p. 34).

Selon les programmes de formation de l'école québécoise, l'intention éducative du domaine général *Vivre-ensemble et citoyenneté* est « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité... ». Ceci est important car « à l'image de la société dont elle fait partie, l'école accueille des individus qui viennent de milieux sociaux et culturels divers et qui sont porteurs de traditions, de croyances, de valeurs et d'idéologies variées » (p. 28).

À titre de microcosme de la société en général, l'école « constitue un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion » (p. 50).

Les programmes d'enseignement moral et religieux catholique traitent divers aspects touchant à l'islam lors de la discussion de traditions religieuses autres que chrétiennes. L'aumône et la circoncision chez les jeunes musulmans sont traitées dans le cadre de l'étude du développement sociorelationnel et de l'appartenance (p. 301). Des noms donnés à Dieu et aux autres divinités (ex. : Allah chez les musulmans, le Grand Esprit chez les Amérindiens) ainsi que des attributs de Dieu chez les musulmans (ex. : Dieu miséricorde, Dieu clément) sont également proposés dans les programmes (p. 305).

Pour leur part, les programmes d'enseignement moral et religieux protestant parlent un peu plus longuement de l'islam.

Le programme incite ainsi l'enfant à établir des relations interpersonnelles fondées sur l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse. Connaître et approfondir ce phénomène, c'est se laisser enrichir par des siècles d'histoire. C'est voir comment les croyants d'hier à aujourd'hui vivent leurs différences et comment leur manière de penser et de croire se manifeste. Cela incite à adopter des comportements appropriés à l'égard des personnes et des traditions

religieuses, qu'il s'agisse du christianisme, dont le protestantisme fait partie, du judaïsme ou de l'islam. L'enfant les découvre par des signes visibles tels que les fêtes et les symboles, par les personnages fondateurs ou marquants et par les rites et coutumes. [...] Dans le présent programme, l'éthique puise sa source dans les référentiels religieux tirés du christianisme, du judaïsme et de l'islam et dans des référentiels culturels variés. (p. 310-311)

Le traitement de plusieurs aspects de l'islam est suggéré : les fêtes de l'islam (Mouled, Eid El Fitr, El Adha), les personnages importants (Mohammad, Abraham, Ismaël) rites et coutumes (tenue vestimentaire : hijab, burca, robe de pèlerin), des prescriptions alimentaires (jeûne : ramadan, halal, haram), des aspects liés au culte (mosquée, prière, pèlerinage, lecture, étude de textes sacrés, jour sacré [vendredi], imam, muezzin) (p. 321).

Certaines stratégies d'acquisition des connaissances sont spécifiées :

- décrire des fêtes et symboles religieux, la vie de personnages religieux divers et des traditions religieuses variées;
- repérer une caractéristique importante d'une fête religieuse;
- préciser la signification des fêtes et des symboles religieux, l'importance des personnages religieux et les distinctions entre traditions religieuses.

Des stratégies d'acquisition de comportements sont également spécifiées :

- identifier des paroles encourageantes, des attitudes positives et des comportements appropriés;
- manifester une tolérance accrue envers les différences religieuses;
- promouvoir activement le respect.

Les dix commandements servent de toile de fond au judaïsme et au christianisme tandis que les cinq piliers de l'islam sont présentés comme **des savoirs essentiels** qui apportent un éclairage spécifique sur ce dernier :

- ✓ la Shahada : la confession de foi
- ✓ la Salat : la prière
- ✓ le saüm : le jeûne
- ✓ la Zakat : l'aumône
- ✓ le Hajj : le pèlerinage à la Mecque (p. 324)

Dans le domaine des mathématiques, on considère que des systèmes de numérotation (ex. : arabe, romain, babylonien) sont des repères culturels.

1.2.2 Au secondaire

Pour leur part, les programmes de français du secondaire mettent la réforme scolaire en cours dans son contexte plus large en soulignant le fait que les « frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables » (p. 3).

Dans ce contexte de socialisation dans un monde pluraliste, le programme cherche à « assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire, où chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière... » (p. 5).

Les programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté sont de loin ceux qui traitent le plus de l'islam et des musulmans tant ici qu'ailleurs.

Dans le cadre du chapitre portant sur la christianisation de l'Occident, le traitement de l'islamisation et des aspects suivants sont proposés avec un accent perceptible sur la présence de l'islam en Espagne :

- la mosquée de Cordoue;
- le palais Alcazar à Séville et le palais Alhambra à Grenade;
- commentaires sur Aristote et Traité de médecine (Averroès)
- le Coran
- le mausolée du souverain de Boukhara
- les Mille et une nuits

Dans le domaine de l'enseignement moral et religieux catholique, la question des relations avec les autres souligne le fait que :

Les jeunes de 12 à 14 ans [...] sont souvent appelés à côtoyer des gens de différentes cultures. Dans ce contexte, l'enseignement moral et religieux catholique peut contribuer au développement d'attitudes d'ouverture et de respect. À cet égard, il propose des repères issus de la tradition vivante qui valorisent des règles de vie justes et favorisent la culture de la paix. (p. 539)

On y traite également des :

rites de paix chez les Amérindiens, les Juifs et les Musulmans, les rencontres interconfessionnelles pour la paix. (p. 359)

Dans le domaine du rapport à la consommation, les programmes proposent l'enseignement d'autres religions et de courants spirituels à propos de la simplicité et d'une juste utilisation des biens matériels (p. 540).

En ce qui concerne la compétence *Agir dans le respect de la diversité religieuse*, après avoir souligné l'expérience spirituelle ou religieuse comme dimension importante de la vie humaine, les programmes poursuivent en soulignant l'importance de prendre conscience des ressemblances/différences, l'ouverture à la pluralité des réponses, leur reconnaissance et respect dans le but de promouvoir un vivre-ensemble harmonieux :

L'étude des grandes religions que sont le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme, sans oublier la spiritualité amérindienne, permet de dégager les ressemblances et les différences entre les diverses formes d'expression religieuse et de s'ouvrir à la pluralité. L'exploration des manifestations du phénomène religieux permet aussi de prendre conscience de la diversité des réponses données à des questions fondamentales telles que l'origine et le sens de la vie, la souffrance, la mort, l'identité, la vie en société, le mal ou encore la violence. [...] Pour l'élève, la reconnaissance du phénomène religieux et de ses diverses manifestations est une expérience enrichissante non seulement sur le plan des savoirs, mais aussi et surtout sur les plans personnel et social. En explorant des manifestations autres que celle de sa religion, il est appelé à se situer et à reconnaître l'apport des autres traditions. Il développe sa capacité à accepter l'autre et à le respecter dans sa différence, se préparant ainsi à mieux vivre dans une société pluraliste et démocratique. Il importe en effet que l'étude des manifestations religieuses soit faite dans le respect des individus et de leurs croyances. Plus que la tolérance, c'est le développement d'attitudes fondées sur le respect que vise le programme. Il prend ainsi conscience de la diversité des attitudes et des comportements possibles devant une même situation. Il peut les analyser et les comparer pour faire ses propres choix, dans le respect de ceux des autres. Il apprend ainsi à construire et à relativiser son jugement. (p. 560)

Le traitement de l'islam est également présent lors de la discussion sur le besoin de faire une distinction entre l'essentiel et l'accessoire à travers le jeûne du ramadan (p. 565), des traditions religieuses : circoncision, mariage (p. 566), de la consommation, équilibre des ressources et solidarité humaine (Zakat, aumône aux pauvres). L'islam est aussi couvert lors du traitement des repères culturels tels que certains phénomènes sociaux (exploitation des enfants, esclavage (p. 569), la violence, le conflit et la culture de la paix

(vivre-ensemble et citoyenneté) où on rappelle la racine du mot Islam qui veut dire « paix » (p. 573).

1.3 MÉTHODOLOGIE

1.3.1 Le développement et la validation de la grille d'analyse

Plusieurs tentatives ont été faites pour obtenir des instruments d'analyse utilisés par d'autres équipes de chercheurs qui ont étudié la même question en Europe, aux États-Unis et au Canada. Ces tentatives n'ont pas abouti à des résultats positifs, vu surtout l'absence de grilles bien structurées. En effet, les analyses de contenu relatif à la représentation de l'islam et des musulmans dans les manuels ont été effectuées sans l'utilisation d'un instrument d'analyse exhaustif comme celui que nous avons développé. Ces études ont le plus souvent inventorié les biais et les erreurs factuelles. À titre d'exemple, le *Textbook Evaluation Project* mené par la Middle East Studies Association et le Middle East Outreach Council (MESA/MEOC, 1994) a utilisé « un format standard » que tous les chercheurs ont suivi. Ce format consiste tout simplement à identifier les points forts et les faiblesses et à accorder une note d'évaluation globale au manuel. Chaque chercheur devait présenter une courte évaluation d'une ou deux pages pour chaque manuel examiné. Pour sa part, la recherche effectuée par la Near East Cultural and Educational Foundation (1988) sur les Arabes dans les manuels en Ontario n'a pas non plus utilisé une grille et a tout simplement identifié les forces et faiblesses du traitement de cette question.

En nous inspirant de la grille développée et validée par Mc Andrew sur un grand nombre de manuels lors de ses études à caractère général sur le traitement de la diversité culturelle, raciale et ethnique dans le matériel didactique des années 1980 au Québec, la présente grille a été élaborée de façon inductive. L'identification progressive des extraits et leur analyse préliminaire ont aussi servi à l'affinage et à la complexification de notre grille par l'ajout d'autres événements historiques et l'inclusion de critères additionnels. Cette procédure a permis de mieux définir les sous-thèmes ainsi que les catégories individuelles de la grille.

Comportant une première partie sur les caractéristiques générales de chaque extrait (matière, longueur...), notre grille est composée de quatre thèmes que nous avons retenus pour la présente étude. Le premier porte sur la représentation de l'islam et des cultures musulmanes. Nous cherchons à identifier le traitement des aspects religieux relatifs à l'islam tels que son apparition et son expansion, ses piliers ainsi que sa relation avec les autres religions monothéistes. Ce thème nous permet aussi d'examiner le traitement des aspects culturels propres aux cultures matérielles (architecture, fêtes, modes de vie, nourriture, costumes...) et abstraites (langue, réalisations artistiques et scientifiques...). Nous y traitons également des relations entre civilisations pour identifier la nature de ces relations (conflictuelles, d'échanges...) et la façon dont les contributions musulmanes à l'avancement des sciences et à la civilisation universelle sont reconnues, sous-estimées ou carrément ignorées.

Le deuxième thème est consacré à la représentation du monde musulman au plan international et à travers l'histoire. Nous y examinons des événements historiques (les croisades, la colonisation, les guerres mondiales, le conflit de Suez, la Palestine, le choc pétrolier, la guerre contre l'Irak en 1991, les conflits en ex-Yougoslavie...), des aspects démographiques, naturels et économiques du monde musulman. Une section a également été consacrée aux questions touchant à l'état des droits de la personne, plus particulièrement à ceux de l'enfant.

Le troisième thème porte sur la représentation des musulmans dans l'étude de la population et de la diversité culturelle et linguistique au Québec et/ou au Canada ainsi que des aspects liés à leur présence au Québec et/ou au Canada. Ces aspects peuvent être positifs (enrichissement de la diversité, intégration, démographique) ou problématiques (discrimination, conflits de valeurs).

Quant au quatrième thème, il concerne l'image véhiculée par les personnages fictifs d'enfants ou d'adultes musulmans qu'on trouve surtout dans les manuels de lecture. Nous nous sommes intéressés, entre autres, à l'importance respective des personnages vivant au Québec ou au Canada, d'une part, et à l'étranger, d'autre part, ainsi qu'au degré où les personnages québécois ou canadiens sont identifiés comme tel ou renvoyés à leur altérité.

De plus, nous avons identifié et analysé les principales thématiques (aspects problématiques ou positifs) évoquées lors du traitement de ces personnages.

Dans chaque thème, des parties ont été consacrées à la forme sous laquelle le traitement est fait (photo, carte géographique, données statistiques) ainsi qu'à sa longueur (une phrase, quelques lignes, étude plus développée), aux positions et présupposés des auteurs à travers une partie de synthèse et, enfin, aux activités pédagogiques (nature et pertinence par rapport à l'aspect étudié).

Après avoir validé notre grille d'analyse lors de notre recherche exploratoire, nous avons procédé à l'affiner davantage en précisant certains aspects et en ajoutant d'autres pour répondre aux nouvelles dimensions étudiées (notamment les événements historiques) qui ne faisaient pas partie de notre recherche exploratoire (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2004). Plusieurs réunions d'équipe ont été tenues pour discuter de la grille. Un consensus ayant été atteint, nous l'avons soumise au comité consultatif international de notre recherche. Leurs commentaires ont été intégrés dans la version finale de la grille.

Nous avons tenté d'exploiter l'analyse actantielle adoptée par Lantheaume dans son examen de la couverture de la colonisation en Algérie dans les manuels français utilisés tout au long du 20^e siècle, pour bien décrire les personnages historiques et leurs rôles, plus particulièrement relativement au degré de responsabilisation et d'identification claire ou d'effacement des acteurs. En réalité, cette application s'est avérée fort complexe en raison de deux différences majeures entre notre étude et celle de Lantheaume : corpus et thèmes éparpillés comparé à l'objet d'étude très limité chez Lantheaume et le nombre d'extraits très important chez Lantheaume, vu le caractère longitudinal de son analyse, qui rend ce type d'analyse plus intéressant.

De surcroît, effectuer une telle analyse est difficile vu les contraintes de temps pour achever notre analyse de contenu et passer aux autres volets de la recherche.

1.3.2 Le choix des manuels

Notre corpus a touché l'ensemble des manuels de langue française dans les disciplines suivantes : langue, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté; enseignement moral et religieux catholique et enseignement moral et religieux protestant adoptés jusqu'à septembre 2006.

L'analyse des manuels de langue a ciblé particulièrement le personnage fictif des enfants et adultes musulmans. Toutefois, des extraits relatifs aux autres thèmes étudiés ont également pu être identifiés, plus particulièrement pour ce qui a trait aux atteintes aux droits de la personne (surtout l'exploitation économique des enfants).

À l'instar de notre recherche exploratoire de 2004, le corpus de la présente étude est également limité aux manuels scolaires approuvés par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports du Québec (MELS) (voir annexe 1 pour la liste des manuels examinés). Par conséquent, le matériel complémentaire utilisé à la discrétion des enseignants et non approuvé par le MELS, et donc beaucoup plus difficile à identifier, n'a pas été retenu pour la présente étude. Ce choix nous a permis de cibler le matériel ayant l'approbation officielle qui rend son usage obligatoire à travers la province.

1.3.3 L'identification des extraits

Notre examen a porté d'abord et avant tout sur les manuels des élèves. Les guides de l'enseignant ont été parcourus pour déterminer s'ils offrent des informations supplémentaires pouvant jeter la lumière sur des positions et présupposés des auteurs à travers les informations complémentaires et les consignes données aux enseignants pour exploiter des informations et activités contenues dans les manuels des élèves. Les cahiers d'activités ont également été examinés afin de déterminer s'il y a des éléments additionnels pertinents.

Vu le corpus énorme à examiner et les contraintes de temps, notre démarche d'identification des extraits pertinents pour la présente étude s'est déroulée en trois temps en analysant les manuels d'histoire et géographie dans lesquels le traitement de notre

objet de recherche est assuré. Dans un premier temps, nous avons ciblé les chapitres touchant directement à notre problématique (ex. : Islam, Croisades, colonisation, guerre contre l'Irak...). Dans un deuxième temps, nous avons examiné des chapitres qui auraient pu toucher à certains aspects (ex. : la renaissance en Europe pour déterminer s'il y a des silences sur les contributions musulmanes au développement de la science entre le 8^e et le 14^e siècle). Enfin, les chapitres qui ne toucheraient pas directement à notre objet de recherche ont par la suite été parcourus rapidement. Il est donc possible que certaines mentions passagères nous aient échappé. Les extraits traitant de notre problématique de recherche ont ensuite été identifiés et compilés pour les fins ultérieures de l'analyse.

Pour ce qui est des personnages, nous nous sommes heurtés à deux défis. D'une part, plusieurs extraits mentionnent des personnages musulmans ou arabophones de façon très passagère lors d'énumérations, dans le cadre d'extraits où les personnages principaux sont exclusivement des Québécois de vieille souche. De plus, dans nombre de cas, il est difficile, à partir des seuls prénoms, de conclure qu'on fait bien face à des personnages musulmans ou arabes (ex. : Nadia, Farah, Myriam, Jasmine, Rachad). C'est pourquoi nous avons adopté les deux critères suivants dans le choix de nos extraits : 1) que le personnage soit central à l'action et non simplement énuméré dans une liste et 2) que des indications suffisantes soient présentes dans le texte pour qu'on soit en mesure de l'identifier sans ambiguïté comme musulman (ex. : référence à des aires géographiques ou à des pratiques culturelles ou linguistiques ou encore symboles religieux).

1.3.4 Les stratégies d'analyse

Notre analyse a été centrée principalement sur l'analyse qualitative du contenu des extraits identifiés dans les manuels des élèves. En effet, le décompte quantitatif ne permettant pas à lui seul d'aller en profondeur dans l'analyse de la question complexe du traitement de l'islam et des musulmans, nous avons opté pour une combinaison d'une analyse quantitative globale et une analyse qualitative plus poussée. Le type d'analyse purement quantitative utilisée précédemment dans les recherches sur les stéréotypes (ex. : décompte du nombre de fois où certains adjectifs sont utilisés) ne peut pas nous éclairer sur des messages subtils, en apparence neutres, qui sous-tendent le traitement de l'islam

et des musulmans étant donné que les stéréotypes grossiers ont tendance à disparaître des manuels comme nous avons pu le constater en faisant la comparaison entre les données de recherche sur la représentation des autres religions et peuples dans les manuels des années 1980 et celles de notre recherche exploratoire.

La combinaison des deux approches permet d'avoir un décompte quantitatif global (nombre total d'extraits, leur répartition par matières et par thèmes) et une analyse qualitative plus approfondie du traitement réservée à l'objet de notre recherche.

1.3.5 Le corpus

Dans le cadre de la présente étude, 88 manuels disponibles au moment de l'analyse de contenu ont été retenus pour l'analyse de la représentation de l'islam et de la culture musulmane, du monde musulman au plan international et des musulmans au Canada. Les manuels examinés sont répartis comme suit à travers les disciplines :

- Français, langue d'enseignement incluant le secondaire (46)
- Éducation religieuse (catholique et protestante), Éducation morale (18)
- Études sociales (au primaire) (10)

Au niveau des deux premières années du secondaire, les manuels sont distribués comme suit :

- Histoire et éducation à la citoyenneté (9)
- Géographie (5)

Il faut noter à cet égard que, vu l'implantation progressive de la réforme scolaire au Québec et les délais insuffisants sans compter les exigences multiples des différents volets de la recherche sur le terrain (entrevues avec les enseignants, éditeurs et auteurs), certains manuels, sélectionnés pour le secondaire vers la fin de notre phase d'analyse de contenu en septembre 2006 et après, n'ont pas été analysés. Ainsi, certains manuels du secondaire comme ceux d'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, de langue... ne font pas partie du corpus retenu pour l'analyse de contenu de la présente étude.

Les manuels retenus ont été identifiés sur le site du MELS, plus précisément dans la liste établie par le Bureau d'approbation du matériel didactique avec lequel nous avons établi une collaboration étroite afin de connaître les manuels susceptibles d'être approuvés et en faire l'analyse vu les courts délais de notre phase d'analyse de contenu et ceux nécessaires à l'approbation du matériel.

À partir de l'examen de ces manuels, 190 extraits ont été jugés pertinents pour l'analyse. Certaines références très passagères ou impossibles à déterminer avec certitude, qu'elles traitent de musulmans ou de cultures musulmanes plutôt que d'autres cultures ou peuples orientaux, ont été éliminées de notre analyse.

Le thème qui a permis de recueillir le plus grand nombre d'extraits est celui du monde musulman sur le plan international avec 97 extraits, dont 25 touchent aux droits de la personne et 25 aux événements historiques tels que le colonialisme (9), les croisades (7) et la *Reconquista* en Espagne (4). Il est suivi du premier thème, l'islam et des cultures musulmanes, avec 64 extraits. Les deux derniers thèmes, le traitement des musulmans du Québec et du Canada ainsi que les personnages fictifs d'enfants et d'adultes musulmans, ont généré, quant à eux, un nombre nettement plus limité d'extraits, soit respectivement 19 et 28.

De ce bilan quantitatif global, nous pouvons constater que les musulmans sont présents très majoritairement en tant que réalité étrangère au Québec et au Canada.

Les extraits identifiés varient en termes de longueur et de profondeur dans leur traitement des divers aspects étudiés (entre 20 pages et quelques lignes). Les extraits des manuels d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté sont les plus longs et les plus complexes. À titre d'exemple, les extraits relatifs à l'islam comme religion et à la civilisation musulmane sont très longs suite aux consignes précises dans les nouveaux programmes officiels, notamment en ce qui concerne la couverture de l'islam comme religion, les hommes de science musulmans et le développement scientifique, intellectuel et urbain des deux villes musulmanes Bagdad et Tombouctou à leur époque de gloire. Toutefois, malgré l'absence de consignes particulières dans les nouveaux programmes officiels concernant la colonisation, le traitement de la question de la colonisation s'est

complexifié considérablement en termes de quantité et de qualité en comparaison avec la couverture très superficielle dans les manuels étudiés lors de notre recherche exploratoire, même si on traite la question de façon générale et qu'on ne parle pas explicitement d'un cas bien connu comme celui de l'Algérie.

1.3.6 Les limites de la recherche

Malgré la sélection de la quasi-totalité des manuels approuvés pour la réforme progressive en cours jusqu'en septembre 2006, quelques manuels retenus après cette date pour les autres niveaux du secondaire québécois ne font malheureusement pas partie de notre analyse de contenu. De surcroît, le corpus analysé se limite au secteur francophone. Les manuels utilisés dans les écoles anglophones du Québec ne font pas partie du corpus examiné. Les résultats ne sont donc pas généralisables au-delà du secteur francophone et la comparaison des deux secteurs est impossible à faire à partir de la présente étude.

Même si les résultats nous offrent des indications très claires sur des aspects quantitatifs et qualitatifs relativement au traitement réservé à l'islam et aux musulmans dans les manuels étudiés, ils ne nous informent pas pour autant au sujet des apprentissages que les élèves font grâce à ces manuels, des attitudes qu'ils ont à l'égard de l'islam et des musulmans d'ici et d'ailleurs, étant donné que plusieurs autres facteurs entrent en jeu dans la formation des attitudes des élèves (connaissances préalables, impact de la couverture médiatique, environnement familial, scolaire et social plus large incluant vivre dans un milieu pluriethnique ...). Ces résultats ne nous renseignent pas non plus sur les impacts positifs ou négatifs des manuels scolaires sur la construction identitaire des jeunes étudiants musulmans vivant au Québec.

Ces limites représentent autant de pistes de recherches futures relatives à cet objet de recherche fort complexe.

II

L'ISLAM ET LES CULTURES MUSULMANES

Ce thème couvre d'abord le traitement de l'islam comme religion, son expansion et les relations entre civilisations. Ensuite, il traitera de la question des cultures musulmanes et des contributions des musulmans à la civilisation universelle.

2.1 LA REPRÉSENTATION DE L'ISLAM COMME RELIGION

En comparaison avec les manuels examinés lors de notre recherche exploratoire, les points positifs suivants sont à souligner :

- Le traitement curriculaire de cet aspect de notre objet de recherche est nettement plus complexe et plus élaboré dans les nouveaux manuels en termes d'espace et de profondeur. Étant donné l'espace plus grand consacré à notre objet de recherche dans les nouveaux manuels d'histoire, plusieurs nouvelles questions sont traitées quoique brièvement souvent : le schisme causé par la succession du prophète, la prédestination, les divisions au sein des musulmans, le statut des minorités... Une plus grande reconnaissance des liens entre les trois religions monothéistes révélées est également faite dans les manuels examinés.
- Plusieurs représentations du Prophète dans diverses circonstances (tout seul, lors de la révélation par Gabriel, avec Khadidja, montant un animal à tête d'homme...) sont introduites pour la première fois dans les manuels. Le traitement du Prophète mentionne divers aspects de sa vie (mort des parents, travail, mariage, révélation, souffrance causées par les opposants à l'islam). Un accent particulier est porté sur le côté guerrier du Prophète dans certains manuels et une absence de référence à ses qualités morales et à ses habiletés de négociateur...
- Plusieurs citations directes du Coran et du Prophète sont présentes dans les manuels et un souci important est accordé par les auteurs à la définition de termes clés en arabe (islam, Qur'ân, chari'a, jihad, masjid (mosquée), hidjra (migration), shahada (attestation de la foi), kharâdj, djizia, Ahl al-Kitâb (Gens du Livre), khâlifa (successeur), Sunna, imâm, Médine, salat (prière), saûm (jeûne), hadj, zakat (aumône), la ilaha illallah (il n'y a de dieu que Dieu), In sha Allah (si Dieu le veut)...).

- On peut supposer un impact important des instructions des nouveaux programmes d'histoire ainsi que le souci des auteurs de couvrir cette problématique de façon plus approfondie d'autant que l'islam et les musulmans d'ici et d'ailleurs sont au centre de l'attention publique.

Certaines lacunes demeurent néanmoins dans les nouveaux manuels d'histoire :

- Alors que les manuels d'histoire du Québec privilégient encore une vision de l'islam et des musulmans surtout à travers le prisme des interdits ou de la polygamie, ceux du français et d'éducation religieuse mentionnent des aspects plus « positifs » (citations du Prophète sur les bonnes actions, nuance d'aspects problématiques relatifs à la polygamie...).
- Des erreurs factuelles et de formulation sont toujours présentes relativement à l'islam, ses concepts, son histoire... Elles sont toutefois moins nombreuses et flagrantes que celles identifiées lors de notre recherche exploratoire ou dans les recherches québécoises des années 1980.
- La définition de l'islam comme religion de soumission sans explication profonde du sens de la soumission humaine est omniprésente surtout en l'absence de discussion sur l'importance de l'usage de la raison en islam pour accepter le message de Dieu.
- Il n'y a aucune référence aux différentes écoles de jurisprudence islamique et à l'évolution de l'interprétation du Coran à travers le temps. Cette absence renforce l'image figée d'un l'islam monolithique à cause d'une définition de la chari'a exclusivement basée sur le Coran et la Sounnah du Prophète alors que les sources de législation en islam sont au nombre quatre : le Coran, la Sounnah, l'Ijmaâ (consensus entre les savants ou les oulama) et l'ijtihad (ou le kiass).
- Bien que tous les manuels d'histoire discutent de la migration du Prophète vers Yathrib, deux aspects importants sont totalement absents : l'invitation faite par des tribus de Yathrib pour qu'il serve d'arbitre et la signature d'un pacte entre les musulmans et les habitants de cette ville, y compris les juifs, pour vivre en paix et se défendre contre les agressions.

2.1.1 La définition de l'islam

Tous les manuels qui offrent une définition de l'islam insistent sur la soumission sans aucune explication du sens de cette dernière. Le manuel *D'hier à demain* se distingue un peu du reste des manuels en donnant les sens multiples de la traduction du mot arabe et en reliant l'islam à la paix.

L'islam

Islam mot arabe qui signifie « accepter », « consentir », « se soumettre » ou « s'en remettre ». Ce terme provient de la racine arabe *s l m*, qui évoque la paix. (*D'hier à demain, manuel A, p. 211*)

L'islam est la religion des musulmans. Le mot « islam » signifie « soumission à la volonté de Dieu ». (*Magazine Synergie, 3^e cycle primaire, p. 13*)

Islam Religion annoncée par le prophète Mahomet (Muhammad) et connue aussi sous le nom de religion musulmane. Son nom signifie « soumission à la volonté de Dieu, abandon total et confiant à Allah, Dieu, l'Éternel » [...] (*Faire son chemin, 1^{ère} secondaire, p. 288*)

En cas d'absence de clarifications et d'informations complémentaires que fourniraient les enseignants, cette présentation pourrait laisser croire à une religion de soumission aveugle sans aucune réflexion ou usage de la raison et à l'abdication irréfléchie de la liberté individuelle, si chère en Occident.

2.1.2 Les piliers de l'islam

Les piliers de l'islam sont traités très clairement dans les manuels d'histoire. Une précision intéressante est ajoutée par certains auteurs au traitement du pèlerinage lorsqu'ils soulignent les conditions pouvant le rendre possible ou l'empêcher, même si les causes qui peuvent contrecarrer le pèlerinage ne sont pas abordées dans le détail (moyens financiers et santé). Toutefois, aucune nuance n'est offerte concernant le jeûne qui n'est pas permis aux enfants, aux malades, aux femmes enceintes ou qui allaitent et aux voyageurs ayant un long parcours à faire. L'absence de cette précision pourrait laisser croire que tout le monde sans exception est forcé d'observer le jeûne.

[...] Voici les principales, qui constituent les « cinq piliers » de l'islam :

- 1) proclamer sa foi en Dieu et en Mahomet;
- 2) prier Dieu cinq fois par jour en se tournant vers la Mecque, lieu saint de l'islam;
- 3) faire l'aumône aux pauvres selon ses moyens;

- 4) observer le jeûne du mois de ramadan (neuvième mois du calendrier lunaire musulman), qui consiste à se priver de manger et de boire du lever au coucher du soleil;
- 5) sauf empêchement majeur, accomplir une fois dans sa vie un pèlerinage à la Mecque. (*Histoire en action, manuel 1, p. 193*)

Le manuel *D'hier à demain*, présente ainsi les piliers de l'islam :

Le Coran règle la vie des musulmans et comprend cinq devoirs fondamentaux (les piliers) auxquels ils doivent se soumettre.

- La profession de foi. Les musulmans doivent proclamer leur foi haut et fort : « Il n'y a pas d'autre dieu qu'Allah et Mahomet est son prophète ».
- La prière. Les musulmans doivent réciter cinq prières par jour. Avant de commencer leur prière, ils se tournent vers la Mecque.
- L'aumône. Les musulmans doivent partager avec les plus pauvres.
- Le ramadan. Un mois par année, les musulmans doivent s'abstenir de manger et de boire entre le lever et le coucher du soleil.
- Le pèlerinage. Au moins une fois dans leur vie, les musulmans qui en ont les moyens doivent aller en pèlerinage à la Mecque. (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

Il faut préciser ici qu'il n'est pas besoin de « proclamer ... haut et fort » sa foi. Cela peut se faire en présence de témoins ou même individuellement, l'essentiel étant la sincérité et la conviction et non l'affirmation publique.

En parlant des piliers de l'islam, le manuel *Regards sur les sociétés* (volume 1) commet une maladresse de formulation qui pourrait laisser entendre que les musulmans ont seulement cinq obligations. Les obligations des musulmans sont beaucoup plus nombreuses. De plus, aucune mention des conditions pour observer le jeûne ou faire le pèlerinage n'est faite.

Les musulmans doivent observer cinq obligations essentielles :

- croire en un seul Dieu, Allah, en son prophète Mahomet;
- observer les cinq prières quotidiennes;
- jeûner durant le mois saint du Ramadan;
- faire l'aumône ou la charité;
- faire au moins une fois le pèlerinage à la Mecque (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 206*)

Le manuel *Une vie à vivre* commet une erreur en traduisant l'attestation de la foi (il n'y a de Dieu que Dieu, Mohamed est son messager) de la manière suivante :

Allah est grand, et Mahomet est son prophète. (*Une vie à vivre, p. 21*)

Le ramadan est aussi traité de façon assez complexe, quoique brève, qui ne le limite pas uniquement aux interdits de nourriture et de boissons. Ainsi, les extraits suivants

soulignent la spiritualité (prière, purification), la solidarité (penser aux pauvres, offre de la nourriture, réconciliation avec les autres), offrir des cadeaux aux enfants... Il faut préciser également que le jeûne ne commence pas au lever du soleil, comme le mentionnent plusieurs extraits, mais à l'aube juste avant la première prière de la journée. Les musulmans doivent également payer une somme d'argent aux pauvres à la fin du ramadan pour s'assurer de l'acceptation de leur jeûne par Dieu.

Le neuvième mois du calendrier musulman est très important, puisque c'est le ramadan, un mois consacré au jeûne et à la prière. Cela veut dire qu'il est interdit de manger du lever au coucher du soleil. (*Ankor, 2^e cycle, manuel A, p. 91*)

La fête de l'Aïd-El-Fitr

Dans les pays musulmans, on utilise un calendrier lunaire. Durant le neuvième mois, appelé ramadan, les musulmans et les musulmanes ne peuvent ni manger ni boire entre le lever et le coucher du soleil afin de rendre hommage à leur dieu Allah. La fête de l'Aïd-El-Fitr marque la fin de la période de jeûne. Tout le monde est content. On mange des plats savoureux, on offre de la nourriture à ceux et à celles qui n'en ont pas, et on échange des cadeaux. (*Au-delà des mots, 2^e cycle, 1^{ère} année, fascicule D, p. 150*)

Pendant le 9^e mois de leur calendrier lunaire, les adultes musulmans jeûnent le jour. Ils ne mangent qu'à la tombée de la nuit. À travers le jeûne, les fidèles cherchent à se rapprocher de Dieu. Ils pensent à ceux qui ont faim. Le ramadan est un moment pour se réconcilier avec les autres et se purifier. On célèbre aussi la révélation du Coran (le livre saint) à Mahomet. Le ramadan se termine par une grande fête qui dure trois jours. Des plats spéciaux, tels que les *samosas*, sont préparés. Les personnes échangent des cadeaux et se donnent des cartes. (*À pas de loup, 2^e cycle primaire, p. 73*)

Dans le dernier extrait on affirme que la fête qui suit le ramadan dure trois jours, ce qui est faux puisque c'est la grande fête, celle du sacrifice du mouton, qui dure trois jours.

L'extrait suivant est le seul à mentionner la prière de la fin du ramadan mais il affirme que le ramadan dure trente jours alors qu'il dure un mois lunaire, ce qui peut varier (29 ou 30 jours). De plus, l'extrait semble généraliser la pratique de l'échange de cartes de souhaits, alors qu'elle n'est pas une coutume parmi la grande majorité des musulmans. Il est plutôt de coutume de rendre visite aux proches, voisins et amis et de faire des cadeaux aux enfants.

Id-Al-Fitr est une fête religieuse très importante pour les musulmans, comme l'est Noël pour les chrétiens. La fête marque la fin du grand jeûne du Ramadan qui dure 30 jours. Ce jour-là, les musulmans se rendent en grand nombre à la mosquée pour se rencontrer et prier ensemble.

Id-Al-Fitr est une fête de réjouissances au cours de laquelle on s'échange des friandises et des cartes de souhaits. Les enfants, qui portent des vêtements neufs pour l'occasion, reçoivent des cadeaux. (*Lexibul 2, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 78*)

2.1.3 Allah

Malgré un grand souci de rapporter les origines étymologiques de plusieurs mots essentiels de l'islam adoptés directement en français, Allah ne fait pas l'objet d'une explication pareille, entretenant ainsi la confusion possible entre Allah vs Dieu. En effet, à cause d'une formulation imprécise, un élève pourrait croire qu'Allah est un Dieu spécifique à l'islam.

Selon les musulmans, c'est l'archange Gabriel qui lui révèle qu'il est le prophète d'Allah, le dieu de l'islam. (*Réalités, manuel 1B, p. 273*)

L'islam vénère un Dieu unique que les musulmans appellent Allah... (*Réalités, manuel 1B, p. 291*)

À l'opposé, l'extrait suivant évite d'entretenir la distinction entre Allah et Dieu, mais il ne précise pas les différences entre musulmans et chrétiens concernant la Trinité.

[Les musulmans] nomment Dieu Allah. (*Toi, moi, nous, 1^{er} cycle primaire, p. 21*)

Une formulation très simple aurait pu être la suivante : le mot arabe « Allah » est l'équivalent de Dieu en français (excluant le concept de la Trinité). On peut également ajouter que les Arabes chrétiens disent Allah lorsqu'ils parlent en arabe.

Quelques noms des 99 noms de Dieu en islam sont mentionnés dans un extrait :

Allah est le Tout-Puissant, le Miséricordieux, le Compatissant, le Grand, le Guide et le Gardien. Mais ce ne sont là que quelques-uns des 99 noms que l'islam lui donne. Les musulmans les récitent en égrenant un chapelet. (*Magazine Synergie, 3^e cycle primaire, p. 13*)

Le manuel *Salut à toi* offre cette description de Dieu :

Dieu n'est pas dans l'univers, ni dans les pierres, ni dans les étoiles, ni dans le soleil. Dieu est au-dessus de l'univers et ne saurait s'y fondre ou s'y confondre. Jésus est un prophète, un grand parmi les prophètes. Mais il n'est pas Dieu, qui ne saurait être réduit à la condition humaine. (*Salut à toi, p. 40*)

Le même manuel offre aussi des versets coraniques décrivant la miséricorde et la justice de Dieu.

Dieu n'est pas indifférent au sort de l'homme. Il est sage, il est compatissant. Il est miséricordieux. Il veut le bien de ses créatures.

Louange à Dieu, Seigneur des mondes. Le Très Miséricordieux, le Tout Miséricordieux, Maître du Jour de la Rétribution.

Au jour du Jugement, quand viendra l'heure,

[...] qui aura fait le poids d'un atome de bien, le verra. Qui aura fait le poids d'un atome de mal, le verra. (*Salut à toi, p. 40*)

2.1.4 Les sources

La description des sources de l'islam occupe une place importante. Le Coran et, à un degré moindre, la Sunnah sont traités dans divers manuels. Toutefois, l'Ijmaâ (consensus entre les savants religieux ou Oulémas) et l'ijtihad (ou le kiass) sont complètement absents comme sources de la loi islamique. Cette présentation confère à l'islam un caractère rigide et immuable, lui enlevant ainsi toute dynamique et évolution depuis 14 siècles, pourtant caractéristiques fondamentales de la religion.

2.1.4.1 Le Coran

En plus de donner la signification du mot Coran en arabe, des manuels décrivent divers aspects comme sa révélation à travers l'ange Gabriel, sa composition, son écriture et son assemblage...

En arabe, la récitation publique se dit *qur'ân*, d'où Coran. *Islam* signifie « soumission à la volonté de Dieu ». Mahomet est *muslim*, celui qui se soumet, d'où le mot musulman. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 349*)

Le Coran est le livre sacré de l'islam et des musulmans. En arabe, *Coran* signifie « récitation », *islam* signifie « soumission » et *musulman* signifie « celui qui se soumet ». (*Réalités, manuel 1B, p. 275*)

Des récits

C'est d'Allah (Dieu) lui-même, par l'intermédiaire de l'ange Gabriel, que Muhammad dira ce que contient la révélation.

Toute la révélation d'Allah est comprise dans le Coran. Ce dernier contient tout ce que le muslim (croyant ou croyante) doit croire et faire pour obtenir le bonheur. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 40*)

Le Coran, le livre sacré des musulmans, contient l'ensemble des révélations faites à Mahomet, transcrites après sa mort par ses successeurs. Composé de cent quatorze sourates, ou chapitres, le Coran prescrit les obligations religieuses de tous les croyants. (*Histoire en action, manuel 1, p. 193*)

Le Coran contient les révélations sacrées faites à Mahomet. (*Réalités, manuel 1B, p. 275*)

Il faut préciser ici que les révélations contenues dans le Coran ont été transcrites avant la mort du Prophète. C'est seulement leur regroupement dans un seul livre qui s'est effectué durant la Khilafat de Othman. De plus, le Coran ne contient pas toutes les révélations faites au Prophète comme les trois derniers extraits le prétendent.

Deux commentaires sont à faire concernant l'extrait suivant. D'abord, la traduction de versets par « paragraphes » est problématique car des versets sont parfois extrêmement courts. En outre, il est vrai que selon une majorité d'Oulémas (savants), la représentation des êtres vivants (par la photo ou le dessin mais pas par la sculpture) n'est permise que dans des cas particuliers, toutefois le Coran ne traite pas cet aspect explicitement.

Le Coran comprend 114 sourates (chapitres) divisées en plus de 6 000 versets (paragraphes). Le Coran étant considéré comme la parole d'Allah, la plupart des musulmans s'efforcent de le lire en arabe, sa langue d'origine. Par ailleurs, l'islam interdit les représentations humaines. Ce sont donc des motifs décoratifs très élaborés qui ornent le Coran. (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

Le manuel *Réalités, 1b* (p. 275) décrit le regroupement des textes du Coran vers 652, qui furent appris par cœur par les compagnons : le Coran se divise en 114 chapitres (sourates) et en 6 243 versets (ayats)...

Enfin, dans l'extrait suivant, on mentionne très vaguement certaines autres règles contenues dans le Coran, relatives à l'alimentation et au mariage.

Le Coran énonce aussi certaines règles de vie relatives, par exemple, à l'alimentation et au mariage. (*Histoire en action, manuel 1, p. 193*)

2.1.4.2 La Sunnah

Les fonctions de la Sunnah sont discutées dans deux extraits. Selon les auteurs, elle sert à compléter et à clarifier les aspects implicites dans le Coran et par conséquent représente une des bases et non **les** bases du droit musulman comme le manuel *L'Occident en 12 événements* le prétend.

Pour éclairer le Coran, la tradition musulmane a compilé la Sunna. C'est un recueil de *Hadith*, ou histoires attribuées à Mahomet, qui établit le code de comportement privé. Les faits et les paroles de la Sunna constituent les bases du droit musulman formulé dans la Charî'a, la loi islamique. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 350*)

La Sunnah (us et coutumes approuvées par le Prophète) sert beaucoup à comprendre le Coran. Elle traduit explicitement ce qui n'est qu'implicite dans le Coran. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p.42*)

Par ailleurs, une maladresse de formulation peut amener un lecteur non averti à confondre les enseignements de Mohamed et le Coran, ce dernier étant la base sur laquelle s'appuie le prophète pour traiter de situations nouvelles qui ne sont pas explicitées dans le Coran. Le même problème se pose concernant la date de la transcription du Coran qu'on a vu dans un extrait précédent.

Après la mort de Mahomet en 632, ses enseignements, la parole de Dieu transmise par lui, sont transcrits en arabe dans le Coran, un livre diffusé à travers tout le pays. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 207*)

2.1.4.3 La Charia

Orthographiée de façons différentes dans différents manuels, plusieurs dimensions de la charia sont traitées. Au niveau de la signification du mot, des manuels la définissent comme suit :

Charia

Mot qui signifie « voie » ou « chemin ». La charia règle toute la vie des musulmans, de leur naissance à leur mort. (*D'hier à demain, manuel A, p. 215*)

La shariah de l'islam (loi islamique) condense le cadre de vie suggéré. La shariah mène à « un chemin clair et droit » qui procure le bonheur dans cette vie aussi bien que dans la vie après la mort. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 42*)

Les musulmans doivent aussi se conformer aux préceptes de la charia (loi islamique). Cette loi prévoit la façon dont les musulmans doivent se comporter pour se soumettre à la volonté d'Allah. (*Réalités, manuel 1B, p. 275*)

La présentation de la charia comme une loi exclusivement coranique dans l'extrait suivant lui enlève certains de ses éléments fondamentaux : la Sunnah et la jurisprudence des diverses interprétations offertes par les écoles de Fiqh. Un autre élément oublié dans la description de la charia est celui du droit criminel.

Le Coran est divisé en 114 sourates (chapitres) qui définissent les obligations religieuses de chaque musulman, mais aussi les règles de la vie quotidienne. Cette loi coranique (la charia) fixe le droit civil et le droit commercial ainsi que les liens familiaux, sociaux et internationaux. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 207*)

Dans l'extrait qui suit, bien qu'une reconnaissance du caractère flexible de la charia soit faite, ceci est néanmoins limité à la période actuelle, niant ainsi le caractère évolutif et diversifié de la charia dès le début de l'islam comme l'atteste la présence de différentes écoles d'interprétation et le changement de certaines règles à travers le temps. Par exemple, il y a eu l'abrogation (naskh) de certains versets coraniques durant la vie même du prophète. De plus, la charia a, de tout temps, été adaptée au contexte socio-historique et culturel dans lequel elle se trouvait étant donné l'expansion de l'islam dans différentes régions du monde. L'adaptation ne se fait donc pas uniquement de nos jours, elle a toujours fait partie de la société musulmane.

La charia et les règles de vie islamique

Un ensemble de règles de vie et de morale sont tirées du Coran. C'est la source principale de la loi islamique, ou charia. Toutefois, ces règles sont souvent adaptées, de nos jours, au pays ou au contexte (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

Au plan purement quantitatif, il faut signaler que bien que le Coran reste la source fondamentale de la Charia, la jurisprudence accumulée à travers les siècles sur la base du Coran dépasse largement le nombre limité de versets qui légifèrent.

Toutefois, lorsqu'une présentation détaillée est faite plus loin de la charia, le manuel d'*Hier à demain* la décrit concrètement plutôt sous l'angle des interdits et des restrictions à travers quatre versets coraniques (permission conditionnelle de la polygamie – sans contexte socioculturel et historique –, interdits alimentaires, jeux du hasard, pudeur et modestie vestimentaire). Rien n'est dit sur l'entraide, la charité aux pauvres, le respect des parents, des voisins...

La charia et les règles de vie islamiques

Un ensemble de règles de vie et de morale sont tirées du Coran... En voici quelques-unes.

- ...Il vous est permis de vous marier à deux, trois ou quatre femmes! Si vous craignez de manquer d'impartialité envers elles, prenez une seule femme... (Sourate IV, verset 3)
- Vous sont interdits, la charogne, le sang, la viande de porc; ce qui est immolé pour d'autre qu'Allah... (Sourate V, verset 3)
- [Satan] veut susciter entre vous l'animosité et la haine par le vin et le jeu, pour vous éloigner de la mémoire d'Allah et de la prière. Ne vous en absteniez-vous pas? (Sourate V, verset 91)
- Dis aux adhérentes de baisser leur regard, de préserver leur nudité, de ne montrer que l'extérieur de leur beauté, de rabattre leur voile

sur leur gorge. (Sourate XXIV, verset 31) (*D'hier à demain, manuel A, p. 215*)

L'absence d'informations complémentaires pour contextualiser un sujet qui soulève des polémiques, la polygamie, ne peut que contribuer à l'incompréhension de cette question étant donné le discours public ambiant tenu tant par des islamophobes que par certains musulmans et entretenu par une couverture médiatique déficiente, sensationnaliste et biaisée. Des informations pertinentes auraient dû être fournies à cet égard. À titre d'exemple, le besoin de protéger les orphelins et les veuves de musulmans tués dans une bataille au tout début de l'islam (d'où l'association d'orphelins et épouses dans les versets coraniques sur la polygamie) dans un contexte tribal violent et le souci d'éviter la prostitution auraient dû être soulignés. En outre, les conditions imposées à la polygamie, l'avertissement dans le Coran sur la difficulté d'être juste envers plusieurs épouses, la limite de quatre imposée par l'islam contrairement à la polygamie illimitée qui prévalait avant l'apparition de l'islam et le fait qu'elle n'est pratiquée que par une très petite minorité de musulmans actuellement... sont autant d'éléments importants à la compréhension de cette question.

Dans un contexte de discussion de l'influence de l'islam dans le monde actuel, avec pour toile de fond la polémique sur les « tribunaux islamiques » en Ontario, la charia est associée à la montée de l'intégrisme religieux et est décrite comme contradictoire avec les droits de la personne dans le monde occidental.

Par exemple, le port du voile par les femmes musulmanes ou la soumission des femmes, la montée de l'intégrisme religieux et l'application de la charia (la loi islamique dont certains points sont considérés comme contraires aux droits des êtres humains) sont à l'opposé de certaines valeurs occidentales comme la liberté et l'égalité des êtres humains. (*Réalités, manuel 1B, p. 292*)

Après avoir décrit le Coran (nombre de Sourates, obligations religieuses, règles de la vie quotidienne), le manuel *Regards sur les sociétés* discute la charia dans ces termes :

Cette loi coranique (la charia) fixe le droit civil et le droit commercial ainsi que les liens familiaux, sociaux et internationaux. (*Regards sur les sociétés, p. 207*)

Ensuite, les auteurs donnent des exemples concrets d'interdits (alimentation, jeu) et des règles de comportement :

Quelques règles de vie

Les interdits

« Voici ce qui est interdit : la bête morte, le sang, la viande de porc [...] ». Sourate V, 3

Les femmes

« Dis aux croyantes de baisser leurs regards, d'être chastes, de ne montrer que l'extérieur de leurs atours, de rabattre leurs voiles sur leurs poitrines, de ne montrer leurs atours qu'à leurs époux ». Sourate XXIV, 31

Le mariage

« Épousez comme il vous plaira, deux, trois ou quatre femmes. Mais si vous craignez de n'être pas équitables, prenez une seule femme ou vos captives de guerre. Cela vaut mieux pour vous, que de ne pas pouvoir subvenir aux besoins d'une famille nombreuse ». Sourate IV, 3

Le jeu

« Ô vous qui croyez! Le vin, le jeu de hasard, les pierres dressés et les flèches divinatoires sont une abomination et une œuvre du Démon. Évitez-les... ». Sourate V, 90 (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 207*)

Comme on peut le constater, les quatre versets coraniques cités dans le manuel, comme illustration de la loi coranique renforcent une perception occidentale dominante de l'islam à travers le prisme des interdits et des obligations en matière d'alimentation, d'ostentation de la femme et de jeu de hasard. Cette remarque est importante à faire quand on sait que seulement une minorité de versets coraniques sont utilisés pour légiférer sur un nombre total de plus de 6 000 versets. L'on est en droit de se demander pourquoi les auteurs n'ont pas choisi d'autres versets qui traitent de questions telles que la solidarité sociale, les bonnes mœurs, l'importance du savoir, les valeurs familiales, les rapports interreligieux de respect et de reconnaissance des autres religions monothéistes qui ont précédé l'islam... Ces derniers sont particulièrement importants vu la tendance très répandue à décrire l'islam comme une religion stricte et intransigeante et à le dissocier des autres religions monothéistes révélées. De plus, il n'y a pas d'activités de réflexion profonde sur ces versets qui consisteraient à les rapprocher de problématiques vécues dans la société occidentale de nos jours (alcoolisme, jeu, familles monoparentales...).

Entre autres règles de la charia qui gèrent la vie musulmane, le manuel *Vers le Large, 5^e secondaire* souligne l'entraide au plan économique, l'interdiction des intérêts sur les prêts, l'alcool et les jeux de hasard ainsi que l'esclavage.

Le système économique est basé sur l'entraide. Le prêt à intérêt est interdit. [...] L'alcool, les jeux de hasard, [...] et l'esclavage lui sont interdits. (*Vers le Large, 5^e secondaire, p. 190*)

2.1.5 Le Prophète Mohamed

La description du prophète est beaucoup plus substantielle et détaillée dans les manuels examinés dans la présente étude que dans ceux de notre recherche exploratoire. Plusieurs éléments de sa vie y sont traités : orphelin, pauvreté, analphabétisme, travail comme berger et caravanier, spiritualité, persécution, son habileté de négociateur et de politicien. Malgré la présence de plusieurs références au Prophète, ses qualités morales, comme l'honnêteté et la justice, qui lui ont valu l'invitation des tribus de Yathrib (devenue par la suite Médine) pour y vivre et résoudre leurs différends, ne sont, pour autant, pas décrites à l'exception de la tolérance et de la magnanimité envers ses ennemis mecquois. Toutefois, seules des citations du Prophète soulignent les bonnes actions puisque celles du Coran portent très majoritairement sur les interdits et la polygamie comme nous l'avons exposé plus haut.

Dans un désir manifeste de simplifier les choses, le manuel *Salut à toi* présente la naissance de l'islam d'abord par opposition au judaïsme et au christianisme plutôt que par opposition à l'idolâtrie. Aucune explication n'est fournie de ce qu'il a qualifié de « trahison de la parole de Dieu » par les juifs et les chrétiens. La description est centrée sur la perception du Prophète de l'état de divisions, de conflits et d'égarement dans sa région et sur ses rêves d'unifier les gens dans une communauté.

Une expérience de départ

Quelque part en Arabie, un homme pleure sur la situation de son peuple où l'exploitation, la jalousie et la vengeance dominent.

- Exploitation et tromperie de la part des commerçants juifs et chrétiens.
- Jalousie et rancune entre familles et clans arabes, tous assoiffés de puissance et de domination.
- Anarchie, isolement et dispersion comme résultat.

Cet homme rêve pourtant pour son peuple d'une grande communauté, d'un grand rassemblement où tous les siens pourraient se solidariser, s'entraider, fraterniser, selon la Révélation du Dieu d'Abraham, de Moïse et de Jésus.

Muhammad pleure et médite sur ces tristes réalités de la vie. Il en vient à la conviction que juifs et chrétiens ont trahi la Parole de Dieu. Il en

vient à la certitude que son peuple s'égaré et perd en rendant des cultes à plusieurs divinités différentes et rivales et que c'est la racine de leurs divisions. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 39*)

Une nouveauté remarquable dans plusieurs manuels est l'inclusion de photos prétendant représenter le Prophète² (ex. : *Réalités* p. 274 sans commentaires). Dans le manuel *L'Occident en 12 événements*, une photo représentant Muhammad et Khadidja est suivie du commentaire suivant :

Les Arabes voilent le visage de Mahomet et entourent sa tête d'une flamme, car le Coran interdit de représenter la figure humaine. Toutefois, en Perse, cet interdit n'est pas toujours appliqué. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 348*)

On trouve dans ce même manuel, une représentation de la tombe du Prophète avec ce commentaire :

Tombeau de Mahomet à Médine (d'après une miniature extraite d'un « guide du pèlerin », 18^e siècle)

La plupart des musulmans se rendent non seulement à la Mecque, mais aussi à Médine pendant le hâdj. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 350*)

Il faut signaler ici que la visite de la Mecque et de Médine (refuge du Prophète et lieu de la première mosquée musulmane) est obligatoire pour tous les musulmans durant le pèlerinage et non pas pour la plupart comme le dit l'extrait.

Le manuel *Regards sur les sociétés* commente une photo de la manière suivante :

L'ange Gabriel annonce à Mahomet qu'il est le nouvel envoyé de Dieu sur Terre. (Miniature turque, XVI^e siècle, musée du Louvre, Paris). (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 207*)

Un texte d'un élève de 5^e secondaire ayant remporté un concours sur l'Islam, décrit le Prophète comme un solitaire enclin à la méditation et prétend qu'il n'a pas accepté facilement de poursuivre le message des prophètes juifs. On souligne aussi, quoique de façon très vague, ses alliances sans référence à sa migration à Yathrib où il a fondé un État qui garantit la coexistence paisible aux musulmans, juifs et autres à travers ce qui est communément appelé la Constitution de Médine. La magnanimité du Prophète envers les

² Il faut signaler, ici, que le Coran ne contient aucune interdiction explicite de la représentation du Prophète ou des humains en général. Ce sont des juristes musulmans qui se sont mis d'accord pour interdire les images du Prophète afin d'éviter que l'adoration de Dieu ne se déplace vers le Prophète.

Mecquois qui l'ont persécuté est présentée comme un geste calculé pour les amener à se convertir à l'islam.

Louons Allah et son prophète

[...]

Le fondateur

C'était un grand solitaire. Ses méditations dans le désert, à l'écart du monde, lui ont permis de vivre d'intenses expériences religieuses. Il a eu ce qu'il appelle des visions et des révélations. Mais c'est avec beaucoup d'hésitation qu'il accepte de se situer dans la lignée des prophètes juifs. [...] Ses compatriotes de la Mecque, fidèles à leurs nombreuses divinités tribales, refusent de se laisser convaincre. [...] On croit qu'il veut détruire la structure sociale et changer les traditions locales. En s'alliant aux Bédouins, Muhammad devient un véritable chef d'État. En 628, désireux de retourner à la Mecque, il négocie le droit de pèlerinage à la Ka'ba, sanctuaire des divinités tribales. Il prouvera ainsi son attachement aux vieilles traditions. Mais deux ans plus tard, fort du succès de ses négociations et de l'appui de son armée, il entre à la Mecque et se rend à la Ka'ba. Il fracasse les pierres sacrées sauf la Pierre noire et proclame Allah le seul Dieu. Toutefois, il traitera ses compatriotes avec tolérance afin de les gagner à la nouvelle croyance. (*Vers le Large 5^e secondaire, p. 187-188*)

De son côté, le manuel *Histoire en action* expose la révélation de l'islam au Prophète et souligne son habileté politique.

La fondation et l'expansion de l'islam

La religion musulmane prend naissance en Arabie au 7^e siècle. Mahomet, un caravanier de la Mecque, affirme avoir reçu des révélations : un ange lui est apparu pour lui annoncer que Allah, ou Dieu, l'a choisi pour messager, il lui revient de répandre une nouvelle religion, l'islam. Les habitants de la Mecque, qui pratiquent un culte polythéiste, voient d'un bien mauvais œil l'enseignement de Mahomet. En 622, obligé de fuir, le prophète se réfugie à Médine, une oasis située au nord de la Mecque. Cette date marque le début du calendrier musulman.

Chef religieux et homme politique habile, Mahomet dirige une communauté de croyants tout en organisant une armée afin de conquérir la Mecque. (*Histoire en action, manuel 1, p. 192*)

Paradoxalement, ce même manuel décrit le prophète comme une personne qui prédit l'avenir, ce qui est contraire à la foi musulmane car Dieu seul connaît l'avenir et peut en informer ses prophètes.

Prophète : personne qui prédit l'avenir, qui révèle des vérités cachées au nom du dieu qui l'inspire. (*Histoire en action, manuel 1, p. 192*)

Le manuel *D'hier à demain*, décrit la révélation, la transmission orale du Coran par le Prophète, sa souffrance et sa migration et son retour à la Mecque. On y commet toutefois

l'erreur de considérer le dôme du Rocher comme le deuxième lieu saint de l'islam. En fait, le deuxième lieu saint de l'islam est Médine, après la Mecque. Quant au troisième lieu saint ce n'est pas le dôme du Rocher mais la mosquée Al-Aqsâ et ce qui l'entoure et qui occupe une bonne partie d'Al-Qods (Jérusalem)³. De plus, les dirigeants et marchands n'opposaient pas le culte des idoles puisqu'ils en profitaient largement sur le plan économique. Le pèlerinage des tribus favorisait énormément le commerce très profitable et indispensable aux marchands de la Mecque. Ces marchands se sont plutôt opposés à l'islam car il menaçait directement leurs intérêts économiques.

Le prophète Mahomet

Mahomet est le fondateur de l'islam... La tradition rapporte que l'ange Gabriel serait venu lui porter la parole de Dieu alors qu'il priait.

Mahomet est analphabète. C'est oralement qu'il transmet la parole d'Allah aux musulmans. Une fois transcrits par des lettrés, les messages d'Allah sont regroupés dans le Coran, le livre sacré de l'islam.

Les messages du Coran (qui signifie « récitations ») font de plus en plus d'adeptes à l'Islam. Mahomet s'attire toutefois la colère des dirigeants et des marchands qui s'opposent au culte des idoles à la Kaaba. En 622, Mahomet et ses compagnons quittent La Mecque et se réfugient à Médine : c'est l'hégire. Dans les années qui suivent Mahomet rassemble un grand nombre de croyants. En 630, il revient à la Mecque en vainqueur. Il établit le culte d'Allah et la Mecque devient le premier lieu saint de l'islam. Le deuxième lieu saint est le dôme du Rocher, à Jérusalem. C'est à cet endroit que Mahomet serait monté au ciel. (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

La révélation du message divin au Prophète est décrite dans plusieurs manuels analysés.

[...] Muhammad, que les Occidentaux appellent aussi Mahomet, reçoit la visite de l'ange Gabriel, un envoyé de Dieu. (*Magazine Synergie, 3^e cycle primaire, p. 13*)

En 611, l'ange Gabriel lui apparaît sur le mont Hirâ. Les révélations se succèdent. Mahomet acquiert la conviction qu'il a été choisi comme porte-voix de Dieu, comme prophète d'Allah. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 349*)

Selon les musulmans, c'est l'archange Gabriel qui lui révèle qu'il est le prophète d'Allah, le dieu de l'islam. (*Réalités, manuel 1B, p. 273*)

Les raisons et l'importance de l'hégire pour les musulmans sont décrites dans plusieurs extraits. Ainsi, on apprend que la persécution de Mohamed et des musulmans et la perte de son oncle, qui lui offrait une protection contre les autres tribus, l'ont contraint

³ Dans le premier verset de la sourate 17, Allah dit : « Gloire et Pureté à celui qui de nuit, fit voyager Son serviteur, de la Mosquée Al-Harâm à la mosquée Al-Aqsâ dont Nous avons béni l'alentour, afin de lui faire voir certaines de Nos merveilles. C'est Lui, vraiment, qui est l'Audient, le Clairvoyant ».

finalement à quitter la Mecque pour se réfugier à Yathrib (devenue par la suite Médine ou la Ville du Prophète).

Une première omission concerne l'invitation des tribus de Yathrib pour servir d'arbitre étant donné les conflits très fréquents. Il est à signaler aussi, que seule la hijra impliquant le Prophète est mentionnée dans les manuels, les deux précédentes vers Al-Habacha, l'actuelle Éthiopie et qui était à l'époque une terre de christianisme où des musulmans ont trouvé refuge, sont absentes du récit historique.

Hégire

Mot venant de l'arabe Hidjra, qui signifie « départ ». Il s'agit d'un événement tellement important qu'il marque le début du calendrier islamique. (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

Muhammad Ibn 'Abd Allâh, dit Mahomet

[...] En entendant Mahomet prêcher contre les idoles de la Kaaba, les marchands s'unissent contre lui. Les affaires de Mahomet et de ses disciples périclitent. En 619, Mahomet perd son épouse et son oncle. Sans la protection de celui-ci, il est exclu du clan familial. Il émigre à Yathrib, une oasis à 350 km au nord-ouest de la Mecque. Refuge du Prophète, Yathrib sera al-Madina « la ville », d'où le nom de *Médine*.

[...] À Médine, Mahomet construit le premier sanctuaire musulman : le *masjid* ou *masguid*, lieu où l'on se prosterne d'où le nom mosquée. Enfin, selon la tradition, la *hidjra*, ou émigration de Mahomet à Médine, a débuté le 16 juillet 622. Cette date est devenue le premier jour de l'an 1 du calendrier musulman. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 349*)

Les Arabes, majoritaires dans cette partie du monde, sont chrétiens ou polythéistes. Persécutés, Mahomet se réfugie à Médine, en 622, avec 75 compagnons. C'est le début de l'ère musulmane. (*Réalités, manuel A, p. 273*)

À noter ici que l'usage du terme Médine pour désigner le lieu vers lequel le Prophète s'est déplacé est un anachronisme car à ce moment là, il s'appelait Yathrib et c'est après l'établissement de l'islam que le nom de Médine (la ville du Prophète) lui a été attribué par les musulmans. En ce qui concerne le dernier extrait, des habitants de la région suivaient aussi Al-Hanifia Assamha qui est le message d'Abraham, le père des prophètes.

La description rapide de la vie du Prophète à Médine omet de mentionner le pacte de paix qui l'a lié aux autres tribus, dont les tribus juives, et le fait qu'il ait servi d'arbitre en cas de conflits étant donné sa réputation de juste. On y souligne plutôt les conflits armés qui ont opposé les musulmans aux Mecquois.

Chef des émigrés et des croyants, Mahomet dirige Médine. Bientôt, il devient chef de guerre. De 623 à 629, il attaque les caravanes des Mecquois. Ses combattants deviennent les premiers martyrs de l'islam. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 349*)

En ce qui concerne les citations relatives à l'islam, on constate une différence frappante entre manuels d'histoire d'un côté et manuels de langue et d'enseignement religieux, de l'autre. Alors que les premiers mentionnent très majoritairement des interdits comme nous l'avons vu plus haut dans la description de la charia, les manuels de langue, transdisciplinaires et d'enseignement moral et religieux donnent des citations de prescriptions positives faites par le Prophète. Ces exemples illustrent bien ce constat.

Islam : Nul de vous n'est un croyant, s'il ne désire pour son frère ce qu'il désire pour lui-même, Sunnah⁴. (*Trajectoires, 2^e secondaire, p. 50*)

Mohammed a dit : « Quelles sont les actions les plus belles ? Réjouir le cœur des êtres humains, nourrir les affamés, aider les affligés, alléger la douleur de ceux qui sont tristes et enlever les souffrances des blessés ». (*Toi, moi, nous, 1^{er} cycle primaire, p. 23*)

2.1.6 Le jihad et l'expansion de l'islam

Le traitement de l'expansion de l'Islam oscille entre une présentation unidimensionnelle réductrice (conversion forcée) et une description complexe où des facteurs multiples entrent en jeu. Il est marqué par quatre aspects principaux. D'abord, le jihad (sous-entendu la conversion forcée) est présenté comme le premier facteur de l'expansion de l'islam en se référant à des versets coraniques et à un hadith du Prophète. Ensuite, l'expansion est souvent qualifiée de foudroyante, rapide... De cette description découle une omission ou incompréhension importante relative à la différence entre l'expansion du système politique et la conversion à l'islam comme religion. Enfin, on observe une prise en compte de l'expansion de l'islam par des voies pacifiques telles que le commerce et la conversion volontaire résultant de l'attrait de la simplicité, message de justice de l'islam et du bon exemple donné par les musulmans.

Exceptionnellement, seuls trois manuels offrent une nuance de la notion du jihad et d'autres facteurs explicatifs de l'expansion de l'islam. D'abord, le manuel *Vers le Large* offre une distinction entre deux niveaux de jihad.

⁴ Ce même Hadith est reproduit dans *À pas de loup, 2^e cycle primaire, p. 69*.

Le devoir du musulman est de lutter pour l'établissement et la défense de l'Islâm (la guerre sainte ou petit jihad).

Le plus grand et le plus important combat est celui de l'individu contre le vice et la passion. (*Vers le Large, 5^e secondaire, p. 190*)

Ensuite, le manuel *L'Occident en 12 événements* souligne la conversion des populations d'Afrique noire et de l'Asie du Sud-Est grâce aux contacts et échanges commerciaux ainsi qu'au bon exemple donné par les musulmans.

En Asie du Sud-Est et en Afrique noire, ce ne sont pas les armées qui répandent la foi de Mahomet. Ce sont les marchands, marins ou caravaniers. Ils établissent des rapports commerciaux avec des peuples étrangers et, fiers de ce qu'ils sont, ils prêchent par l'exemple. Leurs clients ne se convertissent pas tous à l'islam, mais beaucoup le font. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 351*)

Enfin, on constate dans *D'hier à demain* une comparaison entre le christianisme et l'islam en ce qui concerne la conversion. Toutefois, c'est le seul cas dans les manuels où la notion de Jihad est associée à la discussion et au fait de prêcher par l'exemple. De plus, le recours à la force est limité à la légitime défense. En soulignant l'aspect défensif du jihad, cet extrait contredit la notion de l'expansion de l'islam par la force que nous verrons dans plusieurs extraits plus bas.

Jihad

Tout comme les chrétiens, les musulmans cherchent à rassembler toujours plus de fidèles. La conversion des non-croyants est même encouragée dans le Coran : c'est le Djihad. Le Djihad commande de persuader les peuples par la parole et l'exemple. Il peut également signifier d'employer la force, surtout lorsque l'islam est menacé. Les musulmans qui perdent la vie dans le Djihad sont assurés d'une place au paradis. (*D'hier à demain, manuel 1B, p. 216*)

Le même manuel définit également le grand et le petit jihad.

Djihad

Mot arabe qui signifie « effort tendu vers un but ». Le grand Djihad (al djihad al akbar) est la lutte contre le mal, y compris celui qui se cache dans le cœur des croyants. Le petit Djihad (al djihad al azghar), moins important, est un combat en cas d'attaque. (*D'hier à demain, manuel A, p. 216*)

Mis à part ces quelques extraits, l'expansion de l'Islam est surtout vue à travers le prisme du jihad et, par conséquent, la conversion forcée. L'analyse de cette partie s'avère fort révélatrice des mécanismes, certes largement inconscients doit-on supposer, dont l'effet final consiste en une sorte de version partielle des faits historiques à travers la sélectivité, les omissions et les choix de termes inappropriés. Un aspect problématique clé dans la

couverture des notions fondamentales de l'islam et de son expansion est celui du jihad. Celui-ci est très important étant donné le contexte international actuel, où il se trouve manipulé tant par des islamophobes que par des extrémistes qui instrumentalisent l'islam, et qui finit par lui conférer un caractère exclusivement violent.

Dans l'extrait suivant, on constate une transposition du concept de guerre sainte et un caractère généralisé de la guerre contre les polythéistes et les athées.

Muhammad ibn 'Abd Allâh, dit Mahomet

Chef des émigrés et des croyants, Mahomet dirige Médine. Bientôt, il devient chef de guerre. De 623 à 629, il attaque les caravanes des Mecquois. Ses combattants deviennent les premiers martyrs de l'islam. Les raids se transforment en djihâd, c'est-à-dire en guerre sainte contre les polythéistes et les athées. En 630, une armée de 10 000 hommes marche sur la Mecque, qui se rend sans effusion de sang. Dans la Kaaba, Mahomet détruit toutes les idoles des divinités païennes.
(L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 349)

Cet extrait contient beaucoup d'approximations. La conversion des non-croyants ne se fait pas par le jihad armé mais par le biais de la da'wa, ou la propagation de la foi. De plus, l'islam interdit explicitement les conversions forcées⁵. L'emploi de la force est permis dans le cas d'agressions qui ciblent les musulmans et donc représente un cas de légitime défense. Le cas de l'Indonésie, le pays qui compte le plus grand nombre de musulmans, est celui qui prouve que l'expansion de l'islam ne s'est pas effectuée par la force.

Le Coran ordonne le Djihad

Le commandement du Djihad est décrit dans un verset du Coran (Sourate IX, verset 29). Ce verset souligne la place de l'islam parmi les religions du Livre et montre le statut particulier réservé aux fidèles des deux autres religions.

Combattez-ceux qui ne croient point en Dieu et au jour dernier, qui ne défendent point ce que Dieu et le Prophète ont interdit, et qui ne professent point la religion véritable des juifs et des chrétiens. Combattez-les jusqu'à ce qu'ils paient le tribut de leurs propres mains et qu'ils soient soumis. *(D'hier à demain, manuel A, p. 217)*

Ce verset est suivi du commentaire d'un juriste musulman du 11^e siècle qui donne son interprétation :

⁵ Le verset le plus sacré du Coran (sourate 2, verset 255) est suivi d'une interdiction explicite de la conversion par la force « nulle contrainte dans la religion » car la croyance, pour être véridique et mériter une récompense de Dieu, doit être un choix avec une intention sincère.

Quand les musulmans, étant entrés dans le pays ennemi, ont mis le siège devant une ville ou une place forte, ils en invitent les habitants à embrasser l'islam. Si les habitants y consentent, les musulmans ne peuvent plus agir contre eux. Quand, au contraire, ils s'y refusent, les musulmans leur proposent de se soumettre à payer tribut. S'ils s'y soumettent, ils jouissent dès ce moment des mêmes droits et contractent les mêmes obligations que les musulmans. (*Extrait du Statut personnel en droit musulman hanéfite, de Quduri Abu-al-Hussayn, al-Kitab*) (*D'hier à demain, manuel A, p. 217*)

Il faut préciser à cet égard que le tribut payé par les non-musulmans en échange de leur protection par l'État musulman est l'équivalent de ce que payaient les musulmans.

Cette idée d'expansion par la force est renforcée par une interprétation littérale des paroles du Prophète, alors que le hadith en question, dans lequel il recommande de répandre l'islam (sous entendu par l'épée), est sujet à des interprétations diverses et finit par conférer à l'islam le caractère d'une religion agressive et expansionniste. De surcroît, les conditions pour combattre les non musulmans ne sont pas mentionnées.

Le pouvoir de l'islam

Dans ses enseignements, le Prophète ordonnait à ses disciples de répandre l'islam et de combattre ceux qui ne croyaient pas en Dieu. Après sa mort, les califes ont lancé de grandes campagnes pour convertir les populations polythéistes et diffuser les enseignements du Coran. (*Regards sur les sociétés, p. 208*)

L'on peut lire à la suite de cet extrait dans le même manuel :

L'expansion de l'islam

À l'origine, le mot « djihad » signifiait « la défense de l'Islam » ; par la suite ce mot est devenu synonyme de « guerre sainte ». Le « djihad » peut-être interprété de deux façons : la guerre contre soi, nécessaire pour être un bon musulman ou une bonne musulmane ou la guerre contre ceux et celles qui ne sont pas musulmans. C'est au nom de la guerre sainte que, à la mort de Mahomet, les cavaliers musulmans se sont lancés à la conquête d'un empire. Au cours du I^{er} siècle du calendrier musulman, l'islam a rapidement pris de l'expansion : le monde musulman s'étendait de l'Indus jusqu'en Espagne et au Portugal actuels. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 208*)

Ce texte présente plusieurs problèmes. Le jihad n'est pas une guerre contre les non-musulmans de façon générale, mais plutôt un moyen de lutter contre les agresseurs et contre les tyrans qui oppriment leur peuple au point de leur interdire d'écouter le message de l'islam, qui est avant tout une libération de l'homme de la tyrannie de ses semblables, de l'esclavage... L'usage de l'expression « guerre contre soi » est une maladresse de style; des expressions comme « l'effort » ou la « lutte » contre soi et ses tentations sont

plus appropriées. Il y a également une omission des conditions de guerre en islam et une présentation de la guerre contre les non musulmans comme étant la norme, donc perpétuelle dans les rapports avec les autres, d'où une impossibilité de coexister avec eux.

Le caractère à la fois vague et concis de la présentation de l'expansion de l'islam soulève plusieurs questions importantes. Supposons que ces dernières soient dues au désir de condenser l'information. De quelle origine parle-t-on ? Historique ? Théologique ? Quelle défense de l'islam (par la parole ou par les armes) ? Au niveau de la construction, on remarque une omission de l'agent qui change le sens du mot « jihad » comme si c'était une transformation naturelle (« ce mot *est devenu* synonyme de... »). Une association exclusive de la conversion et de la conquête militaire est faite dans cet extrait, ce qui n'est pas le cas du plus grand pays musulman (Indonésie) où le commerce et le contact ont permis l'expansion de l'islam. Aucune explication n'est fournie sur la raison de la conversion des populations locales (libération des dictatures, aspiration à une plus grande justice sociale, simplicité de l'islam...). On ne trouve pas non plus de mentions de la durée de la conversion qui a pris des siècles en Égypte (où les chrétiens orthodoxes ont invité les musulmans à combattre leurs oppresseurs!) et en Syrie.

Il y a également une transposition de la notion de guerre sainte à l'islam. Aucun rapprochement n'est fait avec l'Ancien Testament où il est dit que lors de la conquête d'une terre, il est permis de tuer tout ce qui vit, les êtres humains et les animaux, et de brûler même les plantations.

Pourtant, il est relativement facile d'exposer le concept de jihad avec ses trois niveaux de sens selon deux hadiths du Prophète. Le plus important est celui de la lutte contre l'injustice des gouverneurs en vue de les ramener vers la justice. Le « grand » jihad implique le combat personnel que doivent livrer tous les musulmans, hommes et femmes, contre les tentations, la jalousie, le mensonge,... Le « petit » jihad est celui de la défense de l'islam avec des conditions strictes (riposter de manière proportionnelle, épargner les civils non combattants, les vieux, les femmes et les enfants, et leurs sources de survie. Le jihad peut également prendre la forme de débat avec les polythéistes en vue de les convaincre tel que décrit dans un verset coranique.

L'absence de distinction entre l'étendue de la religion musulmane par opposition à l'expansion du système politique amène les auteurs de l'extrait suivant à faire des généralisations excessives au sujet de la conversion réelle des populations dont les pays sont sous contrôle musulman. À titre d'exemple, la Syrie et l'Égypte ont mis des siècles à devenir majoritairement musulmanes. On insiste aussi sur « l'impôt particulier » exigé des non-musulmans. Les rapports interreligieux lors de la phase d'expansion du monde musulman sont décrits de façon mitigée. La reconnaissance du respect des musulmans vis-à-vis des chrétiens et des juifs, qui ont voulu garder leur religion, est immédiatement contrebalancée par une description plutôt négative du statut du Dhimmi (i.e. en arabe, sous la protection des musulmans), qui est présenté comme discriminatoire à l'égard des chrétiens et des juifs vivant sous le régime musulman en insistant sur l'impôt spécial comme preuve de leur soumission et comme une sorte de « mesure particulière » plutôt que comme impôt pour assurer la protection des chrétiens et des juifs (au même titre que les musulmans payaient des impôts) contre les invasions externes qui ciblaient les terres musulmanes.

La fondation et l'expansion de l'islam

À sa mort, en 632, une grande partie de la population d'Arabie est déjà convertie à l'islam. Les succès de la nouvelle religion ne s'arrêtent pas là. Rassemblés sous l'autorité d'un calife, successeur de Mahomet, les musulmans entreprennent une véritable guerre sainte, le *djihad*. En moins d'un siècle un empire musulman s'étend, d'est en ouest, du fleuve Indus jusqu'aux côtes de l'Atlantique, en Espagne; il englobe tout le Proche-Orient et l'Afrique du Nord. La langue arabe et l'islam s'imposent sur tout le territoire. La pratique des religions juive et chrétienne y est cependant tolérée. Chrétiens et juifs doivent par contre payer un impôt particulier. (*Histoire en action, manuel 1, p. 192*)

Le contrôle doit être compris davantage dans le sens politique, militaire et économique et non dans celui d'une conversion massive des populations à la religion musulmane dans ces régions.

En quelques décennies, l'islam recrute beaucoup de nouveaux adeptes. Vers l'ouest, il finit par dominer l'Afrique du Nord. Puis, des musulmans traversent le détroit de Gibraltar, occupent l'Espagne et remontent vers la France, où ils sont arrêtés, puis repoussés. Mais l'islam reste solidement implanté dans la péninsule ibérique. Il s'étend rapidement vers l'est, pour ensuite se diriger vers l'Asie centrale et atteindre l'Indus. (*D'hier à demain, manuel A, p. 216*)

La vitesse de l'expansion de l'islam est décrite comme étant « foudroyante » « à la vitesse d'un raz-de-marée » et « avec l'ampleur d'un feu de forêt » dans deux extraits. Elle est comparée à la christianisation.

Le mouvement de l'islamisation

L'islamisation est l'équivalent musulman de la christianisation : la progression rapide de la religion sur un vaste territoire. L'expansion de l'islam est foudroyante. Les quatre premiers califes veulent convertir les peuples voisins. Par les conquêtes militaires, mais aussi en suivant les voies commerciales, la foi musulmane se répand. Les dynasties suivantes étendront le territoire jusqu'à l'Inde et l'Espagne. (*Réalités, manuel 1B, p. 282*)

Les courants de l'islam

Cette religion s'est répandue à la vitesse d'un raz de marée et avec l'ampleur d'un feu de forêt : moins de quatre-vingts ans après la mort du Prophète, l'islam non seulement couvre l'Arabie Saoudite tout entière, mais s'étend jusqu'à l'Espagne, à l'ouest, et à l'Inde, à l'est. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p.42*)

Les Omeyyades et l'Espagne

Les Omeyyades renforcent le territoire et le pouvoir de l'islam. Ils transfèrent la capitale de l'empire musulman de Médine à Damas, en Syrie. De là, ils étendent leur influence en Tunisie, Algérie et à l'est jusqu'en Afghanistan. En 711, leurs troupes conquièrent la majeure partie de l'Espagne. En 750, à la veille d'être détrônés par les Abbassides, les Omeyyades dirigent un empire qui s'étend des Pyrénées jusqu'à l'Indus, et du Sahara jusqu'à l'Asie centrale. (*Réalités, manuel 1B, p. 284*)

2.1.7 Liens avec le christianisme et le judaïsme et statut des minorités

Divers aspects relatifs aux liens entre les trois religions monothéistes révélées sont traités dans les manuels. On traite la reconnaissance des prophètes précédents par l'islam, Abraham comme ancêtre commun, du statut différent de Jésus selon l'islam et le christianisme, les lieux saints... Ce traitement contraste de façon claire avec les mentions très rapides identifiées dans les manuels examinés lors de la recherche exploratoire.

Dans plusieurs extraits, l'islam est clairement inscrit dans la lignée des deux religions monothéistes qui l'ont précédé.

L'islam

Au VI^e siècle, le judaïsme et le christianisme sont solidement implantés en Occident et au Moyen-Orient. Une autre grande religion, la dernière, allait naître dans le sillage des deux précédentes et en opposition à celles-ci. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 39*)

La fondation et l'expansion de l'islam

Avec le judaïsme et le christianisme, l'islam constitue la troisième grande religion monothéiste de l'histoire. (*Histoire en action, manuel 1, p. 192*)

L'Îslâm reconnaît les grands prophètes juifs, Moïse, Abraham, David et Jésus, Muhammad sera le dernier de la lignée. (*Vers le Large, 5^e secondaire, p. 188*)

Sara donne naissance à un fils. Abraham l'appelle Isaac.

- Ainsi, Abraham devient le père des croyants et des croyantes.
 - Encore maintenant,
 - ✓ Les juifs et les juives...
 - ✓ Les musulmans et les musulmanes
 - ✓ Les chrétiens et les chrétiennes...
- Sont, de cette façon, des descendantes et des descendantes d'Abraham et de Sara. (*Faire son chemin, 1^{ère} secondaire, p. 45*)

Une nuance est à ajouter pour ce dernier extrait, les musulmans se considèrent comme les descendants d'Abraham et de Hajar. Ainsi, ils sont en fait les demi-frères des juifs et des chrétiens.

Les trois religions du Livre

Environ 600 ans après le début de la christianisation, une autre religion monothéiste naît au Moyen-Orient : l'islam. Comme le christianisme, l'islam va connaître une expansion considérable. Il contribuera au développement d'une brillante civilisation. (*D'hier à demain, manuel A, p. 212*)

L'extrait suivant souligne l'inscription de l'islam dans la lignée des religions monothéistes par le fait qu'Abraham est considéré comme un ancêtre commun et que Jésus a des statuts différents dans le christianisme et en islam.

Les trois religions du Livre

L'islam est considéré comme la troisième religion du Livre, après le judaïsme et le christianisme. Les trois religions du Livre auraient un même ancêtre, Abraham, qui serait le premier à avoir cru en un Dieu unique. Elles ont d'autres éléments communs, tel Jésus. Toutefois, si Jésus-Christ est le Fils de Dieu pour les chrétiens, dans l'islam, il est un simple prophète. (*D'hier à demain, manuel A, p. 213*)

La naissance de l'islam L'Arabie avant l'islam

Selon la tradition, Abraham est l'ancêtre des Arabes et des Juifs. Il a fait bâtir un sanctuaire à la Mecque, la Kaaba, un sanctuaire dans lequel est enchâssée une météorite de couleur noire. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 348*)

Dieu

Un Dieu unique. Donc, le polythéisme dans les cultes arabes est faux. De plus, la foi en un Dieu Trinité (Père-Fils-Esprit) chez les chrétiens et

les chrétiennes est une déformation de la révélation donnée aux prophètes, car il n'y a qu'un Dieu. [...] Jésus est un prophète, un grand parmi les prophètes. Mais il n'est pas Dieu, qui ne saurait être réduit à la condition humaine. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 40*)

D'autres différences sont mentionnées dans certains extraits (absence de prêtres ou d'intermédiaires entre Dieu et les humains en islam).

Il n'y a pas de sacrements dans l'islam : Allah est le Tout-Autre, il parle par le Prophète, sa Parole est dans le Livre (Coran). Tout autre intermédiaire pour rencontrer Allah constitue une idolâtrie. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p.41*)

La ville de Jérusalem est présentée comme un lieu saint et un point de rencontre commun aux trois traditions. Il faut toutefois, signaler que la visite faite par des musulmans à Jérusalem n'a pas le statut de pèlerinage en Islam.

Les lieux saints de Jérusalem

Jérusalem compte beaucoup de lieux vénérés par les religions du Livre, tels que le mur des Lamentations pour les juifs, l'église du Saint-Sépulcre pour les chrétiens et la mosquée Al-Aqsa pour les musulmans. Jérusalem demeure le principal lieu de rencontre des trois religions du Livre. C'est pourquoi des milliers de pèlerins (chrétiens, juifs, musulmans) s'y rendent chaque année. (*D'hier à demain, manuel A, p. 213*)

Il est à noter que pour les musulmans, ce n'est pas seulement la mosquée al-Aqsa qui est sacrée mais tout ce qui l'entoure et qui occupe une bonne partie d'Al-Qods (Jérusalem). Autre fait à signaler, le « mur des Lamentations » est aussi sacré pour les musulmans qui l'appellent le mur du Bouraq, en référence à la bête ailée qui a transporté le prophète lors de son voyage nocturne. Enfin, les musulmans visitent Jérusalem, mais n'y font pas de pèlerinage formel.

La signification de Jérusalem est liée au voyage nocturne du Prophète à Jérusalem dans le premier extrait et à son ascension au ciel dans le second. Il est important de noter qu'aucun manuel n'offre de vue globale et complète de cette thématique. Chacun d'eux mentionne qu'un ou certains aspects de cette question.

La chrétienté en marche

Quant à Jérusalem en Palestine, c'est la ville sainte entre toutes, car Jésus lui-même y a vécu et y a trouvé la mort. C'est également un lieu saint pour les juifs parce que s'y élevait le Temple, détruit par l'armée romaine au 1^{er} siècle. C'est enfin un lieu saint pour les musulmans parce que Mahomet serait venu y prier. (*Histoire en action, manuel 1, p. 196*)

Le caractère sacré de la ville de Jérusalem pour les musulmans est lié à plusieurs facteurs. D'abord, l'islam s'inscrit dans la lignée des religions monothéistes d'Abraham en passant par Moïse, Salomon et David et enfin Jésus et Saint-Jean Baptiste. Ensuite, cette ville est aussi liée au voyage nocturne du Prophète puis à son ascension au ciel. Le Coran stipule clairement que c'est une ville sacrée pour les musulmans qui attendent le retour sur terre de Jésus à Jérusalem avant la fin des temps.

Jérusalem : la ville sainte

Jérusalem, en Palestine est une ville sainte pour les juifs, les musulmans et les chrétiens... Pour les musulmans Jérusalem est la troisième ville de l'islam après la Mecque et Médine. On y trouve le dôme du Rocher, construit au 7^e siècle sur l'emplacement du second Temple de Jérusalem. Selon les musulmans, c'est de là que Mahomet est monté au ciel. (*Réalités, manuel 1B, p. 268*)

Argus

Jérusalem est aussi une ville sainte pour les musulmans. En effet, selon la tradition musulmane, une nuit, Mahomet, prophète de l'islam, aurait été transporté à Jérusalem par un ange. Après la mort de Mahomet, la ville est prise par les musulmans qui y construisent la mosquée appelée « dôme du Rocher », tout près du mur des Lamentations. (*Réalités, manuel 1B, p. 286*)

Cette affirmation est problématique parce que les historiens musulmans rapportent que le Temple juif avait été détruit par les romains et que le dit mur des Lamentations n'existait plus à cette époque-là.

Les livres saints de chaque tradition sont énumérés.

Les trois religions du Livre

Le livre du judaïsme est la Torah, celui du christianisme est la Bible et celui de l'islam est le Coran. (*D'hier à demain, manuel A, p. 213*)

La reconnaissance de la continuité du message divin entre les trois religions est soulignée dans les extraits suivants :

Le prophète Mahomet et Allah

Gabriel livre à Mahomet des messages rappelant ceux reçus par Moïse et Jésus. (*Réalités, manuel A, p. 274*)

Jésus et les musulmans

Dans l'enseignement du Coran, une place est faite aux prophètes. Le Coran mentionne Mahomet, bien sûr, mais aussi Jésus-Christ. (*Réalités, manuel A, p. 279*)

La fondation et l'expansion de l'islam

Par ailleurs, il [le Coran] établit des liens entre l'islam, le christianisme et le judaïsme. Ainsi, il confirme les messages de Jésus et de plusieurs prophètes juifs de l'Ancien Testament. Cependant, Mahomet serait le dernier des prophètes, et le seul à avoir reçu la totalité du message de Dieu. (*Histoire en action, manuel 1, p. 193*)

La question du statut des minorités est soulevée dans plusieurs extraits. Son traitement porte autant sur la reconnaissance de la tolérance des juifs et des chrétiens exigée des musulmans dans le Coran que sur l'accusation de discrimination à cause de l'imposition d'un impôt « particulier » aux deux groupes vivant sous l'empire musulman. Or cet impôt sert à assurer leur protection, au même titre que les musulmans qui le payent aussi, en cas d'invasion externe (ex. : refus du négociateur musulman de partir sans les prisonniers chrétiens et juifs après l'invasion par les Mongols car les musulmans considéraient qu'ils étaient sous leur protection). De plus, il faut signaler que les protégés (dhimmis) ne payaient pas la Zakat (l'aumône obligatoire sur les biens et les avoirs). Aussi, les juifs et les chrétiens gardaient leur religion ainsi que leur système de justice et d'administration qui en découle.

L'expansion de l'islam

La majorité des populations locales des territoires conquis se sont converties à l'islam, mais les juifs et les chrétiens qui choisissaient de ne pas se convertir étaient tolérés. Ils devaient néanmoins payer un impôt, preuve de leur soumission aux califes. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 208*)

La fondation et l'expansion de l'islam

La pratique des religions juive et chrétienne y est cependant tolérée. Chrétiens et juifs doivent par contre payer un impôt particulier. (*Histoire en action, manuel 1, p. 192*)

L'occupation musulmane

Dans les territoires conquis, l'État islamique applique la tolérance prévue par la Charî'a. Les chrétiens et les juifs sont des Ahl al-Kitâb, ou Gens du Livre, c'est-à-dire la Bible. Leur foi monothéiste est ancestrale à l'islam. Ils ont droit à la sécurité, à la liberté de culte et à la protection de l'État. En échange, ils payent la djizia, un impôt fixé selon le nombre de chrétiens ou de juifs dans une communauté. Ils acquittent aussi le Kharadj, une taxe pour le droit de commercer ou de cultiver.

Les païens ne sont pas convertis par la force. Toutefois, il leur est interdit de pratiquer leurs cultes et d'avoir des statues de leurs divinités. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 351*)

2.1.8 La polygamie

Bien qu'omniprésente dans le discours public critique de l'islam, la question de la polygamie n'est pas traitée en profondeur dans les manuels examinés. Elle est mentionnée à deux reprises dans un verset coranique dont deux traductions différentes sont utilisées par différents manuels.

Il vous est permis de vous marier à deux, trois ou quatre femmes! Si vous craignez de manquer d'impartialité envers elles, prenez une seule femme... (Sourate IV, verset 3) (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

« Épousez comme il vous plaira, deux, trois ou quatre femmes. Mais si vous craignez de n'être pas équitables, prenez une seule femme ou vos captives de guerre. Cela vaut mieux pour vous, que de ne pas pouvoir subvenir aux besoins d'une famille nombreuse » (Sourate IV, 3.) (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 207*)

La polygamie est toutefois traitée de manière plus nuancée dans l'extrait suivant. On y souligne les obligations imposées à l'homme en ce qui concerne la vie conjugale et le divorce.

Avec d'autres yeux

Certaines religions permettent d'avoir plusieurs épouses, tel le confucianisme et le judaïsme anciens (voir le cas du roi de Salomon) ou dans certains pays, l'islam contemporain. Dans le cas de l'islam, cette disposition est assortie de prescriptions précises concernant les droits des épouses et les devoirs de l'époux, notamment de les traiter dans la plus stricte égalité, et, dans le cas de divorce, d'écarter toute injustice. (*Les enjeux du présent, 4^e secondaire, p. 185*)

Il faut signaler un problème de formulation dans cet extrait. Dire que l'islam contemporain permet la polygamie pourrait amener des élèves à penser qu'elle est un nouveau phénomène, alors que la question de la polygamie s'est posée dans un contexte particulier dès le début de l'islam.

Un manuel de lecture parle de l'extravagance d'un polygame saoudien.

Un joaillier blasé qui pensait avoir tout vu a vendu 50 parures somptueuses à un Saoudien, une pour chacune de ses femmes. Il a payé comme s'il venait de se payer un paquet de cigarettes. (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 129*)

L'absence de contextualisation de la polygamie ne peut favoriser la compréhension adéquate d'une notion si répandue dans le discours public sur l'islam. En effet, des éléments contextuels pertinents comme la pratique de la polygamie illimitée avant l'islam, la mort de plusieurs hommes musulmans dans une bataille au tout début de

l'islam, ayant pour résultat des l'augmentation des veuves et des orphelins sans aucune protection, vue l'absence d'un État dans un contexte de guerres tribales interminables, aideraient certainement les élèves à mieux nuancer cette notion et pratique complexe dans son contexte initial et à éclairer leur compréhension de sa pratique contemporaine dans quelques pays musulmans. Aussi, la permission de la polygamie en islam est conditionnelle et suivie d'un avertissement clair selon lequel il est difficile que soient justes envers plusieurs épouses.

2.1.9 Les divisions internes

Les divisions internes au sein du monde musulman sont traitées dans quelques extraits qui manquent toutefois de clarté quant à l'origine du schisme sunnite/chiite à cause d'une formulation déficiente. Ce schisme occupe une place importante dans la couverture des aspects politiques de l'empire musulman étant donné le traitement de la question de la succession du Prophète et des califes ultérieurement. Les différences théologiques entre les deux groupes ne sont cependant pas discutées sauf à travers une expression très vague « adaptations trop larges des sunnites ».

Comme les autres grandes religions, l'islam n'a su préserver son unité. Peu de temps après la mort du Prophète, des dissensions surgirent au sujet de son successeur. Les *sunnites* constituent la branche principale de l'islam (environ 90 % des musulmans); ils se réfèrent aux dires du Prophète tels qu'ils sont interprétés par l'ensemble des savants de cette religion. Les *chiites* forment l'autre groupe important (environ 10 % des musulmans); ils se rattachent au quatrième calife (chef) de l'islam, Ali, et s'opposent aux adaptations trop larges des sunnites.

Dans la mesure, également, où l'islam pénétrait des cultures différentes, il y subissait des adaptations : ce qui a fait place à de nombreuses voies islamiques. L'islam est aujourd'hui la religion la plus en progrès numérique dans le monde. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 42*)

Un diagramme montre le soufisme comme une autre branche de l'islam (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 43*).

Les guerres menées juste après la mort du Prophète par son successeur Abu Bakr, à cause de la renonciation à l'islam par certaines tribus converties seulement en apparence, sont traitées selon une perspective réductrice qui met uniquement l'accent sur l'aspect financier et qui omet la question de la division et de la menace qui pèse sur la sécurité des musulmans.

La succession de Mahomet

Abû Bakr est désigné pour succéder à Mahomet. Il prend le titre de Khalifa, le successeur, d'où le nom calife. Pendant son court règne (632-634), il consolide l'unité de l'État en écrasant les tribus de bédouins qui refusent de payer les impôts à Médine. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 350*)

La division au sein de l'islam est décrite sous le sous-titre *Les désaccords* dans le manuel *Réalités* en rapport avec la divergence concernant la succession du Prophète au plan historique, mais plus vaguement de nos jours. Une erreur est commise par les auteurs sur le début du schisme sunnite/chiite qui était politique et non religieux à ses débuts. En effet, bien que la question de la succession du Prophète ait divisé les musulmans dès le départ entre partisans d'Ali et partisans d'Abu Bakr, c'est plutôt la mort d'Othman (3^e calife) et non celle d'Ali (4^e) qui a entraîné ce schisme de façon ouverte et sanglante surtout avec l'assassinat des fils de Ali plus tard.

Les désaccords

[...] à la mort d'Ali, une querelle éclate au sujet de sa succession. Les partisans d'Ali, les chiites, considèrent que seul un descendant d'Ali peut succéder à Mahomet. Ils appellent ce successeur imam, qui signifie « guide ». Les kharidjites affirment que tous les croyants peuvent devenir calife si leur foi est profonde. Toutefois, ils peuvent être démis de leurs fonctions s'ils s'éloignent de la bonne voie. Les sunnites considèrent que les quatre premiers califes sont légitimes. (*Réalités, manuel 1B, p. 276*)

Par ailleurs, les conflits autour du contrôle du pouvoir entre dynasties différentes sont aussi décrits comme une source de division interne et d'affaiblissement ultérieur du monde musulman face à la pression chrétienne en Espagne.

Les Omeyyades et l'Espagne

À la veille d'être détrônés par les Abbassides, les Omeyyades dirigent un empire qui s'étend des Pyrénées jusqu'à l'Asie centrale. Toutefois, leur pouvoir est affaibli et des provinces se révoltent... en 1023, le pouvoir déjà fragilisé des Omeyyades est contesté par la dynastie des Abbassides. Celle-ci se déclare indépendante et fonde un nouveau pouvoir, à Séville en Espagne. Les Abbassides prennent le contrôle des territoires du sud de l'Espagne. Séville devient un centre prospère. Vers 1091, les Abbassides sont renversés et le sud de l'Espagne est soumis à plusieurs dynasties : les Almoravides, les Almohades, et les Nasrides. Les querelles dynastiques et la pression chrétienne au nord finissent par avoir raison de la présence arabe en Espagne. (*Réalités, manuel 1B, p. 284*)

La dynastie des Abbassides

Avec cette dynastie s'amorce l'âge d'or de l'islam... les Abbassides transfèrent la capitale de Damas à Bagdad, dans l'Irak actuel. Ils fondent une cour inspirée par la culture persane. La vie intellectuelle à la cour est intense. (*Réalités, manuel 1B, p. 284*)

2.1.10 Les symboles représentatifs de l'islam

Quelques éléments représentatifs de l'islam sont traités dans les manuels. Citons, entre autres, les mosquées, le croissant et l'étoile et diverses photos de la Mecque. Signification, décorations et usage des mosquées sont décrits dans les extraits suivants.

S'ouvrir au mystère de l'autre

Mosquée

Mosquée vient du mot arabe masjid qui signifie « lieu de prosternation ». Les musulmans se mettent à genoux, face contre terre, pour prier cinq fois par jour. Ils se réunissent à la mosquée plus particulièrement le vendredi. Contrairement aux églises ou aux synagogues, les mosquées n'ont pas de bancs. Elles offrent plutôt de grands espaces pour que la foule des fidèles puisse se prosterner.

Dans chaque mosquée, une niche appelée mihrab indique la direction de la Mecque. (*Les Réalisatout, 2^e cycle primaire, p. 24*)

La mosquée

Contrairement à l'église chrétienne, la mosquée n'est pas la maison de Dieu. Elle est un lieu de prière où les fidèles se réunissent, un lieu d'enseignement religieux et d'aide aux démunis. La mosquée telle qu'on la reconnaît remonte à l'époque de Mahomet. Ce dernier utilise comme mosquée sa propre maison. Les musulmans prient dans une position qui est toujours orientée vers La Mecque. Ils prient agenouillés sur des tapis posés à même le sol. Dans chaque mosquée, un espace est réservé à la lecture de la prière du vendredi. (*Réalités, manuel 1B p. 276*)

Dans le dernier extrait, l'affirmation que la mosquée n'est pas la maison de Dieu est discutable car, en arabe, la mosquée est aussi désignée par la périphrase « maison d'Allah ».

Parmi les autres symboles associés à l'islam, on mentionne le croissant et l'étoile et la pierre noire à la Kaaba.

Symbole de l'islam

Le croissant et l'étoile forment le symbole par excellence de l'islam. (*Une vie à vivre, 3^e secondaire, p. 21*)

La Kaaba, au centre de la mosquée de La Mecque, est un grand temple cubique de pierre dans lequel se trouve un météorite de basalte, la

Pierre noire. Selon l'islam, cette pierre aurait été lancée sur Terre par Allah comme gage de son pacte avec les êtres humains⁶. (*Réalités, manuel 1B, p. 276*)

En commentaire sur une photo de minaret d'une mosquée, on peut constater la transposition du lexique chrétien à l'islam qui ne contient pas de hiérarchie religieuse dans l'extrait suivant.

Une mosquée, lieu de prière musulman, avec son minaret, une tour du haut de laquelle un prêtre appelle les fidèles à la prière. (*Ankor, 2^e cycle, manuel A, p. 91*)

L'extrémisme, bien que non mentionné explicitement, est traité de façon très passagère. Les valeurs islamiques « positives » sont présentées en partie à travers le point de vue des groupes extrémistes qui s'opposent complètement aux valeurs occidentales :

Les valeurs islamiques

Ce Dieu propose des valeurs de paix, de justice, de charité et de respect entre les êtres humains. Pour une grande majorité de musulmans, ces valeurs sont toujours valides aujourd'hui et elles guident leur vie... Cependant, pour certains groupes, cette façon de vivre l'islam et d'être musulman n'est pas complète. Selon eux, un « bon musulman » doit rejeter complètement les valeurs occidentales. (*Réalités, manuel 1B, p. 291*)

Une photo avec l'expression « viande halal » en arabe et en français est commentée comme suit :

L'approbation « halal »

La nourriture qui respecte les règles alimentaires du Coran est dite halal, mot qui signifie « selon la loi ». (*D'hier à demain, manuel A, p. 215*)

Le calendrier lunaire musulman est également mentionné dans le manuel *Ankor*.

Chaque mois du calendrier musulman débute avec le premier croissant de lune. Comme les mois n'ont que 29 ou 30 jours (soit 1 ou 2 jours de moins que les nôtres), ils finissent par être décalés par rapport aux saisons. Le premier de l'an peut donc être fêté en hiver ou en plein milieu de l'été! (*Ankor, 2^e cycle, manuel A, p. 91*)

⁶ Pierre lancée par Dieu à Abraham et son fils pour compléter la construction de la Kaaba. Une analyse par un scientifique britannique a confirmé qu'elle n'a pas les mêmes caractéristiques que les pierres de la terre.

2.1.11 Le voile

Bien qu'omniprésent à titre de marqueur identitaire visible de la femme musulmane dans toutes les photos contenues dans les manuels de français ainsi que ceux d'histoire, la question du voile n'est pas discutée ouvertement d'un point de vue théologique à l'exception de la citation d'un verset qui s'y rattache. Une autre traduction de ce même verset citée plus haut est donnée dans le manuel *Regards sur les sociétés*.

Dis aux adhérentes de baisser leur regard, de préserver leur nudité, de ne montrer que l'extérieur de leur beauté, de rabattre leur voile sur leur gorge. (Sourate XXIV, verset 31) (*D'hier à demain, manuel 1B, p. 215*)

Discutant de la notion de pudeur et de sa perception différente selon les cultures et les contextes, le manuel *Un aller simple* décrit le voile porté par des femmes musulmanes comme une marque de pudeur.

La pudeur, une attitude « élastique » ?

Un exemple classique : le voile que les femmes doivent porter en public dans certains pays islamiques. Il dérobe leur visage ou leurs cheveux aux regards des étrangers. Par ailleurs, la nudité est perçue et vécue de différentes façons selon les régions du monde. (*Un aller simple, 1^{ère} secondaire, p. 179*)

D'autres références sont faites au voile que nous verrons dans le troisième thème portant sur la couverture des musulmans au Québec et au Canada.

2.1.12 La prédestination

Seul le manuel *Vers le Large* soulève la notion de prédestination en islam. Dans cet extrait, on corrige la fausse conception du fatalisme des musulmans qui prévalait dans les manuels des années 1980 en soulignant la liberté et la responsabilité des individus.

La croyance à la prédestination n'entrave pas la liberté et ne diminue pas la responsabilité de l'individu qui peut faire des choix et ainsi orienter sa vie. (*Vers le Large, 5^e secondaire, p. 188*)

2.1.13 Les autres aspects problématiques

Ces problèmes se rapportent principalement à des formulations imprécises qui peuvent induire les élèves et les enseignants en erreur.

Dans l'extrait suivant, la présentation des successeurs du Prophète exclusivement comme des proches du Prophète (beau-père, cousin et gendre) pourrait conduire les élèves à penser qu'ils ont été choisis pour leurs liens familiaux avec le Prophète. En réalité, les raisons qui ont présidé à leur choix sont la piété, le dévouement, les sacrifices physiques et financiers et la souffrance pour l'islam.

Le premier calife est Abu Bakr, le père d'une des épouses de Mahomet. Il sera suivi d'Omar, père d'autre épouse du Prophète, puis d'Othman et d'Ali, cousin et gendre du Prophète. (*Réalités, manuel 1B, p. 276*)

Un autre problème de formulation consiste à lier exclusivement l'importance de la Mecque au Prophète.

Par millions, chaque année, des musulmans, venant de partout, font leur pèlerinage à la Mecque pour s'y imprégner de la ferveur du Prophète. (*Salut à toi, 5^e secondaire, p. 14*)

Ils se tournent en direction de la Mecque, une ville très importante pour eux. C'est là, en effet, que Muhammad, le fondateur de l'islam, a vécu. (*Toi, moi, nous, 1^{er} cycle primaire, p. 24*)

Quand ils prient, les musulmans doivent faire face à la Mecque. C'est la ville où est né Mahomet, leur prophète. (*Les Réalisatout, 2^e cycle primaire, p. 24*)

Le pèlerinage à la Mecque commémore aussi Abraham pour avoir construit la Mecque et Hager, sa femme, pour avoir sauvé leur fils de la soif. Un rite très difficile de plusieurs kilomètres de marche dans la chaleur des environs de la Mecque est obligatoire lors du pèlerinage des musulmans pour commémorer la souffrance de Hager.

L'extrait suivant pourrait laisser entendre l'existence de plusieurs livres saints en Islam. En réalité, il n'y a qu'un livre saint basé sur les paroles de Dieu, le Coran.

Mohammed a répété à des amis les paroles de Dieu. Il les a écrites. Ces paroles de Dieu ont formé les livres saints de l'islam. Le Coran est le plus important de ces livres. (*Toi, moi, nous, 1^{er} cycle primaire, p. 21*)

Une confusion entre la Kaaba et la pierre noire qui y est insérée est claire dans cet extrait (probablement à cause de la couleur noire de la couverture de la Kaaba).

Kaaba : pierre noire sacrée à la Mecque. (*Les Réalisatout, 2^e cycle primaire, p. 24*)

Une référence imprécise à la tradition (sans la qualifier de prophétique) pourrait laisser entendre que les traditions de l'époque font partie du fondement de la vie islamique sur

les plans religieux et politique. De plus, le nombre des musulmans dépasse largement le milliard.

Les musulmans et musulmanes professent la religion islamique. Fondée en Arabie au 7^e siècle par Mahomet, la religion islamique est présente dans de nombreux pays. On estime à plus de 800 millions le nombre de musulmans et musulmanes. Le Coran, révélé à Mahomet par Allah (Dieu), est, avec la tradition, le fondement de la vie religieuse et politique. (*Au-delà des mots, 3^e cycle, 1^{ère} année, thématique 7D*)

On peut dire que Médine a formé un État multiconfessionnel dès l'arrivée du Prophète avec la signature du traité définissant les obligations de cohabitation entre musulmans, juifs et autres.

La victoire de la Mecque est politique et religieuse. Les grandes familles marchandes et des tribus de Bédouins se convertissent. Des chrétiens se placent sous la protection de Médine. Celle-ci forme désormais le premier État arabe et musulman. Mahomet y meurt en 632. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 349*)

La confusion entre Arabe et musulmans est observable dans plusieurs cas. Cet extrait identifie les musulmans qui ont traversé la méditerranée comme exclusivement des Arabes musulmans, or nous savons que, par exemple, des berbères convertis y ont pris part également.

Les Arabes musulmans

Au début du VIII^e siècle, des Arabes traversent la Méditerranée et s'installent dans la péninsule ibérique (Espagne et Portugal actuels). (*D'hier à demain, manuel A, p. 205*)

2.2 LES CULTURES MUSULMANES ET LES RELATIONS ENTRE CIVILISATIONS

Cette description couvre, d'une part, la culture matérielle avec ses fêtes, modes de vie, architecture et arts, institutions éducatives, danses et folklore, tenues vestimentaires, agriculture et alimentation et, de l'autre, la culture abstraite incluant les contributions de l'aire islamique dans les domaines des sciences (mathématiques, médecine, astronomie, géographie), de la philosophie, de la littérature et de la langue...

L'examen du corpus sur ces aspects nous amène à faire les constats suivants :

- On constate une plus grande reconnaissance des contributions scientifiques de la civilisation musulmane. La baisse de la reconnaissance de la contribution de l'aire

musulmane dans le domaine du commerce (monnaie, lettre de change, changeurs de devises...) très présente dans les manuels de la recherche exploratoire est contrebalancée par l'augmentation très remarquable de la reconnaissance des contributions musulmanes dans les domaines scientifiques et une certaine diminution de l'accent sur la culture matérielle. Cette reconnaissance se traduit par de longues énumérations des contributions musulmanes dans divers domaines, la mention de scientifiques et de penseurs musulmans, ainsi que des citations directes dans les manuels d'histoire.

- Toutefois, une différence notable émerge concernant la couverture des contributions de l'aire islamique entre les manuels d'histoire et ceux de langue ou transdisciplinaires, d'une part, et à l'intérieur des manuels d'histoire eux-mêmes, de l'autre. En effet, contrairement aux manuels d'histoire, la reconnaissance des contributions scientifiques de la civilisation musulmane est presque absente dans les manuels de lecture ou transdisciplinaires où un ethnocentrisme marquant est observable notamment lors de la discussion de progrès scientifique dans divers domaines en Europe, à l'époque de la Renaissance. Cette même reconnaissance est très peu abordée en dehors du traitement direct de l'islam dans les manuels d'histoire. Même la Renaissance en Europe est très peu mentionnée dans ces mêmes manuels. À cet égard, les omissions sont particulièrement frappantes dans les domaines de la médecine où les contributions musulmanes sont occultées, du commerce (chèque, banque, lettre de change qui « apparaissent » soudainement en Europe), et de l'éducation...
- La surreprésentation du désert, des Touaregs et des bédouins identifiée lors de notre recherche exploratoire est toujours présente. Cette fixation est exacerbée par l'omniprésence de photos du désert et de chameaux et par l'absence du traitement de la vie urbaine, caractéristique historique indéniable du monde musulman. Le traitement de Bagdad et de Tombouctou renforce indirectement cette surreprésentation du désert même en contexte très urbanisé lorsqu'il s'agit des caravanes du commerce, du climat... Combinée avec le traitement du personnage fictif de l'enfant/adulte musulman au plan international, cette image a un effet cumulatif qui contribue à

donner l'impression d'un univers lointain, arriéré, atemporel et complètement différent.

- On doit souligner également l'absence très notable du traitement de la diversité culturelle, ethnique et religieuse dans le monde musulman. Cette absence mène à l'omission du rôle des membres des minorités chrétiennes et juives dans l'effervescence scientifique pendant l'aire musulmane et à la réduction des musulmans aux Arabes, excluant ainsi du coup d'autres groupes (Perses, Turcs, Berbères, Pakistanais, Indonésiens). Le monde musulman se trouve donc homogénéisé et réduit à sa seule composante musulmane, elle-même réduite à son tour aux Arabes conçus inconsciemment comme exclusivement musulmans et non comme chrétiens. L'absence frappante de référence à la présence contemporaine des chrétiens et des juifs dans le monde musulman bien que presque 10 millions de diverses confessions chrétiennes et juives continuent à y coexister aujourd'hui, est importante à signaler. Entre autres, la confusion persiste entre les catégories « arabe » et « musulman » dans les nouveaux manuels même dans celui qui consacre un paragraphe entier à faire la distinction entre les deux groupes et donne des chiffres très pertinents à cet égard... Cette confusion mène à la non-reconnaissance du rôle des autres groupes dans l'expansion de l'islam (Berbères en Espagne et en Afrique sub-saharienne, Turcs et Perses en Orient) et du développement scientifique (Arabes chrétiens, juifs...) au seul bénéfice des musulmans Arabes. Les Berbères sont toutefois mentionnés à quelquefois dans certains manuels en parlant de leur participation à l'expansion de l'islam en Espagne ou en Afrique sub-saharienne après leur conversion. Les Turcs font figure de menace par excellence qui pèse sur les intérêts économiques, religieux, politiques et stratégiques de l'Occident. Ils sont surtout considérés comme les méchants lors du traitement des croisades ou la prise de Constantinople et de la concurrence pour le contrôle du commerce.
- Il y a certaines différences dans la traduction des instructions du programme par les manuels. À titre d'exemple, le traitement d'Averroès, de Bagdad et de Tombouctou et des leaders de la lutte contre la colonisation diffère en termes quantitatifs et qualitatifs selon les manuels puisque certains leur consacrent beaucoup plus d'espace que

d'autres. Cette différence de l'espace consacré explique la différence en termes de profondeur du traitement.

2.2.1 La culture matérielle

Le traitement du style de vie et de la culture matérielle dans le monde musulman ancien et contemporain, dans la fiction comme dans la description factuelle de la réalité, montre encore une fois une fixation excessive sur le désert, les Touaregs et les bédouins au détriment de la vie urbaine même si plusieurs extraits traitent de la vie urbaine en décrivant des grandes villes comme Bagdad et Tombouctou à l'époque de leur gloire.

Le long extrait suivant décrit le style de vie des bédouins et des Touaregs dans leurs efforts de composer avec le climat et la géographie du désert (déplacement à la recherche de pâturages pour les animaux, alimentation, cultures vivrières, commerce, irrigation...).

Vivre dans les déserts Nomades et pasteurs

La plupart des peuplades du désert, telles que les *Bédouins* du désert d'Arabie et les *Touaregs* du Sahara par exemple, sont [...] nomades. Leur marche constante dans le désert est dictée par le besoin de trouver de nouveaux pâturages pour les troupeaux d'animaux domestiques. Ils les conduisent d'une oasis à l'autre pour les abreuver. Quelques peuples du désert sont devenus sédentaires. Dromadaires, moutons et chèvres forment le plus gros des troupeaux des nomades [...].

En général, leurs troupeaux répondent presque totalement à leurs besoins. Certaines peuplades se nourrissent presque entièrement du lait fait par leurs animaux. D'autres se vantent de ne manger que de la viande. Les peaux ont de multiples usages : elles peuvent être cousues pour former des tentes, des outres et de nombreux autres objets d'équipement ou d'habillement.

Les caravanes du désert

En plus d'élever des animaux pour leur viande, certains nomades ont aussi une autre occupation traditionnelle, le transport de biens à travers le désert. Parfois, ces biens viennent du désert lui-même. Ainsi, dans le Sahara, des blocs sont découpés dans les lacs salés à sec, ou chotts, loin à l'intérieur du désert et sont transportés au sud, dans le Sahel.

Pendant des siècles, des caravanes formées de centaines de dromadaires jouèrent un rôle de premier plan dans le réseau commercial mondial.

Des aqueducs sous le sable

Dans le désert d'Iran et d'Oman, les indigènes ont trouvé une méthode ingénieuse pour amener un supplément d'eau des montagnes vers leurs jardins du désert. [...] Les habitants de ces déserts ont résolu le

problème en construisant un tunnel souterrain, nommé qânat, pouvant atteindre 20 kilomètres de long.

Les fruits de la terre

Les cultures des jardins déserticoles traditionnels comprennent aussi bien des céréales que des légumes. Parmi ces derniers, les plus importants sont les aubergines, les tomates, les oignons, les pois, les carottes et plusieurs variétés de haricots. Certains jardins recèlent aussi des arbres fruitiers tels l'oranger, le citronnier et le figuier. Mais la plante la plus importante de ces jardins est le palmier dattier. À l'ombre de son feuillage poussent des citronniers, limettiers, figuiers, oliviers, ainsi que du blé. Du maïs, des haricots et des pois.

Les dattes, fruits de l'arbre, sont une nourriture précieuse et bien des habitants du désert considèrent que ce fruit est plus important que les céréales. Mais, en plus d'être une importante source de nourriture, le palmier dattier a bien d'autres usages. Les troncs fournissent le bois pour les poutres et les portes des maisons, ainsi que le matériel de levage pour les puits. Les feuilles servent à bâtir des huttes temporaires et des enclos pour garder le bétail. De plus, les fibres sont tissées pour former des paniers et des sandales. [...] Aucune partie de l'arbre n'est gaspillée et les dattes peuvent même être brassées en un vin doux et fort. Il est peu étonnant dès lors que le dattier soit si prisé. Il est un des véritables trésors du désert. (*Mots de passe, 1^{ère} secondaire, p. 166-168*)

Un deuxième long extrait traite des Bédouins, de leur extraterritorialité, de leur courage, de leur fierté, de leur alimentation, de leur tenue vestimentaire et de leurs produits cosmétiques étranges et répugnants pour les Occidentaux... Une certaine reconnaissance d'une entrée timide dans la modernité chez ce groupe est toutefois soulignée (établissement en milieux urbains, introduction de moyens de transport plus modernes).

Les bédouins et les Masaïs

Les bédouins habitent le nord de l'Afrique et le Moyen-Orient. Bien qu'ils soient très dispersés et de moins en moins nombreux, les Bédouins traditionnels partagent tous le même mode de vie. Ils aiment la liberté et restent indépendants des gouvernements et des autorités. Ils se déplacent dans le désert sans se préoccuper des frontières nationales. Les Bédouins sont des êtres fiers et courageux qui ont connu des conditions de vie extrêmement dures depuis des siècles. L'homme de la tribu qui prend les décisions les plus importantes s'appelle le *cheik*.

Les bédouins sont des nomades du désert. Ils s'installent parfois pendant des mois ou même des années autour d'oasis où ils peuvent puiser de l'eau et faire pousser des cultures. Leur alimentation se compose de dattes, de pain plat, de lait, de viande et de miel. Ils sont aussi de grands amateurs de café et de thé.

L'apparence des Bédouins est caractéristique. Les femmes portent de longues robes, souvent noires. Elles se couvrent le visage d'un voile, surtout devant les étrangers. Pour les occasions spéciales, elles mettent des voiles brodés d'argent et de perles, et se teignent les mains en rouge avec du henné. Certains de leurs produits cosmétiques peuvent nous

surprendre. Ainsi, il leur arrive de se laver les cheveux avec de l'urine de dromadaire. C'est, paraît-il, un excellent moyen d'éviter les poux. Parfois, aussi elles mettent dans leur chevelure une poudre faite de crotte de gazelle qui dégage, à ce que l'on dit, un parfum de camomille et de thym. Certaines femmes se tatouent le visage ou portent un anneau à la narine.

Les hommes bédouins se reconnaissent également au premier coup d'œil. Leur coiffe traditionnelle se compose du *keffiyé* et de l'*agâl*. Et ils portent une longue tunique, la *thowb*.

Avec du poil de chèvre et de la laine, les femmes tissent des couvertures et le tissu des larges tentes basses que les Bédouins habitent, les *beth shar*. Les hommes gardent les dromadaires, chassent et font du commerce. Ils savent manier les armes et sont particulièrement fiers de leurs couteaux, qu'ils portent à la ceinture dans un bel étui. Hommes et femmes n'habitent pas la même partie de la tente, et ils mangent séparément. Chaque groupe partage un plat dans lequel on prend la nourriture de la main droite, car la main gauche est considérée comme impure.

Aujourd'hui, beaucoup de Bédouins ont délaissé le mode de vie traditionnel pour aller vivre dans les villes. D'autres ont d'une certaine façon adapté leur mode de vie ancestral à la vie moderne en continuant à faire de grands voyages dans le désert, mais au volant de robustes véhicules tout-terrain. (*Cyclades, 3^e cycle, manuel D, p. 156*)

Bien que la fin du texte souligne une tendance vers la sédentarisation, paradoxalement, les instructions de lecture données aux élèves renforcent le caractère permanent et immuable du mode de vie des Bédouins.

Lis ce texte qui te présente deux peuples dont le mode de vie n'a guère changé depuis des milliers d'années. (*Cyclades, 3^e cycle, manuel D, p. 56*)

Un autre extrait contient une reconnaissance d'un début de sédentarisation dans le cadre des politiques gouvernementales visant à inciter les Touaregs à s'établir de façon permanente.

Les Touaregs habitent le désert. Ce peuple de nomades fait le commerce du sel, des dattes ou des pierres précieuses. Certaines tribus pratiquent l'élevage des chameaux, des chèvres et des moutons.

À l'heure actuelle, le mode de vie traditionnel des Touaregs subit de profonds bouleversements. D'abord, les grandes sécheresses des trente dernières années ont décimé les troupeaux. Ensuite, les différents gouvernements encouragent les Touaregs à devenir sédentaires. (*Correspondances, 1^{ère} secondaire, p. 30*)

Même en traitant de recherche scientifique actuelle, le monde musulman est discuté dans le contexte de l'étude des changements climatiques du désert.

Déserts de sable
Nicole Petit-Maire

À peine revenue de Chine, elle part pour le Mexique, le Sultanat d'Oman ou la Mauritanie. [...] Entourée d'une équipe de chercheurs de toutes disciplines, elle poursuit l'immense travail de reconstitution qu'elle a entrepris pour raconter l'histoire des changements climatiques de ces zones arides, qui, un jour, ont été vertes. (*Mots de passe, 1^{ère} secondaire, p. 175*)

Un autre texte traitant de la même scientifique offre la description suivante des conditions extrêmes dans le désert du Sahara (climat, danger) mais également de l'hospitalité des Touaregs.

Le Sahara : un monde à part

Le Sahara est le plus vaste de tous les déserts. Avec ses 9,5 millions de kilomètres carrés, il occupe le quart de la superficie du continent africain. Au centre et à l'est, il est formé de grands massifs montagneux, en partie volcaniques. Au nord, il présente d'immenses étendues de dunes pouvant s'élever jusqu'à 350 mètres. Le reste du Sahara se compose de vastes plaines et de plateaux couverts de pierres. [...]

La scientifique se dit amoureuse du désert. Il faut en effet une grande passion pour accepter de vivre dans les conditions extrêmes du Sahara : menace de dangereux serpents, chaleur torride le jour, nuits glaciales, sécheresse, vent de sable... Et, en cas de difficulté, il est à peu près impossible de trouver du secours dans cette immensité aride. [...]

On est très seul dans le désert. Occasionnellement, la chercheuse et ses collègues y rencontrent des nomades comme les Touaregs. C'est alors l'occasion d'accepter leur hospitalité et de prendre une pause devant une tasse de thé chaud. (*Cyclades, 3^e cycle primaire, 2^e année, manuel D, p. 166-167*)

En parlant des enfants aux loisirs très différents, un manuel offre une description d'une jeune écolière nommée Warda Tolba venant d'une famille égyptienne passionnée depuis des générations par la chasse de serpents dans le désert en vue de vendre leur venin pour la médecine. (*Pour Lire et pour écrire, 1^{ère} secondaire, 1997, Mon encyclopédie, p. 189*) (3 pages)

La description de la culture matérielle comprend également quelques références à la cuisine dans le monde musulman.

Le blé, la céréale la plus répandue sur la planète

Le blé dur, qui sert principalement aux semoules et aux pâtes alimentaires, est surtout cultivé autour du bassin méditerranéen. Ainsi, le couscous, ou semoule de blé, est l'aliment de base de pays d'Afrique du Nord, et les fameuses pâtes alimentaires, celui de l'Italie. (*Cyclades 3^e cycle primaire 2^e année, manuel D, p. 116*)

L'influence de la cuisine du Proche-Orient sur les peuples avoisinants est décrite dans ces termes :

Un tour du monde... gourmand

Au Proche-Orient

La cuisine du Proche-Orient a souvent enrichi le patrimoine culinaire des peuples voisins, car cette région du monde est située au cœur de trois grandes cultures : celle de l'Asie, de l'Europe et de l'Afrique. Le blé est d'ailleurs originaire de cette région, où on le consomme depuis plus de 12 000 ans!

Du Liban, un des pays du Moyen-Orient, nous vient un plat bien connu, le taboulé, qui est une salade à base de persil, de blé concassé, de menthe et de tomates. Mais le taboulé n'est qu'un des nombreux plats qui composent « le mezze », repas par excellence dans ce pays comme dans plusieurs autres du Proche-Orient. En fait, il s'agit d'un assortiment de hors-d'œuvre parmi lesquels chaque convive fait son choix. On y trouvera, par exemple, des feuilles de vignes farcies, de la purée d'aubergine, des boulettes de pois chiches, des salades de concombre, ainsi que des plats de viande grillée, surtout de l'agneau, et du poisson. Le pain pita accompagne le tout. Et, pour terminer, des desserts très sucrés, souvent à base de miel, attendent ceux qui ont encore faim. (*Signet, p. 147*)

Cuisines du monde

Sur cet immense continent, le climat varie beaucoup d'un endroit à un autre. Dans les déserts d'Égypte ou de Tunisie, on déguste des dattes, un fruit sucré et allongé qui provient d'une espèce de palmier. La nourriture est très épicée et très salée pour permettre une meilleure conservation des aliments. (*Ankor, 2^e cycle, manuel B, p. 36*)

La vie urbaine et l'architecture musulmane sont mentionnées, comme on pouvait s'y attendre, dans plusieurs extraits surtout lors du traitement de la civilisation islamique à son apogée dans divers coins du monde (Espagne, Bagdad, Tombouctou). En introduction à la section Entre-Temps, l'essor urbain et commercial est parfois reconnu comme étant une caractéristique dans laquelle les musulmans ont devancé l'Occident

À l'époque où l'Occident connaît son éveil urbain et commercial, de grandes puissances dominent déjà l'économie du monde. En Orient, Constantinople et Bagdad rivalisent entre elles pour assurer le lien entre l'Europe et l'Asie. À la lisière du Sahara, Tombouctou est le lieu d'échange entre l'Afrique du Nord et l'Afrique noire. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 396*)

À l'inverse, une formulation approximative dans un autre manuel pourrait laisser entendre que le phénomène s'observe simultanément dans les deux civilisations voire que l'Europe aurait devancé le monde musulman puisque ces villes servent de référence.

À la même époque...

Comme les villes d'Europe, plusieurs autres villes du monde se développent et connaissent une croissance du commerce. C'est le cas de Bagdad, de Constantinople et de Tombouctou (en Afrique). (*D'hier à demain, manuel A, p. 237*)

Les manuels soulignent surtout le raffinement et l'élégance des palais et des mosquées construites par les musulmans en Espagne, mais également en Orient (Bagdad, Damas, Tombouctou).

Des forteresses raffinées

À partir de 711 et pendant près de huit siècles, les musulmans d'Arabie et d'Afrique du Nord maintiennent une présence en Espagne, à l'extrémité sud-ouest de l'Occident. Au cours de cette période, Cordoue, Séville et Grenade comptent parmi les principaux centres urbains. Les villes musulmanes constituent alors d'importants foyers politiques et administratifs. Les souverains y font construire des palais fortifiés à l'architecture et au décor raffinés. Ces palais s'ordonnent autour de cours dont les jardins sont ornés de fontaines. En comparaison, les donjons froids et humides dont se contentent les plus riches seigneurs chrétiens paraissent bien tristes. L'Alcazar de Séville et l'Alhambra de Grenade, édifiés entre le 11^e et le 14^e siècle, constituent deux palais d'architecture mauresque. On peut encore les admirer aujourd'hui. Cependant, la forteresse de Séville a subi des modifications considérables depuis, aussi présente-t-elle bien peu de vestiges de style mauresque. (*Histoire en action, manuel 1, p. 172*)

Une grande mosquée aux portes de l'Occident chrétien

Les musulmans bâtissent aussi des lieux de culte d'une grande splendeur. Ainsi, du 8^e au 10^e siècle, les dirigeants de la ville musulmane de Cordoue, en Espagne, font construire une immense mosquée. À l'époque, c'est l'une des plus grandes du monde. Elle s'étend sur près de 25 000m², ce qui représente plus de trois terrains de soccer. Ses vingt portes sont revêtues de plaques de cuivre et son minaret domine, à cinquante mètres de hauteur, une des villes les plus riches d'Europe. (*Histoire en action, manuel 1, p. 184*)

On peut également lire le commentaire suivant sur une photo de la salle de prière de la mosquée :

Salle de prière de la mosquée de Cordoue, Espagne actuelle, 8^e au 10^e siècle. Cette vaste salle peinte est supportée par une forêt de six cent colonnes. (*Histoire en action, manuel 1, p. 184*)

L'architecture d'autres institutions religieuses et sa valeur patrimoniale est également décrite.

L'architecture des lieux de culte

Les mosquées et les palais dominent le paysage musulman. Le style de l'architecture est souvent adapté aux régions. À Damas, à Bagdad et à Cordoue, les constructions sont aussi grandioses que les églises et les palais du monde chrétien. (*Réalités, manuel 1B, p. 282*)

La grande mosquée de Djenné au Mali

La ville de Djenné est une des merveilles de l'Afrique, classée patrimoine mondial par l'UNESCO. Cette cité, fondée au IX^e siècle, est la sœur jumelle de Tombouctou. [...] La grande mosquée a été construite au XIII^e siècle. C'est le plus grand édifice de banco, un mélange de boue séchée, de terre et de paille. L'édifice a été restauré en 1909. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 205*)

L'architecture de Bagdad et son effervescence commerciale sont décrites comme suit :

Le marché du monde

Les quatre rues principales de Bagdad mènent directement des portes au cœur de la ville. Elles sont bordées de commerces et d'édifices publics. Les marchés sont cloisonnés par corporations : chaque marché offre seulement les produits d'un corps de métier. [...] Bagdad n'est plus seulement le siège du pouvoir des califes, mais un centre économique et commercial. Les marchandises y affluent d'aussi loin que le Maghreb à l'ouest et la Chine à l'est. Elles arrivent d'Égypte, d'Ouzbékistan, d'Iran, d'Anatolie, d'Arménie et d'Arabie. Les matières premières et les produits finis transitent par Bagdad. Ce qui n'est pas consommé sur place est expédié aux quatre coins de l'empire 'abbasside. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 401*)

La vie urbaine est soulignée dans le cas de Bagdad et de Tombouctou. À son apogée, Bagdad devient victime de sa propre renommée.

Des villes carrefours

Au 9^e siècle, Bagdad compte déjà un million d'habitants. Comme la plupart des grandes villes, elle se dote d'un grand rempart qui la protège des envahisseurs venus d'Asie centrale. Centre politique et religieux, la ville émerveille par ses palais et ses grandes mosquées. Les califes y encouragent la vie intellectuelle. Bagdad devient ainsi un important foyer d'études littéraires et scientifiques. (*Histoire en action, manuel 1, p. 219*)

Bagdad

Au Moyen Âge Bagdad est la ville la plus peuplée du monde. Elle est aussi un important centre commercial. [...] (*Réalités, manuel 1B, p. 330*)

À Bagdad

Le marché du monde

Toutefois, la ville-palais d'Al-Mansûr est bientôt « victime » de sa renommée. Dès la fin du 8^e siècle et au début du 9^e, la ville ronde d'origine n'est plus qu'un quartier parmi les autres. En quelques décennies, les faubourgs ont fleuri à l'extérieur de ses murs. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 401*)

Témoin de la prospérité de l'endroit, le géographe arabe Al-Ya'qubi considère la région comme le « nombril du monde »⁷.

Bagdad est le cœur de l'Irak, la cité la plus considérable, qui n'a pas d'égal ni à l'Orient ni à l'Occident de la terre, en étendue, en importance, en prospérité, en abondance d'eau et salubrité du climat [...]. Tous les peuples du monde y possèdent un quartier, un centre de négoce et de commerce, c'est pourquoi l'on y retrouve réuni ce qui n'existe dans aucune ville du monde. Elle s'étale sur les deux rives de ces fleuves considérables, le Tigre et l'Euphrate, et voit affluer des produits commerciaux et des vivres, par terre ou par eau. (Al-Ya'qubi, Livre des pays, 9^e siècle) (*Histoire en action, manuel 1, p. 219*)

Ce long extrait de Léon l'Africain décrit lui aussi plusieurs aspects de la vie urbaine à Tombouctou (commerce, tenue vestimentaire, cour royale et valorisation des savants, diversité religieuse, loisirs, esclavage)

Les boutiques des artisans, des marchands et surtout des tisserands de toiles de coton sont nombreuses. Les étoffes d'Europe parviennent aussi à Tombouctou, apportés par les marchands de Berbérie. [...]

Les femmes de la ville ont encore la coutume de se voiler le visage, sauf les esclaves qui vendent toutes les choses qu'on mange. [...]

Les grains et les bestiaux sont en très grande abondance, si bien que la consommation de lait et de beurre est considérable. [...]

La cour royale est très bien organisée et magnifique. [...] Il y a dans Tombouctou de nombreux juges, docteurs et prêtres, tous bien [entretenus] par le roi. Il honore grandement les lettrés. On vend aussi beaucoup de livres manuscrits qui viennent de Berbérie. [...]

Au lieu de monnaie frappée, on emploie des morceaux d'or pur et, pour des achats minimes, des cauris, c'est-à-dire des coquillages apportés de Perse. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 414-415*)

Un autre extrait du même auteur (Léon l'Africain) décrit ainsi l'architecture et la construction des habitations à Tombouctou :

Des villes carrefours

Les maisons de Tombouctou [Tombouctou] sont des cabanes faites de pieux crépis d'argile avec des toits de paille. Au milieu de la ville se trouve un temple construit en pierre maçonnée avec un mortier de chaux [...] et aussi un grand palais [...] où loge le roi. Les boutiques des artisans, des marchands et surtout des tisserands de toiles de coton sont nombreuses. Les étoffes d'Europe parviennent aussi à Tombouctou, apportées par les marchands de Berbérie [...]. (*Léon l'Africain, Description de l'Afrique, vers 1526*), (*Histoire en action, manuel 1, p. 219*)

⁷ Sensiblement, le même extrait est reproduit à la page 260 dans le manuel *D'hier à demain*, p. 260.

Le traitement du Taj Mahal oscille entre la reconnaissance et l'omission de son origine musulmane dans les manuels qui le mentionnent. En commentaire sur une photo, le manuel *L'Occident en 12 événements* nous apprend que :

Taj Mahâl, Agra (Inde, 1632-1643)

Construit par Shâh Jahan pour son épouse Mumtaz-i Mahâl, c'est le tombeau le plus célèbre du monde. Il s'agit du plus bel exemple d'architecture musulmane en Inde. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 351*)

Par contre, le manuel *Ardoise* se contente de décrire sa beauté et son origine sans mentionner qu'il s'agissait d'une œuvre musulmane.

C'est dans l'Inde du Nord que se trouve le Tāj Mahal, un somptueux tombeau de marbre blanc construit dans les années 1630 par l'empereur Shāh Jahān pour sa bien-aimée. (*Ardoise 2^e cycle, manuel C, p. 50*)

Parlant de l'histoire de la disparition du phare d'Alexandrie et de la construction du fort Qaytaby.

Dès le VIII^e siècle, la lanterne s'effondra, entraînant l'étage circulaire. En 881, le sultan Ibn Touloun fit quelques restaurations mais, en 1100, un tremblement de terre ébranla l'étage octogonal et réduisit ses efforts à néant. Le phare servit encore jusqu'à la destruction de la partie carrée provoquée par un nouveau séisme au XIV^e siècle. En 1480, le sultan Qaytaby construisit le fort actuel en réutilisant les débris du monument antique. (*Correspondances, 2^e secondaire, p. 40*)

Quelques exemples d'architecture musulmane moderne sont également mentionnés. Ce traitement varie entre la description positive et la dénonciation de l'extravagance.

Les tours utilitaires

Il y a de ce genre de tours dans beaucoup de pays, et certaines sont très jolies. Par exemple, la tour hexagonale de la Centrale de télévision de Riyad, en Arabie Saoudite, a l'air d'un véritable bijou avec son couronnement en forme de diamant taillé. (*Cyclades, 3^e cycle, 1^{ère} année manuel B, p. 147*)

L'extravagance de certains dirigeants et riches musulmans est soulignée à travers la description de cas de palais somptueux ... (extraits de *Le faste grotesque des riches* de Michel Bernard)

Il y a aussi ces gracieuses majestés, comme le roi Fahd, qui s'est aménagé un palais à Londres avec 21 salons. Quant à son « chalet », notons que le bord de sa piscine compte 800 000 carreaux de mosaïque dont 40 000 en or.

Un autre roi d'Arabie s'est fait construire un palais dont le plancher de la salle à manger compte 100 000 mètres carrés en marbre. [...] Un marbrier français raconte avoir réalisé une trentaine de palais de ce

genre en Arabie Saoudite et au Koweït en quelques années. Il dit en avoir fait un dont les quatre salons mesuraient chacun 1 500 mètres carrés, les plafonds faisaient 12 mètres de haut et tous les murs étaient en marbre avec les colonnes dorées à la feuille d'or. [...] (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 129*)

Les pratiques de commerce de l'aire islamique au Moyen-Âge est un aspect qui reçoit une attention particulière dans les manuels examinés lors de la description de la civilisation islamique en général ou du traitement de Bagdad et de Tombouctou en particulier. Sont décrits les politiques de l'État, les voies maritimes, les conflits, les pratiques commerciales...

Dans une activité linguistique, un court paragraphe décrit comment les musulmans ont réalisé l'important commerce maritime et l'ont utilisé à leur avantage.

Mais ce fut sous la domination des Arabes et d'Oman, à partir du VII^e siècle, que les routes maritimes prirent leur véritable dimension. Les Arabes reconnurent très vite l'importance de la mer lorsqu'il fallut défendre leur nouvel Empire islamique. Petit à petit, ils virent aussi les grands avantages que le transport maritime leur offrait pour écouler leurs produits. (*Correspondances, 2^e secondaire, p. 97*)

L'extrait suivant expose les mesures prises par l'autorité musulmane en vue de garantir la sécurité du commerce (relais militaires, caravansérails, entretien, taxation, monopole de certains produits...).

Le rôle de l'État

La prospérité dépend de la sécurité générale du territoire. Celle-ci ne sera jamais complète dans l'Empire 'abbasside, malgré les relais militaires entretenus par l'État sur les principales voies du commerce. Des soldats y stationnent et patrouillent les tronçons de 30 km qui séparent les relais fortifiés. Ceux-ci incluent des caravansérails : des logements pour les hommes, des abris pour les animaux, des locaux pour la marchandise, un puits ou une citerne. L'État se charge aussi de l'entretien des ponts. L'État perçoit des taxes sur des produits et sur l'activité commerciale des juifs et des chrétiens. Il se réserve le commerce de l'alun dont l'Occident a besoin pour teindre les tissus, préparer les cuirs et les fourrures, et fabriquer des médicaments. Il monopolise l'achat des matériaux nécessaires à la construction navale et aux armes, comme le fer, le bois et la poix. Il accapare l'or pour frapper la monnaie. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 403*)

D'autres pratiques relatives à la monnaie et à l'usage de la lettre de change pour faciliter le commerce sont décrites dans l'extrait suivant.

Les pratiques commerciales

L'État restreint la sortie des pièces d'or à l'Étranger. Les musulmans font donc souvent du troc avec Venise et Gênes. Avec Constantinople,

la mesure s'applique moins, car sa monnaie d'or, le besant, vaut plus que le dinar de Bagdad. Entre eux, les marchands musulmans règlent leurs comptes en monnaie d'or ou d'argent. Toutefois, pour limiter le transport des pièces, ils se servent depuis longtemps de « lettres de crédit » et de « bons de paiement ». Ces documents sont cependant limités aux régions où circulent des monnaies d'or et d'argent fortes et stables. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 403*)

L'étendue du commerce musulman ainsi que les produits convoités à l'époque sont décrits dans l'extrait suivant. Il est à noter ici que la formulation des deux dernières phrases ne permet pas de souligner l'avance des musulmans sur l'Occident en matière de formation d'entreprises commerciales et d'usage de la lettre de change.

Le grand commerce arabe

Les routes commerciales arabes traversent un territoire qui va de l'Asie à l'Europe. Les caravanes arabes ramènent des marchandises d'Inde, de Ceylan (le Sri Lanka actuel), de Chine et d'Afrique. Certains historiens croient même que des marins arabes auraient débarqué en Australie, alors que d'autres auraient contourné l'Afrique du Sud bien avant les explorateurs européens. Les produits rapportés sont nombreux : céramique, tissu, tapis, verre et porcelaine.

À cette époque Bagdad est un important carrefour commercial. [...] Comme en Occident, les marchands arabes investissent souvent ensemble leur capital dans des entreprises commerciales. Comme les marchands en Europe, ils utilisent aussi la lettre de change. (*Réalités, manuel 1B, p. 332*)

Le commerce des esclaves européens est présenté comme une activité dont la responsabilité est partagée entre les Vikings (vendeurs) et les musulmans (acheteurs) dans ce premier extrait. Dans le deuxième, les agents de l'action sont omis puisque le « on » est utilisé par les auteurs.

Le trait d'union entre l'Orient et l'Occident

[...] Des navires traversent la mer Caspienne et remontent le fleuve Volga. Les musulmans y rencontrent les Vikings suédois, ou Rus, établis sur ses rives. En échange du vin et des épices, ils rapportent du miel, de la cire, des fourrures et de l'ambre gris. Ils achètent aussi des esclaves d'origine slave, d'où le mot anglais *slave* pour désigner un esclave. De la côte d'Afrique de l'Est, les navires repartent avec de l'or, de l'ivoire et des cargaisons de Zandj, des esclaves noirs. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 403*)

Construite à la limite du désert, près des rives du fleuve Niger, en Afrique de l'Ouest, Tombouctou connaît son apogée au 15^e siècle. Elle est la plaque tournante du commerce transsaharien. On y échange les produits de luxe comme l'or, l'ivoire, le sel et aussi des esclaves. [...]. (*Histoire en action, manuel 1, p. 219*)

Plus tard, ce sont les Européens qui deviennent des acheteurs d'esclaves en provenance de l'Afrique pour les exploiter en Amérique. Les conditions horribles de transport de ces esclaves ainsi que la croissance de leur nombre sont décrites dans l'extrait suivant.

Le commerce triangulaire
Le commerce entre l'Amérique, l'Europe et l'Afrique

Peu à peu, le commerce international prend de l'ampleur et s'organise. Le commerce le plus rentable est celui des esclaves. Les Européens se procurent les esclaves noirs dans les comptoirs côtiers d'Afrique en échange de marchandises.

Les navires négriers

Dès le 16^e siècle, les Européens utilisent les esclaves africains pour travailler dans les colonies d'Amérique à l'exploitation des ressources du continent. Ils les transportent à bord de navires négriers. Les conditions de vie à bord de ces navires sont abominables et quantité d'esclaves meurent en route. Au début des années 1700, les marchands transportent environ 5 000 esclaves par années. Quarante ans plus tard, ce chiffre grimpe à plus de 25 000. (*Réalités, manuel 2A, p. 96*)

Après avoir exposé le mauvais traitement des autochtones de l'Amérique et l'impact des maladies et de la mortalité sur le manque de main d'œuvre, le manuel *Réalités* poursuit sa description des raisons du commerce des esclaves dans ces termes :

L'esclavage

C'est pour remédier à cette situation que les Européens font le trafic d'esclave avec l'Afrique. (*Réalités, manuel 2A, p. 98*)

L'importance du commerce du sel pour les habitants est justifiée par la position géographique de Tombouctou.

Du sel pour de l'or

... [...] à cause de la proximité qu'ils ont avec l'Équinoxial (là où continuellement la nuit égale le jour), il y a de grandes chaleurs en certain temps de l'an, au moyen de quoi le sang vient à se corrompre et à putréfier, tellement que si ce n'était le sel, ils en prendraient la mort. (*D'hier à demain, manuel A, p. 272*)

Le commerce des livres est mentionné comme une partie importante de l'activité économique de Tombouctou malgré la diversité des produits échangés.

Une ville marchande

Tombouctou possède deux produits très recherchés à l'époque : l'or, qui sert de monnaie, et le sel, indispensable à la conservation des aliments. Tombouctou fait aussi le commerce des esclaves, du cuivre, du fer, de l'ivoire, du coton, et du poisson séché. [...] Le commerce des livres y occupe une grande place. (*Réalités, manuel 1B, p. 342*)

L'institution des caravansérails pour le repos et les échanges commerciaux est décrite dans quelques extraits.

Construits tous les 30 km, étape quotidienne des chameaux, et financés par l'État, les caravansérails étaient gratuits pendant trois jours pour les voyageurs. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 403*)

Les routes commerciales terrestres

Le long des routes commerciales et aux environs des villes marchandes, on trouve des haltes appelées « caravansérails ». Les marchands qui voyagent en caravane peuvent y manger et y dormir. Pendant ce temps, leurs bêtes sont gardées dans un enclos et leurs marchandises sont entreposées en lieu sûr. Au 13^e siècle, sur les routes qui traversent la Turquie, il y a des caravansérails à tous les 30 km. (*Réalités, manuel 1B, p. 333*)

Montrant deux photos des astrolabes et un navire arabes, la description du commerce dans l'extrait suivant permet de mentionner les divers instruments de navigation utilisés par les musulmans (confondus, encore une fois, avec les Arabes). On y souligne également la précision des connaissances musulmanes en astronomie et en géographie.

Le commerce maritime

Les marins arabes commercent avec l'Europe, l'Asie et l'Afrique. Depuis le 8^e siècle, les navigateurs arabes se servent de divers instruments pour vérifier leur position sur la mer. Ils emploient, entre autres, la boussole et l'astrolabe. L'astrolabe permet aux navigateurs de savoir exactement où ils se trouvent en se basant sur la position des étoiles. Ils utilisent aussi le Kamal (instrument de navigation composé d'une cordelette et d'une petite pièce de bois) qui permet de savoir où ils se trouvent en se basant sur la position du soleil. Les marins arabes possèdent des livres qui contiennent de l'information précise sur la position et le mouvement des étoiles, la profondeur de l'eau, la latitude des ports, les vents, les récifs et les courants. Les cartes arabes sont les cartes les plus précises de l'époque. (*Réalités, manuel 1B, p. 334*)

L'éducation est décrite comme un aspect important qui distingue la civilisation islamique dans ses moments de gloire. Sont soulignées les institutions (écoles, universités, mosquées, bibliothèques) et les étudiants (nombre élevé, déplacement aux villes réputées, diversité ethnoculturelle et religieuse, appartenance aux différentes couches sociales...) ainsi que le commerce et le statut important des livres dans les sociétés musulmanes. Le rôle des mosquées et des écoles coraniques dans le début de l'enseignement est également souligné.

L'islamisation et la diffusion des savoirs Le système d'éducation

Pour transmettre les enseignements du Coran, les religieux musulmans ont développé un système d'éducation très efficace. Ce système

reposait sur l'étude des sciences religieuses, mais aussi sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les écoles et les universités étaient ouvertes à tous, même aux plus pauvres. Cette accessibilité a permis aux personnes de couches sociales les plus basses de faire partie de l'élite intellectuelle de leur pays.

Le système d'éducation musulman reposait sur trois types d'institutions :

- les kuttâbs, des écoles primaires où les enfants apprenaient le Coran par cœur et découvraient les rudiments de la lecture et de l'écriture;
- les madrasas, collèges d'enseignement des « sciences religieuses » où les étudiants étaient logés et nourris pendant la durée de leurs études;
- les universités. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 210*)

Paradoxalement, la *Maison de la sagesse*, grande absente dans la description de Bagdad dans les autres manuels, reçoit une mention très passagère dans l'extrait suivant du manuel *Réalités* sur une ligne de temps retraçant les moments importants de l'histoire de Bagdad. Elle est mentionnée comme étant seulement une bibliothèque, ce qui lui enlève beaucoup de son rôle de pôle scientifique à cette époque-là. En effet, centre d'attraction des scientifiques de diverses confessions et régions, elle contribue grandement à la traduction des œuvres de l'Antiquité et à l'avancement des sciences.

La reine du monde

Vers 800, invention de l'astrolabe.

Vers 835, une bibliothèque (la Maison de la sagesse) est installée à Bagdad. (*Réalités, manuel 1B, p. 330*)

L'extrait suivant traite des institutions d'enseignement et des disciplines enseignées ainsi que le statut important des livres et du savoir.

L'éducation

Les grandes villes du monde musulman ont des institutions d'enseignement comparables aux universités d'Occident. On y étudie le Coran et la loi islamique, mais aussi les mathématiques, l'histoire, la philosophie, la géographie et l'astronomie. On y trouve de grands savants et les livres sont très respectés. (*Réalités, manuel 1B, p. 279*)

Le traitement de la ville de Tombouctou, qualifiée de bourg africain, est marqué par une insistance importante sur son rôle dans l'éducation à l'époque.

Un bourg africain

Tombouctou est une des villes importantes de l'empire (du Mali). Elle devient un centre commercial et intellectuel très important, grâce à ses 12 mosquées et 200 écoles coraniques (écoles où on étudie le Coran). (*Réalités, manuel 1B, p. 340*)

La réputation de la mosquée de Sankoré en tant qu'institution éducative est soulignée dans l'extrait suivant :

Des institutions réputées

La [mosquée] plus connue du monde musulman à l'époque du grand commerce est celle de Sankoré, qui est aussi une université. Même si elle n'est pas la mosquée principale de la ville, elle est considérée comme un haut lieu de prière et d'enseignement. Une importante collection de livres anciens est conservée à cette université. (*Réalités, manuel 1B, p. 341*)

Le commentaire suivant accompagne la photo de la mosquée Sankoré.

L'université de la mosquée de Sankoré est renommée dans tout le monde musulman. Au 15^e siècle, elle accueille des étudiants et des enseignants provenant de tout le monde arabe. (*Réalités, manuel 1B, p. 341*)

En commentaire sur une photo, on peut également lire ce qui suit sur le rôle éducatif de la mosquée de Sankoré au Mali.

Bâtie au début du 15^e siècle, la mosquée de Sankoré abrite alors une université islamique très réputée, fréquentée par des étudiants venus des quatre coins du monde musulman. (*Histoire en action, manuel 1, p. 219*)

Le manuel *L'Occident en 12 événements* décrit lui aussi l'importance scientifique de Tombouctou au 16^e siècle et ses liens académiques avec le réseau des universités musulmanes au Maroc, en Égypte et en Espagne (extrait tirée d'*Une nouvelle description de Tombouctou* dans *Description de l'Afrique et des choses notables qui s'y trouvent* de Léon l'Africain).

Tombouctou devient surtout un grand centre universitaire et religieux. Au 16^e siècle, la population de la ville s'élève à plus de 100 000 personnes; 25 000 étudiants se rassemblent autour de la mosquée de Sankoré et de 180 écoles coraniques. Cet ensemble forme l'université de Tombouctou. Elle est en relation avec les universités de Fès, du Caire et de Cordoue. La bibliothèque personnelle d'Ahmed Babba, le directeur de l'université, compte plus de 1500 ouvrages. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 414*)

Plus proche de la réalité de nos jours, des comparaisons sont également faites au niveau de l'éducation et sont toujours au désavantage des pays musulmans.

C'est la rentrée

Ton école a des murs et des salles de classe. Cela te paraît normal ? Pas si évident!

Cette école du Pakistan n'a pas de bâtiment. Les élèves se regroupent au pied d'un tableau noir. Ils travaillent assis par terre.

Dans ce village de Côte-d'Ivoire en Afrique, les écoliers sont très nombreux. Ils se serrent à trois sur le même banc. Leur école est une grande case de bambou construite sur un sol de terre battue. (*Astuce et compagnie, 1^{er} cycle, 2^e année, manuel C, p. 7*)

Iran : pas de classes mixtes

Dans les pays où l'islam est la religion officielle on étudie à l'école le livre saint, le Coran, et on applique certaines règles très strictes. Ainsi, en Iran, les filles doivent se couvrir du « tchador » et le port de jeans leur est interdit. Les classes ne sont pas mixtes et certains directeurs décalent même les horaires des cours pour que filles et garçons ne puissent se croiser. (*Action-Liaison, 1^{ère} secondaire, p. 57*)

Autre forme de la culture matérielle du monde musulman, la calligraphie est mentionnée plus d'une fois comme l'art musulman par excellence à cause de l'interdit religieux de représenter des humains. En commentaire sur deux mots arabes, voici ce qu'on nous dit que :

La calligraphie, art important de l'islam, crée des formes décoratives chargées de sens. Il s'agit ici du nom de Dieu « miséricordieux » et « compatissant ». (*Toi, moi, nous, 1^{er} cycle primaire, p. 21*)

Décrivant la décoration du coran, le manuel *D'hier à demain* précise que

Le Coran

L'islam interdit des représentations humaines. Ce sont donc des motifs décoratifs très élaborés qui ornent le Coran... (*D'hier à demain, manuel A, p. 214*)

Le même manuel ajoute quelques pages plus loin :

L'art et l'architecture

Étant donné que l'islam interdit généralement les représentations humaines ou animales, les Arabes créent un art décoratif très élaboré. Celui-ci est composé d'une variété infinie de formes, de motifs et de lignes, d'incrustations d'ivoire, de mosaïques colorées, etc. (*D'hier à demain, manuel A, p. 221*)

Des moyens de loisir sont également décrits.

Les gens de Tombutto sont de nature enjouée. Ils ont coutume de se promener dans la ville pendant la nuit, entre vingt-deux heures et une heure du matin, en jouant des instruments de musique et en dansant. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 414-415*)

Lors de la description de jeux divers dans le monde, on mentionne celui d'Alquerque introduit en Espagne par les Arabes. Il faut signaler ici l'erreur sur la durée de la présence musulmane en Espagne qui a duré plusieurs siècles et non 50 ans comme le manuel le prétend.

Alquerque est un mot espagnol qui désigne un jeu de table introduit en Espagne par les Arabes, qui occupèrent une grande partie de ce pays durant un demi-siècle. Appelé el-quirkat en arabe, ce jeu est mentionné dans des textes écrits au 10^{ème} siècle. (*Complices Plus, 2^e année-3^e cycle projets, livret 3, p. 36*)

Quelques références sont également faites à la musique arabe.

La musique arabe

La musique arabe appartient à la tradition mélodique asiatique. Elle est principalement constituée, elle aussi, de lignes musicales richement ornées qui suivent des échelles modales différentes des nôtres avec les quarts de tons. La musique vocale prédomine, elle est très liée à la poésie.

Dans la tradition classique, le musicien soliste doit émouvoir son auditoire. Pour cela, il doit posséder une grande technique vocale ou instrumentale, exercer un certain pouvoir d'attraction et avoir une bonne mémoire car la musique est transmise oralement. Dans son interprétation, le maqâm, il se conforme à certaines règles et apporte sa part d'improvisation personnelle, notamment au niveau du rythme. (*Action Liaison, 1^{ère} secondaire, p. 345*)

2.2.2 La culture abstraite

Plusieurs extraits portent sur des éléments de la culture abstraite du monde musulman. On y trouve surtout des références aux *Mille et une nuits*.

Le traitement du monde musulman dans la fiction n'échappe pas non plus à la tendance très marquée constatée plus haut. En effet, les textes identifiés renforcent l'image du monde musulman comme monde désertique, exotique, dangereux... Que ce soit dans les références aux contes des *Mille et une nuits* ou à des œuvres plus récentes, l'omniprésence du désert est constante.

En matière de poésie et de littérature, les musulmans sont décrits comme des gens avides de contes et de poésie.

La poésie et la littérature

La poésie et la littérature occupent une place importante dans la culture arabe. Les *Mille et une nuits* est probablement l'œuvre littéraire la plus connue. (*Réalités, manuel 1B, p. 281*)

Mille et un contes

La plupart des seigneurs d'Occident ne savent ni lire ni écrire. Aussi, raffolent-ils des poèmes épiques et des romans de chevalerie qui récitent des ménestrels de passage au château. Dans le monde musulman, les conteurs arabes connaissent aussi une grande popularité. Le soir venu, les gens aiment à se regrouper sur les places publiques

pour les écouter. Les récits les plus célèbres sont sans aucun doute ceux de *Mille et une nuits*, un recueil de contes originaires d'Inde, de Perse et d'Égypte, élaboré entre le 8^e et le 13^e siècle. (*Histoire en action, manuel 1, p. 189*)

Le manuel *L'Occident en 12 événements* décrit les origines diverses des contes des Mille et une Nuits.

Les contes des Mille et une nuits

Les Mille et une nuits sont un recueil de contes anonymes d'abord élaborés par des conteurs publics. Ces contes ont trois sources. La première est en Inde et en Perse. La deuxième est dans la ville de Bagdad sous le califat d'Hârûn al-Rashid (766-809). La troisième est dans l'Égypte des 11^e et 12^e siècles. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 347*)

L'extrait suivant tiré de *Un chameau en Jordanie* (1988), renvoie également aux contes des Mille et une nuits, aux Bédouins, au désert et aux chameaux.

Fathi invente-t-il une histoire pour m'intéresser ? Quel sacré conteur ! Un jour, il ajoutera quelques pages aux « Mille et une nuits ». Avec sa façon particulière de parler anglais, Fathi raconte et raconte. Moi, j'écoute. Le chameau porte mon poids sans trop geindre. Les pieds de la bête sonnent contre les cailloux. De chaque côté du chemin, qui est plutôt un sentier, s'élèvent les murailles de pierre. [...] Je vais à Pétra « ville sculptée dans le granit ». J'écoute Fathi. Il me raconte les Bédouins. (*Correspondances, 1^{ère} secondaire, p. 93*)

Le traitement des relations interpersonnelles dans l'extrait qui suit, tiré d'un journal de voyage, décrit les différences de codes culturels en matière de contact physique et de salutations, mais contient des généralisations excessives et stéréotypées sur les « Arabes », et le « peuple arabe » accompagnées d'une photo d'un vieux commerçant barbu assis par terre en habit marocain traditionnel.

Deux hommes, en pleine discussion, face à face, presque nez à nez, agitent frénétiquement les bras. Ils s'empoignent tour à tour aux bras, aux épaules, au cou et se lancent des paroles au visage sans se quitter des yeux. Ils me semblent prêts à s'en prendre aux cheveux. Alors que je commence à espérer que quelqu'un s'interpose, ils s'éloignent, bras dessus, bras dessous, en riant.

La scène m'a laissée songeuse. Je viens d'en parler à un négociant français, qui est descendu à l'hôtel en même temps que moi. Il connaît bien le peuple arabe. Il m'a expliqué que j'ai probablement assisté aux retrouvailles de deux amis. Les Arabes, m'a-t-il dit, n'ont pas la même notion de l'espace que nous Occidentaux. Alors que nous gardons nos distances, même avec des amis très chers, les Arabes, eux, s'expriment par le contact physique.

Mes deux bonhommes de la matinée ne se parlaient pas dans le nez, comme je l'avais pensé, ils n'étaient pas grossiers non plus. Ils ne se quittaient pas des yeux, car cela aurait pu signifier le dégoût ou le

mensonge. Une fois de plus, je suis forcée d'admettre que les livres ne disent pas tout. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année, manuel D, p. 163-164*)

Avec les diverses références aux Mille et une nuits, quelques allusions rapides sont faites à la poésie et à des auteurs musulmans. Par exemple, on cite le poète iranien Hafiz Shirazi du 14^e siècle.

Des amis, un flacon de vin, du loisir, un livre, un coin parmi les fleurs... je n'échangerais pas cette joie pour un monde, présent ou a venir. (*Au-delà du miroir, 3^e secondaire, p. 233*)

2.2.3 Les contributions musulmanes à la civilisation universelle

L'analyse des extraits identifiés nous permet de formuler les remarques suivantes :

- On constate une plus grande reconnaissance des contributions musulmanes dans divers domaines (scientifique, culturel, linguistique, commercial...) ⁸. Surtout on reconnaît le rôle actif de la civilisation islamique dans la traduction, la conservation, l'enrichissement et la transmission des connaissances anciennes à d'autres peuples, dont les Européens, plutôt que le rôle plus modeste d'être un simple dépositaire des héritages de l'Antiquité.
- Les contributions sont le plus souvent attribuées aux Arabes et non aux musulmans en général et autres ethnies et groupes religieux vivant dans l'aire islamique. Ceci exclut les Perses, les Turcs, les Arabes chrétiens et juifs parfois mentionnés comme ayant étudié et pratiqué dans le monde musulman.
- Le traitement varie de la reconnaissance très élogieuse à travers de longues énumérations de domaines où les musulmans ont pu enrichir la civilisation universelle et le silence parfois frappant. Parallèlement à l'augmentation de la reconnaissance des contributions scientifiques, on assiste toutefois à moins de reconnaissance du rôle dans le domaine commercial (monnaie, lettre de crédit..) même si le commerce musulman est un aspect qui est longuement décrit dans les extraits (étendue, nouveaux moyens de navigation, marchandises, institutions – caravansérails, sociétés commerciales – ...).

⁸ Précisons dès le départ que l'affirmation que les musulmans ont devancé les Européens ne veut pas forcément dire qu'ils étaient les premiers humains à le faire surtout que d'autres civilisations réclament parfois leur avance sur toutes les autres dans certains domaines.

- Contrairement aux résultats de notre recherche exploratoire où aucun scientifique musulman n'a été cité, nous avons constaté une très forte présence de scientifiques qui ont apporté des contributions dans divers domaines.
- On observe une différence notable entre la reconnaissance faite dans les manuels d'histoire lorsqu'ils sont tenus de discuter les apports de la civilisation islamique, et le silence dans ces mêmes manuels et ceux de français et transdisciplinaires lors de la discussion de certaines avancées scientifiques en Europe de la Renaissance. Ce traitement est fait, à quelques très rares exceptions près, d'une perspective occidentale exclusive en sautant très souvent directement de l'Antiquité à la Renaissance, éliminant ainsi le monde musulman à son époque de gloire.

2.2.3.1 La reconnaissance élogieuse

Centre de production et de diffusion du savoir au Moyen-Âge avec des institutions éducatives et scientifiques réputées, le monde musulman, non seulement traduit les œuvres de l'Antiquité, mais attire également des savants occidentaux de confessions différentes qui viennent fréquenter ses centres scientifiques, leur permettant ainsi de renouer avec l'héritage grec perdu en Europe.

Une culture rayonnante

Des centres d'études sont établis partout dans les grandes villes musulmanes : Bagdad, Le Caire, Boukhara, Cordoue, Fez, etc. On y traduit en arabe les textes des Anciens, à commencer par ceux des philosophes grecs. Des savants des pays occidentaux, juifs ou chrétiens, viennent y étudier. C'est de cette façon que l'Occident redécouvre la philosophie d'Aristote. (*D'hier à demain, manuel B, p. 218*)

La fondation et l'expansion de l'islam

Malgré la division de l'Empire au 9^e siècle, la civilisation islamique rayonne tout au long du Moyen Âge. Grâce à sa position géographique, aux frontières de l'Occident chrétien, de l'Extrême-Orient et de l'Afrique, le monde musulman s'adonne à des échanges commerciaux et culturels très avantageux. [...] Les grandes villes comme Cordoue ou Bagdad deviennent des centres de diffusion du savoir, où se développent les mathématiques, l'astronomie et la médecine, sans oublier la littérature arabe. (*Histoire en action, manuel 1, p. 192*)

Les musulmans (désignés dans l'exemple suivant comme « société musulmane » pour finir par être limités aux « Arabes » étant donné la persistance de la confusion entre les

deux catégories) sont décrits comme avides de savoir, ce qui leur permet d'ajouter à leurs connaissances celles acquises des autres civilisations.

Une société avide de connaissance

La société musulmane est une société curieuse du monde qui l'entoure. Les Arabes traduisent des ouvrages venus d'ailleurs dans tous les domaines : culture, science, etc. Plusieurs termes comme *logarithme*, *algèbre*, *almanach* et *zénith* viennent d'ailleurs de l'arabe. Cette curiosité permet aux Arabes d'intégrer des idées venues d'ailleurs, comme de la Grèce, de l'Inde et de la Chine. Cela enrichit leur culture. (*Réalités, manuel 1B, p. 279*)

Une longue énumération des domaines où les musulmans ont apporté des contributions positives est faite dans le manuel *Réalités*. La reconnaissance des contributions musulmanes ne se limite pas à la simple utilisation des héritages anciens. Les manuels présentent plutôt les musulmans comme des innovateurs et des transmetteurs à d'autres peuples dans des domaines multiples (astronomie, mathématiques, médecine, agriculture, architecture...). Il est à noter ici que si le premier extrait utilise à raison le terme générique « musulmans » qui est plus inclusif des différentes ethnies, le second réduit les musulmans aux « Arabes » au point de décrire le savant Avicenne, d'origine perse, comme un Arabe. Dans les deux cas, les contributions des non-musulmans (juifs et autres) vivant paisiblement dans le monde musulman ne sont pas reconnues.

La science progresse

Les musulmans contribuent énormément au progrès de la science.

- En astronomie, ils connaissent la position des étoiles et des constellations : ils possèdent un calendrier lunaire. Avant les Occidentaux, ils affirment que la Terre tourne autour du Soleil.
- En mathématique, ils connaissent l'algorithme, l'algèbre, et le chiffre zéro. Ils utilisent les chiffres arabes, qui seront adoptés par les Occidentaux.
- En géographie, ils mesurent la longitude et la latitude. Ils produisent des cartes très précises.
- En physique, ils connaissent les lois de l'optique et celle de l'inertie.
- En médecine, ils connaissent le système circulatoire et l'action thérapeutique des plantes.
- Ils écrivent les premiers dictionnaires et des grammaires de langue arabe. (*Réalités, manuel 1B, p. 280*)

Il y a deux problèmes cet extrait : les auteurs affirment que les musulmans « connaissent » l'algèbre; le verbe « inventer » est mieux approprié. De plus, on affirme qu'ils « utilisent les chiffres arabes », passant ainsi sous silence leur origine indienne, plutôt que « adoptent les chiffres indiens ».

La science et la technologie

Pour un peuple du désert, l'eau, l'irrigation, les fontaines et les jardins sont un don d'Allah qu'il faut chérir. À compter du 8^e siècle, les Arabes introduisent en Méditerranée des plantes inconnues de l'Occident. Citons l'abricot d'Arménie, la prune de Syrie, la pomme du Liban, l'artichaut de Palestine, la rose de Damas, le coton d'Inde et le riz de Chine. [...] Enfin, ils plantent en Espagne l'orange, la citrouille, le concombre, le melon et la pastèque. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 422*)

L'extrait suivant montre une reconnaissance directe de l'influence des musulmans sur l'Occident à travers diverses contributions (conservation, traduction, développement) relatives aux connaissances de l'Antiquité (mathématiques, médecine, géographie, astronomie, philosophie).

La science des musulmans

Les savants musulmans du Moyen-Âge auront une grande influence sur la science occidentale. Par suite des premières invasions germaniques, l'Occident chrétien perd une large part du savoir gréco-romain. Grâce à la conquête islamique du bassin méditerranéen, les penseurs musulmans ont la possibilité de conserver et de traduire en arabe les grands ouvrages de la Grèce et de la Rome antique. Ils empruntent aussi des connaissances scientifiques aux autres civilisations d'Asie pour développer leurs savoirs en mathématiques, en médecine, en géographie et en astronomie. On leur doit d'ailleurs l'invention de l'algèbre.

Dans des régions comme l'Espagne, chrétiens et musulmans cohabitent : les villes de Cordoue et de Tolède sont d'importants centres culturels au Moyen Âge. (*Histoire en action, manuel 1, p. 195*)

L'extrait suivant est unique puisqu'il souligne la contribution des Perses à l'essor scientifique à travers la traduction à la Maison de la sagesse à Bagdad (bien qu'elle ne soit pas nommée directement) ainsi que des médecins juifs et chrétiens.

La science et la technologie

Héritiers des Grecs et des Romains, les savants arabes et persans assimilent leurs savoirs grâce au centre de traduction à Bagdad mis sur pied par les Abbassides. C'est là que des lettrés traduisent, copient et diffusent les manuscrits anciens des bibliothèques des villes conquises. Ils les commentent et émettent des hypothèses, dont certaines conduiront à des découvertes capitales en mathématiques, notamment l'algèbre et la géométrie algébrique.

De plus, les observations astronomiques des Arabes conduisent à l'identification de nouvelles étoiles : Aldeberan, algol, Mizar [...]. Enfin, mentionnons que le premier hôpital voit le jour en Perse, à Gundishapur, au 6^e siècle. Le calife al-Mansûr ouvre un hôpital-école à Bagdad, au 8^e siècle. Dans ce lieu, dit le Vieil Hôpital, des médecins musulmans, juifs et chrétiens pratiquent et enseignent côte à côte. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 422*)

Les sciences

S'il est un domaine du savoir que les Arabes ont révolutionné, c'est bien celui des sciences. En mathématiques, l'Occident leur doit l'algèbre, le système décimal (avec l'indispensable zéro) et un nouvel ensemble de chiffres, que nous nommons chiffres arabes.

Les Arabes du Moyen Âge sont à l'origine de bien d'autres connaissances scientifiques et techniques dans divers domaines. En voici des exemples.

- Navigation : l'astrolabe, le gouvernail, les mesures de longitude et de latitude (pour connaître les positions sur terre et sur mer).
- Astronomie : l'idée que la Terre tourne autour de son axe.
- Technologie : les Arabes utilisent le papier, venu de Chine.
- Médecine : ils étudient le corps humain et ses maladies, les soins et les remèdes; ils développent de nouvelles techniques chirurgicales. Avicenne (ibn Sinā), un médecin d'origine perse, rédige un volumineux traité de médecine qui servira de référence aux médecins occidentaux pendant plusieurs siècles. (*D'hier à demain, manuel A, p. 220*)

L'importance des chiffres empruntés des musulmans par les Européens est soulignée à travers un exemple concret montrant à quel point ils facilitent le calcul. Dans ce cas précis, les chiffres offrent un exemple où le monde musulman a servi de courroie de transmission entre l'Inde et l'Europe, même si les musulmans finissent par être réduits aux « arabes » par les auteurs.

Les chiffres arabes

Le système de chiffres que nous utilisons aujourd'hui, le système décimal (de 0 à 9), nous vient des Arabes. Les Arabes l'ont acquis des Indiens. Ce système fait son apparition en Europe, par l'Espagne musulmane... les chiffres arabes sont beaucoup plus pratiques que les chiffres romains pour effectuer des opérations :

	CXXXIII	133
+	CCXII	312
+	MDCCLIX	1 759
	<hr/>	
	MMCCIV	2 204

(*Réalités, manuel 1B, p. 272*)

Le manuel *D'Hier à demain* décrit lui aussi l'influence des chiffres adoptés par les Européens, au contact des musulmans.

[...] la rencontre avec les Arabes et leur science apporte de nouvelles connaissances en Europe. Ainsi, les Occidentaux remplacent leurs chiffres romains par les chiffres arabes. Ils constatent en effet que les chiffres arabes sont beaucoup plus pratiques pour faire des calculs. (*D'hier à demain, manuel A, p. 210*)

Le manuel *L'Occident en 12 événements* relate lui aussi de nombreuses contributions musulmanes dans les domaines de la langue et des mathématiques, entrant en butte parfois avec la résistance du clergé.

Le génie ne sort pas seulement de la lampe d'Aladin!...

Les langues et la mathématique

Avant que le zéro parvienne en Espagne, le moine Gerbert D'aurillac découvre les « chiffres arabes » à Cordoue, au 10^e siècle, et les introduit en Occident. Toutefois, malgré les efforts du pape Sylvestre II, le clergé très conservateur fait obstruction. Attaché à l'héritage romain, il refuse d'adopter des signes conçus par des « infidèles ». C'est seulement au 13^e siècle que le zéro devient *cephirum* en latin (de l'arabe *As-Sifr*). (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 422*)

On mentionne également l'invention de la voile latine par les Arabes.

La voile latine et le gouvernail d'étambot

Inventée par les Arabes au VI^e siècle, la voile latine, une voile triangulaire fixée à l'arrière du navire, a été réintroduite par les Européens au XV^e siècle. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 68*)

L'extrait suivant représente une rare exception où on reconnaît très explicitement des contributions musulmanes dans un manuel de langue ou transdisciplinaire. Ainsi, le rôle des musulmans n'est pas limité à la simple conservation des œuvres de l'Antiquité, mais implique également la traduction, l'enrichissement et la transmission des connaissances aux autres peuples.

En Arabie

Les découvertes grecques et indiennes sont traduites, enrichies et préservées par les Arabes grâce auxquels elles nous parviennent. Ceux-ci se montrent particulièrement habiles dans la mise au point de nouveaux procédés de calcul. (*Action-Liaison, 1^{ère} secondaire, p.362*)

Par ailleurs un rapport ambivalent semble caractériser la relation entre l'islam et les progrès scientifiques de l'époque moderne selon le manuel *Réalités*. Bien que, d'un côté, on reconnaisse l'encouragement de la science par l'islam, on décrit l'islam comme catégoriquement opposé aux organismes génétiquement modifiés et au clonage. Or, des prises de positions de groupes musulmans canadiens sur certaines questions montrent le contraire tant que des règles religieuses et éthiques sont respectées et que le but est de servir l'humanité⁹.

⁹ Voir les positions du Canadian Islamic Congress et du Council on American Islamic Relations-Canada sur le clonage, par exemple.

L'islam et les progrès de la science

À travers les écrits du Coran, l'islam encourage les musulmans à tenir compte du monde qui les entoure et à l'étudier. Les apports scientifiques du passé confirment que la science a progressé rapidement grâce au travail des musulmans. La seule condition que la religion impose, c'est que la science permette de servir Allah. Aujourd'hui, le même principe s'applique. La science est soutenue par l'islam.

Par contre, dans les cas de clonage, du génome humain ou des OGM, c'est un « non » catégorique. Selon les principes de l'islam, on ne peut modifier ou manipuler l'œuvre d'Allah. (*Réalités, manuel 1B, p. 292*)

L'influence de la langue arabe sur les autres langues, dans le cas qui nous intéresse le français, est traitée dans plusieurs extraits qui soulignent l'emprunt linguistique.

Les mots empruntés

Plusieurs mots du français viennent d'autres langues. On dit que ce sont des emprunts. Tu peux trouver ces mots dans les dictionnaires de langue française. Mots empruntés à l'arabe café, estragon, tasse. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année, manuel D, p. 144*)

Des mots étrangers francisés

Plusieurs mots du français liés à l'alimentation proviennent de langues étrangères. En voici des exemples.

De l'arabe : un abricot, un méchoui, une merguez, le café, le taboulé. (*Ankor, 2^e cycle, manuel B, p. 32*)

Des mots étrangers francisés

Plusieurs mots du français proviennent de langues étrangères. En voici des exemples pour le vocabulaire du vêtement.

De l'arabe : une jaquette, une djellaba, une jupe. (*Ankor, 2^e cycle, manuel A, p. 50*)

Sous le titre *Nous parlons arabe sans le savoir!*, le manuel *D'hier à demain* (p. 219) offre une longue liste de mots arabes francisés incluant les termes alcool, algèbre, amiral, coton, élixir, hasard, sorbet, carat...

De son côté, le manuel *L'Occident en 12 événements, volume 2A* (p. 422) énumère plusieurs mots empruntés de l'arabe. Parmi les exemples donnés citons : Qahwa (café), tâssa (tasse), sukkar (sucre), narandj (orange), diwân (douane), makhâzin (magasin)...

2.2.3.2 Des personnalités scientifiques et littéraires musulmanes importantes

Contrairement aux manuels examinés lors de notre recherche exploratoire dans lesquels l'absence totale de penseurs et de scientifiques musulmans était frappante, les nouveaux manuels sont pleins de références élogieuses à des philosophes, scientifiques, géographes,

historiens... musulmans dont la contribution au développement dans leur domaine respectif est fort importante, certains d'entre eux en maîtrisant plus d'un étant données leurs connaissances encyclopédiques.

Vu les instructions explicites des programmes pour le traiter, Averroès occupe sans conteste la première place en terme de nombre de références qui lui sont faites ainsi que l'espace qui lui est consacré. Les descriptions soulignent ses talents multidisciplinaires, ses écrits, son influence sur les penseurs et l'enseignement en Occident ainsi que sa persécution par les conservateurs tant musulmans que chrétiens...

Le manuel *L'Occident en 12 événements* lui consacre plus d'espace que tous les autres. Il est dépeint comme un esprit précurseur et un penseur innovateur face au conformisme de son époque, ce qui lui attire la foudre des conservateurs religieux de tous bords, ses écrits trouvant des échos dans les milieux universitaires européens.

Les commentaires sur Aristote et le Traité de médecine, d'Averroès

De la pensée d'Aristote, Averroès tire une philosophie controversée pour l'époque. Il démontre que les vérités de la foi et de la raison sont distinctes, voire opposées. Les théologiens conservateurs de l'islam attaquent la thèse d'Averroès. En Occident, Siger de Brabant l'enseigne à l'Université de Paris. Thomas d'Aquin la critique en 1240, puis le Pape Léon X la condamne en 1513. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 354*)

Rapportant l'importance de la science dans la société musulmane, les auteurs du manuel *Réalités* font le commentaire suivant sur une photo représentant Averroès :

Averroès discutant de philosophie

L'Arabe Abû al-Walid ibn Ruchd, dit Averroès, est un des plus grands esprits de l'époque. Il est astronome, mathématicien, physicien, médecin et juriste. Il est l'auteur du *Traité universel de la médecine*, considéré comme l'un des plus importants du Moyen Âge. Il est célèbre pour ses Commentaires sur les œuvres du philosophe grec Aristote. Les travaux d'Averroès, traduits en latin et étudiés dans les universités chrétiennes influencent les plus grands penseurs d'Occident. (*Réalités, manuel 1B, p. 279*)

Averroès

Il étudie la médecine, le droit, la physique et l'astronomie. Mais c'est surtout comme philosophe qu'il marque son époque. Son œuvre *Commentaires sur Aristote* est étudiée durant tout le Moyen Âge. Vers la fin de sa vie, Averroès est obligé de s'exiler parce qu'on juge que ses écrits ne respectent pas l'islam. Il est aussi banni de l'Église chrétienne

à cause de ses idées contraires à la doctrine. (*D'hier à demain, manuel A, p. 218*)

Averroès (1126-1198)

Né à Cordoue en Espagne, l'un des plus grands philosophes musulmans, Averroès, en arabe Ibn Rushd, a aussi été médecin et juriste. Il a écrit d'abord sur la médecine et sur le droit. Il a composé un grand traité de médecine intitulé *Al-Kulliyat (Généralités, en latin Colliget)*, qui a été enseigné dans les écoles de médecine occidentales jusqu'au XVIII^e siècle. Traduits en latin, ses *Commentaires sur Aristote* l'ont rendu célèbre dans tout le monde occidental. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 211*)

La science des musulmans

Les Commentaires sur Aristote, un disciple de Platon, du philosophe musulman Ibn Rushd, connu sous le nom latin d'Averroès (1126-1198), permettent aux clercs d'Occident de redécouvrir la philosophie grecque. Également juriste et médecin, Averroès est l'auteur d'un traité de médecine, une discipline où les musulmans sont alors très en avance sur les Occidentaux. (*Histoire en action, manuel 1, p. 195*)

En commentaire sur une photo d'une statue du penseur, on apprend les différentes fonctions qu'il a occupées.

En 1182, Averroès devient Premier médecin à la cour de Cordoue. À compter de 1184, il obtient une charge de qâdi, c'est-à-dire de juge à la Grande mosquée. Il compose l'essentiel de son œuvre philosophique entre 1180 et 1193. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 354*)

Le manuel *L'Occident en 12 événements* énumère les types d'écrits d'Averroès sur Aristote.

Averroès a rédigé trois types d'ouvrages sur Aristote. Les *Grands commentaires* expliquent et interprètent le texte d'Aristote phrase par phrase. Les *commentaires moyens* sont plus concis : ce qui est propre au Grec n'est pas toujours distinct de ce qu'en tire le Cordouan. Les *Abrégés* ou *Synopsis* sont des textes plus personnels d'Averroès. Ils traitent moins d'Aristote que des sciences qu'il a définies. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 354*)

Un extrait des Commentaires d'Averroès y est également inclus pour illustrer sa vénération pour Aristote.

Aristote a inventé et achevé la logique, la physique et la métaphysique. [Il les a inventées parce que tous les ouvrages qui ont été écrits avant lui sur ces sciences ne valent pas la peine qu'on en parle, et ont été éclipsés par ses propres écrits.] Il les a achevées, parce qu'aucun de ceux qui l'ont suivi jusqu'à notre temps, c'est-à-dire pendant près de quinze ans, n'a rien pu ajouter à ses écrits, ni y trouver une erreur de quelque importance. Que tout cela soit réuni en un seul individu, cela tient du miracle et de l'extraordinaire. Lorsqu'une telle disposition se rencontre en un seul homme, il mérite d'être considéré comme un dieu plutôt que comme un être humain. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 354*)

En plus d'Averroès, quelques grands historiens et géographes musulmans sont mentionnés.

Ibn Battûta (1304-1377) Abu Adb Allah Muhammad ibn Abd' Allâh, dit Ibn Battûta, est né à Tanger. Géographe et écrivain, il a parcouru plus de 1200 000 km sur une période de 30 ans. Son premier voyage a été le pèlerinage à la Mecque. Au terme de ses voyages, il a dicté son Rihla au lettré Ibn Juzay. Il a terminé son œuvre en 1356. Le Rihla est une suite d'anecdotes et de réflexions religieuses et historiques. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 413*)

Le géographe musulman Al Idrissi dont la carte est reproduite plus d'une fois est également mentionné dans certains manuels. On peut lire le commentaire suivant sur sa carte qui montre la position du nord plutôt vers le sud.

Une carte arabe

Réalisée par le géographe arabe al Idrîsi, cette carte est la plus exacte de son époque. Pour la lire aisément, il faut la retourner car, au XIIe, il n'avait pas encore été convenu que le nord devrait figurer en haut... (*D'hier à demain, manuel A, p. 220*)

Le géographe et historien Al-Yaqubi est également cité parmi les personnalités savantes du monde musulman.

Le pays d'Al-Yaqubi

Géographe et historien arabe du 9^e siècle, Al-Yaqubi est un grand voyageur. Il écrit plusieurs livres dans lesquels il note ses observations sur les pays et les villes qu'il a visités. Vers 891, il écrit *Le livre des pays*, dans lequel il décrit Bagdad. (*Réalités, manuel 1B, p. 335*)

Le manuel *D'hier à demain* le présente comme suit :

Bagdad au IX^e siècle

Grand voyageur du IX^e siècle, le géographe arabe Ya'kubi a visité de nombreux pays d'Orient, d'Occident et même d'Afrique. Dans son ouvrage intitulé *Les Pays*, il en fait des descriptions d'une grande richesse. (*Réalités, manuel 1B, p. 335*)

L'historien et sociologue Ibn Khaldoun est décrit dans ces termes qui ne permettent pas de lui attribuer la « paternité » de l'histoire scientifique :

L'historien Ibn Khaldoun avance l'idée que l'histoire a pour fonction d'expliquer le passé au lieu de seulement le raconter. Il insiste aussi pour que les témoignages soient soumis à la critique. Il serait l'un des pères de l'histoire scientifique moderne. (*D'hier à demain, manuel A, p. 220*)

Avicenne est aussi mentionné comme un des grands philosophes et savants musulmans de la façon suivante.

Avicenne (980-1037)

Avicenne, en arabe Ibn Sinâ, est l'un des plus grands philosophes de l'islam. Sa pensée, l'avicennisme est carrefour de la pensée occidentale et de la pensée orientale. Plusieurs de ses écrits nous sont parvenus, dont des traités portant sur les sciences, sur la philosophie et sur la spiritualité. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 210*)

Les sciences

Avicenne (ibn Sinâ), un médecin d'origine perse, rédige un volumineux traité de médecine qui servira de référence aux médecins occidentaux pendant plusieurs siècles. (*D'hier à demain, manuel A, p. 220*)

Ahmed Babba directeur de l'Université de Sankoré est décrit dans ces termes.

Ahmed Babba (1526-vers 1620)

Il dirigea l'université de Sankoré Durant 30 ans. Sous son administration, Sankoré devint un centre mondial des sciences. L'université comptait diverses facultés : droit, médecine et chirurgie, grammaire, construction, manufacture et artisanat. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 415*)

2.2.3.3 Les omissions

Toutefois, malgré la reconnaissance abondante des diverses contributions de l'aire islamique à la civilisation universelle, on est forcé de constater plusieurs silences dans le corpus examiné. En comparaison avec la reconnaissance directe lors de la discussion de la civilisation islamique, le silence sur les contributions musulmanes à la science est frappant lors de la discussion de l'éveil scientifique en Europe, tant dans les manuels d'histoire que ceux de français ou transdisciplinaires. C'est comme si les deux périodes ne se croisaient pas dans l'esprit des auteurs, au point de les traiter séparément.

Les exemples suivants illustrent à quel point le traitement des contributions musulmanes est passé sous silence ou réduit à des domaines restreints à cause d'un ethnocentrisme excessif.

Des conditions favorables

D'abord, on connaît mieux la Terre. Les Grecs de l'Antiquité, dont le géographe Ptolémée, avaient évoqué le fait que la Terre est ronde. Au XIV^e siècle, les Européens redécouvrent la théorie de Ptolémée. Toutefois, le savant grec avait évalué la circonférence de la Terre aux deux tiers de ce qu'elle est en réalité. (*D'hier à demain, manuel B, p. 57*)

L'extrait suivant est marqué par une généralisation excessive de l'état de la science au Moyen-âge à cause de l'ethnocentrisme.

Les sciences

Au Moyen Âge, il est impensable que la science puisse contredire les idées prônées par l'Église. C'est pourquoi les sciences se développent peu durant cette période. En l'absence de nouvelles théories, on s'appuie sur la science des Anciens. Comme le Grec Ptolémée, on affirme par exemple que le Soleil tourne autour de la Terre. (*D'hier à demain, manuel A, p. 210*)

L'effacement de l'acteur musulman permet aussi de s'attribuer des avancées en terme de contenu et de méthodologie scientifiques que les musulmans ont déjà perfectionné des siècles auparavant. Ainsi, l'algèbre, invention musulmane, est enrichie par les Européens en s'appuyant sur les Grecs que les musulmans ont déjà surpassés.

La science au temps de l'humanisme

Sur le plan scientifique, les progrès attribuables à l'humanisme sont importants. En s'appuyant sur les écrits de l'Antiquité, dont ceux de Pythagore ou d'Euclide, des savants approfondissent les connaissances en géométrie, en trigonométrie et en algèbre. Par des calculs mathématiques, le Polonais Nicolas Copernic établit que la terre tourne autour du soleil, non l'inverse. Toutefois, ce n'est qu'au début du 17^e siècle que, grâce à l'invention du télescope, Galilée démontre la véracité des thèses de Copernic. [...] L'esprit scientifique, basé sur l'observation et l'expérimentation, prend forme. [...] Grâce à la pratique de la dissection des cadavres, Vésale fait paraître le premier traité d'anatomie du corps humain. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 18-19*)

Le silence sur les contributions musulmanes en médecine est particulièrement frappant lors de la discussion du réveil de l'Europe.

La médecine

Du III^e siècle après Jésus-Christ jusqu'au XVI^e siècle, la médecine n'a pas beaucoup évolué. Au début du XVI^e siècle, les travaux d'un savant grec nommé Galien étaient la principale source de référence. Au XVI^e siècle, des médecins comme Ambroise Paré, Vésale et Paracelse ont effectué les premières études de l'anatomie du corps humain. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 25*)

La médecine à l'époque de la Renaissance est dite inspirée des Grecs uniquement.

La science médicale, qui s'inspire elle aussi des Grecs, a recours à des pratiques étranges, comme la saignée. (*D'hier à demain, manuel A, p. 210*)

La médecine

Les progrès scientifiques accomplis pendant la renaissance jettent les fondations de la science moderne. Les médecins commencent l'exploration du corps humain. L'étude du corps par la dissection des cadavres est plus répandue. Même si quelques médecins sont des chercheurs avant-gardistes, la majorité d'entre eux pratiquent encore selon des méthodes anciennes liées aux enseignements d'Hippocrate (4^e siècle avant notre ère). (*Réalités, manuel 2A, p. 31*)

Plus loin dans la même page on reconnaît les apports des musulmans

Les mathématiques

Les travaux de l'Antiquité et l'apport des sciences arabe et indienne contribuent au développement des mathématiques. (*Réalités, manuel 2A, p. 31*)

L'explication de la contagion par des micro-organismes, faite des siècles auparavant par des médecins musulmans, est cependant décrite comme une découverte européenne.

La science au service de la santé La découverte des microorganismes

Si certains scientifiques expliquèrent la contagion par l'existence de micro-organismes dès le 15^e siècle, il a fallu attendre l'invention des premiers microscopes au 17^e siècle pour observer des bactéries. (*Cyclades, 3^e cycle 2^e année, manuel D, p. 145*)

Un autre exemple dans le domaine de la médecine consiste à passer directement d'Hippocrate à Jenner en 1796, ce qui permet de passer sous silence les avancées faites par la civilisation islamique. En réalité, la technique d'inoculation n'a pas été inventée par Jenner et Pasteur mais a été développée dans le monde musulman et acheminée de la Turquie en Europe par la femme de l'ambassadeur anglais à Istanbul en 1724. En Turquie, les enfants étaient vaccinés avec la variole des bovidés pour combattre la dangereuse variole au moins 50 ans avant que l'Occident ne la « découvre »¹⁰.

Parlons vaccins et antibiotiques

Des centaines d'années plus tard, grâce à un médecin anglais, la médecine fait un progrès majeur. En effet, en 1796, Edward Jenner constate que les gens atteints de la « vaccine », une maladie qui se contracte en trayant les vaches, n'attrapent pas la variole, qui est une maladie beaucoup plus grave et plus contagieuse que la vaccine. C'est alors qu'il a l'idée de protéger de la variole les gens en bonne santé en leur inoculant la vaccine...

Louis Pasteur

Il faudra cependant attendre près de 100 ans pour que l'on comprenne ce que le docteur Jenner a réellement découvert. En effet, à la fin du 19^e siècle, le chimiste français Louis Pasteur démontre que les infections sont causées par un microbe qui pénètre dans le corps. Selon lui, les microbes sont transmis par l'air, les maladies se propagent d'une personne à l'autre et chaque maladie est causée par un microbe spécifique. [...] En s'inspirant, entre autres, des travaux du Dr Jenner, Louis Pasteur tire la conclusion suivante : si on injecte une toute petite quantité du microbe d'une maladie à une personne en santé, on protège cette personne contre cette maladie. (*Signet, p. 132-33*)

¹⁰ How Islamic inventors changed the world, *The Independent* 11 mars 2006. http://news.independent.co.uk/world/science_technology/article350594.ece.

**Expo-sciences
Louis Pasteur(1822-1895)**

Au milieu du 19^e siècle, le biologiste français Louis Pasteur réussissait à prouver que les microbes, ces êtres vivants invisibles à l'œil nu, étaient les agents responsables de certaines maladies graves. Pasteur fabriqua le premier vaccin [...] Pasteur fut le premier à vacciner un être humain. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année, manuel D, p. 40*)

Les omissions des contributions musulmanes dans le domaine commercial sont évidentes dans plusieurs exemples identifiés dans le corpus. Dans le cas de la lettre de change, l'omission de sa source musulmane permet de présenter l'Europe comme créatrice de nouvelles pratiques commerciales révolutionnaires à l'époque.

Le même silence est observable dans le manuel *D'hier à demain* (p. 241, 244-245) qui ne fait pas référence à l'influence des musulmans lors de la discussion de diverses pratiques commerciales et économiques (monnaies, banc de changeurs de devises, chèque bancaire, lettre de change). En commentaire sur des photos de Ducat de Venise, « florin de Florence et le denier en argent de France », on peut lire :

Ces monnaies sont parmi les plus recherchées du commerce mondial.
(*D'hier à demain, manuel A, p. 244*)

En réalité, le dinar musulman était utilisé comme monnaie internationale avant que les Européens frappent leurs propres monnaies et que celles-ci ne prennent de la valeur.

Traitant de Lucia Pacioli et du développement de la comptabilité, l'influence musulmane dans le domaine des finances est réduite à leur rôle de simples intermédiaires dans la transmission des savoirs antiques. La comptabilité que les Européens ont apprise des musulmans est plutôt attribuée à Pacioli.

Lucia Pacioli (1445-1517)

Moine et mathématicien italien, il est considéré comme l'inventeur de la comptabilité. Son ouvrage le plus important résume les connaissances mathématiques de son époque, principalement en algèbre. Il prend en compte les enseignements de l'Antiquité transmis par les Arabes. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 29*)

Le silence sur l'impact de l'architecture musulmane sur l'Europe est également patent.

Deux mentions exceptionnelles sont à signaler. La première est dans le manuel *Réalités*.

L'influence de l'architecture islamique se propage jusqu'en France et en Italie. Les architectes chrétiens incluent des motifs arabes à la décoration de certains bâtiments. (*Réalités, manuel 1B, p. 282*)

Le manuel *L'Occident en 12 événements* en parle de façon très anecdotique lorsqu'il parle du sort des musulmans après la reprise de l'Espagne sous deux photos d'Alcazar à Séville :

Pour son palais, le roi Pierre 1^{er} le Cruel fit appel à des artistes *mudajjan*. Ces musulmans, ou Maures, avaient choisi de rester en Espagne sous la domination chrétienne. Les arcades de la cour montrent l'art des mudajjan. La galerie du premier étage, de style Renaissance, fut construite au 16^e siècle. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 353*)

L'usage des outils de navigation en Occident attribue la boussole à des inventeurs chinois alors que l'astrolabe, invention musulmane, est décrit comme seulement « connu des Arabes ».

Les fondements des grandes découvertes

L'usage de certains instruments d'orientation se généralise. En observant les astres à l'aide d'un astrolabe ou d'une arbalestrille, en situant le Nord grâce à une boussole [...], les navigateurs peuvent désormais déterminer leur position beaucoup plus facilement. Ces inventions ne sont pas nouvelles : l'astrolabe est connu des Arabes depuis longtemps et la boussole est une ancienne invention chinoise introduite en Europe vers le 13^e siècle. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 29*)

Le silence sur l'origine musulmane de l'invention de l'astrolabe est évident dans l'extrait suivant :

Quelle est la route des Indes ?

À la fin du Moyen Âge, de nouvelles technologies améliorent la navigation.

- L'astrolabe sert à s'orienter en mer. Il permet de déterminer l'emplacement précis d'un lieu géographique à l'aide des étoiles. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 57*)

Le traitement des grands navigateurs ne contient aucune mention de navigateurs musulmans célèbres. (*Ankor, 2^e cycle, manuel A, p. 152-155*)

Le même silence est observable dans le cas des moulins à vent utilisés plus de 500 ans auparavant en Perse et dans le monde musulman.

Autre manifestation de l'avancement technique : l'usage généralisé du moulin à eau puis, à partir du 13^e siècle, du moulin à vent, qui facilite la fabrication de la farine. (*Histoire en action, manuel 1, p. 178*)

Des moulins à eau et moulins à vent

En même temps qu'on perfectionne des moulins à eau, on construit les premiers moulins à vent. Ces deux types de moulins fournissent l'énergie nécessaire pour moudre les grains et produire la farine, qui est

à la base de l'alimentation au Moyen Âge. (*D'hier à demain, manuel 1B, p. 239*)

L'expansion de l'usage du papier de la Chine vers l'Europe offre un autre exemple édifiant sur l'ambivalence du traitement du rôle des acteurs musulmans qui oscille entre l'omission totale et la reconnaissance vague dans des manuels de langue et transdisciplinaires.

Histoire du papier

En 751, lorsque les Arabes attaquèrent certaines villes chinoises, ils firent de nombreux prisonniers, dont des artisans papetiers. L'art de la fabrication du papier se propagea donc ainsi vers l'ouest. Plus tard, des marchands apportèrent cet art plus à l'ouest, d'abord jusqu'en Italie et en Espagne puis jusqu'en France. (*Ardoise, 2^e cycle, 1^{ère} année, manuel B, p. 31*)

La science et la technologie

Comme les Arabes gardent à leur tour le secret de fabrication du papier, c'est un produit exporté qui rapporte gros. L'Occident en achète de grandes quantités : même le pape est client du calife. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 422*)

Un autre exemple de reconnaissance/omission de l'avancée et du rôle du monde musulman dans la généralisation de l'usage du papier en Europe est observable dans plus d'un manuel. Après avoir exposé l'histoire du papyrus en Égypte ancienne, on poursuit en indiquant :

Au X^e siècle, y compris en Égypte, le pays des papyrus, il existait des centres de fabrication du papier. Ensuite, ce furent l'Italie, l'Espagne, la France. Petit à petit, dans chaque pays d'Europe, le papier, fabriqué à partir de vieilles étoffes, élargit son domaine. (*Pour lire et pour écrire, 2^e secondaire, p. 8*)

Dans d'autres extraits, des référents vagues (Moyen-Orient, peuple) sont utilisés :

Le papier

Cette précieuse invention se transmet ensuite de peuple en peuple pour atteindre l'Europe au 12^e siècle, où on le fabriqua encore longtemps manuellement, feuille à feuille. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année, manuel D, p. 56*)

La fabrication du papier

La route du papier (cotexte commentaire sur carte)

Pendant longtemps, la Chine a été la seule région du monde à produire du papier. Mais vers le VII^e siècle, le procédé s'est répandu en Asie centrale, au Moyen-Orient, puis en Europe. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année, manuel D, p. 98*)

Malgré quatre pages de description de la civilisation grecque et de son héritage, le manuel *Signet A* reste silencieux sur le rôle de la civilisation islamique dans la préservation, la traduction, la transmission et l'amélioration de l'héritage grec.

L'héritage de la civilisation grecque est très présent dans le monde. Plusieurs langues utilisent des mots qui viennent du grec : le mot « démocratie », par exemple, vient du mot grec *demokratia*. La philosophie et l'histoire sont toujours étudiées dans nos écoles. Les pièces de théâtre des Grecs anciens sont encore jouées de nos jours. Et bien sûr, les Jeux olympiques continuent de nous passionner. (*Signet A*, p. 147)

Par ailleurs, une perspective occidendo-centrique et une maladresse de formulation sur le développement de la pensée et de la philosophie ainsi que des universités pourraient être à l'origine de l'omission des avancées musulmanes dans ces domaines.

La Pensée

Toutefois, la philosophie se transforme lorsque les chrétiens découvrent les textes des anciens philosophes grecs. Pour la première fois, ils peuvent lire des textes philosophiques, comme ceux de Platon et d'Aristote, qui s'appuient sur un raisonnement logique et non sur une croyance. (*D'hier à demain, manuel A*, p. 208)

Les premières universités apparaissent dès le XIIe siècle dans les grandes villes européennes telles que Bologne, Paris, Oxford, Cambridge, Tolède et Cologne. (*D'hier à demain, manuel A*, p. 209)

Dans le domaine de l'astronomie, un eurocentrisme conduit à une généralisation excessive des croyances de l'époque. Encore une fois, le fait de ne pas prendre en considération les avancées de l'aire musulmane ainsi qu'une formulation déficiente généralisent l'état des connaissances en Europe, non touchée alors par les connaissances musulmanes, à l'ensemble du monde.

Nicolas Copernic (1473-1543)

À l'époque où vivait Copernic, on croyait dur comme fer que la Terre était le centre de l'Univers. On croyait aussi que le Soleil et les autres planètes tournaient autour de la Terre. Mais ce jeune astronome polonais viendra bouleverser ces croyances. Selon lui, c'est le Soleil qui se trouve au centre de l'Univers, et que la Terre n'est qu'une planète parmi les autres. Dès 1510, Copernic est persuadé que sa théorie est la bonne. Mais pendant 30 ans, il poursuit ses observations et accumule des preuves. (*Mes chantiers, Dossier Science et technologies, 2^e cycle, 1^{ère}-2^e année*, p. 136)

Pendant des dizaines d'années, Copernic observa le ciel et fit de patients calculs. Il redécouvrit les théories des Grecs, il les démontra et les compléta. Il remit le ciel à sa place, au centre du système solaire, et fit tourner la terre autour de lui, avec les autres planètes. L'astronomie moderne venait de naître. (*Cyclades, 3^e cycle, 1^{ère} année primaire, manuel A*, p. 89)

La théorie de Copernic

Au 16^e siècle, le géocentrisme est remis en question par Copernic, un scientifique et prêtre. (*Réalités, manuel 2A, p. 65*)

Le rôle des musulmans dans l'aviation est ignoré dans le manuel *Signet* trop centré sur Léonard de Vinci mais reconnu dans *Correspondances 2^e secondaire* qui rapporte des expériences des précurseurs chinois et d'Ibn Farnass¹¹ dans ce domaine.

Les machines volantes de Léonard de Vinci

Léonard de Vinci (1452-1519) a dessiné et imaginé, et peut-être fabriqué, de nombreux engins, tels que le planeur, le parachute et même l'hélicoptère. Il a fallu 400 ans avant que d'autres hommes ne réalisent de tels rêves.

Léonard observe le vol des grands rapaces; ceux-ci, en vol plané, se laissent porter par les courants aériens et peuvent ainsi planer pendant un très long moment. Sans le savoir, Léonard vient de découvrir ce qu'on appelle aujourd'hui l'aérodynamisme (ce qui permet à un oiseau ou à un avion de voler plus efficacement, en fonction des conditions du vent) de même que l'importance... de la météo!

Ce n'est que 400 ans plus tard que l'on redécouvre le génie des dessins de Léonard de Vinci. En 1895, les plans de machines volantes sont repris presque tels quels par l'Allemand Otto Lilienthal, qui a été le premier homme à voler en planeur sur des distances de 200 à 300 mètres. (*Signet, p. 86-89*)

Le manuel *Correspondances* décrit le travail d'Ibn Firnas dans le domaine de l'aviation dans ces termes

En 875, Abbas-Ibn-Firnas, un physicien se casse les reins en Andalousie. [...] À Constantinople, 800 ans avant les Jeux de l'air, c'est un Sarrasin qui fait une démonstration devant l'empereur, le sultan et la foule. Il utilise une grande robe blanche renforcée d'une armature en osier. Comme tout parapentiste, debout, les bras écartés, il attend le vent de face malgré les railleries du public qui s'impatiente. Sa première tentative sera aussi sa dernière. (*Correspondances, 2^e secondaire, p. 71*)

2.3 LES RELATIONS ENTRE CIVILISATIONS : ENTRE ENRICHISSEMENT « MUTUEL » ET RIVALITÉ

Les extraits relatifs à cet aspect décrivent une relation complexe entre les deux aires à divers niveaux : économique, politique et religieux. Au plan économique, les relations

¹¹ Ibn Farnass a réussi à voler pendant 10 minutes au 9^e siècle même s'il s'est écrasé à son atterrissage. Il a conclu à raison que l'absence de queue à son engin a causé l'échec de son atterrissage. See How Islamic inventors changed the world *The Independent* 11 mars 2006. http://news.independent.co.uk/world/science_technology/article350594.ece.

connaissent à la fois des échanges bénéfiques aux deux, mais également une rivalité économique motivée par le désir du profit et du contrôle de la circulation des marchandises et des voies commerciales ainsi que de l'accès privilégié à certains marchés et à ses matières prisées à travers le monde.

La relation entre l'Europe et le monde musulman montre une certaine dépendance des Européens à des produits de luxe de l'époque importés grâce au commerce avec des musulmans.

La route des épices au XV^e siècle

L'Europe avait besoin de nombreux produits asiatiques. En premier lieu, les épices, bases de la pharmacie et indispensables pour la cuisine, à une époque où [...] la viande, mal conservée dans des couches de sel, exigeait beaucoup d'assaisonnement pour être consommée [...] Aux épices s'ajoutaient les teintures pour les étoffes, les textiles, coton, d'Égypte, soie de Perse, d'Irak, de Syrie; les étoffes, les verreries, les armes de Syrie; les perles du Golfe persique [...].(*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 56*)

Ces échanges représentaient un commerce très lucratif pour des villes italiennes.

Le rôle de la méditerranée

Les villes italiennes sont les premières à participer au grand commerce. Leur situation sur la Méditerranée leur permet d'importer des produits d'Asie et d'Afrique. De plus, lors des croisades, elles échangent des produits au Moyen-Orient. Certains commerçants italiens s'enrichissent aussi en transportant les croisés sur leurs bateaux, à qui ils font payer un montant d'argent. Avec l'argent ainsi gagné, ils se procurent des produits de luxe qu'ils revendent en Europe.

Les produits d'Orient sont très recherchés (épices, soieries, pierres précieuses, or, etc.). Des villes comme Venise, Gênes et Pise, qui possèdent d'importantes flottes de navires, servent d'intermédiaires entre l'Occident et l'Orient. (*D'hier à demain, manuel A, p. 241*)

La rivalité entre les deux pôles est parfois provoquée par des intérêts économiques conflictuels étant donné l'importance des produits d'Orient et le désir des Européens d'éliminer les intermédiaires musulmans et de tirer davantage de profits de ce commerce.

De nouvelles voies maritimes

Au XV^e siècle, le besoin de nouvelles routes pour le commerce des épices a incité des explorateurs européens à chercher des façons d'atteindre l'Inde par la mer. Les routes terrestres étaient sous le contrôle des Turcs. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 64*)

Le commerce

En 1453, les Turcs ont conquis la ville de Constantinople, qui est devenue Istanbul, cette ville était au centre des grandes routes

commerciales. Les Turcs ont alors pris le contrôle des routes du commerce. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 66*)

Des royaumes en quête d'expansion

Les Français et les Anglais poursuivaient le même but : commercer avec l'Asie pour ses richesses et ses épices, éviter le territoire musulman et s'approprier les richesses des territoires inexplorés. (*Réalités, manuel 2A, p. 74*)

Des épices et de la soie

Les Européens de l'époque sont particulièrement avides de soieries et d'épices. [...] Toutefois, leur prix très élevé incite les Européens à se les procurer directement en Orient, sans passer par des intermédiaires italiens et arabes. (*D'hier à demain, manuel B, p. 56*)

Dans ce contexte de rivalité économique, le contrôle des voies stratégiques du commerce, tant maritimes que terrestres, devient un enjeu majeur.

Des raisons économiques

Mais pourquoi donc chercher une nouvelle route ? Le chemin traditionnellement utilisé pour se rendre en Orient, la route de la soie, était contrôlé essentiellement par les commerçants italiens (comme Marco Polo). De plus, après s'être emparés de Constantinople en 1453, les Turcs, sans fermer totalement cette voie, l'ont rendue moins accessible et plus coûteuse en imposant des taxes. La découverte d'un nouveau trajet plus direct permettrait aux pays qui auraient accès de s'enrichir directement sans passer par des intermédiaires turcs ou italiens. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 73*)

Des métaux précieux

Le grand commerce, de plus en plus important depuis le Moyen Âge, pousse les Européens à rechercher de l'or et de l'argent qu'ils utilisent comme monnaies d'échange. Leur principale source d'approvisionnement se trouve cependant en Afrique, qui est sous le contrôle des musulmans. Pour accéder directement aux métaux précieux, les Européens doivent donc trouver de nouveaux trajets sans passer par la mer Méditerranée. (*D'hier à demain, manuel B, p. 57*)

La rivalité économique avec les Turcs est soulignée lors de la description de l'histoire de Constantinople.

Venise contrôle le commerce de Constantinople

Venise et Gênes rivalisent pour posséder le monopole des produits d'Orient. En 1082, Venise s'engage à protéger les côtes et les routes maritimes byzantines menacées par les Turcs. En échange, elle obtient des Byzantins le droit exclusif de commercer dans tout l'empire. (*Réalités, manuel 1B, p. 339*)

La rivalité religieuse est aussi un aspect abordé dans les manuels. L'incident majeur qui illustre cet aspect dans les manuels est la campagne des Croisades. Quelques brèves mentions sont également faites dans le manuel *D'hier à demain*.

Le désir d'évangélisation

Les Européens demeurent préoccupés par l'évangélisation des non chrétiens. En fait, ils rêvent de diffuser le christianisme partout sur le globe. Ils veulent aussi freiner l'expansion de l'islam, particulièrement en Afrique et en Asie. (*D'hier à demain, manuel B, p. 57*)

De l'Atlantique à l'Indus

Tout comme les chrétiens, les musulmans cherchent à rassembler toujours plus de fidèles. (*D'hier à demain, manuel A, p. 216*)

2.4 LA DIVERSITÉ CULTURELLE, ETHNIQUE ET RELIGIEUSE DU MONDE MUSULMAN

Bien que le traitement de l'expansion de l'islam dans différentes régions comportant des caractéristiques ethniques, linguistiques et culturelles différentes soit fait dans tous les manuels et que la question de la tolérance des autres religions monothéistes y soit reconnue dans plusieurs d'entre eux, la question de la diversité culturelle, ethnique et religieuse n'est pas soulevée directement comme une caractéristique essentielle du monde musulman. Comme nous l'avons vu dans plusieurs citations plus haut, le monde musulman est le plus souvent réduit à tort à sa seule composante arabe.

Le manuel *D'Hier à Demain*, est le seul à consacrer un paragraphe à faire la distinction entre Arabe et musulman et à montrer que la catégorie « musulman » englobe des ethnies diverses dont la majorité ne sont pas Arabes.

L'islam aujourd'hui

Les Arabes ne sont pas tous des musulmans, et l'islam va bien au-delà des frontières des pays arabes. En fait, la plupart des musulmans vivent dans des pays non arabes : l'Indonésie, le Pakistan, le Bangladesh, l'Inde, la Turquie, l'Iran et plusieurs pays d'Afrique. Selon les statistiques, il y a plus d'un milliard de musulmans sur la planète. De ce nombre, moins de 25 % sont des Arabes. (*D'hier à demain, manuel A, p. 216*)

Une reconnaissance timide et indirecte de la diversité ethnique et linguistique du monde musulman est également présente en passant, lorsqu'il est question du rôle de la langue arabe en tant qu'agent de cohésion et d'apprentissage du Coran et d'échanges entre les diverses communautés qui composent le monde musulman :

Parce qu'ils apprennent à lire le Coran en arabe, tous les musulmans des pays islamiques connaissent cette langue. La connaissance de l'arabe permet de nombreux échanges culturels entre les différentes communautés islamiques. (*D'hier à demain, manuel A, p. 218*)

Deux mentions uniques sont faites au sujet de la contribution des berbères de l'Afrique du Nord à l'enrichissement de la civilisation islamique en Andalousie et à Tombouctou.

Al-Andalûs

Du 8^e siècle, une brillante civilisation s'épanouit en Al-Andalûs, nom arabe de l'Espagne. Issue d'une fusion de la pensée arabe, berbère et hispanique, l'architecture espagnole témoigne du génie de l'islam en Occident. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 352*)

La description de la diversité culturelle à Tombouctou et à Bagdad est présente dans l'extrait suivant vu l'attraction exercée par ces deux villes (commerce, science...) à leur époque de gloire.

Tombouctou

Tombouctou, comme Bagdad d'ailleurs, est une ville multiculturelle. Parmi les cent mille personnes qui vivent dans son enceinte, on trouve des Berbères et des Arabes venus du nord, des éleveurs peuls, des paysans songhaïs, et bien d'autres.

Un commentaire sur une photo de la mosquée de Sankoré ajoute :

Mosquée de Sankoré, Tombouctou, Mali actuel

Bâtie au début du 15^e siècle, la mosquée de Sankoré abrite alors une université islamique très réputée, fréquentée par des étudiants venus des quatre coins du monde musulman. (*Histoire en action, manuel 1, p. 219*)

Le résumé du Roman *Adieu Babylone* de Naïm Kattan, dont les événements se déroulent dans les années 1940, durant la persécution des juifs, nous décrit un Irak à deux visages : respect de la diversité et cohabitation harmonieuse, d'une part, et déni des droits politiques de la minorité juive ainsi que la violence qu'ils ont pu subir, de l'autre.

En Irak, musulmans, chrétiens et juifs se côtoient quotidiennement. Malgré la vie en commun, chaque groupe préserve jalousement son identité. Les quartiers sont parfaitement identifiés et les mariages respectent le rang de chacun. Bien qu'ils soient présents en Irak depuis des siècles, les juifs sont exclus de certains domaines de la vie publique qui restent uniquement réservés aux musulmans. [...] Pourtant le souvenir du « Farhoud » le hante. Cette fameuse nuit où ses frères juifs furent massacrés par des musulmans soudainement déchaînés. Treize siècles de voisinage harmonieux anéantis en l'espace d'un instant. [...] C'est dans ce climat de méfiance, et malgré tout, d'espoir, que se déroule l'adolescence du narrateur. [...] Naïm Kattan expose la difficile quête d'identité et d'affirmation sociale d'une communauté constamment écartée de l'avenir du pays irakien. Il nous trace un portrait de la communauté juive de Bagdad, aujourd'hui disparue. (*Pour lire et pour écrire, 1^{ère} secondaire, 1997, manuel, p. 134*)

L'extrait suivant décrit vaguement le clivage Sunnite/Chiite.

Les musulmans dans le monde

Tout comme dans la chrétienté, l'islam se compose de différentes confessions ayant leurs propres courants de pensée. Parmi les principaux, le plus important est celui du sunnisme, auquel appartiennent 85 % des musulmans. Peu importe le groupe ou le courant de pensée, l'islam se base sur les enseignements du Coran, l'équivalent de la Bible des chrétiens. (*Réalités, manuel 1B, p. 291*)

À l'exception de ces mentions rapides, le traitement de la diversité culturelle, ethnique et religieuse qui caractérise le monde musulman n'est jamais abordé comme une thématique à part. Cette absence risque de renforcer deux perceptions erronées sur le monde musulman à savoir celle d'un ensemble monolithique sur les plans religieux et culturels, composé uniquement d'Arabes.

III

LE MONDE MUSULMAN SUR LE PLAN INTERNATIONAL : ÉVÉNEMENTS HISTORIQUES ET SITUATION ACTUELLE

L'examen du corpus disponible nous permet de faire les constats globaux suivants :

- À l'instar des autres thèmes de notre recherche, on assiste à une augmentation importante en termes d'espace consacré pour traiter le monde musulman au plan historique et contemporain. En comparaison avec celui très souvent superficiel dans les manuels examinés lors de la recherche exploratoire, cette augmentation quantitative se traduit par un traitement plus complexe incluant l'usage d'une multitude d'extraits de diverses sources, des documents iconographiques, cartes géographiques...
- Bien que le traitement des événements historiques reste marqué par un certain ethnocentrisme, il faut reconnaître une nette amélioration à cet égard. Par exemple, lors du traitement des croisades, la perspective musulmane fait son entrée et le silence sur les victimes est beaucoup moindre en comparaison avec les résultats obtenus lors de notre recherche exploratoire. La couverture de la colonisation, très déficiente dans les anciens manuels, a connu une très nette amélioration et se trouve traitée d'une façon beaucoup plus détaillée et complexe avec une prise de distance critique vis-à-vis de l'argumentation dominante en faveur de la colonisation et d'une meilleure présentation de ses conséquences (économiques, politiques, culturelles, ethniques, linguistiques, sociales) sur les peuples colonisés.
- L'image qui se dégage du monde musulman, tant au niveau des extraits de description factuelle que ceux de fiction, ne peut être que négative étant donné les aspects abordés (désert, esclavage, atteintes aux droits des femmes et des enfants, guerres, sous-développement, dictature, forte croissance démographique, catastrophes...). Ceci rejoint et renforce l'image identifiée dans le traitement du personnage fictif de l'enfant et/ou adulte musulman au plan international.
- En comparaison avec les manuels examinés lors de notre étude exploratoire, on assiste à une entrée très importante de la question des atteintes aux droits des musulmans, de la part d'autres musulmans ou de non musulmans, notamment en ce qui concerne l'esclavage des enfants, la violation des droits de la femme musulmane, le déni de la liberté d'expression... On constate également une présence importante de cas d'atteintes aux droits des musulmans par des non musulmans à travers divers exemple récents et en cours (Tchéchénie, ex-Yougoslavie, États-Unis, Iraq, Afghanistan...).

Aucun manuel ne présente des législations récentes en faveur de la promotion des droits de la personne dans le monde musulman à l'exception d'une référence vague au statut de la femme tunisienne lors de la description de Bourguiba comme étant un leader anti-colonisation ou d'une photo montrant des femmes afghanes dans un bureau de scrutin...

- Bien que quantitativement nettement moins nombreuses que celles identifiées dans notre recherche exploratoire, on constate néanmoins la persistance d'erreurs factuelles et de contradictions dans des cartes géographiques sur les régimes politiques; des données statistiques désuètes sur la participation active au parlement dans des pays musulmans, des affirmations erronées sur l'esclavage d'enfants en Tunisie.... Des contradictions sont également observables entre certains manuels en ce qui a trait à la classification des régimes politiques dans les pays musulmans (libres ou non libres, en voie de démocratisation).
- L'exploitation de l'espace semble être parfois problématique étant donné la tendance à vouloir assurer le côté esthétique des manuels. En effet, on observe parfois un recours excessif aux photos au détriment de l'explication et de la confrontation des points de vue à même de développer la compétence des élèves pour une étude critique des faits historiques.

3.1 LE TRAITEMENT DES ÉVÉNEMENTS HISTORIQUES

3.1.1 Les croisades

Les constats suivants émergent de l'examen des huit extraits portant sur la question des croisades dans les manuels examinés, certains ayant couvert cet événement dans plus d'un extrait.

- Au plan quantitatif, on peut constater une nette augmentation de l'espace consacré à la couverture de cet événement historique important dans presque tous les nouveaux manuels conçus selon la réforme scolaire en cours.
- Toutefois, la longueur du traitement varie à travers les manuels. Alors que le manuel *D'hier à demain*, lui, réserve un espace plus limité (2 pages), les autres se distinguent par un traitement plus détaillé couvrant 4 pages et plus.

Au plan qualitatif, les constats suivants sont à signaler :

- On observe que le récit historique relatif aux croisades connaît une entrée, quoique pas généralisée à tous les manuels, des victimes, de la perspective musulmane ainsi que de Salah Iddin.
- Bien que le traitement des croisades soit plus complexe que dans les anciens manuels, force est de constater que certaines lacunes identifiées lors de notre recherche exploratoire sont encore présentes dans certains nouveaux manuels : une perspective ethnocentrique, une sélectivité des faits rapportés qui aboutit à l'omission de certains aspects importants tant au niveau des causes que du déroulement et des conséquences des croisades. La vaste majorité des cotextes extraits de différentes sources (dont trois de l'appel du Pape aux croisades) sont plutôt représentatifs d'une perspective occidentale dominante. Rarement une tentative est faite de la part de certains auteurs pour équilibrer les points de vue malgré la disponibilité d'un plus grand un espace consacré à cette question.
- Bien que la validité de l'explication dominante et quasi-exclusive par le facteur religieux soit largement contestée dans la littérature plus scientifique et objective sur les croisades, on constate encore sa prééminence à titre de mise en contexte dans tous les extraits, malgré la mention d'un plus grand nombre de facteurs explicatifs de cet événement en comparaison avec les manuels analysés lors de notre recherche exploratoire. À cet égard, il est étonnant de constater, dans tous les manuels, l'absence de deux événements importants qui ont joué un rôle dans le déclenchement des croisades : l'incendie du Saint-Sépulcre par un dirigeant musulman aux capacités mentales douteuses et la séparation de l'Église Orthodoxe.
- En ce qui concerne la présentation de l'événement, on remarque que malgré l'effort des auteurs d'inclure un traitement plus complexe, il n'y a pas d'exposé clair des facteurs ayant mené aux croisades dans certains manuels. Ceux-ci se trouvant parfois éparpillés, ils ne favorisent donc pas une compréhension plus complexe et éclairée de cet évènement par les élèves.
- Un souci parfois excessif de l'esthétisme du manuel amène à consacrer un grand espace à des photos (parfois redondantes montrant plusieurs soldats croisés sur une même page) dont la valeur informative n'est pas si évidente au détriment de

l'explication et de la confrontation des points de vue à même de développer la compétence des élèves à interroger les événements de l'histoire et à éclairer leur construction d'une compréhension plus complexe des croisades dans le cas présent. Presque tous les manuels ont consacré un espace important aux cartes montrant l'itinéraire des différentes étapes, des photos des croisés et des commentaires sur les types des croix, leurs formes, couleurs, matériaux...

- Pour ce qui est du lexique utilisé, on constate la persistance de la confusion entre « arabes » et « musulmans ». Il est fait également usage des termes « infidèles », « païens », « sarrasins », « peuples immondes », « peuples abominables », « Turcs » pour décrire les acteurs musulmans dans certains documents historiques dans les manuels sans distance critique ou mise en garde aux élèves.

3.1.1.1 Les causes

La mise en contexte de cet événement souligne toujours en premier le caractère profondément religieux de la société de l'époque (forte spiritualité, pèlerinage, recherche du salut et obtention des indulgences...) comme motivation principale de cette entreprise. La description détaillée de la valeur de la religion et du pèlerinage, qui occupe plus d'espace que toutes les autres causes individuellement, sert donc de toile de fond dont la fonction ultime est de justifier les croisades par le déni présumé des droits des chrétiens par les musulmans. Ainsi, parmi les causes mentionnées, nous pouvons identifier le facteur religieux par ses dimensions multiples (contrer l'expansion de l'islam, libérer le tombeau du Christ, permettre le pèlerinage, défendre les chrétiens d'Orient...), facteur omniprésent dans tous les manuels.

Le titre *Les pèlerinages et les croisades* (p.198), utilisé par les auteurs du manuel *Regards sur les sociétés*, associe directement la pratique religieuse (ou plus précisément son déni présumé par les musulmans) aux croisades.

La vie de la chrétienté occidentale au Moyen Âge était rythmée par les cérémonies religieuses comme le baptême, la première communion, la profession de foi et le mariage. L'un des principaux événements dans la vie des bons chrétiens et des bonnes chrétiennes étaient le pèlerinage. Le pèlerinage était une façon de prouver leur foi et d'assurer leur salut, leur vie dans le royaume de Dieu après la mort. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 198*)

La définition restrictive des croisades comme phénomène purement militaire et religieux dont le but est la libération des Terres Saintes renforce ce lien (comme si les Arabes chrétiens vivant en Orient n'y avaient pas droit).

Expédition militaire que mènent les chrétiens pour libérer Jérusalem et la Terre sainte de l'occupation arabe. (*D'hier à demain, manuel A, p. 206*)

Il ajoute plus loin que :

Ce mouvement témoigne de la foi profonde qui habite l'Occident à cette époque. Dans ce contexte, de nouveaux ordres religieux et militaires sont créés comme l'ordre des Templiers. (*D'hier à demain, manuel A, p. 206*)

Le présumé déni total d'accès à Jérusalem est décrit comme une cause des croisades.

Au VIII^e siècle, les Lieux saints de Jérusalem ont été conquis par les Arabes, qui ont fondé un vaste empire en Orient et en Afrique. Les pèlerins chrétiens ne pouvaient plus se rendre en Terre sainte. En 1095, le pape Urbain II a lancé un appel pour libérer le tombeau du Christ, un des Lieux saints. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 199*)

Dans cet extrait, on voit qu'une causalité implicite est établie à travers la succession chronologique des événements accompagnée d'un silence sur la liberté de la pratique religieuse garantie aux chrétiens par les musulmans. Une formulation vague peut induire le lecteur à penser que la chrétienté est restée silencieuse face à l'atteinte aux droits des pèlerins pendant des siècles avant d'agir. En décrivant les musulmans comme étant des agresseurs intransigeants et irrespectueux des libertés religieuses des chrétiens, les croisades se trouvent alors justifiées en premier par le facteur religieux. Il est important de souligner une contradiction claire entre des manuels affirmant la tolérance des « arabes » et d'autres qui prétendent qu'ils ont interdit totalement l'accès des chrétiens à Jérusalem dès le début de leur présence en Palestine au 7^e siècle. À titre d'exemple, l'extrait suivant se distingue par la qualification de l'interdiction de l'accès à Jérusalem comme « rumeur », par opposition aux affirmations catégoriques dans d'autres manuels examinés dans le cadre de cette recherche. Il souligne aussi le caractère pacifique de la relation entre Arabes musulmans et pèlerins. Divers incitatifs offerts par l'Église pour rallier les hésitants à la cause des croisades (protection des biens, pardon de péchés) y sont également décrits.

La chrétienté en marche

Quant à la croisade, il s'agit d'un véritable pèlerinage guerrier. Depuis le 7^e siècle, Jérusalem et toute la Terre sainte vivaient sous le contrôle des Arabes musulmans. Leurs relations avec les pèlerins demeuraient pacifiques. Cependant, à la fin du 11^e siècle, les Turcs musulmans envahissent la région. Selon la rumeur, ils empêchent les chrétiens de se rendre au tombeau de Jésus-Christ. En 1095, le Pape Urbain II s'adresse aux foules, en les appelant à se lancer dans une grande expédition militaire pour libérer la Terre sainte : la première croisade se met en marche. Hommes et femmes du peuple, clercs, chevaliers ou grands seigneurs, tous s'empressent de partir pour lutter contre les infidèles. Aux nobles qui hésitent de partir, l'Église promet de protéger leurs biens et leur famille durant leur absence. Le pape leur promet également le pardon de tous leurs péchés s'ils meurent au combat, les rassurant ainsi d'une place au paradis. (*Histoire en action, manuel 1, p. 197*)

Dans un autre manuel, les croisades sont expliquées directement par les actes des Turcs musulmans après avoir souligné également la tolérance des « arabes » à travers l'accueil des pèlerins comme visiteurs, voire même quand ils s'y établissent définitivement.

Depuis plusieurs siècles, les chrétiens d'Occident ont l'habitude de se rendre en pèlerinage en Terre sainte, c'est-à-dire en Palestine. Certains chrétiens, profitant de la tolérance des Arabes, s'y sont même établis. Toutefois, cette tolérance prend fin avec l'arrivée des Turcs musulmans au XI^e siècle.

Dès lors, les chrétiens s'organisent et se rendent en Terre sainte combattre les musulmans. Ils veulent reprendre Jérusalem, où se trouve le tombeau du Christ (appelé Saint-Sépulcre), ainsi que la Palestine, où il a vécu. (*D'hier à demain, manuel A, p. 206*)

Le cotexte renforce fortement la perspective occidendo-centrique et le facteur religieux dans cette conquête. Trois extraits de l'appel à la croisade du Pape Urbain II sont reproduits par des manuels différents. Ces extraits concourent pour renforcer l'image des musulmans comme agresseurs, esclavagistes et envahisseurs irrespectueux des institutions religieuses chrétiennes qui représentent une menace à tous les chrétiens, et, par conséquent, justifient les croisades.

L'appel à la croisade du Pape Urbain II - 1095

En effet, comme la plupart d'entre vous le savent déjà, un peuple venu de Perse, les Turcs, a envahi leur pays. Ils se sont avancés jusqu'à la mer Méditerranée [...]. Dans le pays de Romanie, ils s'étendent continuellement au détriment des terres des chrétiens [...]. Beaucoup sont tombés sous leurs coups, beaucoup ont été réduits en esclavage. Ces Turcs détruisent les églises, ils saccagent le royaume de Dieu.

Si vous demeuriez encore quelque temps sans rien faire, les fidèles de Dieu seraient encore plus largement victimes de cette invasion. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 187*)

L'appel à la croisade du Pape Urbain II

Soyez touchés surtout en faveur du Saint-Sépulcre de Jésus-Christ, notre sauveur, possédé par des peuples immondes, et des saints lieux qu'ils déshonorent et souillent avec irrévérence de leurs impuretés... Prenez la route du Saint-Sépulcre, arrachez ce pays des mains de ces peuples abominables, et soumettez-les à votre puissance... Prenez donc cette route en rémission de vos péchés, et partez, assurés de la gloire impérissable qui vous attend dans le royaume des cieux. (*D'hier à demain, manuel A, p. 206*)

Appel à la croisade du Pape Urbain II, Concile de Clermont (France, 1095)

Si, pourtant, les paroles des Écritures ne vous touchent pas, si nos avertissements ne pénètrent pas dans vos âmes, soyez du moins émus par la grande misère de ceux qui désirent visiter les Lieux saints. [...] Souvenez-vous, je vous prie de ces milliers de pèlerins qui ont connu une mort abominable; sauvez les Lieux saints, d'où vous sont venus les principes de la piété. (*L'occident en 12 événements, volume 2A, p. 328*)

Pour sa part, le manuel *Réalités* se distingue par une exposition certes courte mais complexe des enjeux multiples menant aux croisades en fonction des intérêts des divers acteurs sociaux impliqués (Église, rois, princes, marchands...) avec toutefois un rôle central pour l'Église. Une erreur s'est, cependant, glissée sur la date du contrôle de Jérusalem par les musulmans qui remonte au 7^e siècle et non à 1071.

[...] Les musulmans sont maîtres de Jérusalem depuis 1071. Il est donc dangereux pour les chrétiens de s'y rendre. [...] Pour les chrétiens les enjeux sont nombreux. L'Église veut augmenter son autorité sur de nouveaux territoires. Elle veut convertir les musulmans. Les rois et les princes voient une occasion d'arrêter les conquêtes des musulmans et l'occasion d'acquérir de nouveaux domaines féodaux. Pour les marchands, c'est une occasion de contrôler les grandes routes commerciales. En organisant les croisades, l'Église unifie l'Occident autour d'elle et pour elle. (*Réalités, manuel 1 B, p. 269-270*)

Il est ajouté plus loin que :

Le croisé a plusieurs motivations pour s'engager. Le pape promet aux croisés l'Absolution de leurs fautes. Pour les jeunes nobles, c'est une

occasion d'acquérir des terres. Pour le chevalier, c'est une chance de prouver sa valeur. (*Réalités, manuel 1B, p. 271*)

Le besoin d'un ennemi externe pour détourner la violence des chevaliers et, par la même, assurer la paix interne est aussi souligné comme un facteur ayant mené aux croisades. Des causes économiques (terre et butin, double profit des villes portuaires italiennes à travers le commerce avec les musulmans et la location de navires aux Croisés) font également leur entrée dans le traitement de cet événement en comparaison avec les manuels précédents.

Quelle est l'origine des croisades ?

Cependant à la fin du XI^e siècle, l'expansion du christianisme prend une nouvelle forme empreinte d'esprit chevaleresque : la croisade. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 186*)

Les croisades et le commerce

L'accroissement très rapide de la population en Occident poussait beaucoup de chrétiens à aller chercher outre-mer des terres ou du butin. Les ports italiens, Gênes, Pise, Venise, Amalfi, déjà en relations commerciales avec les musulmans [...] s'aperçurent qu'ils pouvaient, tout en continuant, malgré les interdictions de la papauté, à faire du commerce avec les infidèles, s'enrichir en louant des navires aux croisés et en leur prêtant de l'argent nécessaire à leur équipement, à leur transport, à leur ravitaillement. Jacques Le Goff, spécialiste du Moyen Âge. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 187*)

Les croisades et la loi

Aux raisons politiques des croisades s'ajoutait le besoin d'un ennemi à combattre à l'extérieur de la chrétienté pour permettre aux jeunes chevaliers de donner libre cours à leur violence mal contenue. La croisade assurait ainsi la paix à l'intérieur du royaume en envoyant les chevaliers les plus turbulents lutter contre les infidèles. D'après Jean Flori, « Dieu le veut! L'appel à la croisade », les collections de l'Histoire, n° 4, Le temps des croisades, février 1999. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 187*)

Les croisés avaient plusieurs raisons de partir à la conquête des Lieux saints, dont les plus importants étaient probablement la volonté de reconquérir la Terre sainte et de contrôler le commerce dans la région. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 199*)

Par ailleurs, des croisades ultérieures sont justifiées par le désir de défendre les royaumes d'Orient établis suite aux croisades précédentes.

Des États chrétiens, appelés États latins d'Orient, sont fondés dans la région. Jusqu'au 13^e siècle, sept autres croisades sont organisées pour défendre ces nouveaux territoires chrétiens. Mais, en 1291, la Terre sainte redevient musulmane. Les croisades vont détériorer pour longtemps les relations entre chrétiens et musulmans. (*Histoire en action, manuel 1, p. 198*)

3.1.1.2 *Les conséquences*

Des effets à la fois positifs et négatifs sont rapportés concernant les croisades. L'accent est très souvent mis sur l'impact sur les Occidentaux puisque les musulmans sont souvent absents du récit.

Les chrétiens d'Orient font finalement leur entrée dans le récit historique quand les auteurs du manuel *Regards sur les sociétés* décrivent l'impossibilité de la réconciliation entre catholiques et orthodoxes comme une conséquence des croisades. Cette rupture, rappelons-le, a eu lieu en 1045 c'est-à-dire 50 ans avant le début des croisades et n'est donc pas la conséquence directe de celles-ci. La rupture entre les deux Églises aurait dû aussi être traitée comme une des causes des croisades puisque l'Église catholique voulait en partie reprendre le contrôle sur celle de l'Orient.

Les conséquences des croisades

D'abord les croisades ont pour longtemps empêché la réconciliation entre catholiques et orthodoxes [...] Ensuite elles sont peut-être la cause d'une rupture entre la chrétienté et le monde musulman. « *L'appel à la croisade* », *avant-propos, Les collections de l'Histoire, n° 4, Le Temps des croisades, février 1999. (Regards sur les sociétés, volume 1, p. 199)*

Au plan des impacts positifs sur l'Occident, des auteurs citent l'enrichissement des croisés dans les domaines culturel, scientifique et commercial suite au contact avec ce qu'ils désignent tour à tour comme les « Orientaux », le « monde musulman », les « Arabes » et l'« Orient ».

Les apports pour la science

Les croisades et le commerce qui en découle mettent l'Occident en contact avec la culture et le savoir des Arabes. Grâce à eux, les Occidentaux acquièrent de nouvelles connaissances en médecine, en astronomie, en mathématique et en physique. Ils rapportent des cartes géographiques précises, de nouveaux instruments de navigation, le collier d'épaule pour les chevaux et la technologie du moulin à vent. [...] Les croisades favorisent les échanges commerciaux avec l'Orient. Les villes portuaires d'Italie en profitent. Des épices, des fruits, des parfums, des tissus et des aliments nouveaux arrivent en Europe. Les contacts avec l'Orient se multiplient. (*Réalités, manuel 1B, p. 273*)

L'islamisation et la diffusion du savoir

Les croisés ont beaucoup appris au contact des Orientaux. Ils ont rapporté en Europe des inventions technologiques, des ouvrages scientifiques, littéraires et philosophiques, des idées de décoration et des modes vestimentaires inspirées du monde musulman.

La brouette, le moulin à vent, la boussole, les étoffes de coton, le melon, le citron et les épices sont autant d'inventions et de produits issus du monde musulman. Les coussins sur les sièges, les tapis ou les tentures aux murs, les houppelandes et le maquillage sont aussi des idées inspirées des habitudes et des coutumes musulmanes. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 211*)

Les conséquences sur les Occidentaux sont discutées alors que les musulmans, les Arabes chrétiens et les juifs sont totalement exclus du récit historique dans l'extrait suivant.

Les croisades contre les musulmans

Ainsi, après deux siècles de croisades, la cause de la chrétienté semble loin d'avoir fait des progrès. L'Église souffre de ses échecs. Les familles nobles sont appauvries. De plus, l'économie en général a été trop longtemps négligée. Cependant, les Européens ne reviennent pas d'Orient les mains vides. Au contact des Arabes, ils ont découvert des techniques et ont acquis des connaissances jusque-là inconnues en Occident. Ils rapportent aussi de nouveaux produits (tissus, épices, pierres précieuses, etc.) dont ils ne voudront plus se passer. (*D'hier à demain, manuel A, p. 207*)

Mais en même temps, des auteurs portent un jugement négatif sur certaines des conséquences néfastes des croisades sur l'Occident, principalement, leur échec à étendre l'influence de l'Église et la perte du prestige de la papauté et des seigneurs. La détérioration des relations entre musulmans et chrétiens est mentionnée en dernier lieu

Les historiens s'entendent pour dire que les croisades ont été un échec politique et religieux pour les chrétiens.

- Les territoires conquis sont tous repris par les musulmans.
- Les seigneurs n'arrivent pas à conserver les royaumes féodaux qu'ils avaient bâtis. Ils en sortent ruinés.
- Les seigneurs ont perdu du pouvoir, l'autorité des rois est augmentée et le déclin de la féodalité s'annonce.
- La religion chrétienne n'a pas étendu son influence.
- La papauté a perdu une partie de son prestige.
- Les relations entre les chrétiens et les musulmans se sont détériorées. (*Réalités, manuel 1B, p. 273*)

Le manuel *Histoire en action* porte aussi un jugement ouvertement négatif sur les croisades et les qualifie d'un acte d'intolérance religieuse.

Respecter la différence

[...] L'Église chrétienne d'Occident, en encourageant les croisades pour imposer sa doctrine par la force des armes à d'autres peuples, est un bel exemple d'intolérance religieuse. (*Histoire en action, manuel 1, p. 199*)

La mention des victimes et la prise en compte de la perspective musulmane font leur entrée dans certains nouveaux manuels contrairement aux anciens où cette absence était

très remarquable. Cette prise en compte représente une amélioration importante même si elle varie en termes quantitatifs et qualitatifs selon les manuels. Par exemple, les conséquences humaines sont mentionnées de façon passagère et vague dans le manuel *Histoire en action* alors que les manuels *L'Occident en 12 événements* et *Réalités* consacrent un espace plus grand à cet aspect et citent des sources, musulmane et anonyme, témoignant de cet événement. Les atrocités commises par les « pèlerins » sont décrites ainsi que le pillage auquel ils se sont livrés après.

En 1099, Jérusalem est prise aux musulmans à la suite de terribles massacres. (*Histoire en action, manuel 1, p. 198*)

Le manuel *L'Occident en 12 événements* est le seul à mentionner les victimes juives lors des croisades en plus des musulmans mais reste, comme tous les autres manuels, silencieux sur le sort des Arabes chrétiens aux mains des croisés. Fait intéressant à signaler aussi, la citation suivante est la seule à qualifier les actes des musulmans de « riposte » même si, d'un autre côté, l'erreur d'associer le jihad (bien qu'il soit dans son vrai sens de défense légitime) à la notion de la « guerre sainte » y est présente. Elle décrit aussi le point de vue des musulmans quant à la barbarie des croisades. À noter aussi l'usage de guillemets pour qualifier les musulmans d'« infidèles », ce qui témoigne d'une certaine prise de distance par les auteurs.

Durant deux siècles, des chrétiens d'Occident, de toutes origines sociales, répondent à l'appel de la croisade. Ils partent conquérir et défendre la Terre sainte. Nicée, Antioche, Tyr et Jérusalem tombent et les Francs fondent les États latins d'Orient. Au nom du Christ, les croisés massacrent les « infidèles », musulmans et juifs confondus. Pour les musulmans, les croisades sont une agression sauvage. Ils ripostent en relançant la guerre sainte, ou djihād. (*L'occident en 12 événements, volume 2A, p. 329*)

En commentaire sur deux photos représentant l'attaque contre la ville d'Antioche, nous lisons ce qui suit dans le manuel *Réalités* :

Les croisés attaquent Antioche

Antioche est une ville riche et vivante, mais deux opérations militaires consécutives l'ont fait tomber malgré ses fortifications. Dans l'illustration du haut, les croisés entourent la ville. Dans l'illustration du bas, ils se livrent au pillage et de nombreux cadavres couvrent le sol. (*Réalités, manuel 1B, p. 270*)

Le manuel *D'hier à demain* souligne l'intolérance religieuse des chrétiens de l'époque à travers le titre *Le « crois ou meurs » de la chrétienté*. Les musulmans sont présentés

comme des victimes de l'intolérance de la chrétienté au même titre que les juifs et non-croyants.

En Europe, l'Église ne tolère pas d'autres religions que la sienne. Tous ceux qui ne croient pas (ou ne croient pas à la façon de l'Église) sont jugés intolérables : c'est le cas des juifs, des hérétiques et des musulmans, entre autres. (*D'hier à demain, manuel 1B, p. 204*)

La perspective des musulmans sur les croisades est prise en compte dans le manuel *Réalités* lors du traitement de l'expansion de l'islam (14 pages après celui des croisades). Elle démontre une méconnaissance initiale de l'identité véritable des croisés et de leurs intentions par les musulmans et leurs souvenirs douloureux de la barbarie des croisés qu'ils appelaient les « Francs ».

Les croisades vues par les musulmans

Lorsque les croisades commencent, les musulmans ne comprennent pas qui sont ces soldats et pourquoi ils les attaquent. Ils croient qu'ils sont Byzantins et qu'ils se battent pour reprendre les terres perdues quelques décennies plus tôt. Puis, ils comprennent que les croisés qui les attaquent ne sont pas des Byzantins, peuple chrétien orthodoxe. Dans les textes qu'ils ont laissés, les témoins musulmans des croisades parlent de la barbarie, de la cruauté et de la cupidité de ceux qu'ils appellent les « Francs ». (*Réalités, manuel 1B, p. 285*)

De son côté, le manuel *L'occident en 12 événements* contient un extrait tiré du livre de l'historien musulman Ibn al-Athir. Il y décrit la barbarie des massacres perpétrés à Jérusalem contre les citoyens ordinaires et les savants.

La prise de Jérusalem, en 1099, racontée par un Arabe

La population fut passée au fil de l'épée et les Francs massacrèrent les musulmans de la ville pendant une semaine. [...] dans la mosquée al-Aqsa [...], les Francs massacrèrent plus de soixante-dix mille personnes parmi lesquelles une grande foule d'imâms et de docteurs musulmans, de dévots et d'ascètes qui avaient quitté le pays [la Syrie] pour venir vivre en pieuse retraite dans les lieux saints. *Ibn-al-Athir Histoire parfaite (X) 10, 193-195. (L'Occident en 12 événements, volume 1, p. 329)*

Le héros musulman Salah Iddin (Saladin) fait également son entrée même si un seul manuel lui réserve un paragraphe. Il y est décrit très positivement comme un héros habile et humain qui privilégie la négociation à la guerre.

Témoins de l'histoire

... Il devient un héros musulman. Il réussit à les reprendre sans faire couler de sang. Il a été critiqué pour ne pas avoir chassé les chrétiens de ces terres. [...] Plusieurs historiens vantent l'habileté de Saladin, sa compassion, son humanité, son esprit chevaleresque. Saladin est un homme de négociations. Il favorise une solution non violente, mais

dans le contexte de l'époque, elle s'avère difficile voire impossible. Finalement, après de nombreux affrontements avec Richard 1^{er}, Cœur de Lion, Saladin réussit à conserver Jérusalem. (**Réalités, manuel 1B, p. 285**)

Au niveau du lexique employé pour qualifier les acteurs musulmans, il est intéressant de noter que le terme « infidèles » utilisés dans l'appel du Pape Urbain II finit aussi par être adopté par certains auteurs eux-mêmes. De plus, même si le manuel *Histoire en action* précise dans la section consacrée à la définition du lexique (p. 197) que le mot désigne quelqu'un qui « pratique une autre religion que la religion considérée comme vraie », les auteurs l'utilisent tout de même en faisant allusion à la *Reconquista* en Espagne dans leur exposé sur les croisades.

La chrétienté en marche

La lutte de l'Occident contre les infidèles connaît des succès plus durables en Espagne. (*Histoire en action, manuel 1, p. 198*)

Les pèlerinages et les croisades

Les chevaliers ne se battaient plus seulement pour leur seigneur, mais pour protéger les faibles au nom de Dieu et de l'Église. Leur mission suprême demeurait toutefois la lutte contre les infidèles. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 198*)

À l'opposé, le manuel *L'occident en 12 événements* utilise des guillemets en qualifiant les musulmans d'« infidèles ».

Au nom du Christ, les croisés massacrent les « infidèles », musulmans et juifs confondus. (*L'occident en 12 événements, volume 2A, p. 329*)

3.1.1.3 Les aspects problématiques

L'omission et la sous exploitation pédagogique des perspectives musulmane, chrétienne orientale et juive mènent à l'absence de la confrontation des points de vue différents et, donc, du développement d'une conscience métahistorique chez les élèves (c'est-à-dire que le récit historique représente souvent un point de vue impliquant une perspective subjective basée sur des intérêts et des enjeux). Par conséquent, le traitement des croisades ne favorise pas assez, à notre sens, le développement de la compétence à adopter une position critique face à des documents historiques représentant des points de vue divergents comme les programmes officiels l'exigent. Cette lacune aurait pu être évitée par exemple en prenant des extraits du livre d'Amin Maalouf, *Les Croisades vues par les Arabes*, pour présenter le point de vue des Arabes (à la fois chrétiens et

musulmans) et équilibrer le traitement de cet événement historique, fait relevant très majoritairement de la perspective occidentale dans plusieurs manuels. L'omission des chrétiens orientaux comme acteurs historiques ouvre la voix à une présentation de la confrontation comme étant exclusivement entre croisés et musulmans alors que les chrétiens d'Orient n'ont pas forcément sollicité ni appuyé ces conquêtes. Ils ont également été victimes de l'intolérance des croisés. En outre, des écrits académiques récents remettant en question la version répandue sur les croisades comme entreprise purement religieuse et montrant le caractère extrêmement complexe de cet événement face aux tentations du traitement unidimensionnel traditionnel, lequel résulte de l'adoption du point de vue de l'Église, auraient pu servir pour confronter des points de vue de divers experts en histoire.

En matière d'exploitation de l'espace, le manuel *Réalités*, par exemple, consacre les trois quarts de la page 271 à des photos de soldats croisés (hospitaliers, Templiers, chevaliers teutoniques) ou à leur croix et le reste pour décrire les croisés en détails, et la moitié de la page 270 à une carte géographique des différents itinéraires des croisades. Cet espace aurait pu être mieux exploité.

Un extrait portant sur le sac de Constantinople, dont les causes sont complètement inexpliquées, ne mentionne aucunement l'affiliation religieuse des auteurs de ce saccage dans le manuel *Regards sur les sociétés* (p.187). Un lecteur non averti pourrait croire, surtout dans ce contexte de confrontation entre musulmans et chrétiens, que cet acte a été perpétré par des musulmans puisque ce sont des chrétiens et surtout leurs institutions et symboles religieux qui ont subi la destruction. Heureusement, le guide de l'enseignant contient une information pertinente à cet égard.

Enfin, la reprise de Jérusalem par les musulmans au 13^e siècle est décrite à tort comme ayant mis fin au pèlerinage puisque les musulmans ont garanti la liberté des chrétiens. Ceci contredit l'extrait sur Salah Uddin et sa magnanimité envers les chrétiens après la reprise de Jérusalem dans le manuel *Réalités* (p. 285).

Le pèlerinage à Jérusalem était un long et périlleux voyage. À partir du milieu du XIII siècle, la ville de Jérusalem étant devenue inaccessible, Saint-Jacques-de-Compostelle en Espagne était l'un des lieux de

pèlerinage les plus fréquentés de l'Occident. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 198*)

3.1.2 Le colonialisme

Quatre constats principaux émergent de notre analyse du traitement du colonialisme et des mouvements pour l'indépendance.

- D'abord, on constate un traitement beaucoup plus approfondi que celui des manuels examinés dans le cadre de notre recherche exploratoire étant donné qu'un espace beaucoup plus grand est consacré à cette question. Ce traitement se traduit par une discussion beaucoup plus détaillée des facteurs ayant abouti à la colonisation et de ses conséquences, malgré certaines omissions habituelles (ex. : le silence sur le nombre des victimes et de leur identité, en Algérie particulièrement).
- Ensuite, malgré ce plus grand espace, le traitement reste parfois vague et ne prend pas d'exemples concrets de pays musulmans colonisés pour les traiter en profondeur. Paradoxalement, quand un exemple est donné, c'est plutôt le Mali, et non le cas plus connu et dramatique de l'Algérie, qui est discuté.
- Aussi, on note quelques mentions brèves de l'aspect militaire et violent de la colonisation et une mention très rapide de l'oppression exercée par les colonisateurs.
- Enfin, force est de constater que le point de vue des colonisés reste très minoritaire dans le corpus examiné malgré la présence très substantielle d'extraits de personnalités politiques, académiques... occidentales.

Au niveau de la définition du phénomène colonial, on constate une prise en considération de la dimension militaire, absente dans les manuels examinés lors de la recherche exploratoire.

La domination du monde

Les puissances coloniales domineront politiquement et militairement les populations de plusieurs pays d'Asie et surtout d'Afrique. (*D'hier à demain, manuel B, p. 176*)

Ainsi par la force de leur économie, de leurs moyens techniques et de leurs armes si nécessaire, les pays impérialistes se dotent de vastes empires coloniaux. (*D'hier à demain, manuel B, p. 179*)

L'impérialisme est défini comme suit dans le manuel *D'hier à demain*.

L'impérialisme est une politique qui vise l'expansion d'un État par la domination d'un ou plusieurs États ou régions. La domination peut être

politique, militaire, économique ou culturelle. (*D'hier à demain, manuel B, p. 179*)

Pour sa part, le manuel *Regards sur les sociétés* cite le *Petit Larousse Illustré* (2006) en définissant l'expansionnisme et le colonialisme.

Deux définitions

Expansionnisme : Politique d'un pays qui vise à étendre son territoire au-delà de ses frontières au détriment des autres pays.

Colonialisme : Doctrine qui vise à légitimer l'occupation d'un territoire ou d'un État, sa domination politique et son exploitation économique par un État étranger. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 193*)

3.1.2.1 Les causes

Les explications du colonialisme se font principalement par des facteurs économiques (recherche de matières premières et de produits populaires, coût de la main d'œuvre, ouverture de nouveaux marchés), ensuite par le prestige et la puissance de la nation et enfin par l'idéologie raciste « scientifique » de l'époque de laquelle découle le devoir civilisateur ou le fardeau de l'Homme blanc.

L'expansion économique de l'Europe

Au 19^e siècle, les deux plus grandes puissances d'Europe, la Grande-Bretagne et la France, cherchent en Afrique et en Asie des matières premières et des débouchés pour stimuler leur économie.

Des matières premières

Pour approvisionner leurs nouvelles usines, les pays industrialisés ont besoin de nombreuses matières premières qu'ils ne trouvent pas en Europe. Les comptoirs commerciaux d'Afrique et d'Asie, qui transigeaient surtout des produits de luxe, ne suffisaient plus. On a maintenant besoin de produits qui peuvent être transformés dans les usines d'Europe : caoutchouc, coton, zinc, cuivre, pétrole, etc. [...] Les pays industrialisés recherchent aussi à l'étranger des denrées alimentaires comme le blé ainsi que des produits très populaires comme le thé, le café et le cacao. (*Histoire en action, manuel 2, p. 204*)

Sur le plan économique

L'industrialisation a créé de nouveaux besoins en matières premières. Les pays industrialisés ont besoin de coton, de caoutchouc, de bois, etc., mais ces ressources ne sont pas toujours disponibles en quantité suffisante sur leur territoire. De plus, les pays industrialisés cherchent à écouler leurs surplus de production à l'extérieur de leurs frontières. (*D'hier à demain, manuel B, p. 180*)

Les coûts réduits des produits et de la main d'œuvre, les nouvelles voies maritimes (Canal du Suez) et l'amélioration des moyens de transport sont décrits comme des éléments ayant favorisé la colonisation.

Les Européens peuvent se permettre d'importer tous ces produits, car le coût des matières premières d'Afrique et d'Asie est peu élevé. En effet, la main d'œuvre ne coûte pas cher et le transport est de plus en plus rapide et efficace. Par exemple, la présence de canaux interocéaniques, comme le canal de Suez construit en 1869 entre la Méditerranée et l'Océan indien, diminue les frais et le temps de transport. [...] Les progrès techniques de la navigation comme le moteur à vapeur, les nouvelles coques d'acier et les navires propulsés par les hélices accélèrent aussi considérablement les déplacements. (*Histoire en action, manuel 2, p. 204*)

L'ouverture et le monopole de nouveaux marchés permettant d'atténuer les effets de la crise économique de 1870 et de sauver des emplois dans les métropoles sont également décrits comme des facteurs ayant contribué au colonialisme.

L'ouverture de nouveaux marchés

Est-il essentiel d'avoir des colonies pour développer le commerce extérieur ? Pas nécessairement. Cependant, une crise économique dans les années 1870 amène plusieurs nations à adopter une politique protectionniste. En effet, les colonies leur permettent d'importer des matières premières à faible coût et elles fournissent de nouveaux débouchés pour leurs produits manufacturés. C'est ce marché que les puissances européennes veulent protéger en mettant en place un monopole. Les métropoles interdisent donc à leurs colonies de commercer avec d'autres pays et les obligent à acheter leurs marchandises afin de diminuer l'impact de la crise. Elles limitent aussi la production manufacturière dans les colonies afin de pouvoir exporter leurs surplus manufacturiers vers elles. Comme leurs produits sont écoulés dans les colonies, les travailleurs des usines de la métropole conservent leur emploi. (*Histoire en action, manuel 2, p. 205*)

Aux raisons purement économiques, s'ajoutent également des facteurs politiques et nationaux. Le renforcement du statut de la nation comme super puissance mondiale grâce au prestige qui découle de la colonisation est présenté comme un élément contributif au mouvement colonialiste et à l'augmentation de la fierté nationale.

Prestige et puissance de la nation

En plus de stimuler l'économie, les colonies apportent gloire et prestige aux métropoles européennes.

L'orgueil de la nation

Au 19^e siècle, un fort sentiment nationaliste existe partout en Europe. [...] Qu'est-ce qui alimente cette fierté ? Un passé glorieux, les arts, l'avancement scientifique et technologique, la vigueur de l'économie, mais surtout les conquêtes militaires. [...] L'expansion d'un empire colonial en Afrique et en Asie confirme la supériorité politique d'une

nation et flatte l'opinion publique. (*Histoire en action, manuel 2, p. 207-208*)

Sur le plan politique

Les pays industrialisés sont en concurrence les uns avec les autres au XIX^e siècle. Chacun cherche à accroître son influence dans le monde et à affirmer son nationalisme. [...] Par ailleurs, des pays européens comme l'Allemagne et l'Italie complètent leur unification. Pour accroître leur puissance, ces nouveaux États se lancent eux aussi dans l'aventure coloniale. (*D'hier à demain, manuel B, p. 181*)

Le manuel *Regards sur les sociétés* expose certains arguments des colonisateurs et leurs fondements idéologiques pour les contrebalancer, par la suite, par d'autres critiques de la colonisation et de son idéologie raciste.

Un manuel d'économie et de droit français du début du XX^e siècle

Coloniser c'est se mettre en rapport avec des pays neufs pour profiter des ressources de toute nature de ces pays, les mettre en valeur dans l'intérêt national, et en même temps apporter aux peuplades primitives qui en sont privées les avantages de la culture intellectuelle, sociale, scientifique, morale, artistique, littéraire, commerciale et industrielle [...] des races supérieures. La colonisation est donc un établissement fondé en pays neuf par une race avancée pour réaliser le double but que nous venons d'indiquer. Alexandre Meringhac, *Précis de législation et d'économie coloniales*, 1912. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 192*)

D'hier à demain décrit la « mission civilisatrice » dans ces termes :

Sur le plan culturel

Les Européens sont fiers de leur culture. Ils sont convaincus que la civilisation occidentale est supérieure à toutes les autres. En conséquence, ils se croient chargés d'une « mission civilisatrice ». Selon eux, la culture occidentale doit être répandue et même imposée partout dans le monde. C'est le mandat que se donnent des centaines de missionnaires, d'enseignants, de médecins et de fonctionnaires qui vont s'établir dans les colonies. (*D'hier à demain, manuel B, p. 181*)

Une confrontation directe des points de vue opposés reflétant le débat français sur la colonisation est aussi présente dans le manuel *Regard sur les sociétés*.

Un ministre des colonies françaises justifie la colonisation

La nature a distribué inégalement, à travers la planète, l'abondance et les dépôts de ces matières premières; et tandis qu'elle a localisé dans cette extrémité continentale qui est l'Europe le génie inventif des races blanches, la science d'utilisation des richesses naturelles, elle a concentré les plus vastes réservoirs de ces matières dans les Afriques, les Asies tropicales, les Océanies équatoriales, vers lesquelles le besoin de vivre et de créer jettera l'élan des pays civilisés. L'humanité totale doit pouvoir jouir de la richesse totale répandue sur la planète. Cette richesse est le trésor commun de l'humanité. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 203*)

Le fardeau de l'homme blanc ou le devoir moral de civiliser les « races inférieures » est présenté comme une des motivations de la colonisation. Le manuel *Regards sur les sociétés* offre une confrontation entre des points de vue divergents des politiciens français.

Le premier ministre français Jules Ferry justifie sa politique coloniale devant la Chambre des députés

Il y a un second point que je dois aborder [...]: c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. [...] Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je répète qu'il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. [...] Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde [...], c'est abdiquer, et, dans un temps plus court que vous ne pouvez le croire, c'est descendre du premier rang au troisième et au quatrième.

La réponse du chef de la gauche radicale française au discours de Jules Ferry

Races supérieures! Races inférieures! C'est bientôt dit. Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue dans la guerre franco-allemande, parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand. [...] Je ne veux pas juger du fond de la thèse qui a été apportée ici et qui n'est autre chose que la proclamation de la puissance de la force sur le Droit. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 195*)

La dénonciation du colonialisme est également très présente dans le manuel *D'hier à demain*. Il reprend les deux premières phrases de la citation précédente de George Clémenceau et poursuit :

Contre l'impérialisme colonial

Il y a une lutte pour la vie qui est une nécessité fatale, qu'à mesure que nous nous élevons dans la civilisation nous devons contenir dans les limites de la justice et du droit. Mais n'essayons pas de revêtir la violence du nom hypocrite de civilisation. (*D'hier à demain, manuel B, p. 200*)

La dénonciation du colonialisme par Anatole France et Anatole Leroy-Beaulieu, respectivement écrivain et historien français, est également citée.

Contre l'impérialisme colonial

Les Blancs ne communiquent pas avec les Noirs ou les Jaunes que pour les asservir ou les massacrer. Les peuples que nous appelons barbares ne nous connaissent que par nos crimes. Impérieusement et sans nous lasser, nous demandons pour les Jaunes et les Noirs de notre empire colonial le respect des droits de l'homme. Nous demandons justice au nom de l'humanité [...]; au nom de la patrie dont on sert mal les intérêts par cette barbarie coloniale. *Anatole France*

[Les pays impérialistes] [...] s'engraissent sans scrupule du travail d'autrui. Si c'est là un crime contre l'humanité, l'Europe est la grande criminelle; c'est une « exploiteuse » et une « accapareuse » qui, avec ses capitaux, met en coupe réglée les quatre parties du monde. *Anatole Leroy-Beaulieu (D'hier à demain, manuel B, p. 201)*

Il est à noter à cet égard que la présentation du darwinisme social dans le manuel *Histoire en action manuel* ne contient une critique directe de ses présupposés et de leur fausseté que d'une manière très passagère. Par conséquent, la prétendue scientificité du racisme scientifique n'est pas sérieusement remise en question en dehors de la discussion de son non-sens dans le cas de la défaite de la France contre l'Allemagne. Les seules nuances ou réserves à cet égard consistent à qualifier le poème de Kipling, *Le fardeau de l'homme blanc*, comme ayant un « ton paternaliste » (p. 212), à user de guillemets pour « races inférieures » et, enfin, à introduire la section des voix contre l'impérialisme et ses abus (p. 213) où les objections au colonialisme sont motivées, d'abord par des considérations financières et humaines propres aux métropoles, ensuite par des contradictions entre les principes et les idéaux prônés (égalité, liberté...) et par les réalités cruelles de la colonisation.

Le traitement du racisme scientifique est problématique dans l'extrait suivant dont la formulation est ambiguë.

Le devoir de civiliser

Les Européens sont convaincus de la supériorité de la civilisation occidentale. Ce n'est pas nouveau! Déjà au 16^{ème} siècle, ils s'appuient sur les textes bibliques pour justifier l'esclavage des Noirs. Au 19^{ème} siècle, leur suprématie technique et scientifique constitue pour eux une preuve évidente de cette supériorité. Mais il y a plus : la science européenne confirme l'inégalité des races humaines. La race blanche se fait donc un devoir moral d'apporter la civilisation et le progrès aux peuples d'Afrique et d'Asie, donnant ainsi bonne conscience aux colonisateurs qui vont imposer leur langue, leur religion, leurs valeurs, leurs coutumes et leurs lois. (*Histoire en action, manuel 2, p. 210*)

Des voix contre l'impérialisme

La course à la colonie ne soulève pas toujours l'enthousiasme. Certains politiciens français voient dans les interventions militaires coloniales un gaspillage de fonds publics et de vies humaines. De plus, on questionne la théorie raciste et sa hiérarchie des races. En effet, si on s'en tient au darwinisme social, la France aurait perdu la guerre contre les Allemands en 1871 en raison de l'infériorité des Français. Tu comprends que ces derniers refusent cette conclusion. [...] Sans condamner la colonisation, quelques intellectuels, politiciens et hommes d'Église vont s'élever contre les traitements cruels infligés par les administrateurs coloniaux et les compagnies concessionnaires. On

accuse les gouvernements européens de ne pas respecter les valeurs et les principes de droit qui définissent les nations occidentales. Comment le travail forcé et la saisie des terres peuvent-ils être justifiées par ceux qui prétendent gouverner au nom de l'égalité, de la liberté et de la démocratie ? (*Histoire en action, manuel 2, p.213*)

Une distance plus claire face au concept de « race » est prise par les auteurs du manuel *D'hier à demain*.

Le concept de race

Au XIX^e siècle, le concept de « race supérieure » est souvent utilisé pour justifier la colonisation de races dites « inférieures ». Les habitudes de certains peuples ou encore des traits biologiques comme la taille du cerveau sont évoqués pour montrer la supériorité ou l'infériorité de certains groupes d'individus.

Mais, aujourd'hui des études scientifiques sur des populations de différentes origines ont clairement démontré que tous les êtres humains partagent les mêmes caractères fondamentaux. Le concept de race est donc une notion qui se rapporte à un contexte historique et qu'on rejette de nos jours. (*D'hier à demain, manuel B, p. 181*)

Une qualification ouverte de racisme et une réfutation directe de la validité scientifique des arguments avancés par ceux qui prônaient la colonisation sont offertes dans *Regards sur les sociétés*.

Racisme et discrimination

L'expansion du monde industriel et la colonisation étaient fondées sur la discrimination raciale. Les nations européennes considéraient que leur civilisation industrielle était la plus évoluée; elles prétendaient apporter aux peuples colonisés des bienfaits de cette civilisation. Elles ont imposé à ces sociétés leur domination politique, économique et culturelle. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 200*)

Une œuvre civilisatrice

Les colonisateurs justifiaient leurs conquêtes en prétendant qu'il s'agissait d'une œuvre civilisatrice. [...] Les Européens affirmaient que leur civilisation occidentale était plus avancée que les autres civilisations et qu'elle devait être imposée aux peuples colonisés. [...] L'idée de l'inégalité des races a été développée au XIX^e siècle. On croyait alors que les différences entre les caractéristiques physiques signifiaient une inégalité entre les êtres humains. Ces théories n'avaient aucun fondement scientifique. Aujourd'hui, il est de plus en plus admis que tous les êtres humains sont dérivés d'une même population d'origine. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 203*)

Le manuel *D'hier à demain* ajoute le facteur démographique comme étant une des causes de l'expansion colonialiste.

Sur le plan démographique

La population d'Europe fait plus qu'oublier au cours du XIX^e siècle. [...] Cette augmentation de la population conduit les pays occidentaux

à vouloir étendre leurs empires coloniaux. De nombreux Européens migrent alors vers les nouveaux territoires. Au XIX^e siècle, ils sont environ 40 millions à s'établir dans les colonies. (*D'hier à demain, manuel B, p. 181*)

La publication des récits de voyage des explorateurs est également décrite comme un des facteurs qui ont contribué à la colonisation en développant le goût des Européens pour connaître des terres lointaines.

L'Afrique se dévoile

La publication de leurs récits de voyage connaît un grand succès. [...] Ces explorations ainsi que la présence de missionnaires incitent les gouvernements européens à protéger et à occuper ces nouveaux territoires. La relance du colonialisme est amorcée. (*Histoire en action, manuel 2, p. 202*)

L'exploration du continent africain

À partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, plusieurs explorateurs découvrent l'intérieur du continent africain. Les récits de leurs découvertes sont largement diffusés en Europe et suscitent un grand intérêt pour l'Afrique. (*D'hier à demain, manuel B, p. 185*)

Le manuel *Regards sur les sociétés* résume les causes de la colonisation ainsi :

Les fondements de la colonisation

À partir du XVI^e siècle, les nations européennes ont entrepris d'établir de grands empires coloniaux en Amérique, en Afrique et en Asie. Au XIX^e siècle, l'Europe industrialisée avait un grand besoin de ressources en matières premières et en main-d'œuvre. Les nations industrielles ont trouvé ces ressources en Afrique et en Asie. Une des causes de cette domination politique, culturelle et économique était la discrimination raciale. Les Européens se disaient chargés d'une mission civilisatrice; ils considéraient que leur civilisation européenne occidentale était meilleure que les autres civilisations en raison de sa supposée supériorité technologique, morale et intellectuelle. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 208*)

La conférence de Berlin, qui a abouti au partage de l'Afrique par les puissances européennes, est mentionnée dans le manuel *D'hier à demain*. On y parle de la Turquie, entité politique créée ultérieurement en 1922, plutôt que de l'Empire Ottoman.

La conférence de Berlin

Dans ce contexte, et afin d'éviter les conflits, l'Allemagne invite les dirigeants des grandes puissances à se réunir pour discuter de la délimitation de leurs zones d'influence en Afrique. Quatorze pays, dont les États-Unis et la Turquie, participent à la conférence de Berlin, qui débute en novembre 1884. (*D'hier à demain, manuel B, p. 186*)

Le traitement de la colonisation est fort complexe dans le manuel *Regard sur les sociétés* qui offre plusieurs activités pertinentes pour amener les élèves à analyser de façon

critique des documents historiques (caricature, publicité, éditoriaux) et à proposer une autre définition moins raciste du mot « nègre ». Plusieurs documents iconographiques présentant la propagande coloniale française sont critiqués dans ce manuel. En commentaire d'une affiche visant à inciter les jeunes Français à rejoindre l'armée coloniale, nous lisons les critiques suivantes faites par les auteurs :

Une affiche coloniale

[...] À en croire le texte, devenir un soldat dans les colonies se résumerait à voyager et à étudier gratuitement dans des contrées exotiques. L'affiche laisse supposer que les soldats sont traités comme des rois par les habitants des colonies. Les risques de combat et de maladies sont soigneusement omis. Cette publicité illustre bien l'esprit de condescendance qui animait l'époque coloniale. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 187*)

Plus loin, on voit une caricature de Marianne que les auteurs commentent comme suit.

Qu'est-ce qui caractérise l'IMPÉRIALISME européen du XIX^e siècle ?

Caricature de la conquête du Maroc par la France. Marianne, une figure allégorique française, dit au Marocain : « Tu vas jouir des bienfaits de la civilisation » (1912). (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 209*)

D'autres activités appellent les élèves à prendre des décisions et à argumenter en faveur d'un point de vue. Il aurait pu être plus pertinent de provoquer un débat et/ou de proposer des jeux de rôles aux élèves plutôt que de donner des arguments en faveur de la colonisation (p. 195).

L'attitude des populations des métropoles est décrite comme le résultat de la désinformation et de la censure gouvernementales, d'où le peu de soutien à la décolonisation parmi les habitants des métropoles.

L'attitude des populations des métropoles face à la colonisation

La majorité des habitants des métropoles européennes [...] étaient peu renseignés sur les conditions qui régnaient dans les colonies. Ces personnes visitaient rarement les colonies et celles qui en revenaient en présentaient souvent une image idéalisée. Plusieurs croyaient en la mission civilisatrice de la colonisation et en ses bienfaits. En outre, les États coloniaux avaient souvent recours à la censure pour empêcher les défenseurs des peuples colonisés de se faire entendre. Pour ces raisons, les populations des métropoles, mal informées sur les revendications des peuples colonisés, donnaient peu d'appui aux mouvements de décolonisation et d'indépendance nationale. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 242*)

3.1.2.2 *Les formes*

Des manuels traitent également des différentes formes de colonisation (peuplement, exploitation, protectorats, missions) et de leurs combinaisons. On y qualifie le cas de l'Algérie comme une colonie de peuplement dans l'extrait suivant.

L'occupation du territoire

Les colonies de peuplement sont moins importantes, car il y a peu de colonies de peuplement. La France en compte en Algérie et la Grande-Bretagne en Union Sud-Africaine. (*Histoire en action, manuel 2, p. 224-225*)

La colonisation française de la Tunisie est présentée uniquement comme un cas de protectorat sans référence à l'importante présence militaire pour protéger les colonisateurs qui ont usurpé les terres fertiles du pays et réprimer la lutte pour l'indépendance. La définition du protectorat imposé à la Tunisie exclut l'exploitation des ressources naturelles et de la population. De plus, la France ne s'est pas contentée de gouverner par l'intermédiaire de dirigeants locaux mais elle s'est emparée du contrôle du pays.

Lorsqu'un territoire, est conquis uniquement pour éviter qu'une autre puissance en prenne le contrôle, il est plus économique d'y établir un protectorat. Plutôt que de peupler le territoire et d'en exploiter les habitants et les ressources, la nation colonisatrice se contente d'offrir une protection militaire et de placer quelques conseillers auprès des dirigeants locaux. Les puissances européennes consentent parfois de généreux prêts au gouvernement « protégé ». Ainsi, en 1881, la France impose un protectorat à la Tunisie sous le nez de l'Italie qui occupe la Libye voisine. (*Histoire en action, manuel 2, p. 224-225*)

Ce même manuel définit le protectorat comme suit :

Forme de colonisation où l'État colonisé conserve ses institutions (gouvernement, nationalité, etc.), mais abandonne le contrôle de sa diplomatie, de son commerce extérieur et de son armée à une puissance européenne protectrice. (*Histoire en action, manuel 2, p. 218*)

D'hier à demain discute aussi la question du protectorat :

Les différentes formes d'impérialisme colonial

Le protectorat

Le protectorat consiste, pour une puissance impérialiste, à gouverner un territoire par l'intermédiaire d'un chef ou d'un souverain local. Ce chef peut se soumettre volontairement à l'autorité coloniale mais, en général, il est forcé de le faire. Le protectorat est avantageux pour le colonisateur, car il coûte moins cher à administrer et à défendre. [...] Le Maroc et la Tunisie, par exemple, ont été des protectorats français en Afrique du Nord. (*D'hier à demain, manuel B, p. 182*)

On poursuit avec une citation du militaire français Lyautey, gouverneur du Maroc.

Le but du protectorat

Le Protectorat apparaît ainsi [...] comme une réalité durable : la pénétration économique et morale d'un peuple, non par l'asservissement à notre force ou même à nos libertés, mais par une association étroite, dans laquelle nous l'administrons dans la paix par ses propres organes de gouvernement suivant ses coutumes et libertés à lui. (*D'hier à demain, manuel B, p. 182*)

Pour sa part, le manuel *D'hier à demain* décrit les Empires coloniaux français et britanniques en détail. Sa description de la gestion française directe des colonies contraste avec la définition du protectorat dans l'extrait précédent.

L'empire colonial français

L'expérience coloniale française en Afrique est un bon exemple de l'application du « gouvernement direct ». En effet, la France contrôle toutes les instances de pouvoir dans ses colonies. Les administrateurs sont Français, et les lois et les institutions de la colonie sont calquées sur le modèle de la métropole. Les Français supposent que les Africains ne sauraient se gouverner seuls, et ils se donnent comme devoir de le faire pour eux.

Avant la conférence de Berlin, la France est déjà établie en Afrique du Nord. Elle s'est installée en Algérie entre 1830 et 1847, et en a fait sa première colonie. Elle possède également une série de comptoirs commerciaux sur les côtes du Sénégal et de la Côte-d'Ivoire. C'est à partir de ces comptoirs qu'elle s'étend à l'intérieur du continent. Elle impose ensuite un protectorat à la Tunisie, en 1881, puis au Maroc en 1912. [...]

L'empire colonial britannique

[...] La Grande-Bretagne est surtout présente dans le sud et l'est de l'Afrique. [...] En 1882, elle occupe l'Égypte, puis le Soudan. En 1899, elle s'empare de vastes territoires en Afrique du Sud. Dès lors, la volonté de la Grande-Bretagne est d'élargir son territoire du « Cap au Caire », c'est-à-dire de l'Afrique du Sud jusqu'à l'Égypte. (*D'hier à demain, manuel B, p. 189*)

3.1.2.3 Les conséquences

Plusieurs conséquences négatives de la colonisation en général (économiques, culturelles, humaines, politiques...) sont traitées dans les manuels examinés. Un seul extrait traite exclusivement des conséquences sur l'Algérie. Les conséquences économiques négatives (exploitation, appauvrissement, disparition de l'artisanat local, répartition défavorable des rôles économiques, endettement, imposition de taxes...) sont décrites par les auteurs. Toutefois, le lexique utilisé est parfois problématique car il semble parfois banaliser la colonisation comme une « mise en valeur du territoire », reproduisant ainsi l'argument

des colonisateurs. L'exploitation, voire l'esclavage des humains, est décrite à travers le verbe « réquisitionnent » et plus loin comme une « variante de l'esclavage ».

Le travail forcé

Dans certaines colonies, des compagnies ou de riches planteurs assurent la mise en valeur du territoire. Les Européens réquisitionnent aussi les hommes pour porter leur matériel et aménager l'infrastructure de la colonie : routes, chemin de fer, canaux d'irrigation, etc. Soucieux de maximiser leurs profits, ils commettent parfois des abus choquants envers les populations et les travailleurs. On voit apparaître une variante de l'esclavage : le travail forcé. Seule différence : le travailleur n'appartient pas au planteur ni à la compagnie qui exploite la mine. En échange de son travail, il reçoit une maigre compensation, souvent sous forme de nourriture ou de tissu. (*Histoire en action, manuel 2, p. 230*)

L'appauvrissement

La colonisation occidentale provoque l'appauvrissement économique du continent africain. Comment le développement peut-il appauvrir ? Il faut dire que jusqu'aux années 1910, les Occidentaux pratiquent plutôt le pillage des ressources que le développement. Les paysans perdent leurs terres. Les pâturages dont ils disposent pour le bétail diminuent au profit des plantations. Les communautés africaines passent d'une agriculture autosuffisante à la monoculture imposée par les Européens, que ce soit le café, le cacao, la banane ou l'arbre à caoutchouc. L'arrivée des produits manufacturés européens (outils, tissus, etc.) entraîne la disparition de l'artisanat traditionnel. [...] Favorisant un monopole, la métropole limite la transformation des produits dans ses colonies. Les régions dominées par les puissances occidentales se trouvent donc endettées et dépendantes du commerce international. Limitées à la production de matières premières, elles sont aussi privées d'une industrie qui leur permettrait de concurrencer les Occidentaux. Le coût de l'impérialisme européen est lourd à payer pour les pays colonisés. Les autochtones ne contrôlent ni les productions, ni les prix, et ils doivent déboursier pour leur propre colonisation. En effet, les métropoles veulent bien « civiliser » l'Asie et l'Afrique, mais celles-ci doivent en payer les frais. C'est avec les impôts des Asiatiques et des Africains que sont financés les chemins de fer, les écoles, les dispensaires, l'administration et les troupes coloniales. [...] les habitants doivent donc travailler pour les Européens afin de gagner un faible salaire ou leur vendre des produits qui les intéressent pour obtenir un prix en espèces. Une part importante de ces maigres revenus est donc retournée à l'administration coloniale. (*Histoire en action, manuel 2, p. 231-232*)

L'exploitation et la discrimination

De façon générale, la colonisation repose sur l'exploitation du territoire et des populations locales pour le bénéfice de la métropole. Les populations colonisées sont soumises au travail forcé, aux impôts, à la dépendance et à la discrimination. Elles sont souvent dépossédées de leurs terres et de leurs moyens de subsistance. L'économie traditionnelle, basée sur l'artisanat et le troc, est progressivement remplacée par une économie monétaire dans laquelle les biens sont fabriqués en Europe. Les Africains perdent ainsi leurs repères culturels et leurs traditions. (*D'hier à demain, manuel B, p. 192*)

Divers impacts culturels négatifs (sur le style de vie, l'identité, la langue, la religion, les valeurs, la dévalorisation du savoir traditionnel...) résultant des efforts d'acculturation sont mentionnés. L'acculturation dans ses formes multiples se fait par le biais de l'éducation à l'occidentale, dans des écoles missionnaires et dans la métropole, de l'élite locale dont le rôle désigné était de servir d'agents facilitateurs de la colonisation.

Les missions

Près de la moitié des écoles d'Afrique dépendent des missionnaires. Leur rôle consiste à transmettre la religion, mais aussi à occidentaliser les élites indigènes et à leur démontrer la supériorité occidentale. [...] Cette nouvelle élite éduquée sera un lien important entre les colonisateurs et les autochtones. On emploie ces Africains pour traduire les lois européennes dans le dialecte local, percevoir les impôts, administrer la colonie ou maintenir l'ordre. L'éducation des filles permet aussi de transformer la société africaine en profondeur. [...] Devenues de bonnes chrétiennes, les petites Africaines transmettront leurs nouvelles valeurs à leur entourage. (*Histoire en action, manuel 2, p. 226*)

Des rapports inégalitaires

La colonisation européenne bouleverse la vie des sociétés indigènes. Malgré certains apports positifs, l'attitude de supériorité des Occidentaux produit des effets dévastateurs sur l'identité de ces peuples. Tant en Afrique qu'en Asie, les populations colonisées se voient forcées d'adopter la civilisation occidentale [...]. (*Histoire en action, manuel 2, p. 229*)

La disparition de la culture

Les colonisateurs tentent aussi d'assimiler les cultures africaines à la leur en leur imposant leur langue, leur religion, leur calendrier, de dévaloriser la médecine traditionnelle et de faire adopter leurs vêtements, plus « civilisés ». La transformation des valeurs, du mode de vie et des savoirs traditionnels par la culture occidentale, mènera à l'acculturation des populations africaines.

Par exemple, en se convertissant à la foi chrétienne, les Africains doivent renoncer à l'islam ou à leur religion traditionnelle. Or, ces traditions religieuses règlent tous les aspects de la vie sociale. Ainsi, les Africains convertis ne peuvent plus pratiquer la polygamie et doivent se limiter à une seule épouse. Conséquence : l'homme ne bénéficie plus de la richesse que lui apportaient ses épouses. (*Histoire en action, manuel 2, p. 233*)

La politique d'assimilation de la France

Contrairement à la Grande-Bretagne et à d'autres pays colonisateurs, la France cherche à intégrer les Africains à sa propre culture, c'est-à-dire à les assimiler. La politique française d'assimilation, qui passe principalement par la scolarisation primaire, mène à l'acculturation des Africains. Progressivement, les Africains des colonies françaises sont initiés à la langue, à la religion, aux lois et aux mœurs de la métropole. [...] Cependant, la politique d'assimilation ne rejoint pas toutes les populations dans les colonies. Même au Sénégal, où les habitants de la côte sont considérés comme Français, de nombreuses personnes

n'adhèrent pas complètement à la culture de la métropole. C'est le cas entre autres des musulmans, qui restent méfiants envers les colonisateurs. (*D'hier à demain, manuel B, p. 191*)

Même les « élites » se sont heurtées au racisme des colonisateurs malgré leurs efforts pour s'occidentaliser, les mettant ainsi dans une position « d'entre deux cultures » : une culture ancestrale qu'ils ont troquée pour une autre qui leur est refusée.

Malgré leurs efforts pour s'intégrer à la civilisation occidentale, les Africains continuent d'être traités en inférieurs. Victimes de discrimination, les élites africaines acculturées vivent à cheval entre leur culture ancestrale et la culture européenne. [...] Par exemple, dans ses colonies la France leur impose un système judiciaire distinct : le Code de l'indigénat, qui limite leur liberté et leurs droits. (*Histoire en action, manuel 2, p. 234*)

L'impact de la colonisation sur les conflits impliquant des minorités politiques, ethniques, linguistiques... résultant du découpage territorial colonial arbitraire semble être blâmé, d'abord, sur « des cartes géographiques imprécises » et, ensuite, sur le « caprice » des colonisateurs.

Une grande instabilité politique

Par ailleurs, le partage de l'Afrique par les Européens selon des frontières arbitraires entraîne l'éclatement des États et des communautés politiques indigènes. En effet, les limites des colonies africaines sont tracées en Europe à partir de cartes imprécises, selon les caprices des colonisateurs. Ces frontières absurdes divisent des groupes politiques, ethniques, linguistiques ou religieux. Ces regroupements et ces divisions créent des minorités à l'intérieur des nouvelles frontières, une situation qui sera à l'origine de nombreuses guerres civiles dans l'avenir. (*Histoire en action, manuel 2, p. 229*)

La course à la colonisation

[...] La course à la colonisation a mené à un tracé artificiel des frontières. Des populations d'origine ethnique et de culture différentes se sont vues obligées de vivre à l'intérieur de ces nouvelles frontières. Cette situation a engendré, depuis, un grand nombre de tensions et de conflits entre les populations locales. (*D'hier à demain, manuel B, p. 187*)

Le manuel *D'hier à demain* est le seul à décrire des conséquences négatives de la colonisation française sur la population algérienne en particulier en citant le politicien français Alexis de Tocqueville dont la critique est très sévère à l'égard des actions de la France coloniale. L'usage du « nous » comme agent responsable de la misère infligée aux Algériens est remarquable ici.

La colonisation en Algérie

La société musulmane, en Afrique, n'était pas incivilisée : elle avait seulement une civilisation arriérée et imparfaite. Il existait dans son sein un grand nombre [d'organismes] ayant pour objet de pourvoir aux besoins de la charité ou de l'instruction publique. Partout nous avons mis la main sur ces revenus en les détournant en partie de leurs anciens usages; nous avons réduit les établissements charitables, laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières se sont éteintes, le recrutement des hommes de religion et des hommes de la loi a cessé; c'est-à-dire que nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître. (*D'hier à demain, manuel B, p. 190*)

D'autres impacts du colonialisme sont décrits comme des contributions positives aux populations autochtones. Dans l'extrait suivant, on constate notamment l'usage de l'expression « mise en valeur » pour décrire le pillage et le vol des ressources naturelles des pays colonisés. L'éducation de l'élite locale, dont le but était l'acculturation, le renforcement de la colonisation et, par la suite, le maintien des liens de dépendance des colonies vis-à-vis des métropoles, est présentée comme un élément positif de la colonisation.

La disparition de la culture

Parmi les effets positifs de la colonisation européenne en Afrique, on mentionne souvent la mise en place d'infrastructures, la mise en valeur des ressources, l'introduction de la médecine moderne et l'éducation des élites. (*Histoire en action, manuel 2, p. 233*)

Le manuel *D'hier à demain* donne aussi quelques exemples de retombées « positives » sur les pays colonisés.

L'impact de l'impérialisme colonial

La colonisation entraîne des changements profonds dans la vie des Africains et dans la configuration du continent. Celui-ci se recouvre de ports, de chemins de fer, de plantations agricoles modernes, etc. la colonisation permet également d'introduire les technologies occidentales en Afrique, ainsi que des principes de médecine et des mesures d'hygiène et de santé. De plus, la scolarisation de certains Africains permet de rapprocher leurs savoirs de ceux des Occidentaux. Par exemple, les élites ont été initiées aux principes juridiques et démocratiques valorisés en France. (*D'hier à demain, manuel B, p. 190*)

Des exemples de révoltes sont donnés. Paradoxalement, on y évite le cas très connu et dramatique de l'Algérie pour donner celui du Mali.

Une grande instabilité politique

En Afrique, la conquête et l'exploitation coloniale se heurtent sans cesse à des résistances, créant une grande instabilité dans les pays touchés. Les populations fuient, rejettent le mode de vie occidental, refusent de travailler ou encore se révoltent. Ainsi, l'empire musulman de l'almami Samori Touré (1830-1900), situé au Mali actuel, réussit à résister aux Français de 1882 à 1898. Riche commerçant, Touré a conquis son propre petit empire par la guerre et la diplomatie. Comme l'Éthiopien Menelik II, il se dote d'une armée moderne, mais ne parvient pas à soulever la Grande-Bretagne contre la France. Son empire, secoué par une guerre civile, ne résistera pas aux assauts des troupes françaises. (*Histoire en action, manuel 2, p. 228*)

Les révoltes

Malgré l'envahissement rapide du continent africain, l'expansion coloniale ne se fait pas sans résistance. [...] Un des principaux adversaires de la colonisation française en Afrique est Samory Touré. Ce souverain du Soudan et ses troupes de soldats combattent les Français pendant près de 20 ans, à l'aide de fusils achetés aux Britanniques. Cependant, en 1898, les soldats français, mieux équipés et assistés de chefs africains, capturent Touré. (*D'hier à demain, manuel B, p. 193*)

Samory Touré est présenté comme un héros face aux colonisateurs.

L'Almami Samory Touré (vers 1837-1900)

Roi d'un immense royaume africain au XIX^e siècle, Samory Touré a fondé en Guinée le plus grand empire de l'Afrique de l'Ouest. Il a affronté les colonisateurs français et anglais et a résisté à leur conquête. Les Français ont finalement vaincu les troupes de Touré en 1898. Il a été déporté au Gabon et son royaume est devenu une colonie française. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 206*)

Enfin, la reconnaissance de la contribution des populations colonisées à l'effort de guerre des pays colonisateurs durant la Première Guerre mondiale et ailleurs, est faite au passage, lors de la discussion de l'émergence du Tiers-monde et du mouvement pour la décolonisation.

La naissance du tiers-monde

Après avoir combattu auprès des troupes de leurs métropoles durant la Première Guerre mondiale, les peuples indigènes entretiennent de grands espoirs : une plus importante participation au gouvernement colonial, voire l'indépendance. (*Histoire en action, manuel 2, p. 265*)

Le manuel *Regards sur les sociétés volume 2* offre le commentaire suivant sur une photo :

Des soldats franco-marocains à Hanoï, en Indochine française

La France a envoyé des troupes, dont certaines qui provenaient d'autres colonies françaises comme le Maroc et l'Algérie. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 243*)

3.1.2.4 La décolonisation

Quant à la lutte pour l'indépendance, elle est inscrite dans un contexte de convergence de plusieurs facteurs relatifs aux pays colonisés (nationalisme) ainsi qu'aux pays occidentaux (affaiblissement suite aux deux guerres mondiales, opposition interne à la colonisation, coût élevé...). Ces facteurs sont éparpillés à travers les pages du manuel *Histoire en action*.

Pour en finir avec le colonialisme

Parmi les conditions qui favorisent leur indépendance, l'éveil nationaliste des populations indigènes compte pour beaucoup. De plus, l'affaiblissement des métropoles européennes ainsi que de profonds changements dans l'opinion publique facilitent la décolonisation.

L'essor du nationalisme dans les colonies

Au fil du 20^e siècle, le nationalisme se développe dans les colonies. Ce mouvement de fierté et d'appartenance culturelle se dessine chez les élites locales, formées dans les universités européennes et américaines. (*Histoire en action, manuel 2, p. 265*)

Des facteurs internes à l'Europe favorisent également la décolonisation à cause notamment de la crise économique des années 1930 et du coût exorbitant de la reconstruction après la Seconde Guerre mondiale et du maintien des colonies en même temps.

Le point de vue de l'Europe

La situation en Europe ouvre aussi la porte à la décolonisation. Après la Seconde Guerre mondiale, l'Europe affaiblie connaît de graves difficultés financières. La reconstruction coûte cher. Le maintien d'un empire colonial où les populations se rebellent devient de plus en plus difficile. En outre, certains pays ont promis des réformes politiques ou encore la négociation de l'indépendance avec leurs colonies en échange de leur participation aux combats. (*Histoire en action, manuel 2, p. 268*)

Le manuel poursuit en soulignant, d'une part, les changements survenus dans le nouveau contexte international, où l'on prône des valeurs de liberté et de dignité, et d'autre part, la position de l'Église sur la question de la colonisation étant donnée sa nouvelle dynamique interne imposée par la présence du clergé dans les pays colonisés.

Dans les années 1940, la charte de l'ONU et la déclaration universelle des droits de l'homme affirment de façon très claire le principe de l'égalité des peuples et des individus. Dorénavant, comment justifier un colonialisme basé sur la supériorité de la race blanche? L'impérialisme ne correspond pas du tout aux nouvelles valeurs de liberté, de dignité et de respect de la communauté internationale. Les Églises chrétiennes qui

avaient participé activement à la colonisation se portent maintenant au secours des populations colonisées les plus démunies. [...] ces Églises comptent maintenant dans leurs rangs un clergé indigène important dont certains membres vont devenir les ardents défenseurs des intérêts de leurs peuples. (*Histoire en action, manuel 2, p. 268*)

La décolonisation

[...] Les pays colonisés vont toutefois réagir au lendemain de la Première Guerre mondiale. Ils s'opposent à ce que les puissances européennes exploitent les ressources de leur pays et s'enrichissent aux dépens de la population.

Dans les années 1930, alors que l'attention des pays industrialisés est centrée sur la crise économique, naissent les premiers mouvements d'indépendance. L'Irak se libère de la Grande-Bretagne en 1932 et l'Égypte en 1936. (*D'hier à demain, manuel B, p. 217*)

Histoire en action souligne l'avance historique de l'Asie et du Moyen-Orient sur l'Afrique en matière de décolonisation.

Le mouvement de décolonisation

De 1947 à 1990 le mouvement de décolonisation s'engage d'abord en Asie, puis au Moyen-Orient, pour ensuite balayer l'Afrique entière. L'accession à l'indépendance se déroule de différentes façons selon les métropoles et les ressources des colonies. (*Histoire en action, manuel 2, p. 270*)

Il mentionne également deux façons de gagner l'indépendance. En plus de l'option purement politique, certains pays se sont trouvés forcés de recourir à la lutte armée pour chasser les colonisateurs.

Devenir indépendant

Pour plusieurs colonies d'Asie et d'Afrique, le passage à l'indépendance s'effectue sans affrontement militaire avec la métropole. Au Moyen-Orient, la France quitte la Syrie et le Liban dès 1945. (*Histoire en action, manuel 2, p. 270*)

L'autonomie par la guerre

Certaines colonies obtiennent leur autonomie dans des conditions plus pénibles. Pour des raisons économiques, stratégiques ou politiques, leurs métropoles refusent de négocier ou tardent à le faire. Ainsi, en Asie, les habitants de l'Indonésie néerlandaise et de l'Indochine française, riches colonies aux portes de la Chine et du Japon, doivent prendre les armes. (*Histoire en action, manuel 2, p. 271*)

Autre aspect intéressant dans l'analyse est la qualification des acteurs et de la responsabilité de leur action surtout dans un cas aussi polarisé que celui de l'Algérie. La chronologie dans laquelle les événements sont présentés justifie les actions des Algériens et les rend légitimes.

En 1954, la métropole française a refusé de reconnaître à l'Algérie le droit à l'indépendance. Des nationalistes algériens ont alors pris les armes et entrepris une guerre de libération nationale. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 254*)

Sur le plan politique et diplomatique, un moment fort de la lutte pour l'indépendance est la conférence de Bandung en Indonésie à laquelle ont participé plusieurs pays qui ont opté pour rester à l'écart de la confrontation directe entre l'Occident et l'URSS et leurs alliés respectifs. Les manuels *Regards sur les sociétés* (p. 243) et *D'hier à demain* lui consacrent un long extrait où sont rapportées les recommandations (2 traductions différentes du même document sont toutefois utilisées).

Une rencontre déterminante

En 1955, 29 pays non alignés d'Afrique et d'Asie se réunissent à la conférence de Bandung, en Indonésie. Ces pays ne veulent pas s'aligner sur aucun des deux blocs. Lors de cette conférence, les pays participants sont invités à se libérer et les pays colonisateurs à se retirer.

La conférence de Bandung

Les recommandations de la conférence de Bandung constituent un programme pour l'indépendance des pays d'Afrique et d'Asie. Voici quelques-unes de ces recommandations :

La conférence afro-asiatique a discuté des problèmes des peuples dépendants et du colonialisme et des maux résultant de la soumission des peuples à l'assujettissement de l'étranger, à leur et à leur exploitation par ce dernier. La conférence est d'accord :

- 1) Pour déclarer que le colonialisme, dans toutes ses manifestations, est un mal auquel il doit être mis fin rapidement;
- 2) Pour déclarer que la question des peuples soumis à l'assujettissement à l'étranger, à sa domination et son exploitation constitue une négation des droits fondamentaux de l'homme [...];
- 3) Pour déclarer qu'elle appuie la cause de la liberté et de l'indépendance de ces peuples;
- 4) Et pour faire appel aux puissances intéressées pour qu'elles accordent la liberté et l'indépendance à ces peuples. (*D'hier à demain, manuel B, p. 219*)

Dans l'extrait suivant, l'ingérence dans les affaires politiques, économiques et militaires des anciennes colonies est plutôt présentée comme une forme d'aide aux pays nouvellement « indépendants ». On peut également contester l'affirmation des auteurs selon laquelle « l'accession à l'indépendance prépare ainsi la démocratisation des anciennes colonies » puisque nous pouvons faire un constat d'échec dans la vaste majorité des cas à cet égard après plusieurs décennies d'« indépendance ». Les actions des « administrateurs européens », dont la mission première était le maintien de la dépendance des pays nouvellement décolonisés, sont décrites de façon valorisante

(rédiger une constitution, organiser des élections, conseiller...). La dépendance économique et culturelle forcée des pays africains et asiatiques vis-à-vis de leurs anciens colonisateurs directs est présentée comme si elle était le fruit d'une volonté indépendante de la part des pays africains puisque l'aspect coercitif en est évacué.

Devenir indépendant

À partir de 1950, plus rien ne peut freiner la décolonisation de l'Afrique. La Grande-Bretagne, la France, la Belgique accordent l'indépendance de manière graduelle à plusieurs de leurs colonies comme le Ghana, le Sénégal et le Congo. Le pouvoir est peu à peu cédé aux Africains. Des administrateurs européens demeurent sur place le temps de rédiger une constitution, d'organiser des élections nationales ou de conseiller les nouveaux dirigeants. L'accession à l'indépendance prépare ainsi la démocratisation des anciennes colonies. Par la suite, celles-ci continuent souvent d'entretenir des liens économiques et culturels avec leur ex-métropole. (*Histoire en action, manuel 2, p. 271*)

Il faut également signaler un certain silence sur l'identité précise des victimes algériennes lors du combat contre la France étant donnée leur désignation par le nom générique de « personnes ».

À peine sortie d'Indochine, les Français s'engagent en Afrique dans une longue guerre contre l'Algérie en 1954. Les enjeux ? Des gisements de pétrole et des centaines de milliers de colons européens. Le conflit dure huit ans et entraîne la mort de plus d'un million de personnes. (*Histoire en action, manuel 2, p. 271*)

De plus, bien qu'une tentative de critique de la domination du récit sur la colonisation par les vainqueurs soit amorcée, elle n'aboutit pas à une véritable prise en compte de la perspective des colonisés sur le sujet.

Impacts de la domination occidentale

Pendant longtemps, l'histoire de la colonisation a été écrite par les Européens. Seul le point de vue victorieux et civilisateur des colonisateurs était pris en compte. Aujourd'hui, les historiens étudient le « nouvel impérialisme » à travers le regard de ceux qui ont été conquis. Les impacts de la domination occidentale sur le monde colonisé s'avèrent considérables. Le choc de l'extérieur a été particulièrement brutal pour l'Afrique : bouleversements humains, politiques ou économiques, certaines de ces conséquences se font encore sentir de nos jours. (*Histoire en action, manuel 2, p. 228*)

Autre conséquence de la décolonisation, la création d'institutions internationales par les pays colonisateurs afin de maintenir un lien privilégié avec leurs anciennes colonies et de garder une sphère d'influence politique, économique et stratégique.

Le Commonwealth et la francophonie

Les pays occidentaux, forcés de quitter les colonies, conservent toutefois des liens avec celles-ci. Ils forment des associations économiques et culturelles, tout en ayant des préoccupations politiques. C'est le cas pour la Grande-Bretagne avec le Commonwealth, qui compte 53 États membres, tous d'anciennes colonies. La France fait de même avec l'organisation internationale de la francophonie, qui regroupe 49 États ou gouvernements membres, dont plus de la moitié sont d'anciennes colonies. (*D'hier à demain, manuel B, p. 220*)

Il faut souligner que malgré un traitement exhaustif de la question de la colonisation et de la décolonisation, la parole est rarement accordée aux colonisés, aux musulmans et/ou aux autres, pour défendre leurs intérêts. En voici les deux exemples les plus substantiels. Le premier extrait est tiré du discours d'un député algérien qui réprovoque les colonisateurs suite au dépôt, en 1946, d'un projet de Constitution de la « République algérienne » associée à la France.

Un député algérien s'adresse aux colonisateurs français

Vous nous avez apporté votre culture... le ferment qui doit permettre le franchissement des hommes. Vous nous avez acheminés, vous nous avez donné le goût de la liberté, et maintenant que nous disons que nous ne voulons pas de l'esprit colonial et de la colonisation... mais que nous voulons être libres, être des hommes, rien que des hommes, ni plus ni moins, vous nous déniez le droit d'accepter, de prendre certaines formules, et vous nous étonnez, vous, Français, que quelques esprits, chez nous, cherchent l'indépendance. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 255*)

Ensuite, un poème au ton ironique par El Hajj' Omar (vers 1875) est utilisé pour illustrer la perception négative de la colonisation par les Africains.

Au XIX^e siècle, un poète ghanéen évoque la conquête de l'Afrique

Le soleil du désastre s'est levé à l'Occident,
Embrassant les hommes et les terres peuplées [...]
La calamité chrétienne s'est abattue sur nous
Comme un nuage de poussière.
Au commencement, ils arrivèrent
Pacifiquement,
Avec des propos tendres et suaves.
Nous venons commercer, disaient-ils,
Réformer les croyances des hommes,
Chasser d'ici-bas l'oppression et le vol,
Vaincre et balayer la corruption.
Nous n'avons pas tous perçu leurs intentions
Et Maintenant nous voilà leurs inférieurs.
Ils nous ont séduits à coup de petits cadeaux
Ils nous ont nourris de bonnes choses.
[...]
Mais ils viennent de changer de ton. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 195*)

3.1.2.5 *Les leaders nationalistes*

Les consignes du programme officiel pour traiter de certains leaders nationalistes ayant conduit leur pays à l'indépendance trouvent un écho timide dans les manuels examinés puisque seules des références très rapides leur sont faites dans le premier extrait et, dans le deuxième, un paragraphe plus substantiel décrit le président tunisien Bourguiba comme étant un leader déterminé et désireux de moderniser et de laïciser la Tunisie.

L'essor du nationalisme dans les colonies

Éduqués et conscients de leurs droits, parfois soutenus par des Européens sympathiques à leurs causes, les leaders indigènes organisent des partis politiques, créent des journaux, sensibilisent leur population et négocient avec les autorités coloniales. [...] L'Indien Mohandas Gandhi (1869-1948), le Tunisien Habib Bourguiba (1903-2000) et le Sénégalais Léopold Sédar Senghor (1906-2001) comptent parmi les grands leaders nationalistes qui ont mené leur pays à l'indépendance. (*Histoire en action, manuel 2, p. 265-266*)

Habib Bourguiba

Pour les Tunisiens, Habib Bourguiba (1903-2000) est le « combattant suprême », et le père de la nation. [...] Il est alors totalement acquis à la cause de l'indépendance et il projette de faire de la Tunisie un État moderne et laïc. Il organise donc de nombreuses manifestations et grèves, qui lui valent plusieurs séjours en prison. [...] Après une série de manifestations et d'émeutes, les Français finiront par négocier avec lui. En 1956, Bourguiba rentrera en triomphateur dans son pays libéré. La République est proclamée l'année suivante et Habib Bourguiba devient le premier président de la Tunisie. (*D'hier à demain, manuel B, p. 221*)

Par ailleurs, en présentant les élites comme étant le produit exclusif de l'éducation occidentale, les auteurs excluent complètement du récit historique les leaders nationaux qui n'ont pas été formés en Europe. Cet extrait de *Regards sur les sociétés* exagère l'importance de l'instruction reçue en Occident, comme si le droit de disposer de soi ne peut être appris qu'ailleurs. Il a le mérite par contre d'être le seul à mentionner le rôle des États-Unis et de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques dans la promotion de la décolonisation.

Les mouvements d'indépendance nationale

À partir de 1945, des colonies européennes en Afrique et en Asie ont décidé de se libérer et d'obtenir leur indépendance. Certaines élites de ces colonies avaient étudié dans les métropoles européennes et rapporté dans leurs pays des idées et des valeurs comme le libéralisme, le communisme, le socialisme et la reconnaissance du droit des peuples de disposer d'eux-mêmes. Les États-Unis et l'URSS défendaient ces

revendications et s'opposaient au colonialisme. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 250*)

La description de Bourguiba par le manuel *Regards sur les sociétés* souligne les droits obtenus par les femmes tunisiennes et sa contribution internationale (co-fondateur de l'Agence de la Francophonie).

Habib Bourguiba (1903-2000)

Militant en faveur de l'indépendance de la Tunisie, Habib Bourguiba en a été le président. Il a reconnu les libertés et les droits civils des femmes tunisiennes. En 1970, il a fondé, avec Léopold Sédar Senghor et Hamani Diori, président du Niger, l'Agence de coopération culturelle et technique (aujourd'hui l'Agence de la Francophonie). Sous l'aile de cette organisation, pour la première fois, 21 États qui partageaient une langue commune, le français, s'associent pour promouvoir et diffuser leur culture. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 251*)

3.1.2.6 Le nouvel impérialisme américain

L'actualité internationale brûlante amène une dénonciation de la politique américaine au Moyen-Orient en la qualifiant ouvertement d'ingérence impérialiste dans les affaires des pays de la région pour assurer un accès à leur pétrole.

Les États-Unis et le Moyen-Orient

Les États-Unis sont le plus gros consommateur de pétrole au monde. [...] Ils s'approvisionnent donc à l'étranger, notamment au Moyen Orient, qui détient 66 % des réserves mondiales de pétrole. Pour assurer leur approvisionnement constant, les États-Unis s'ingèrent dans les politiques économiques, militaires et sociales des pays producteurs de pétrole au Moyen-Orient. (*D'hier à demain, manuel B, p. 181*)

L'impérialisme américain et ses fondements économiques, idéologiques, culturels et racistes, illustré par l'invasion de l'Irak en 2003, sont aussi critiqués dans un extrait d'Ignacio Ramonet du *Monde Diplomatique*.

Le néo-impérialisme

« C'est un grand jour pour l'Irak », a déclaré le général américain Jay Garner en débarquant dans Bagdad bombardée et pillée, comme si son auguste apparition signifiait la fin miraculeuse des mille et un fléaux qui accablent l'ancienne Mésopotamie. Comme si c'était finalement normal que Washington désigne un officier supérieur (en retraite) des forces armées américaines pour gouverner un État souverain...

[...]

Le néo-impérialisme des États-Unis renouvelle la conception romaine d'une domination morale fondée sur la conviction que le libre-échange, la mondialisation et la diffusion de la civilisation occidentale sont bons pour tout le monde-, mais aussi militaire et médiatique, exercée sur des

peuples considérés plus ou moins comme inférieurs.» (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 191*)

Par ailleurs, l'auteur du manuel *D'hier à demain* se pose la question de savoir si la mondialisation est la nouvelle forme d'impérialisme et intègre un extrait de texte publié dans *La Presse* où une très brève prise en compte de la perspective des pays du sud en général est présente.

Le crime parfait : l'inégalité dans le monde néolibéral

Les chefs politiques de la planète ont embrassé la mondialisation [...] d'abord parce que la mondialisation leur semblait inévitable, et parce que les bénéfices devaient se répandre à tous les peuples, riches et pauvres. [...] Dans les pays pauvres, la mondialisation est devenue le nouveau synonyme de l'impérialisme et du colonialisme. (*D'hier à demain, manuel B, p. 206*)

3.1.3 Le conflit en Palestine

Le conflit en Palestine n'est pas traité dans les manuels d'histoire approuvés jusqu'au moment de la fin de l'analyse de contenu en octobre 2006. Il est décrit dans le manuel de français *Bilan* à travers un long paragraphe extrait du *Le Nouveau Mémo, encyclopédie, Larousse/HER, 1999*.

Dans cet extrait, on constate un présupposé erroné : la création d'Israël va régler le conflit entre Arabes et Juifs. Le blâme y est également jeté sur les Arabes décrits comme initiateurs des hostilités, alors que les actions d'Israël sont qualifiées de ripostes défensives, ce qui leur confère un caractère légitime. Aucune explication n'est donnée concernant les raisons qui justifieraient le refus des Arabes de l'implantation de l'État d'Israël. Le problème des réfugiés palestiniens est décrit comme s'il s'agissait d'un dommage collatéral résultant de la riposte israélienne et non d'une politique systématique d'expulsion et d'occupation des territoires palestiniens. Le paragraphe présuppose aussi qu'Israël respectait le plan de partage des Nations unies et avait l'intention de continuer de le faire. Aucune mention n'est faite de l'immigration et de l'implantation massive des juifs vers la Palestine.

S'ensuit une description réductrice de la lutte engagée par l'OLP, dont les actions initiales sont qualifiées de terroristes sans donner d'exemples concrets pour étayer cette

idée pour passer ensuite à la lutte populaire (Intifada). L'occupation du Golan syrien ainsi que du sud du Liban est absente de la description.

L'assertion selon laquelle tous les acteurs ont participé à ces pourparlers est également fausse car les Syriens et les Libanais dont des territoires sont encore occupés n'ont pas conclu d'entente avec Israël, ce qui est à la source de la confrontation entre le Hizbollah et Israël l'été 2006.

La création, en 1948, de l'État d'Israël n'a pas mis fin aux affrontements entre Juifs et Arabes qui ont agité la Palestine depuis le début du siècle. Les États arabes voisins d'Israël ont au contraire refusé l'existence même de l'État juif, promettant son anéantissement en cas de victoire militaire et l'attaquant immédiatement. Israël, ripostant, ne respecta plus le plan de partage des Nations unies, ce qui entraîna un flux des réfugiés palestiniens.

Les principaux conflits (1948, 1956, « la guerre des Six-jours » de 1967 et « la guerre de Kippour » de 1973) se sont terminés par des victoires israéliennes. À partir du moment où Israël a occupé la Cisjordanie et la bande de Gaza, en 1967, le conflit a pris un nouvel aspect : les mouvements de résistance palestiniens (dont l'OLP de Yasser Arafat) ont mené une lutte d'abord fondée sur le terrorisme, puis, après qu'ils furent chassés du Liban par une intervention armée israélienne (1982-1985), sur l'insurrection des populations des territoires occupés à partir de 1987. Parallèlement, un processus de paix s'est progressivement engagé, d'abord avec l'Égypte (accords de Camp David, en 1978) puis englobant tous les acteurs du conflit à partir de 1994, avec les accords israélo-palestiniens et israélo-jordaniens. Il se poursuit aujourd'hui non sans grandes difficultés. (*Bilan, 5^e secondaire, p. 186*)

Le non respect des résolutions des Nations-Unies par Israël n'est mentionné nulle part. Les massacres en Palestine et au Liban sont aussi absents de ce récit.

L'invasion du Liban en 1982 est qualifiée d'« intervention armée » et les massacres de Chabra et Chatilla sont absents du récit. Les raisons des difficultés vécues dans le processus de paix ne sont pas expliquées non plus.

En bref, cette perspective sur le conflit semble être entièrement acquise à une certaine interprétation de la droite israélienne. De ce fait, l'extrait est construit au tour du présumé erroné que la création d'Israël mettrait fin aux tensions. Au contraire, l'imposition d'un État par les Nations-Unies est la source d'aggravation des tensions. La dépossession des 800 000 Palestiniens expulsés est absente. De plus, le flux des réfugiés n'a rien à voir avec les frontières du plan de partage puisque Israël s'est engagé

officiellement (résolution 194) à les reprendre et aurait pu les réintégrer dans leurs villages après une certaine accalmie des hostilités.

3.1.4 Les autres événements historiques

Quelques autres événements historiques reçoivent une couverture très passagère dans les manuels. On y trouve la reconquête de l'Espagne, la prise de Constantinople et la création du Pakistan, la crise du Canal de Suez.

La *Reconquista* en Espagne est mentionnée rapidement dans quelques extraits. Dans celui-ci, à la fin du traitement des croisades. Les expulsions, les massacres et la conversion forcée des musulmans et juifs ne sont pas décrits. Le vocabulaire utilisé pour désigner les musulmans est celui d'« infidèles » sans aucune prise de distance du point de vue de l'Église par les auteurs.

La lutte de l'Occident contre les infidèles connaît des succès plus durables en Espagne. Dès le 8^e siècle, quelques petits royaumes chrétiens du nord de la péninsule s'engagent à reconquérir tout le territoire espagnol. C'est le début de *Reconquista*. Au 11^e siècle, ils reçoivent le soutien des moines de Cluny et l'aide armée de chevaliers de tout l'Occident. Cependant, ce n'est qu'en 1492 que la dernière possession musulmane d'Espagne, le royaume de Grenade, tombera. (*Histoire en action, manuel 1, p. 198*)

Dans le manuel *L'Occident en 12 événements*, la *Reconquista* est présentée comme un obstacle qui a retardé l'entrée des Espagnols dans l'aventure maritime intercontinentale. Le contexte de la discussion de cet événement historique explique la brièveté du traitement qui lui est réservée puisque trop de détails auraient été inappropriés par rapport à la question des aventures maritimes.

Si les Espagnols ont mis du temps à se lancer dans l'aventure maritime, c'est que le roi Ferdinand d'Aragon et la reine Isabelle de Castille voulaient d'abord mettre fin à la présence musulmane sur leur territoire. Ils atteignent leur but avec la prise de Grenade en 1492. Cette victoire met fin à la *Reconquista*, c'est-à-dire la croisade menée contre les musulmans en Espagne. Libérés de ce souci, les souverains espagnols acceptent alors l'ambitieux projet d'un marin italien nommé : Christophe Colomb : découvrir une nouvelle voie de navigation vers l'Orient en passant par l'ouest. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 76*)

Le manuel *Regards sur les sociétés* touche de façon très sommaire à la reconquête de l'Espagne. La lenteur de cette expulsion est considérée comme un facteur positif ayant

favorisé la cohabitation pacifique des différentes communautés. Toutefois, la présence de l'islam en Espagne est décrite de sorte que l'agent du développement scientifique, de la coexistence paisible entre des communautés de différentes confessions ne soit pas les musulmans mais plutôt la tolérance des rois chrétiens et la lenteur de leur reconquête. Cette présentation permet d'attribuer le mérite aux chrétiens.

L'islam en Espagne

La lente reconquête de l'Espagne (la Reconquista, 722-1492) par les chrétiens, ainsi que la relative tolérance des rois chrétiens, ont permis une coexistence féconde des sociétés arabe, chrétienne et juive. Cela a favorisé des échanges à la fois scientifiques et culturels qui se sont traduits tout particulièrement dans l'architecture. (*Regards sur les sociétés, volume 1, p. 208*)

Quant aux « échanges » présumés, ils ne se faisaient pas dans les deux sens puisque le monde musulman, incluant l'Andalousie, était nettement plus avancé que le monde occidental. Il s'agissait davantage d'emprunts par les Occidentaux traduits concrètement, entre autres, dans le domaine de l'architecture.

Traitant de la présence musulmane en Espagne, le manuel *D'hier à demain* touche superficiellement à sa reconquête par les chrétiens. Il y mentionne par contre les abus commis à l'égard des musulmans (persécution, conversion forcée) malgré une histoire de cohabitation pacifique avec les autres communautés.

Les Arabes musulmans

Ils apportent avec eux une culture raffinée, pacifique et prospère. De plus, ils vivent en bon voisinage avec les chrétiens et les juifs. Mais au XI^e siècle, les forces chrétiennes décident de chasser les Arabes musulmans de la péninsule. Pour atteindre leur objectif, elles font appel à l'Inquisition, qui conduit à la persécution et à la conversion forcée des musulmans. (*D'hier à demain, manuel A, p. 205*)

La prise de Constantinople par les musulmans est également décrite de façon passagère dans certains manuels.

La chute de Constantinople Le déclin de l'empire Byzantin

En 1204, les croisés pillent la ville, puis fondent l'Empire latin de Constantinople. Les Byzantins reprennent la ville en 1261. Ensuite, Constantinople voit son empire rétrécir jusqu'à sa muraille, qui cède en 1453 sous les canons du sultan turc Mehmet II (1454-1481). Depuis, la ville s'appelle Istanbul. (*L'Occident en 12 événements, volume 2A, p. 404*)

Dans le cadre du traitement de l'humanisme, la prise de Constantinople par les Turcs est décrite comme un facteur contributif au renouvellement européen.

La prise de Constantinople

La prise de Constantinople par les Turcs en 1453 contribue à ce mouvement. En effet, un grand nombre de lettrés fuient devant l'arrivée des Turcs et se réfugient en Occident. Ils apportent avec eux la connaissance du grec, perdue en Europe au Moyen Âge, ainsi qu'un grand nombre de manuscrits anciens. Cela permet de retrouver les œuvres complètes de Platon, mais aussi d'autres auteurs oubliés, tels que le naturaliste Pline l'Ancien, les mathématiciens Pythagore et Euclide, l'architecte Vitruve et le géographe Strabon. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 12*)

Un enjeu commercial

En 1453, la prise de Constantinople (maintenant Istanbul en Turquie) par les Turcs modifie les ententes commerciales. Venise, qui possède le monopole, se voit imposer des droits commerciaux. Le prix des épices monte en flèche et les produits se font rares. [...] Puisque les Turcs contrôlent le passage terrestre, il faut prendre la mer et établir une nouvelle voie maritime commerciale entre les Indes et l'Europe. (*Réalités, manuel 2A, p. 75*)

Le commentaire suivant est offert sur une photo de combat.

La route des Indes aux mains des Turcs

Pendant plusieurs jours, Constantinople la magnifique est mise à sac et laissée au bon vouloir des soldats turcs. (*Réalités, manuel 2A, p. 75*)

Des royaumes en quête d'expansion

En 1429, les Portugais libèrent l'Algarve (sud du Portugal) de la domination musulmane. Le Portugal est enfin libre. (*Réalités, manuel 2A, p. 74*)

L'indépendance du Pakistan est mentionnée rapidement dans le contexte de la discussion de la décolonisation dans l'empire britannique. Le conflit entre les communautés musulmane et hindoue mène à la création de deux États : l'Inde et le Pakistan.

Devenir indépendant

En Asie, la Grande-Bretagne se résout à négocier avec l'Inde, mais les tensions entre les communautés hindoue et musulmane mènent à la guerre civile. En 1947, deux États indépendants voient le jour : l'Inde et le Pakistan musulman. Résultat ? Des millions de personnes sont déplacées, d'autres groupes ethniques réclament leur autonomie et les deux États se disputent des territoires. (*Histoire en action, manuel 2, p. 270-71*)

L'indépendance et la partition

Quand la Grande-Bretagne se retire, en 1947, il y a formation de deux États : le Pakistan, à majorité musulmane, et l'Union indienne, à majorité hindoue. La séparation laisse cependant de nombreux musulmans dans le territoire hindou et vice-versa. D'immenses

migrations et une guerre civile meurtrière s'ensuivront. (*D'hier à demain, manuel B, p. 218*)

Le traitement excessivement rapide des deux Guerres mondiales ne contient aucune mention du monde musulman dans *D'Hier à demain* et *Histoire en action*.

De son côté, le manuel *Regards sur les sociétés* mentionne au passage l'impact de la Première guerre mondiale sur les musulmans en parlant de la disparition des empires de l'époque.

La Première Guerre mondiale (1914-1918)

À la fin de la Première Guerre mondiale, quatre empires avaient disparu : l'Empire allemand, l'Empire austro-hongrois, l'Empire ottoman et l'Empire russe (disparition attribuable à la révolution bolchevique de 1917). (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 180*)

Ces thématiques, espérons-le, seront abordées plus en profondeur dans les manuels des niveaux suivants car la compréhension de certains enjeux internationaux actuels en dépend largement.

La crise du canal Suez est étudiée selon la perspective canadienne en décrivant le rôle de Lester B. Pearson et la perception internationale du Canada comme champion de la paix mondiale.

Lester Bowles Pearson et le maintien de la paix

En 1956, Nasser, le chef de l'État égyptien, décide de s'approprier le canal de Suez qui est contrôlé depuis longtemps par la France et la Grande-Bretagne. [...] La France, la Grande-Bretagne et Israël décident d'attaquer l'Égypte. L'URSS, une puissance nucléaire, menace d'envoyer des missiles pour défendre l'Égypte. (*Cyclades, 3^e cycle primaire, 2^e année, Manuel C, p. 36-37*)

Il est intéressant de constater l'usage du vocabulaire « s'approprier » alors que le canal se trouve sur la terre égyptienne. Aucune mention n'est faite de l'indemnisation des actionnaires au prix du marché pour les actions qu'ils détenaient dans l'entreprise qui gérait le canal.

3.2 LE MONDE MUSULMAN AUJOURD'HUI

L'analyse du traitement de ces divers aspects nous amène à poser les constats suivants :

- Une image très négative se dégage du monde musulman à cause d'une centration excessive sur des aspects négatifs (catastrophes naturelles, esclavage, atteintes aux droits des femmes et des enfants, guerres, sous-développement, dictature, forte croissance démographique...). Ceci rejoint et renforce l'image négative déjà identifiée dans le traitement du personnage fictif de l'enfant et/ou de l'adulte musulman au plan international ainsi que celle de la description de la culture matérielle centrée au plan actuel sur la vie des Touaregs et des bédouins dans le désert au détriment de la vie urbaine.
- En comparaison avec les manuels examinés lors de l'étude exploratoire, on assiste à une entrée en force de la question des atteintes aux droits des musulmans, que ce soit aux mains d'autres musulmans ou de non musulmans. Parmi les aspects les plus traités, on note la violation des droits de la femme musulmane, l'esclavage économique des enfants, le déni de la liberté d'expression... La couverture de cette thématique comprend plusieurs cas d'atteintes aux droits des musulmans par des non musulmans (Tchéchénie, ex-Yougoslavie, États-Unis, Irak et Afghanistan...). Cependant, il importe de signaler deux éléments : d'abord, le plus grand nombre de ces extraits sont utilisés dans le cadre d'étude de la forme des textes argumentatif et d'opinion et des exercices de ponctuation; ensuite, il n'y a pas de description des causes profondes qui ont abouti aux atteintes des droits de la personne dans le monde musulman car il s'agit très souvent d'exemples rapides donnés comme illustration.
- On enregistre une perspective ethnocentrique occidentale dans la présentation des situations économique, démographique et politique des pays du Sud ou de l'Est auxquels on associe généralement le monde musulman. Ainsi, les causes du sous-développement mises de l'avant sont essentiellement inhérentes à des facteurs naturels (sécheresse et désertification dans le cas du Maghreb et du Moyen-Orient et inondations dans le cas de l'Asie du Sud-est) ou à des conflits intestins.
- Dans les manuels de géographie du primaire et du secondaire, il n'est jamais fait mention du rôle de la colonisation, du partage inégal des richesses et des échanges commerciaux défavorables dans la situation économique du monde musulman puisque ni la vision altermondialiste ni la perspective des pays du Sud ou de l'Est n'ont droit de cité dans les manuels didactiques. Ce traitement contraste nettement avec l'analyse

plus exhaustive et équilibrée de la colonisation et de ses impacts dans les nouveaux manuels d'histoire et dans un cas, avec un manuel de lecture où une explication très profonde est offerte sur les raisons de la famine.

- Il est à noter que les activités pédagogiques proposées aux élèves dans les manuels de géographie du primaire et du secondaire se résument essentiellement à des vérifications de la compréhension des contenus enseignés ou à des repérages sur des cartes géographiques. Rares sont les activités de réflexion critique (cinq cas dont quatre combinés à la vérification des apprentissages) ou d'extension à travers la recherche et la consultation d'autres sources (deux cas).

Que ce soit dans les œuvres de fiction ou de poésie ou dans la description « factuelle » de la réalité, le monde musulman est le plus souvent un théâtre pour la misère et les catastrophes : *La Peste* et *L'Étranger* de Camus (Algérie), oppression, quête de liberté, et manque de respect de la dignité de la femme (Chraïbi), analphabétisme (poème de Boudjedra); sécheresse, famine, désertification, sous-développement...

Le portrait qui se dégage en est un d'une situation de danger face à laquelle le monde musulman est décrit comme étant incapable de relever les défis posés par les facteurs naturels et les conséquences négatives des actions humaines. Ce danger prend des formes multiples : catastrophes naturelles (sécheresse, désertification, famine, séisme) ou humaines (conflits, exploitation, non-reconnaissance et atteintes aux droits politiques dans des États musulmans). L'analphabétisme et l'incompétence expliqueraient, du moins en partie, l'incapacité du monde musulman de se prendre en mains. Cette situation a pour conséquence la dépendance vis-à-vis de l'Occident pour l'expertise scientifique, l'aide humanitaire et l'amélioration de l'éducation...

3.2.1 La situation économique et sociale

L'extrait suivant décrit l'impact de la sécheresse sur la vie des Africains (perte de cultures, bétails, dépendance de l'aide étrangère...).

Quelque part en Afrique

Mamadou est âgé de 15 ans et vit dans le Sahel, près du Soudan. La dernière sécheresse a détruit la végétation et le troupeau que possédait sa famille.

Des milliers de fermiers ont perdu leur moyen de subsistance traditionnel et beaucoup d'enfants sont morts. Mamadou a eu de la chance : l'aide alimentaire internationale l'a sauvé de la mort. Mais les graves privations déjà subies affectent sa santé et son développement physique.

Ce matin, comme tous les autres matins, il attendra avec patience les deux poignées de riz auxquelles il a droit. (*Au-delà du miroir, 3^e secondaire, p. 33*)

La combinaison de facteurs géographiques et climatiques et des conséquences négatives de l'action humaine (déforestation) rendent les conditions de vie difficiles et ne permettent pas de pratiquer l'agriculture. L'Occident intervient en sauveteur par l'intermédiaire de l'une de ses multinationales.

Dans plusieurs régions du monde, particulièrement dans les pays de l'Afrique subsaharienne, la culture des légumes et des fruits est menacée par l'érosion éolienne. Comme il n'y pleut presque pas, et vu qu'on y a coupé les arbres servant de brise-vent, le maigre sol arable s'envole au moindre coup de vent. Pour tenter de régler ce problème, des chimistes de la multinationale Nestlé ont inventé un produit prometteur, appelé Terrasorb. Il s'agit d'un polymère [...] que l'on répand sur les terres de culture, à raison de 200 kg l'hectare. En durcissant, le produit colle entre elles les particules minérales du sol, formant ainsi une petite croûte perméable à l'eau, qui empêche l'Érosion éolienne. (*Correspondances, 2^e secondaire, p. 130*)

Une mauvaise gestion des ressources naturelles très limitées est critiquée très vaguement dans le cas de l'eau en Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

L'or bleu

Les pays d'Afrique du Nord et du Proche-Orient, avec moins de 2 000 m³ d'eau par habitant et par an, vivent dans des conditions de « stress hydrique » qui handicapent leur vie économique et sociale. Une ressource gaspillée. (*Signatures, 4^e secondaire, p. 205*)

Dans l'extrait suivant, la variété des climats et des reliefs de l'Afrique du Nord (les régions montagneuses tels l'Atlas et le Rif au Maroc, les vastes plaines du Gharb au Maroc, la vallée de la Medjerda en Tunisie...) et du Moyen-Orient (le croissant fertile) est éclipsée par le désert et son climat aride.

Des climats arides à hyperarides

Au Maghreb et au Moyen-Orient, l'élément du milieu physique le plus commun est le désert. Ce sont l'immense Sahara, le désert du Néfoud, le Grand désert salé, etc. Ces vastes étendues arides n'ont pourtant pas

empêché les communautés humaines de s'y installer : là où coulent fleuves et rivières, comme en Égypte, en Irak et au Maroc, la production agricole est prospère, de même que dans les oasis créées grâce aux techniques de pompages des nappes d'eau souterraines. Partout dans les zones sans pluie, l'irrigation artificielle est indispensable à l'implantation humaine.

La rareté de l'eau, qui va en s'aggravant au fur et à mesure de l'augmentation des besoins, est de plus en plus une question préoccupante au Maghreb et au Moyen-Orient. Encore plus fortes que dans les autres régions du monde, se développent actuellement de véritables crises de l'eau, ajoutant aux tensions religieuses et politiques à l'intérieur des États et entre eux. Le prochain siècle pourrait très bien connaître des conflits armés dont l'enjeu serait le contrôle des sources d'eau. (*Atlas du monde contemporain, 2^e édition, p. 96*)

Le facteur démographique est également blâmé comme cause de la pauvreté.

Une forte croissance démographique

En dehors des périodes de sécheresse, le problème des agriculteurs sahéliens n'est pas la rareté de l'eau, mais son insuffisance par rapport aux besoins des populations. Le Sahel a connu une très forte croissance démographique, si bien qu'il existe aujourd'hui un déséquilibre marqué entre les ressources disponibles et les besoins des populations. [...]
(*Cap sur les territoires, 1^{er} cycle secondaire, volume 1, p. 200*)

À aucun moment, les facteurs historiques (colonisation et dépendance subséquente) et leurs répercussions sur les échanges commerciaux actuels et sur la dette des pays du Sud ou de l'Est, y compris du monde musulman, ne sont invoqués ni mis en cause. Ainsi, dans un dossier consacré au Sahel, « un territoire agricole menacé par la sécheresse », les seuls facteurs invoqués sont la situation géographique, la « forte croissance démographique » ainsi que « les conflits entre agriculteurs et éleveurs » et « entre peuples nomades », Touaregs et Peuls. Les auteurs ne citent ni le siècle de la colonisation française dans cette région de l'Afrique, ni les trois siècles d'esclavage des puissances négrières européennes et encore moins l'effet de serre provoqué en grande partie par l'hyper-industrialisation des pays riches. Ce traitement elliptique et unidimensionnel contraste clairement avec le traitement de la colonisation et de ses conséquences dans les manuels d'histoire.

Nous ne trouvons aucune explication dans les manuels de géographie, semblable à celle de l'extrait suivant, qui expose les facteurs multiples (rapports inégaux entre pays riches et pauvres, naturels, technologiques, conflits et guerres) qui entrent en jeu pour expliquer la situation économique difficile dans certains pays musulmans. La responsabilité de

l'Occident y est dénoncée très clairement. Plusieurs photos accompagnent également le texte : femmes et enfants éthiopiens attendant leur inscription dans une banque alimentaire, femmes et enfants afghans dans un camp de réfugiés et femmes indiennes face à la sécheresse, voulant relever le défi de la conservation des variétés locales.

La famine ne devrait pas exister

Les administrateurs européens avaient imposé à leurs colonies de cultiver principalement des produits destinés à l'exportation, tels l'arachide, le coton, le café, le cacao et les fruits. Les pays colonisateurs pouvaient ainsi se procurer ces denrées à bon compte. De plus, ces cultures prenaient la place des cultures vivrières, c'est-à-dire des cultures servant à l'alimentation des populations locales.

Une agriculture dominée par les pays riches

[...] Cependant, ce sont les pays occidentaux, en Europe et en Amérique du Nord, qui ont continué à fixer le prix des denrées produites dans les pays du Sud. Et ils le font encore aujourd'hui. Comme les pays du Sud manquent d'argent et qu'ils obtiennent un prix peu élevé pour leurs produits, ils doivent augmenter la production des cultures destinées à l'exportation. Les grands exploitants agricoles utilisent ainsi de plus en plus la surface cultivable disponible, au détriment des cultures vivrières qui leur permettaient de se nourrir.

Les catastrophes naturelles : la même menace pour tous ?

La famine, dans plusieurs pays du Sud, trouve aussi son explication dans les catastrophes naturelles qui les frappent. Les pays de l'Afrique de l'Ouest, par exemple, connaissent la sécheresse de façon régulière. Au nombre des catastrophes naturelles, on peut également signaler les invasions de sauterelles. [...] Les inondations, comme celles qu'ont connues la Somalie, le Bangladesh et le Pérou en 1998, font aussi partie des situations difficiles à maîtriser et qui ont des conséquences sur la production alimentaire.

Les méthodes de culture encore traditionnelles

[...] on a encore recours à des moyens de production traditionnels. [...] De plus, les pluies sont un facteur déterminant dans la qualité de la récolte puisqu'il n'y a, la plupart du temps, pas de système d'irrigation.

Les guerres constantes

La plupart des guerres dans ces pays, sont des oppositions entre tribus ou clans, des luttes pour s'emparer du pouvoir. Elles sont généralement créées ou entretenues par les grandes puissances, qui veulent contrôler certaines régions du monde et en exploiter les richesses naturelles. (*Signet, 3^e cycle, 2^e année, livre D, p. 144-146*)

Le séisme de Bam en Iran et son impact sur les habitants et le patrimoine reçoit une attention particulière dans trois extraits d'articles de journaux (intitulés respectivement *Au moins 25 000 morts, 25 000 morts, Un séisme fait plus de 20 000 morts en Iran*) dont deux sont de la même dépêche d'AFP. Les conséquences sur les victimes sont soulignées en premier à cause de l'ampleur de cette catastrophe naturelle et le manque de

préparation des autorités, d'où la lenteur et l'insuffisance des secours. En plus, des déclarations de sources officielles (politique, sécuritaire, médicale) et des témoignages de victimes ou d'experts scientifiques sont donnés.

**Un séisme de 6,3 sur l'échelle de Richter détruit
la ville historique de Bam, en Iran**

Bam, Iran (AFP) – Au moins 25 000 personnes sont mortes dans un séisme dévastateur qui a frappé tôt hier matin le sud-est de l'Iran et détruit la citadelle de la ville de Bam, l'une des merveilles du patrimoine du pays.

Outre les 25 000 personnes qui ont perdu la vie, plus de 50 000 habitants ont été blessés dans le séisme [...]. Quelques 60 % des habitations du district de Bam [...] et des villages environnants, ont été entièrement ou partiellement détruites.

La plupart des rescapés se retrouvent sans abri pour la nuit alors qu'un froid glacial a envahi la cite dévastée. [...] De nombreux habitants pleuraient dans les rues autour de leurs morts et déploraient la lenteur des opérations de secours.

Devant l'ampleur du désastre et le manque de moyens de secours, l'Iran a lancé un appel à l'aide internationale. (*Laisser-faire, 1^{ère} secondaire, volume 1, p. 186-187*)

La tendance ethnocentrique est aussi observable dans les différentes comparaisons, quoique parfois fondées sur des données empiriques solides, entre des pays en voie de développement appartenant au monde musulman et des pays développés tel qu'illustré dans la comparaison entre l'Iran et la Californie dans l'extrait suivant :

Probabilité* de décès pour une année

Au cours d'un tremblement de terre, si on vit en Iran	Une sur 23 000
Au cours d'une inondation, si on vit en Chine du Nord	Une sur 100 000
Au cours d'un tremblement de terre, si on vit en Californie	Une sur 2 000 000

Source : Programme des Nations-Unies pour le développement.

Comparez les données pour l'Iran et la Californie dans le tableau ci-dessus. Comment expliquez-vous la différence entre les deux ? (*Territoires, 1^{er} cycle secondaire, p. 61*)

Un deuxième exemple décrit les différences de perception du risque par les Américains et les Pakistanais. Le niveau de développement est présenté comme un facteur déterminant et amène les auteurs à tirer des conclusions discutables.

Des perceptions différentes

Pareilles inégalités font que les habitants ne perçoivent pas nécessairement les risques de la même façon. Voici un exemple qui illustre la différence de perception du risque selon le niveau de développement d'un territoire.

Le **Nord du Pakistan, en Asie**, est régulièrement frappé par des inondations, des séismes et des glissements de terrain. Pourtant, les habitants ne perçoivent pas ces risques comme une priorité. Dans ce territoire très pauvre, se protéger contre les risques de maladies est jugé beaucoup plus important. La population se préoccupe davantage des besoins de base à combler comme réussir à se nourrir et à se loger. En **Floride, aux États-Unis**, les gens vivent, dans un environnement beaucoup moins à risque. Les autorités ont néanmoins mis sur pied d'importants et coûteux programmes de prévention en cas d'inondation. Dans cet État riche, se protéger contre les risques naturels est perçu comme très important, puisque les autres types de risques sont faibles et que les besoins de base sont comblés. Dans un pays comme les États-Unis, la reconstruction et la reprise des activités économiques sont beaucoup plus rapides que dans les pays qui ont peu de moyens pour faire face aux catastrophes. Yann-Arthus Bertrand, Photographe et auteur de plusieurs livres sur la terre. (*Territoires, 1^e cycle secondaire, p. 65*)

Quelques fondations et organismes canadiens sont décrits dans le cadre du traitement des questions humanitaires. Certains pays musulmans sont décrits comme bénéficiaires de l'aide humanitaire fournie par l'organisme canadien Développement et Paix, particulièrement des victimes de catastrophes naturelles ou de déplacement des populations dans des zones de conflit.

Développement et paix

Cet organisme, qui œuvre depuis vingt-cinq ans, a mis sur pied quatre cent soixante projets de développement socio-économique avec des partenaires dans 61 pays. En voici quelques exemples : [...]

Mali : aide financière pour les victimes de la famine et de la sécheresse.

Moyen-Orient : aide aux évacués en Jordanie; programme du comité de santé- 1990-1992. (*Les enjeux du présent, 4^e secondaire, p. 203*)

En commentaire sur une carte, on peut lire des informations sur le rôle humanitaire de la Croix-Rouge canadienne dans certains pays musulmans.

Des lieux d'intervention de la Croix-Rouge canadienne

En plus d'apporter son soutien dans de nombreux pays, la Croix-Rouge canadienne dirige des projets d'aide humanitaire dans plusieurs pays : Colombie, Honduras [...] Irak, Israël/Les territoires palestiniens [...] Afghanistan, Balkans, Tadjikistan. (*Réalités, manuel 2A, p. 54*)

Par ailleurs, les activités de la fondation Paul Gérin-Lajoie apportent des contributions positives à l'éducation dans certains pays musulmans francophones (construction et réfection d'écoles, développement de l'autogestion des populations locales...)

Ainsi, on peut apprendre qu'il n'y a pas suffisamment d'écoles et de livres pour instruire tous les jeunes d'âge scolaire au Sénégal, au Mali et en Haïti. [...] On peut dire qu'elle a grandement contribué au développement scolaire malien, sénégalais et haïtien en construisant et

en rénovant des classes, mais aussi en aidant la population locale à prendre en charge ses écoles. (*Complices Plus, 2^e année, 3^e cycle projets, livret 1, p. 39*)

Des stéréotypes du monde musulman ainsi qu'une perspective ethnocentrique sont également présents. À titre d'exemple, dans le dossier consacré au Maghreb et au Moyen-Orient, une photo censée représenter l'entrée principale de l'université Al-Qarawiyyīn au Maroc, montre deux femmes entièrement voilées, un passant, un homme s'apprêtant à monter à cheval et ce n'est qu'à l'arrière plan qu'on voit le cadrage serré de la porte d'entrée. Le paragraphe suivant est inclus à titre de commentaire :

Au détour d'une rue de la plus vieille partie de la ville de Fès, au Maroc, on aperçoit l'entrée principale de l'université coranique, fondée au XI^e siècle.

Une grande partie des villes du Maghreb et du Moyen-Orient ont plusieurs siècles d'existence. Elles sont pour la plupart aujourd'hui dédoublées : il y a la vieille ville, que l'on appelle médina (nom arabe qui signifie « ville »), aux rues étroites souvent impraticables aux automobiles, et la nouvelle ville, plus récente, copiée sur le modèle des villes européennes modernes. Crédit : François Carrier (*Atlas du monde contemporain, 2^e édition, p. 94*)

Que ce soit dans l'omission de nommer l'université Al-Qarawiyyīn, qui n'est pas une université coranique mais la plus ancienne université des sciences religieuses du Maroc et l'une des plus réputées du monde musulman, ou dans la référence au modèle européen pour juger de la modernité des villes, cet exemple représente un aspect éloquent de la vision ethnocentrique qui prévaut dans la présentation du monde musulman.

L'analyse des extraits des manuels de géographie du primaire et du secondaire nous démontre que le traitement de ce thème contient un nombre substantiel d'erreurs. Ainsi, la carte des conflits de *l'Atlas du monde contemporain* (2^e édition, 1999, p. 20-21) contient plusieurs erreurs factuelles :

- Le conflit armé au Cachemire entre la majorité cachemirienne musulmane et l'Inde ne figure pas sur la carte. Le seul conflit qui y est signalé est celui du Pendjab. Or, s'il est vrai que dans la partie indienne du Pendjab des groupes sikhs militent pour la séparation, leur mouvement n'a pas l'ampleur du conflit cachemirien qui a déjà occasionné deux guerres entre le Pakistan et l'Inde et qui fait encore plusieurs morts;
- la lutte armée des musulmans dans le Sud des Philippines est aussi ignorée;

- seule la Cisjordanie figure sur la carte, Gaza n'est pas mentionnée.

Autre méprise, sur la carte des religions du monde (*Atlas du monde contemporain*, 2^e édition, 1999, p. 23), la présence des musulmans en Europe et en Amérique du Nord est carrément ignorée tandis que celle des minorités catholiques, juives ou protestantes est mentionnée.

L'appartenance de la Mauritanie à l'Union du Maghreb arabe (UMA, établie en 1989), est ignorée par les auteurs.

[...] quatre États du Nord de l'Afrique (Maroc, Algérie, Tunisie et Libye) forment le Maghreb (un nom arabe qui signifie « le couchant, l'occident, l'ouest »). (*Atlas du monde contemporain*, 2^e édition, p. 94)

Il est à noter que pour l'extrait ci-dessus, les traductions du Maghreb par « Occident » et par « Ouest » sont erronées, leur traduction étant « Al gharb ». Seule la première, « le couchant », est exacte.

3.2.2 La question des droits de la personne

Absente dans les manuels examinés lors de notre recherche exploratoire qui n'a pas touché les manuels de langue, la thématique des atteintes aux droits des musulmans est très présente surtout dans les manuels de lecture au secondaire mais également dans des manuels d'histoire. Des pays musulmans, plus particulièrement l'Afghanistan et l'Iran, sont, à maintes reprises, pointés du doigt en matière de violation des droits fondamentaux surtout par rapport à la persécution de la femme, au travail ou à l'engagement militaire forcé des enfants ainsi qu'à la violation de la liberté d'expression. La pratique de la peine de mort en Arabie Saoudite et en Afghanistan, le génocide et les crimes contre l'humanité et l'esclavage sont également mentionnés. La lutte de certains acteurs sociaux comme les enfants et les femmes victimes d'atteintes à leurs droits est soulignée. Il faut signaler également que les musulmans sont présentés comme victimes de racisme par les autres (les Russes en Tchétchénie, les Serbes en ex-Yougoslavie, et les Américains en Irak, en Afghanistan et même aux États-Unis). Il est à noter à cet égard que les extraits sont généralement très courts et ne comprennent pas d'analyse des causes sous-jacentes à cette

situation puisqu'ils servent à l'étude des formes des textes écrits plutôt que la discussion de fond dans les manuels de langue.

Plusieurs exemples identifiés dans des manuels de lecture au secondaire traitent de la question des atteintes aux droits de la personne par le régime des talibans en Afghanistan. Diverses formes d'atteinte aux droits des femmes afghanes, et par voie de conséquence leur famille et la société en général, sont soulignées (éducation, sécurité et intégrité physique, soins médicaux, liberté de mouvement, tenues vestimentaires). Rarement une nuance est apportée pour souligner que les talibans sont une infime minorité extrémiste parmi les musulmans ou que le statut des femmes occidentales est encore loin d'être parfait malgré des avancées indéniables dans ce domaine.

L'Afghanistan et les talibans
La situation actuelle dans les régions contrôlées par les talibans
Le travail des femmes est interdit

Après 18 ans de guerre, et la mort ou l'exil de millions d'hommes, beaucoup de femmes étaient devenues soutiens de familles et occupaient 70 % des postes dans l'administration, la santé ou l'éducation. Les renvoyer à la maison signifie que les 40 000 veuves de Kaboul sont réduites à la mendicité, que l'enseignement et les soins ne peuvent plus être assurés correctement, que beaucoup de femmes qui avaient des postes importants sont réduites à l'exil. [...]

L'enseignement est interdit aux femmes

Les talibans ont fermé toutes les écoles et lycées de filles, et ont interdit aux étudiantes de se rendre à l'université. À leur arrivée, il y avait 60 % de filles à l'université de Kaboul. Toutes les familles qui en avaient les moyens ont envoyé leurs jeunes filles continuer leurs études à l'étranger. Les autres se désespèrent dans leur maison et se tournent parfois vers le suicide. [...] (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 150*)

À cause d'une perception de la femme comme une source de tentation qu'il faut écarter de la scène publique, le tchadri est vu comme une solution moderne qui remplace l'enterrement des femmes (rappelant ainsi indirectement, et de façon ironique, une réalité socioculturelle préislamique – l'infanticide – combattue justement par l'islam). La violence physique à l'égard des femmes, mêmes voilées, est justifiée par ses auteurs talibans à travers des prétextes absurdes dans ce rapport par une ONG de soutien aux femmes afghanes.

Le port du tchadri est obligatoire

Les talibans ont décidé de ne plus voir les femmes, qu'ils considèrent comme des incitatrices à la débauche. Comme ils ne peuvent plus les enterrer vivantes, ils les cachent sous le voile intégral du tchadri, qui les

recouvre de la tête aux pieds sans qu'un centimètre carré de peau soit visible. Même entièrement voilées, selon la consigne, les femmes peuvent encore se faire battre sous n'importe quel prétexte; leur tchadri est trop court, ou trop joli, ou on a vu un bout de leurs doigts, ou le bout de leurs pieds... Une femme de Kaboul, entièrement recouverte de tchadri, a été rouée de coups par des talibans. [...] Elle a alors pu leur demander pourquoi ils frappaient ainsi, et l'un d'eux a répondu : « Parce que tu as des chaussettes blanches et le blanc est la couleur de notre drapeau ».

Aucune femme ne se sent jamais en sécurité, même si elle a le sentiment de respecter tous les interdits, uniquement parce qu'elle est une femme. [...] (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 151*)

Le droit à la santé est aussi nié aux femmes au nom du refus de la mixité imposé par les talibans.

On a même interdit les hôpitaux aux femmes, après leur avoir interdit de se faire soigner par un médecin homme. (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 152*)

Témoignant de son expérience de journaliste, Céline Galipeau, correspondante de Radio Canada, décrit les restrictions imposées aux femmes musulmanes au Pakistan et en Afghanistan ainsi que les obstacles qu'elle a rencontrés pour accomplir son travail dans ce contexte conservateur.

Il est évident que, dans certains pays musulmans très conservateurs, où les femmes ne participent pas comme chez nous à la vie publique, tels que le Pakistan ou l'Afghanistan, le fait d'être une femme compliquait les choses. Dans certains villages, je suscitais une émeute chaque fois que je sortais du véhicule. Il y avait des hommes qui n'avaient jamais vu une femme à visage découvert, à part leur mère, leurs sœurs. Alors vous pouvez imaginer ce que c'était pour eux de voir débarquer une journaliste habillée à l'occidentale, et voulant, en plus, leur poser des questions à la caméra! Il nous était plus difficile aussi d'obtenir des entrevues avec des religieux, par exemple. Mais on finissait toujours par y arriver. Mais le fait d'être une femme m'a toutefois permis de rencontrer des femmes dans ces pays-là, et cela est extrêmement important pour moi. Je pouvais, sans problèmes entrer dans les maisons et leur parler, ce que ne pouvaient faire mes collègues masculins puisque aucun étranger ne doit, en principe, entrer en contact avec les femmes. (*Laissez-passer, 1^{ère} secondaire, volume 2, p 562*)

Les conséquences de cette répression sur la fuite de l'élite professionnelle, notamment des médecins, sont soulignées.

La répression touche aussi les hommes [...]. En 1997, 80 % des médecins et chirurgiens employés dans les hôpitaux de Kaboul ont fui à l'étranger à cause des conditions de travail devenues insupportables : défense de soigner les femmes, quel que soit leur état, obligation de pratiquer l'amputation en public des condamnés pour vol. (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 152*)

Le courage des femmes et leur lutte face aux violations de leurs droits sont décrits dans ces termes :

Les femmes n'ont pas une vocation de prisonnières et, malgré les menaces et les coups, continuent à sortir, le plus souvent en groupe, pour intimider les talibans. Dans aucun pays du monde, aucun gouvernement n'a jamais décrété l'assignation à résidence de plus de la moitié de sa population, pour cause de « féminité »! (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 151*)

Quelques tentatives sont néanmoins faites pour nuancer le constat très négatif de la situation des femmes sous le régime des talibans : souligner qu'ils représentent une perversion de l'islam et le fait que la femme occidentale est encore loin de l'égalité avec l'homme. En effet, une distinction est faite entre, d'une part, la perversion et l'instrumentalisation de l'islam par les talibans qualifiés d'anti-progrès et d'anti-démocratiques, et, de l'autre, le vrai islam et le progrès à l'occidentale.

Les talibans font passer tous ces actes barbares au nom de l'Islam, mais, quand les Afghans leur démontrent que rien de tout cela n'est dans le Coran, ils se bornent à répondre que c'est leur politique.

Il s'agit pour les talibans, d'écraser toute aspiration au progrès et à la liberté, de punir, de faire fuir tous les gens qui ont été sensibles aux courants démocratiques et libéraux, qui ont influencé la capitale et les grandes villes afghanes depuis un siècle, et finalement d'empêcher tout espoir d'évolution chez les campagnards qui ont un mode de vie plus traditionnel. (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 152*)

Par ailleurs, un autre manuel tente de relativiser le constat négatif et de montrer à travers une citation tirée d'une entrevue avec Mary Robinson que la situation des femmes en Occident, bien que nettement meilleure en comparaison avec celle des femmes afghanes et autres, est loin d'être parfaite.

La discrimination contre les femmes est, encore aujourd'hui, un aspect de la vie de nombreuses sociétés. Dans certains pays, tels l'Afghanistan, la situation des femmes s'est même fortement dégradée ces dernières années. Ailleurs, des violences s'exercent contre les femmes pour ce qui est de l'accès à l'éducation, à la santé. [...] Même dans les pays industrialisés, la discrimination est multiforme : sur le marché du travail, dans la politique salariale et dans la représentation politique. (*Bilan, 5^e secondaire, p.256*)

Même en apportant la nuance que la femme occidentale est loin de la parité, les atteintes aux droits des femmes musulmanes sont exacerbées à travers un effet de contraste entre les accomplissements de la femme en Occident (dirigeantes de grandes entreprises, premiers ministres ou chefs d'États, commandante de mission spatiale) et un sentiment de

responsabilité morale vis-à-vis du sort des femmes ailleurs victimes de châtements corporels en cas de relations sexuelles en dehors du mariage. À aucun moment on ne mentionne que des femmes musulmanes ont, elles aussi, occupé des hauts postes politiques en Indonésie ou au Pakistan. Le titre de l'extrait « Deux mondes » renforce la distance qui sépare les deux groupes.

Deux mondes

Il y a bien sûr le cas extrême de l'Afghanistan, où les femmes sont obligées de dissimuler leur visage et leur regard derrière la grille d'un tchadri, où elles sont exclues de l'éducation comme du monde du travail et où l'adultère féminin est puni par la peine de mort. Dans nombre d'autres pays musulmans pourtant moins intégristes, les « crimes d'honneur » c'est-à-dire où la victime a fauté, sont exécutés. (*En toutes lettres, 5^e secondaire, p. 184*)

Dans l'extrait précédent aucune distinction n'est faite entre la culture et la religion concernant le « crime d'honneur ».

Un autre extrait dans le manuel *L'Occident en 12 événements* souligne que la fin du régime des talibans n'a pas forcément amené une amélioration de la situation des femmes, étant donné l'immobilisme politique du gouvernement en place qui s'affiche pourtant pro-occidental. Les femmes y sont décrites comme des marchandises et des objets négociables, forcées de se marier avec des hommes choisis par leurs familles.

Les Afghanes ont la vie dure

Plus de trois ans après la chute des talibans en Afghanistan, les Afghanes sont toujours cibles de viols, violences, enlèvements ou mariages forcés, selon un rapport publié aujourd'hui par Amnesty International, qui déplore le peu d'empressement du gouvernement afghan à remédier à cette situation [...]

Les Afghanes, explique le rapport, sont considérées comme de simples marchandises, pour régler des dettes ou des différends commerciaux. Régulièrement, des femmes se suicident pour échapper aux mariages forcés. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 132*)

À l'extrême opposé, le statut de la femme est décrit comme étant fondamentalement inférieur dans les religions monothéistes révélées sans exception.

Les grandes religions, que ce soit le judaïsme, le christianisme ou l'islam, affirment toutes l'infériorité sociale des femmes. (*Histoire en action, manuel 2, p. 277*)

La question des violations des droits des enfants est également très présente dans les manuels examinés. En effet, l'atteinte aux droits éducatifs et économiques des enfants

musulmans est soulevée dans plusieurs extraits. Ainsi, on dénonce la situation des enfants iraniens décrits comme victimes de longues journées de travail et de privation de l'éducation.

En Iran, par exemple, ce sont les enfants de 5 à 15 ans qui tissent les tapis. On considère en effet que leurs petits doigts fins peuvent manipuler, nouer et couper les brins de laine avec plus d'efficacité...! Pour dix heures de travail par jour, ils gagnent l'équivalent de 6 francs. (*Bilan, 5^e secondaire, p. 292*)

Un autre extrait donne des chiffres du Bureau international du travail impliquant des enfants forcés à travailler, surtout dans des pays musulmans en Asie et en Afrique.

**Un rapport de l'ONU :
deux cents millions d'enfants au travail forcé**

Revoyant à la hausse ses précédentes estimations, le BIT indique que 61 % de ces enfants travaillent en Asie, 32 % en Afrique et 7 % en Amérique latine. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 85*)

Dans un autre exemple, on traite de la question du commerce des esclaves au Soudan et du travail forcé des enfants dans divers pays musulmans (dont la Tunisie où pourtant ce phénomène est inexistant étant donné l'obligation de fréquenter l'école et sa gratuité depuis l'indépendance en 1956).

Encore des esclaves aujourd'hui!

On sait que tous les jours encore, il y a des cas d'esclavage dans le monde. Il y a encore aujourd'hui des lieux d'exploitation pour la canne à sucre où des Haïtiens travaillent dans des conditions de quasi-esclavage. On sait que, au Soudan, il y a des caravanes d'esclaves qui passent. [...] On sait que, au Maroc, en Tunisie, en Turquie, les tapis qu'on nous vend sont faits par des enfants qui à l'âge de 16, 17 ans, souffrent d'arthrite. Et la pauvreté de l'Afrique et des Afro-américains, c'est l'héritage de l'esclavage. (*En toutes lettres, 4^e secondaire, p. 155*)

Citant un article paru dans *L'Actualité* du 1^{er} août 2005, l'extrait suivant décrit la situation difficile des enfants dans divers pays africains, dont le Mali et la Mauritanie à cause du commerce des esclaves.

Enfants à vendre

Pour échapper à leur destin, des familles africaines pauvres vendent leurs enfants à des trafiquants qui les font travailler dans des mines, des échoppes ou des maisons de riches, à des salaires de misère. [...] Au Mali, en 1998, les autorités ont démantelé un réseau de trafiquants d'« enfants esclaves » venant de Mauritanie. Mais personne ne sait l'étendue du fléau, qui, plus ou moins caché, attire souvent l'attention des médias. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 131*)

La situation des enfants esclaves exploités par des agriculteurs africains est dénoncée dans l'extrait suivant tiré de *L'Express* (mars 2001).

Les plantations de la honte

Achetés à quelques centaines de francs, des milliers d'[enfants] maliens, parfois tout juste âgés de 7 ans, récoltent coton et cacao pour les planteurs ivoiriens. Ce trafic dure depuis des années et ne cesse de s'amplifier. [...] Il est 11 heures du matin. Il fait déjà 35° à l'ombre, mais il n'y a pas un seul coin d'ombre sur ce champ de coton des environs de Korhogo [...]. Penchés sur les plants desséchés, une dizaine d'ouvriers cueillent depuis six heures les flocons blancs sous le cagnard. Parmi eux, trois gamins de 12 ou 13 ans, en sueur et vêtus de haillons, qui traînent leurs sacs de fleurs comme des boulets sous le regard sévère du propriétaire. (*En toutes lettres, 5^e secondaire, p. 178-179*)

Le jeune Craig Kielburger, fondateur de la *Free the Children Foundation*, dénonce l'exploitation économique des enfants, le sous financement de l'éducation au profit de la militarisation au Pakistan.

Les enfants qui travaillent m'ont dit qu'ils voulaient retourner à l'école. Mais au Pakistan, 1 % du budget va au financement de l'éducation primaire contre 38 % à la défense nationale. Il faut que l'argent soit mieux distribué. (*Complices Plus, 2^e année, 3^e cycle projets, livret 1, p. 71*)

L'assassinat du jeune Iqbal Masih (militant contre l'exploitation des enfants au Pakistan traité également en fiction et source d'inspiration de la *Free the Children Foundation*) est décrit comme suit dans un extrait tiré d'un article d'Agnès Gruda (La Presse, 22 avril, 1995).

Un enfant

Dimanche dernier, Iqbal Masih, jeune Pakistanais de 12 ans, a été assassiné alors qu'il se promenait à vélo en compagnie de deux copains. [...] Après avoir réussi à s'arracher miraculeusement à l'esclavage, il est devenu le plus éloquent défenseur des droits des enfants à travers le monde. [...] La tragédie d'Iqbal n'aura pas été inutile. Elle a donné visage aux quelque 200 millions d'enfants qui, au Pakistan, en Inde et ailleurs, se font voler leur vie par des exploiters sans scrupules. (*Pour lire et pour écrire, 1^{ère} secondaire, 1997, Mon encyclopédie, p. 58*)

Le manuel *Bilan* nuance toutefois la situation en précisant que l'esclavage des enfants n'est pas exclusif aux pays pauvres.

Si vous croyez que l'esclavage des enfants n'existe que dans les pays en voie de développement, détrompez-vous : au Texas (USA), des enfants sont engagés comme travailleurs saisonniers et vivent dans des conditions tout aussi difficiles que celles des enfants d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine. (*Bilan, 5^e secondaire, p. 319*)

Il est important de souligner ici l'absence d'explication des raisons profondes ayant conduit à cette situation. Des chiffres ou des cartes géographiques sont présentés mais aucune analyse des facteurs internes et externes qui alimentent cet esclavage ou le déni des droits civils et politiques. L'effet cumulatif indirect de ce traitement superficiel est de renforcer l'image globale très négative du monde musulman sans qu'on puisse étudier les causes profondes de ces phénomènes. Dans des manuels de langue, certains extraits sont utilisés à des fins d'activités linguistiques et donc le contenu en soi n'est pas débattu.

Un cas unique de pauvreté des enfants en Europe est décrit en commentant une photo d'un enfant dans une ruelle délabrée d'un bidonville à Tirana en Albanie.

La pauvreté des enfants

Un enfant dans une ruelle de Tirana, en Albanie (Europe)

Selon l'UNICEF, en 2000, plus de 149 millions d'enfants de moins de 5 ans souffraient de malnutrition chronique dans les pays en développement. La malnutrition a de sérieux effets sur le développement de ces enfants : ils et elles sont malades plus souvent, grandissent moins vite, meurent souvent très jeunes et accusent un retard dans leur développement intellectuel. Le problème existe aussi au Canada. En effet, en 2002, 1,1 million d'enfants souffraient de la faim. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 129*)

Le phénomène des enfants soldats est décrit dans un extrait tiré du rapport publié par *Child Soldiers* sous les auspices de la Croix-Rouge. Assez étrangement, l'extrait dénonce particulièrement l'Irak et l'Iran en premier même si le phénomène des enfants soldats est beaucoup plus répandu dans les pays africains et asiatiques.

Enfants soldats

Des dizaines de milliers, voire des centaines de milliers d'enfants portent aujourd'hui les armes ou sont affectés aux pires besognes, comme le déminage. Souvent enrôlés de force, parfois avant l'âge de 10 ans, les enfants soldats sont recrutés principalement en Irak et en Iran, au Cambodge et en Bosnie, ainsi que dans une dizaine de pays africains. (*Pour lire et pour écrire, 1^{ère} secondaire, 1997, Mon encyclopédie, p. 57*)

La question de l'esclavage en général est soulevée ouvertement dans divers extraits. Le premier est tiré d'une pétition contre l'esclavage présentée à la Chambre française durant la colonisation de l'Algérie.

L'esclavage existe encore

Pétition contre l'esclavage en Algérie présentée à la Chambre française en 1847 :

- Parce que la propriété de l'homme sur l'homme est un crime
- Parce que toutes les notions de justice et d'humanité se perdent dans une société à esclaves
- Parce que chacun de nous a une part de responsabilité dans les crimes qu'engendre cette servitude (*Bilan, 5^e secondaire, p. 318*)

Bien que la plus grande ampleur et les conséquences négatives de la traite vers l'Amérique soient reconnues en comparaison avec l'esclavage pratiqué par les Arabes, les agents de la traite vers l'Amérique ne sont pas identifiés clairement comme dans le cas des esclavagistes de l'Afrique du Nord ou de pays arabes. L'usage de la voix passive permet ainsi d'occulter les auteurs une fois, mais ils sont identifiés comme étant Européens à la fin.

L'esclavage vu de l'Afrique

Les réseaux d'esclavage en Afrique existaient avant l'arrivée des Européens. Des esclavagistes d'Afrique du Nord traversaient régulièrement le Sahara pour enlever les populations de l'intérieur du continent. La côte de l'Afrique desservait les pays arabes. Le marché intérieur pour les captifs avait une certaine importance. Toutes ces traites n'ont cependant rien de comparable avec la traite des esclaves outre-Atlantique. En un peu plus de quatre siècles, on évalue que près de 12 millions d'individus ont été privés de leur liberté et déportés en Amérique. Les conséquences pour les petits royaumes africains qui trafiquaient avec les Européens ont été désastreuses : ce commerce extérieur a contribué à détruire le tissu humain à la base de leur société et à retarder leur développement économique. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 107*)

Les Touaregs sont également décrits comme des victimes de la sous-éducation causée par le manque d'enseignants, de matériel scolaire... et de l'exclusion sociale dont ils souffrent au Niger.

Les Touaregs

Au camp de Birri (Niger), l'école n'a qu'une seule classe. Elle est destinée aux Touaregs frappés par la sécheresse. Pas de rythme scolaire. Les enfants suivent des cours seulement quand un professeur est de passage, envoyé par l'Association humanitaire Atlik. [...] Mais sans matériel ni suivi scolaire, leurs bases sont des plus rudimentaires. Malgré cela, les élèves, qui ont de 5 à 25 ans, montrent un réel enthousiasme. Ils ont une mémoire prodigieuse et un sens aigu de l'observation. Leur avenir scolaire est bien sombre. Un jour, ils devront quitter le camp pour entrer dans une école nigérienne. Et ce n'est pas facile pour un Touareg de s'y faire accepter. (*Pour lire et pour écrire, 1^{ère} secondaire, 1997, Mon encyclopédie, p. 162*)

Après la réfutation du concept de race par Albert Jacquard et l'énumération d'actes qualifiés de racistes à travers l'histoire (Ku Klux Klan, Holocauste, extermination des Tsiganes...), les musulmans sont présentés comme étant à la fois auteurs (responsabilité

des Turcs envers les Arméniens) et victimes du racisme et de nettoyage ethnique (musulmans en ex-Yougoslavie).

Le racisme : quelques tragédies

- Génocide des Arméniens (1915-1916)
- Purification ethnique en Bosnie et au Kosovo (1991-1995) (*Bilans, 5^e secondaire, recueil de textes, p. 190*)

Le crime contre l'humanité

Les morts des deux guerres mondiales se comptent par dizaines de millions, auxquels s'ajoutent les victimes du génocide arménien de 1915, du génocide cambodgien de 1970, des guerres d'Espagne, du Viêtnam, du Proche-Orient, d'Algérie, d'Afghanistan... (*Bilan 5^e secondaire, p. 227*)

Les atteintes aux droits en Tchétchénie sont soulevées lors d'une critique des médias, de leur fonctionnement axé sur l'instantané et le rapide.

L'oubliée de Grozny

C'est une femme qui vit dans une cave, à Grozny. [...] Elle a une voix véhémement, entre colère et désespoir, une voix d'extrême urgence. Elle dit : « Mais où voulez-vous que j'aille ? Qui voudrait de moi ? Je vis là, dans cette cave, avec mes cinq enfants. On n'a rien à manger, je ne peux rien leur faire à manger. Je ne peux pas sortir, je ne peux aller nulle part. Qui voudrait de moi avec mes cinq enfants ? » [...] elle n'a plus le moindre espoir, parce qu'elle n'en peut plus, que c'est trop d'injustice, cette vie terrée dans une cave, avec ses cinq enfants et l'apocalypse. [...] Elle a disparu de l'écran, remplacée par d'autres images. Mais j'entends les bombes autour d'elle. J'entends les cris d'enfants. (*En toutes lettres, 5^e secondaire, p. 152*)

Les violations des droits des musulmans à cause de la guerre menée par les Russes en Tchétchénie sont décrites dans ces termes dans le manuel *Laissez-passer* qui cite la journaliste Céline Galipeau :

Je n'oublierai jamais les raids aériens de l'armée russe. Les corps ensanglantés. Ceux de deux adolescents que nous avons aidés à transporter à l'hôpital, qui venaient de sauter sur une mine, et qui ne savaient pas encore qu'ils avaient les jambes déchiquetées. Celui de cette bergère tuée par une bombe, au milieu de son troupeau mort, alors que son fils de sept ans, à genoux à côté d'elle, pleurait en silence. [...] C'est là que j'ai découvert toute l'horreur de la guerre, et compris à quel point il était important de témoigner de ce qu'il se passait là car, sans témoins, il n'y a ni victimes, ni destructions, ni viols, ni souffrances. Sans témoin, il n'y a pas d'histoire. (*Laissez-passer, 1^{ère} secondaire, volume 2, p 562*)

À côté d'un encadré sur les journalistes victimes d'assassinat en Algérie, on peut lire.

Ce qui m'a frappé à Sarajevo, c'est la barbarie, la bêtise humaine. Tu ne comprends pas comment un peuple peut s'autodétruire ainsi. (*Action-Liaison, 2^e secondaire, p. 499*)

Plus proche encore de l'actualité internationale quotidienne, la question de l'invasion américaine de l'Afghanistan en 2001 et de l'Irak en 2003 et du traitement dégradant et inhumain des prisonniers musulmans par des militaires américains est décrite dans le manuel *L'Occident en 12 événements* qui cite une dépêche de la Presse canadienne en date du 24 octobre 2005 :

Des conditions de détention difficiles

Au moins 21 prisonniers morts en Irak et en Afghanistan alors qu'ils étaient détenus par les troupes américaines ont été tués, notamment au cours des interrogatoires, selon l'organisation américaine de défense des droits civils (ACLU), qui a analysé les données du Département de la Défense. [...]

« Il ne fait aucun doute que les interrogatoires ont provoqué des décès », a expliqué Anthony Romero, directeur de l'ACLU. Les hauts responsables qui connaissent la torture et n'ont rien fait, ainsi que ceux qui ont conçu et approuvé ces pratiques doivent rendre des comptes. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 131*)

La peine de mort est également dénoncée comme une forme de privation du droit à la vie encore pratiquée dans certains pays musulmans dont deux figurent au palmarès des 5 pays où le plus d'exécutions sont effectuées.

La peine de mort Un débat toujours actuel Une justice qui n'est pas admissible

80 % des exécutions sont concentrées dans cinq pays : la Chine, l'Iran, les États-Unis, le Congo et l'Arabie Saoudite. (*Bilan, 5^e secondaire, p. 337*)

L'exécution de la peine de mort en public en Afghanistan est décrite comme une forme de sadisme et de cruauté.

Début 1998, 35 000 personnes ont été rassemblées de force dans le stade de Kaboul pour assister à l'amputation de deux personnes accusées d'avoir volé pour 200 \$ de marchandises dans un magasin de Kaboul, et à la flagellation de deux jeunes gens qui ont reçu 100 coups de fouet chacun pour avoir eu des relations sexuelles.

Même cérémonie en mars 1998 quand on a exécuté à la mitrailleuse un assassin présumé, puis quinze jours plus tard quand deux autres assassins présumés ont été égorgés au couteau. (*En toutes lettres. 4^e secondaire, p. 152*)

Par contre, le nettoyage ethnique subi par les musulmans en ex-Yougoslavie attire l'empathie de l'écrivain Maurice Dantec qui prône le recours à la peine de mort, afin d'éradiquer le Mal.

La peine de mort ? Oui!

Selon vous, à qui doit-on infliger la peine de mort ?

La peine de mort devrait être employée pour punir les criminels qui ont commis des fautes graves [...]. Bien des criminels entrent dans cette catégorie. Les [dictateurs] qui ont [perpétré] des crimes contre l'humanité et des crimes de guerre... Par exemple, d'après moi, les généraux serbes qui ont ordonné la mort de centaines de Bosniaques et les chefs de milice Hutus responsables du génocide rwandais devraient avoir droit à la potence. (*En toutes lettres, 5^e secondaire, p. 170*)

La situation de discrimination ouverte ou insidieuse subie par la minorité noire aux États-Unis, dont des musulmans, est évoquée, à travers un exercice de ponctuation, lors de la discussion de l'émergence de nouvelles idéologies de contestation résultant des inégalités sociales.

Mais exaspérés et las des vexations quotidiennes refusant de se sentir des citoyens de seconde zone (sauf pour ce qui est de la guerre du Vietnam où 31 % des unités combattantes sont composées de Noirs alors qu'ils représentent 11 % de la population totale), de jeunes militants abandonnent la non-violence pour de nouvelles idéologies *Black Muslims*, qui voient dans l'islam la religion de la libération *Black Panthers* fondées en 1966, se rattachant aux mouvements révolutionnaires du Tiers Monde, *Black Power* affirmant de nouvelles revendications. (*Bilan, 5^e secondaire, p. 417*)

La question des droits politiques est soulevée dans certains extraits dans lesquels l'Arabie Saoudite, l'Iran et l'Algérie... sont décrits comme des pays où de sérieuses atteintes sont portées aux droits des individus à l'expression libre. À titre d'exemple, une carte géographique montre que certains pays musulmans (Arabie Saoudite, Indonésie...) ne sont pas signataires (en 2002) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques permettant aux peuples d'avoir le droit de disposer d'eux-mêmes et aux individus, le droit de vivre libres et sans discrimination. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 229*). D'autre part, l'Iran est dénoncé à cause des atteintes aux droits des prisonniers d'opinion à travers un extrait du journal *Le Devoir* du 16 juin 2005.

Prisonniers d'opinion

Quatre organisations de défense des droits de l'Homme ont appelé hier l'Iran à remettre en liberté ses prisonniers d'opinion, particulièrement ceux qui ont un besoin urgent de soins médicaux. Parmi les personnes dont [les organisations de défense des droits de l'Homme] demandent la libération immédiate figure le journaliste Akbar Ganji, qui a écrit un livre sur l'implication de responsables du pouvoir, dont l'ancien président Akbar Hashemi Rafsanjani, dans les meurtres de cinq intellectuels et journalistes au cours des années 1990. Emprisonné en avril 2000 après avoir participé à une conférence en Allemagne, M. Ganji a été jugé pour « atteinte à la sécurité nationale » et a été

condamné à six ans de prison. (*L'Occident en 12 événements, volume 1B, p. 130*)

Après avoir énuméré différents lieux (Kaboul, Groznyï, Gaza, Jérusalem) où des conflits sévissent dans un texte intitulé *Journalistes au front*, on cite l'évaluation de l'état de la liberté de presse et de l'information faite par Reporters sans frontières :

Par exemple, en Algérie, 57 journalistes ont été tués entre 1992 et 1996. (*Action-Liaison, 2^e secondaire, p. 499*)

En ce qui concerne la situation politique dans les pays musulmans, cet aspect ne fait l'objet d'aucune analyse approfondie. Seules des cartes géographiques de l'état de la démocratie dans le monde ou quelques extraits courts (guerre civile et assassinat de journalistes en Algérie, répression des opposants en Iran). Une contradiction claire existe quant à la situation des droits politiques entre manuels. À titre d'exemple, *D'hier à demain* (p. 296-297) souligne dans une carte le fait que la majorité des pays musulmans ne sont pas libres. Le Yémen, l'Indonésie, le Maroc, la Cisjordanie, la Turquie, le Niger, le Burkina Faso et la Jordanie sont qualifiés de pays partiellement libres. Seuls le Sénégal et le Mali sont décrits comme étant des pays libres.

Pour sa part, se basant sur deux sources : *L'État du monde* (2005) et *L'Atlas géopolitique et culturel* du *Petit Robert des noms propres*, le manuel *Réalités* (volume 1A, p. 175) décrit, sous le titre *Démocratie et autres types de gouvernance dans le monde en 2005*, l'Arabie Saoudite, l'Égypte, l'Algérie, le Pakistan, la Syrie et le Maroc comme des pays avec possibilité de démocratisation. L'Irak, l'Iran et l'Afghanistan sont qualifiés de pays en voie de démocratisation. Les seuls pays musulmans qualifiés de démocratiques sont la Jordanie, le Liban et l'Indonésie.

La question de la participation de la femme musulmane à la vie politique à travers le vote et la représentation politique est traitée à quelques reprises dans le manuel *Regards sur les sociétés*. On peut y lire le commentaire suivant sur une photo de femmes afghanes vêtues de burkas dans un bureau de vote.

En Afghanistan

Des femmes afghanes vêtues de burkas votent aux élections parlementaires et des conseils provinciaux en septembre 2005. Sur les 249 sièges de la Wolesi Jirga (la Chambre du peuple de l'Assemblée nationale), 68 étaient réservés aux femmes. (*Regards sur les sociétés, volume 2, p. 230*)

Dans le deuxième cas, un tableau résume la situation de la participation politique des femmes dans 20 pays de continents différents. En comparaison avec les Suédoises (42,7 %), les Canadiennes (19,9 %) et les Américaines (12,9 %), les femmes tunisiennes représentent 11,5 % du parlement et les Algériennes 3,4 % (*Regards sur les sociétés*, volume 2, p. 236). Dans le cas des femmes tunisiennes, précisons que ce chiffre se situe à 22,7 % en 2004, dépassant ainsi les Canadiennes et les Américaines.

IV

LES MUSULMANS DU QUEBEC ET DU CANADA

Globalement, il est possible de faire les constats suivants concernant ce thème :

- Le traitement des musulmans au Québec et au Canada dans les manuels de géographie du primaire et du secondaire ne reflète pas la réalité démographique canadienne et québécoise relativement à la présence des musulmans. Très peu d'extraits traitent des musulmans vivant ici, ce qui donne l'impression qu'il s'agit d'un phénomène extérieur à la société d'accueil, surtout si l'on tient compte du nombre d'extraits qui traitent des musulmans ailleurs.
- Cette couverture porte essentiellement sur des nouveaux arrivants (immigrants, réfugiés, étudiants étrangers) et met peu l'accent sur les musulmans comme étant des Québécois ou des Canadiens de longue date.
- Les extraits se divisent entre un traitement positif (dialogue interreligieux, intégration réussie), neutre (aspects alimentaires) ou problématique (entre autres autour de la place de la religion dans la sphère publique).
- Dans les extraits qui portent sur cette dernière question, les musulmans ne sont pas présentés comme des citoyens qui contribuent positivement à la société québécoise. Ils sont plutôt construits comme une menace à la laïcisation en cours de la société québécoise, conçue largement comme l'élimination du religieux de l'espace public. Toutes les femmes et les filles musulmanes sont montrées voilées ou portant un tchador.
- Cette couverture est le reflet d'un contexte sociopolitique très chargé autour du religieux et du rapport de l'État et de la loi aux minorités religieuses. Les polémiques concernant le port du foulard, l'octroi de salles de prière ainsi qu'une éventuelle application de la chari'a en Ontario, servent souvent de toile de fond au traitement de la présence des musulmans.
- Même si ces derniers sont au centre de ces questions non consensuelles, les manuels leur donnent rarement la parole pour défendre leurs choix ou présenter leurs points de vue.

4.1 LE TRAITEMENT POSITIF : VOLONTÉ D'INTÉGRATION ET OUVERTURE AU DIALOGUE

Quelques extraits traitent de la présence musulmane de façon positive. Le premier décrit de façon exceptionnellement positive l'intégration de Mariam, une jeune d'origine irakienne. Il s'inscrit dans un contexte plus large où sont discutées des questions relatives à des gens célèbres déterminés et à l'importance de la volonté. Mariam est présentée comme le symbole de la persévérance récompensée. Elle est décrite comme une réfugiée récente qui a fui des conflits interminables et non comme citoyenne, confirmant encore une fois la tendance très nette à traiter les musulmans comme des étrangers arrivés récemment au Québec. (Extrait reproduit avec ses erreurs puisqu'il s'agit d'un exercice de correction des erreurs de langue)

La détermination au quotidien

Mariam est une fille exceptionnelle. Les efforts constants qu'elle a faits et qu'elle fait toujours font d'elle une personne remarquable. Cette jeune fille est venue au monde en Irak. À l'âge de 12 ans, elle et sa famille ont quitté leur pays pour fuir les conflits qui leur semblaient interminables. [...] Comme sa nouvelle vie au Canada lui a paru différente à son arrivée! Ce changement lui a demandé beaucoup d'adaptation. Mais elle n'a pas eu peur de relever ce gros défi, parce qu'elle est déterminée.

Le mode de vie, la langue, le climat et les gens sont des exemples de réalités que Mariam a apprivoisées admirablement. [...] elle a suivi des cours de français pendant l'été, elle est allée à l'école assidûment, elle a participé à des activités parascolaire pour échanger avec des jeunes de son âge, elle est demeurée optimiste malgré certaines difficultés.

Cette année, le directeur lui a remis un prix pour souligner sa détermination. Grâce à sa persévérance et à son travail exemplaire, elle a augmenté ses résultats scolaires. Elle est devenue un modèle à suivre pour ses camarades. Tous sont très fiers des progrès qu'elle a faits. (*Laissez-passer, volume 2, 1^{er} cycle secondaire, p. 591*)

La présence des musulmans au Québec est également soulignée de façon positive à deux reprises à travers des exemples de dialogue interreligieux.

Des différences enrichissantes

Un deuxième mouvement de rapprochement est celui du dialogue interreligieux. Cette appellation est utilisée par l'Église pour désigner ses relations avec les religions non chrétiennes, tels l'islam et le judaïsme. (*Magazine Synergie, 3^e cycle primaire, p.13*)

En commentaire sur une photo représentant des membres de divers groupes religieux, nous pouvons lire ce qui suit :

Église et droits de la personne

Prière interreligieuse pour la paix. Monastère des Franciscains, Montréal, le 24 octobre 1992 (sur cette photo : personnes chrétiennes, bouddhistes, musulmanes, hindoues, sikhs, amérindiennes.) (*Les enjeux du présent, 4^e secondaire, p. 31*)

La présence de la religion musulmane comme faisant partie du paysage de la société québécoise et apportant des valeurs dont la société s'inspire est reconnue dans l'extrait suivant. Il représente un exemple du traitement inclusif où la religion musulmane ne pose pas un problème social et culturel, mais est plutôt présentée comme une des sources d'inspiration des valeurs occidentales.

La religion

La religion a grandement influencé l'organisation des sociétés humaines à travers le temps. Ainsi, le christianisme a rassemblé les peuples d'Europe et s'est répandu rapidement en Occident. [...] En Orient, l'islam et les autres religions, telles que le bouddhisme et le shintoïsme, ont contribué au développement de brillantes civilisations. Aujourd'hui, les valeurs de notre société s'inspirent de ces religions et les citoyens peuvent adhérer à la religion de leur choix. (*D'hier à demain, manuel B, p. 260*)

Le thème « profil de citoyen et de citoyenne » contient un extrait sur un jeune nommé Amel dont la mère a perdu la vue, nécessitant ainsi un ajustement important à la nouvelle réalité et à ses défis. Ce traitement positif suscite l'empathie envers l'enfant et la mère face aux difficultés qu'ils ont dû affronter. Un message très positif est véhiculé à travers cet extrait pour faire face à l'adversité : autonomie, capacité d'adaptation, responsabilité pour sa mère, enrichissement et développement de sa compétence dans la communication, implication dans des activités extracurriculaires à l'école...

Voir plus loin

Je m'appelle Amel et mon prénom signifie « espoir » en arabe. Quand j'étais petit, ma mère a perdu quelque chose qui me semble essentiel à la vie : la vue. [...]

Petit à petit, je me suis habitué à la réalité de ma mère, qui avait de plus en plus de difficultés à lire [...]. Comme j'avais grandi, je pouvais faire seul mes devoirs et, quand je ne comprenais pas quelque chose, on arrivait toujours à se débrouiller en lisant les consignes avec une loupe. Sinon, il fallait attendre le soir pour demander de l'aide à papa, ou le lendemain, pour obtenir les explications d'Hélène, mon enseignante. [...]

Toutes ces difficultés ont bien changé ma vie, mais je ne crois pas que je sois perdant, car elles ont eu des conséquences positives. Désormais, je suis davantage responsable de mes gestes, car je sais qu'ils peuvent avoir des conséquences fâcheuses.

J'ai aussi pris l'habitude de faire la lecture pour ma mère. [...] et plus je lis, plus je deviens habile et plus je me sens important. [...]

J'ai développé ainsi une véritable passion pour la lecture des reportages sur l'actualité, les événements sportifs et artistiques ainsi que les arts et l'environnement. Avec la collaboration de mes amis Sophie, Catherine, Michael et Alexandre, j'ai créé le « Club des babillards » de notre école. [...]

Depuis que je lis pour les autres et que je raconte mes anecdotes ainsi que celles de la presse écrite, je suis devenu un assez bon communicateur. [...]

Grâce à mon expérience, j'ai appris à voir autrement. Je crois qu'il faut à tout prix rechercher ce qui nous « allume » et ne pas craindre de nous mettre à l'épreuve. On peut apprendre de nos difficultés. (*Complices plus, 3^e cycle, 2^e année, p. 8-10*)

Le courage de la mère obligée de réapprendre à s'orienter dans un centre de réadaptation, et un chien guide, à écrire avec un ordinateur en braille et à écouter des œuvres littéraires enregistrées sur des cassettes est également souligné.

4.2 LE TRAITEMENT NEUTRE

Le traitement qu'on pourrait qualifier de neutre des personnes musulmanes au Québec et au Canada est fait de façon très passagère lors de la discussion de traditions alimentaires, des attributs identitaires, la tenue vestimentaire obéissant ici à des préceptes religieux.

Certains extraits traitent de plats préférés d'élèves appartenant à des origines différentes. Les deux cas représentant des musulmans et musulmanes portent sur des enfants nés à l'étranger, renforçant ainsi une tendance générale à renvoyer les musulmans à l'extériorité.

Spécialités du chef

Bonjour! Je m'appelle Adjoua. Je suis née au Sénégal. À la maison, je mange souvent du poisson. Mon plat préféré est le yassa. C'est du poulet mariné dans du jus de citron qu'on fait braiser et qu'on sert avec des légumes. J'aime aussi le foutou. C'est une pâte de bananes, d'ignames ou de farine de manioc. Le manioc est un arbre qui pousse en Afrique. Avec sa racine, on fait une bonne farine. (*Lexibul, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 124*)

Bonjour! Je m'appelle Jawal. Je suis né en Algérie. À la maison, je mange surtout de l'agneau. Mon plat préféré, c'est le couscous. C'est de la semoule de blé servie avec un mélange de viande et de légumes cuits dans une sauce piquante, la harissa. (*Lexibul, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 125*)

Un autre exemple de traitement neutre de musulmans vivant au Québec porte sur la crise du verglas et ses conséquences sur les études et la famille d'Aïcha.

**Le grand verglas de 1998
Un congé d'école forcé**

Je m'appelle Aïcha Khaleb et j'habite Montréal. Du 6 au 19 janvier 1998, on eu congé d'école. Au début, c'était drôle. Mais après quelques jours, je m'ennuyais. Je ne voyais plus mes amis, le téléphone ne fonctionnait pas, la télévision non plus. La rue et les trottoirs étaient de véritables patinoires. [...] [Ma famille a déménagé dans un centre d'hébergement. Il faisait trop froid pour rester à la maison.] (*Mes chantiers, 2^e cycle, 2^e année primaire, p. 177*)

Dans l'exemple suivant, on associe voile et identité chez « les musulmanes ». Une confusion du sens du voile est aussi observable.

Les attributs identitaires

Les attributs identitaires sont des signes qui précisent l'identité. Qu'est-ce qui distingue le chrétien du musulman, le catholique du protestant ? [...] Dans la vie de tous les jours, il n'y a pas de signes distinctifs pour reconnaître les catholiques. Ces signes se résument à peu de choses... parfois une croix portée au cou. Les musulmanes, quant à elles, se reconnaissent parfois par le port du voile, qui cache les cheveux ou le visage, et même le port d'une robe cachant tout le corps. (*Réalités, manuel 1B, p. 289*)

La description de la diversité au sein d'une école du Nord de Montréal souligne la présence des musulmans à travers le port du voile et les langues maternelles parlées (l'arabe et le turc).

L'école de tous les chocs culturels

C'est comme ça : à l'école secondaire La Dauversière, que l'on porte un voile ou des tresses africaines, que l'on prie en Penjabi ou que l'on ne prie pas du tout, personne ne sourcille. [...] Sur quelque 470 élèves, 81 % n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. En tête de liste, l'arabe, parlé par plus du cinquième des élèves. Le français arrive bon deuxième, suivi du grec, de l'espagnol, de l'arménien, du créole, du khmer, du roumain et du turc... En classe, le français est roi et maître pour tous ces rejetons de la Loi 101. Mais dans les couloirs, ça bourdonne souvent en anglais, en arabe ou en grec. (*Répertoires, 5^e secondaire, p. 273-274*)

Il faut signaler aussi que la présence des musulmans et musulmanes au Québec se manifeste à travers une de leurs institutions : une photo de la mosquée al-Sunnah al-nabawiyah située en face de la station de métro Parc à Montréal (*L'Occident en 12 événements*, volume 2A, p. 358).

4.3 LES OMISSIONS

Comme nous l'annonçons plus haut, le nombre limité d'extraits empêche le traitement approfondi des musulmans vivant au Québec et au Canada, et induit de nombreuses omissions lors du traitement plus général de la diversité culturelle et ethnique.

Ainsi, dans l'extrait suivant aucune référence explicite n'est faite aux musulmans en dehors des termes génériques « Afrique », « Asie », « pays différents », « nouveaux immigrants » et « quartiers multiethniques ». Pourtant, les données statistiques réelles (Statistiques Canada, 2001) ou projetées pour 2017 (Statistiques Canada, 2005) confirment que, plus que toutes les autres religions prises individuellement, l'islam est la religion qui connaît la plus forte croissance au Québec et au Canada. De plus, les musulmans sont très visibles étant donnée la couverture médiatique importante de divers événements locaux (diverses questions d'accommodement raisonnable, lutte contre le « terrorisme » de l'intérieur) et internationaux (affaire du foulard en France, guerres en Afghanistan, en Irak, en Palestine et contre le « terrorisme »...).

Montréal : une ville multiethnique

Montréal est depuis longtemps une ville aux multiples cultures. Dans les derniers siècles, Français, Anglais, Écossais et Irlandais s'y sont côtoyés. Par suite de l'arrivée d'immigrants non Britanniques, la ville a progressivement pris l'allure d'une véritable mosaïque ethnique, avec l'apparition de quartier juif, italien, grec, portugais, chinois, etc. Depuis le milieu des années 1970, de nouvelles populations immigrantes, en provenance d'Asie, des Caraïbes, d'Amérique latine et d'Afrique, ont à nouveau transformé certains quartiers de Montréal en les rendant de plus en plus multiethniques : dans Parc Extension, Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce, Saint-Michel, Cartierville, Ville-Marie, Ville-Marie et quelques autres secteurs de Montréal, on compte aujourd'hui une majorité de résidents qui proviennent de dizaines de pays différents!

De plus, ces nouveaux immigrants ne s'établissent plus seulement dans les quartiers de Montréal, mais aussi dans certaines autres municipalités de la région métropolitaine, en particulier à Ville Saint-Laurent, Brossard, Dollard-des-Ormeaux, Pierrefonds, Pointe-Claire, Laval, Ville Mont-Royal et Montréal-Nord. (*Atlas du monde contemporain, 2^e édition, p.77*)

Cette tendance à ignorer la présence musulmane au Canada est également perceptible dans l'extrait suivant même si on doit reconnaître qu'en 1980 la visibilité des musulmans était moindre qu'aujourd'hui.

Des religions diverses

En 1980, diverses religions protestantes sont pratiquées par 6,1 % de la population et la religion juive par 1,6 %. De nouveaux groupes religieux apparaissent avec l'arrivée d'immigrants. Par exemple, près de 1,2 % des Québécois sont de religion orthodoxe. Mais, tout comme les Catholiques, ces groupes religieux voient aussi le nombre de leurs fidèles diminuer.

L'attrait pour les religions établies diminue. Cependant, plusieurs sectes voient le jour et recrutent bon nombre d'adeptes. Le sentiment religieux s'exprime autrement, comme dans le mouvement pour la conscience de Krishna ou les Témoins de Jéhovah. (*Voyages, 3^e cycle primaire, p. 71*)

On peut se demander pourquoi un manuel publié en 2004 ne cite pas les données plus récentes du recensement de 2001 étant donné que les musulmans sont parmi les groupes religieux qui ont connu la plus forte croissance depuis 1991. Toutefois, on doit noter que cette limite n'est pas spécifique aux musulmans, les autres minorités religieuses telles les sikhs ou les juifs étant remarquablement absents des manuels. Ainsi, l'extrait ci-haut traite de la croissance des sectes, un phénomène certainement moins important que de la présence musulmane, juive ou sikhe au Québec.

Pour sa part, après avoir qualifié les croisades d'exemple d'intolérance religieuse, le manuel *Histoire en action, 1*, appelle dans une formulation très vague au respect des différences, sans nommer de groupes particuliers. On y parle de « tolérance », qui participe implicitement d'un système de hiérarchisation des cultures, des peuples et des valeurs.

Citoyen et citoyenne

Aujourd'hui, tu vis dans une société pluraliste composée d'individus aux attributs identitaires variés, qu'il s'agisse de cultes religieux ou de traits culturels particuliers comme la langue, la musique, la danse ou la tenue vestimentaire. Pour permettre à une telle diversité identitaire de s'épanouir, ta société doit favoriser la tolérance entre les citoyens et le respect des différences culturelles et des croyances religieuses. Elle a même mis en place des lois et des chartes qui les garantissent. Toutes ces différences contribuent à créer une société riche et diversifiée. C'est pourquoi ta société en prône le respect. Ouverte sur le monde, elle est un exemple de tolérance pour tous. (*Histoire en action, manuel 1, p. 199*)

4.4 LE PROBLÈME MUSULMAN ET L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE

La présence musulmane, et à un degré moindre celle des sikhs, est représentée comme un problème car elle est placée au centre du débat sur la place de la religion dans la sphère publique et des limites de l'accommodement raisonnable.

Dans les manuels examinés, la pratique de la religion est, ainsi, présentée comme une source de tension sociale entre le groupe majoritaire, conçu implicitement ou explicitement comme laïque, et les groupes minoritaires religieux, principalement les musulmans et les sikhs. Une opposition est ainsi faite entre les valeurs occidentales et le port du foulard, souvent présenté comme le symbole de la soumission de la femme et de l'intégrisme religieux.

La couverture médiatique des questions touchant l'accommodement raisonnable (lieux de prière et port des symboles religieux en milieu scolaire) ainsi que la polémique des tribunaux islamiques en Ontario trouvent leur écho dans de nombreux manuels scolaires.

Bien que certains extraits tentent de présenter également les arguments des partisans et des opposants de la prise en compte de la diversité dans l'espace public, la majorité des extraits assimilent le port du foulard à la soumission de la femme et la discussion de l'application de la chari'a dans la résolution des questions familiales, manquent singulièrement de complexité (il faut rappeler qu'au Québec, à l'opposé de l'Ontario, le dispositif juridique interdit tout recours à des instances religieuses lors d'arbitrages portant sur des questions familiales ou commerciales)

Ainsi par exemple, dans l'extrait qui suit, une opposition explicite est établie entre, d'une part, le voile, la soumission des femmes, l'intégrisme et la chari'a et d'autre part, les valeurs occidentales de liberté et d'égalité entre les êtres humains.

Une image négative de l'islam

De nos jours, la pratique religieuse et les croyances causent parfois certaines frictions. Par exemple, le port du voile par les femmes musulmanes ou la soumission des femmes, la montée de l'intégrisme religieux et l'application de la charia (la loi islamique dont certains points sont considérés comme contraires aux droits des êtres humains) sont à l'opposé de certaines valeurs occidentales comme la liberté et l'égalité des êtres humains. (*Réalités, manuel 1B, p. 292*)

En commentaire sur une photo présentant trois écolières dont deux ayant le visage entièrement couvert, nous pouvons lire ce qui suit :

Des musulmanes portant le voile

Le port du voile par les femmes est mal perçu dans les sociétés occidentales où, pour certains, la laïcisation exige l'absence de symboles religieux extérieurs. (*Réalités, manuel 1B, p. 292*)

Cet extrait pose deux problèmes. D'abord, il généralise excessivement une mauvaise perception du voile à toutes les sociétés occidentales. Ensuite, il affirme à tort que la laïcité, notion légalement inexistante dans les droits canadien et québécois faut-il le rappeler, implique inéluctablement une disparition du phénomène religieux de la place publique. Aucune distinction n'est faite entre les institutions, obligées d'observer une neutralité, et les droits individuels en matière de religion en invoquant l'argument de la laïcisation.

Enfin, une question ouverte, très difficile à traiter et ce, sans qu'aucune indication soit donnée dans le livre du maître, est posée aux élèves:

D'après vous, pourquoi le port du voile par les femmes musulmanes dérange-t-il certains Occidentaux ? (*Réalités, manuel 1B, p. 292*)

Dans l'extrait suivant, mieux équilibré, une activité de réflexion et de d'expression de leurs opinions sur la question du port des signes religieux est proposée aux élèves. L'argument de la laïcisation est encore une fois, avancé pour justifier le rejet de la religion par certains. La mise en contexte historique souligne le lien entre religion, guerre et domination de l'Église. La distinction entre la neutralité des institutions et les droits individuels est également absente.

En toute citoyenneté Le port des symboles religieux

Au Moyen Âge, la religion a une importance considérable. L'être humain mènera plusieurs guerres en son nom. L'Église dicte aux seigneurs et aux rois ce qu'ils doivent faire.

De nos jours, les pays occidentaux, dont le Canada, sont laïcisés. Au Québec, le phénomène de la laïcisation a eu un impact important sur les écoles. Parce qu'elles ne sont plus liées à l'Église, les écoles ont éliminé toutes les pratiques et tous les symboles en lien avec l'enseignement religieux.

Cependant, les membres de certaines religions demandent le droit de porter des symboles religieux à l'école ou au travail. Par exemple, des musulmanes désirent pouvoir porter le tchador. Des sikhs voudraient pouvoir porter le kirpan, un couteau qui est symbole d'appartenance à leur communauté. Certaines personnes sont en accord avec le port de symboles religieux, d'autres sont en désaccord. Voici leurs arguments.

Pour :

- La Charte canadienne des droits et libertés accorde à tous le droit à la religion.
- Le port des symboles religieux est non seulement une coutume importante dans plusieurs religions, mais aussi une obligation.

- Si le port d'une croix est permis, il est injuste d'interdire d'autres symboles religieux.
- Le port des symboles religieux n'affecte d'aucune manière les autres et ne brime pas leurs droits.
- Le refus du droit de porter un symbole religieux dénote d'une intolérance par rapport aux autres cultures, voire du racisme.

Contre :

- La religion est du domaine de la vie privée des individus et ne devrait pas être exposée en public.
- En ce qui concerne le kirpan, la sécurité des gens domine.
- Le voile est perçu en Occident comme un symbole de soumission des femmes
- Les minorités doivent se conformer à la majorité, pas le contraire.
- De nos jours, la religion et l'école sont séparées. (*Réalités, manuel 1B, p. 297*)

Bien qu'une certaine déconfessionnalisation du système scolaire au Québec ait eu lieu les dernières années, il est incorrect de prétendre que l'enseignement et les symboles religieux chrétiens ont été entièrement éliminés de la scène scolaire québécoise. La clause dérogatoire est encore utilisée et l'enseignement religieux continue d'être dispensé en attendant la mise en place graduelle d'un cours d'éthique et de culture religieuse, présentement en phase expérimentale, à la rentrée scolaire 2007-2008.

Au niveau du lexique, l'utilisation de « tchador », « voile », et l'omission du « foulard » témoigne d'une confusion de ces différents objets. C'est plutôt le tchador, cas plus « extrême » que le simple foulard, qui est utilisé pour illustrer les demandes des musulmans. De façon plus générale, ce thème se caractérise par l'absence de prise de parole par des musulmanes ou des musulmans minimalement pour exprimer leur point de vue sur ces questions ou le cas échéant, défendre leur choix de porter des signes religieux¹².

Finalement, nous avons rencontré deux derniers extraits insistant sur des aspects problématiques mais moins directement centrés sur la question de l'accommodement raisonnable. Le premier souligne les changements profonds vécus par le Québec sur le plan ethnoculturel et pose l'altérité comme un problème important de coexistence des

¹² En contraste, les manuels ontariens accordent beaucoup d'espace aux arguments mis de l'avant par des musulmanes voilées sur cette question, entre autres, par le biais d'une critique de l'hypersexualisation du corps féminin dans la société occidentale.

différentes cultures. On termine, en conclusion, sur un « nous » inclusif où l'affirmation identitaire ne serait pas opposée au respect mutuel.

Le Québec traditionnel a vécu une véritable révolution culturelle. Depuis une vingtaine d'années, la société québécoise a accueilli de nombreux immigrants de différentes origines ethniques. L'autre s'appelle aujourd'hui Youssef, Melody, Giovanni, Lee, Dimitrios [...]. Sa peau est blanche, noire ou jaune. Parfois, il porte le turban. Son accent est différent du nôtre. Il a ses propres pratiques religieuses. Ses façons de préparer la nourriture et de se vêtir sont différentes. [...] Il est évident que le croisement de multiples cultures n'est pas facile à vivre. [...] Tout semble nous séparer [...]

Tout ? Nous sommes pourtant des Québécois, et nous portons ensemble le défi d'une société à construire, d'une histoire à partager. Facile ? Que non ! Il nous faudra apprendre à respecter l'identité des autres tout en affirmant la nôtre. (*Singulier pluriel, 4^e secondaire, p. 171*)

Le second extrait traite d'une famille musulmane par le biais d'une entrevue réalisée par un élève avec son père. La famille est décrite comme extrêmement traditionaliste au plan religieux et patriarcale dans sa structure d'autorité.

Le questionnaire de Nour-Eddine

Bonjour ! Je suis Nour-Eddine. J'ai neuf ans et je vis à Montréal. Ma famille est d'origine marocaine. Voici le questionnaire que j'ai complété après avoir interrogé monsieur Abdelmalik, le père de mon ami Ali.

Quelles sont les règles les plus importantes dans votre famille ?

Règle 1 : On doit faire les cinq prières, tous les jours.

Règle 2 : Il faut être gentil et poli avec tout le monde, et partager les choses entre frères et sœurs.

Règle 3 : Il faut se laver les mains avant les repas.

À quoi ça sert, selon vous, les règles dans une famille ?

Les règles, ça sert à apprendre aux enfants comment pratiquer notre religion et aussi à bien vivre ensemble.

Qui a décidé des règles ?

C'est moi le père.

Selon vous, est-ce qu'on pourrait changer les règles dans votre famille ?

Ça dépend des règles.

Pourquoi ?

Des règles comme celle de la prière, on ne peut pas les changer. Mais pour les autres religions, si parfois une règle n'est pas bonne, il faut alors l'améliorer.

Qui pourrait la changer ?

Moi. (À pas de loup, 2^e cycle primaire, p. 36-37)

V

**LES PERSONNAGES FICTIFS D'ENFANTS OU
D'ADULTES MUSULMANS¹³**

¹³ Nous tenons à remercier Adil Charkaoui, étudiant au doctorat au Département d'administration et fondements de l'éducation, qui a réalisé une partie des analyses sur ce thème.

Les constats suivants émergent de l'analyse des extraits identifiés.

- Huit extraits traitent de personnages vivant au Québec ou au Canada (7 au primaire et 1 au secondaire), alors que 20 portent sur des personnages vivant ailleurs (12 au primaire, 8 au secondaire). De plus, les extraits sur les personnages étrangers sont nettement plus longs. À la surreprésentation quantitative s'ajoute donc un traitement plus approfondie.
- En l'absence de directives contraignantes pour les auteurs et éditeurs de manuels scolaires, la présence d'un nombre assez important de personnages d'enfants ou d'adultes musulmans reflète une ouverture certaine sur le monde et, dans une moindre mesure, une prise de conscience de l'importance de cette population dans la nouvelle dynamique ethnoculturelle de la société québécoise. C'est une évolution notable, en contraste par exemple avec la situation qui prévalait dans les manuels de la fin des années 1980 (Mc Andrew, 1986, 1987), qu'on peut attribuer en partie à la grille d'approbation du matériel didactique développée par le BAMD, mais également à l'initiative des auteurs et éditeurs.
- L'identification des enfants ou adultes musulmans vivant au Québec ou au Canada est faite presque exclusivement en référence à leur statut d'immigrant et à leur pays d'origine. Une seule fois, nous avons rencontré l'usage du vocable « Québécois d'origine arabe ». alors qu'une désignation pleinement inclusive « Québécois » ou « Canadien » est totalement absente. Ce renvoi à l'altérité est renforcé par la prise de parole de ces personnages, centrés sur le vécu dans leur pays d'origine et non sur leur expérience au Québec.
- Comme on pouvait s'y attendre, étant donné les caractéristiques de l'immigration au Québec ainsi que le recours à divers auteurs de la francophonie internationale, les groupes les plus souvent traités sont les Libanais, les Maghrébins ou les musulmans vivant en Afrique Sub-saharienne.
- À quelques exceptions près, le personnage musulman québécois ou canadien est souvent secondaire. Une forte centration sur les enfants québécois de vieille souche finit par assigner un rôle de figurant aux enfants et adultes musulmans dans plusieurs extraits.

À l'opposé, ils occupent une place plus centrale et plus active quand ils sont en présence de membres de leur propre groupe (ainsi que d'autres minorités ethniques).

- Les personnages vivant au Québec sont généralement traités comme des individus très peu ancrés dans leurs traditions culturelles et religieuses, ce qui limite l'association de certains de leurs traits positifs à ces cultures ou religions. Le traitement intégratif domine, avec des personnages minoritaires placés dans des situations typiques de la culture majoritaire (telles des ou des jeux) plutôt qu'un traitement pluraliste où on les retrouverait dans des situations et contextes qui leur sont spécifiques. Il n'y a certes pas d'équilibre souhaitable à cet égard (nous ne recommandons pas que tout le traitement des personnages minoritaires au Québec soit différentialiste), mais il semble y avoir, pour le moins, un certain déséquilibre.

- Les situations dans lesquelles les personnages d'enfants musulmans vivant au Québec sont présentées sont plutôt positives (amitiés interethniques, intégration, relations harmonieuses) ou neutres, mais les auteurs ne semblent pas éviter la mention de situations négatives telles les conflits suscités par les différences culturelles, les problèmes de communication ou encore le sentiment d'aliénation dans la nouvelle société.

- Le traitement du racisme et la discrimination demeure limité et ce, plus spécifiquement au primaire. En effet, alors que certains manuels discutent ouvertement de préjugés et de conflits interethniques à l'étranger (par exemple, en Australie), lorsque de tels enjeux sont abordés au Québec, on utilise très souvent des personnages animaliers ou encore on se réfère à des situations de discrimination portant sur les différences physiques plutôt que culturelles et religieuses. Cette tendance est probablement influencée par l'âge des élèves, mais elle pourrait aussi témoigner d'un certain malaise à aborder ces questions de la part des auteurs et des éditeurs.

- Les préjugés à l'égard de l'islam et des musulmans sont davantage couverts dans les manuels du secondaire mais l'espace accordé est limité et on semble parfois banaliser le racisme en l'étendant à toutes les communautés ou en le présentant comme un phénomène « compréhensible ».

- Le traitement des personnages vivant à l'étranger accorde beaucoup plus d'importance aux traditions culturelles et religieuses des communautés musulmanes de divers pays. Mais il est fortement axé sur des thématiques négatives telles les catastrophes naturelles, le déni des droits de la femme, la guerre, les tensions interethniques, l'extrémisme religieux ou encore le travail des enfants. Cependant, plusieurs œuvres encouragent clairement les jeunes à réagir à de telles situations.
- Finalement, on y retrouve, comme dans les autres thèmes, une sous-représentation des espaces urbains et une surreprésentation des milieux désertiques ou agricoles.

5.1 LES PERSONNAGES VIVANT AU QUÉBEC

5.1.1 L'étranger par excellence : entre adaptation et choc culturel

Le premier constat qui ressort de la lecture des extraits se rapporte au fait que les personnages des enfants et adultes musulmans sont toujours renvoyés à leur statut de nouveaux immigrants et à leur pays d'origine, plutôt que décrits comme Québécois ou Canadiens.

Bien que l'extrait suivant présente le personnage d'une fille musulmane capable de fonctionner dans un groupe, elle est toutefois identifiée à travers son pays d'origine.

Les clubs des sans frontières

Alima, Hans, Dô, Jane et Éric sont dans la même classe à l'école du Soleil levant. **Alima vient du Sénégal**, un pays d'Afrique. Elle parle à peine le français. Hans vient d'Allemagne, un pays d'Europe. Il a appris le français avant d'arriver au Canada. Dô est né au Vietnam, un pays d'Asie. Il comprend seulement quelques mots en français. Il fait beaucoup de gestes pour se faire comprendre. Jane est née en Australie. Elle se débrouille bien en français. Eric est né au Canada. Il aimerait bien aider ses camarades. (*Au-delà des mots, 2^e cycle, 1^{ère} année, fascicule A, p. 28*)

Pour ce faire, Éric, Québécois ouvert, accueillant et fier, propose de fonder un club pour mieux se comprendre et apprendre des mots dans d'autres langues. La prise de parole courageuse par Alima lors de la première rencontre de ce club renforce son extériorité puisque son discours porte sur son pays d'origine et non pas sur sa vie au Québec.

Première rencontre : les présentations Alima brise la glace

Je vivais dans une ville appelée Dakar. Ma maison était toute blanche. Il y avait des dessins sur les murs. Mon jeu préféré était le dara. Ça se joue sur du sable avec des pions. Chez moi on parle le bambara. Pour saluer les gens on dit *Mollo*. (*Au-delà des mots, 2^e, cycle 1^{ère} année, fascicule A, p. 29*)

Mamadou subit le même renvoi à son statut d'immigrant récent à travers le titre d'abord (lors d'activités sur les finales des verbes avec le pronom « nous »), même s'il fait l'objet d'un accueil chaleureux par des amis de classe.

Les élèves de Minougrobis accueillent Mamadou qui vient du Sénégal.

À notre ami du Sénégal

Nous sommes heureux de t'accueillir. Nous t'attendions avec impatience. Nous te souhaitons un bon séjour. Nous aurons beaucoup de plaisir ensemble. (*Complices plus, 1^{ère} année, 2^e cycle, p. 61*)

Et lorsque la parole est donnée à Mamadou, il décrit sa vie au Sénégal (éducation, loisirs, architecture, nourriture) plutôt que des aspects de sa nouvelle vie au Québec, renforçant indirectement son immigration récente.

Au Sénégal

À l'école, nous apprenons le français. Mais à la maison, nous communiquons souvent en wolof ou en pular. Nous adorons le soccer. D'ailleurs, nous avons d'excellents joueurs. Nous vivons dans de petites maisons en ciment. Nous y sommes parfois à l'étroit. Nous mangeons les mêmes aliments que vous, mais nous les apprêtons différemment. Nous cuisinons le meilleur tiboudien du monde! Il s'agit d'un plat de riz, de poisson frais et de légumes. (*Complices plus, 1^{ère} année, 2^e cycle, p. 61*)

Décrivant la jeune Zohra Sbaï et ses amis, le narrateur souligne le statut d'immigrants des parents à travers le rappel de leur pays d'origine, mais on ne sait pas si les jeunes enfants sont nés ici ou ailleurs. Ils sont donc renvoyés à l'extériorité à travers leurs parents et l'omission de toute information sur leur statut générationnel.

La perle du dragon

Les quatre élèves de la classe de Monique sont inséparables. Elles forment un groupe coloré et turbulent. Les autres élèves de la classe les ont surnommées les *Nations-Unies*. Les parents de Marie-Célie, M. et Mme André, sont Haïtiens, ceux de Zohra Sbaï, Marocains. Les parents de Miyako ont immigré du Japon lorsque leur fille avait deux mois. Il n'y a que Juliette Marchand dont les parents et les grands-parents soient nés ici. (*Mes Chantiers, Dossier français, 2^e cycle, 1^{ère}-2^e année, p. 93*)

Dans un autre cas, le narrateur d'origine française introduit ses amis en soulignant la diversité et l'harmonie parmi les membres du groupe, mais les personnages sont toujours situés en référence à leur pays d'origine :

Charade et devinettes chez M. Lien

Kaled vient de la Syrie, Maria est une Espagnole, Mamadou est né en Côte-d'Ivoire, Noémie est une Québécoise et moi, Francis, j'arrive tout droit de France. Bref, nous formons un groupe où règne la diversité, mais nous nous amusons si bien ensemble que nos différences ne nous dérangent pas le moins du monde. (*Au-delà des mots 4, 2^e cycle, 2^e année, fascicule H*)

Les enfants font preuve d'intelligence et d'esprit de recherche pour résoudre des devinettes du vieux M. Lien (dépanneur) avec lequel ils ont tissé des liens d'affection et qu'ils aident à nettoyer son commerce. Mamadou est présenté comme celui qui découvre le premier indice.

Mamadou nous met sur la piste en se demandant quel peut être le sens du mot *lit*. Maria a la bonne idée de fouiller dans un dictionnaire. À la toute fin de la définition, la réponse me paraît évidente.

« C'est la rivière qui voyage sans jamais quitter son lit », dis-je fièrement. (*Au-delà des mots 4, 2^e cycle, 2^e année, fascicule H*)

Abdi¹⁴ est également décrit par rapport à son origine marocaine et le titre de l'émission *Les enfants du monde*. Malheureusement, les enfants ne parleront pas de leur vie au Québec tout au long de l'extrait, mais plutôt du fonctionnement d'une émission de télévision.

Une visite au studio de télévision

Aujourd'hui, c'est le grand jour! Quatre amis et amies ont été invités à participer à l'émission *Les enfants du monde* pour **parler de leur vie depuis qu'ils ont immigré au Québec**. Sarai représente Haïti, Dien, le Vietnam, **Abdi, le Maroc** et Aurora, le Guatemala. (*Au-delà des mots 4, 2^e cycle, 2^e année, fascicule G*)

Abdi est un personnage qui se montre très curieux puisqu'il est mis dans une position d'ignorance en comparaison avec ses amis qui ont déjà lu sur le fonctionnement de la télévision et la production des émissions et qui donc lui servent en quelque sorte de guides.

Une visite au studio de télévision

- Que fait cette dame-là, demande Abdi ?

¹⁴ Diminutif d'Abd (adorateur) précédant un des noms sacrés de Dieu, tels que Rahman, Rahim... (Clément, Miséricordieux).

- C'est la scripte. Elle inscrit le déroulement de l'émission dans son cahier, s'empresse de répondre Diem. [...]
- Sarai, qui dirige tous ces gens ? demande le petit Abdi.
- C'est monsieur Ouimet le réalisateur. Mais il ne sera pas sur le plateau durant le tournage. Il sera en régie. C'est la pièce vitrée que tu vois là-bas. M. Ouimet sera assis devant sa console. [...]
- Mais comment les images et le son de l'émission arrivent-ils jusqu'à chez moi ?

Tout cela est transmis sous forme d'ondes, au moyen d'un émetteur ou d'une antenne parabolique. On peut aussi transmettre les images et le son par satellite ou par un réseau de câbles souterrains. (*Au-delà des mots 4, 2^e cycle, 2^e année, fascicule G*)

L'extrait le plus long concernant un personnage d'enfant musulman vivant au Québec est celui tiré du roman *La route de Chlifa*. Encore une fois, l'extériorité du jeune Karim, arrivé au Québec pour fuir la guerre civile au Liban, est soulignée, dès le départ dans le titre et le traitement que lui réservent certains élèves en le désignant comme le « nouveau ».

L'arrivée du nouveau

C'est le 8 janvier que Karim fait irruption dans notre vie. [...] À vrai dire, personne n'avait remarqué le nouveau avant que Nancy mette le pied dans la classe et s'exclame, avec sa discrétion habituelle : « Wow! C'est-tu notre cadeau de Noël, ça ? »

Tous les regards convergent vers « ça », qui était un gars assis dans la dernière rangée, presque au fond de la classe. Puis, dans un silence inhabituel et sous vingt-huit paires d'yeux particulièrement attentifs, Nancy s'est lancée à l'assaut du nouveau. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 91*)

Je dois dire que, ce jour-là, l'observation des voisins battait tous les records. Ou plutôt, l'observation d'un voisin en particulier : Karim, le nouveau. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 93*)

Le renvoi de Karim à l'extériorité continue à travers la projection d'une image exotique, grâce à la reproduction de l'image stéréotypée de l'Arabe guerrier dans son désert, avec ses chameaux même si certaines qualités comme la bravoure lui sont reconnues de façon idéalisée. L'illustration accompagnant le texte montre Nancy qui rêve de ce prince du désert sur son chameau.

Pour ça aussi Nancy avait raison : ce gars-la était beau. Tellement beau qu'il détonait même dans la classe. Disons qu'il aurait semblé plus à place sur fond de sable et de ciel, chevauchant un chameau superbement dédaigneux ou un coursier lancé au galop entre les dunes. Ne me demandez surtout pas s'il y a des déserts et des chameaux au Liban, je n'en sais rien. Mais ça donne une idée de l'allure de ce gars-là, genre prince du désert, sauvage et farouche. Grand, mince, les traits fins, la peau mate, les cheveux noirs et broussailleux, le regard perçant. L'image même du héros sans peur et sans reproche qu'on aimerait bien

voir voler à notre secours en cas de feu, de tremblement de terre... ou d'examen de chimie. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 93*)

Un extrait intitulé *Enfin, des nouvelles* (lecture supplémentaire) décrit de manière exceptionnellement positive des personnages d'enfants musulmans d'une famille marocaine vivant au Québec. Bien qu'ils soient présentés, comme dans d'autres extraits, en référence à leur statut migratoire récent et à leur pays d'origine, les éléments déclencheurs qui révèlent les qualités des enfants sont le sentiment d'isolement et de rupture des liens familiaux et amicaux avec le pays d'origine, éprouvés par la grand-mère depuis son établissement récent au Québec.

La grand-mère de Nabil est bien triste depuis qu'elle a immigré au Québec. Elle reçoit rarement des nouvelles des gens qu'elle a laissés derrière elle au Maroc. (*Au-delà des mots 4, 2^e cycle, 2^e année, fascicule G, p. 276*)

Cette situation amène Nabil à concevoir un projet de journal et à le soumettre à ses frères et cousines afin de servir de moyen d'échange de nouvelles avec leur pays d'origine.

Depuis que nous vivons au Québec, nous n'avons presque plus de nouvelles du Maroc, répond Nabil. Avec le journal, tout le monde aura des nouvelles. Ce sera la liaison entre le Québec et le Maroc. (*Au-delà des mots 4, 2^e cycle, 2^e année, fascicule G, p. 276*)

Différents rôles pour réussir la production du journal sont alors définis et assumés avec enthousiasme par différents personnages (responsable de l'édition, rédacteur en chef, journaliste, photographe, infographiste, correcteur d'épreuves). Nabil assume un rôle de leadership en acceptant plusieurs tâches et en jouant le rôle de chef d'orchestre qui fait preuve de connaissance et de capacité d'organisation. Le lancement officiel du journal *Liaison* est réservé comme surprise pour l'anniversaire de la grand-mère.

Dans un extrait du manuel *Action-Liaison* portant sur une situation de conflit interculturel, Habib est également introduit en référence à son statut d'immigrant récent. Les personnages d'origine arabe y sont identifiés sur la base de leur double appartenance, québécoise et arabe – « employés québécois d'origine arabe » – contrairement aux autres Québécois « d'origine canadienne-française ».

Tête à tête ambigu

Depuis son arrivée au Canada, il y a six mois, Habib travaille dans une usine, dont le personnel est composé en grande partie d'employés québécois d'origine arabe et d'origine canadienne-française. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 119*)

Le personnage de l'enfant musulman est par ailleurs impliqué dans des situations d'amitiés interethniques dans un traitement intégratif portant sur des thématiques comme les anniversaires (Halloween, jeux d'hiver). Ainsi, Zohra se voit réserver une surprise par ses amies qui font semblant de voler ses patins à roulettes et de poursuivre le prétendu voleur pour aboutir au restaurant chinois où ils lui organisent sa fête d'anniversaire.

Traitant du thème des activités d'hiver, le personnage d'Ali ne s'implique pas assez dans la construction de l'igloo avec ses amis étant pris par l'admiration de son nouveau vêtement. Sa participation, suite à l'insistance de Marilou, lui octroie un sentiment de satisfaction.

- Ali, tu es dans la lune ? me demande Marilou.
- Je suis dans la neige, je lui réponds.
- On est dans la neige aussi; mais on bouge fait-elle remarquer. Tu as vu tous les blocs qu'on a empilés ?
- Viens donc jouer, Ali! crient les autres en s'amusant.
- C'est vrai que notre igloo commence à prendre forme. Je devrais faire ma part. Ils ont beaucoup avancé pendant que je contemplais mon vêtement neuf... J'y vais!
- Je suis content de participer à notre construction. (*Astuce et compagnie, p. 111*)

Dans un autre extrait, Ali rentre de l'école pour se déguiser en médecin pour Halloween, mais sur le chemin du retour, il constate des réactions bizarres à son égard venant de gens pourtant eux-mêmes déguisés.

Sur son passage, il rencontre deux pirates effrayés. Un peu plus loin Dracula pousse un cri d'horreur... Ali ouvre la porte de la maison. Sa mère pousse un grand cri.

- Qu'est-ce qu'il y a ? demande Ali.
- Mon pauvre Ali, tu as la rougeole! Ton visage est couvert de boutons.

Ali a tout compris. Et dire qu'il avait choisi de se déguiser en médecin!
(*Astuce et compagnie, 1^{er} cycle, 2^e année, manuel C, p. 44*)

5.1.2 Racisme et différences culturelles

Ce thème est abordé directement dans trois extraits de manuels du secondaire dont deux traitent du personnage de Karim tiré du roman *La Route de Chlifa*.

Face à la critique de l'enseignant à propos de ses taquineries à l'adresse du jeune Karim, Nancy rétorque en soulignant la beauté physique du « nouveau », ce qui provoque des réactions contradictoires chez les filles et les garçons.

L'arrivée du nouveau

C'est toi qui dis toujours qu'il faut accueillir les nouveaux avec gentillesse, les intégrer au groupe et tout. Tu devais être content que je me montre accueillant. [...] Il est beau, lui, au moins...

Toutes les filles ont approuvé bruyamment. Les gars eux ont pris un air dégoûté. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 92*)

Les différences de codes culturels quant aux rapports avec l'enseignant attirent les moqueries des autres élèves. Ainsi à la question du professeur de savoir si le nouveau était bien Karim Nakad, l'enfant répond :

- Oui, Monsieur, a répondu celui-ci en se levant, ce qui lui a attiré des rires méprisants de la part de Dave et sa gang.
- Un conseil, a précisé Robert. Reste assis quand tu réponds et appelle-moi Robert. Ça va éviter que certains individus se mettent chaque fois à glousser comme un troupeau de poules émoustillées. OK ?

Le nouveau s'est contenté de hocher la tête avant de se rasseoir. Nancy avait raison. Il n'était pas très jasant. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 92*)

La parole n'est donnée au personnage de Karim que très rarement. D'autres extraits du roman auraient pu être utilisés pour pouvoir donner son point de vue sur ses difficultés au Québec, telles que décrites dans les lettres qu'il a écrites à son ami resté au Liban. Dans ces lettres, il rapporte le racisme qu'il subit à l'école et le fait qu'il n'aime pas son nouveau pays. Cet aspect n'est mentionné ouvertement que dans un texte résumant le roman *La Route de Chlifa* dans un autre manuel *Mots de Passe, 2^e secondaire*.

Le 8 janvier 1990, c'est l'arrivée de Karim dans une école secondaire de Montréal. Il arrive du Liban. Ce jeune immigrant est en plein désarroi. La guerre civile sévit dans son pays et à cela s'ajoute le racisme de ses camarades de classe. Il n'aime pas son nouveau pays. Les lettres que Karim écrit à un ami libanais en témoignent. (*Mots de Passe, 2^e secondaire, p. 202*)

Au primaire, le terme « racisme » n'est utilisé explicitement que dans l'extrait suivant tiré d'un roman français qui présente à la fois un personnage de femme musulmane sous un angle positif (leadership, compétence, appréciation par les autres) mais qui introduit aussi la question du racisme entre membres des groupes minoritaires poussant François, le « Français », à rétablir l'ordre à partir de sa position d'autorité.

La bagarre des drapeaux

François et Djamilia, les animateurs, ont toujours des jeux rigolos à proposer. Et aujourd'hui c'était encore plus génial que d'habitude.

- On va organiser des Jeux olympiques! a annoncé Djamila, ce matin. Dès mercredi prochain nous commencerons les entraînements pour la course de vitesse.
- Aujourd'hui, il faut constituer quatre équipes et choisir pour chacune d'elles le nom d'un pays, a poursuivi François [...]

Mais, très vite les disputes ont commencé. Niouma voulait mettre son équipe sous le drapeau du Sénégal. Thiérno préférerait le Mali.

J'ai mis un bon quart d'heure à rassembler une équipe cambodgienne, parce que Tarek n'arrêtait pas de dire à ses copains : « Senthia, il veut toujours être le chef! Et puis, d'abord on s'en fiche de son Cambodge! Une équipe tunisienne, c'est beaucoup mieux ». [...] François est arrivé en courant [...]. Il a crié :

- [...] Vous êtes racistes ou quoi ? Ma parole c'est la troisième guerre mondiale ici!
- Puisque vous n'arrivez pas à vous entendre, c'est moi qui vais tirer les équipes au sort, a-t-il dit. (*Au-delà des mots 2^e cycle, 1^{ère} année, p. 36-37*)

La question des différences culturelles en matière de communication (proximité physique) renforce le statut d'immigrant récent de Habib qui n'arrive pas à déchiffrer les codes « québécois » et qui le conduit à développer de manière très excessive des préjugés à l'égard de tous les Québécois francophones bien qu'au départ il ait semblé moins disposé à adopter la même attitude de distanciation des deux groupes en présence : les Québécois francophones et ceux d'origine arabe... Les Arabes y sont décrits comme des personnes qui entretiennent et répandent des préjugés à l'égard des Québécois de vieille souche.

Tête à tête ambigu

Dès le premier jour, Habib constate que les deux groupes communiquent rarement entre eux et que, pendant les pauses, chacun se joint à son propre groupe, dans des endroits différents.

Bien que ses collègues arabes lui rappellent souvent que les employés d'origine canadienne-française paraissent froids et hostiles, Habib remarque que l'un d'eux, Sébastien, lui dit bonjour chaque fois qu'ils se croisent. Alors, un jour, Habib décide d'aller parler à ce collègue qui lui semble si sympathique. Au début de la conversation, Sébastien est très gentil ; cependant, plus la conversation avance, plus Sébastien tourne la tête et s'éloigne de lui. Très fâché par le comportement de Sébastien, Habib jure de ne plus entretenir de conversation avec ces Québécois. (*Action-liaison, 2^e secondaire, p. 119*)

Après la décision prise par Habib, l'échec d'une seule tentative fait de lui un extrémiste qui généralise cette expérience négative à toute une population, le rendant

potentiellement responsable de son auto-exclusion, rejoignant ainsi les autres arabophones qui entretiennent des préjugés vis-à-vis des Québécois d'origine française.

En somme, le discours pédagogique au primaire reste vague sur les questions du racisme et des différences et semble suivre le schéma suivant : introduction générale, exemple vague ou symbolique impliquant des personnages animaliers ou humains étrangers ou souffrant de handicaps physiques, interpellation directe des élèves pour apporter des exemples concrets de leur vécu et appel à la tolérance. Les enseignants et les élèves ont la lourde tâche de gérer entièrement ces aspects délicats puisque les manuels et guides ne les développent pas explicitement. Au secondaire, bien que la question soit traitée plus directement, les Arabes sont accusés d'entretenir des préjugés. Quand ces derniers sont victimes de racisme, cela semble plutôt l'œuvre d'une élève ayant des problèmes de discipline que l'enseignant tente de rappeler à l'ordre.

5.2 LES PERSONNAGES VIVANT À L'ÉTRANGER

5.2.1 Souffrance, lutte et espoir

La vaste majorité des situations impliquant des personnages de musulmans, qu'ils soient jeunes ou adultes, touchent à des thématiques de catastrophes et de souffrance imposées par les humains, leurs cultures et traditions et parfois par la nature. La guerre, la privation de la femme de ses droits à l'éducation, à la libre circulation et à l'amour et les atteintes aux droits des enfants à travers l'esclavage, la séparation familiale sont les thématiques clés en dehors des contes anciens identifiés dans notre corpus. Seule lueur d'espoir : femmes et enfants se battent avec acharnement contre leur situation et défient l'ordre imposé par les adultes, le patriarcat et la culture ainsi que les forces extérieures, qu'elles soient religieuses ou politiques.

La guerre et les conflits interethniques servent de toile de fond à plusieurs extraits. En effet, les rapports conflictuels au sein de sociétés musulmanes (libanaise, afghane, africaine) représentent un thème récurrent dans au moins cinq extraits dont trois sont tirés du roman *Les colombes du Liban*.

Dans ce roman, de jeunes adultes de diverses confessions (musulmane, chrétienne et juive) vivant à Beyrouth décident de lutter contre la guerre et de promouvoir une coexistence paisible au-delà des différences culturelles et religieuses.

Dans les extraits, Pierre, chrétien de confession, lance l'idée d'un club de paix suite à sa discussion avec son professeur. L'idée est tout de suite appuyée de façon enthousiaste par Alia, musulmane, qui élargit le cercle de ce club potentiel à des membres de nationalités et de religions diverses :

- ... si on réunissait des jeunes pour faire une sorte de club pour la paix...

Alia comprend tout de suite ; elle enchaîne :

- Des jeunes de tous les clans : Libanais, Palestiniens et tous les autres, qu'ils soient chrétiens, musulmans ou juifs
- Oui, simplement pour prouver qu'on peut vivre heureux et en paix les uns avec les autres et faire ensemble des choses vraiment chouettes, ajoute Pierre. (*Signet, Dossier n° 5, p. 240*)

Le projet soulève des espoirs de paix chez Alia

Ce soir-là, pour la première fois depuis le bombardement, Alia s'endort avec dans le cœur une petite flamme de joie, « demain peut-être... la paix! ». (*Signet, Dossier n° 5, p. 241*)

Les jeunes recrutent de nouveaux membres de toutes les confessions et le succès de leurs efforts se traduit par le nombre de personnes assistant à la première rencontre au cours de laquelle Pierre explique les motivations et objectifs sous-jacents :

Nous sommes réunis parce que nous en avons assez des rivalités, de la guerre, de la haine. Nous voulons être ceux qui cherchent à changer les choses. Dans notre club, il n'y aura pas de racisme; simplement, nous partagerons amitié entre nous, solidarité avec les autres. Nous serons « le club de la paix ». (*Signet, Dossier n° 5, p. 241*)

La diversité des participants est soulignée de manière positive par le narrateur :

Ils annoncent sans gêne leur identité religieuse. Enfants d'un merveilleux pays, carrefour entre la Méditerranée et le désert, ils ont hérité de leurs ancêtres une foi venue de l'Orient et de l'Occident. Ils sont catholiques, maronites, orthodoxes, protestants, israélites ou musulmans. Cette diversité est leur richesse. (*Signet, Dossier n° 5, p. 241*)

Une attitude d'ouverture est adoptée à l'égard d'un jeune juif par les autres membres du groupe :

C'est un petit garçon à la voix de flûte, aux cheveux sombres, il se faufile au premier rang, il a des yeux étonnamment vifs.

- J'ai dix ans, je m'appelle Ismaël, je suis juif.

Hourra général...

- - Qu'est-ce que vous avez à crier comme des malades ?
- - Tu n'as pas compris dit Alia en riant, tu es le seul à être juif. Tu es bien jeune, mais si tu n'étais pas là, tu nous manquerais... Tout le monde applaudit. Avec Ismaël, la glace est définitivement rompue. (*Signet, Dossier n° 5, p. 241*)

Les enfants font preuve d'imagination et de sens de l'organisation, étant donnés leurs talents :

... ils débordent d'idées : il y aura une chorale dirigée par Fadi et Myriam, qui étudient la musique et le chant. Une chorale, ça veut dire sono et projecteurs...Ibraïm, qui passe son temps à chercher des haut-parleurs dans les vieilles voitures pour les remonter, est un passionné... Ramzi propose un atelier de dessin pour qui aime tenir crayons et pinceaux. Et dans le livre d'or, tous les gestes de paix accomplis par les uns ou les autres seront racontés sous forme de bandes dessinées. (*Signet, Dossier n° 5, p. 243*)

L'inauguration du club en présence de leur prof jadis désespéré à cause de la folie des grands procure un sentiment de puissance et d'espoir face à la guerre.

Le vieil homme reste là, immobile dans la grande pièce claire, au milieu des enfants qui dansent. Il sait qu'ils ont trouvé les chemins joyeux de l'entente, ces chemins que les adultes perdent si souvent...

Alia s'avance retire l'étoffe... Sur le mur, dans un dessin très sobre deux colombes volent l'une vers l'autre. La première porte un rameau d'olivier, la seconde un brin de cèdre ; au-dessous Ramzi a écrit en belles lettres rouges : JE SUIS TON FRÈRE ET TU ES MON FRÈRE.

Les jeunes applaudissent; à cet instant, ils se sentent plus forts que la guerre, plus forts que la haine. (*Signet, Dossier n° 5, p. 244*)

Le manuel *Au-delà des mots* continue l'histoire de ce groupe pour décrire le mariage de Pierre et d'Alia, symbole de défi à la guerre qui continue.

L'effet de contraste est clair entre l'atmosphère générale à l'extérieur et le club.

En ville, des quartiers sont en ruine ; dans la montagne on ne compte plus les villages bombardés et désertés. La violence est partout, imprévisible. Le club reste un îlot paisible où règne la confiance. (*Au-delà des mots, 3^e cycle, 1^{ère} année, p. 393*)

Oui, dit Alia. Pierre et moi nous allons nous marier! [...] Ce sera la deuxième semaine des vacances d'été, dans le monastère situé au centre de la Grande Rue, explique Alia. (*Au-delà des mots, 3^e cycle, 1^{ère} année, p. 394*)

Non seulement ils veulent se marier, mais ils décident de protester contre la guerre en marchant dans la rue tout en défiant les tireurs embusqués.

- Et pour que cette journée soit complète, Alia et moi avons décidé de faire un dernier geste de paix avant notre départ. Nous descendrons tous les deux la Grande Rue, main dans la main, après la cérémonie...
- Pierre, la paix, c'est aussi ne plus avoir peur ?
- Oui, c'est cela aussi!

Fait intéressant à signaler suite à la comparaison des extraits de ce roman qui sont presque les mêmes dans les trois manuels. Alors que *Signet* et *Au-delà des mots* introduisent les personnages en référence à leur appartenance religieuse, *Mordicus* se distingue par l'omission de toute identification religieuse en introduction mais aussi par l'élimination des parties du roman identifiant explicitement les appartenances religieuses des personnages, bien que ces éléments soient centraux à l'histoire de la guerre civile au Liban et au récit du roman. L'ouverture à l'autre, identifié par rapport à ses convictions religieuses, et son acceptation sont clairement effacées, ce qui rend les personnages mystérieux, absolus, sans aucune appartenance religieuse et culturelle claire et limite l'interprétation de leurs motivations et la signification de leurs actions par les élèves. À l'extrême opposé, le manuel *Au-delà des mots*, non seulement maintient les identités religieuses des personnages dans le texte mais propose aux élèves une liste de termes en marge de l'extrait à consulter dans le dictionnaire (orthodoxes, protestants, israélites) en plus d'une contextualisation à travers la description du Liban (géographie, population, langues parlées) dans un encadré en marge du texte.

Pierre est libanais et chrétien; Alia est palestinienne et musulmane.
(*Signet*, p. 240)

Alia est palestinienne et musulmane. Pierre est libanais et chrétien.
Malgré tout ce qui les sépare, ils décident de s'unir pour lutter contre la guerre qui sévit dans leur pays. (*Au-delà des mots*, p. 392)

Un autre extrait intitulé « l'enfant peul » traite des tensions historiques continues entre différentes ethnies d'une société africaine. Celles-ci sont résumées dans un incident qui s'est produit lors d'une traversée par bateau. Ben Daoud Mademba Sy, fils du roi de Sansanding ancien postier devenu roi grâce aux colonisateurs français, donna l'ordre de ramasser les restes du repas de la première classe pour les distribuer aux jeunes élèves du pont inférieur. Des voyageurs du clan rival de Bandiagara se précipitèrent pour avoir leur part, mais le narrateur les retient :

Si jamais vos parents de Bandiagara apprennent que nous nous sommes précipités pour manger les restes des assiettes de Blancs que Ben

Daoud Mademba, fils de Mademba Sy, l'ancien postier devenu roi, nous distribue comme on jette du grain aux volailles, nous risquons d'être roués de coups de corde sur la grande place de la mosquée. Restons ici avec notre couscous. Nous le délaierons au besoin avec de l'eau du fleuve, mais jamais nous n'irons ramasser les restes de Ben Daoud!

Ces paroles portèrent d'autant plus que mes camarades connaissent, comme moi-même, la rivalité et l'hostilité latente qui existaient, depuis leurs créations respectives par les Français, entre le royaume de Sansanding [...] et le royaume toucouleur de Bandiagara offert à Aguibou Tall, fils d'El Hadj Omar. (*En toutes lettres*, p. 83)

Intrigué par le refus de ce groupe de courir ramasser la nourriture, Ben Daoud leur en demande les raisons. Une réponse diplomatique lui fut donnée comme quoi ils voyageaient une courte distance et ne voulaient pas priver les autres de nourriture. Le prince pressent le mensonge et découvre qu'ils sont de Bandiagara. Il leur offrit lui-même un excellent repas qu'il avait fait préparer exprès par le cuisinier du bateau.

Face à ce geste noble de Ben Daoud les gens de Bandiagara ne pouvaient refuser. À l'étonnement des autres, le narrateur explique les coutumes et les bonnes règles de conduite même vis-à-vis des adversaires :

Que nous le voulions ou non, et quelles que soient les origines de sa famille, Ben Daoud est le fils d'un roi, ce qui n'est le cas d'aucun d'entre nous. Et au lieu de nous faire jeter des restes par un boy, comme il l'a fait tout à l'heure, il prend la peine de nous apporter lui-même, de ses propres mains, un plat qu'il a fait préparer spécialement pour nous. Maintenant, c'est un honneur qu'il nous fait. Si nous refusons cet honneur et si nos parents l'apprennent, là aussi ils seront en droit de nous donner des coups de corde pour nous être conduits comme des enfants mal élevés. (*En toutes lettres*, p. 84)

5.2.2 Cultures, extrémisme et atteintes aux droits des femmes et des enfants

La thématique de l'atteinte aux droits des femmes et des enfants victimes de la culture, de l'extrémisme religieux et de l'exploitation économique dans le monde musulman occupe une place de choix dans le corpus.

Driss Chraïbi, auteur de *La civilisation, ma mère!...*, est introduit comme suit :

Issu d'une société islamique aux traditions patriarcales, Chraïbi est occidental par son éducation et son lieu de résidence. Les divergences entre ces deux cultures marquent l'ensemble de son œuvre romanesque. (*Signatures*, 4^e secondaire, p. 190)

Dans cet extrait, un fils raconte son amour pour sa mère, simple, pure et tendre mais également soumise aux lois imposées par sa culture et sa religion. Elle est souvent décrite avec humour et tendresse.

Elle était là, debout, se balançant d'un pied sur l'autre et me regardant à travers deux boules de tendresse noire : ses yeux. Elle était si menue, si fragile qu'elle eût pu tenir aisément dans mon cartable, entre deux manuels scolaires qui parlaient de sciences et de civilisation.

Un sandwich, disait mon frère Nagib. Tu coupes un pain en deux dans le sens de la longueur et tu mets maman entre les deux tranches. Haha! Évidemment ça serait un peu maigre. Il faudrait y ajouter une plaquette de beurre. Haha! (*Signatures, 4^e secondaire, p. 191*)

Sa victimisation prend de multiples formes : manque d'affection, souffrance en silence, solitude... au point de la pousser à chercher compagnie auprès du mouton de l'Aïd :

Nagib et moi étions à l'école et elle n'avait personne à qui parler, à qui se confier, déverser le trop-plein de son cœur. Elle lui apportait de l'orge, des galettes de maïs, des bouquets de menthe, un sceau de lait, une banane ou un oignon en guise de dessert. [...] Quand venait la fête du sacrifice, il lui fallait bien se séparer de ce confident qui l'avait écoutée depuis des semaines et des mois et n'avait jamais pu lui répondre. (*Signatures, 4^e secondaire, p. 193*)

Un retour en arrière permet de décrire sa souffrance et les épreuves qu'elle a dû affronter depuis sa tendre enfance :

Personne ne lui avait rien appris depuis qu'elle était venue au monde. Orpheline à six mois, recueillie par des parents bourgeois à qui elle avait servi de bonne. À l'âge de treize ans, un autre bourgeois cousu d'or et de morale l'avait épousée sans l'avoir jamais vue. Qui pouvait avoir l'âge de son père. Qui était mon père. (*Signatures, 4^e secondaire, p. 194*)

Son habileté et sa force de caractère sont soulignées :

Jamais je n'ai connu homme ou femme aussi habile qu'elle à tirer partie de n'importe quoi. [...] Pour filer, elle n'avait rien que ses mains- et ses orteils. Mais son agilité et sa patience étaient telles qu'on eût juré qu'elle avait cent doigts doués d'un mouvement de bielles. [...]

Et, ce faisant, elle soliloquait, fredonnait, riait comme une enfant heureuse qui n'était jamais sortie de l'adolescence fruste et pure et ne deviendrait jamais adulte, en dépit de n'importe quel événement- alors que, la porte franchie, l'histoire des hommes et leurs civilisations mûaient, faisaient craquer leurs carapaces, dans une jungle d'acier, de feu et de souffrances. Mais c'était le monde extérieur. Extérieur non à elle, à ce qu'elle était, mais à son rêve de pureté et de joie qu'elle poursuivait tenacement depuis l'enfance. C'est cela que j'ai puisé en elle, comme l'eau enchantée d'un puits très profond : l'absence totale d'angoisse; la valeur de la patience; l'amour de la vie chevillé dans l'âme. (*Signatures, 4^e secondaire, p. 193-194*)

Un rare et exceptionnel moment de tendresse envers la maman par le papa illumine son univers. L'usage de la dichotomie « noirceur/lumière » et l'effet de contraste entre la durée du moment et son impact intense sur la mère (métaphore du vol, tempête de joie, renaissance au printemps...) accentuent l'empathie envers son personnage. À l'inverse, l'image du patriarcat est dénoncée implicitement à travers l'absence du père du récit, et son caractère froid et distancé.

Ce soir-là, mon père l'a regardée avec une étrange lueur dans les yeux.

J'aime bien ta nouvelle coiffure, laissa-t-il tomber en même temps que la cendre de sa cigarette. Cela te dégage le front, tu es jolie, tu sais ? [...] j'ai vu les yeux de maman s'agrandir et s'allumer comme des phares dans sa longue nuit polaire; j'ai assisté à un lever du soleil sur sa solitude quotidienne et profonde. Cela n'a duré que le temps d'une naissance, mais j'ai vu la tempête de joie qui bouleversait son visage, fibre par fibre.

Et voici : mon père fut doux avec nous tous ce soir-là. Et, le lendemain matin, ma mère vola de chambre en chambre avec la légèreté d'un oiseau. Elle fit cuire une bassine de beignets, m'en gava, en mangea deux douzaines, lava les trois étages de la maison à grande eau, secoua et battit tapis et tentures. [...]

Ce fut juste ce jour-là. La seule fois où j'ai entendu mon père exprimer sa tendresse à celle qui était son épouse. Les clous, les sociétés, les sentiments peuvent se rouiller à la longue. Pas ma mère. Elle était un arbre, cerclé dans une cour de prison, mais que le moindre souffle de printemps pouvait faire bourgeonner et fleurir avec luxuriance. Quand, quelques jours plus tard, retomba sur elle la trappe de la colonisation, que fit-elle ? Vint-elle se plaindre à moi. Qui pouvait tout écouter dès mon plus jeune âge ? Pleura-t-elle entre deux oreillers afin que nul ne pût l'entendre ? Non. Elle défit sa chevelure, mèche par mèche, presque cheveu par cheveu, en retira le fil qui l'avait rendue désirable et femme pour une nuit. Et ce fil, elle ne le cassa pas. Elle l'enroula autour d'un bouton de sa robe, en prenant tout son temps. (*Signatures, 4^e secondaire, p. 197*)

Bien que l'œuvre de Driss Chraïbi contienne une seconde partie dans laquelle la mère se révolte et tente de sensibiliser les autres femmes à leur condition, les auteurs et éditeurs du manuel n'ont pas inclus d'extraits sur cet aspect du personnage de la mère.

Un autre texte tiré du roman *Parvana* décrit et dénonce les multiples atteintes aux droits des femmes musulmanes sous le régime des talibans en Afghanistan.

La quatrième de couverture résume le roman dans ces termes :

Parvana a 11 ans et n'a jamais connu son pays autrement qu'en **guerre**¹⁵. Une guerre de **cauchemar**, qui interdit aux **femmes** de sortir non **voilées** et sans l'escorte d'un homme, père ou mari. Assez grande pour être soumise à ces interdits, Parvana doit pourtant trouver une façon de les contourner. Car depuis que les **talibans** – groupe religieux extrémiste qui contrôle le pays – ont emprisonné son père, sur elle seule repose la **survie** de sa famille. (*Laisser-passer, 1^{ère} secondaire, volume 1, p. 7*)

L'effacement de Parvana, jeune fille de 11 ans qui accompagne son père réduit au statut d'écrivain public après avoir suivi des études universitaires en Angleterre, est à la fois intellectuel et physique à cause des restrictions imposées par les talibans (interdiction de l'école, de sortir) et de leur violence.

Moi aussi je suis capable de lire cette lettre, aussi bien que papa, murmura Parvana en enfouissant son visage dans les plis de son tchador...

Elle n'osait pas parler trop fort. Pas question que l'homme assis à côté de son père ne l'entende. Ni personne d'autre, sur le marché de Kaboul. La seule raison pour laquelle Parvana avait le droit de se retrouver là était qu'elle devait aider son père à se rendre à pied au marché, puis à rentrer à la maison après son travail. Elle s'installait sur la couverture loin derrière lui, et elle s'arrangeait pour qu'on puisse à peine la voir sous son tchador. [...]

En principe, il lui était absolument défendu de sortir : les talibans avaient donné l'ordre à toutes les filles d'Afghanistan de rester chez elles. Les filles avaient même interdiction de se rendre à l'école. Parvana a dû quitter la classe- elle était en sixième- et sa sœur Nooria n'avait même pas le droit d'aller au lycée. Leur mère, rédactrice pour une station de radio de Kaboul, avait été mise à la porte. Cela faisait déjà plus d'un an qu'elles passaient toutes les journées enfermées dans une seule pièce avec Maryam, la petite sœur de Parvana, qui avait cinq ans, et Ali, âgé de deux ans. (*Laisser-passer, 1^{ère} secondaire, volume 1, p. 7*)

Sur la couverture, Parvana se recroquevillait, à l'écart, en essayant de se faire toute petite. L'idée de lever les yeux vers les soldats la terrifiait. Elle les avait vus faire, surtout avec les femmes : ils donnaient des coups de fouet et bastonnaient tous ceux qui méritaient, à leurs yeux, d'être châtiés. (*Laisser-passer, 1^{ère} secondaire, volume 1*)

Les conséquences de la guerre sur les populations civiles sont décrites : interruption du courrier, déplacement des populations civiles et perte subséquente de contact, analphabétisme, destruction, terreur des bombes...

Elle aurait adoré pouvoir se promener à travers les ruelles alentour, partir à la découverte de tous les petits recoins secrets et les connaître aussi bien qu'elle connaissait les quatre murs de sa maison.

¹⁵ Caractère gras des auteurs du manuel.

Les bombes faisaient partie de la vie quotidienne de Parvana depuis qu'elle était née. Tous les jours, toutes les nuits, on entendait les roquettes tomber du ciel, puis une maison qui explosait.

Sous les bombes, les gens se mettaient à courir. [...] Ils tâchaient de trouver un endroit où ils auraient la vie sauve. Quand Parvana était petite, ses parents la portaient dans leurs bras. Plus tard, il fallut qu'elle coure elle aussi, comme les autres. (*Laisser-passer, 1^{ère} secondaire, volume 1, p. 9*)

Le thème de l'esclavage des enfants et de la campagne menée par le jeune enfant Iqbal Masih au Pakistan parti en guerre contre des patrons avides et une certaine complicité des autorités corrompues en vue de leur libération est représenté à travers un long extrait intitulé *Iqbal, un enfant contre l'esclavage*¹⁶.

Sa persistance dans la dénonciation des conditions d'esclave difficiles vécues par des enfants pakistanais finit par porter ses fruits :

Puis arriva un homme grand et maigre, à l'air sombre et sévère, qui déclara être un magistrat. Et Iqbal, le regard scintillant, qui bondissait et nous faisait de grands signes avec les bras.

Le patron habitué aux manœuvres de corruption fit une tentative pour acheter le silence de la police, du magistrat et du Front de libération du travail des enfants.

Hussein menaça, discuta, supplia, tordit ses mains graisseuses, fit entrevoir d'un air détaché le rouleau de billets de banque qu'il portait à la ceinture. Rien n'y fit. (*Signet, p. 233*)

Mais l'arrestation du patron et la libération des enfants ne met pas nécessairement fin à leur calvaire : leur enfance volée a entraîné la perte des liens familiaux.

On nous enleva nos chaînes et nous dit : « Vous êtes libres, vous pouvez partir ».

Nous sortîmes tous ensemble, craintifs. Nous nous rassemblâmes sur le seuil de la porte qui donnait sur la route. Nous regardâmes d'un côté, puis de l'autre. Une petite foule de curieux s'était rassemblée, certains criaient. Nous rentrâmes, l'air égaré.

« Nous ne savons pas où aller », finit par dire l'un d'entre nous.

J'ai bien présente à l'esprit la sensation de ce moment-là : j'étais perdue. Je me rappelais les conversations avec Iqbal et les autres, toutes les fois où nous avions dit : « Quand nous serons libres », et tous les projets que nous avions faits, et maintenant que ce moment tant attendu était arrivé, j'avais peur. (*Signet, p. 233*)

¹⁶ Basé sur des faits réels de la vie du jeune Iqbal Masih assassiné au Pakistan pour sa lutte contre l'exploitation des enfants par des patrons.

La libération apporte avec elle les joies normales dont les enfants-esclaves ont été privées durant leur enfance : nourriture, propreté et paix dans le siège du Front de libération du travail des enfants.

Il y avait trois femmes qui, dès qu'elles nous virent, accoururent nous embrasser, nous toucher, parlant entre elles de façon ininterrompue.

Regarde ces pauvres gosses...

- Comme ils sont maigres...
- Et leurs mains, regarde leurs mains...
- Et ces marques sur les chevilles... regarde ces plaies...
- Ils sont remplis de poux... »

Avant de nous rendre compte de ce qui nous arrivait, nous apprîmes l'usage de la grande baignoire : elle fut remplie d'eau bouillante et, l'un après l'autre, nous fûmes kidnappés, immergés, lavés, astiqués, étrillés, épouillés. On nous donna des vêtements propres. On nous gava de nourriture. On nous prépara des couchettes de fortune dans des chambres contiguës. (*Signet, p. 235*)

Alors que le soir tombait, pour la première fois de ma vie, j'avais le ventre plein et jouissais de l'odeur du propre, du confort des draps.

La dame [...] nous encouragea : « Allez jouer, les enfants! »

Nous nous partageâmes en petits groupes, mal à l'aise. Nous n'étions pas habitués. Depuis des années, nous ne jouions plus et nous ne savions pas comment faire. (*Signet, p. 236*)

La perte des liens familiaux comme conséquence de l'esclavage est décrite dans ces termes par Fatima personnage du roman :

C'est vrai qu'allais-je faire ? Je n'avais qu'un vague souvenir de ma mère, une image lointaine d'une ribambelle de frères et de sœurs. Je ne me souvenais plus de leurs noms. Je n'étais pas sûre de me rappeler quel était mon village. Quatre mesures au milieu des champs, quelque part. Parfois, je pensais carrément qu'ils n'avaient jamais existé. (*Signet, p. 237*)

Les parents ne sont pas blâmés pour avoir vendu leurs enfants car la pauvreté les y a forcés.

... Mon père, comme le tien, ne m'a pas vendu parce qu'il était méchant. Pour eux, cela a été douloureux, mais ils ne pouvaient pas faire autrement. (*Signet, p. 238*)

La liberté retrouvée est exprimée à travers la réaction face au monde extérieur et l'image du cerf-volant.

Dehors, tout était nouveau, étrange, bruyant. Nous n'en finissions pas de regarder autour de nous. [...] Le cerf-volant volait déjà haut dans le ciel et sautait dans le vent. Nous le fîmes monter jusqu'aux nuages, et même encore plus haut. (*Signet*)

Les enfants Iqbal et Fatima décident de rester ensemble avec le Front de libération pour continuer le combat.

En plus des thématiques liées aux guerres et aux violations des droits, le personnage de l'enfant et/ou de l'adulte musulman est traité dans d'autres extraits aux sujets variés (jeux du monde, correspondance et amitié). Toutefois, les personnages musulmans sont toujours décrits dans des conditions de vie difficiles (pauvreté, surpopulation...).

Ainsi, l'extrait suivant sur la diversité des jeux et des moyens de loisir à travers le monde devient une occasion pour inclure des données socio-économiques et familiales de l'enfant narrateur.

Au Mali

Mon nom est Mamadou et j'habite la ville de Bamako, au Mali. Ce pays est l'un des plus pauvres d'Afrique. Je demeure au cœur de la ville avec mes treize frères et sœurs. Mon père travaille dans une épicerie. Ma mère a succombé à la malaria. Elle me manque beaucoup. Heureusement, ma sœur aînée s'occupe de nous tous. Je ne sais pas ce que nous aurions fait sans elle. L'autre jour, en allant visiter des amis de mon père, une femme m'a montré quelque chose de fascinant. Avec de la ficelle, elle représente divers objets importants de son village. Les enfants qui m'entouraient jouaient eux aussi avec de la ficelle et ils m'ont montré quelques secrets de ce jeu intrigant. Depuis ce moment, je passe des heures à la maison à reproduire différentes formes : je peux faire un bol, un insecte et un bateau. Je demande souvent à mes frères et sœurs de deviner les formes que je fais. Je trouve que c'est un jeu fort amusant qui ne demande qu'un peu de ficelle... et beaucoup d'imagination. (*Les clés du savoir, 2^e cycle, 1^{ère} année, p. 14-15*)

Un autre extrait dont le titre est Le Noël du bout du monde portant sur l'amitié d'élèves occidentaux envers leur correspondant, Béchir un enfant soudanais, lors de la période de Noël, le situe clairement dans un contexte de victime de la guerre et de sous-développement. Bien que Béchir ne participe pas aux événements directement, il est au centre de la discussion. Excités par l'idée de lui faire un cadeau, ils avancent plusieurs propositions inspirées de la culture occidentale que l'enseignant veut rectifier en soulignant les conditions locales, tant humaines que naturelles, qui rendent certains cadeaux inappropriés :

Mais vous, vous n'êtes pas Béchir. Que ferait-il d'une planche à neige ou de patins à glace dans un pays où il fait toujours chaud ? Que ferait-il de disque ou de jeux vidéo alors qu'il n'a pas les appareils pour les utiliser, alors qu'il n'a peut-être même pas l'électricité ? Que ferait-il d'un pistolet à eau dans un pays où règne encore trop souvent la guerre ? [...] Quand les gens font la guerre, ils n'aiment pas qu'on les

prenne en photo. (*Astuce et compagnie, 1^{er} cycle, 2^e année, manuel C, p. 98*)

Un enfant eu alors l'idée de lui offrir *Le Petit Prince* pour souligner le triomphe du rêve dans un cas pareil où la privation prend des formes multiples.

Quand on n'a rien, dit Antoine, il reste quand même le rêve. Et ça, personne ne pourra le lui enlever. (*Astuce et compagnie 1^{er} cycle, 2^e année, manuel C, p. 98*)

La description d'écoliers à travers le monde aboutit elle aussi à une centration sur les aspects difficiles de la vie de Moussa (travail manuel, marche à pied pour atteindre l'école, pauvreté et difficulté de se concentrer sur les études).

Des élèves différents Moussa l'écolier

Moussa va dans une petite école de brousse au Burkina Faso, en Afrique.

J'apprends à lire et à écrire le français... J'apprends aussi le métier d'agriculteur. On a un jardin à l'école dont on s'occupe en fin d'après-midi et les jours où il n'y a pas classe. [...] mon école est à 3 kilomètres de mon village. J'y vais à pied. [...] je me lève à 6 heures. Je m'occupe des poules, et puis je fais ma toilette pendant que ma mère prépare le têt. C'est une bouillie de mil.

Je mange à l'école. Chaque élève apporte sa gamelle. Le maître la remplit avec un mélange de blé cuit et de haricots rouges arrosés d'huile de palme. C'est très bon. Comme mes copains, je mets une partie de mon repas dans un sac en plastique et je le ramène à la maison pour nourrir ma famille. Mais comme on a souvent faim l'après-midi, on ne suit plus bien le cours, alors on n'aura plus le droit de faire ça. (*Ardoise, 2^e cycle, 1^{ère} année, p. 45*)

Momar, un jeune sénégalais de 7 ans vivant à Dakar, cherche des correspondants ayant un profil bien précis.

Momar du Sénégal

J'aimerais avoir un correspondant qui aime les sports et qui connaît des légendes de son pays. (*L'île cœur de palmier, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 26*)

Il se décrit par la suite comme un fan de foot, un orateur, aimant les voyages de surcroît.

Moi, j'adore jouer au football. Je m'entraîne avec mon équipe tous les jours après l'école. Je cours vite et je marque souvent des points. [...] Parfois, je vais me promener près du port avec mon frère Oumar et je regarde les gros bateaux. Ça me donne le goût de partir visiter le monde entier. (*L'île cœur de palmier, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 27*)

À l'école, ce que j'aime le plus, c'est parler devant la classe, je ne suis pas timide du tout et j'ai le talent de faire rire les autres quand je leur raconte une histoire que mon grand-père m'a apprise. [...] Quand je serai grand, je veux devenir pilote d'avion. Je rêve aussi de faire partie de l'équipe nationale de football et d'aller aux jeux olympiques. (*L'île cœur de palmier, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 27*)

Les occupations des membres de sa famille sont décrites ainsi que le rôle de sa grand-maman.

Mon grand-père Ismaël était pêcheur de thon. Mon père, Sékou, travaille dans une usine d'huile d'arachide. Ma mère, Astou, est infirmière ; elle soigne les mamans et leurs nouveaux bébés. C'est grand-maman Fatima qui s'occupe de nous pendant la journée. (*L'île cœur de palmier, 1^{er} cycle, 2^e année, p. 27*)

Le seul extrait à traiter longuement des rapports entre jeunes musulmans africains et occidentaux dans un cadre spatial musulman (le Mali) porte sur des correspondants de Boubacar, Fatmata, Mamadou ... qui venaient d'arriver et leur mésaventure (dérapage du taxi dans un ravin à cause d'un effondrement de terrain, blessures et un mois pour s'en sortir) qui met à rude épreuve les rapports entre les deux groupes dans une situation de survie. L'histoire est intégrée dans le thème « La démocratie ».

Les personnages des enfants sont développés plus en profondeur que dans les autres exemples identifiés dans le corpus à travers divers extraits de *La République de taxi-brousse* tout au long du manuel.

Il y avait Boubacar, Abdoulaye, Fatmata et Kadja. Ils portaient leurs plus beaux costumes, et je me souviens que Fatmata était particulièrement jolie. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année*)

Mamadou est décrit comme étant débrouillard et capable de prendre des initiatives.

Comme la nuit tombait, Mamadou se servit de la toile qui retenait nos bagages sur le toit pour nous faire un abri. Après nous avoir installés autour d'un feu, il annonça que dès l'aube il irait chercher du secours. Il

nous ordonna de rester tous ensemble près de l'autobus, parce que la route était longue et périlleuse et qu'ici, au moins, nous avons un abri il nous rappela aussi de nous occuper des blessés. (*Cyclades, 3^e cycle, 2^e année*)

L'absence prolongée du chauffeur parti chercher des secours provoque des tensions à l'intérieur du groupe sur la question du rationnement des vivres et celle de la gestion de la crise.

Dès le troisième jour la tension commença à monter. Maxime et Anne-Sophie s'apprêtaient à ouvrir une boîte de lait condensé pour le faire chauffer sur le feu quand Abdoulaye, un des Maliens, leur demanda sur un ton assez agressif s'ils avaient vraiment faim. Il fallait selon lui se rationner dès maintenant, car on ne savait pas ce qui pouvait arriver.

Mes camarades sentaient qu'il y allait un peu fort, mais les trois autres Dogons avaient l'air de le prendre au sérieux. Sans doute parce qu'ils savaient mieux que nous ce que c'est que d'avoir faim.

Boubacar tenta d'apaiser tout le monde en disant que Mamadou reviendrait sûrement avant la nuit.

Fatmata se serra contre moi en disant qu'elle avait froid. Je crois qu'elle avait surtout peur.

Diverses sources de tension émergent : la stratégie à suivre pour s'en sortir et la présidence des réunions par une femme qui met de l'avant les différences culturelles entre sociétés traditionnelles et occidentales.

Maxime prit la parole à son tour. Selon lui, il ne servait à rien de rester là. Il proposa de remonter le ravin pour retrouver la route. Abdoulaye s'y oppose vivement en précisant qu'on pouvait facilement se perdre dans la brousse. Il ajouta ironiquement que nous n'étions pas dans un film américain où tout le monde s'en sort à la fin. Il était évident que ces deux-là ne s'aimaient pas beaucoup...

Émilie haussa la voix jusqu'à hurler pour rétablir l'ordre... elle proposa que comme à l'école, nous levions la main pour demander la parole. Boubacar lui demanda en quoi elle était qualifiée pour établir des règlements. Émilie rougit aussitôt peu habituée à se faire apostropher d'une telle façon devant tout le monde. Elle balbutia que c'était seulement une suggestion, pas un ordre, et que ça vaudrait seulement pour les réunions. C'était plutôt drôle de la voir se justifier ainsi parce que d'habitude elle fait toujours à sa tête! Kadja propose qu'on procède à un vote pour prendre toutes les décisions importantes.

La question de la présidence des discussions par une femme amène est initialement rejetée par les Maliens qui, tradition oblige, n'approuvent pas le fait qu'une femme les dirige.

Émilie qui avait retrouvé son aplomb, nous fit savoir que son expérience des assemblées délibérantes la qualifiait pour diriger les réunions du conseil, et elle me demanda un vote sur ce point. À part

Maxime, tous les membres de notre groupe appuyèrent sa candidature, mais aucun des Maliens ne leva la main. Le malaise était palpable.

Après quelques minutes d'un lourd silence, Boubacar se leva pour prendre la parole. « Chez les Dogons, dit-il calmement, les femmes ne commandent pas. Je sais que les choses ne se passent pas comme cela chez vous, mais ici nous n'aimons pas qu'une femme nous dise quoi faire ». Les filles de notre groupe protestèrent vivement. Émilie semblait désemparée...

Mais les filles avaient raison. L'égalité des sexes, c'est important, même si les gars font parfois des blagues sur le sujet. C'est une question de principe. Et puis Émilie avait toujours été le leader de notre groupe. Qu'elle dirige les réunions nous semblait tout à fait naturel.

Après consultation entre eux, les jeunes maliens finissent par accepter le leadership d'une femme en respectant la règle de la démocratie (le nombre plus grand des enfants occidentaux) plutôt que de se plier à la rigidité culturelle de leur société.

Avec un sourire au coin, Boubacar revint vers notre groupe en disant que, comme nous étions plus nombreux qu'eux, ils acceptaient qu'Émilie dirige les réunions. Et il ajouta que seule Émilie avait une voix assez puissante pour faire taire toute une assemblée...

Le narrateur souligne plusieurs qualités de Boubacar : son leadership, sa diplomatie, sa sagesse...

Avec sa diplomatie habituelle, Boubacar proposa cependant qu'on adopte une de leurs traditions. [...] Je suggère donc que nous tenions les réunions sous le taxi-brousse.

Grâce à son tact naturel, Boubacar nous avait aidés à surmonter nos différences culturelles et nous avait tous soudés dans une communauté d'intérêts.

Boubacar fait preuve d'indulgence lorsque Fatmata est accusée de ne pas respecter les règles de partage en offrant secrètement de la nourriture à un Occidental.

Fatmata ne comprend que quelques mots de français, dit Bouba. Elle a le droit de savoir de quoi on l'accuse et le droit de se défendre. Je vais servir de traducteur pour cette réunion spéciale.

La connaissance profonde du milieu naturel donne aux enfants locaux un avantage que leur reconnaissent leurs visiteurs.

Les Dogons savaient que nous ne pourrions pas survivre très longtemps avec les faibles réserves d'eau dont nous disposions.

Comme les Dogons connaissaient bien la brousse, ils furent répartis sur les quatre équipes...

Les Dogons eurent tôt fait de nous convaincre que nous n'avions aucune chance de survivre à une telle expédition.

Pour tenter de rassembler Maxime et Abdoulaye aux points de vue divergents, les membres du groupe leur attribuent la responsabilité de surveiller la nourriture.

À Maxime, qui soulignait l'importance de manger pour survivre, Abdoulaye répliqua qu'il faudrait tous manger en même temps, afin de s'assurer que chacun reçoive une part égale de nourriture. On proposa de nommer deux gardiens qui auraient pour tâches de s'assurer que personne ne touche aux réserves entre les repas. Je proposais de nommer Maxime et Abdoulaye, en pensant avec raison sans doute qu'ils se surveilleraient mutuellement à tout moment et qu'une responsabilité commune les amènerait à développer un lien d'amitié. Ils acceptèrent aussitôt, très flattés.

Loïc de nature timide d'habitude est transformé par cette expérience.

Loïc, qui avait un bon canif et qui savait se servir habilement des quelques outils trouvés dans le taxi-brousse, nous facilita la vie de mille façons en bricolant toutes sortes d'appareils que lui décrivaient les Dogons... Il savait qu'on avait besoin de lui et cela lui donnait de l'assurance.

Des impacts positifs et négatifs de l'expérience sur les personnages occidentaux sont discutés dans l'extrait suivant.

Loïc, qui d'ordinaire ne disait pas un mot, prenait de plus en plus de place dans le groupe et les affinités qu'il s'était trouvé avec les camarades dogons venaient renforcer notre petite communauté.

Flora, rieuse et enjouée, était devenue distante, taciturne et morose. Anne-Sophie, qui m'avait longtemps semblé trop fragile et trop capricieuse pour participer à l'aventure africaine, n'avait pas son égale pour dénicher des fruits sauvages et tendre des collets. Une vraie fille de brousse ! Et moi, qui suis d'un naturel rêveur, amorphe et plutôt brouillon, voilà que je prenais plaisir à noter avec précision chaque événement de notre quotidien.

Le narrateur éprouve, quant à lui, des sentiments pour Fatmata qui le rejoindra plus tard pour apprendre le français.

Je dois avouer que, pour ma part, je n'avais plus beaucoup d'appétit depuis le soir où Fatmata s'était serrée contre moi... J'en ressentais un grand bonheur.

Dans un autre extrait, une leçon de géographie amène Ali Farah, de loin le meilleur élève de sa classe, à vivre un conflit cognitif entre son expérience personnelle et le contenu appris à l'école et à s'interroger sur la justice divine concernant la distribution de l'eau à travers la planète.

La leçon de géographie

En fait, la leçon de géographie posait à Ali un problème dont il n'entrevoit pas la solution et ceci l'empêchait d'ouvrir son esprit à d'autres préoccupations.

En posant de nouveau la question à l'instituteur, il ne doutait pas que ce qui était dans son résumé puisse être vrai ; mais alors pas un instant : ce que l'instituteur enseignait ne pouvait être que vrai. Il avait simplement voulu se le faire confirmer [...]. Il y avait donc effectivement trois fois plus d'eau à la surface de la Terre que de terre même. Et ça, c'était impensable, inconcevable, inimaginable.

Et pour cause : malgré ses 13 ans révolus, Ali n'avait jamais vu couler une rivière. Dans son village, à Guidybil, ce partage léonin au profit de l'eau n'existait pas. [...] En fait, il n'y avait pas de partage du tout puisqu'il n'y avait pas d'eau. Sec ! Tout était sec. Sur le sol, en fait de terre, c'était plutôt du sable. [...] Depuis un an environ, on acceptait Ali parmi les puiseurs d'eau. La marche jusqu'à Biboa prenait alors une moitié de la journée. (*Signatures, 4^e secondaire, recueil de textes, p. 107-108*)

Cette question et la réflexion qui en découle marquent un tournant dans sa vie et se traduisent par un changement de comportement qui plonge Ali dans la réflexion et le pousse à chercher une réponse apaisante auprès de son père.

Tous ces jours, Ali les avait vécus sans se poser de question. Il les vivait toujours et il continuerait à les vivre ; mais ce ne serait plus jamais comme avant car maintenant il avait appris que ce n'était tout simplement pas normal, tout à fait naturel. Maintenant il savait que Guidybil était une injustice de la nature. (*Signatures, 4^e secondaire, recueil de textes, p. 108*)

D'ordinaire très éveillé, vivace, à la limite de la turbulence, Ali, ce soir, resta plutôt calme, sombre et taciturne. Heureux de ce calme nouveau à la maison, ses parents ne posèrent pas de question. [...] Toutefois, avant la fin de la semaine, on se rendit compte du changement chez l'enfant. À l'école, il ne posait plus de question et on voyait bien qu'il avait la tête ailleurs. [...]

Incapable de trouver une réponse tout seul, il décide d'avoir recours à son père.

- Papa, est-il possible que Dieu soit injuste ?

Bon religieux et grand croyant, Moussa se retourna presque fâché vers son fils. Il le regarda fixement et se calma avant de répondre :

- Non, mon fils! Dieu n'a jamais été injuste et ne le sera jamais. Il faudrait que tu retiennes ça pour toujours.
- Mais alors, nous avons certainement fait quelque chose pour que Dieu nous punisse!
- Nous ?
- Nous tous à Guidybil. Dis, papa, pourquoi n'avons-nous pas d'eau à Guidybil ?
- Ah! c'est donc ça, dit pensivement le père. Dieu n'est pas injuste et il ne nous a pas punis. Nous n'avons pas d'eau parce qu'il n'y en a pas. Voilà tout.
- Mais écoute, papa, le maître nous a dit à l'école que l'eau occupait trois fois plus d'espace que la terre sur notre planète. On devrait donc avoir trois fois plus d'eau que de terre ici chez nous, à Guidybil. Mais nous n'avons rien.

Moussa resta pensif un moment :

- Mon fils, dit-il, tu es encore un peu jeune pour comprendre certaines choses. Mais rappelle-moi ces questions dans une semaine. Je te répondrai. Maintenant, laisse-moi, je vais prier.

Moussa se retourna mais ne pria pas. Il connaissait l'intelligence de son fils : celui-ci l'avait plusieurs fois mis à l'épreuve. En général, il passait l'épreuve le sourire aux lèvres. Mais cette fois, c'était différent et, surtout, c'était sérieux. (*Signatures, 4^e secondaire, recueil de texte, p. 108-109*)

Le père soupçonne l'instituteur d'enseigner des faits erronés aux enfants mais connaissant ses qualités, il écarte cette possibilité. Cependant, le questionnement de son fils a fini par le pousser à consulter le vieil Ibrahim et l'instituteur pour trouver auprès d'eux une réponse satisfaisante.

Selon Ibrahim, le sage, la meilleure réponse à cette question est de s'en remettre à la volonté de Dieu :

Dieu sait pourquoi c'est comme ça. Et c'est cela que je te demande, Moussa, de répondre à ton fils. (*Signatures, 4^e secondaire, recueil de texte, p. 111*)

VI

RECOMMENDATIONS

Plusieurs améliorations importantes ont été constatées dans le traitement de notre objet de recherche, notamment dans les nouveaux manuels d'histoire, tant en ce qui concerne l'espace qui lui est consacré que le traitement nettement plus complexe qui en est fait. Cependant, étant données diverses limites identifiées dans le présent rapport, nous jugeons tout de même nécessaire de faire les recommandations suivantes qui pourront être prises en compte, soit dans le cadre d'une réédition des manuels ou par l'élaboration de matériel complémentaire.

En ce qui concerne l'islam et les cultures musulmanes :

- 1) Que le traitement de certains concepts problématiques (entre autres, la chari'a, le jihad et la polygamie) omniprésents dans les médias et le discours public négatif sur l'islam, soit plus clair, plus complexe et mieux contextualisé au plan socio-historique et religieux. À cet égard, une distinction plus claire devrait être faite entre les pratiques qui découlent des exigences religieuses et celles qui sont influencées par des héritages culturels particuliers.
- 2) Que le traitement de l'islam ne soit pas fait principalement sous l'angle des interdits et des souffrances et que les valeurs positives qui sont préconisées (justice, solidarité, égalité, fraternité...) soient davantage mises en valeur.
- 3) Que la distinction entre le fondamentalisme et l'intégrisme religieux, d'une part, et le fanatisme et l'extrémisme politique, de l'autre, soit mieux étayée.

En ce qui concerne le monde musulman sur le plan international :

- 4) Que des consignes plus précises soient données dans les programmes sur les aspects importants à traiter dans le cas d'événements historiques majeurs afin d'éviter des différences notables dans le contenu des divers manuels dont certains sont exhaustifs alors que d'autres sont marqués par des portraits très partiels des enjeux étudiés.
- 5) Qu'une plus grande confrontation de points de vue divergents soient assurée afin, d'une part, de mieux tenir compte de la perspective musulmane et de l'autre, de permettre aux élèves de développer diverses compétences liées à la méthode historique dans le programme d'histoire (entre autres, leur capacité de développer une

compréhension d'événements complexes à partir de documents présentant des points de vue contradictoires et de comprendre que la vision de l'histoire est marquée par des intérêts subjectifs).

- 6) Qu'un traitement plus approfondi soit fait des conséquences de la Première guerre mondiale sur le monde arabe et du conflit en Palestine, ces deux aspects historiques étant centraux dans la compréhension adéquate de l'état actuel des relations entre le monde occidental et le monde musulman.
- 7) Qu'un plus grand accent soit mis sur la diversité du monde musulman au plan ethnique, culturel et religieux afin d'éviter de le présenter comme un bloc monolithique. Entre autres, la présence de minorités chrétiennes et juives ainsi que de divers courants théologiques doit être mieux soulignée.
- 8) Dans le cas des aspects négatifs (sous-développement, atteinte aux droits, guerres), qu'une discussion plus approfondie soit faite des facteurs internes et externes qui expliquent cet état de fait.
- 9) Que le traitement du monde musulman moderne ne soit pas centré presque exclusivement sur le désert, les Bédouins et les Touaregs et cible davantage la vie en milieu urbain.

En ce qui concerne les musulmans vivant au Québec et au Canada :

- 10) Que la présence musulmane au sein des sociétés québécoise et canadienne soit actualisée dans les manuels, de manière à tenir compte du poids démographique significatif qu'ils occupent désormais au sein des migrations des dix dernières années et conséquemment, au sein de la population dans son ensemble.
- 11) Que les manuels présentent les musulmans dans divers aspects de leur vie quotidienne et soulignent davantage leur contribution positive sociétés québécoise et canadienne, plutôt que de centrer l'essentiel de leur traitement sur les questions d'accommodements religieux.

En ce qui concerne les personnages fictifs d'enfants et d'adultes musulmans :

- 12) Que les personnages d'adultes et d'enfants musulmans vivant au Québec ou au Canada soient désignés plus souvent par des terminologies inclusives (Québécois et/ou Canadiens), plutôt qu'exclusivement comme des étrangers nouvellement arrivés, objets d'accueil par le groupe majoritaire et/ou victimes de nostalgie face à leur pays d'origine.
- 13) Que la couverture des personnages d'enfants musulmans au Québec ne se limite pas, comme c'est encore le cas souvent, à une présence symbolique et qu'ils soient centraux plutôt que secondaires.
- 14) Que l'ancrage des musulmans québécois ou canadiens dans leurs spécificités culturelles et religieuses soient davantage mises de l'avant, tout en soulignant les valeurs communes auxquelles ils adhèrent, de concert avec les autres Québécois.
- 15) Que les préjugés, voire même le racisme, dont sont victimes certains musulmans soient traités directement dans les manuels plutôt qu'uniquement à travers des histoires portant sur des animaux, de façon à ce que le fardeau de faire les liens entre ces phénomènes et le vécu de certains parents ou élèves ne soit pas exclusivement celui des enseignants ou des apprenants.
- 16) Que le traitement des personnages musulmans vivant à l'étranger ne se limite pas à des thématiques négatives (guerres, soumission de la femme, esclavage des enfants, conflits entre groupes ethniques) et que davantage d'accent soit mis sur des thématiques positives communes aux enfants d'ici et d'ailleurs ainsi que sur la vie urbaine dans le monde musulman.

Afin d'atteindre ces objectifs, il est recommandé, de façon plus large :

- 17) Qu'un partenariat soit établi entre le monde universitaire, le ministère de l'Éducation, les partenaires scolaires et les groupes communautaires afin d'assurer une formation initiale et un perfectionnement plus poussés des enseignants sur les questions relatives à l'islam et au monde musulman ainsi qu'à la présence des musulmans au Québec et au Canada.
- 18) Que dans la foulée du remplacement graduel au Québec du manuel *Récit* vers le manuel *Outils*, davantage d'activités concrètes de développement des compétences

des élèves au plan historique soient présentées dans les manuels, notamment par le biais de l'examen de documents historiques offrant des points de vue divergents.

- 19) Que les auteurs et éditeurs de manuels accordent une importance accrue à ce que le contexte (entre autres, les photos, parfois sensationnalistes, qui occupent une importance très grande dans les ouvrages) ne vienne contredire, par ses messages implicites, les propos nuancés du texte.
- 20) Que davantage d'informations complémentaires soient fournies dans les guides des maîtres afin de leur permettre de mieux comprendre et de mieux contextualiser divers éléments complexes (tant sur le plan religieux que sur le plan juridique ou sociologique) afin d'être en mesure de mieux les expliquer à leurs élèves ou d'encadrer les débats menés en classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Abu-Laban, B. et Abu-Laban, S. (1991). The Gulf War and its impact on Canadians of Arab and Muslim Heritage. In B. Abu-Laban et M. Ibrahim Alladin (dir.), *Beyond the Gulf War* (p. 120-142). Edmonton : MRF Publishers.
- Abu-Laban, B., Biles, J., Ibrahim, H. et Ray, B. (2004). Les Irakiens, les Arabes et les Musulmans au Canada : expériences comparées. 7^e Conférence nationale Metropolis, atelier B-10. Montréal, mars.
- Abu-Laban, S. (1975). Stereotypes of Middle East peoples: An analysis of Church School Curriculum. In B. Abu-Laban et F.T. Zeadey (dir.), *Arabs in America: Myths and realities* (p. 146-169). Wilmette, Ill : Medina University Press International.
- Altbach, P.G. (1991). Textbooks: The international dimension. In M. Apple et L.K. Christian-Smith (dir.), *The Politics of Textbook* (p. 243-258). New York : Routledge.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London : Routledge, Kegan & Paul.
- Apple, M.W. et Christian-Smith, L.K. (1991). The politics of textbook. In M. Apple et L.K. Christian-Smith (dir.), *The Politics of Textbook* (p. 1-21). Routledge : Chapman & Hall, Inc.
- Aronowitz, S. et Giroux, H.A. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M. Apple et L.K. Christian-Smith (dir.), *The Politics of Textbook* (p. 13-241). Routledge : Chapman & Hall, Inc.
- Ballantyne, J.H. (1989). *The Sociology of Education : A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Banks, J.A. et McGee-Banks, C.A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York : MacMillan.
- Banks, J.A. (1991). *Multiethnic Education : Theory and Practice*. 3rd édition. Boston : Allyn and Bacon.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston : Little, Brown and Co.
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal : Éditions Agence D'Arc Inc.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1974). *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York : Basic Books.
- Buruma, I. et Margalit, A. (2004). *Occidentalism*. New York : Penguin Press.
- Canadian Society of Muslims (2001). *News Bulletin*. <http://muslim-canada.org/news01.html>.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.

- Choppin, A. (1998). Le livre scolaire et universitaire. In E.P. Fouch (dir.), *L'édition française depuis 1945* (p. 312-339). Paris : Édition du Cercle de la librairie.
- Cooper, B. (1997). Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires. In G. Fourquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 202-224). Présentation et choix de textes. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.
- Council of Europe (1986). *Against Bias and Prejudice*. The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks. Strasbourg.
- Crismore, A. (1989). Rhetorical form, selection and use of textbooks. In S. de Castell, A. Luke et C. Luke (dir.), *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*. London/New York : Falmer Press.
- De Blot, G.P. (1992). Consumers of textbooks: Concerns from the classroom. In J.G. Herlihy (dir.), *The Textbook Controversy : Issues, Aspects, and Perspectives*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Donner, F.M. (1990). *Islamic History : Problems and Ideals in Schools*. American Textbook Council.
- Dunand, F. (1998). Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998). *Revue française de pédagogie*, 125 (oct.-nov.-déc.), 21-28.
- Falaize, B., Corbel, L, Costet, J-P, Méricskay, A. et Mut, K. (2003). *L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Rapport de recherche de l'équipe de l'Académie de Versailles.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris : Payot.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, Resistance and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*, 12(2-3), 3-26.
- 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 J. Donald et A. Rattansi (dir.), *Race, Culture and Difference* (p. 252-259). London : Sage/Open University.
- Helly, D. (2002). Occidentalisme et islamisme : les leçons des guerres culturelles. In J. Renaud, L. Pietrantonio et G. Bourgeault (dir.), *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001* (p. 229-252). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Helly, D. (2004). Are the Muslims discriminated against in Canada ? *Journal of Canadian Ethnic Studies*, XXXVI(1), 24-47.
- Hentsch, T. (1988). *L'Orient imaginaire*. Paris : Éditions de Minuit.

- Jodelet, D. (1994). (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui.
- Johnsen, E.B. (dir.) (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Traduction : L. Sivesind. New York : Oxford University Press.
- Juteau, D. (2000). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : PUM.
- Karim, K. (2000). *Islamic Peril*. Montréal : Black Rose Books.
- Kenny, L.M. (1975). The Middle East in Canadian social studies textbooks. In B. Abu-Laban et F.T. Zeadey (dir.), *Arabs in America : Myths and Realities*. Wilmette, Ill : Medina 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.
- Lantheaume, F. (2003). Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible ? In C. Liauzu (dir.), *Tensions méditerranéennes* (p. 231-265). Paris : Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.R., Spallanzani, C. et Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context. *Curriculum Enquiry*, 32(1), 51-83.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.R. et Lebrun, J. (dir.) (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mc Andrew, 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.
- Mc Andrew, M. (1987). *Traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Montréal : CCCI.
- McDiarmid, G. et Pratt, D. (1971). *Teaching Prejudice*. Toronto : OISE.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programmes de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'éducation et de la formation d'Ontario (1980). *Race, Religion and Culture in Ontario's School Materials*. Toronto: MEFO.

- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998). *The Ontario Curriculum. Social Studies: Grades 1 to 6. History and Geography: Grades 7 and 8*. Toronto : MEFO.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999). *The Ontario Curriculum. Canadian and World Studies. Grades 9 and 10*. Toronto : MEFO.
- Moscovici, S. (1976). Psychologie des représentations sociales. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 14, 409-416.
- Munoz, G.M., Valle, B. et Lopez, A. (1998). *El Islam y el Mundo Arabe en el sistema educativo espanol*. Guia didactica para profesores y formadores. Madrid : Ediciones de la Agencia Espanola de Cooperacion Internacional.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris/Beyrouth : 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.
- OCDE (1987). *L'éducation interculturelle*. Paris : Centre pour l'innovation et la recherche en éducation.
- Oueslati, B., Mc Andrew, M. et Helly, D. (2004). *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale)*. Rapport de recherche. Montréal : Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Pingel, F. (1999). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris : Unesco.
- Preiswerk, R. et Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris : Éditions Anthropos.
- Roosens, E.E. (1989). *Creating Ethnicity. The Process of Ethnogenesis*. Newbury Park : Sage Publications.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York : Vintage Books.
- Said, E. (1997). *Covering Islam*. New York : Vintage Books.
- Schultze, H. (dir.) (1994). *Islam in Schools of Western Europe. An Example of Intercultural Education and Preparation for Interreligious Understanding*. Köln : Böhlau.
- Sewall, G.T. (2003). *Islam and the Textbooks*. New York : American Textbook Council.
- Shaheen, J. (2004). *Arab and Muslim stereotyping in American popular culture*. Washington : Center for Muslim-Christian Understanding.

- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.R., Larose, F. et Masselter, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Statistiques Canada (2001). *Recensement*.
- Statistiques Canada (2004). Statistiques démographiques. www.statcan.ca, consulté le 28 septembre 2004.
- Suleiman, M.W. (1988). *The Arabs in the Mind of America*. Brattleboro : Amana Books.
- Tajfel, H. (1982). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Turner, B.S. (1994). *Orientalism, PostModernism and Globalism*. Londres : Routledge.
- Unesco (1950). *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement, comment les mettre au service de la compréhension internationale*. Paris : Unesco.
- 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*, XL(2), 385-414.
- Windish, U. (1978). *Xénophobie ? Logique de la pensée populaire*. Lausanne : L'âge d'Homme.

ANNEXE

Grille d'analyse du traitement de l'islam, des Arabes, et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire au Québec

1- Caractéristiques générales de l'ouvrage

a- Titre : _____

b- Auteur(es) : _____

c- Éditeur : _____

d- Année de publication _____

e- Matière :

Histoire générale	_____
Histoire du Québec	_____
Histoire du Canada	_____
Géographie générale	_____
Géographie du Québec et du Canada	_____
Éducation économique	_____
Formation personnelle et sociale	_____

f- Niveau : _____

g- Type de matériel :

Manuel scolaire	_____
Cahier de l'élève	_____
Guide du maître	_____
Document d'accompagnement de diapos ou disques	_____
Séries de documents ou textes	_____
Dictionnaire	_____
Atlas	_____

h- Approbation du MEQ: _____

i- Importance des thèmes étudiés dans l'ensemble de l'ouvrage

- Un chapitre est consacré à ces thèmes _____
- Plusieurs extraits _____ nombre _____
- Extrait analysé ici est le seul _____

2- Description de l'extrait analysé

2.1. Ce texte est

- a- Rédigé par les auteurs _____
- b- Un extrait d'un journal, livre, Internet... (préciser) _____

2.2. Place dans l'ouvrage : p. _____

2.3. Longueur :

- 2.3.1. Une phrase _____
- 2.3.2. Quelques lignes _____
- 2.3.3. De 1 à 5 pages _____
- 2.3.4. De 6 à 10 pages _____
- 2.3.5. Un chapitre _____

2.4. Cet extrait traite principalement

- 1- De l'islam et des cultures arabes et/ou musulmanes _____
- 2- Du monde musulman du point de vue international : événements historiques et relations entre civilisations, situations économique, démographique, géographique et droits de la personne _____
- 3- Des Arabes et des musulman-es dans le cadre de l'étude scientifique la population au Québec et/ou au Canada _____
- 4- Plus d'un thème (préciser) _____

Thème 1 : Présentation de l'islam et des cultures arabes et/ou musulmanes

1.1. L'islam et les cultures arabes et/ou musulmanes sont présentés sous la forme d'une (plus d'une réponse possible)

- Photographie de manifestations culturelles et/ou religieuses _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

1.2. Les aspects religieux présentés traitent (plus d'une réponse possible)

- Des piliers de l'islam (attestation de la foi, prière, pèlerinage...) _____
- Des liens entre l'islam et les autres religions monothéistes _____
- Des différences entre l'islam et autres religions monothéistes _____
- Des différences entre les religions monothéistes et les autres religions _____
- Autres (préciser) _____

1.3. Les aspects culturels présentés font partie (plus d'une réponse possible)

- | | | |
|---------------------------------|--|-------|
| | - Fêtes (y compris fêtes religieuses lorsque les conceptions religieuses ne sont pas discutées) (préciser) | _____ |
| De la culture matérielle | - Alimentation (préciser) | _____ |
| | - Modes de vie (nomades vs sédentaires) | _____ |
| | - Habitat/architecture (préciser) | _____ |
| | - Danses, folklores, costumes (préciser) | _____ |
| | - Autres (préciser) _____ | _____ |
| De la culture abstraite | - Langue (préciser) | _____ |
| | - Relations familiales et interpersonnelles (préciser) | _____ |
| | - Réalisations artistiques/scientifiques/techniques (préciser) | _____ |
| | - Autres (préciser) _____ | _____ |

1.4. Les auteurs présentent la complexité et le caractère dynamique des cultures arabes et/ou musulmanes et de la religion musulmane à travers l'analyse (plus d'une réponse possible)

- Des différences entre les cultures et la religion dans le monde musulman _____
- De l'évolution de l'islam et des cultures arabes et/ou musulmanes dans le temps _____
- De l'évolution de l'islam et/ou des cultures arabes et/ou musulmanes dans l'espace _____
- Autres (préciser) _____

1.5. Positions et présupposés des auteurs par rapport à l'islam et aux cultures arabes et/ou musulmanes (plus d'une réponse possible)

Dans leur présentation de l'islam, des cultures arabes et/ou musulmanes et des Arabes et des musulmans, les auteurs

- Décrivent l'islam comme une religion figée, uniforme _____
- Généralisent certains aspects à toutes les cultures arabes et/ou musulmanes _____
- Ne font pas une distinction claire entre la culture et la religion _____
- Ne font pas de distinction entre Arabes et musulman-es _____
- Présument que l'islam et les cultures arabes et/ou musulmanes sont étrangers à leurs lecteurs considérés comme des québécois de vieille souche _____
- Présument que l'islam et les cultures arabes et/ou musulmanes sont reflétés parmi leurs lecteurs conçus comme un public multiculturel et multiconfessionnel _____
- Autres (préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

1.6. Par rapport au traitement général des autres religions et cultures, celui de l'islam et des cultures arabes et/ou musulmanes semble

- a- Aussi positif (préciser) _____
- b- Moins positif (préciser) _____
- c- Assez positif (préciser) _____
- d- Négatif (préciser) _____
- e- Ne s'applique pas/pas évident (préciser) _____

1.7. Erreurs factuelles

Thème 2 : Présentation du monde musulman du point de vue international : événements historiques et relations entre civilisations, situations économique, démographique, géographique et des droits de la personne

2.1. Cet extrait traite

- Du monde musulman à travers des événements précis (préciser) _____
- De la situation économique, démographique et géographique des pays musulmans _____
- Des relations entre civilisations _____
- Des droits de la personne _____
- Autres (préciser) _____

2.1. La représentation du monde musulman à travers des événements précis (conflits historiques et/ou contemporains)

2.1.1. La présentation des Croisades

a- La présentation des Croisades est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

b- La sélection des faits

1- Causes des Croisades :

- Facteurs religieux (accès à Jérusalem, contrer l'Islam...) _____
- Intérêts économiques _____

- Autres (préciser) _____

2- Déroulement des Croisades

- Massacre des musulmans et des Arabes chrétiens du Moyen Orient _____
- Explication des échecs occidentaux par les divisions internes _____
- Autres (préciser) _____

3- Conséquences des Croisades

- Détérioration des relations entre les mondes musulman et chrétien _____
- Impact sur l'économie et les commerçants occidentaux _____
- Enrichissement culturel pour l'Occident (sciences, architectures, textiles...) _____
- Contrôle des voies maritimes et du commerce _____
- Autres (préciser) _____

c- Dans la présentation des Croisades,

- Seule la perspective occidentale est présentée (préciser) _____
- La perspective occidentale est prédominante mais présence d'une certaine perspective musulmane (préciser) _____
- Traitement équilibré (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

d- Positions et présupposés des auteurs concernant les Croisades

En ce qui concerne la sélection des faits et l'interprétation des événements,

- Les auteurs adoptent la perspective occidentale exclusive sur les Croisades _____
- Les auteurs prennent une position nuancée _____
- Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
- Les auteurs ne font pas de distinction entre Arabes et musulmans _____
- Autres (préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

e- Erreurs factuelles

2.1.2. La présentation de la colonisation

a- La présentation de la colonisation est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____

- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

1- Causes

2- Déroulement

3- Conséquences

b- Dans la présentation de la colonisation,

- Seule la perspective occidentale est élaborée (préciser) _____
- La perspective occidentale est prédominante avec une certaine présence de la perspective musulmane (préciser) _____
- La couverture de la perspective musulmane est égale à celle occidentale (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

c- Position et présupposés des auteurs concernant la colonisation

- Les auteurs adoptent une perspective occidentale exclusive sur la colonisation _____
- Les auteurs prennent une position nuancée _____
- Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
- Les auteurs ne font pas de distinction entre les mondes arabe et musulman _____
- Autres (préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

d- Erreurs factuelles

2.1.3. La présentation de la lutte pour l'indépendance

a- La présentation de la lutte pour l'indépendance est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

1- Causes

2- Déroulement

3- Conséquences

b- Dans la présentation de la lutte pour l'indépendance,

- Seule la perspective occidentale est élaborée (préciser) _____
- La perspective occidentale est prédominante avec une certaine présence _____
d'éléments de la perspective musulmane (préciser)
- La couverture des deux perspectives est égale (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

c- Position et présupposés des auteurs concernant l'indépendance a colonisation

- Les auteurs adoptent une perspective occidentale exclusive _____
- Les auteurs prennent une position nuancée _____
- Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
- Les auteurs ne font pas de distinction entre les pays arabes et musulmans _____
- Autres (préciser) _____

- Ne s'applique pas _____

d- Erreurs factuelles

2.1.4. La présentation du conflit en Palestine

a- La présentation du conflit en Palestine est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

1- Causes

2- Déroulement

3- Conséquences

b- Dans la présentation du conflit en Palestine,

- Seule la perspective pro-israélienne est élaborée (préciser) _____
- La perspective pro-israélienne est prédominante avec une présence de certains éléments de la perspective palestinienne (préciser) _____
- La couverture de la perspective pro- palestinienne est égale à celle israélienne _____
- La couverture fait référence au droit international comme base de solution (préciser) _____

- Mention est faite de la politique canadienne à l'égard de ce conflit (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

c- Positions et présupposés des auteurs concernant le conflit en Palestine

- Les auteurs adoptent une perspective pro-israélienne exclusive _____
- Les auteurs prennent une position nuancée _____
- Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
- Les auteurs ne font pas de distinction entre les pays arabes et musulmans _____
- Les auteurs limitent le conflit aux musulmans et israéliens (préciser) _____
- Autres (préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

d- Erreurs factuelles

2.1.5. La présentation du choc pétrolier

a- La présentation du choc pétrolier est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

1- Causes

2- Déroulement

3- Conséquences

b- Dans la présentation du choc pétrolier,

- Seule la perspective occidentale est présente (préciser)
- La perspective occidentale est prédominante avec une certaine présence d'éléments de la perspective des pays exportateurs du pétrole (préciser)
- La couverture est équilibrée (préciser)
- Autres (préciser) -

c- Position et présupposés des auteurs face au choc pétrolier

- Les auteurs adoptent une perspective occidentale exclusive _____
- Les auteurs prennent une position nuancée _____
- Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
- Les auteurs ne font pas de distinction entre les pays arabes et musulmans _____
- Autres (préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

d- Erreurs factuelles :

2.1.6. La présentation de la guerre de 1991 contre l'Irak

a- La présentation de la guerre de 1991 contre l'Irak est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres (préciser) _____

1- Causes

- Libération du Koweït occupé par l'Irak _____
 - Respect du droit international _____
 - Enjeux économiques liés au pétrole _____
 - Enjeux stratégiques (bases militaires) _____
 - Autres _____ (préciser)
-

2- Déroulement

- Supériorité technologique de la Coalition _____
 - Autres _____ (préciser)
-

3- Conséquences sur

- la population irakienne _____
 - la présence américaine dans la région _____
 - les rapports internationaux (incluant entre pays musulmans) _____
 - Autres _____ (préciser)
-

b- Dans la présentation de la guerre de 1991 contre l'Irak,

- Seule la perspective américaine est élaborée (préciser) _____
 - La perspective occidentale est prédominante avec une certaine présence d'éléments de la perspective irakienne/musulmane (préciser) _____
 - La couverture de la perspective irakienne est égale à celle occidentale (préciser) _____
 - une référence est faite au droit international (préciser) _____
 - Autres (préciser) _____
-

c- Positions et présupposés des auteurs concernant la guerre de 1991 contre l'Irak

- Les auteurs adoptent une perspective occidentale exclusive _____
 - Les auteurs prennent une position nuancée _____
 - Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
 - Les auteurs ne font pas de distinction entre les pays arabes et musulmans _____
 - Autres (préciser) _____
-
- Ne s'applique pas _____
-

d- Erreurs factuelles :

2.1.7. La présentation de la révolution iranienne et de la prise d'otages

a- La présentation de la révolution iranienne et de la prise d'otages est faite sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Autres(préciser) _____

1- Causes

2- Déroulement

3- Conséquences

b- Dans la présentation de la révolution iranienne et de la prise d'otages,

- Seule la perspective occidentale est présente (préciser)

- La perspective occidentale est prédominante mais certains éléments de la perspective iranienne sont présents (préciser)

- La couverture de la perspective iranienne est égale à celle occidentale (préciser) _____
 - Une confusion est faite entre Arabe et musulman et/ou perse _____
 - Autres (préciser) _____
-

c- Position et présupposés des auteurs concernant la révolution iranienne et la prise d'otages

- Les auteurs adoptent une perspective occidentale exclusive _____
 - Les auteurs prennent une position nuancée _____
 - Les auteurs ne prennent pas une position claire _____
 - Les auteurs ne font pas la distinction entre Arabes et musulmans (Perses) _____
 - Autres (préciser) _____
 - Ne s'applique pas _____
-

d- Erreurs factuelles

2.1.8. Autre(s) événement(s) historique(s) :

2.2. La présentation de la situation économique, démographique et géographique dans le monde musulman

2.2.1. Les auteurs décrivent la situation du monde musulman dans le contexte de

- La comparaison avec d'autres pays développés et/ou sous-développés (préciser) _____
 - La discussion des termes des échanges entre l'Occident et le monde musulman _____
 - La discussion des liens économiques entre le Québec et/ou le Canada et certains pays musulmans _____
 - La présentation de pays musulmans particuliers (préciser) _____
 - Autres _____ (préciser)
-

2.2.2. Ces aspects sont présentés sous la forme d'une

- Photographie _____

- Carte géographique _____
 - Données statistiques _____
 - Mention rapide de quelques aspects _____
 - Étude plus développée _____
 - Autres(préciser) _____
-

2.2.3. Positions et présupposés des auteurs concernant la situation économique et démographique dans le monde musulman

En traitant de la situation économique dans le monde musulman, les auteurs

- Généralisent la situation économique à tout le monde musulman (préciser) _____
- Expliquent les problèmes économiques par des facteurs internes seulement (préciser) _____
- Expliquent les problèmes économiques par des facteurs externes seulement (préciser) _____
- Expliquent les problèmes économiques par des facteurs externes et internes (préciser) _____
- Se réfèrent uniquement à des indicateurs occidentaux de développement et de sous développement (préciser) _____
- Ne font pas de distinction entre pays arabes et musulmans _____
- Autres(préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

2.2.4. En comparaison avec le traitement de la situation économique dans d'autres pays, celui du monde musulman est

- a- Aussi positif (préciser) _____
- b- Moins positif (préciser) _____
- c- Assez positif (préciser) _____
- d- Négatif (préciser) _____
- e- Ne s'applique pas/pas évident (préciser) _____

2.2.5. Parallèlement à leur étude des problèmes associés à la situation économique, les auteurs

présentent également des aspects positifs du monde musulman

- Oui _____
- Non _____
- Ne s'applique pas _____

Si oui, lesquels :

2.2.6. Autres aspects du monde musulman

Les auteurs décrivent

- Des aspects démographiques (croissance, exode) _____
 - Des aspect géographiques _____
 - Le niveau d'éducation et les efforts d'alphabétisation _____
 - La condition de la femme _____
 - Autres _____ (préciser)
-

2.3. Discussion relative aux droits de la personne

2.3.1. Cet extrait discute de la question des droits

- De la personne dans le dans les pays musulmans _____
- Des Arabes et des musulman-es dans le monde _____

2.3.2. Cet extrait traite

- De l'égalité entre hommes et femmes _____
 - Des droits des enfants (préciser) _____
 - Des droits politiques _____
 - Des droits religieux et fondamentaux (préciser) _____
 - De nouvelle législation en matière de droits de la personne (préciser) _____
 - Autres (préciser) _____
-

2.3.3. La discussion des droits est présentée sous la forme d'une

- Photographie _____
 - Carte géographique _____
 - Données statistiques _____
 - Mention rapide de quelques aspects _____
 - Étude plus développée _____
 - Autres (préciser) _____
-

2.3.4. Dans leur explication de la situation constatée des droits de la personne dans le monde musulman

Les auteurs

- Mentionnent des facteurs internes (préciser) _____
 - Mentionnent des facteurs externes (préciser) _____
 - Mentionnent des facteurs internes et externes (préciser) _____
 - Ne font pas de distinction entre les pays arabes et musulmans _____
 - Autres (préciser) _____
-
- Ne s'applique pas _____
-

2.3.5. La situation des droits dans le monde musulman est globalement jugée

- a- Négative (préciser) _____
- b- Positive (préciser) _____
- b- Essentiellement négative (préciser) _____
- c- Ne s'applique pas/pas évident (préciser) _____

2.4. La présentation des relations entre civilisations

2.4.1. Les relations entre civilisations sont présentées sous la forme d'une

- Photographie _____
 - Carte géographique _____
 - Données statistiques _____
 - Mention rapide de quelques aspects _____
 - Étude plus développée _____
 - Autres (spécifier) _____
-

2.4.2 Les relations entre civilisations sont présentées comme des rapports:

- De lutte politique (préciser) _____
 - De lutte économique (préciser) _____
 - De lutte religieuse (préciser) _____
 - D'échanges ponctuels aux plans politiques, économiques et culturels (préciser) _____
 - De collaboration et d'enrichissement mutuels _____
 - Autres (préciser) _____
-

2.4.3. Positions et présupposés des auteurs en présentant des contributions musulmanes à la civilisation universelle

Dans la présentation des contributions de la civilisation musulmane à la civilisation universelle, les auteurs

- Mentionnent des apports scientifiques et culturels des musulmans (préciser) _____
 - Mentionnent certaines contributions musulmanes mais sous estiment d'autres (préciser) _____
 - Attribuent des contributions musulmanes à l'Occident (préciser) _____
 - Omettent de mentionner des contributions musulmanes pertinentes (préciser) _____
 - Ne font pas la distinction entre Arabes et musulmans _____
 - Autres (préciser) _____
 - Ne s'applique pas _____
-

2.4.4. Erreurs factuelles

Thème 3: Présentation des Arabes et des musulmans dans le cadre de l'étude de la population au Québec et au Canada

3.1. Cet extrait traite : (plus d'une réponse possible)

- De la population au Québec et/ou au Canada en général _____
 - Uniquement de données statistiques relatives aux pays d'origine des immigrant-es (préciser) _____
 - De l'immigration arabe et musulmane récente vers le Québec et/ou le Canada (préciser) _____
 - De certains éléments liés à la diversité au Québec et/ou au Canada (à l'exception de la diversité culturelle) _____
 - Des relations entre les groupes majoritaires et les Arabes et/ou musulman-es au Québec et/ou au Canada (incluant racisme et/ou discrimination) _____
 - Autres (préciser) _____
-

3.2. La présence des Arabes et des musulmans et les rapports entre groupe(s) majoritaire(s) et minoritaire(s) au Québec et au Canada sont présentés sous la forme d'une (plus d'une réponse possible)

- Photographie (individus et/ou manifestations culturelles et/ou religieuses) _____
- Carte géographique _____

- Données statistiques _____
 - Mention rapide de quelques aspects _____
 - Étude plus développée _____
 - Autres (préciser) _____
-

3.3. La description de l’immigration, de l’ethnicité, de la citoyenneté et des rapports entre groupe(s) majoritaire(s) et minoritaire(s) au Québec et au Canada, (plus d’une réponse possible)

3.3.1. Dans le cadre de cette description, la présence arabe et/ou musulmane est soulevée à travers la discussion

- De la politique d’immigration et du multiculturalisme au Québec et/ou au Canada (préciser) _____
- De données statistiques relatives à la composition de la population québécoise et/ou canadienne (préciser) _____
- Des conséquences de l’immigration sur la société d’accueil (préciser) _____
- Des causes de l’immigration au Québec et/ou au Canada (préciser) _____
- Du vécu des populations immigrantes au Québec et/ou au Canada (préciser) _____
- Des difficultés rencontrées par des membres des minorités au Québec et/ou au Canada (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

3.3.2. Le vécu des populations arabes et musulmanes au Québec et/ou au Canada est présenté sous forme de (plus d’une réponse possible)

- Situations essentiellement positives (préciser) _____
- Mentions de problèmes dont la responsabilité essentielle est attribuée aux Arabes et/ou musulmans (préciser) _____
- Mentions de problèmes dont la responsabilité est attribuée de façon partagée aux Arabes et/ou musulmans et aux autres membres de la société (préciser) _____
- Mentions de problèmes dont la responsabilité est essentiellement n’est pas attribuée à des Arabes et/ou à des musulmans (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

3.3.3. Les aspects conflictuels ou positifs relativement à la présence des Arabes et/ou des musulmans au Québec et/ou au Canada

- Traitement de la femme et des enfants _____
- Accommodements concernant des pratiques religieuses _____

Aspects conflictuels

- Discrimination à l'emploi, au logement... _____
- Attitude insulaire, manque d'ouverture à la société d'accueil _____
- Autres (préciser) _____

- Enrichissement de la société québécoise et/ou canadienne sur les plans social, culturel, linguistique... _____

Aspects positifs

- Relations intercommunautaires harmonieuses _____
- Efforts d'adaptation à la culture québécoise et/ou canadienne _____
- Autres (préciser) _____

3.3.4. Les conséquences de l'immigration des personnes d'origine arabe et/ou musulmane pour le

Québec et/ou le Canada sont présentées (plus d'une réponse possible)

- D'une manière essentiellement positive sur certains plans (préciser) _____
- D'une manière mitigée sur certains plans (préciser) _____
- D'une manière essentiellement négative sur certains plans (préciser) _____
- Autres (préciser) _____

3.3.5. Dans la présentation des aspects conflictuels

- Seul le point de vue de la majorité est présenté _____
- La parole est rarement donnée aux communautés arabes et/ou musulmanes _____
- La parole est plus ou moins partagée également entre les deux parties _____
- Autres (préciser) _____

3.3.6. Présentation des Arabes et/ou des musulmans dans le cadre de discussion relative aux droits, au racisme et à la discrimination au Québec et/ou au Canada d'aujourd'hui

a- Cette présentation est faite dans le cadre de la discussion :

- Des droits de la personne de manière théorique générale _____
- Des droits de la personne en donnant des exemples de racisme et de discrimination à l'égard des membres des minorités ici et maintenant et/ou autrefois _____
- D'une situation précise de racisme ou de discrimination ici et maintenant et/ou autrefois à partir de laquelle la question des droits est abordée _____
- Autres (préciser) _____

b- La question des droits est présentée en rapport avec les Arabes et/ou musulman-es sous la forme d'une

- Photographie _____
- Carte géographique _____
- Données statistiques _____
- Mention rapide de quelques aspects _____
- Étude plus développée _____
- Ne s'applique pas _____

c- Types de situations abordées

- Discrimination institutionnelle ici et/ou maintenant _____
 - Discrimination institutionnelle ici et/ou autrefois _____
 - Discrimination provenant d'individus ici et/ou maintenant _____
 - Discrimination provenant d'individus ici et/ou autrefois _____
 - Préjugés et stéréotypes (ex. dans les médias) _____
 - Atteintes aux droits des femmes et des enfants _____
 - Autres (préciser) _____
-

3.3.7. Positions et présupposés des auteurs par rapport à la présence des Arabes et/ou des musulman-es au Québec et/ou au Canada

- Les auteurs portent un jugement positif sur la présence des Arabes et/ou des musulmans au Québec et/ou au Canada (préciser) _____
- Les auteurs portent un jugement nuancé sur cette présence (préciser) _____
- Les auteurs approuvent les responsables d'actes discriminatoires ou les excusent en blâmant les victimes arabes et/ou musulmanes _____
- Les auteurs prennent position en faveur des victimes _____
- Les auteurs prennent une position nuancée et appellent au dialogue et au respect des différences culturelles et/ou religieuses _____
- Les auteurs ne font pas une distinction claire entre "Arabe" et "musulman" _____
- Pas de prise de position claire de la part des auteurs _____
- Autres (préciser) _____
- Ne s'applique pas _____

3.4. Erreurs factuelles

4. Les activités pédagogiques proposées aux élèves

4.1. Les activités sont

- De nature à amener les élèves à réfléchir et à développer leur sens critique _____
- Des activités de vérification de la rétention de l'information, de repérage sur une carte... _____
- Une combinaison de réflexion et de vérification de la rétention des informations _____

- Des résumés ou rappels du contenu _____
- Des activités d'extension (recherche, étude autres sources...) _____
- Autres (préciser)

4.2. Adéquation des activités par rapport au contenu étudié :

- Les activités ont un rapport direct avec le contenu étudié _____
 - Les activités n'ont pas un rapport direct avec le contenu étudié _____
 - Les activités auraient pu creuser davantage certaines questions _____
 - Autres _____ commentaires
-