



FORUM

ENSEIGNER LES MONDES MUSULMANS

Langues, histoires, sociétés

Jeudi 3 et vendredi 4 novembre 2016

Université de Lyon - ENS de Lyon



Compte-rendu du Forum

« Enseigner les mondes musulmans :
langues, histoires, sociétés »

Compte-rendu rédigé par
Emilien Legendre
Samia Mahé
Nicolas Poisson
élèves de l'ENS de Lyon¹

Le *Forum « Enseigner les mondes musulmans : langues, histoires, sociétés »* s'est tenu à l'École normale supérieure de Lyon, les jeudi 3 et vendredi 4 novembre 2016. Fruit d'un véritable travail collectif, il a été organisé dans le cadre du GIS Moyen-Orient et mondes musulmans par trois enseignants-chercheurs appartenant à des laboratoires de recherche aux approches complémentaires en science politique et en histoire médiévale, moderne et contemporaine : Frédéric Abécassis (LARHRA), Makram Abbès (Triangle) et Abbès Zouache (CIHAM), assistés d'un Conseil scientifique composé de chercheurs, d'inspecteurs généraux et régionaux et de formateurs pédagogiques. Ce Forum a été conçu comme un moment d'échanges et de discussions entre chercheurs, professeurs, étudiants et grand public, autour des « mondes musulmans », expression mettant en valeur la diversité comme la complexité des espaces de l'Islam. Il s'agissait, pour les organisateurs, de réunir aussi bien les producteurs du savoir que les transmetteurs, afin de présenter la recherche en train de se faire et les avancées en cours, tout en s'interrogeant ensemble sur leurs modalités d'enseignement : pourquoi et comment « enseigner les mondes musulmans »?

L'appel à contribution a été conçu autour de trois axes thématiques, à partir desquels ont été mises en place les différentes sessions, cinq pour chaque axe : « récit des origines et historicités », « représentations sociales et savoirs académiques : la question de l'altérité », enfin « vivre et créer dans les mondes musulmans ». La diversité des contributions (quatre par session) s'inscrivait néanmoins dans une perspective forte, conformément à l'esprit qui a animé la tenue de ce forum : faire converger monde de la recherche et monde de l'enseignement.

On ne pourra, dans ce compte-rendu, résumer le contenu des interventions qui devraient faire l'objet d'une publication en ligne. Il s'agit plutôt de faire ressortir les débats et les enjeux du forum autour de cet axe majeur : l'enseignement et la transmission des savoirs autour des mondes musulmans. Dans un but pratique et constructif, cette synthèse a pris la forme de multiples recommandations, adressées aussi bien aux chercheurs qu'aux enseignants, puis à la société dans son ensemble. Nous espérons que ces recommandations et la libre interprétation des propos des différents intervenants permettront de dépasser les idées préconçues, d'améliorer l'enseignement ainsi que la compréhension globale de ces mondes musulmans.

1 Cet article est la synthèse d'un séminaire tenu en 2017 au sein de l'ENS de Lyon et associé à un stage d'initiation à l'édition scientifique. Les recommandations auxquelles il a abouti ont été présentées lors d'un atelier des Rendez-vous de l'histoire de l'Institut du Monde Arabe, tenu le 19 mai, sous le titre: « Enseigner les mondes musulmans - présentation des Actes du Forum tenu à Lyon en novembre 2016 ». Le séminaire, animé par Frédéric Abécassis, a réuni plusieurs étudiants investis dans la préparation du Forum et la transcription de ses sessions. Il convient de remercier Marwa el-Asbahi Hasnaa el Awad, Bertrand Lachambre, Thomas Lesser, Eléonore Terville, pour leur contribution à cette réflexion collective.

1/ Au-delà des stéréotypes, une production de savoir en perpétuelle évolution (E. Legendre)

Les travaux de recherche portant sur les mondes musulmans ont eu par le biais de ce forum une audience importante : pour nombre des chercheurs présents, il s'agissait de faire partager un intérêt pour leur discipline, d'étendre l'usage de certains concepts ou outils utilisés, mais aussi d'entamer ou de renouer un dialogue avec la communauté enseignante. Les différents sujets ont été abordés à l'aune des thématiques générales précédemment énoncées.

Prendre en compte les mutations historiographiques de l'étude des débuts de l'Islam

En ce qui concerne l'étude des débuts de l'Islam, les chercheurs ont pendant longtemps été confrontés à deux difficultés majeures : la rareté des sources, témoignages ou vestiges de cette période d'abord ; mais également la nature religieuse qui caractérise la majorité de ces sources. À l'époque médiévale, les hommes de lettres et historiens ont été très dépendants du « grand récit » forgé par leurs homologues arabes, qui eux-mêmes étaient la plupart du temps liés à une dynastie particulière de califes. Cet aspect des choses pose aujourd'hui un certain nombre de problèmes méthodologiques : cette histoire était la plupart du temps postérieure de deux siècles par rapport aux événements étudiés, et ces chroniques étaient écrites dans une logique de *damnatio memoriae* – ce dernier principe visant à discréditer l'héritage d'une famille distincte ou à noircir volontairement les règnes des précédents califes.

Or, depuis les 30 dernières années, un véritable tournant critique a eu lieu concernant l'historiographie des mondes musulmans. La documentation contemporaine aux événements a été davantage prise en compte, et elle s'est révélée extrêmement riche. Elle se présente sur des supports variés, à l'opposé de la forme du « grand récit », recopiée de multiples fois. Nous disposons ainsi, pour la période des débuts de l'Islam, de papyrus, de graffiti, d'inscriptions ou même d'ostraka (tessons de poterie servant dans l'Antiquité de support d'écriture), et ce dans les langues diverses qui avaient alors cours : l'arabe, le grec, le copte, le syriaque, etc. Prenons, par exemple, l'étude épigraphique des graffiti arabes des VII^e et VIII^e siècles, qui a permis le renouvellement de l'historiographie concernant la période des origines de l'Islam. Ce sont des textes qui ont échappé à la censure linguistique, politique ou religieuse, et qui constituent une source d'information fondamentale sur la société arabe et musulmane des premiers siècles de l'Hégire. Dans le domaine linguistique, ils nous renseignent sur les transformations de la langue arabe. Dans le domaine religieux, ils nous permettent également de mettre en évidence l'évolution des formules, celle de la profession de foi (*shahada*) par exemple, et de montrer que le texte du Coran de cette époque n'était pas encore fixé ni immobile. Ces nouvelles sources entrent alors en dialogue avec le récit canonique. L'historien peut alors se dégager de l'étude des sources officielles, ou de la glose sur un récit ; il peut se conformer à l'épistémologie de sa discipline en remontant de la trace aux faits.

La question de l'altérité est essentielle, notamment pour aborder les conflictualités passées et présentes et les luttes qui ont marqué tant les débuts de l'islam que son contact avec le monde byzantin. L'exemple des croisades est au cœur des problématiques précédemment évoquées. La question du renouvellement des sources se pose ici avec insistance : afin que les sources soient confrontées les unes aux autres et que l'on aboutisse à une véritable « histoire à parts égales » (pour reprendre l'expression de Romain Bertrand), l'histoire de cette période nécessite d'être décentrée, grâce notamment à l'apport des historiens arabes. Mais cette historiographie dont l'usage est largement acquis, doit elle aussi être soumise au regard critique de l'historien : les croisades sont intégrées, dans le récit qu'en font les historiens arabes de l'époque, dans une périodisation et une contextualisation plus larges, celles du conflit héréditaire entre les Arabes et les Byzantins ou Rûms. Par ailleurs, ce moment historique ne doit pas être étudié à travers le prisme de la seule violence : au-delà des affrontements, la période des croisades a aussi été un moment d'échanges de toutes sortes, et notamment culturels et économiques. Les camps en présence ont exercé de multiples influences les uns sur les autres, qui ont fait de cette longue période des « croisades », du XI^e au XIII^e siècle, une période importante de métissage. Ce sont ces échanges qu'il s'agit de relever afin de moduler l'idée d'un conflit éternel entre deux bords de la Méditerranée, entre deux civilisations figées. Les recherches portant sur la violence en elle-même font bien sûr cas de ses aspects manifestes, mais s'intéressent aussi aux symboles que cette violence utilise et renvoie au monde. Cette problématique se pose dans l'actualité la plus brûlante : par leurs mises en scène macabres, les exécutions ou opérations de Daech captent l'attention des média et mobilisent toute une mythologie qu'il convient de décoder et de déconstruire si l'on ne veut pas céder aux idées reçues, et éviter les amalgames si faciles à faire. Pour cela, un travail d'interrogation des définitions et des termes importants doit être envisagé : l'idée d'Orient, ou celle de jihâd, doivent être mises en perspective ; le document cartographique même, alors qu'il n'est pas forcément constitué de textes, peut « mentir ». Le cartographe peut décider de masquer certains phénomènes, ou au contraire d'en accentuer d'autres. Une sensibilisation doit être faite à ce sujet.

Pour ce qui est de la production même du savoir, la question du point de vue est primordiale. Le travail d'historien, et plus largement du chercheur, doit résolument s'inscrire dans la réflexivité : celui-ci doit prendre conscience de son point de vue afin de l'explicitier, de poser les limites de son propre discours et de l'utiliser au mieux. Au-delà de son point de vue, il doit multiplier les supports et donner à voir le plus possible de positions et d'arguments. L'actualité de chaque conflit doit être replacée dans une perspective historique, de manière à dépassionner tout débat et à apaiser les confrontations idéologiques. Cela suppose aussi de privilégier l'historiographie et les débats qu'elle a pu susciter par rapport à une trame événementielle univoque. Il est important de rappeler la responsabilité de tout discours, qu'il soit religieux, politique, historique, ou plus largement académique. Tout discours a une visée performative, qui le rapproche sans cesse du domaine de l'action. Il constitue des catégories, met en scène certaines représentations, peut même exercer une violence symbolique à l'égard d'un groupe de population.

La question de l'altérité s'avère également décisive lorsque l'on s'intéresse aux représentations artistiques, afin de comprendre la divergence des regards qui existe entre les cultures. Le

traitement de l'image dans les mondes musulmans demande au chercheur d'abandonner toute idée préconçue ou ethnocentrée. Il convient de prendre du recul par rapport à la profusion d'images que connaissent les pays de tradition chrétienne et de tradition mimétique (ce principe qui a, depuis l'Antiquité, démultiplié le nombre d'images et de portraits en Occident), la profusion des uns ne correspondant pas forcément à un manque des autres. Par ailleurs, la réticence religieuse à représenter le vivant animé en islam doit être en permanence contextualisée. Cette interdiction est formulée dans les hadiths, les dires du Prophète, et non dans le Coran. Les images détourneraient les fidèles de la prière et constitueraient une « souillure » pour les lieux, et toute imitation du Créateur, à savoir Dieu, est défendue dans ce domaine. Si ce précepte est respecté dans les espaces religieux, comme les mosquées ou les madrassa-s (écoles), une forme de tolérance à l'image s'est installée dans les lieux profanes. Il s'agit également de différencier les espaces géographiques dans leur rapport à l'image : dans l'aire culturelle iranienne par exemple, il existe une tradition figurative importante. L'actualité récente a montré que l'image pouvait devenir un instrument de polémique, notamment dans les affaires de caricatures du Prophète. Certains intervenants du forum ont insisté sur la nécessité d'une éducation à l'image, afin d'initier chacun aux différents rapports que les cultures entretiennent avec l'image et l'iconographie. Si les recommandations, jusqu'à présent, cherchaient à sortir de catégories de pensées préétablies, à déconstruire les prénotions et à insister sur le regard critique que les chercheurs devraient avoir vis-à-vis de leur production, il s'agit aussi de changer sa manière de sentir, ou plutôt d'appréhender de manière sensible le monde arabe. Car là encore, une tradition orientaliste a largement contribué à construire notre perception et à figer des lieux de mémoire.

Être attentif aux voies multiples d'appréhension des mondes musulmans : expériences sensorielles

Dans leurs récits et autres productions artistiques, les voyageurs européens se rendant en Orient insistaient sur certaines expériences sensorielles : la chaleur d'abord, la moiteur à laquelle ils reliaient la lascivité des corps et la sensualité, l'Orient étant une source importante de fantasmes érotiques (qui traversent les journaux de voyage de certains écrivains et artistes, comme Flaubert, Nerval ou Delacroix). Leur production était ainsi conditionnée par cette manière de ressentir les choses, et notre recommandation vise à faire prendre conscience tant au chercheur qu'à l'enseignant se donnant l'Orient pour objet, de tous ces stéréotypes qui entourent toujours un certain nombre de nos perceptions et imprègnent de nombreux discours. Là encore, il s'agit de faire appel à la réflexivité du chercheur ou de l'enseignant afin qu'ils mesurent l'épaisseur des affects qui marquent leurs discours et la manière dont ils peuvent être perçus. L'approche critique du corps a été développée tardivement dans le monde arabe, le corps ayant constitué pendant très longtemps un tabou. Or le corps est aussi une trace, qui conserve la mémoire de faits et peut y renvoyer : il a une place privilégiée dans la construction de l'identité culturelle et sociale, et sa représentation peut être aussi étudiée, notamment dans la littérature. La description des corps a pendant longtemps été considérée comme scandaleuse, car elle renvoyait à la séduction ou à la sexualité. Leur émergence dans le roman peut donner matière à analyse pour les informations qu'elles livrent relativement à l'histoire des corps, aux marques que les événements y ont laissées, à des questions plus générales d'identité et d'altérité. Il s'agit de voir comment des

êtres de papier peuvent aussi se révéler être des êtres de chair. Au-delà de ces considérations, nous avons également vu que le genre du roman constitue un espace de liberté à prendre en compte. L'attention nouvelle prêtée aux personnages, à leur évolution et à la manière dont ils s'individualisent peut être envisagée comme une voie d'entrée vers des expériences nationales de passage à la modernité.

Aborder la littérature soulève un problème majeur : celui de l'accessibilité aux textes, et de leur traduction. Cette dernière a un rôle primordial, car elle favorise l'identification du lecteur à une autre culture – celle du personnage. Un rôle de médiateur que remplit aussi le cinéma. Or, au niveau de la traduction au sein des pays européens, nous constatons une grande asymétrie en fonction des pays du monde arabe. Un des intervenants a ainsi déploré l'absence ou la rareté des traductions d'ouvrages turcs. Il n'y a pas de politique volontariste de traduction de textes turcs, comme si la Turquie n'était pas digne de la même curiosité que d'autres pays : cela nuit au final aux relations culturelles entre pays. Les chercheurs et les enseignants utilisent fréquemment les littératures étrangères disponibles afin de faire entrer le public en résonance avec des personnages et des individus issus de différents milieux et pays. Cet effort mériterait d'être systématisé afin de poser, de façon très régulière la question de l'altérité, de montrer qu'elle n'empêche en rien les processus d'identification et de transfert, pour sortir par le haut des visions essentialistes.

2/ Comment enseigner les mondes musulmans? (S. Mahé)

Le Forum a également été l'occasion de nourrir une réflexion sur les manières d'enseigner les mondes musulmans. La participation de professionnels de la recherche et de l'enseignement du supérieur et du secondaire a permis de confronter les expériences pédagogiques et de mettre au jour trois enjeux essentiels. Tout d'abord, il a été mis en avant que l'accès au texte est une question cruciale qui requiert une nouvelle approche didactique et historiographique. Ensuite, a été soulignée la nécessité de prendre en compte les publics d'apprenants. Enfin, certaines recommandations ont été émises quant à l'enseignement du passé, dans des situations de classe où cohabitent plusieurs régimes d'historicité, soit des visions différentes du passé et de l'avenir.

Permettre l'accès aux textes

Favoriser l'accès aux textes en langue arabe, sans parler du turc, du persan ou de l'hébreu qui font partie des langues académiques du Moyen-Orient, suppose d'une part une politique volontariste d'accompagnement de l'enseignement de ces langues, et d'autre part, notamment dans le cas de la langue arabe, de désacraliser l'approche des textes. En effet, il est ressorti des ateliers que l'état actuel de l'enseignement de l'arabe en France n'exige pas seulement une didactique nouvelle ou innovante. Afin que l'enseignement d'une langue soit efficace, celui-ci doit être prolongé par des démarches extra-scolaires, politiques, culturelles et didactiques. En d'autres termes, il importe que la langue arabe soit revalorisée et ceci implique que des politiques publiques soient initiées à cet effet. En ce sens, la création, par le Ministère de l'Enseignement, d'un programme de bourses arabisantes permettant à des étudiants d'aller apprendre l'arabe dans des pays du Maghreb ou du Proche-Orient, est une initiative encourageante. De surcroît,

afin de susciter davantage la curiosité et l'intérêt des élèves, il semble essentiel d'exploiter et de développer les ressources culturelles disponibles (mise en valeur du patrimoine littéraire arabe, travail sur films et chansons en langue originale).

La désacralisation de la langue ne peut se contenter de multiplier les supports profanes pour en montrer les usages et les appropriations multiples. Elle doit aussi prendre en compte les enjeux de diglossie et conduire sur eux une réflexion didactique approfondie. La création d'un master de didactique de l'arabe fut par exemple proposée lors d'une session du forum.

De l'art de prendre en compte les publics d'apprenants

La reconnaissance du caractère historique de la construction des textes et des langues est aussi une manière d'éviter une approche sacralisante qui consisterait à considérer de manière indifférenciée les différentes strates d'interprétations des textes qui se sont accumulées au fil du temps. Adopter, à l'inverse, une réflexion historiographique, qui permet de réfléchir sur les processus de sédimentation de ces palimpsestes risque de heurter les croyances ou la susceptibilité du public d'apprenants. Or, c'est précisément parce que c'est une question épineuse qu'on ne peut l'évacuer. Prendre en considération les publics d'apprenants est susceptible de faire émerger deux difficultés majeures : d'une part un double conflit de loyauté, du côté des apprenants aussi bien que du côté des enseignants, et d'autre part la possible identification des apprenants à l'objet d'étude. En effet, des enseignants se sentent tiraillés entre exigences académiques et civiques d'une part et pragmatisme d'autre part tandis que du point de vue des apprenants, le discours scolaire entre parfois en confrontation avec le discours familial et/ou social. Ce conflit de loyauté des apprenants peut par ailleurs être renforcé par leur identification à l'objet d'étude. La difficulté des enseignants étant alors d'objectiver une chose à laquelle le public s'identifie, en l'occurrence, d'enseigner l'historicité et la diversité de l'islam à un public qui n'a pas ou peu fait de l'histoire des religions de telle sorte que le public se sente respecté sans que l'analyse en pâtisse. Ces difficultés s'inscrivent en fait dans un problème pédagogique plus large : enseigner l'analyse critique.

Afin de remédier à ces difficultés, trois perspectives pédagogiques ont été proposées. La première prend plutôt le parti de l'intransigeance et considère qu'il est nécessaire de maintenir un certain niveau d'exigence envers les savoirs transmis et de critique envers les croyances du public, au risque de le perdre. Certes cette pédagogie a l'avantage de maintenir une certaine exigence quant à la validation des connaissances mais le risque reste fort de renforcer les résistances du public. Une pédagogie alternative consiste à donner des faits sans pousser à la conclusion. Il s'agit en quelque sorte de laisser l'apprenant faire son chemin. Cette voie présente l'avantage de ne pas heurter les croyances du public mais implique certaines concessions quant à la validation des connaissances. Le dosage entre ces deux voies est éminemment variable et chaque situation de classe pose le curseur en un point d'équilibre particulier. Une troisième voie propose une sortie de cette alternative, à vrai dire inhérente à toute situation d'enseignement, en mettant en avant les vertus de la performance comme outil pédagogique. Le fait que les apprenants soient acteurs, par le dialogue, par le jeu de pièces de théâtre par exemple, leur permet d'embrasser une autre réalité, de décentrer leur regard dans l'espace ou dans le temps. Par ailleurs, la performance est l'occasion de rappeler que la classe est le lieu du commun au sens de devoir de partage ou de travail partagé.

Enfin, a été mise en avant la nécessité de repenser la relation du présent au passé en chassant le démon des origines, c'est-à-dire rendre au passé son altérité, faire en sorte qu'il ne hante pas le présent. Pour cela, plusieurs contributions ont suggéré la possibilité d'aborder la complexité des mondes sociaux à travers des études de cas renvoyant à une histoire locale, en s'appuyant sur des documents de recherche, ce qui permettrait de montrer le caractère problématique de la généralisation. Des approches pluridisciplinaires d'un même objet favoriseraient de surcroît la réflexion sur le caractère partiel et souvent partial de toute analyse et des rapports plus nuancés à la vérité scientifique. La question de l'intégration de l'historiographie dans l'enseignement de l'histoire a été largement soulevée afin de mettre au jour la diversité des rapports de domination et des vécus ou des rapports à la mémoire. A été soulignée, par ailleurs, l'importance de déconstruire les prénotions dans les programmes scolaires, en remplaçant par exemple les notions de civilisation et de culture par celle d'empire. En effet, « civilisation » et « culture » semblent, aujourd'hui, à certains égards des notions galvaudées et dont l'usage est devenu problématique par la célèbre thèse du « choc des civilisations » dont le postulat est que monde occidental et monde musulman sont par essence incompatibles et donc ne peuvent qu'entrer en conflit. Au contraire, la notion d'empire met en lumière les dimensions de pouvoir, de rapports de force politiques et les limites inhérentes à toute forme de domination.

3/ Recherche et enseignement au service du vivre-ensemble (N. Poisson)

L'importance de ces recommandations concernant l'enseignement et la pédagogie en classe doivent être rattachées, ou plutôt comprises dans un ensemble plus vaste, et primordial compte-tenu des enjeux sociaux actuels : la question du vivre-ensemble et la considération de l'altérité en société, qui constituent en réalité la trame de fond de toute recherche et de tout enseignement des mondes musulmans. La construction du savoir comme sa transmission peuvent, et même doivent avoir pour horizon ou visée directrice le vivre-ensemble, menacées tant par le manque de connaissances que par l'échec de leur transmission, chose d'autant plus paradoxale à notre époque où semblent dominer médias d'informations et réseaux sociaux.

Enseignants, chercheurs et public : vers un réajustement des rôles ?

Concernant cet axe, les premières recommandations vers lesquelles ont menées les discussions et débats lors des journées du forum, concernent la distinction entre enseignants, chercheurs et médias, distinction dont les frontières devraient être reconsidérées afin de répondre de manière plus adéquate aux nouveaux enjeux du vivre-ensemble et de la compréhension de l'altérité que représentent, de manière presque paradigmatique, la connaissance des mondes musulmans. Il s'agirait donc ici de comprendre l'enseignement aussi bien que la recherche comme un ensemble d'interactions dynamiques et complexes entre experts, enseignants et public : car ce microcosme pédagogique, loin d'être un système en vase clos, n'est en réalité qu'un théâtre en miniature de notre société, animé de transmissions de savoir et d'échanges humains.

C'est même cette simple distinction entre recherche (de l'ordre de l'expertise) et enseignement (de l'ordre de la transmission) qui peut, et qui doit être repensée afin de répondre à ces nouveaux enjeux auxquels sont confrontés ces deux champs du savoir. Ne faudrait-il pas, par exemple, que les professeurs se fassent chercheurs et réciproquement, que les chercheurs aident les professeurs ou inscrivent leur recherche dans une transmission de savoir beaucoup plus large ? Certes, une telle dynamique est déjà en cours actuellement, de nombreux professeurs, par souci pédagogique, consacrant par exemple une partie non-négligeable de leur temps à la recherche de documentation (textes, images, sources audio ou filmiques), mais sa mise en avant doit être soulignée, notamment afin d'aider les enseignants dans cette démarche. Il n'est en effet pas rare que, face à une question quelquefois anodine d'un élève, l'enseignant, bien qu'armé du programme officiel et des manuels scolaires, ne sache pas quelle réponse appropriée il doit apporter ; une réponse qui soit d'une part la plus exacte possible, mais qui, d'un autre côté, soit pédagogiquement adaptée à l'élève, c'est-à-dire qui prenne en compte aussi bien un langage qu'un niveau de connaissance.

Pour les professeurs donc, il s'agirait ici d'une question de posture et de relation d'autorité dans la classe : inscrire un enseignement dans un processus expérimental de recherche et de débat pourrait être un bonne manière d'instaurer un nouveau mode de transmission, en rappelant par exemple que l'enseignement transmis résulte de recherches complexes, et de débats parfois toujours en cours. De même, le travail sur document constitue, de l'avis même de professeurs avec qui nous avons pu discuter lors de la présentation de ce forum à l'Institut du monde arabe, un excellent outil pédagogique dans la mise en avant du caractère construit de la compréhension d'un objet d'étude : un texte ne se lit pas comme se décrypte une image, et au sein d'un même document, la mise en avant de tel ou tel autre élément peut amener à considérer de manière totalement différente une même ressource. Ainsi, cette posture épistémologique du professeur, consistant à faire apparaître la recherche (en tant que processus évolutif) que sous-tend tout enseignement, permettrait sans doute de faciliter les échanges et les débats au sein même de la classe, de revaloriser le statut de l'enseignant et d'inscrire sa transmission dans un cadre dynamique. En retour, l'élève serait lui-aussi pleinement bénéficiaire de cette démarche, puisque sensibilisé assez tôt au processus d'élaboration des savoirs et de démarche critique vis-à-vis des discours qu'il peut recevoir de part et d'autre de la société.

Se pose bien évidemment dans ce nouveau rapport entre professeur et élèves la question de l'âge de ces derniers quant à leur capacité à découvrir, maîtriser et pratiquer une telle démarche critique. Pourquoi celle-ci ne pourrait-elle pas être enseignée dès le collège, avec la mise en place d'un enseignement pluriel, qui fasse la chasse aux préjugés et aux simplifications réductrices ? En effet, l'avantage d'un tel apprentissage aussi tôt dans le parcours scolaire des élèves est que ces derniers seront sensibilisés dès le plus jeune âge à ce souci de considération complexe, ou du moins non caricaturale, car de tels préjugés tenant à la perception des mondes musulmans sont d'autant plus difficiles à réfuter qu'ils sont enseignés, ou du moins non combattus dès les classes de collège. Par exemple, le préjugé du « choc des civilisations », souvent illustré et corroboré par un enseignement caricatural des Croisades, pourrait être combattu d'une part en rappelant que cet épisode historique fut aussi un moment de mimétisme et d'échanges culturels intenses, et d'autre part en cessant d'opposer de manière binaire et réductrice deux camps supposément unis par la religion (par exemple, la IV^e croisade s'acheva en 1204 par le pillage de

Constantinople par les croisés catholiques). Les contacts amicaux entre Charlemagne et Haroun al-Rashid, ou encore l'intérêt de Frédéric II pour la culture musulmane sont autant d'exemples qui peuvent être convoqués dans cette même perspective.

De même, certaines présentations du forum ont mis en évidence une convergence d'intérêt entre chercheurs et grand public. Pour les chercheurs, l'adresse à un public de non-spécialistes permet en effet une reformulation d'hypothèses et une clarification de leurs thèses : on ne s'adresse évidemment pas à un tel public comme à une communauté de chercheurs, et les questions de ce même public peuvent parfois amener le chercheur à reconsidérer certaines de ces idées de recherche, ou du moins à les exposer selon une logique plus pédagogique et intuitive. Pour le grand public, l'écoute des chercheurs est précieuse, puisque permettant de dépasser, ou du moins de reconsidérer certains préjugés ou prénotions que certains réseaux médiatiques ou sociaux tendent à ancrer dans les esprits : l'intervention de spécialistes pourrait ainsi favoriser la compréhension de phénomènes ou d'histoires complexes, que les mondes musulmans symbolisent à plus d'un titre. L'intervention de chercheurs au sein d'entreprises privées constitue à ce titre un exemple assez remarquable : invitées par ces dernières afin d'éclairer un certain nombre de points tels que la législation du travail et la gestion du phénomène et des demandes de type religieuse dans les sociétés, l'enseignement des chercheurs se trouve ici concrètement valorisé, et leur discours tend à se doter d'une efficacité nouvelle, hors du cadre des interventions universitaires traditionnelles.

Déconstruire les lieux communs

Ce dernier point, à savoir la déconstruction des lieux communs, a fait l'objet de développements et de discussions beaucoup plus larges et profondes dans le cadre du Forum. En effet, un des axes directeurs de ce dernier consistait à mettre en évidence ce « démon » des préjugés et des lieux communs qui hantent la conscience et l'imaginaire collectifs. Ce sont en particulier deux idées fortement entachées par de tels préjugés qui ont été grandement discutées.

Tout d'abord, la fusion supposée du religieux et du politique en Islam. Cette idée est en effet fortement inscrite dans les esprits : les mondes musulmans ne feraient, et ne pourraient en vérité faire aucune distinction entre religieux et politique, à cause de la nature même de l'islam, religion par essence politique. Or, les débats du forum ont mis en évidence cette nécessité de déconstruire l'idée d'une religion musulmane qui refuse par définition la séparation entre sphère politique et religieuse. Il est particulièrement important de se défaire du paradigme religieux, par exemple dans l'enseignement de l'histoire, afin de retrouver des configurations fondamentalement politiques et de considérer, à leur juste mesure, les enjeux de pouvoir, des débuts de l'islam aux événements du XX^e siècle : la naissance et le prolongement actuel du conflit entre sunnites et chiites ou les conquêtes des débuts de l'islam sont par exemple des questions dans lesquelles peuvent être distinguées le versant proprement politique du versant religieux. Plus largement, il s'agirait donc de redonner une importance aux processus de définition des objets de recherche et d'enseignement (qu'est-ce qui est de l'ordre du politique, qu'est-ce qui est de l'ordre du religieux ?), en sortant, une fois encore, de lieux communs qui ont la vie dure et qui empêchent de considérer pleinement l'originalité et la complexité des acteurs, des sociétés et des cultures des mondes musulmans.

Autre victime du démon des préjugés : les villes et urbanités. Nous sommes en effet poussés, aussi bien par les images transmises par de nombreux réseaux médiatiques que par une certaine tendance à construire les programmes éducatifs ayant trait au Moyen-Orient autour de l'axe des guerres et des conflictualités – que l'on songe aux programmes de Terminale où le Moyen-Orient n'apparaît que comme « foyer de conflits » - à ne considérer les villes et les urbanités des mondes musulmans qu'au prisme des destructions. Or, tel est le refus d'une nouvelle génération d'historiens, de géographes et de chercheurs en civilisation moyen-orientale. Sans nier cette dimension, il s'agit véritablement de souligner la vivacité des créations, des mobilisations, des formes d'autogestion et de résilience des sociétés des mondes musulmans, avec une inscription dans le tissu urbain, voire dans les aménagements, de situations postrévolutionnaires comme en Égypte après 2011.

Questions éthiques, altérité et vivre-ensemble : les fruits de la recherche et de l'enseignement au sein de la société

Les questions de l'éthique et des pratiques quotidiennes constituent la dernière série de discussions qui ont émergé lors du forum, et que l'on peut illustrer en s'appuyant sur un exemple précis : l'alimentation « halal ». Il s'agirait en effet, encore une fois pour lutter contre le « démon » des préjugés, de rappeler et de comprendre les dimensions multiples du « halal », qui est en vérité bien plus qu'un simple régime alimentaire constitué autour d'une pratique culturelle ou communautaire. Le « halal » a en effet une importante dimension mercantile. L'importance qu'il a prise dans les discours d'acteurs ne doit pas occulter le fait qu'il s'agit d'une norme récemment construite liée à l'augmentation de la consommation de viande, combinée à l'émergence de dynamiques diasporiques. Il constitue également un enjeu de pouvoir entre différentes autorités et acteurs religieux et communautaires : ainsi, enjeux de pouvoir économique, politique, culturel, symbolique s'entremêlent et rendent particulièrement complexe la compréhension de ce phénomène. Enfin, le « halal » doit être compris dans une logique de purification de l'alimentation, de plus en plus présente dans les pratiques quotidiennes depuis la fin du XX^e siècle et la crise de la vache folle (normes hygiéniques, végétarisme, alimentation biologique). La recherche peut donc apporter à la société, via l'enseignement, de nouvelles perspectives de compréhension d'une telle pratique, en rappelant le caractère en grande partie construit de cette dernière.

Mais de telles perspectives peuvent également permettre d'éclairer la gestion concrète de la diversité alimentaire, qui est une des manifestations de l'altérité en société. Le cas de l'alimentation dans les cantines en particulier, depuis la fin du XX^e siècle, fait surgir de nombreux débats animés : n'y aurait-il pas une tension insoluble et contradictoire entre d'une part la neutralité supposée des écoles et des cantines d'une part, et les soucis alimentaires de certaines parties de la population ? Quelle solution proposer pour garantir au mieux le vivre-ensemble au sein même du laboratoire que constituent les cantines scolaires ? En vérité, ce problème ne peut être balayé d'un revers de la main, sous le prétexte du caractère privé de la confession, et donc de la gestion de l'alimentation qui en découle. L'exemple de la ville de Lyon, qui fut longuement débattu lors d'une session du Forum, est à ce titre intéressant, puisque constituant un exemple de réussite de la préservation du vivre-ensemble et de l'altérité. En effet, un constat de santé publique et un risque de carences alimentaires pour les enfants, dont un nombre de plus en plus importants

ne mangeaient plus à la cantine, rendait impensable une attitude passive comme un rejet pur et simple de l'altérité alimentaire. Mais encore fallait-il trouver une solution qui satisfasse toutes les parties concernées : école, ville, communautés religieuses (juive et musulmane notamment) et producteurs. L'enjeu était donc double, puisqu'à la fois alimentaire et social. Précisons d'ailleurs que ce problème n'a pas émergé seulement en lien avec les revendications des communautés religieuses : jouent également, en même temps, le souci de normes sanitaires, la prise en compte des prescriptions médicales pour les enfants allergiques et la demande sans cesse grandissante de repas végétariens. La solution adoptée dans la ville de Lyon fut alors de proposer, chaque jour dans toutes les cantines de la ville, un repas sans viande, qui réponde aux besoins alimentaires des enfants, notamment les apports en protéines. Outre l'aspect alimentaire, le facteur principal de la réussite de cette démarche a été d'imposer à toutes les parties concernées de prendre part aux discussions, cela afin de les obliger à prendre leurs responsabilités, d'éviter les replis identitaires et les fractures sociales ; elle a proposé en même temps une solution flexible, à la fois pour les communautés religieuses et pour les personnes suivant un régime alimentaire particulier sans motif religieux (végétarisme, prescriptions médicales).

Conclusion

Le *Forum « Enseigner les mondes musulmans »* a été l'occasion d'échanges et de discussions fertiles entre tous ses participants, dont nous avons tenté d'en exposer les principaux axes et contenus. Son organisation répondait à un besoin réel, et nous espérons que les quelques recommandations qui ont été présentées aboutiront, par une prise de conscience collective et un effort partagé et continu de tous les acteurs (pouvoirs publics, enseignants, chercheur, public), à des résultats prometteurs quant à l'enseignement de la complexité et de la diversité des mondes musulmans.