

Journal of Educational Media, Memory, and Society  
Volume 3, Issue 1, Spring 2011, pp. 97-117

Amina Triki-Yamani, Marie Mc Andrew, Sahar El Shourbagi

**Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec**

Samper Rasero, Lluís, Garreta Bochaca, Jordi. "Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec." *Eckert.Jemms* 2011/1. <http://edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00044>.

*Post peer preview precopy edit*

Final printversion accessible from publisher Berghahn Journals under [berghahn.publisher.ingentaconnect.com/content/berghahn/emms](http://berghahn.publisher.ingentaconnect.com/content/berghahn/emms).

**edumeres.net**

## **Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec**

Amina Triki-Yamani et Marie Mc Andrew, avec la collaboration de Sahar El Shourbagi

---

*Amina Triki-Yamani, Chercheure associée, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal*

*Marie Mc Andrew, Professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal*

*Sahar El Shourbagi, Chercheure associée, Groupe de Recherche Médias et Santé, Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal*

**Résumé** • Notre article porte sur la manière dont les enseignants du premier cycle du secondaire québécois francophone s'approprient et transmettent le traitement de l'islam et du monde musulman dans le matériel didactique de la discipline d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et plus particulièrement, sur leur capacité à identifier les erreurs factuelles, les stéréotypes ou les biais ethnocentriques concernant ces questions. Pour ce faire, nous avons relevé, dans l'analyse des quatorze entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants de l'Île-de-Montréal, les dimensions et indicateurs portant d'une part, sur leur rapport au curriculum prescrit, et plus précisément sur leur rapport aux savoirs scolaires, sociaux et parfois de référence sur ces enjeux, et d'autre part, sur leur rapport au curriculum réel ou aux savoirs scolaires tels que transmis en situation réelle d'apprentissage.

**Mots clé** • islam, curriculum réel, enseignants d'histoire, rapport aux savoirs, rapport à la religion

**Abstract** • This article focuses on the ways in which Francophone Quebecois secondary 1 and 2 junior high school teachers adapt and transmit the treatment of Islam and the Muslim world in textbooks used for history and citizenship education. The authors focus on the teachers' capacity to identify factual errors, stereotypes or ethnocentric biases concerning these questions. In order to do this, they analyze fourteen semi-structured interviews carried out with teachers on the island of Montreal, considering dimensions and indicators that relate to their relationship to the formal curriculum, as well as to scholarly and social knowledge of these issues.

At the same time, we consider their relationship to the real curriculum or to scholarly knowledge as these are transmitted in real-life learning situations.

**Keywords** • Islam, real curriculum, teachers in history, relationship to knowledge, relationship to religion

---

### **Problématique de la recherche**

L'école québécoise faisant l'objet d'une réforme scolaire amorcée en 1997, applique un nouveau programme de formation qui propose des changements importants, notamment au niveau des contenus de formation. Le matériel didactique révisé a été implanté progressivement au secondaire depuis 2005-2006. Les questions liées à l'islam et au monde musulman occupent un espace plus important dans les manuels du premier cycle du secondaire et bénéficient d'une nette amélioration au niveau qualitatif. La présente étude porte sur les perceptions des enseignants du premier cycle du secondaire québécois francophone sur le contenu des programmes ainsi que sur la manière dont ils s'approprient et transmettent le traitement de l'islam et du monde musulman dans le matériel didactique d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Nous nous intéressons plus particulièrement à leur capacité à identifier les erreurs factuelles, les stéréotypes ou les biais ethnocentriques concernant ces questions. Cette enquête fait partie d'une recherche portant sur le traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman, et des musulmans, au plan national et international, dans l'ensemble du matériel didactique de langue française des disciplines pertinentes aux ordres primaire et secondaire au Québec.<sup>1</sup>

Les travaux relatifs à l'utilisation des manuels par les maîtres<sup>2</sup> montrent que l'influence du matériel didactique, variable, sur les pratiques pédagogiques en classe, est plus forte lorsque les enseignants traitent d'éléments qu'ils 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. On ignore comment ce matériel est utilisé par les enseignants, interprété par les élèves et, sauf évidence anecdotique,<sup>3</sup> aucune étude sur notre problématique n'a été effectuée depuis celle de NECEF<sup>4</sup> limitée à l'Ontario, portant sur la manière dont des enseignants du secondaire s'approprient des savoirs spécifiques sur les conflits du Moyen-Orient<sup>5</sup> et comment ils les retransmettent à leurs élèves. Au-delà de l'exploration des pratiques pédagogiques des enseignants, la recherche de NECEF a consisté à dénoncer une série d'erreurs factuelles dans le traitement du monde arabe et des Arabes dans les manuels scolaires et à proposer des pistes de solutions aux auteurs de manuels et aux autorités scolaires. L'analyse des entretiens menés auprès des enseignants démontre que ces

derniers bien qu'intéressés par les questions portant sur le monde arabe, admettent et déplorent leur manque de formation sur ces enjeux.

Notre problématique est centrée sur le rapport aux savoirs des enseignants d'histoire dans des situations d'enseignement et de formation. Elle vise plus particulièrement les savoirs scolaires sur l'islam et le monde musulman en histoire et en éducation à la citoyenneté,<sup>6</sup> dans le cadre de la réforme de l'école québécoise. Ainsi, notre réflexion s'inscrit dans le rapport des enseignants aux différents types de savoirs:<sup>7</sup> les savoirs scolaires qu'ils construisent tout au long de leur carrière et qui dépendent à la fois des savoirs institutionnels (programmes, référentiels, sujets d'examens, tâches scolaires...) et des savoirs "intermédiaires" (manuels scolaires, revues professionnelles et pédagogiques...). Quant aux savoirs sociaux, qui deviennent des *savoirs préalables à l'enseignement*,<sup>8</sup> ils sont construits et produits hors du système scolaire et détenus par les enseignants, les élèves et les parents. De plus, la définition du rapport au savoir par Jacky Beillerot<sup>9</sup> est celle qui se rapproche le plus de celle que nous tenterons d'étayer à travers le témoignage des sujets de notre enquête :

Le rapport au savoir est un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est aussi une relation de sens entre l'individu et les processus ou produits des savoirs. Il existe donc une dimension active du rapport au savoir (...) Le rapport au savoir permet de penser l'articulation du sujet désirant savoir avec ses enracinements familiaux, groupaux et sociaux.<sup>10</sup>

Pour mieux comprendre la manière dont les enseignants identifient les lacunes explicites et implicites dans le traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman et des musulmans, nous avons relevé dans l'analyse de leur discours les dimensions et indicateurs portant sur leur rapport au curriculum prescrit et réel. Or, ce rapport au curriculum renvoie au rapport aux savoirs scolaires et sociaux sur ces enjeux et aux savoirs scolaires tels que transmis en situation réelle d'apprentissage. Par ailleurs, en tant que représentants de l'institution scolaire laïque, les enseignants détiennent souvent aux yeux de leurs élèves et des parents, le statut social le plus hiérarchisé puisqu'ils possèdent et transmettent le savoir (institutionnel) qui fait autorité.<sup>11</sup> Étant donné les enjeux de notre étude que sont le traitement de l'islam dans les manuels scolaires, sa perception et sa transmission par les enseignants aux élèves, nous ne pouvons éluder leur rapport à la religion en général, et à l'islam en particulier, ainsi que son influence sur le rapport des enseignants aux différents types de savoirs qu'ils détiennent sur l'islam et les musulmans. Or, le rapport à la religion ou plus généralement au croire, diffère selon que l'on se positionne comme enseignant

de culture québécoise, croyant ou incroyant, ou comme élève de même culture ou au contraire, de culture ethnique et religieuse autre.

Les deux objectifs majeurs de cette étude consistent à:

- Explorer la capacité des enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté à identifier les erreurs factuelles, les stéréotypes ou les biais ethnocentriques lors du traitement de l'islam, du monde musulman, et des musulmans dans le matériel didactique qu'ils emploient, afin de cerner d'éventuels besoins de formation à cet égard,
- Comprendre comment le rapport des enseignants à la religion en général et à l'islam en particulier influence leur rapport aux savoirs et leur manière de transmettre des savoirs explicites et implicites sur l'islam, le monde musulman et les musulmans.

### **Méthodologie et description de la recherche**

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de 14 enseignants (8 femmes, 6 hommes) d'histoire exerçant dans 8 écoles secondaires rattachées à la commission scolaire de Montréal et à celle de Marguerite Bourgeoys. Notre échantillon a été constitué sur la base des deux listes complètes des enseignants d'histoire de première et deuxième secondaire fournies par les conseillères pédagogiques en univers social des deux commissions scolaires. Nous avons contacté toutes les personnes figurant sur ces deux listes et rencontré celles qui ont bien voulu répondre à notre demande. Ainsi, nous pouvons avancer que les enseignants ayant accepté de participer à l'enquête constituent un échantillon "accidentel" de sujets volontaires, ayant de l'intérêt pour les enjeux liés au traitement de l'islam dans le matériel didactique.

Les entretiens ont été menés entre novembre 2007 et janvier 2008. Parmi les 14 sujets de l'enquête, 8 exercent depuis plus de 5 ans, tous ont enseigné d'autres disciplines que l'histoire (surtout pendant les premières années de leur carrière) et un seul enseignant (géographe) n'a pas de formation universitaire en histoire. Sur les 8 écoles, 2 sont multiethniques avec une dominante asiatique alors que les 6 autres sont des établissements à majorité québécoise francophone. Parmi les minorités ethniques et religieuses présentes dans ces écoles et faisant partie des élèves des répondants, les musulmans ne sont pas les plus représentés. Leur nombre peut varier entre 2 et 6 par classe. Enfin, les enseignants de l'enquête sont tous de descendance canadienne-française; une seule d'entre eux, mariée à un Canadien d'origine maghrébine, dit évoluer dans un milieu de culture musulmane.

Pour explorer la capacité des quatorze enseignants du premier cycle du secondaire d'histoire à identifier les erreurs factuelles, les stéréotypes

ou les biais ethnocentriques lors du traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans dans le matériel didactique, nous leur avons soumis trois extraits<sup>12</sup> tirés d'un même dossier. Précisons que nous étions également munis des manuels afin de remettre dans leur contexte les textes sélectionnés pour l'enquête et de permettre aux enseignants une meilleure compréhension et analyse du matériel. Ces extraits font partie des deux manuels les plus souvent retenus par les écoles secondaires sélectionnées dans notre enquête, *Réalités* et *D'hier à demain*, et d'un troisième manuel, *Histoire en action*.

Le premier texte décrivant les croisades est tiré du manuel *D'hier à demain* :<sup>13</sup>

*Les croisades contre les musulmans*

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<sup>ème</sup> 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.

Expédition militaire que mènent les chrétiens pour libérer Jérusalem et la Terre sainte de l'occupation arabe.

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.

Les deux autres textes émanant du manuel *Réalités* portent sur le port du voile par la femme musulmane allant à l'encontre du processus de déconfectionnalisation de la sphère publique au Québec et de certains droits fondamentaux de la personne tels que l'égalité des sexes.<sup>14</sup>

*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.

*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.

Le dossier dans lequel nous avons sélectionné les extraits soumis aux sujets de l'enquête, intitulé "La christianisation de l'Occident", est le cinquième volet (sur six) du manuel étudié en première secondaire. Bien qu'il existe trois portes d'entrée pour aborder l'islam, le monde musulman et les musulmans,<sup>15</sup> notre choix s'est porté sur ce dossier, car il comprend un plus grand nombre de textes sur les questions qui nous intéressent. Celui portant sur les croisades a été sélectionné dans la partie centrale du chapitre réservée à la christianisation de l'Occident et à la domination de l'Église (du V<sup>ème</sup> au XII<sup>ème</sup> siècle). Cependant, l'islamisation étant abordée en parallèle de la christianisation de l'Occident, les deux autres textes sont inclus dans une partie appelée *l'Ailleurs* et située à la fin du dossier. Les savoirs sur *l'Ailleurs* permettent à l'élève d'établir des similitudes ou des différences sur des événements historiques survenus à la même période dans d'autres sociétés que le Québec.

La consigne générale donnée aux enseignants a consisté à relever les points forts et les points faibles de ces textes. Les répondants se sont exprimés également sur la manière dont ils utiliseraient ces extraits auprès

de leurs élèves et sur les effets qu'ils auraient sur ces derniers. La majorité des interviewés, même s'ils ont connaissance de ces textes, ne les ont pas abordés pour deux raisons principales. La première renvoie au fait que les questions relatives à l'islam, incluses en général dans la partie du programme d'histoire intitulée *l'Ailleurs*, ne sont pas traitées par les enseignants par manque de temps. La seconde raison concerne les répondants qui enseignent le nouveau programme pour la première fois et qui ne sont pas encore arrivés à cette section au moment de l'entretien. Les enseignants interviewés rapportent qu'ils ont souvent du mal à *boucler le programme* qu'ils trouvent assez chargé avec la nouvelle réforme. Les rares répondants qui ont déjà eu des classes de première secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté depuis l'entrée en vigueur des manuels scolaires dans les écoles n'ont pas toujours eu le temps d'aborder le chapitre 5 traitant, entre autres, des croisades.

### **Capacité des enseignants d'histoire à identifier les erreurs factuelles, les stéréotypes ou les biais ethnocentriques**

À la lecture du texte sur les croisades, la première réaction de la majorité des enseignants est de relever l'approche strictement eurocentriste et la manière manichéenne adoptées par les auteurs dans le traitement de cet événement historique. Outre qu'ils dénoncent ces biais ethnocentriques, plusieurs répondants rapportent qu'ils font en sorte de proposer la perspective musulmane<sup>16</sup> à leurs élèves, par le biais d'autres ressources pédagogiques, et de minimiser le rôle de victimes attribué aux seuls chrétiens. Les répondants sont d'ailleurs très attentifs aux clivages implicites *chrétiens/musulmans*, *gentils/méchants*, présents dans les manuels, en d'autres termes, à la dichotomie *nous/eux* que l'on retrouve dans leur discours. L'un d'entre eux souligne ainsi l'importance de ne pas utiliser l'extrait dans sa version brute auprès des élèves, mais de le retravailler surtout au niveau de la neutralité et de présenter une autre vision que celle qui prédomine dans les manuels en général. Il ajoute que certaines omissions sont à combler pour mieux comprendre le contexte des croisades en donnant l'exemple de l'arrivée des Turcs musulmans à la fin du XI<sup>ème</sup> siècle qui, selon lui, ne comporte aucune explication.

Concernant l'enseignement de " la christianisation de l'Occident " dont font partie les extraits sur les croisades, un répondant mentionne que l'histoire telle qu'elle est écrite et enseignée en Occident, n'offre aux élèves que la vision eurocentriste prédominante. Dans les milieux scolaires où les enseignants que nous avons rencontrés exercent, même s'ils sont à dominance québécoise de descendance européenne, certaines minorités ethniques et religieuses de la clientèle scolaire ne se reconnaissent pas dans cette manière de raconter l'histoire, car ils se réclament d'autres civilisations à

peine abordées dans les manuels scolaires. Les propos d'un enseignant démontrent comment certains savoirs formels dans lesquels ses élèves issus de l'immigration ne se reconnaissent pas renforcent la catégorisation sociale dans laquelle s'inscrit le système de classification des savoirs dans la société.

... L'histoire est une histoire d'hommes écrite par les hommes et pour les gens qui ont gagné. C'est l'histoire du monde occidental qu'on entend toujours et pourquoi ? Parce que c'est qui, qui est la première puissance mondiale présentement ? ... Là l'histoire, à un moment donné, elle va se réécrire. Elle commence à se réécrire de toute façon. Les Amérindiens et les autres personnes, le monde arabe aussi, etc. Il y a une autre façon de voir qu'est-ce qui s'est passé. (Entretien 8)

Une enseignante qui exerce dans une école secondaire à majorité canadienne-française avance que si elle se trouvait face à un public musulman, les réactions seraient immédiates devant la vision strictement eurocentriste du traitement du manuel. Elle explique qu'elle a besoin de se documenter de manière autodidacte pour compléter son enseignement en se référant, dans le cas des croisades, à l'ouvrage d'Amin Malouf.

Selon moi ça c'est écrit par les Européens pour les Européens. Il manque la vision islamique, la vision arabe et c'est certain que si moi je présente ça à l'école E. L. que je connais bien et qui est une école à 95 % multiethnique, ils me diraient, *Madame, c'est des blagues là!* Des élèves diraient ça: *c'est sûr que c'est ça l'histoire des croisades ? C'est pour ça qu'ils sont partis les Européens là ? Mais nous qu'est-ce qu'on faisait de l'autre côté?* ... Moi, personnellement, pendant ma recherche, quand j'ai lu *Les croisades vues par les musulmans*, je leur ramène ça parce que je voulais le voir un peu de l'autre point de vue. Parce que je me dis, je ne peux pas enseigner quelque chose juste d'un point de vue. (Entretien 7)

Un autre point faible est signalé par plusieurs enseignants : le facteur religieux, qui semble être dans la plupart des manuels, le seul à expliquer et décrire cet événement historique ayant opposé les chrétiens aux musulmans pendant plusieurs siècles. Cette prééminence du facteur religieux dénote des manques concernant cet événement pourtant largement dénoncés dans la littérature scientifique. Le texte soumis aux répondants dépeint les Turcs musulmans comme des agresseurs ayant mis un terme aux libertés religieuses des chrétiens en Terre sainte à partir du XI<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, pour éviter d'expliquer les croisades à leurs élèves par le seul facteur religieux, chaque enseignant possède sa propre stratégie de mise en contexte. Une enseignante nous montre comment elle procède en situation réelle d'apprentissage pour aborder le facteur culturel à travers l'exemple des chiffres arabes.

Je commence toujours avec ça. Les chiffres, je leur demande de m'écrire un chiffre arabe. Et puis, ils font tous : *Ah là là, un chiffre arabe? Nous autres, on ne connaît pas un chiffre arabe. Ah bon, vous ne connaissez pas un chiffre arabe, ben écrivez-moi un chiffre romain d'abord.* Et puis là, moi je leur dis que je sais écrire un chiffre arabe. Et puis là, ils sont épatés, et puis là, j'écris 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, et puis bon, à partir de là, je parle des croisades parce que c'est de là qu'on a appris à écrire avec des chiffres arabes. Et puis là, je mise beaucoup plus, je pense, sur ce que le peuple musulman nous a amené, tu sais, au niveau de la médecine, au niveau de l'éducation, au niveau de plein de trucs. Et puis ça, on n'en parle pas beaucoup là-dedans. (Entretien 10)

Enfin, dans le texte, les conséquences des croisades sur les Occidentaux sont discutées alors que les musulmans, les Arabes chrétiens et les juifs sont totalement exclus du récit historique. Seules deux enseignantes relèvent cette omission. Même s'ils trouvent en général que *Réalités* est l'un des manuels les mieux rédigés et illustrés pour des élèves de première et deuxième secondaire, les enseignants relèvent plus de points négatifs dans les deux textes relatifs au port du voile par les femmes musulmanes et à l'utilisation qui en est faite pour la défense des opinions sur la question du port des signes religieux à l'école ou au travail. Alors qu'une minorité de répondants (4 sur 14) rapportent qu'ils refusent catégoriquement d'enseigner ce type de texte, les autres ne voient pas d'inconvénient à l'aborder à condition d'apporter un complément d'informations sur l'islam. Tous les sujets s'accordent à dire que les deux passages sont critiquables pour leur aspect péjoratif, stéréotypé, réducteur, incomplet et flou. Dans le premier passage, l'islam est représenté à travers des aspects négatifs, voire extrêmes: l'intégrisme religieux, la soumission de la femme et le port du voile. L'image de trois femmes voilées illustre ce texte court. Dans l'autre extrait, une activité pédagogique de réflexion et de défense des opinions sur la question du port des signes religieux est proposée aux élèves et l'argument de la laïcisation est avancé pour justifier le rejet de la religion par certains. Une autre image de femme voilée, apparaissant cinq pages plus loin que celle représentant les trois femmes voilées du premier extrait, accompagne le texte assorti d'un commentaire qui stipule que *le port du tchador est obligatoire dans plusieurs pays musulmans*.

Les enseignants sont tous interpellés par l'intitulé du premier extrait, *une image négative de l'islam* qui, selon eux, donne immédiatement un ton péjoratif au texte. Tous associent le titre-choc à l'illustration accompagnant le texte représentant trois femmes vêtues de la tenue islamique, le hijâb, et occupant une bonne moitié de la page. Il faut souligner également que ce texte très court, abordant superficiellement le port du voile, la soumission de la femme, l'intégrisme et la charia, apparaît à la deuxième page de la section portant sur l'islam qui en compte sept. Le stéréotype de la femme voilée diabolisée par l'Occident au nom de l'égalité des sexes

et de la *laïcisation* de certaines sociétés est maladroitement abordé par le manuel. On pourrait croire en effet que seuls des aspects négatifs, tel que le port du voile par la femme, corollaire inévitable de sa soumission et de sa condition d'infériorité, sont associés à la religion musulmane. De plus, l'expression mentionnée à deux reprises dans la même page, "le port du voile par *les femmes musulmanes*", peut prêter à confusion puisque *toutes* les femmes musulmanes ne le portent pas. Beaucoup d'enseignants relèvent l'association quasi systématique de l'islam à l'image négative de la femme voilée.

Je trouve qu'on stigmatise beaucoup les femmes qui portent le voile et on en fait un peu le porte-étendard de ce que l'Occident n'aime pas de l'islam. On a l'impression qu'en fait c'est uniquement ça qui représente l'islam et c'est en fait ce qu'on n'aime pas. (Entretien 13)

Par ailleurs, certains répondants soutiennent que les auteurs de ce texte font preuve au moins d'une erreur factuelle en assimilant automatiquement *le port du voile* à *la soumission des femmes musulmanes*. Plusieurs interviewés soulignent que la plupart des femmes musulmanes voilées font probablement le choix de se couvrir. Or, cette éventualité n'est pas suggérée par les auteurs du manuel.

Parmi ceux qui refusent d'aborder ce texte en classe, un enseignant avance que le thème de l'intégrisme religieux devrait être abordé à travers toutes les religions, et le réduire à la seule religion musulmane est dangereux. Une enseignante, tout aussi récalcitrante vis-à-vis de ce genre de textes empreints de subjectivité et d'*interprétation* négative et plus à l'aise avec *l'enseignement de faits historiques*, s'exprime sur la difficulté de justifier auprès de ses élèves ce qu'elle nomme *l'interprétation de l'auteur* au sujet de faits socioreligieux et juridiques.

Les croisades, ça je l'enseigne, parce que c'est de l'histoire, ce sont des faits et puis ce n'est pas de l'interprétation. Je ne suis pas capable d'enseigner de l'interprétation. Moi, je ne donnerai jamais mon opinion aux élèves. [Le sujet lit une partie du texte] *C'est un voile noir qui recouvre la tête ou une partie du visage de la femme musulmane... dans plusieurs pays musulmans, le port du voile est obligatoire pour les femmes*. Non, je n'aime pas ça. Et là, je ne serais pas capable de dire aux élèves pourquoi c'est obligatoire ... Regardez, ici là, il y a une affaire ici avec laquelle je ne suis pas d'accord, *La loi islamique dont certains points sont considérés comme contraires aux droits des êtres humains*. Mais qui a dit ça? Je ne serais pas capable de défendre ça et puis moi, je dis que c'est l'interprétation de l'auteur. Je ne connais pas assez l'islam pour dire que ça c'est vrai. (Entretien 6)

Une autre enseignante fait le constat que les deux textes sur le port du voile et l'éducation aux valeurs citoyennes sont empreints de *sensationna-*

*lisme*. Elle est la seule à relever la généralisation du port du voile à toutes les femmes musulmanes suggérée par l'auteur ainsi que l'abondante représentation de femmes voilées sur cinq pages consécutives consacrées au traitement de l'islam.

L'éditeur est allé fort un peu sur le voile et l'islam... La façon dont c'est présenté, on a l'impression que toutes les musulmanes s'habillent comme ça, ce qui est faux. Encore une fois, je pense qu'en général je dirais que ce livre [le sujet parle du manuel "Réalités"] est plus facile à comprendre, mais en même temps il est bourré de sensationnalisme. C'est ce que je constate... Les textes sont du niveau des élèves, mais les images... Vous voyez, ça fait deux pages avec le voile que je vois de ce livre-là. Je trouve déjà ça lourd. (Entretien 5)

Dans le second texte, " En toute citoyenneté : le port de symboles religieux », c'est le niveau compliqué de l'activité pédagogique proposée aux élèves qui est dénoncé par les enseignants. La consigne stipule : " En tant que citoyen ou citoyenne, quelle est votre position au sujet du port de signes religieux à l'école ou au travail? Expliquez votre point de vue. " Rappelons par ailleurs que seul le voile islamique comme symbole religieux sert d'illustration à la consigne. Un enseignant s'exprime sur ce genre d'activités :

C'est très vague, déjà pour le Québécois adulte c'est vague, imagine pour des élèves de secondaire 2, ils ne savent même pas ce qu'ils vont mettre demain matin souvent. Il faut les éveiller à ça, mais de là à faire un débat pour et contre les symboles religieux, pas sûr, pas sûr. Ça prendrait du matériel autour, je ne les lancerais pas là-dedans de cette manière, tout seuls. (Entretien 14)

Certains des répondants insistent sur certaines omissions dans ce même texte où il est stipulé que le port du voile est mal perçu dans des sociétés sécularisées où les symboles religieux extérieurs devraient être absents. Certains répondants dénoncent ainsi le fait d'associer uniquement l'affichage de la tenue islamique par certaines femmes au rejet des signes religieux dans les sociétés sécularisées. Cependant, un seul d'entre eux rappelle que l'on omet souvent de souligner qu'il existe encore plusieurs symboles chrétiens visibles dans l'espace public, voire dans le milieu scolaire québécois.

Une répondante rapporte qu'elle se sent mal à l'aise devant les affirmations subjectives des auteurs du texte concernant la soumission des femmes voilées, même si elle partage cette opinion en tant que femme partisane de l'égalité des sexes. Selon elle, enseigner des faits socioreligieux aussi incomplets et réducteurs peut porter préjudice à la crédibilité du système scolaire et des savoirs qu'il est censé transmettre. En effet, un

élève de deuxième secondaire est en général porté à croire en la légitimité et la suprématie des savoirs scolaires.

Plusieurs répondants s'interrogent sur la capacité de l'enseignant à transmettre à leurs élèves des connaissances aussi incomplètes sur l'islam. Selon eux, le peu d'informations fournies les oblige souvent à compléter les textes du manuel en fonction de ce qu'ils savent sur la religion musulmane.

Certes plusieurs biais sont relevés par les enseignants, mais, lorsqu'il s'agit d'aller dans le détail des savoirs historiques sur l'islam, ils ne sont pas aussi performants. Pour ne citer qu'un seul exemple, dans le texte sur le port de symboles religieux, aucun répondant ne corrige le flou, l'incomplétude et les erreurs de la phrase qui stipule que *le port du tchador est obligatoire dans plusieurs pays musulmans*. Le tchador est l'appellation perse du hijâb et le port du voile islamique n'est obligatoire que dans de rares États islamiques comme l'Arabie Saoudite, l'Afghanistan et l'Iran. Mais est-ce bien là le niveau de compétence attendu des enseignants du secondaire? Leur rôle consiste-t-il réellement à retravailler ou à reconstruire les contenus d'enseignement d'ores et déjà légitimés et donc fiables?

#### **Besoins en formation des enseignants d'histoire sur les questions liées à l'enseignement de l'islam, du monde musulman et des musulmans**

Dans une seconde partie de l'entretien, nous avons posé aux enseignants la question de savoir s'ils ressentaient le besoin d'une formation complémentaire sur les questions liées à l'enseignement de l'islam en histoire et éducation à la citoyenneté. Certains d'entre eux ont bénéficié d'une formation à l'occasion de l'application du nouveau programme. Ce recyclage porte sur l'évaluation des compétences. Il faut souligner qu'aucune formation sur le contenu des manuels, qui inclurait les nouveaux savoirs sur l'islam, le monde musulman et les musulmans, n'est prévue. Les formations mises à la disposition des enseignants portent essentiellement sur le développement et l'évaluation des compétences ainsi que sur le programme de formation de l'école québécoise en général.

Les avis sur le renouveau pédagogique sont partagés ; certains enseignants apprécient le nouveau programme du point de vue de la richesse de son contenu et avancent que sa répartition sur deux années leur permet de le traiter dans sa totalité. D'autres ne sont pas très favorables au renouveau pédagogique et trouvent, au contraire, leur travail plus compliqué depuis la réforme, du fait de l'enrichissement du contenu du programme et du nombre de périodes allouées à cette matière, et ce, malgré l'étalement du programme sur les deux années du premier cycle secondaire. En géné-

ral, les enseignants déplorent leur manque de préparation pour aborder le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Sur les quatorze enseignants interviewés, la moitié rapporte qu'ils ont besoin d'une formation sur l'enseignement de l'islam, du monde musulman et des musulmans alors que l'autre moitié estime qu'un complément d'informations ou de formation sur ces enjeux serait inopportun pour plusieurs raisons. À priori, l'avis des sujets de l'enquête ne semble pas dépendre de leur manque de formation ou d'expérience professionnelle. De plus, la composition de la clientèle scolaire des écoles secondaires dans lesquelles ils exercent, qu'elle soit à majorité multiethnique ou " québécoise de souche ", n'intervient pas dans ce choix.

Parmi les sept enseignants ayant répondu par la négative à notre question, trois refusent de bénéficier d'une quelconque formation sur l'histoire de l'islam et du monde musulman, car ils se disent tout à fait autodidactes. Un enseignant ne peut pas se permettre de perdre de temps dans une formation sur l'islam alors qu'un autre, estimant que le rôle d'un professeur d'histoire n'est pas d'enseigner les religions, refuse d'être formé dans ce domaine quelle que soit la religion. Enfin, un répondant pense que l'intervention d'une personne de la communauté musulmane dans ses classes serait bien plus utile qu'une formation et une jeune enseignante estime qu'une formation basée uniquement sur les questions liées à l'islam ne l'intéresserait pas. Sur les trois enseignants qui se disent *autodidactes*, deux répondants, un homme et une femme, sont fermement défavorables au renouveau pédagogique en particulier et à tous types de formations en général. Pour eux, la nouvelle approche comporte plusieurs inconvénients au niveau de l'enseignement de l'histoire et de l'assimilation des savoirs de base par les élèves. Toutefois ils restent tous deux attentifs à l'actualité ainsi qu'à la réalité sociale dans laquelle leurs élèves évoluent. La troisième enseignante à se former de manière autodidacte ne croit pas à l'efficacité des formations pédagogiques en général. Lors du passage de l'ancien programme au nouveau, elle estime que les enseignants d'histoire n'ont pas bénéficié de formations assez complètes sur l'évaluation des compétences. Elle se dit curieuse concernant les questions liées à l'islam et utilise plusieurs sources de documentation, même si elle ne trouve pas toujours le temps de s'informer compte tenu de ses contraintes de mère et d'enseignante ressource.

Tous les enseignants ayant répondu positivement aux besoins de formation sur les questions liées à l'islam s'accordent à dire qu'ils ne peuvent pas toujours se fier uniquement aux manuels lorsqu'ils enseignent ces enjeux. Selon eux, ce type de formation les aiderait à compléter leurs connaissances et à acquérir les outils adéquats pour détecter certains tex-

tes biaisés et stéréotypés dans les manuels scolaires. La majorité déplore à la fois l'absence de traitement des événements historiques liés au monde musulman ou, plus largement, aux civilisations orientales, dans leur formation professionnelle et l'inexistence de formation sur ces mêmes thèmes au cours de leur carrière. Ceux qui ont bénéficié de formations pédagogiques dans le cadre de la réforme montrent leur mécontentement vis-à-vis de la difficulté des trois compétences à développer par des élèves aussi jeunes que ceux du premier cycle du secondaire.

Les enseignants d'histoire qui suivraient volontiers une formation sur l'islam avouent plus facilement que les autres leur manque de compétence sur le sujet. Une enseignante a conscience qu'elle ne maîtrise pas assez ces questions pour les traiter sur le fond. Elle songe même à se pencher sur le Coran pour en savoir plus. Un autre répondant fait allusion à la délicate mission de transmettre des savoirs à des élèves aussi jeunes qui, souvent, prennent la parole de leur enseignant pour acquis puisque, à leurs yeux, il est le détenteur du savoir vrai. Une enseignante s'inquiète d'ailleurs de la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans leur interprétation de certains textes du manuel ou des réalités sociales en général. D'autres répondants, même s'ils semblent capables de détecter des informations biaisées sur l'islam dans les manuels, déclarent avoir besoin d'être formés sur la manière de les corriger pour être sûrs de transmettre des savoirs justes à leurs élèves. Par ailleurs, certains répondants ont plus besoin d'être formés sur la réalité sociale de leur clientèle scolaire multiethnique. Pour eux, aborder l'islam en classe d'histoire, c'est aussi ramener l'enseignement sur ces questions le plus près possible de ce que vivent leurs élèves de confession musulmane. À leur avis, les musulmans d'ici ne sont pas assez abordés dans les manuels. Une enseignante ayant suivi un cours optionnel sur " Le monde arabe ", lors de sa formation universitaire, suggère que ce genre de cours devienne obligatoire pour les futurs enseignants. Enfin, trois enseignants estiment ne pas avoir les connaissances suffisantes, en particulier pour combler la discontinuité des périodes historiques concernant l'islam et le monde musulman.

### **Situations réelles d'apprentissage sur les questions liées à l'islam et rapport des enseignants à la religion en général et à l'islam en particulier**

Le manuel de l'élève est utilisé comme support principal essentiellement pour la lecture. Les enseignants ont également recours à d'autres types de matériel (cahier de l'élève, atlas, cartes, ressources internet, ouvrages, revues d'histoire, films de fiction ...) dans leur enseignement pour compléter l'*Ailleurs*. Les savoirs sur l'*Ailleurs*, qui se trouvent parsemés à travers le dossier (Histoire en action) ou réunis dans un sous chapitre (D'hier à demain, Réalités) sont ceux, selon la majorité des répondants, qui aident le mieux

à aborder la troisième compétence, *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*. Dans le cas de “ La christianisation de l'Occident ”, l'*Ailleurs* permet à l'élève de constater qu'à la même époque, un mouvement d'islamisation s'opère à une large échelle. En réalité, l'*Ailleurs* sert également à développer la compétence 2, “ Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ”. On le retrouve plus précisément, dans le cas de l'islamisation, dans la composante “ Relativiser son interprétation des réalités sociales ” de la compétence 2. Ce que l'on attend de l'élève en fin de cycle, c'est qu'il soit capable de “ relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié ”,<sup>17</sup> autrement dit de comparer les deux mouvements de christianisation et d'islamisation dans le cas du chapitre 5.

Alors que la majorité des répondants s'interdisent de laisser transparaître leurs opinions quant à certaines croyances et pratiques religieuses, une minorité d'enseignants font ouvertement mention de leur athéisme ou de leur féminisme pour aborder certains aspects de l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, trois enseignants évitent de trop s'étendre sur les aspects religieux des événements historiques, y compris lorsqu'il s'agit du christianisme. Trois autres enseignants font référence à leur rapport à la diversité et à l'islam en se remémorant leurs souvenirs d'enfance et deux répondantes ayant séjourné dans un pays musulman (Sénégal, Mali) témoignent de leurs expériences respectives. Ces dernières n'hésitent pas à les relater à leurs élèves lorsqu'elles abordent en classe des caractéristiques historiques et récentes du monde musulman ou des questions portant sur les musulmans du Canada, du Québec et d'ailleurs. Ces deux témoignages sur la réalité vécue par des “ Occidentales de tradition chrétienne ” dans une société musulmane permettent de donner aux élèves une autre image de l'islam, parfois faussée par les médias et la culture parentale. L'une des deux jeunes femmes, dont les propos peuvent paraître stéréotypés, souligne que ses élèves de descendance canadienne-française et provenant de quartiers défavorisés de Montréal ont d'autant plus besoin d'être éclairés sur certains faits d'actualité, comme les accommodements raisonnables associés le plus souvent, au Québec, aux communautés musulmane et juive hassidique.

Les enseignants ont en général un rapport sécularisé à la religion, même si plusieurs d'entre eux ont baigné dans la tradition chrétienne. Ce rapport, bien que partagé par les enseignants d'histoire, est différemment intériorisé, assumé et utilisé en classe par chacun d'entre eux. Alors que certains affichent ouvertement leur rapport sécularisé à la religion au point d'en faire état dans des situations réelles d'apprentissage, d'autres préfèrent rester plus discrets pour différentes raisons. Une répondante explique qu'il est plus aisé d'aborder les faits religieux en histoire qu'en enseignement religieux (remplacé par le cours d'Éthique et culture religieuse depuis 2008). Elle rapporte d'ailleurs que son rapport sécularisé à

la religion et aux savoirs sacrés lui a valu parfois certaines résistances de la part d'élèves, témoins de Jéhovah, et d'être dépréciée du fait de son statut de femme par le père d'un élève musulman alors qu'elle exerçait en tant qu'enseignante en enseignement religieux. Ces expériences l'ont amenée à se remettre sérieusement en question. Deux autres enseignants (une femme et un homme) officiant dans des écoles à majorité québécoise française n'hésitent pas à laisser leurs opinions transparaître lors de situations d'apprentissage : la première sur la gestion de l'immigration au Québec, lors d'une discussion en classe sur l'actualité autour des accommodements raisonnables, le second en affichant ouvertement son athéisme pour bousculer les croyances rigides de certains de ses élèves et leur montrer qu'il existe d'autres façons de penser que la leur. En revanche, trois répondants (une femme et deux hommes) exerçant dans le même établissement multiethnique évitent d'aborder certains aspects de quelque religion que ce soit, moins pour leurs convictions personnelles que par peur de provoquer des tensions dans la classe ou d'affronter les remontrances des parents d'élèves. Selon l'enseignante, la politique de gestion de la diversité de cette école secondaire, dans laquelle sont présentes *environ 70 ethnies différentes parmi les élèves*, est d'éviter les questions socialement vives relatives à la religion et de proposer des ajustements au point de renoncer à certaines activités extrascolaires comme la piscine, car de jeunes musulmanes avaient refusé de se baigner lors d'une des sorties.

La gestion de la diversité culturelle et religieuse de la classe est un élément récurrent dans le discours des répondants, même si leur école secondaire est à majorité de descendance canadienne-française. Les savoirs scolaires constituant l'*Ailleurs*, partie clairement apparente dans le contenu de formation du programme et dans le manuel scolaire de l'élève, semblent avoir gagné une certaine légitimité dans le curriculum officiel. Cet *Ailleurs* couvre d'autres civilisations, cultures, religions et traditions (pour la première secondaire, les civilisations mésopotamienne, chinoise, de l'Indus et du Nil ainsi que la Grèce antique, l'islam et les Shoguns du Japon), mais l'Occident et le christianisme occupent une place majoritaire dans le programme du premier cycle. Bien qu'ils se basent sur certains repères culturels du programme, voire sur les thèmes proposés par le manuel, les enseignants complètent et adaptent l'*Ailleurs* en fonction de la réalité de leur classe. Ainsi, ils construisent le lien entre le présent et le passé ainsi que celui entre l'éducation à la citoyenneté et l'histoire, d'une part sur la base des faits d'actualité qui touchent directement ou indirectement l'islam, le monde musulman et les musulmans (événements du 11 septembre, accommodements raisonnables, l'assassinat de Bénazir Bhutto ...), et d'autre part en interrogeant les élèves sur leurs pratiques et traditions. Il ressort nettement des entretiens que les enseignants construisaient déjà ce lien avant le renouveau pédagogique. Cette pratique n'a

fait qu'être officialisée et légitimée par la réforme. En effet, la majorité des enseignants exerçant leur métier depuis plus de cinq ans à Montréal ont su s'adapter à une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée d'un point de vue culturel et religieux. Ils ont ainsi intégré à leurs situations d'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques tenant compte de la réalité de leurs classes au fur et à mesure qu'elles se transformaient. Leur rapport à la diversité sociale québécoise passe entre autres par celui qu'ils entretiennent avec leurs élèves de diverses origines ethniques. Ainsi, c'est à travers cette relation à l'autre dans la classe que leur rapport aux savoirs professionnels en général, et aux savoirs spécifiques sur les contenus de l'*Ailleurs* en particulier, évolue tout au long de leur carrière.

Le port du hijâb, qui faisait l'objet de deux extraits soumis aux sujets, a suscité chez la plupart d'entre eux une réaction souvent empreinte d'empathie envers leurs propres élèves voilées, y compris chez des enseignantes préoccupées par le statut d'infériorisation de la femme musulmane. Néanmoins, plusieurs dénoncent la condition féminine de certaines musulmanes, notamment les stéréotypes sexistes dans l'éducation des filles et des garçons musulmans plus ou moins détectables dans le comportement et les interactions en classe de certains de leurs élèves musulmans. Les enseignantes sont souvent plus sensibles que leurs pairs masculins à la question du port du voile. Très peu d'entre elles (2), bien qu'elles nous fassent part de leurs opinions féministes et laïques, font allusion aux femmes musulmanes pour parler de la condition féminine en classe. Une enseignante en commentant l'un des extraits sur le port du voile donne son avis personnel sur la signification de ce symbole religieux, mais se défend d'imiter l'auteur du texte en imposant son point de vue à ses élèves comme une vérité.

Les enseignants n'hésitent pas à donner la parole aux élèves musulmans de leur classe s'ils le souhaitent, pour expliquer certaines pratiques d'usage dans la religion musulmane, voire pour compléter l'enseignement des questions liées à l'islam comme religion. Le ramadan et le port du hijâb sont les thèmes qui reviennent le plus souvent dans les discussions en classe. Cependant, les répondants avaient déjà recours à l'élève ressource avant la réforme des programmes.

## **Conclusion**

Les résultats de l'enquête montrent à priori que les quatorze enseignants du premier cycle du secondaire d'histoire et d'éducation à la citoyenneté sont capables d'identifier les erreurs factuelles, les stéréotypes ou les biais ethnocentriques lors du traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans dans les nouveaux manuels. En effet, cette capacité à détecter biais et stéréotypes dans les extraits soumis, qui semble quasiment relever de l'expertise, laisse à penser que les enseignants possèdent-

raient des savoirs savants, sociaux ou privés sur l'islam au point que les contenus d'enseignement de l'*Ailleurs* ne constitueraient pour eux qu'un support secondaire mis à leur disposition par les concepteurs des manuels. En réalité, lorsqu'il s'agit d'aller dans le détail des savoirs historiques sur l'islam, les enseignants ne se montrent pas aussi performants. En effet, si l'on se réfère à l'analyse de ces trois textes effectuée par les chercheurs lors de la première étape de la recherche, plusieurs autres biais, stéréotypes, erreurs et omissions ont échappé à l'œil pourtant vigilant des sujets de notre enquête. Mais est-ce bien le rôle de l'enseignant de se conduire systématiquement en expert des contenus des manuels scolaires dont la tâche revient aux éditeurs et aux auteurs?

Plusieurs facteurs peuvent justifier cette tendance positive des résultats de l'analyse critique des textes par les participants. Tout d'abord, le choix de l'échantillon s'est limité à des enseignants de la ville de Montréal, seconde métropole après Toronto à accueillir le plus grand nombre de musulmans au Canada. Nous avons été mis en contact avec les enseignants d'histoire par l'intermédiaire des conseillères pédagogiques en univers social des commissions scolaires de Montréal et de Marguerite Bourgeoys. Ceux qui ont accepté de participer à l'enquête se sentaient alors concernés par les questions soulevées par notre recherche au lendemain de la réforme scolaire. De plus, l'on peut supposer qu'ils ont un rapport particulier à la diversité ethnique, culturelle et religieuse et qu'ils s'intéressent à plus forte raison aux réalités sociales de leurs élèves et aux savoirs curriculaires les concernant de près ou de loin. Enfin, nous devons souligner que les deux interviewees, dont l'une porte le foulard islamique, sont de culture arabo-musulmane. Cela a pu générer une certaine empathie chez les répondants pour leur interlocutrice et orienter leur discours. Tous ces paramètres propres à la sélection de notre échantillon et au déroulement de l'enquête ont pu biaiser nos résultats qui ne sont en aucun cas généralisables aux enseignants exerçant dans d'autres établissements scolaires de la région métropolitaine ou d'autres régions du Québec.

Les enseignants de l'enquête sont capables de détecter les biais, mais en général la plupart d'entre eux ont des doutes sur la validité de leurs savoirs sociaux et privés sur l'islam qui leur permettraient de corriger les erreurs qu'ils rencontrent dans les manuels et d'éviter de les reproduire dans la transmission des savoirs en classe. Or, la moitié d'entre eux uniquement déclarent avoir besoin d'une formation qui les aiderait à acquérir les outils adéquats à la fois pour détecter certains textes biaisés et pour y remédier afin de transmettre des savoirs recevables scolairement et socialement. Les autres répondants, qui ne sont pas favorables à une formation sur ces enjeux, avancent bien évidemment d'autres arguments (leur manque de temps, leur refus d'aborder des questions aussi délicates en classe ...) que celui de ne pas vouloir remédier aux lacunes présentes dans les textes soumis ou dans les manuels, en général.

Rares sont les enseignants interviewés qui se contentent des manuels pour expliquer l'islam et le monde musulman à leurs élèves. Selon eux, même enrichis, les nouveaux manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne suffisent pas à expliquer les enjeux actuels liés à l'islam et aux musulmans à des élèves de première et deuxième secondaire, soit parce que certains biais, stéréotypes, omissions et erreurs factuelles persistent, soit en raison du registre trop sophistiqué de certains textes pour des élèves de cette tranche d'âge. Les répondants disent en majorité devoir souvent apporter un complément pour renforcer le contenu ou, au contraire, pour le simplifier. Afin de compléter les manuels, ils font appel à leurs propres savoirs, savants, sociaux, privés, y compris pour gérer les discussions et débats en classe, générés le plus souvent par des faits d'actualités, nationaux ou internationaux, se rapportant aux musulmans ou à d'autres communautés religieuses.

Par ailleurs, le discours des sujets est marqué par leur rapport à la religion en général et à l'islam en particulier. Plusieurs dimensions et indicateurs permettent de comprendre l'influence de ce rapport sur leur manière de transmettre les savoirs scolaires sur l'islam et le monde musulman auprès de leurs élèves : le rapport des enseignants à la diversité dans la société québécoise, la composition ethnique de leurs classes, leur rapport sécularisé à la religion en général, la déconfectionnalisation progressive de la sphère publique au Québec, leur perception des stéréotypes sexistes dans l'éducation des élèves musulmans et de la condition féminine musulmane ainsi que la médiatisation de l'islam, du monde musulman et des musulmans à l'échelle nationale et internationale. Le rapport de l'enseignant aux savoirs sur l'islam et sur le monde musulman, intimement lié à son rapport à la religion musulmane et à l'*Autre*, musulman, se construit tout au long de sa vie personnelle et professionnelle et intervient dans la transmission des savoirs scolaires portant sur ces enjeux lors des pratiques réelles d'apprentissage. Rappelons par ailleurs que cette enquête a été réalisée à la charnière de l'ancien programme et du nouveau et que les enseignants se basent aussi bien sur leurs expériences d'enseignement d'avant que celles d'après le renouveau pédagogique. À ce sujet, il ressort de leur discours qu'ils mettaient déjà en place des procédés pédagogiques pour traiter l'islam, le monde musulman et les musulmans dans leurs classes.

La présence de l'*Ailleurs* dans chaque dossier est la preuve que les instigateurs de la réforme scolaire ne pouvaient plus faire l'économie de prendre en considération l'évolution d'autres sociétés et civilisations pour combler l'aspect de synchronie d'un point de vue historique ainsi que le vécu de certains élèves issus des minorités vivant dans la société pluraliste qu'est le Québec. Les repères culturels concernant l'*Ailleurs* soulignés dans le programme de formation et dans les manuels sont les seuls éléments dont les enseignants disposent puisqu'aucune formation sur ces

nouveaux savoirs n'est prévue. Les savoirs scolaires constituant l'*Ailleurs* semblent avoir gagné une certaine légitimité puisqu'ils apparaissent désormais sous une forme structurée aussi bien au niveau de l'espace qui leur est alloué que du point de vue de leur fiabilité par rapport aux savoirs scolaires contenus dans les anciens manuels. Mais cette légitimité reste partielle puisque ces savoirs historiques, n'occupant qu'un espace moindre dans le manuel, ne sont abordés qu'en parallèle et qu'en fonction de ceux qui composent le corpus principal des chapitres. Or assigner à ce type de contenus portant sur diverses cultures et sociétés, dont l'islam, le rang de savoirs hiérarchiquement *secondaires*, ne reviendrait-il pas à renforcer la légitimité des savoirs scolaires socialement dominants du groupe majoritaire, au détriment de ceux associés aux minorités qui peuplent de plus en plus les centres urbains du Québec? Finalement, dans un cours d'histoire occidentale, le statut des savoirs historiques sur l'*Ailleurs* se verrait renforcer à la seule condition que ces derniers ne soient plus identifiés comme tels, mais comme des racines, des faits du passé incontournables à la compréhension du présent.

- <sup>1</sup>. Voir article de Béchir Oueslati et al. dans le présent numéro. Voir Béchir Oueslati, Marie Mc Andrew et Denise Helly, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire au Québec*, Rapport de recherche, Chaire de Recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal, [http://www.chereum.umontreal.ca/pub\\_chaire.html](http://www.chereum.umontreal.ca/pub_chaire.html) (janvier 2010).
- <sup>2</sup>. Voir par exemple: Yves Lenoir, Bernard Rey, Gérard-Raymond, Roy et Johanne Lebrun, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites* (Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001). Johanne Lebrun, Yves Lenoir, Mario Laforest, François Larose, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani et Mary Pearson, "Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context," *Curriculum Enquiry* 32, no. 1 (2002): 51-83. Carlo Spallanzani, Johanne Lebrun, Diane Biron, Yves Lenoir, Gérard-Raymond Roy, François Larose et Guy Masselter, *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire* (Sherbrooke : Éditions du CRP, 2001).
- <sup>3</sup>. Canadian Society of Muslims, *News bulletin*, <http://muslim-canada.org/newso1.html> (2001).
- <sup>4</sup>. Near East Cultural and Educational Foundation, *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, 1988).
- <sup>5</sup>. Des cours ont été introduits dans le cadre de la réforme scolaire ayant lieu en Ontario à ce moment-là et incluant plusieurs régions du monde : le Sud-est asiatique, le Moyen et le Proche-Orient, l'Afrique sub-saharienne.
- <sup>6</sup>. Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec (MELS), *Programme de formation de l'école québécoise, Domaine de l'univers social, Histoire et Éducation à la citoyenneté*, [http://www.mels.gouv.qc.ca-sections-programmeFormation-secondaire2-medias-7b-pfeq\\_histoire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca-sections-programmeFormation-secondaire2-medias-7b-pfeq_histoire.pdf) (2006).
- <sup>7</sup>. Yves Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (Grenoble : La Pensée Sauvage, 1991), 2ème édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua.
- <sup>8</sup>. Alain Legardez, "L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques," *Revue des sciences de l'éducation* 30, no. 3 (2004): 647-665.
- <sup>9</sup>. Nous ne tenons pas compte dans cet article de l'approche clinique d'inspiration psychanalytique dont les membres de l'équipe du Centre de Recherche Education et Formation (CREF) se distinguent dans leur conceptualisation du rapport au savoir en éducation et en formation.
- <sup>10</sup>. Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, eds, "Traité des sciences et des pratiques de l'éducation," (Paris : Dunod, 2006), 839.
- <sup>11</sup>. Amina Triki-Yamani et Marie Mc Andrew, "Perceptions du traitement de l'islam du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans (es) du Cégep au Québec," *Diversité urbaine* 9, no. 1 (2009) : 73-94. Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir* (Paris : La Découverte, 2005). Jacky Beillerot, "Les savoirs, leurs conceptions et leur nature," in *Pour une clinique du rapport au savoir*, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, ed. (Paris : L'Harmattan, 1996), 119-143.
- <sup>12</sup>. Ces trois extraits font partie de ceux sélectionnés et analysés par l'équipe de chercheurs. Pour consulter ces analyses, voir Béchir Oueslati et al., *Le traitement de l'islam et des musulmans*, 111, 179-181.
- <sup>13</sup>. Christian Laville, *D'hier à demain. Manuel A, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire* (Saint-Laurent: Éditions Chenelière, 2006), 206.
- <sup>14</sup>. Line Lamarre, François Hudon et Michel Vervais, *Réalités. Manuel 1A, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire* (Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique, 2007), 292-297.
- <sup>15</sup>. En 1<sup>ère</sup> secondaire, *La christianisation de l'Occident au Moyen-âge et L'essor urbain et commercial à partir de la fin du Moyen-âge* et en deuxième secondaire, *La reconnaissance des libertés et des droits civils*.
- <sup>16</sup>. De manière générale, même si la perspective eurocentriste du traitement des croisades reste dominante, certains auteurs du nouveau matériel didactique ont inclus quelques aspects de la perspective musulmane plus ou moins variables en termes quantitatifs et qualitatifs selon le manuel.
- <sup>17</sup>. MELS, *Programme de formation*, 347.