



HAL
open science

L'évolution de la place de l'Islam dans l'enseignement en classe de seconde et dans la formation des enseignants en histoire-géographie

Valentin Louvet

► To cite this version:

Valentin Louvet. L'évolution de la place de l'Islam dans l'enseignement en classe de seconde et dans la formation des enseignants en histoire-géographie. Education. 2023. dumas-04224695

HAL Id: dumas-04224695

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04224695>

Submitted on 2 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 2 : Second degré
Histoire-géographie**

Année 2022-2023

LOUVET VALENTIN

***L'EVOLUTION DE LA PLACE DE L'ISLAM DANS
L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE SECONDE ET DANS LA
FORMATION DES ENSEIGNANTS EN HISTOIRE-
GEOGRAPHIE***

Sous la direction de : ***Rémi DALISSON***

Résumé

En France, la place de l'islam dans la société fait l'objet de débats socio-politiques virulents depuis le début des années 1990, avec une accélération dans les années 2000. Le discours officiel tenu par l'Education nationale insiste sur la nécessité de renforcer l'enseignement du fait religieux islamique, parfois source de vives tensions. Pourtant, l'institution ne semble pas s'être donné les moyens de ses ambitions, en particulier au lycée, tant dans les programmes d'enseignement que dans les outils et les formations proposées au personnel enseignant.

Abstract

In France, the place of Islam in society has been the subject of virulent socio-political debate since the early 1990s, with an acceleration in the 2000s. The official discourse of the French education system insists on the need to reinforce the teaching of Islamic religious facts, which is sometimes a source of great tension. However, the institution does not seem to have given itself the means to achieve its ambitions, especially in highschools, both in terms of school curricula and regarding the tools and training offered to teachers.

Mots-clés : Laïcité / Islam / Programmes scolaires / Fait religieux / Education / Concours d'enseignement / Formation des enseignants.

Note : Tous ces termes sont difficilement traduisibles en langue étrangère, montrant la spécificité du modèle scolaire français.

Keywords : *Laicism / Islam / School curricula / Religious phenomenon / Competitions for teachers' recruitment / Teachers' education.*

Table des matières

Résumé et mots-clés.....	3
Remerciements.....	5
Justification du choix du sujet.....	6
I- Introduction.....	7-18
A- Débats socio-politiques et cadre scientifique sur le fait religieux islamique.....	7-12
B- Hypothèses de recherche et modalités de constitution du corpus.....	13-17
C- Présentation détaillée du corpus et modalités de recueil des données.....	17-18
II- L'évolution de la place de l'Islam dans l'enseignement en classe de 2de GT.....	19-37
A- Analyse de la place de l'Islam dans les programmes de 2de GT.....	19-27
B- Analyse des manuels d'histoire pour la 2de GT (générale et technologique).....	28-37
III- Comment les enseignants se forment-ils au fait religieux islamique.....	38-49
A- La place de l'Islam dans les concours d'enseignement du secondaire.....	38-45
B- Présentation du questionnaire et de l'échantillon.....	45-46
C- Analyse des données du questionnaire.....	47-49
IV- Conclusion.....	50-51
V- Bibliographie.....	52-56
VI- Annexes.....	57-64

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire pour son accompagnement pertinent, sa disponibilité et sa bienveillance dans l'encadrement de ce travail de recherche, ainsi que l'ensemble des enseignants-chercheurs nous ayant assisté dans la rédaction de ce travail durant notre formation. Il me faut également exprimer ma gratitude à l'ensemble des enseignants d'histoire-géographie qui m'ont fourni témoignages et conseils dans le cadre de mes recherches, notamment aux enseignants m'ayant assisté dans la diffusion du questionnaire associé à ce mémoire. Enfin, un immense merci à mes proches pour leur soutien indéfectible et précieux durant la période de préparation de ce travail, sans qui rien n'aurait été possible.

Justification du choix du sujet

Dans le cadre du mémoire que nous avons à réaliser au cours du master MEEF mention Histoire-Géographie, j'ai choisi de travailler sur le thème de l'enseignement du fait religieux. En effet, dans le cadre de ma licence, j'ai eu l'opportunité de me spécialiser davantage en histoire des religions, en suivant des enseignements sur l'histoire de l'Islam, du christianisme ainsi que des religions antiques. Un tel thème semble d'autant plus pertinent au vu des tensions cristallisées par l'assassinat de Samuel Paty le 16 octobre 2020, et plus récemment l'hommage organisé à la liberté des enseignants le plus souvent non formés en octobre 2022, ou encore le port des abayas ou des qamis à l'École. Aspirant à devenir enseignant et donc fonctionnaire de la République, il me semble intéressant de travailler sur cette thématique qui évoque la laïcité dans l'enseignement secondaire. De fait, avoir une connaissance pointue de la laïcité et de l'enseignement du fait religieux est primordial pour tout enseignant d'histoire-géographie, amené à intervenir au quotidien auprès des élèves sur ces questions, notamment en enseignant d'Éducation Morale et Civique. Je souhaite être capable d'aborder les questions socialement vives tout en continuant d'étudier les religions et le rapport qu'ont les sociétés à leur propos, de par l'intérêt que j'y ai porté durant mes études. Le contexte actuel, ainsi que ma mise en stage m'ayant permis d'enseigner en classe de 5^e à propos de la civilisation musulmane, que j'ai particulièrement étudiée en licence, me poussent à envisager de traiter plus précisément la place du fait religieux islamique dans l'enseignement secondaire en France. Le fait de me concentrer sur la religion musulmane en particulier est un choix délibéré au vu des contraintes de l'exercice imposé en master MEEF, mais il serait tout aussi intéressant de procéder à une telle étude sur d'autres religions, dans une étude plus conséquente.

Dans le contexte socio-politique actuel de tensions autour du fait religieux, l'enseignant doit être le relais de valeurs et principes républicains, et former des esprits critiques à même d'être des citoyens responsables et autonomes. Sur une question aussi délicate, le discours enseignant doit présenter le fait religieux sous un jour historique apportant la compréhension des comportements et des représentations, et non pas un discours théologique s'éloignant du principe de laïcité et exposant l'enseignant à des tensions et contestations. Afin de remplir cette mission, il s'agit d'observer si les enseignants sont suffisamment formés et outillés, voilà le principal objectif de ce travail de recherche.

I- Introduction

A- Débats socio-politiques et cadre scientifique sur l'enseignement du fait religieux

Les débats concernant le fait religieux dans l'enseignement secondaire sont anciens, et plus particulièrement concernant l'islam. Dès 1985, Jacques Berque, professeur honoraire d'histoire sociale de l'Islam au collège de France, se voit confier la rédaction d'un rapport sur l'« immigration à l'École »¹, et enjoint à actualiser les savoirs concernant la civilisation islamique notamment. se posent particulièrement depuis les polémiques concernant les signes religieux ostentatoires, dont l'une des premières manifestations fut l'affaire des « foulards de Creil » en 1989, éclatant après plusieurs années de montée des revendications identitaires de la communauté musulmane en France. Le rapport Joutard de 1989, commandé pour réagir à cette polémique, relève un déficit dans l'enseignement du fait religieux dans les établissements public². La question fit l'objet de débats intenses, et l'est encore aujourd'hui, bien que la loi de 2004 sur les signes religieux à l'école interdise le port de tout signe religieux ostentatoire dans l'enceinte d'un établissement public d'enseignement. En effet, la question de définir le caractère « ostentatoire » se pose particulièrement.

Ces débats, dans lesquels furent pris bon gré mal gré les enseignants, ont donné lieu à nombre de recherches historiques et didactiques afin d'accompagner ceux-ci dans leur enseignement, et de mieux comprendre les phénomènes en jeu, à partir des années 2000 en particulier. La question intéresse au plus haut lieu. En effet, le ministre de l'Éducation Nationale Jack Lang (aujourd'hui président de l'Institut du monde arabe), commande un rapport à Régis Debray, en 2001, qui paraît en 2002. Le rapport Debray prône un enseignement du fait religieux plus important dans l'enseignement secondaire public, qui constituerait selon lui un enjeu d'éducation à la citoyenneté³, comme le relevait Fernand Ouellet dans un article également paru en 2002⁴.

En réponse à ce rapport, un séminaire national interdisciplinaire fut organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002 par la Direction de l'enseignement scolaire, visant à mettre en

- 1 BERQUE, J. (1985). *L'immigration à l'École de la République, rapport au ministre de l'Éducation nationale*. CNDP.
- 2 JOUTARD, P. (1989). *Les questions religieuses et l'enseignement. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale.
- 3 DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale.
- 4 OUELLET, F. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'école publique ?. *Carrefours de l'éducation*, 14, 40-58.

application les recommandations du rapport Debray sur l'enseignement du fait religieux dans l'enseignement public. Une part relativement marginale de ce séminaire est consacrée à l'islam. Pierre Lory, directeur d'études à l'École pratique des hautes études, y présente l'historiographie de la question des premiers temps et fondements de l'islam, visant à mieux accompagner les enseignants dans leur enseignement. Jacqueline Chabbi, professeure à l'université de Paris VIII, présente la figure du prophète Mahomet, en statuant sur la différence entre le personnage historique et le personnage religieux, mais se contente d'évoquer la difficulté que certains élèves peuvent avoir à dissocier les deux figures sans présenter d'autre stratégie pour les aider à faire la distinction sans provoquer de tension.⁵

Il apparaît donc clairement que la question de l'enseignement du fait religieux, en particulier islamique, est un enjeu majeur pour la profession, qu'il est intéressant de traiter.

Devant ces recommandations ne posant que peu de solutions concrètes, des ouvrages scientifiques nombreux sont venus compléter l'étude de la question depuis les années 2000, comme celui de Nicolle Samadi, paru en 2003, se proposent de donner des outils de compréhension aux enseignants permettant d'enseigner le fait islamique de manière laïque.⁶

Néanmoins, le fait de savoir si l'enseignement du fait religieux est compatible avec le principe républicain de laïcité continue de faire l'objet de nombreux débats et d'alimenter les réflexions, au-delà des seuls historiens et enseignants d'histoire-géographie. En effet, dans ce contexte, l'historien du droit Christian Starck a écrit un article en 2003 afin d'étudier la place de l'enseignement du fait religieux dans la République laïque, en regard avec la Constitution, tout en effectuant des comparaisons éclairantes avec les systèmes d'enseignement d'autres pays comme l'Allemagne ou les États-Unis⁷. Faisant écho à ces débats, *Le Monde des religions* n°3 de janvier-février 2004 s'intitule « Peut-on enseigner les religions de manière laïque ? ». Peu après l'entrée en vigueur, le 15 mars 2004, de la loi sur la laïcité à l'école, le premier Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe, Álvaro Gil-Robles, organise un séminaire les 17 et 18 mai 2004 intitulé « Religion et éducation : la possibilité de développer la tolérance par l'enseignement du fait religieux », dont l'intitulé même souligne une dynamique en faveur de cet enseignement, qui permettrait de développer la tolérance, et serait compatible avec la laïcité. Les chercheurs continuent de s'intéresser à la question,

5 Actes du séminaire national interdisciplinaire sur l'enseignement du fait religieux, organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants, CRDP Académie de Versailles, DESCO, 2003.

6 SAMADI, N. (2003). *Islams, islam : repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique*. CRDP Créteil.

7 STARCK, C. (2003). Éducation religieuse et Constitution. *Revue française de droit constitutionnel*, 53, 17-32.

comme en témoignent l'ouvrage de Mireille Estivalezes en 2005 sur les religions dans l'enseignement laïque⁸, et l'ouvrage de 2007 sur les enjeux de l'enseignement du fait religieux par Dominique Borne (qui avait préfacé l'ouvrage de Nicolle Samadi paru en 2003) et Jean-Paul Willaime.⁹

Les réflexions sur cette question se poursuivent dans les années 2010, dans un contexte de débats autour du port du voile intégral dans l'espace public, interdit en 2010 (souligné par Vincent Tiberj en 2014¹⁰). L'importance de l'enseignement du fait religieux dans le « vivre-ensemble » est réaffirmée, comme en témoignent les articles de Caroline Sägesser en 2012¹¹ et de Bruno Michon en 2014, ce dernier effectuant des comparaisons avec les enseignements du fait religieux d'autres pays comme l'Allemagne, permettant de compléter et avec un regard moins juridique les travaux de Christian Starck de 2003.¹²

A partir de 2015, la France est la cible de différents attentats terroristes islamistes, qui se multiplient partout dans le monde dans le cadre de la lutte contre l'État Islamique. Les travaux des années précédentes accordaient certes une place importante à la place de l'enseignement du fait religieux dans une République laïque, mais désormais, les travaux étudient en particulier la religion musulmane. Si Sébastien Urbanski, dans un article de 2016, étudie de nouveau le fait religieux en général et fait une comparaison avec nos voisins européens. Il relève une crispation toute française autour de la question de la laïcité, en particulier du point de vue des enseignants qui se sentent parfois en porte à faux vis-à-vis des élèves. Il explique que contrairement à une vision généralement véhiculée, la France n'est pas isolée dans sa volonté d'un enseignement laïc, la commission européenne étant par exemple intervenue pour inviter la Pologne à retirer les crucifix des salles de l'enseignement public, jugeant que cela nuisait à la liberté de conscience des élèves.¹³

Michel Thierry, en 2018, étudie le respect de la laïcité dans la République, prêtant une attention particulière à la religion musulmane, au coeur des débats et suscitant de nombreux amalgames et tensions¹⁴. Cette dernière, depuis une trentaine d'années, est en effet devenue

8 ESTIVALEZES, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Presses Universitaires de France.

9 BORNE, D., & WILLAIME, J. (2007). *Enseigner les faits religieux : Quels enjeux ?*. Armand Colin.

10 TIBERJ, V. (2014). L'islam et les Français : cadrages des élites, dynamiques et crispation de l'opinion. *Migrations Société*, 155, 165-180.

11 SAGESSER, C. (2012). Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141, 5-59.

12 MICHON, B. (2014). L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative. *Revue française de pédagogie*, 186, 85-97.

13 URBANSKI, S. (2016). L'enseignement du fait religieux dans l'école publique ?. *Carrefours de l'éducation*, 14, 40-58. Presses Universitaires de France.

14 THIERRY, M. (2018). Respecter et faire respecter la laïcité. *Vie sociale*, 21, 161-171.

l'enjeu de nombreux débats dans l'enseignement public, comme en témoigne l'article de Géraldine Bozec de 2020, dans lequel elle analyse le rôle joué par les enseignants dans les problématiques scolaires de l'enseignement religieux, en insistant sur le manque de recul et de formation de certains enseignants pour aborder la question, qui serait l'une des causes principales de la constitution de l'enseignement du fait religieux islamique comme « problème »¹⁵. Dans un article de 2021, Olivier Rota remet en cause l'expression de « faits religieux » popularisée par Régis Debray dans son rapport de 2002 (comme le faisait déjà Annliese Nef en 2017¹⁶) tout en mettant en perspective le fait que l'inculture religieuse serait à l'origine des tensions que la société française traverse depuis de nombreuses années, en particulier en regard de la religion musulmane¹⁷. Ainsi, en près de 20 ans, la question de l'enseignement du fait religieux dans l'enseignement religieux est restée en débat, débat pour le moins houleux, et s'est polarisée autour de l'enseignement du fait religieux islamique.

La création en février 2022 de l'Institut français d'islamologie (IFI) semble être l'aboutissement de l'intérêt scientifique pour la question en France, regroupant des spécialistes des universités de Strasbourg et d'Aix-Marseille, ainsi que de l'École pratique des Hautes Études, de l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) et de l'École pratique des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Les importants débats des années 2000 sur la question, de même que l'introduction de la loi sur la laïcité de 2004, de la Charte de la laïcité à l'École en 2013, la réunion d'un « Conseil des sages de la laïcité » en 2018 ainsi qu'un vademecum « La laïcité à l'école » paru en 2021 montrent toute l'importance qu'accorde l'Éducation nationale et plus globalement le gouvernement à cette question.

De l'étude de l'évolution de la recherche sur la question de l'enseignement du fait religieux à l'école, et plus particulièrement de l'enseignement du fait islamique, il ressort que de très nombreux travaux ont traité la question en lien avec le contexte politique et social que traversait le pays, tout en étudiant la question d'un point de vue théorique se reposant sur des arguments juridiques et sur les valeurs de la République. La question intéresse depuis

15 BOZEC, G. (2020). « La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire : les enseignants, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique ». *Agora débats/jeunesses*, 84, 81-94.

16 NEF, A. (2017). *L'Islam a-t-il une Histoire ? : de l'enseignement du fait religieux comme fait social* (1^{re} éd.). Bord de l'eau.

17 ROTA, O. (2021). Enseigner les « faits religieux » ? Aléas d'une expression malheureuse, du rapport Joutard (1989) aux préconisations du Conseil des sages de la laïcité (2018). *Carrefours de l'éducation*, 51, 151-163.

plusieurs décennies, comme en témoigne l'article de Geneviève Vischi de 1985¹⁸, faisant écho à l'Association française Islam et Occident, ayant publié en 1984 un article étudiant la place de l'Islam dans les manuels scolaires français¹⁹. Le fait d'employer le terme « Islam » et non « islam » montre que la question est davantage celle du traitement d'une civilisation au-delà des clichés et des insuffisances de la recherche sur cette civilisation en France, et pas encore véritablement un problème d'enseignement du fait religieux.

Les travaux traitant de véritables situations d'enseignement et de problématiques se posant au quotidien aux enseignants et avec des élèves demeurent rares, à l'exception notable des travaux de Mohamed-Chérif Ferjani visant à un enseignement laïque du fait islamique dès 1996²⁰, des travaux d'Ismail Mohsen depuis le début des années 2000²¹, ou du mémoire d'Élodie Guillon, paru en 2011, qui permet d'étudier l'impact direct sur les élèves d'une partie du programme selon la manière dont on l'enseigne²².

Bien que des réflexions d'ensemble ont pu être menées sur des questions comme l'évolution de la laïcité en France et de l'enseignement du fait religieux en général, peu de travaux se sont spécifiquement intéressés à l'évolution du regard de l'institution scolaire vis-à-vis de l'enseignement du fait religieux islamique. Certes, dans son ouvrage de 2017 intitulé *L'islam a-t-il une histoire. Du fait religieux comme fait social*, Annliese Nef a étudié l'évolution de l'étude de l'islam dans les programmes les plus récents et les programmes de concours, tout en défendant une histoire scientifique et universitaire de l'islam, mais elle n'a pas mené cette étude sur une période et un corpus plus larges. Travailler sur de telles problématiques permettrait de mettre en perspective les enjeux que revêtent cet enseignement hier et aujourd'hui, tout en insistant sur la place qu'il prend ou devrait prendre à l'aune de l'historiographie et des objectifs de l'enseignement secondaire. Cela permettrait par ailleurs de mettre en perspective les évolutions des programmes d'enseignement sur cette question en particulier.

Véronique Deneuche, dans sa thèse de 2010 publiée en 2012, proposait une étude des manuels de 6^e et 5^e concernant l'enseignement des trois monothéismes. Concernant l'islam,

18 VISCHI, G. (1985). « L'image de l'Islam médiéval à travers les manuels scolaires d'histoire français de 1945 à 1971 ». *Horizons Maghrébins – Le droit à la mémoire*.

19 Association française Islam et Occident. (1984). *L'image de l'Islam dans les manuels scolaires français*. Association française Islam et Occident.

20 FERJANI, M.-C. (1996). *Les voies de l'Islam : Approche laïque des faits islamiques*. CRDP Besançon.

21 MOHSEN, I. (2001). « L'islam dans les manuels d'histoire en France ». *Les cahiers de l'Institut catholique de Lyon*. N°32. Université catholique de Lyon.

22 GUILLON, E. (2011). *En quoi l'étude d'une question socialement vive, le fait religieux à travers le thème "échanges et conflits en méditerranée au Moyen-Âge" peut-elle constituer un levier pour travailler la notion de tolérance ?*. Education.

elle relève que l'enseignement des faits religieux fut continu depuis 1958. Elle observe que les documents sont peu nombreux et inchangés, le plus souvent articulés autour d'une figure, comme le prophète Mahomet. Elle relève que l'enseignement du fait religieux se fait bien souvent par un regard théologique plus qu'historique, posant un problème au regard de la laïcité, et ce par un manque de « précaution oratoire ». Il s'agit d'un travail très intéressant dans sa méthodologie et son contenu, qu'il serait intéressant de relayer pour l'enseignement du fait religieux islamique en particulier, mais dans les programmes de lycée cette fois-ci²³.

Enfin, les travaux de Patricia Legris, notamment dans les années 2010, tendent à montrer que depuis 1944, le politique a pris de plus en plus de poids dans l'élaboration des programmes d'enseignement²⁴. Elle observe qu'à partir des années 1980 les programmes d'histoire se font le relais de problématiques de société (la place des femmes, des minorités, et plus récemment de la communauté musulmane) présentés derrière un discours lissé à visée unificatrice, ne respectant pas toujours l'assise historiographique nécessaire à tout enseignement historique. De fait, dès 2006, Evelyne Héry avait déjà relevé des biais similaires dans les programmes scolaires.²⁵

A l'aune de ces nombreux travaux, on peut mesurer toute l'importance de la question de l'enseignement du fait religieux islamique pour le monde de la recherche et de l'enseignement. Malgré l'ampleur des travaux réalisés, il semble primordial de continuer à étudier cette question. En effet, l'actualité est éloquent pour souligner les tensions autour de l'enseignement du fait religieux islamique en France, malgré plus de trois décennies de réflexions. L'assassinat de Samuel Paty le 16 octobre 2020, la réaffirmation des principes de laïcité comme un des fondements de la formation des masters MEEF réformée en 2021, l'accent mis sur la civilisation islamique dans les programmes de concours, et plus récemment les polémiques sur la prolifération des « tenues islamiques » dans les établissements d'enseignement public ayant fait réagir les ministres Jean-Michel Blanquer et son successeur Pap N'Diaye, sont autant d'indicateurs d'une question qui nécessite d'être étudiée plus en profondeur.

23 DENEUCHE, V. (2012). *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*. Editions L'Harmattan.

24 LEGRIS, P. (2010). « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) ». *Histoire de l'éducation*, 126, 121-154.

25 HERY, E. (2006). « L'histoire dans les textes officiels de l'enseignement secondaire ». Dans ANDRIEU, C., LAVABRE, M., & TARTAKOWSKY, D. *Politiques du passé : Usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Presses universitaires de Provence.

B- Hypothèses de recherche et présentation du corpus

1- Hypothèses de recherche et problématique

En partant des tensions qui se cristallisent actuellement autour de l'enseignement du fait religieux islamique, de nombreuses questions émergent. Il convient de s'interroger tout d'abord sur les origines de ces tensions, sur lesquelles nous sommes déjà revenus précédemment. Il faut ensuite être capable d'analyser l'évolution de ces tensions, à lier avec l'évolution de l'enseignement du fait religieux islamique. Un premier écueil inexorablement rencontré sera celui de la définition du « fait religieux », faisant débat au sein de la communauté scientifique et éducative encore aujourd'hui. Nous définirons le fait religieux islamique, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, comme l'ensemble des actes des individus de confession musulmane, ainsi que l'ensemble des représentations et des traits civilisationnels ayant pour origine la communauté des croyants musulmans. Il s'agit de bien distinguer l'enseignement de ce fait religieux de l'enseignement de la religion. Ainsi, enseigner les révélations du prophète Muhammad relève de l'enseignement de la religion, de la tradition musulmane, tandis qu'enseigner les origines de l'*Umma* et les implications sur la politique dans le(s) califat(s) islamique(s) relève de l'enseignement du fait religieux.

Par ailleurs, il est important de rappeler une distinction qui sera reprise dans cette étude, à savoir que l'islam fait référence à la religion, tandis que l'Islam fait référence à la civilisation islamique, englobant donc également l'islam. Aborder l'enseignement du fait religieux islamique revient à trouver un juste milieu entre ces deux acceptions. De manière générale, nous nous référerons dans ce travail à la place de l'Islam (en tant que civilisation) dans l'enseignement secondaire, en recouvrant les tensions liées aux aspects religieux de l'Islam, traitant donc de l'islam en tant que religion.

Une première hypothèse peut alors être formulée, déjà relevée dans des travaux précédents, à savoir que les programmes entretiennent un flou quant à la distinction des deux enseignements, qui n'aide pas les enseignants à faire cette distinction. Ainsi, des situations de tension pourraient émerger de par ce flou entretenu et des enseignements touchant au dogme islamique et donc à la foi personnelle des individus, et notamment des élèves, sans pour autant apporter quoi que ce soit du point de vue des compétences et des apprentissages.

Pour analyser cette évolution des tensions liées à l'enseignement du fait religieux islamique, et donc l'évolution du traitement de l'Islam dans l'enseignement secondaire, il est primordial de s'intéresser aux programmes officiels, qui sont l'émanation de la vision

institutionnelle de l'enseignement, et de ses objectifs. Ainsi, en liant évolution de la place de l'Islam dans les programmes et le contexte socio-politique, on comprend d'autant mieux les objectifs et les limites éventuelles des objets d'enseignement, au vu d'une proportion de plus en plus importante ces dernières décennies d'élèves ayant une culture musulmane en France²⁶, bien que de telles enquêtes posent question en vertu du principe de laïcité, faisant de la religion une affaire privée en France. Ainsi que des tensions liées à l'enseignement du fait religieux islamique, une hypothèse « optimiste » serait celle d'un traitement plus pertinent et minutieux du fait religieux islamique dans les programmes au fil du temps, ainsi qu'une diversification des objets d'enseignement liés à l'Islam.

S'intéresser aux programmes est insuffisant. En effet, si ils sont l'émanation de la volonté institutionnelle en matière d'enseignement, et s'imposent aux enseignants dans leur pratique, ils sont bien insuffisants pour évaluer les réalités de l'enseignement du fait religieux islamique sur le terrain. Il conviendrait d'analyser le principal outil utilisé par les enseignants pour transformer les programmes en objets d'enseignement, à savoir les manuels scolaires. En effet, ce sont des outils précieux pour les enseignants, car bien que présentant des limites certaines dans le traitement historique et pédagogique (à nuancer selon les manuels), ils présentent l'avantage d'un gain de temps considérable pour les enseignants. Par ailleurs, dans la majorité des cas, les élèves ont un manuel à leur disposition avec des documents en couleur, plus commodes que de demander à l'enseignant d'imprimer ses ressources (avec les aléas techniques que cette méthode comporte) pour chaque séance. De nouveau, une hypothèse optimiste peut émerger, à savoir que le traitement du fait religieux islamique dans les manuels tendrait à être plus exhaustif et à moins dériver sur le terrain de l'enseignement religieux, tout en s'appuyant sur une historiographie plus approfondie. On peut cependant postuler que de grandes différences seront observées selon les manuels, selon les éditions, en fonction des choix éditoriaux de chaque comité de rédaction, en prenant parfois des directions n'allant pas forcément dans le sens des programmes.

Par ailleurs, la vision institutionnelle et les outils exploitant cette dernière pour être mis à la disposition des enseignants (comme les manuels scolaires) sont également insuffisants pour juger des réalités de l'enseignement du fait religieux islamique. En effet, ce sont bien les enseignants eux-mêmes qui sont acteurs de cet enseignement, et qui en partant des consignes institutionnelles et en s'appuyant sur les manuels scolaires, mettront en œuvre des pratiques pédagogiques et des situations d'apprentissages liées à l'enseignement du fait

26 SIMON, P. (2019). "Le nombre de musulmans en France et en Europe : la fabrique des chiffres". Dossier "La société française et la construction du "problème musulman"" *De facto*, 6 | avril 2019.

religieux islamique. Pour pouvoir analyser ces pratiques, il conviendrait d'étudier les situations qu'ils rencontrent en classe, tout en étudiant leur degré de formation à ces questions pour essayer d'établir l'origine des tensions qui peuvent survenir. Il sera particulièrement intéressant d'observer les évolutions dans la formation des enseignants à l'enseignement du fait religieux islamique, à corréler bien entendu avec l'évolution des programmes. On peut supposer que la formation des enseignants en la matière s'est étoffée au fil du temps, et donc que les jeunes enseignants sont davantage préparés à ces situations d'enseignement (sans forcément avoir l'expérience pour savoir réagir efficacement en cas de difficulté).

Dans le contexte socio-politique et éducatif actuel lié à l'enseignement du fait religieux islamique, il apparaît particulièrement intéressant de se demander : **Comment a évolué la place de l'Islam dans les programmes de lycée depuis les années 1990, et comment les enseignants se sont formés à ces questions ?**

Afin d'être le plus précis possible dans l'analyse, il convient de sélectionner un niveau d'enseignement, et plus précisément une séquence d'enseignement traitant du fait religieux islamique. Il apparaît irréaliste de travailler sur l'ensemble des programmes de l'enseignement du secondaire, ou même du lycée pour une étude au volume si réduit.

Par intérêt personnel pour l'Islam médiéval, et par convenance au vu de ma responsabilité d'enseignement actuelle auprès, notamment, d'élèves de Seconde GT, il convient de préciser davantage ce premier questionnement : **Comment a évolué la place de l'Islam dans les programmes de 2de GT depuis les années 1990, et comment les enseignants se sont formés à ces questions ?**

Placer le point de départ de notre questionnement aux années 1990 répond à deux logiques. La première est liée à l'inflation des tensions autour de l'enseignement du fait religieux islamique après l'affaire des « foulards de Creil » en 1989. La seconde relève de l'ampleur du corpus à étudier.

Le choix de la formulation « années 1990 » à défaut de « 1990 » met en exergue le fait que certaines dynamiques mises en avant dans cette étude ne connaissent pas d'amorce précise, mais plutôt une lente maturation (certes marquée par des soubresauts) à partir de cette décennie.

2- Mode de constitution du corpus

En effet, pour répondre à une telle problématique et tenter d'apporter des réponses aux hypothèses précédemment formulées, il convient d'établir un corpus suffisamment vaste et spécialisé pour être pertinent.

En premier lieu, pour étudier l'évolution de la place de l'Islam dans les programmes de 2de GT, il faut bien évidemment consulter les programmes officiels d'enseignement, publiés au Bulletin Officiel de l'Education Nationale (B.O.E.N.). Au regard des bornes chronologiques, l'étude de tous les programmes de 2de GT en Histoire-Géographie parus depuis 1990 est indispensable. Par ailleurs, l'étude des fiches eduscol produites par les Inspecteurs Académiques- Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) afin de donner des outils de mise en application des programmes pour les enseignants ne sera pas réalisée dans notre étude. En effet, si elles sont un support utile pour beaucoup d'enseignants, notamment en début de carrière, certains enseignants s'en détachent pour réfléchir à un mode d'enseignement qui leur serait totalement propre. En effet, ces fiches ne sont que des recommandations, bien qu'elles permettent de s'assurer que l'on reste dans un cadre accepté par les inspecteurs de notre discipline.

L'étude des manuels scolaires semble bien plus pertinente pour notre problématique. En effet, les manuels scolaires sont bien souvent l'outil principal des enseignants en classe (bien que certains s'en dissocient tout ou partie). Commodes pour mettre les documents à disposition des élèves ou proposer des activités en lien avec les séquences d'enseignement, ces manuels sont rédigés par une équipe pédagogique et disciplinaire, et parfois, des membres des commissions d'élaboration des programmes ou des inspecteurs. Ils ne sont bien sûr pas exempts de défauts, mais ils permettent d'avoir un regard sur la manière dont les programmes sont adaptés pour assister l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. Pour être pertinente, il convient d'étudier une série de manuels de 2de, en histoire, d'un même éditeur et pour chaque programme depuis 1990. De plus, mener cette étude sur les manuels de deux éditeurs différents permettra de relever des différences dans les modes de traitement des programmes.

La formation des enseignants est bien plus difficile à analyser, au vu de toute la diversité des parcours enseignants, des stades de carrière et des contextes d'enseignement. Afin d'observer de manière pertinente les objectifs institutionnels en matière de formation des enseignants, on peut analyser les programmes des concours d'enseignement, qui présentent l'avantage d'être nationaux et communs à tous les aspirants enseignants s'y présentant. Il sera en revanche bien moins aisé d'étudier la formation des enseignants tant elle est diverse selon

les générations (au vu des différentes réformes survenues dans la formation des enseignants ces dernières décennies) et les cursus universitaires suivis par chacun. Un moyen de tenter d'analyser ces données serait la diffusion d'un questionnaire à un vivier suffisamment grand et varié d'enseignants d'histoire-géographie ayant à charge des classes de 2de GT.

C- Présentation détaillée du corpus et modalités de recueil des données

Une fois les ressources et données les plus pertinentes à analyser identifiées, il s'agissait de rassembler l'ensemble du corpus sélectionné pour tenter d'apporter une réponse à la problématique posée.

Concernant les programmes officiels d'enseignement en Histoire-Géographie pour la classe de 2de générale, plusieurs programmes ont été publiés depuis les années 1990. Le premier programme qui nous intéresse est paru au B.O.E.N. spécial n°12 du 29 juin 1995. Quelques années plus tard paraît au B.O.E.N. n°6 du 31 août 2001 un nouveau programme d'Histoire-Géographie pour la classe de 2de générale. Il faut ensuite attendre le B.O.E.N. spécial n°4 du 29 avril 2010 pour voir un nouveau programme émerger. Enfin, le programme actuellement en vigueur pour la classe de 2de GT, et le dernier qui nous intéresse ici, est paru au B.O.E.N. spécial n°1 du 22 janvier 2019. Il conviendra d'analyser en détail ces 4 programmes, le choix des formulations et des objets d'enseignements qui sont indiqués, et de plus en plus imposés (comme les Points de Passage et d'Ouverture, ou PPO, au lycée), et surtout les évolutions entre les 4 programmes, à corrélérer avec le contexte socio-politique. Il est utile de souligner que la numérisation des Bulletins Officiels de l'Education Nationale (B.O.E.N.) n'est effective que pour les numéros parus à partir de 1998, via la plateforme « Mentor ». Pour les numéros antérieurs, il est bien moins aisé de les obtenir. Ainsi, les réseaux Canopé ou les bibliothèques de formation des enseignants ne les conservent pas toujours, et pour notre étude, le contenu du B.O.E.N. spécial n°12 du 29 juin 1995 est tiré du rappel qui en est fait dans le manuel d'Histoire de 2de paru en 1996 aux éditions Belin.

Si les manuels sont un outil extrêmement précieux pour les élèves et les enseignants, et répandus dans tous les établissements, chaque établissement, et chaque équipe pédagogique disciplinaire, décide des manuels jugés les plus pertinents, selon les niveaux et les éditeurs. Comme évoqué précédemment, les équipes de rédaction des manuels choisissent des orientations pédagogiques différentes, des documents divers mais mettent également l'accent sur des connaissances variées, en s'appuyant plus ou moins précisément sur les programmes.

Il semble particulièrement intéressant de comparer deux éditeurs parmi les plus utilisés dans l'enseignement secondaire français en Histoire, à savoir les éditions Hachette et Hatier, pour le niveau de 2de GT²⁷. Ainsi, pour la période qui nous intéresse, nous étudierons les manuels parus chez Hatier en 1996, 2001, 2010, 2014 et 2019, de même que les manuels parus chez Hachette en 1996, 2006 (une variation est introduite pour étudier l'évolution de traitement du même programme entre deux éditeurs, à cinq ans d'intervalle), 2010, 2014 et 2019. Une attention particulière sera apportée aux différences dans l'application des programmes entre les manuels de deux éditeurs différents, ainsi qu'entre deux manuels d'un même éditeur pour deux programmes différents, voire le même programme (dans le cas des manuels de 2010 et 2014 par exemple). De même, il sera utile à l'analyse de relever les évolutions historiographiques visibles à travers les manuels, ainsi que la récurrence de certains documents ou connaissances, ou leur abandon au fil du temps.

Pour aborder des questions aussi délicates que l'enseignement du fait religieux islamique, les enseignants doivent être formés (ou à défaut, se former). La première modalité de formation disciplinaire des enseignants, au-delà de leur formation universitaire, est à chercher dans les programmes des concours d'enseignement, qui sont conçus pour élargir la maîtrise disciplinaire des futurs enseignants, et s'assurer qu'ils sont des spécialistes accomplis. De plus en plus, on cherche à s'assurer qu'ils sont capables de transposer leur savoir universitaire en savoir à enseigner, ce que l'on nomme « transposition didactique ». Nous étudierons donc l'ensemble des programmes des concours d'enseignement, en considérant en priorité les primo-arrivants dans le métier, et donc les programmes des concours du CAPES externe d'Histoire-Géographie, et de l'Agrégation externe d'Histoire, pour chaque année depuis les années 1990, en tentant d'observer une évolution dans la présence des questions liées à la civilisation islamique (et donc permettant de préparer les enseignants à avoir des outils disciplinaires pour l'enseignement du fait religieux islamique).

Enfin, un questionnaire, qui sera présenté ultérieurement, et diffusé à des enseignants d'histoire-géographie ayant en responsabilité une classe de 2de GT, dans des établissements les plus divers possibles, permettra d'étudier le vécu des enseignants sur cette question, les tensions liées à cet enseignement du fait religieux islamique en regard avec leur formation professionnelle et personnelle.

27 RICHAUD, N. (2022, août 21). *Edition : le manuel scolaire, un marché au début de sa numérisation*. Les Echos.

II- L'évolution de la place de l'Islam dans l'enseignement en classe de 2de générale et technologique

A- Analyse de la place de l'Islam dans les programmes de 2de GT

1- Éléments préalables à l'étude des programmes d'enseignement

L'étude et la comparaison des différents programmes restent encore à mener. Il apparaît néanmoins que les modalités d'élaboration de ces programmes, ainsi que le contexte influençant leur rédaction, ont évolué durant la période d'étude, comme l'étudiait Patricia Legris en 2010. Elle soulignait la place de plus en plus importante du politique dans la rédaction des programmes. L'historien Marc Ferro souligne depuis les années 1980 toutes les contraintes qu'il jugeait malheureuses qui pesaient sur l'élaboration des programmes, qu'il a d'ailleurs résumé dans un discours à Bruxelles en 1998²⁸. Depuis des années, les historiens soulignent toute l'importance de la question des mémoires dans la recherche historique, mais également dans l'enseignement de l'histoire, dont les programmes sont la ligne directrice²⁹.

Patricia Legris rappelle qu'un Conseil National des Programmes (CNP) créé en 1990 se base sur les travaux de Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) pour donner des avis au ministère concernant l'élaboration des programmes. Elle rappelle également que le président de ce GTD influence grandement la vision historiographique des programmes. Depuis 2005, ce sont des Groupes d'Experts qui élaborent ces programmes, sous la supervision du Conseil Supérieur des Programmes (CSP) depuis 2013³⁰.

Ainsi, à l'aune des travaux déjà mentionnés de Patricia Legris, on peut recenser les présidents successifs des GTD chargés de l'élaboration des programmes d'histoire. Pour l'élaboration des programmes de Seconde qui nous intéressent, Jean-Clément Martin fut président du GTD de 1990 à 1993, jusqu'à sa démission. Jean-Clément Martin (alors professeur d'histoire contemporaine à l'université de Nantes), tout comme François Lebrun (professeur d'histoire moderne à l'université Rennes II) alors membre du Conseil National des Programmes, défendait une place plus prononcée de l'étude du christianisme et du

28 FERRO, M. (1998). Discours introductif du symposium de Bruxelles du 10 au 12 septembre 1998. *Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire*. Conseil de l'Europe.

29 FALAIZE, B., BONAFoux, C., & COCK-PIERREPONT, D. L. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République : Quels enjeux ?*. Armand Colin.

30 LEGRIS, P. (2013). L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du *curriculum*. *Histoire@Politique*, 21, 69-83.

protestantisme (notamment de la Réforme), et d'aborder l'Islam surtout à l'aune des contacts avec la civilisation chrétienne occidentale. Ils militaient tous deux pour un enseignement du fait religieux avec un accent mis sur le christianisme, dans la lignée du rapport Joutard de 1989.

En effet, dans le programme d'histoire-géographie de Seconde, en 1980, le christianisme des premiers temps était abordé en détail, de même que la civilisation chrétienne médiévale. On pouvait ensuite aborder au choix le monde musulman, l'Inde, l'Extrême Orient ou l'Afrique noire, toutes ces civilisations étant mises sur un pied d'égalité et étudiées à l'aune des contacts avec l'Europe (dans une vision très européenocentrée)³¹.

A l'inverse, dans le programme de Seconde de 1995, élaboré par le GTD co-dirigé par Serge Berstein (Professeur d'histoire contemporaine à l'IEP de Paris) et Dominique Borne (Inspecteur Général de l'Education nationale en Histoire-Géographie, spécialiste de la laïcité et de l'enseignement du fait religieux), la civilisation musulmane est abordée de manière obligatoire à travers ses contacts avec la chrétienté orientale et occidentale dans la Méditerranée du XIIe siècle. La présence de Dominique Borne à la tête de ce GTD traduit bien l'importance de la question de l'enseignement du fait religieux.

Le programme de Seconde GT de 2000 fut d'abord élaboré par le GTD sous la direction de Michel Winock (professeur d'histoire contemporaine à l'IEP de Paris, tout comme son prédécesseur à la présidence du GTD Serge Berstein) qui démissionna moins d'un an après le début de sa présidence, en 1999, mais surtout par le duo qui lui succède, composé de Jean-Paul Charvet (professeur de géographie rurale à l'université de Paris-Nanterre, premier géographie président du GTD d'Histoire-Géographie depuis sa création) et Alain Plessis (professeur d'histoire contemporaine, spécialiste d'histoire financière à Paris-Nanterre).

Cette nouvelle présidence semble de prime abord bien moins engagée sur la question de l'enseignement du fait religieux.

Ce nouveau programme de Seconde GT de 2000 reprend peu ou prou les éléments du programme de 1995 concernant l'enseignement du fait religieux. Un thème entier est consacré à l'enseignement des origines du christianisme, et chacune des trois civilisations est étudiée pour elle-même dans la Méditerranée du XIIe siècle, avant d'aborder les contacts entre les trois. Le programme de 1995 était plus concis sur la naissance et la diffusion du christianisme,

31 Programmes d'histoire-géographie du second cycle (1980). *Espace temps*, 17, 11-13.

et abordait les trois civilisations de la Méditerranée du XIIe siècle principalement au travers des contacts et pas d'abord pour elles-mêmes.

On remarque par ailleurs que ces deux programmes traitent de l'Antiquité grecque, romaine, de la naissance et diffusion du christianisme, de la Méditerranée au XIIe siècle, de la Renaissance et l'humanisme en allant jusqu'à la Révolution et même 1848 dans toute l'Europe. Beaucoup d'enseignants considèrent les programmes actuels de Seconde comme difficiles à terminer bien que s'achevant en 1789. La conséquence pour les programmes de 1995 et 2000 est donc un traitement bien plus succinct de la période antique et médiévale, voire moderne, et donc de l'Islam, et une insistance bien plus grande sur la période contemporaine.

Comme le souligne Patricia Legris en 2010, faisant écho aux programmes de collègue de l'année 2008, dès 2007 J.-L. Nembrini (directeur de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) milite pour une place plus importante des faits religieux dans les programmes, dans la lignée du rapport Debray de 2002. Il insiste pour intégrer l'histoire de l'immigration Il s'agit de dépassionner les débats sur l'islam liés aux événements du 11 septembre 2001. On pourrait ainsi penser que les programmes de Seconde de 2010 se feraient l'écho de ces polémiques. Qui plus est, le programme de Seconde de 2010 apparaît dans un contexte tendu dans le milieu enseignant, à savoir la réforme Chatel du lycée, visant pour la classe de Seconde à offrir plus de possibilités d'exploration (avec des enseignements d'exploration à choisir, des enseignements économiques (SES, PFEG) ou scientifiques (Méthodes et Pratiques Scientifiques). Dans ce contexte particulièrement tendu dans le milieu éducatif, mais également de par le contexte socio-politique, les programmes étaient particulièrement passés au crible. Les programmes de Seconde de 2010 se révèlent davantage insister sur la nécessité d'une « citoyenneté plurielle », conjuguant citoyenneté française et européenne, tout en intégrant l'« histoire des sciences et des techniques, des faits religieux, des civilisations extra-européennes, des femmes – dont il faut montrer la place dans l'histoire de ces sociétés –, tout en accordant encore une grande importance à l'histoire politique et à la finalité civique de l'histoire scolaire »³².

Ces programmes de 2010 ont été réalisés par le travail du groupe d'Experts dirigé par Laurent Wirth, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale et professeur à l'IEP de Paris. De même que ces prédécesseurs à l'IEP de Paris, Laurent Wirth met l'accent sur l'importance primordiale de l'histoire contemporaine dans la formation citoyenne. Ils ont été très

32 LEGRIS, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, 126, 121-154.

controversés, critiqués notamment car ils passeraient sous silence tout un pan de l'histoire « de France » auparavant abordée (par exemple, la naissance et la diffusion du christianisme disparaît). Ces débats ont été relayés dans la presse, avec par exemple un article de La Dépêche datant du 25 juillet 2010 concernant les programmes de 5^e (dont Laurent Wirth avait également la charge), l'essayiste Dimitri Casili reprochant de délaisser l'histoire de France au profit de l'histoire de civilisations extérieures (les empires médiévaux africains par exemple)³³. Pour le programme de Seconde, c'est pourtant le reproche inverse qui est fait, avec une dénonciation d'un « européo-centrisme » relayé dans la presse (article de l'*Obs* du 19 février 2010)³⁴. En effet, ces programmes de 2010 tenteraient de centrer l'étude de la période antique à la période moderne sur un socle européen commun, avec un objectif de citoyenneté européenne affiché. Cependant, le fait de centrer toute l'étude médiévale sur la chrétienté occidentale et de ne plus aborder l'Islam médiéval fait débat, car l'Islam n'est, pour ces programmes, abordé que de manière transversale à travers la figure de l'Empire ottoman à l'époque moderne. C'est une rupture fondamentale avec les programmes précédents, qui étonne vis-à-vis des débats autour de la nécessité de dépassionner les débats sur l'Islam depuis le début des années 2000 surtout.

Le programme de 2019 sont élaborés par le groupe d'Experts dirigé par Jérôme Grondeux, de nouveau un historien contemporainiste, professeur à l'IEP de Paris.

Ces programmes suscitent également des contestations. Ainsi, Florent Ternisien, enseignant d'Histoire-Géographie en lycée à Bondy (93), se fait le relais des problématiques soulevées par ces programmes.

Dans un article publié au café pédagogique le 14 novembre 2018, il explique que, selon lui, les programmes font un retour au « roman national » en évoquant Athènes et Rome au prisme des modèles démocratiques actuels. Il souligne également un programme très européenocentré. L'arrivée des points de passage et d'ouverture (remplaçant les études obligatoires des programmes de 2010 avec une formulation moins polémique) semblent également obérer en partie la liberté pédagogique en permanence réaffirmée mais qui s'avère limitée par des programmes de plus en plus restrictifs et denses³⁵.

Ces programmes de 2019 se caractérisent en effet par l'étude de l'« empreinte » des civilisations grecques et romaines en Méditerranée (le terme d'empreinte n'étant pas anodin), avant d'aborder les contacts entre chrétientés occidentale, orientale et monde musulman en

33 BO. S. (2010, 25 juillet). « Touche pas à l'Histoire de France ? » *ladepeche.fr*.

34 BONNEAU, E. (2010, 19 février). « Le monde musulman pourrait sortir des cours de seconde. » *L'Obs*.

35 TERNISIEN, F. (2018, 14 novembre). « Les programmes d'histoire-géographie sentent la naphtaline ». *Le café pédagogique*.

Méditerranée. L'ouverture atlantique et la colonisation sont ensuite abordées mais de manière plus poussée qu'en 2010. En effet, si les programmes de 2010 ne mentionnaient que la colonisation des civilisations précolombiennes, les programmes de 2019 invitent explicitement à aborder les effets du commerce triangulaire et de l'esclavage pour l'Afrique. L'Islam médiéval retrouve une place, certes étudié à l'aune des contacts avec les chrétientés orientale et occidentale. En effet, le programme n'invite pas à revenir en détail sur les fondements de la civilisation islamique comme cela est fait en classe de 5^e. Mais par la même occasion, la naissance et la diffusion du christianisme ne sont toujours pas réabordés dans les programmes de Seconde GT, il n'y a donc pas de réel déséquilibre à ce propos.

L'Islam occupe donc une place variable selon les programmes de la période et selon les compositions des groupes d'Experts et le contexte socio-politique, suscitant par ailleurs des contestations variées de la part de la communauté scientifique et éducative. Il conviendra d'analyser plus en détail les différences entre les formulations et points de focalisation concernant l'Islam médiéval, entre les différents programmes.

2- Analyse comparée des programmes d'Histoire en 2de GT depuis 1995

Venons en maintenant à l'analyse comparée du contenu des différents programmes, forts des éléments présentés auparavant qui nous renseignent sur la manière dont ils sont élaborés et sur l'influence du contexte socio-politique dans le processus de rédaction.

Nous avons évoqué précédemment les programmes de Seconde de 1980, qui présentaient la particularité de proposer au choix le traitement de plusieurs civilisations, en plaçant le monde musulman en tant que choix comme un autre. Ainsi, le fait de laisser la possibilité que nombre d'élèves puissent ne pas étudier cette civilisation montre qu'elle n'est pas au coeur des préoccupations, tandis que les origines du christianisme et sa diffusion sont abordées en profondeur.

Le programme de 1995 (entré en vigueur à la rentrée 1996) maintient l'importance de la naissance et de la diffusion du christianisme dans les enseignements, en invitant explicitement à étudier la Bible, et en invitant à « caractériser le message » du christianisme. De fait, l'enseignement dérive grandement vers un enseignement religieux, et pas seulement un enseignement du fait religieux. Concernant la civilisation islamique en revanche, elle n'est abordée que dans la partie III du programme, invitant à situer sur une carte, en 5 à 6 heures d'enseignement (soit une de plus que pour la partie sur le christianisme), les trois civilisations dominantes du bassin méditerranéen au XII^e siècle. Notons que le mode d'enseignement par

la carte est totalement imposé par le programme au vu de la formulation. Le programme invite ainsi à « présenter brièvement » les « spécificités » de chaque civilisation, puis à « montrer comment elles s'influencent réciproquement à travers leurs divers contacts. La civilisation musulmane est donc survolée dans ces caractéristiques, et l'on évoque des « contacts » qu'il s'agira ensuite pour l'enseignant de sélectionner et détailler. Notons par ailleurs que cette partie du programme est la moins détaillée, ne comportant que 5 lignes d'explications (très vagues, comme nous l'avons observé).

Considérons désormais le programme de 2000 (entré en vigueur à la rentrée 2001). Les enseignants sont toujours invités à traiter la naissance et la diffusion du christianisme, mais en étudiant des extraits du Nouveau Testament (la Bible donc, toujours), pour « souligner l'originalité du message chrétien ». Le programme demande aux enseignants de « faire comprendre l'origine du dogme et des pratiques religieuses ». Si l'expansion du christianisme et l'influence de sa structure sur le pouvoir et la société relèvent de l'enseignement du fait religieux, étudier le message biblique relève de l'enseignement religieux, tout comme dans les programmes de 1995. La formulation de la partie 3 du programme est exactement la même qu'en 1995, « La méditerranée au XIIe siècle : carrefour de trois civilisations », mais le programmes précise désormais les types de contacts qu'il faut aborder, à savoir les « guerres, échanges commerciaux, influences culturelles ». Visiblement, le manque de précision des « contacts » dans les programmes de 1995 a pu poser problème à certains enseignants, ou à défaut aux inspecteurs, pour conduire à la précision et de facto à imposer un plan de cours. Il est toujours imposé, par la formule « il convient de », de privilégier une approche cartographique de cet espace en « présentant rapidement » le cadre. On indique d'éviter une présentation trop exhaustive des traits civilisationnels des trois ensembles, mais une distinction importante est introduite avec 1995, puisqu'on invite à étudier les « fondements religieux (catholicisme romain, islam, orthodoxie) », sans préciser ce que l'on entend, on peut donc vraisemblablement s'attendre à une distinction difficile à établir entre enseignement religieux et du fait religieux. Notons également que le programme invite à des « exemples et documents librements choisis », tout en imposant plus ou moins des objets d'enseignement par la suite, à travers la « Reconquista », et les influences « culturelles » à travers le « syncrétisme », en réduisant plus ou moins la sphère culturelle à la religion (et donc à la cohabitation des religions, en concordance avec le contexte socio-politique), et insistant bien peu sur les échanges scientifiques ou artistiques pourtant fondamentaux. De nouveau, la partie du programme sur la Méditerranée au XIIe siècle est la moins détaillée (à l'exception de la citoyenneté à Athènes).

Près d'une décennie plus tard interviennent les programmes de 2010, entrés en vigueur à la rentrée 2011, dans le sillage de la réforme Chatel du lycée. Ces programmes marquent un retour en arrière d'importance concernant la place de l'Islam dans l'enseignement en classe de 2de GT. En effet, le programme assume pleinement une position européocentrée, visant à mettre en avant la construction européenne, au sortir des élargissements successifs en Europe de l'Est et de la signature du traité de Lisbonne en 2007. On peut y voir ici la continuité de la politique du président Nicolas Sarkozy en matière de construction européenne, qui se traduit désormais dans les programmes scolaires. Aussi, la partie consacrée à l'histoire médiévale évacue totalement la dimension intercivilisationnelle en Méditerranée telle qu'abordée dans les programmes de 1995 et 2000. Désormais, les enseignants doivent aborder « L'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle », avec un temps d'enseignement indiqué entre 8 et 9 heures, contre 5 à 6 heures pour « La Méditerranée au XIIe siècle ». Dans ce nouveau programme, on voit bien que l'agenda politique n'est plus à pacifier les tensions autour de la place de l'islam dans la société et dans l'enseignement, mais à consolider la construction européenne. En revanche, afin de laisser une place à l'Islam et aux contacts culturels et religieux, les programmes font le choix d'aborder, dans le thème 4 intitulé « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne », une étude obligatoire sur Constantinople devenue l'Istanbul ottomane, avec les mêmes points focaux que la partie sur la Méditerranée médiévale dans les programmes précédents. Il faut sans doute y voir une volonté, en rendant l'étude obligatoire, de conserver un accent sur la cohabitation religieuse entre monde musulman, chrétien, et juif. La grande différence avec les programmes précédents est sans doute l'évacuation de la question des croisades, plus d'actualité à l'époque moderne, et qui suscitait sans doute davantage de tensions dans l'enseignement. Les concepteurs des programmes ont sans doute considéré qu'il était plus pertinent d'étudier des contacts pacifiques, une cohabitation voire un syncrétisme, dans un contexte moderne plus rapproché, plutôt qu'un millénaire auparavant.

Toujours est-il que ce programme de 2010 résolument européocentré laisse largement de côté toute l'histoire extra-européenne, mais, chose importante à noter, évacue également totalement tout le chapitre sur la naissance et la diffusion du christianisme. Un chapitre introductif est néanmoins dédié aux « Européens dans le peuplement de la Terre », pour étudier sur le temps long l'Europe comme terre de migrations. On peut y voir une volonté de rassembler les différentes nationalités européennes autour d'une histoire commune, ainsi qu'une tentative d'évacuer l'enseignement du fait religieux pour rassembler le plus grand nombre dans un projet laïque d'unité. Il reste cependant déplorable du point de vue des

apprentissages que la dimension de « description des principaux traits civilisationnels » de l'Islam ait été évacuée, contrairement aux différents programmes, rendant plus difficile la compréhension des « contacts culturels et religieux ».

Enfin, le dernier programme paru concernant la 2^{de} GT est entré en vigueur à la rentrée 2019, dans un contexte de réforme des filières générales du lycée. La naissance et la diffusion du christianisme sont toujours évacués en tant que tels, mais réapparaissent à la marge dans le premier thème consacré aux « Empreintes » de la Méditerranée antique et médiévale. En effet, le christianisme est évoqué comme un héritage laissé par l'Empire romain des IV^e et V^e siècles. On en étudie l'origine en tant qu'outil politique (employé dès Constantin comme vecteur de l'unité de l'Empire), puis comme vestige de l'héritage romain après la chute de l'Empire romain d'Occident. De fait, l'on se situe davantage dans un enseignement du fait religieux, et plus dans un enseignement religieux comme ce pût être le cas dans les programmes de 1995 et 2000. Concernant l'enseignement du fait religieux islamique, on assiste à un retour de l'étude de la Méditerranée médiévale, mais sans évoquer, contrairement aux programmes de 1995 et 2000, un siècle précis. En revanche, ce programme est marqué par l'émergence des PPO (Points de Passage et d'Ouverture), objets d'enseignement incontournables pour les enseignants. On peut notamment remarquer le choix de la Deuxième Croisade comme PPO, ainsi que Venise et son empire commercial, centrant donc le regard sur des contacts conflictuels et commerciaux, mais toujours du point de vue de la chrétienté occidentale. On remarquera que ce programme souligne l'importance du « monothéisme juif » dans cet espace méditerranéen médiéval, ce qui n'était pas le cas dans les précédents programmes de 1995 et 2000 (celui de 2010 invitant à l'étudier à Constantinople).

Il s'agit d'un retour à l'esprit des programmes de 1995 et 2000, en cherchant à insister sur les contacts guerriers, commerciaux, mais l'on observe également l'introduction de la « circulation d'idées » dans les programmes, permettant de combler ce manque des programmes précédents concernant l'importance des apports scientifiques et artistiques de la civilisation islamique. De même, on invite de nouveau à évoquer les caractéristiques des trois ensembles civilisationnels, mais il n'est plus indiqué de procéder « rapidement ». Il est conseillé d'en évoquer « l'émergence », permettant de comprendre les origines de la civilisation islamique d'un point de vue historique, et plus seulement de faire un constat des traits religieux qui la différencie des deux autres ensembles, contrairement à ce qui pouvait être sous-entendu par les programmes de 1995 et 2000. Enfin, le programme introduit de la nuance dans l'étude de ces civilisations, en invitant à évoquer « l'hétérogénéité religieuse et

politique » au sein de ces grands ensembles. L'association de « religieux » et « politique » invite implicitement à se concentrer sur le fait religieux et non pas les traits religieux. On peut supposer une volonté de décentrer le regard sur le monde musulman, d'en comprendre davantage les nuances religieuses encore visibles aujourd'hui, dans un contexte de stigmatisation de la communauté musulmane en France après plusieurs années de menace terroriste islamiste prégnante.

De l'étude des différents programmes de 2de GT entre 1995 et 2019, nous avons pu observer un mouvement de balancier dans l'étude du fait religieux islamique. Plus généralement, malgré un recul européo-centré en 2010, il est important de souligner qu'entre 1995 et 2019, la transition entre enseignement religieux et enseignement du fait religieux semble s'être opérée. L'étude de la civilisation islamique médiévale et ses origines, ainsi que les nuances religieuses du monde musulman, s'est imposée dans un contexte de stigmatisation en France. Il ne faut néanmoins pas occulter, malgré ces pas en avant d'un point de vue pédagogique, citoyen et historiographique, que les réticences dans l'évolution des programmes sont fortes, notamment au sein de la sphère politique qui a un point pesant sur leur élaboration, conduisant à des avancées certaines mais après près de 25 ans de tractations.

B- Analyse des manuels d'histoire pour la 2de GT

Cette analyse comparée des programmes d'enseignement en Histoire, pour la 2de GT (générale et technologique) nous permet d'amorcer celles des différents manuels publiés par les éditions Hatier et Hachette pour donner des outils aux enseignants afin d'appliquer les différents programmes évoqués précédemment.

1- Les manuels parus pour le programme de 1995

Commençons par étudier le manuel publié aux éditions Hatier en 1996, pour le niveau de 2de GT. Il convient de noter que la direction en fut confiée à Serge Berstein et Pierre Milza, deux éminents professeurs d'histoire contemporaine, co-fondateurs du Centre d'Histoire de Sciences Po Paris en 1984. En tant que contemporanéistes, ils voient l'histoire comme un moyen privilégié d'éclairer le présent. Il est intéressant de noter que Pierre Milza est lui-même spécialiste d'histoire de l'immigration (italienne) en France, dans un contexte où

les débats, dans les années 1990, sont houleux autour de l'enseignement de l'histoire en France, la France connaissant une accélération de l'immigration, notamment de personnes de confession musulmane, qui s'identifient bien plus difficilement aux programmes d'histoire alors en vigueur. Ce manuel Hatier de 1996 consacre, comme le veut le programme, une part importante à la naissance du christianisme, aux fondements théologiques de la religion chrétienne, et aux modalités du culte. Il s'agit très largement d'un enseignement religieux davantage que du fait religieux. Il aborde ensuite les origines de la civilisation musulmane très succinctement, avec deux paragraphes et une carte des conquêtes après « Mahomet ». Une partie cours revient sur des préceptes du Coran et l'organisation du culte et la *chari'a*. La frontière entre enseignement religieux et enseignement du fait religieux est très poreuse dans ce manuel. En revanche, les apports scientifiques et culturels du monde musulman en Occident sont évoqués en détail. De fait, le programme de 1995 ne mentionnait que des « contacts » sans préciser leur nature. On remarque cependant que le monde musulman est évoqué en fonction de ces apports sur l'Occident ou à titre de comparaison, et très peu pour lui-même. Le regard sur les croisades est très prégnant, avec une instance sur les apports des croisés en Terre sainte par exemple. On s'étonnera du fait que, pour le monde musulman, seules trois dates soient à retenir pour les élèves dans ce manuel, à savoir l'Hégire en 622, le début du califat abbasside en 750, et la victoire des Seldjoukides sur les Byzantins à Mantzikert en 1071. En effet, ces dates sont importantes, mais pourquoi en proposer cinq pour le monde byzantin, dont la victoire du basileus Basile II sur les Bulgares en 1014, qui n'a que peu de lien avec la thématique du chapitre ?

Comparons désormais ce manuel de 2de GT Hatier de 1996 avec celui publié aux éditions Hachette en 1996, et dirigé par Jean-Michel Lambin, agrégé d'histoire et alors tout récemment enseignant à l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Lille. De nouveau, en accord avec les programmes, une part très importante est consacrée à la naissance du christianisme, ainsi que sur le contenu des textes sacrés de manière très précise, de même que des débats théologiques très pointus dans les premiers siècles du christianisme. Concernant le chapitre sur la Méditerranée au XIIe siècle, l'accent est mis sur la civilisation chrétienne occidentale, avec un chapitre complet sur l'Église, tandis que l'Empire byzantin est évoqué moins en détails. Le titre de la partie consacrée à l'Islam est très évocateur, en mentionnant « Au sud et à l'est, l'Islam », montrant bien à quel point le monde musulman est vu comme un « autre » et pas comme un objet d'étude en soi. Le prophète de l'islam, nommé « Mahomet », les piliers de l'islam, le Coran sont évoqués (avec la même porosité entre enseignement religieux et du fait religieux), et il est intéressant de noter que les apports scientifiques du monde musulman

sont quasiment passés sous silence, à l'exception des mathématiques succinctement évoqués. L'organisation spatiale de la mosquée de Cordoue permet de contrebalancer l'étude spatiale d'une église précédemment réalisée. Un grand accent est mis sur les contacts guerriers en Espagne et en Terre sainte, avant de conclure sur la « réussite » de la cohabitation en Sicile normande. Fait notable, aucune étude n'est proposée sur le commerce en Méditerranée entre les trois civilisations, comme cela était à craindre de par l'imprécision du programme de 1995 aux sujets des « contacts ».

2- Les manuels parus pour le programme de 2000

Le manuel de 2de GT paru aux éditions Hatier en 2001, suite au nouveau programme de 2000, est particulièrement intéressant à étudier du point de vue des choix éditoriaux. Il est dirigé par Guillaume Bourel et Marielle Chevallier, deux enseignants du secondaire agrégés d'Histoire. Toujours dans l'esprit du programme, la naissance du christianisme est abordée en détail, notamment la figure du Christ, son message, ainsi que des points complexes de théologie et de dogme. De nouveau, la frontière est franchie vers l'enseignement religieux. Notons que le judaïsme est également évoqué dès ce chapitre, innovation par rapport au manuel Hatier précédent. Le chapitre suivant sur la Méditerranée médiévale au XIIIe siècle semble à première vue mettre sur le même plan des récits de voyageurs musulmans et chrétiens, pour varier les points de vue. L'Islam (avec un i majuscule, puisque la distinction entre Islam et islam est opérée dans ce manuel) est qualifiée de « civilisation brillante », et le prophète est appelé « Mohammed », et non plus « Mahomet » comme il était d'usage dans les manuels. Une nouveauté est introduite par rapport aux manuels précédents, à savoir l'étude des ruptures entre shiites et sunnites, de même que la montée en puissance des peuples non-arabes dans le califat islamique. L'architecture des mosquées est toujours étudiée à travers l'exemple de Kairouan ou de Cordoue. Il est particulièrement intéressant de noter certaines formules présentes dans ce chapitre. Ce manuel Hatier de 2001 contient en effet un dossier intitulé « L'Occident à la conquête de la Méditerranée », dont on ne peut pas dire qu'il s'agit d'une formule hasardeuse, au vu de la conclusion apportée par le manuel, à savoir qu'« avec les croisades, la Méditerranée cesse d'être un « lac musulman ». Une simplification abusive s'opère en évoquant une domination totalement musulmane du pourtour méditerranéen seulement brisée par les croisades. Le manuel présente également une tournure étonnante, en insistant sur le fait que le cosmopolitisme en Sicile ou en Andalousie doit beaucoup à la « tolérance » des rois chrétiens. Le manuel insiste grandement sur l'ouverture de l'Occident

aux apports scientifiques arabes (presque totalement passés sous silence dans les manuels précédents), notamment à travers l'exemple de l'étude du Coran dans la ville de Tolède reprise aux musulmans à la fin du XIe siècle. En revanche, il est indiqué que « face à l'expansion chrétienne, l'islam se radicalise et se ferme aux idées nouvelles », ce qui est, au mieux, une simplification abusive, lorsque l'on voit tout l'intérêt porté à la pensée occidentale par un Averroès de la fin du XIIe siècle, pourtant au coeur de cette période d'« expansion chrétienne », et surtout l'écho qu'il reçut dans le monde musulman.

Traitant toujours du même programme, la réédition de leur manuel d'Histoire pour la 2de GT, proposée par Hachette en 2006 et toujours sous la direction de Jean-Michel Lambin. Les mêmes commentaires que pour le manuel précédent peuvent être faits sur le chapitre dédié à la naissance et à la diffusion du christianisme, à ceci près que le judaïsme n'y est pas abordé. La partie consacrée à la civilisation musulmane du chapitre sur la Méditerranée médiévale présente des éléments intéressants à relever. Notons tout d'abord que les conquêtes musulmanes sont abordées, mais par le terme « conquêtes arabes », simplification bien peu historique, ne serait-ce qu'en pensant au rôle joué par les Berbères dans la conquête de la péninsule ibérique au début du VIIIe siècle. Le Coran est étudié à travers des extraits choisis, sur des points faisant notamment polémique dans le monde occidental des années 2000, comme la question du *ihad*, du traitement des infidèles ou de la place des femmes. Le rôle de l'étude du Coran proposée à partir d'extraits vise à amener les élèves vers une « comparaison » avec le christianisme, sans proposer d'autre source que le Coran. Il faut donc pour les élèves mobiliser des connaissances personnelles, parfois érodées du chapitre précédent, mais l'on peut s'interroger sur l'impact sur la pensée des élèves d'une telle comparaison orientée, et sur son intérêt pédagogique. L'étude du commerce entre monde chrétien occidental et monde musulman, notamment via Venise, est plus détaillée que dans les manuels précédents. Contrairement au manuel Hatier de 2001 qui n'abordait qu'Alexandrie en tant que port de commerce musulman, ce manuel Hachette de 2006 insiste sur l'importance des ports musulmans dans le commerce avec l'Afrique, l'Asie, l'Inde, et dans les routes caravanières. Enfin, l'étude de l'Espagne comme « terre de tolérance » est également marquée par un parti pris qui interroge. Des textes montrant que les dhimmis sont mis au ban de la société en terre musulmane sont comparés à la charte établie en 1114 en Aragon pour la protection des musulmans en terre chrétienne, comme pour montrer la « tolérance » des rois chrétiens, au contraire des souverains musulmans. Pourtant, l'historiographie récente souligne toutes les persécutions subies depuis les débuts de la *Reconquista* par les mudéjars (musulmans passés sous domination chrétienne en Espagne), et surtout par les morisques (à

savoir les musulmans de la péninsule ibérique convertis au catholicisme et leurs descendants)³⁶.

3- Les manuels parus pour le programme de 2010 (dans le contexte de la réforme Chatel)

Le manuel publié aux éditions Hatier en 2010 est, comme celui paru en 2001, dirigée par Guillaume Bourel et Marielle Chevallier. Notons cependant que Marielle Chevallier avait entre-temps intégré le CNDP (Centre national de documentation pédagogique), et travaille donc à fournir des outils pédagogiques aux enseignants de tout le pays, montrant bien toute la reconnaissance qu'elle a acquis dans l'exercice de ses fonctions d'enseignement et d'édition dans le cadre scolaire.

Conformément au programme de 2010 résolument centré autour de la construction européenne qui s'accélère alors en Europe, ce manuel présente désormais la citoyenneté antique en lieu et place de la naissance et diffusion du christianisme. En effet, l'accent est davantage mis sur la société médiévale occidentale, en passant par ses fondements religieux. En effet, l'Église et son importance dans la société médiévale sont étudiées en détail (ce qui relève bien de l'enseignement du fait religieux), mais une place importante est accordée à l'étude du dogme (avec une dérive possible vers l'enseignement religieux). L'Occident chrétien n'est plus seulement présenté comme un ensemble partant à la conquête d'un monde musulman fragilisé par son morcellement, mais comme un ensemble véritablement hétéroclite. Les fondements de l'islam, la civilisation musulmane médiévale ne sont plus du tout évoqués, et sans doute dans une volonté de ne plus axer le regard sur les croisades, l'étude se porte désormais sur le cosmopolitisme, le syncrétisme non plus dans une terre chrétienne (comme auparavant en Sicile ou en Espagne), mais désormais dans l'Empire ottoman moderne après la conquête de Constantinople. De fait, si ce n'est la mention d'un empire « musulman », les acquis des élèves semblent totalement insuffisants pour comprendre les enjeux religieux qui se jouent dans l'Empire, puisque le monde musulman n'a alors pas été abordé depuis la classe de 5^e.

Le manuel publié aux éditions Hachette en 2010, toujours sous la direction de Jean-Michel Lambin, semble faire des choix allant à contre-sens des programmes. En effet, les fondements du christianisme et du dogme sont rappelés à l'occasion du chapitre sur l'occident

36 TOLAN, J. (2009). Chapitre III. L'infériorité sociale des minorités religieuses : *dhimmis* et *mudéjares*. Dans : LAURENS, H. éd., *L'Europe et l'islam: Quinze siècles d'histoire* (pp. 55-76). Odile Jacob.

médiéval, tandis que le programme de 2010 avait évincé cette dimension. Assez étonnamment, un dossier entier est consacré à la Reconquista, pour illustrer la christianisation de l'Europe, mais les musulmans ne sont dès lors étudiés qu'en tant qu'adversaires. A l'occasion du chapitre sur la société urbaine occidentale, l'étude de cas sur Tolède semble s'être imposée de manière assez inattendue, globalement reprise des manuels précédents, montrant l'intérêt porté par les occidentaux pour le Coran notamment, et évoquant très très rapidement les apports scientifiques musulmans. Une différence notable est à relever avec le manuel précédent concernant le traitement de l'Empire ottoman. En effet, l'équipe de rédaction s'est sans doute rendue compte de la difficulté d'étudier l'Empire ottoman et la cohabitation religieuse en son sein sans remobiliser des bases sur l'Islam. Toutefois, on s'étonnera de l'apparition impromptue d'un dossier sur les fondements de l'islam après l'étude de Constantinople, d'autant que l'étude de ces « fondements » revient, comme les manuels précédents, sur la place des femmes dans l'islam ou encore le *jihad* en reprenant tout ou partie les mêmes questions que le manuel de 2001³⁷. En ne parlant que du Coran, des préceptes de l'islam, et en ne revenant aucunement sur l'histoire du monde musulman, tout semble indiquer que le manuel dérive vers l'enseignement religieux, et aucunement l'enseignement du fait religieux. La conservation de l'orthographe « Mahomet », à contrepied des autres manuels de l'époque, entérine cette vision très conservatrice de l'étude du monde musulman.

En 2014 paraît une réédition du manuel Hatier, toujours dirigé par Marielle Chevallier, mais également Xavier Lapray, enseignant dans le second degré et spécialiste d'histoire militaire romaine. La place de l'Église dans la société, et notamment la Reconquista, les croisades et la lutte contre les hérétiques, amènent les rédacteurs à la qualifier d'« Eglise conquérante ». De même, l'exemple de Tolède fait son apparition, à l'instar du manuel Hachette de 2010, en la qualifiant cette fois de « ville-frontière » et en y évoquant la place des musulmans et pas seulement l'étude du Coran. De nouveau, les apports scientifiques musulmans sont très rapidement évoqués. Enfin, l'étude de Constantinople (qu'on pourra s'étonner de voir qualifiée d'« Istanbul » alors qu'elle ne le devient officiellement qu'au XXe siècle) met l'accent sur la cohabitation ou la transformation de la basilique Sainte-Sophie en mosquée, mais très peu d'éléments soulignent les traits de la civilisation musulmane dans l'Empire ottoman, et comme dans le manuel Hatier précédent, aucune base n'est apportée aux élèves sur l'histoire de l'Islam.

Tout comme les éditions Hatier, les éditions Hachette décident de proposer en 2014 une

37 Voir Annexes 4 et 4bis.

réédition de leur manuel paru en 2010, avec l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction formée par Michaël Navarro (professeur agrégé à l'ESPE de Lyon), et Jérôme Grondeux (Maître de conférence à Paris-IV, spécialiste d'histoire politique et d'histoire des idées dans la France du XIXe siècle). L'approche cartographique de la chrétienté occidentale tend à la présenter comme unifiée face à un monde musulman qui n'est guère que la cible des croisades. Les conflits en Terre sainte ou en Espagne sont évoqués sans mentionner les musulmans. L'exemple de Tolède revient de nouveau, qualifiée tout comme dans le manuel Hatier paru la même année de « ville-frontière », prétexte pour aborder l'étude du Coran par les chrétiens, et l'apport des sciences musulmanes (toujours trop succinctement), et l'étude de Constantinople et de l'Empire ottoman, avec la disparition du dossier sur les fondements de l'Islam présent dans l'édition de 2010. Si ce dernier dérivait largement vers un enseignement religieux, on peut déplorer que les élèves étudient l'Empire ottoman sans aucune base d'histoire de l'Islam.

4- Les manuels parus pour le programme de 2019, toujours en vigueur

En 2019, les éditions Hatier voient un remaniement de leur équipe de direction pour les manuels d'Histoire de lycée. Le manuel de 2de GT est confié aux soins de Martin Ivernel, enseignant au lycée. Les programmes de 2019 permettent le retour dans les manuels de 2de GT du chapitre sur la Méditerranée médiévale, cette fois-ci sans la mention du « XIIe siècle », permettant une étude plus large qu'en 1995 et 2001. L'approche comparée par les cartes des trois ensembles civilisationnels et de leur évolution fait son retour. Concernant le monde musulman en lui-même, l'étude est assez limitée. La figure de « Mahomet » (dont on s'étonne que cette formulation perdure encore au vu de la tendance à redonner une onomastique moins francisée aux personnages historiques) est abordée en seulement 3 lignes, le Coran est à peine mentionné (certes, c'est une avancée en comparaison des dérives des précédents manuels, mais gare à ne pas l'évincer totalement). Les divisions du monde musulman sont trop rapidement évoquées pour comprendre leur impact sur la géopolitique d'alors. Un dossier est consacré aux « Croisades et djihad », mais en présentant les différentes croisades de manière détaillée, tandis que le *jihad* est décrit comme un phénomène unique et intemporel. On assiste à un certain retour en arrière du point de vue de l'étude du commerce, toujours du point de vue italien, tandis que le point de vue musulman n'est guère visible au-delà de l'exemple d'Alexandrie. L'étude du « côtoiement religieux », formulation bien moins critiquable que « syncrétisme », permet de bien insister sur les intolérances mutuelles (relativement nouveau)

mais également le « bon voisinage » en Sicile, en Espagne, mais aussi en Syrie et en Terre sainte, relative nouveauté pour ces deux derniers espaces qui n'étaient guère abordés que comme lieux de conflits auparavant. Concernant les échanges culturels, les phénomènes sont bien trop schématisés par de simples flèches sur une carte, légendées en « transmission du savoir » (formulation bien trop floue), uniquement en partance des espaces de contacts susmentionnés, et toujours du monde musulman vers l'Occident, et pas l'inverse³⁸.

On relèvera cependant l'introduction d'un témoignage intéressant, celui d'un prince syrien du XIIe siècle portant un regard très critique sur les connaissances en médecine des « Francs » en Terre sainte, en comparaison avec l'avancée de la médecine dans le monde musulman. Enfin, l'exemple de Tolède revient encore et toujours comme centre de traduction du Coran, sans grande variation avec les études proposées à son sujet dans les manuels précédents. Notons par ailleurs que la distinction entre « islam » et « Islam » est très peu faite dans les manuels, conduisant à des amalgames fâcheux dans la place de la religion dans la société musulmane.

Aux éditions Hachette également, le manuel de 2de GT de 2019 est marqué par un renouvellement de l'équipe de direction, avec le couple Michaël Navarro (de l'INSPE de Lyon), et d'Henri Simonneau (professeur en CPGE), avec une direction plus didactique que les éditions Hatier qui semblent plus conservatrices sur certains points vis-à-vis de ce chapitre sur la Méditerranée médiévale (malgré la direction par un enseignant du lycée, tandis que des enseignants affectés dans le supérieur dirigent le manuel Hachette). L'approche par les cartes est également privilégiée, mais l'on s'étonnera de n'avoir qu'une carte des territoires musulmans au XIIe siècle, sans aucune vision de la progressivité des conquêtes, tandis qu'une carte présente la *Reconquista* par étapes. L'étude de l'Espagne insiste, comme auparavant sur la tolérance, mais également sur les persécutions, ce qui est relativement nouveau. L'étude des croisades (notamment la deuxième en tant que PPO) n'occulte pas celle des contacts pacifiques entre musulmans et chrétiens en Terre sainte, en insistant notamment sur la poursuite des échanges malgré les conflits. En revanche, le *jihad* n'est quasiment pas évoqué. Concernant le commerce, le regard n'est plus seulement centré sur le point de vue italien, comme en témoigne le choix d'un traité entre le sultan d'Alep et le doge de Venise en 1229, bien que le monde commercial musulman soit encore trop succinctement évoqué. L'étude de la ville de Palerme est, chose intéressante, appuyée sur le témoignage d'un voyageur musulman, Ibn Jubayr, permettant d'apporter un point de vue musulman sur ces « terres de côtoiement religieux » qui manquait aux précédents manuels. La ville de Tolède est évoquée avant tout pour le côtoiement qui s'y opère, d'un point de vue architectural et urbanistique, et

38 Voir Annexe 5.

plus à la marge qu'auparavant comme centre de traduction (bien que le texte de Gérard de Crémone sur la traduction du Coran, et le témoignage de Daniel de Morley sur l'enseignement de l'arabe reviennent presque systématiquement). En revanche, une part plus importante est allouée aux apports scientifiques musulmans, en s'intéressant notamment aux lieux d'enseignement et du savoir dans le monde musulman, et en reprenant des figures comme Averroès, précédemment évoqué. En revanche, très peu d'éléments reviennent sur l'histoire de l'Islam et ses fondements (notons que la formulation choisie est ici celle du prophète « Mohamed »), de même que sur les origines des trois ensembles civilisationnels qui ne sont comparés que via un tableau très peu exhaustif.

5- Conclusion de l'analyse comparée des manuels d'histoire de 2de GT

En étudiant ces différents manuels d'histoire de 2de GT parus depuis 1995, plusieurs éléments sont mis en lumière. Tout d'abord, il semble que la part allouée à l'étude de la civilisation islamique soit systématiquement marginale en comparaison de celle allouée à la chrétienté occidentale. Par ailleurs, les manuels présentent une frontière assez poreuse entre enseignement religieux et enseignement du fait religieux, que ce soit pour le christianisme comme pour l'islam, avec un intérêt important voué à l'étude du dogme et des textes sacrés, avec des extraits ne participant pas réellement à la compréhension historique. Si en 1995 et en 2001, les travers sont clairs et le traitement de la civilisation islamique présente des incohérences et des formulations très critiquables, les manuels de 2010 et 2014 sont la traduction d'une incohérence des programmes, à savoir qu'il est difficile de parler de côtoiement religieux dans l'Empire ottoman sans que les élèves n'aient de base sur l'islam. Le manuel Hachette de 2010 tenta de surmonter cette difficulté en étudiant les fondements de l'islam, mais en dérivant largement vers l'enseignement religieux, et ce rappel disparut avec la réédition de 2014. Le retour d'un chapitre sur la Méditerranée médiévale dans le programme de 2019 s'accompagne d'un traitement relevant davantage de l'enseignement du fait religieux dans les manuels Hatier comme Hachette. Le regard semble se décentrer, et le monde musulman est moins vu comme un adversaire avec un accent mis sur le regard occidental. Les sources se diversifient, de même que les nuances dans l'étude des phénomènes historiques et dans la présentation de chaque ensemble civilisationnel. Pourtant, on déplorera une place trop faible apportée à la contextualisation historique des origines des trois ensembles que sont la chrétienté occidentale, le monde byzantin et le monde musulman en particulier. De manière générale, les éditions successives d'un même manuel semblent

reprendre des documents récusés, voire des études de cas complètes simplement réadaptées aux nouveaux programmes (Tolède, par exemple, ou l'étude du Coran entre 1995 et 2001). D'autre part, selon les équipes de direction, des choix plus ou moins conservateurs à l'égard des programmes sont faits, comme les choix sémantiques ou de privilégier le regard occidental dans les manuels Hatier, ou encore le choix de conserver, envers et contre le programme, l'étude des origines et de la diffusion du christianisme dans le manuel Hachette de 2010, ou d'étudier les fondements de l'islam dans ce même manuel. Il semble néanmoins que ce manuel soit un exemple isolé et que les éditeurs cherchent bien rarement à s'éloigner de l'esprit des programmes.

Pour reprendre une formulation de Marie-Christine Baquès, « le manuel ne doit pas introduire une nouveauté trop grande »³⁹, d'une part pour demeurer un outil commode et compétitif (car ils sont bien rédigés dans une logique commerciale) pour des enseignants habitués à tel ou tel manuel, mais surtout pour respecter le rythme de programmes dont les évolutions sont très lentes et prennent trop peu en compte les évolutions historiographiques. Pensons par exemple à l'expression des « invasions barbares » du Ve siècle, récusée depuis des décennies par les historiens, et que l'on retrouve néanmoins toujours dans les manuels par souci de vulgarisation, ou pour le sujet nous concernant l'emploi du terme « conquêtes arabes » dans le manuel Hachette de 2006.

Il ne faut cependant pas minimiser les progrès faits depuis le milieu du XXe siècle en la matière. Pour s'en rendre compte, intéressons-nous très succinctement au contenu d'un manuel de 5^e paru en 1947. Les programmes étaient alors très séquencés pour le collège, à savoir l'histoire antique en 6^e, l'histoire médiévale en 5^e, l'histoire moderne en 4^e et l'histoire contemporaine en 3^e. Le programme de l'année de 5^e est détaillé en à peine une page, avec une simple mention de « Mahomet et l'Empire arabe », avec toutes les critiques que l'on peut faire de cette dernière formulation. Notons d'emblée que l'intégralité du manuel est prévue pour un format de type « magistral », avec seulement quelques études de texte proposées, mais quasiment aucune activité de la part des élèves. L'auteur, Jean Guiraud, est un historien conservateur, militant catholique et alors ancien professeur de l'université de Besançon. Il prend des parti pris qui ressortent dans sa formulation. Il mentionne ainsi la persistance de l'Empire romain à travers des formules telles « L'Empire d'Orient [...] vécut encore neuf siècles [...] qui ne furent pas sans gloire », malgré le déclin très progressif de l'Empire byzantin, qu'il oppose à la « barbarie musulmane ». La partie consacrée à l'Islam commence

39 BAQUES, M.-C. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'éducation*, 114, 121-149.

par ces mots « L'Arabie n'est guère qu'un plateau désertique », tout en se permettant une vision téléologique, en expliquant qu' « un chef, qui saurait fanatiser et entraîner ces hommes simples et énergiques, pourrait les mener très loin ». Les mœurs islamiques ne sont évoquées que pour les juger, à savoir de manière sélective « polygamie, divorce et esclavage » (intolérables pour un catholique convaincu comme l'auteur). Par ailleurs, il est d'autant plus intéressant de relever que l'auteur ne mentionne pas de « conquêtes musulmanes », mais il explique que « les Arabes enlevèrent » des territoires à l'Empire byzantin, avec toutes les critiques que l'on peut faire de la formule « les Arabes ». Le « roman national » est également présent, avec une vision de Charles Martel comme ayant sauvé « la France et l'Europe de l'invasion arabe » (rappelons toute l'importance des forces berbères en Espagne et dans le sud de la France alors).

L'auteur achève ses jugements en qualifiant l'Islam de « civilisation peu originale, car elle dut beaucoup aux Byzantins, aux Perses et aussi aux Chrétiens restés en pays musulmans ». Le propos qui apparaît le plus choquant à l'aune de l'historiographie actuelle reste encore le fait que « les savants arabes étaient surtout des alchimistes, [qui] s'évertuèrent à trouver la pierre philosophale [...] ». De fait, décentrer l'étude sur un temps plus long permet de se rendre compte que l'évolution est certes lente dans l'historiographie et son traitement dans les manuels, conduisant à des biais critiquables, mais les connaissances se développent néanmoins, de même que le traitement de la civilisation islamique dans les programmes.

III- Comment les enseignants se forment-ils pour enseigner des questions liées à l'islam ?

L'analyse comparée des programmes d'enseignement nous a permis de mieux comprendre la vision institutionnelle de la place qui devrait être allouée à l'Islam dans l'enseignement secondaire, dans le but de pacifier les tensions autour de l'islam dans la société française, avec tous les biais que cela comporte. L'analyse comparée des manuels scolaires de 2de GT qui en sont la traduction sous forme d'outils à disposition des enseignants permettent également de se rendre compte de tous les écueils contenus dans ces manuels, qui sont pourtant des outils bien souvent indispensables aux enseignants. De fait, ce sont ces derniers qui sont les plus à même d'effectuer les choix pédagogiques permettant un enseignement pertinent et efficace de l'histoire de la civilisation islamique. Pour pouvoir mener à bien cet enseignement, il faut, comme pour tout objet d'enseignement, bénéficier d'une formation et des connaissances nécessaires.

A- La place de l'Islam dans les concours de l'enseignement secondaire en histoire-géographie

1- Les années 1990 : l'Islam dans l'ombre de l'Occident

Au-delà de la formation universitaire des enseignants, qui varie énormément d'une université à une autre, et d'un IUFM / ESPE / INSPE à un autre, qui serait par ailleurs très difficile à étudier autrement que par un questionnaire largement diffusé (nous y reviendrons), la première composante de formation relativement uniforme pour tous les enseignants réside dans les concours d'enseignement (uniforme pour les futurs enseignants passant les concours la même année du moins). De fait, les sujets sur lesquels les candidats devront travailler participent de leur formation académique et de l'acquisition d'un bagage universitaire nécessaire à l'enseignement de certaines thématiques. Aussi, les sujets choisis sont en partie le reflet des objectifs institutionnels de l'Education nationale en matière de formation des enseignants. En ce sens, pour notre étude, il paraît particulièrement intéressant d'observer l'évolution, depuis les années 1990, de la place de l'Islam dans les sujets des concours d'enseignement que sont le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) d'histoire-géographie et l'agrégation d'histoire (principales voies d'accès pour les

enseignants d'histoire-géographie, les autres concours ayant été écartés par souci de volume des sources). Notons que la même problématique se pose pour avoir accès aux programmes des concours que pour les programmes d'enseignement. En effet, les programmes des concours paraissent au B.O.E.N. lorsqu'annoncés, et les B.O. antérieurs à 1998 ne sont pas disponibles en ligne sur la plate-forme mentor, et sont donc très difficiles à consulter car rarement conservés hors des jurys et des préparateurs.

De fait, il semble que l'Islam ne soit pas présent dans les programmes des concours d'enseignement avant les années 1990, du moins pas au premier plan. Dans les années 1990, malgré les premiers débats virulents sur la place de l'Islam dans l'enseignement secondaire, l'Islam reste un objet secondaire dans les questions aux programmes. Ainsi, le programme du CAPES externe d'histoire géographie pour la session 1991⁴⁰, qui est le même pour la session de l'agrégation externe d'histoire de 1991⁴¹, invite à étudier, en histoire médiévale, « Les pays européens riverains du bassin occidental de la Méditerranée (France de langue d'oc, Provence, Italie, péninsule ibérique), y compris les domaines insulaires, des environs de 1030 jusqu'en 1212-1213 ». Ce programme est particulièrement centré sur la chrétienté occidentale (on peut par ailleurs commenter le flou historique du terme de « pays » pour la période médiévale), mais invite à s'intéresser au monde musulman en cela que pour la période donnée, la péninsule ibérique est en partie musulmane, de même que la Sicile. Pour autant, c'est un programme résolument pertinent pour enseigner le chapitre d'histoire sur la Méditerranée médiévale au XIIIe siècle, alors en vigueur dans tous les programmes successifs, et encore centré sur le point de vue de la chrétienté occidentale.

En 1994, les programmes du CAPES externe d'histoire-géographie⁴² et de l'agrégation externe d'histoire concordent toujours, en traitant un sujet portant sur « L'Europe et l'Afrique (Afrique continentale et Madagascar) depuis la Première guerre mondiale », avec pour seule différence une borne limite des années 1970 pour le CAPES, et jusqu'à nos jours pour l'agrégation. Un tel sujet invite évidemment à centrer les préoccupations scientifiques des enseignants vers les enjeux décoloniaux, et d'être en mesure d'expliquer les tensions entre anciennes colonies et nouvelles colonies, tout en soulignant les nouveaux liens qui se créent entre l'Europe et l'Afrique au lendemain de la guerre froide. La question englobe également les pays majoritairement musulmans du nord de l'Afrique, notamment le Maghreb, particulièrement intéressants à étudier du point de vue de la société française des années 1990

40 B.O.E.N. spécial n°23 du 7 juin 1990 (session 1991).

41 Programmes des sessions de l'agrégation externe d'histoire entre 1986 et 2007 :

Colon, D. (2007). Chapitre 15. Programme et annales des épreuves écrites. Dans D. Colon, *Passer l'agrégation d'histoire* (pp. 233-244). Paris: Presses de Sciences Po.

42 B.O.E.N. spécial n°22 du 24 juin 1993 (session 1994).

et les tensions alors en cours dans l'actualité socio-politique et scolaire en France. Ainsi, les agrégatifs sont amenés à réfléchir sur les évolutions en cours de la société française vis-à-vis de la diplomatie avec l'Afrique, mais également de l'immigration en France, notamment d'individus originaires du continent africain et de confession musulmane.

De nouveau, les programmes du CAPES externe d'histoire-géographie⁴³ et de l'agrégation externe d'histoire concordent en 1997 sur le thème d'histoire médiévale intitulé « Le christianisme du début du VIIe siècle au milieu du XIe siècle : formation, confrontation et vie intérieure des chrétientés latine et byzantine (y compris les chrétientés orientales en terre d'Islam et les nouvelles chrétientés) ». De fait, on invite les enseignants à étudier en détail deux des trois civilisations traitées en histoire médiévale dans le secondaire (en vertu du programme de 1995 précédemment évoqué pour le lycée). De fait, un tel programme invite à s'interroger sur les origines et la diffusion du christianisme, dans un contexte où l'importance de l'enseignement de ces questions fait débat. De fait, inviter à étudier les chrétientés « en terre d'Islam » permet d'étudier, mais d'un point de vue européocentré, le « côtoiement religieux » en Méditerranée. Les programmes des concours de 1997 restent donc dans l'esprit de l'enseignement de l'histoire de la Méditerranée médiévale dans le programme de 2de GT de 1995.

2- À partir des années 2000, une recrudescence des questions abordant l'Islam

La session 2001 des concours du CAPES externe d'histoire-géographie⁴⁴ et de l'agrégation externe d'histoire marque un tournant majeur. En effet, dans un contexte marqué par les débats sur l'enseignement du fait religieux en France, et la montée de la menace du terrorisme islamisme en Occident, et des tensions autour de la place de l'islam dans la société, l'Islam apparaît pour la première fois en tant qu'objet d'étude central des programmes. La question d'histoire médiévale s'intitule en effet « Les relations des pays d'Islam avec le monde latin du Xe siècle au milieu du XIIIe siècle ». De fait, la perspective est renversée, invitant les futurs enseignants à s'interroger sur le point de vue musulman (« pays d'Islam » étant une formulation extrêmement floue) à propos des contacts intercivilisationnels en Méditerranée. Cette question fait particulièrement écho au chapitre sur la Méditerranée médiévale au XIIe siècle, dont la place est réaffirmée par le programme de 2001. Pour la première fois, durant la

43 B.O.E.N. n°3 du 2 mai 1996 (session 1997).

44 B.O.E.N. spécial n°8 du 24 mai 2001 (session 2002).

période qui nous intéresse, des enseignants se forment à l'enseignement du fait religieux islamique.

Fait étonnant, alors que l'année 2001 marquait un tournant, l'Islam n'est plus abordée de près ou de loin par les programmes des concours d'enseignement. On peut néanmoins lire entre les lignes dans le programme de l'agrégation externe d'histoire de 2009⁴⁵, la question d'histoire moderne portant sur « Les affrontements religieux en Europe du début du XVI^e siècle au milieu du XVII^e siècle ». Les tensions avec les musulmans en terre chrétienne (mudéjars, morisques en Espagne), ou les chrétiens en terre musulmane (dans l'Empire ottoman notamment), et surtout les conflits religieux dans les Balkans entre l'Empire ottoman et les puissances chrétiennes menacées par son essor, sont une part incontournable de la question, comme le rappelle le rapport de jury de cette session⁴⁶. Il est particulièrement intéressant de noter que cette question de l'agrégation externe d'histoire de 2009 anticipe le programme de 2^{de} GT de 2010 réduisant la place de l'Islam à l'étude de l'Empire ottoman, assez peu étudié dans les programmes universitaires, et permettant donc aux enseignants d'être davantage préparés à la mise en œuvre du programme à venir. Les programmes mettant plusieurs années à être rédigés par les comités de rédaction, on peut supposer que cette question fut introduite volontairement au programme de l'agrégation à cette fin.

En 2013, de nouveau, les programmes du CAPES externe d'histoire-géographie⁴⁷ et de l'agrégation externe d'histoire⁴⁸ coïncident, avec un sujet d'histoire contemporaine portant sur « Les sociétés coloniales à l'âge des empires : Afrique, Antilles, Asie (années 1850-années 1950) ». De fait, étudier les sociétés coloniales d'Afrique et d'Asie en particulier invite à traiter d'espaces musulmans et des relations qu'entretiennent les puissances colonisatrices avec ces religions. Le cas de la colonisation française, britannique et italienne dans le monde musulman du nord de l'Afrique, de la colonisation britannique dans le sous-continent indien, ou encore de la colonisation néerlandaise en Indonésie, sont particulièrement indiqués pour observer le « côtoiement religieux », mais d'un point de vue colonial. De fait, l'accent mis sur les « sociétés coloniales » exclut un regard sur l'immigration des colonisés dans les pays colonisateurs, du moins au premier plan. Pour autant, l'entrée par « les sociétés coloniales » peut tout autant sembler eurocentré que prendre le point de vue des colonisés et des rapports de domination, ce qui peut interroger le fait religieux islamique face à la colonisation par exemple.

45 B.O.E.N. spécial n°4 du 29 mai 2008 (session 2009), page 33.

46 Rapport du jury de l'agrégation externe d'histoire, session 2009.

47 Programme de la session 2013 du CAPES externe d'histoire-géographie.

48 Programme de la session 2014 de l'agrégation externe d'histoire.

La session 2015 sur CAPES externe d'histoire-géographie⁴⁹ et de l'agrégation externe d'histoire⁵⁰ sont un moment charnière en ce qui concerne la place de l'Islam dans les programmes des concours d'enseignement. En effet, le contexte est particulièrement indiqué pour tenter de pacifier les tensions autour de l'Islam et limiter les amalgames grâce à l'enseignement. Les attentats islamistes se sont alors particulièrement multipliés depuis la proclamation de l'État Islamique en 2014, avec pour point culminant du point de vue français les attentats contre Charlie Hebdo les 7 et 9 janvier 2015 (sans parler des attentats du 13 novembre 2015). A cette date, les programmes d'enseignement portent en histoire médiévale sur une question particulièrement complexe et centrée sur le monde musulman, à savoir « Gouverner en Islam entre le Xe et le XVe siècle (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Egypte, Maghred et al-Andalus ». De fait, l'étude d'une telle question pour les futurs enseignants, ayant le plus souvent une formation minimale concernant le fait religieux islamique et l'Islam en général, est l'occasion d'acquérir les bases académiques nécessaires à traiter de manière plus pertinente de la société islamique au collège, mais surtout de l'Empire ottoman en 2de GT, forts de ces connaissances sur le contexte du monde musulman sur les cinq siècles précédant la période moderne. Deux autres éléments permettent de prendre conscience de toute l'importance de cette question pour l'institution. Tout d'abord, il s'agit de la première question de l'histoire de ces concours d'enseignement demeurant trois ans au programme (contre deux jusqu'alors pour toutes les autres questions). De plus, lors de la dernière session pour laquelle cette question fut au programme, en 2017, une question d'histoire contemporaine portant sur « Le Moyen-Orient de 1876 à 1980 » fut introduite aux concours du CAPES externe d'histoire-géographie⁵¹ ainsi qu'à l'agrégation externe d'histoire⁵². Il s'agit bien entendu d'amener les futurs enseignants à mieux comprendre l'actualité du Moyen-Orient aujourd'hui, les tensions qui s'y déroulent et ont un impact sur le contexte socio-politique en France, afin de pouvoir mieux maîtriser ces enjeux et les expliquer aux élèves notamment en classe de Terminale en abordant le terrorisme (ou, à partir de la réforme du lycée, à divers moments des programmes d'HGGSP comme dans le programme de Terminale HGGSP invitant à traiter des conflits au Moyen-Orient).

Les derniers programmes parus pour les concours de l'agrégation externe d'histoire (session 2023)⁵³ et du CAPES externe d'histoire-géographie (session 2024)⁵⁴, qui sont

49 Programme de la session 2015 du CAPES externe d'histoire-géographie.

50 Programme de la session 2015 de l'agrégation externe d'histoire.

51 Programme de la session 2017 du CAPES externe d'histoire-géographie.

52 Rapport de jury de la session 2017 de l'agrégation externe d'histoire.

53 Programme de la session 2023 de l'agrégation externe d'histoire.

54 Programme de la session 2024 à venir du CAPES externe d'histoire-géographie.

désormais dissociés de par la « mastérisation » du CAPES impliquant sa préparation en 2 ans, traitent également de l'Islam de manière indirecte. En effet, le programme de l'agrégation externe d'histoire 2023 est particulièrement intéressant en cela qu'il aborde « Les sociétés africaines et le monde : une histoire connectée (1900-1980) » avec une approche s'étendant d'une colonisation non encore achevée à une décolonisation achevée de l'Afrique, y compris dans les espaces principalement habités par des populations musulmanes. Une telle question invite également à interroger le « côtoiement religieux » dans les pays nouvellement indépendants dont les frontières ne recourent pas réellement de logique ethnique ou religieuse, conduisant à des Etats multiethniques et multiconfessionnels, suscitant des tensions. Cela fait également écho à une actualité de plus en plus prégnante, à savoir celle de l'Afrique étant amenée à jouer un rôle majeur dans la marche du monde, et suscitant toute l'attention de la part d'une puissance chinoise en expansion dans cette région rejetant de plus en plus toute tutelle occidentale, et marquée notamment par le terrorisme islamiste au nord. L'approche par une « histoire connectée » invite à étudier les populations avant tout, leurs liens et représentations au monde, ainsi que la vision qu'a le monde de la colonisation et son évolution. Cette dernière idée est particulièrement présente dans la question au programme du CAPES 2024 intitulée « L'Empire colonial français en Afrique : métropole et colonies, sociétés coloniales, de la conférence de Berlin (1884-1885) aux Accords d'Evian de 1962 ». Un tel sujet entérine la rupture drastique qui s'est opérée entre le CAPES externe d'histoire-géographie et l'agrégation externe d'histoire. De fait, les deux concours sont désormais réellement dissociés, et l'on remarque rapidement que cette question pourrait en réalité être une sous-partie parmi d'autres de la question d'agrégation, bien que la mention d'« histoire connectée » n'y figure pas. De fait, on observe bien que la principale cohorte de futurs enseignants voit sa formation axée sur le rapport au colonialisme en France et dans l'ancien empire colonial français (en bonne partie peuplé de musulmans), tandis qu'une petite partie, futurs agrégés, obtient une formation plus érudite de la question pour étendre ses perspectives d'un point de vue international.

3- Conclusion de l'étude des programmes des concours de l'enseignement secondaire

De l'étude de l'évolution de la place de l'Islam dans les programmes des concours d'enseignement que sont le CAPES externe d'histoire-géographie et l'agrégation externe d'histoire, plusieurs éléments ressortent. Tout d'abord, on observe une tendance à étudier davantage l'Islam, d'abord indirectement dans les années 1990 (où les débats autour de l'enseignement du fait religieux islamique sont présents mais pas encore prégnants), puis réellement dès 2001 (où le contexte socio-politique s'y prête particulièrement). L'année 2015 est particulièrement marquée par le terrorisme islamiste, invitant à une étude plus approfondie du fait religieux islamique pour limiter tout amalgame et pacifier les tensions dans le monde scolaire. Au-delà du contexte socio-politique, les programmes des concours d'enseignement liés à l'Islam s'accordent régulièrement avec des modifications des programmes d'enseignement abordant les sociétés islamiques. Enfin, la place de l'Islam dans les programmes des concours d'enseignement dépend également de la dimension coloniale. En effet, la question de la colonisation et du rapport aux sociétés anciennement colonisées (ou aux sociétés coloniales lorsqu'elles le sont encore) revient régulièrement dans les programmes des concours, signe que l'institution présente une volonté pérenne d'avoir des enseignants formés à ces questions. Le retrait forcé des forces françaises au Mali et le rejet plus global de la « Françafrique », ainsi que les débats autour de l'ouverture des archives liées aux conflits décoloniaux en Algérie ou au Cameroun sous la présidence d'Emmanuel Macron, rappellent combien le gouvernement français et l'Education nationale qui en demeure l'émanation scolaire sont marquées par une « mauvaise conscience coloniale ». Celle-ci est particulièrement bien soulignée par Pierre Vermeren pour la guerre d'Algérie⁵⁵, et déteint sur la place de l'Islam dans l'enseignement secondaire, vue comme un exutoire aux tensions sociétales françaises. Par ailleurs, Jennifer Pitts formulait en 2005 l'idée d'une « bonne conscience coloniale », en étudiant la vision du « rôle positif de la colonisation » chez des penseurs européens du XIXe siècle tel John Stuart Mill ou Alexis de Tocqueville⁵⁶. Cette « bonne conscience coloniale » suscite de nombreux débats en France cette même année 2005 dans le cadre de la loi Mekachera du 23 février 2005, tâchant de redonner une place à la mémoire des harkis, rappatriés d'Algérie après l'Indépendance. Des collectifs d'historiens s'insurgent contre l'immixtion de la sphère politique à travers cette « loi mémorielle »

55 VERMEREN, P. (2015). Chapitre XIII. Amnésie coloniale, mauvaise conscience et beaux discours. Dans VERMEREN, P. *Le choc des décolonisations: De la guerre d'Algérie aux printemps arabes* (pp. 223-237). Odile Jacob.

56 PITTS, J. (2005, trad. 2008). Naissance de la bonne conscience coloniale. Les libéraux français et britanniques et la question impériale (1770-1870). De l'Atelier.

imposant aux programmes scolaires et aux universitaires d'aborder également le « rôle positif » de la colonisation⁵⁷. De fait, l'article 4 de cette loi fut modifié par décret dès 2006 face à la levée de boucliers universitaire et sociale en France et en Algérie, retirant cette mention du « rôle positif de la colonisation »⁵⁸. Toutefois, le fait de voter une telle loi démontrait une volonté politique d'aborder la colonisation par la voie mémorielle plutôt qu'historienne dans le cadre scolaire.

Ainsi, les manuels et l'étude de leurs insuffisances apportent une vision des outils mis à disposition des enseignants pour aborder les questions liées à l'Islam et au fait religieux islamique. Pour autant, le meilleur moyen d'avoir une vision globale des compétences et connaissances des enseignants en matière d'enseignement du fait religieux islamique, sans compter leur vécu, est de diffuser un questionnaire le plus largement possible, à leur intention.

B- Présentation du questionnaire et de l'échantillon

Afin d'avoir une idée plus fine de la formation des enseignants, à la fois en matière de connaissances académiques sur l'Islam, mais aussi concernant l'enseignement du fait religieux islamique, il convient de mener une enquête par le biais d'un questionnaire à la plus large diffusion possible. Avant même sa diffusion, établissons les objectifs visés par ce questionnaire. En premier lieu, il vise à mesurer le degré de formation sur la question (ou à défaut, d'auto-formation) des enseignants interrogés, en étudiant leur parcours universitaire avant concours (y compris durant leur formation professionnelle à l'IUFM / ESPE / INSPE selon les années d'entrée dans le métier). Pour affiner l'analyse, il sera utile de distinguer les enseignants selon leur date d'entrée dans le métier, afin de distinguer une évolution temporelle dans cette formation des enseignants. On pourra également tenter de dessiner une corrélation entre le statut de l'enseignant (contractuel, certifié, agrégé) et leur degré de maîtrise de la question, afin d'entamer un travail de réflexion sur l'impact des concours d'enseignements dans des situations d'enseignement complexes, notamment sur ce sujet qui s'inscrit dans les « questions socialement vives » (QSV). Enfin, le questionnaire pourra être enrichie d'un appel à témoignages quant à d'éventuelles tensions dans le cadre de cet enseignement du fait religieux islamique, avec les élèves ou les familles, et il pourra être demandé aux enseignants ayant enseigné en collège comme au lycée d'indiquer si ils perçoivent une différence dans la fréquence de contestation entre ces deux niveaux.

57 « La loi du 23 février 2005 : texte et réactions », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. 94-95. 2005.

58 Article 4 de la loi n° 2005-158 du 23 février 2005, modifié par décret n°2006-160 du 15 février 2006.

Forts de tous ces objectifs d'enquête, le questionnaire joint en annexe⁵⁹ sera diffusé aux enseignants retenus pour l'échantillon, en garantissant leur total anonymat. Tout d'abord, il vise réellement à traiter la question de l'enseignement du fait religieux, aussi toutes les questions emploient-elles « islam » et non « Islam », puisque le questionnaire ne porte pas précisément sur le niveau de connaissances liées à la civilisation islamique, mais bien le degré de préparation des enseignants à aborder le fait religieux islamique en classe. Afin d'en rendre la diffusion facilitée et de recueillir le plus de témoignages possibles en prévenant les réticences éventuelles sur un sujet aussi controversé dans l'enseignement secondaire, il a semblé plus pertinent de proposer un questionnaire au format numérique disponible via la plateforme « framaforms », présentant l'avantage d'être totalement respectueuse des données personnelles des répondants. Par ailleurs, le questionnaire se limite à seulement une dizaine de questions dont certaines fermées, afin de viser un temps de réponse du questionnaire d'environ 2 ou 3 minutes en moyenne, car, rappelons-le, le but est de diffuser le plus largement le questionnaire pour en tirer des éléments généraux concernant les enseignants d'histoire-géographie du secondaire et leur rapport à l'enseignement du fait religieux islamique. Aussi, proposer un questionnaire trop fourni ou présentant des questions trop ouvertes rendrait le traitement des données, notamment statistique, bien plus ardu. De plus, pour prévenir toute crispation de la part d'enseignants qui trouveraient le sujet trop controversé ou refuseraient de répondre, la question invitant à donner un exemple de situation de contestation est non seulement optionnelle, mais n'apparaît que dans le cas où les répondants indiquent « oui » à la question « Avez-vous déjà fait face à des contestations de votre enseignement portant sur l'islam en lycée au cours de votre carrière ? ». Tout est donc fait pour inciter les enseignants à répondre avec le moins de blocages possibles.

L'échantillon potentiel retenu comporte ainsi les enseignants d'histoire-géographie de différents établissements normands aux profils différents (dont nous conserverons l'anonymat le plus possible tout en donnant des informations suffisantes pour éclairer l'analyse), à savoir un lycée en périphérie de Caen dans lequel les élèves ont des profils très mixtes socialement, deux lycées « favorisés » du centre-ville de Rouen, deux lycées « plutôt défavorisés » de la périphérie rouennaise, un lycée militaire (comptant des élèves venant de milieux globalement favorisés ou en tout cas ayant confiance en l'École), ainsi que des enseignants membres de l'APHG à l'échelle nationale, en collège comme en lycée, pour élargir l'analyse, auxquels le questionnaire fut transmis via leur réseau twitter. Avec un tel vivier, un échantillon compris

59 Voir Annexe n°2

entre 30 et 50 enseignants aux profils et aux contextes d'enseignement très divers serait envisageable.

C- Analyse des données du questionnaire

Le questionnaire a été diffusé à des enseignants de chaque établissement / réseau visé, avec pour demande de retransmettre le lien du questionnaire framaforms et de bien préciser qu'il ne fallait que 2 à 3 minutes pour le remplir. Cette information était par ailleurs répétée dans l'intitulé du questionnaire afin d'éviter de susciter le découragement des enseignants sollicités, déjà très occupés par leurs tâches habituelles. Cette diffusion du questionnaire fut entamée près d'un an avant l'échéance finale de ce travail afin de pouvoir s'adapter en cas de manque ou de surplus de répondants en comparaison de l'échantillon attendu. Dans l'établissement d'exercice de l'enquêteur, où la demande de réponse au questionnaire fut transmise en personne et réitérée à intervalle régulière sans pour autant accabler les enseignants de demandes, seuls 3 enseignants sur les 11 potentiels répondants ont répondu. Dans les autres établissements relais où le questionnaire fut diffusé par l'intermédiaire d'un enseignant connu de l'enquêteur, il n'y eut absolument aucun autre répondant que les « enseignants-relais » initialement contactés, ces derniers ne répondant parfois pas eux-mêmes au questionnaire malgré plusieurs relances, ou y répondant de manière inexploitable et mécanique sans aucun autre retour la plupart du temps. Par ailleurs, concernant la diffusion via le réseau twitter de l'APHG, on aurait pu s'attendre à moins de réticences au vu de l'anonymat garanti et de la masse d'enseignants concernés. Outre l'enseignante-relais ayant diffusé l'information, il n'y eut qu'un seul répondant enseignant en collège dans l'académie de Grenoble. En somme, l'échantillon a été réduit à 7 répondants seulement, malgré des relances régulières. Il va sans dire qu'aucune analyse statistique pertinente ne peut ressortir d'un tel échantillon, d'autant que certaines réponses sont totalement inexploitables⁶⁰. Au vu des réticences affichées par les enseignants des lycées normands environnants, il n'a pas été retenu de passer à un mode d'enquête sous forme d'entretien au vu des difficultés à accorder des emplois du temps d'enseignants en distanciel.

Au-delà du fait que l'échantillon soit totalement inexploitable, on peut faire certaines hypothèses sur les non-dits de cette enquête. Tout d'abord, il semble que la question de

60 Voir Annexe n°3.

l'enseignement du fait religieux islamique suscite deux comportements antagonistes. D'un côté, certains enseignants considérant que les tensions autour de cette question sont surévaluées, en dehors de contextes sociaux et d'enseignement très précis et davantage médiatisés, face à une écrasante majorité de situations d'enseignement pacifiées, comportement pouvant expliquer un refus de répondre à un questionnaire que l'on juge traiter un problème non fondamental. D'autre part, des enseignants considérant que la question est bien trop polémique pour être abordée ouvertement, selon leur propre vécu, confinant parfois à des stratégies d'évitement sur ces problématiques, pouvant expliquer une absence de réponse. Entre ces deux extrêmes, la majorité des enseignants s'intéresse à la question, mais juge l'utilité d'un mémoire sur la question trop limitée au vu de la moindre portée des travaux des étudiants de master MEEF (sollicitant très souvent les enseignants tous les ans), et parfois un oubli au coeur de la masse de tâches et de sollicitations de la vie d'un enseignant. Le mode de l'entretien, plus lourd à mettre en place, aurait sans doute été plus pertinent pour obtenir des expériences plus personnelles et éventuellement des stratégies de résolution des conflits, ou d'auto-formation plus précises.

Une seule conclusion partielle peut-être dressée en réponse aux nombreuses hypothèses soulevées avant la diffusion du questionnaire. En effet, il semble que le degré de formation universitaire en matière d'enseignement du fait religieux islamique ne soit pas lié à la date d'entrée dans le métier, mais bien plutôt à l'académie de formation. Un enseignant exerçant depuis 1986 a indiqué avoir bien suivi des stages à l'IUFM sur l'enseignement du fait religieux islamique (avant même l'affaire des foulards de Creil), et un autre enseignant exerçant depuis 2000 indique avoir assisté à « une conférence » sur la question organisée par son rectorat. Un autre enseignant indique avoir suivi des cours universitaires sur l'Islam médiéval. Les quatre autres enseignants interrogés, ayant entamé leur carrière entre 1995 et 2018 dans les académies de Caen, Rouen ou Besançon n'ont jamais reçu de formation sur la question. Il faudrait évidemment mener une étude bien plus large, mais il semble que le degré de formation des enseignants dépende grandement des enseignements universitaires proposés dans les maquettes des différentes universités (qui dépendent bien souvent des spécialistes y exerçant, or les spécialistes de l'Islam sont assez peu nombreux en France). La dimension d'auto-formation prend une place très importante également, puisqu'un enseignant interrogé indique baser ses enseignements sur la question sur une culture personnelle acquise durant des voyages, des séminaires ou des lectures spécialisées, quand d'autres ne s'appuient que sur les manuels. Bien que, selon les académies, l'institution propose des formations sur la

question, aucune obligation ne semble pousser les enseignants à combler leurs lacunes en la matière.

Il serait particulièrement intéressant d'étendre le questionnaire afin de mesurer si la culture d'établissement / le milieu social des élèves influencent la fréquence des contestations, ainsi qu'observer si le statut des enseignants et leur niveau de formation / d'auto-formation en la matière influence le degré de contestation. En effet, nous avons pu observer par l'étude des manuels scolaires (que la majorité des interrogés reconnaissent être leur principal outil pour les cours portant sur l'Islam) que la frontière était bien souvent poreuse entre enseignement religieux (pour lequel l'enseignant n'a ni légitimité ni visée pédagogique) et enseignement du fait religieux (pour lequel beaucoup d'enseignant ne sont pas formés). Or, c'est la mauvaise distinction des deux dimensions qui semble susciter les tensions les plus vives.

IV- Conclusion

Pour conclure, il semble que l'islam n'ait pas pris une place plus importante dans les énoncés des programmes officiels d'enseignement, en ce qui concerne la 2^{de} GT, mais l'analyse gagnerait à être menée pour les programmes de collège, de 1^{re} et de Terminale. Tout au plus peut-on affirmer que la place de la civilisation islamique s'est renforcée en histoire médiévale, pour mieux respecter l'esprit initial des programmes. Nous retiendrons un recul étonnant pour le programme de 2010 avec la disparition de l'islam médiéval des programmes, au profit d'une étude de l'Empire ottoman à l'époque moderne, avant un retour dans le programme toujours en cours de 2019. De fait, il ne semble pas y avoir de corrélation particulière, pour les programmes étudiés, avec le contexte socio-politique, si ce n'est celui de la construction européenne en 2010.

En revanche, l'étude des manuels scolaires des éditions Hatier et Hachette parus entre 1995 et 2019 comme outils d'application des programmes précédemment étudiés nous a permis d'observer que les manuels sortent très rarement de l'esprit des programmes (dont la formulation est très vague, mais gagne en précision et en injonctions depuis les années 1980). Tout au plus l'équipe de rédaction tente-t-elle de combler des lacunes qu'elle a relevées, par exemple en proposant un dossier sur les fondements de l'islam avant d'aborder l'Empire ottoman, mais en dérivant vers l'enseignement religieux. De fait, les manuels sont beaucoup plus imprécis dans leur traitement de la civilisation islamique que dans le traitement de la chrétienté occidentale surtout, mais également orientale. La plupart du temps, la frontière n'est pas établie entre enseignement religieux et enseignement du fait religieux, ce qui se traduit sémantiquement avec une très rare distinction des termes « islam » et « Islam ». Toutefois, même si les évolutions sont lentes, les manuels reprenant des études de cas similaires et s'adaptant très peu aux évolutions historiographiques, la lecture d'un manuel d'histoire médiévale des années 1940 permet de constater le chemin déjà parcouru.

Les programmes des concours d'enseignement, contrairement aux programmes d'enseignement, semblent clairement corrélés à l'actualité socio-politique, avec une recrudescence des questions liées à l'islam, malgré une absence assez étonnante dans les années 1990 durant lesquelles l'enseignement du fait religieux islamique fait débat (sans pour autant être encore ainsi formalisée), et une relative absence après un sursaut en 2001, année durant laquelle le sujet fut particulièrement débattu au vu du contexte socio-politique lié au terrorisme islamiste. Ce dernier phénomène semble avoir été l'impulsion des programmes de

concours à partir de 2015, avec deux questions traitant directement de l’Islam pour le CAPES externe d’histoire-géographie et de l’agrégation pour l’année 2017. Régulièrement, les questions portant sur l’Afrique permettent d’aborder de manière transversale la civilisation islamique et donc l’enseignement du fait religieux, et rappellent que cette question ravive en France une « mauvaise conscience coloniale », suscitant des débats permanents quant à cet enseignement dans une société aux mémoires encore vives (pour la guerre d’Algérie par exemple).

Malgré ce discours institutionnel mettant l’accent sur la nécessité de former les enseignants à aborder le fait religieux islamique en classe, il semble que les moyens se déploient trop lentement et très inégalement selon les académies pour donner les outils nécessaires à une situation d’enseignement pacifiée en classe. Les enseignants semblent trop souvent livrés à eux-mêmes dans les classes, sans aucune obligation de procéder à une auto-formation sur la question. Néanmoins, depuis 2015 et le climat instauré par les attentats terroristes islamistes, il semble que la question de la laïcité prenne une place plus prégnante dans les établissements et la formation des enseignants, laissant espérer une amélioration des lacunes précédemment soulignées.

Comme évoqué précédemment, les conclusions de cette étude gagneraient à être élargie par une enquête plus large au niveau des enseignants d’histoire-géographie (premiers mais pas seuls concernés) en lycée, mais aussi par une enquête en collège à titre de comparaison, les élèves étant plus jeunes et ayant donc potentiellement moins de recul sur ces questions.

Enfin, la nomination en 2013 par le président François Hollande de l’ancien ministre de la Culture et de l’Education Jack Lang à la présidence de l’Institut de monde arabe, dont l’objectif est de faire rayonner la culture et l’histoire du monde arabe (et plus largement de la civilisation islamique), nous renseigne sur les insuffisances de la politique de l’État concernant cet enseignement du fait religieux. De la même manière qu’un spécialiste de droit public et de sciences politiques non-arabophone tel Jack Lang fut nommé à la direction de l’institut du monde arabe, publiant par ailleurs en 2020 « *La langue arabe, trésor de France* »⁶¹ sans la parler aucunement, l’Education nationale propulse des enseignants dans des situations où ils devront traiter le fait religieux islamique, et leurs demanderont de s’auto-former, occasionnant des possibilités accrues de tension entre-temps, comme en témoignent les récentes polémiques autour du port des abayas ou des qamis, ou de l’hommage à Samuel Paty en octobre 2022, laissant à la liberté d’enseignants le plus souvent non formés.

61 LANG, J. (2020, 13 février). *La langue arabe, trésor de France*. Cherche midi.

V- Bibliographie

Laïcité et enseignement du fait religieux

- BERQUE, J. (1985). *L'immigration à l'École de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. CNDP.
- BORNE, D., & WILLAIME, J. (2007). *Enseigner les faits religieux : Quels enjeux ?*. Armand Colin.
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale.
<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/024000544.pdf>, consulté le 11/09/22.
- ESTIVALEZES, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Presses Universitaires de France.
- JOUTARD, P. (1989). *Les questions religieuses et l'enseignement. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale.
- MICHON, B. (2014). L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative. *Revue française de pédagogie*, 186, 85-97.
<https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.4000/rfp.4417>, consulté le 11/09/22.
- OUELLET, F. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'école publique ?. *Carrefours de l'éducation*, 14, 40-58.
<https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/cdle.014.0040>, consulté le 20/04/22.
- ROTA, O. (2021). Enseigner les « faits religieux » ? Aléas d'une expression malheureuse, du rapport Joutard (1989) aux préconisations du Conseil des sages de la laïcité (2018). *Carrefours de l'éducation*, 51, 151-163.
<https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/cdle.051.0151>, consulté le 27/04/22.
- SAGESSER, C. (2012). Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141, 5-59.
<https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/cris.2140.0005>, consulté le 27/04/22.

- SIMON, P. (2019). Le nombre de musulmans en France et en Europe : la fabrique des chiffres. Dossier “La société française et la construction du ”problème musulman”” *De facto*, 6 | avril 2019, mis en ligne le 16 avril 2019. <https://www.icmigrations.cnrs.fr/2019/04/16/defacto-6-005/>, consulté le 25/09/22.
- STARCK, C. (2003). Éducation religieuse et Constitution. *Revue française de droit constitutionnel*, 53, 17-32. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/rfdc.053.0017>, consulté le 20/04/22.
- THIERRY, M. (2018). Respecter et faire respecter la laïcité. *Vie sociale*, 21, 161-171. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/vsoc.181.0161>, consulté le 27/04/22.
- URBANSKI, S. (2016). L’enseignement du fait religieux dans l’école publique ?. *Carrefours de l’éducation*, 14, 40-58. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/puf.urban.2016.03>, consulté le 11/09/22.
- Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002 : « L’enseignement du fait religieux: programme national de pilotage », Direction de l’enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants, CRDP Académie de Versailles, DESCO, 2003. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/12/5/Enseignement_du_fait_religieux_Seminaire_2002_1111125.pdf, consulté le 11/09/22.

Enseignement du fait religieux islamique

- BOZEC, G. (2020). La construction de l’islam comme « problème » dans le champ scolaire : les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses*, 84, 81-94. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/agora.084.0081>, consulté le 11/09/22.
- DENEUCHE, V. (2012). *L’enseignement des faits religieux dans les manuels d’histoire*. Editions L’Harmattan.
- FERJANI, M.-C. (1996). *Les voies de l’Islam : Approche laïque des faits islamiques*. CRDP Besançon.

- GUILLON, E. (2011). *En quoi l'étude d'une question socialement vive, le fait religieux à travers le thème "échanges et conflits en méditerranée au Moyen-Âge" peut-elle constituer un levier pour travailler la notion de tolérance ?*. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628857>, consulté le 11/09/22.
- MOHSEN, I. (2001). L'islam dans les manuels d'histoire en France. *Les cahiers de l'Institut catholique de Lyon*. N°32. Université catholique de Lyon.
- NEF, A. (2017). *L'Islam a-t-il une Histoire ? : de l'enseignement du fait religieux comme fait social* (1^{re} éd.). Bord de l'eau.
- SAMADI, N. (2003). *Islams, islam : repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique*. CRDP Créteil.
- TOLAN, J. (2009). Chapitre III. L'infériorité sociale des minorités religieuses : *dhimmis* et *mudéjares*. Dans : LAURENS, H. éd., *L'Europe et l'islam: Quinze siècles d'histoire* (pp. 55-76). Odile Jacob. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/oj.laure.2009.01.0055>, consulté le 02/10/22.
- VISCHI, G. (1985). L'image de l'Islam médiéval à travers les manuels scolaires d'histoire français de 1945 à 1971. *Horizons Maghrébins – Le droit à la mémoire*. https://www.persee.fr/doc/horma_0984-2616_1985_num_3_1_1417, consulté le 20/04/22.
- Association française Islam et Occident. (1984). *L'image de l'Islam dans les manuels scolaires français*. Association française Islam et Occident.

Histoire et mémoire, élaboration des programmes

- FALAIZE, B., BONAFOUX, C., & COCK-PIERREPONT, D. L. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République : Quels enjeux ?*. Armand Colin.
- FALAIZE, B. (2014, Compte-rendu). LEGRIS Patricia. Qui écrit les programmes d'histoire ? . *Revue française de pédagogie*, 189, 150-151. <https://doi.org/10.4000/rfp.4653>, consulté le 17/04/22.
- FERRO, M. (1998). Discours introductif du symposium de Bruxelles du 10 au 12 septembre 1998. *Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire*. Conseil de l'Europe. <https://www.sudoc.fr/06138755X>, consulté le 13/09/22.

- HERY, E. (2006). L'histoire dans les textes officiels de l'enseignement secondaire. Dans ANDRIEU, C., LAVABRE M., & TARTAKOWSKY, D. *Politiques du passé : Usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.5890>, consulté le 11/09/22.
- LEGRIS, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, 126, 121-154.
- LEGRIS, P. (2013). L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du *curriculum*. *Histoire@Politique*, 21, 69-83. <https://doi.org/10.3917/hp.021.0069>, consulté le 17/04/22.
- PITTS, J. (2005, trad. 2008). Naissance de la bonne conscience coloniale. Les libéraux français et britanniques et la question impériale (1770-1870). De l'Atelier.
- TIBERJ, V. (2014). L'islam et les Français : cadrages des élites, dynamiques et crispation de l'opinion. *Migrations Société*, 155, 165-180. <https://doi.org/10.3917/migra.155.0165>, consulté le 11/09/22.
- VERMEREN, P. (2015). Chapitre XIII. Amnésie coloniale, mauvaise conscience et beaux discours. Dans P. Vermeren, *Le choc des décolonisations: De la guerre d'Algérie aux printemps arabes* (pp. 223-237). Odile Jacob.
- « La loi du 23 février 2005 : texte et réactions », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. 94-95. 2005. <https://doi.org/10.4000/chrhc.1077>, consulté le 02/10/22.
- Article 4 de la loi n° 2005-158 du 23 février 2005, modifié par décret n°2006-160 du 15 février 2006. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000444898/> consulté le 02/10/22.

Articles de presse concernant l'élaboration des programmes

- BO. S. (2010, 25 juillet). « Touche pas à l'Histoire de France ? » *ladepeche.fr*. <https://www.ladepeche.fr/article/2010/07/25/879061-touche-pas-a-l-histoire-de-france.html>, consulté le 10/04/22.
- BONNEAU, E. (2010, 19 février). « Le monde musulman pourrait sortir des cours de seconde. » *L'Obs*. <https://www.nouvelobs.com/rue89/blogs-rue89/20100218.RUE3706/le-monde-musulman-pourrait-sortir-des-cours-de-seconde.html>, consulté le 10/04/22.
- TERNISIEN, F. (2018, 14 novembre). « Les programmes d'histoire-géographie sentent la naphtaline ». *Le café pédagogique*.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/14112018Article636777771610715862.aspx>, consulté le 10/04/22.

Manuels scolaires en histoire

- BAQUES, M.-C. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'éducation*, 114, 121-149.
<https://doi.org/10.4000/histoire-education.1249>, consulté le 13/09/22.
- RICHAUD, N. (2022, août 21). *Edition : le manuel scolaire, un marché au début de sa numérisation*. Les Echos. Consulté le 25 septembre 2022, à l'adresse <https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/edition-le-manuel-scolaire-un-marche-au-debut-de-sa-numerisation-1782928>.

VI- Annexes

Annexe 1 : Ressources institutionnelles et manuels scolaires utilisés

Programmes officiels de l'Education Nationale en histoire, pour la 2^{de} générale

- Programmes d'histoire-géographie du second cycle (1980). *Espace temps*, 17, 11-13.
- *B.O.E.N.* (Bulletin Officiel de l'Education Nationale) spécial n°12 du 29 juin 1995.
- *B.O.E.N.* n°6 du 31 août 2001.
- *B.O.E.N.* spécial n°4 du 29 avril 2010.
- *B.O.E.N.* spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Manuels scolaires en histoire

- GUIRAUD, J. (1947). *Histoire médiévale, Classe de 5^e*. J. de Gigord.
- BERSTEIN, S. & MILZA, P. (1996). *Histoire, 2^{de}*. Hatier.
- LAMBIN, J.-M. (1996). *Histoire, 2^{de}*. Hachette.
- BOUREL, G. & CHEVALIER, M. (2001). *Histoire, 2^{de}*. Hatier.
- LAMBIN, J.-M. (2006). *Histoire, 2^{de}*. Hachette.
- BOUREL, G. & CHEVALLIER, M. (2010). *Histoire, 2^{de}*. Hatier.
- LAMBIN, J.-M. (2010). *Histoire, 2^{de}*. Hachette.
- GRONDEUX, J. & NAVARRO, M. (2014). *Histoire, 2^{de}*. Hachette.
- CHEVALLIER, M. & LAPRAY, X. (2014). *Histoire, 2^{de}*. Hatier.
- NAVARRO, M. & SIMONNEAU, H. (2019). *Histoire, 2^{de}*. Hachette.
- IVERNEL, M. (2019). *Histoire, 2^{de}*. Hatier.

Programmes du CAPES externe d'histoire-géographie

- *B.O.E.N.* spécial n°23 du 7 juin 1990 (session 1991).
- *B.O.E.N.* spécial n°22 du 24 juin 1993 (session 1994).
- *B.O.E.N.* n°3 du 2 mai 1996 (session 1997).
- *B.O.E.N.* spécial n°8 du 24 mai 2001 (session 2002).

<https://www.education.gouv.fr/bo/2001/special8/capes.htm#histoire> consulté le 18/09/22.

- Programme de la session 2013 du CAPES externe d'histoire-géographie :
http://media.education.gouv.fr/file/capes_externe/23/9/p2013_capes_ext_hist_geo_202239.pdf consulté le 19/09/22.
- Programme de la session 2015 du CAPES externe d'histoire-géographie.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/_capes_externe/95/2/p2015_capes_ext_hist_geo_305952.pdf consulté le 19/09/22.
- Programme de la session 2017 du CAPES externe d'histoire-géographie.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_externe/52/5/p2017_capes_ext_histoire_geo_556525.pdf consulté le 18/09/22.
- Programme de la session 2024 à venir du CAPES externe d'histoire-géographie.
https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/42/7/p2024_capes_ext_histoire_geo_1426427.pdf consulté le 19/09/22.

Programmes de l'agrégation externe d'histoire

- Programmes des sessions de l'agrégation externe d'histoire entre 1986 et 2007 :
COLON, D. (2007). Chapitre 15. Programme et annales des épreuves écrites. Dans COLON, D. *Passer l'agrégation d'histoire* (pp. 233-244). Paris: Presses de Sciences Po. <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/--9782724610420-page-233.htm> consulté le 18/09/22.
- B.O.E.N. spécial n°4 du 29 mai 2008 (session 2009), page 33 :
<https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2008/special4/MENH0800398X.pdf> consulté le 18/09/22.
- Rapport du jury de l'agrégation externe d'histoire, session 2009 :
https://web.archive.org/web/20150528083645/http://media.education.gouv.fr/file/agregation_ext/40/1/histoire_125401.pdf consulté le 18/09/22.
- Programme de la session 2014 de l'agrégation externe d'histoire :
https://web.archive.org/web/20160320002507/http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/58/9/p2014_agreg_ext_histoire_239589.pdf consulté le 18/09/22.
- Programme de la session 2015 de l'agrégation externe d'histoire :
https://web.archive.org/web/20160320002448/http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/94/5/p2015_agreg_ext_histoire_305945.pdf consulté le 18/09/22.

- Rapport de jury de la session 2017 de l'agrégation externe d'histoire : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid111368/sujets-rapports-des-jurys-agregation-2017.html> consulté le 18/09/22.
- Programme de la session 2023 de l'agrégation externe d'histoire : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_externe/66/2/p2023_agreg_ext_histoire_1425662.pdf consulté le 18/09/22.

Annexe 2 : Questionnaire diffusé à des enseignants d'histoire-géographie

Début : 1 / 2

En quelle année avez-vous commencé à enseigner l'histoire-géographie ?

*

Quelles études avez-vous suivies avant de devenir enseignant d'histoire-géographie ? *

Quel est votre statut en tant qu'enseignant ? *

- Agrégé
- Certifié
- Contractuel

[Optionnel] Dans quel établissement / académie enseignez-vous actuellement ? (Information confidentielle qui ne sera utilisée que pour le traitement de données)

Suite de l'Annexe 2 : questionnaire

Avez-vous déjà fait face à des contestations de votre enseignement portant sur l'islam en lycée au cours de votre carrière ? *

- Oui, fréquemment
 Oui, rarement
 Non, jamais

Pourriez-vous détailler un incident en particulier touchant à un enseignement traitant de l'islam au lycée, et la manière dont vous l'avez géré ? (En donnant des explications sur le contexte d'enseignement dans l'établissement)

Avez-vous fait face à davantage de contestations en collège (de la part des parents ou des élèves) concernant des enseignements traitant de l'islam ? *

Avez-vous reçue une formation portant sur l'histoire de l'islam et / ou son enseignement ? *

- Oui, durant ma formation universitaire
 Oui, durant ma formation d'enseignant (IUFM, ESPE, INSPE)
 Non

Quels outils / ressources / ouvrages utilisez-vous pour préparer vos cours portant sur l'islam en lycée ? *

Au début de votre carrière, disposiez-vous d'autant d'outils / ressources / ouvrages pour préparer vos cours sur l'islam en lycée ? *

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

Annexe 3

Exemples de réponses au questionnaire inexploitable de la part des enseignants

Quels outils / ressources / ouvrages utilisez-vous pour préparer vos cours portant sur l'islam en lycée ?

livres

Quelles études avez-vous suivies avant de devenir enseignant d'histoire-géographie ?

aucune autre

Quelles études avez-vous suivies avant de devenir enseignant d'histoire-géographie ?

université d'histoire

Les fondements de l'islam

- ▶ Au VII^e s en Arabie, Mahomet, un caravanier de La Mecque se disant inspiré par Allah, prêche une nouvelle religion. Après sa mort, ses paroles sont mises par écrit dans un livre, sacré pour les musulmans, le Coran. Celui-ci contient tous les préceptes de l'islam, mais il ne constitue pas, pour les musulmans, l'unique source de leurs croyances.
- ▶ Le Coran est complété par la Sira (les Vies de Mahomet), écrite un siècle après sa mort et par les hadiths, récits parfois légendaires, de la vie de Mahomet qui constituent la Sunna (la tradition) ; celle-ci précise certains points obscurs du Coran.
- ▶ Les obligations canoniques du Coran sont au nombre de cinq : la profession de foi (« il n'y a qu'un seul dieu, Allah, et Mahomet est son prophète »), l'aumône aux pauvres, le pèlerinage à la Mecque, le jeûne du ramadan et la prière cinq fois par jour.
- ▶ Les musulmans forment une communauté, l'umma, qui dépasse les frontières entre États. Les pays où l'islam est majoritaire sont le dar el-islam (la terre de l'islam), le reste du monde forme le dar el-harb (la terre de la guerre) ou le dar as-Souïl (la terre de la trêve).

1 La piété du musulman

La vertu ne consiste point en ce que vous tourniez vos visages du côté du levant ou du couchant : vertueux sont ceux qui croient en Dieu et au jour dernier, aux anges et au livre, qui donnent pour l'amour de Dieu des secours à leurs proches et aux orphelins, aux pauvres et aux voyageurs, et à ceux qui demandent, qui rachètent les captifs, qui observent la prière, qui font l'aumône, remplissent les engagements qu'ils contractent, se montrent patients dans l'adversité, dans les temps durs et dans les temps de violences.

Fais ô Seigneur que nous soyons résignés à ta volonté, que notre postérité soit un peuple résigné à toi.

Sourate II, versets 172 et 122, traduction M. Kazimirski, Classiques Garnier, 1999.

Vocabulaire

Allah : mot signifiant dieu en arabe.

islam : mot désignant la religion, les pratiques et les croyances des musulmans, qui croient en Allah et suivent le message transmis par Mahomet à travers le Coran.

Coran : mot qui signifie « récitation » en arabe, livre des musulmans pour qui le Coran est la parole d'Allah.

musulman : de *muslim*, celui qui se soumet à Dieu. En arabe, le verbe « se soumettre » se dit *aslama*, d'où provient le islam, qui veut dire « soumission à Dieu ».



- 2 **L'ange Gabriel et Mahomet.** Manuscrit perse, XII^e s. L'ange Gabriel prit Mahomet entre ses deux ailes et lui dit : « Mahomet, tu es le prophète de Dieu et je suis Gabriel, l'ange de Dieu qui t'apporte son message pour que tu le lises. » Mahomet lui répondit : « Comment lirais-je moi qui ne sais pas lire ? » Gabriel lui dit : « Lis au nom de ton Seigneur qui t'a créé. »

D'après Ibn Hicham, *Vie du Prophète Mahomet*.

Questions

Exploiter les documents

1. Comment Mahomet se présente-t-il d'après la « Vie du Prophète » (**doc. 2**) ?
2. Quelle est la signification religieuse de l'illustration (**doc. 2**) ?
3. D'après le **doc. 1**, comment se manifeste la piété musulmane ?
4. Quelle précaution contient le **texte 3** ?
5. D'après le **doc. 6** quelle attitude le musulman doit-il avoir à l'égard des polythéistes ?
6. Que promet Allah à ceux qui « combattent dans le sentier de Dieu » (**doc. 6**) ?
7. Quelle attitude vis-à-vis des femmes ces extraits du Coran recommandent-ils (**doc. 6**) ?
8. Sur quelles différences avec le christianisme Guibert de Nogent insiste-t-il (**doc. 5**) ?

Rédiger

9. Quelles différentes attitudes à l'égard des non-musulmans apparaissent à la lecture de ces extraits du Coran ?

Annexe 5 : Carte traitant "Les transferts culturels en Méditerranée" (Hatier, 2de GT, 2019)

