L'école italienne et les « autres » cultures religieuses

L'Islam et les musulmans à travers les livres d'enseignement de la religion catholique

Antonio CUCINIELLO

Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano

DOI : https ://doi.org/eac.8834

Résumé : En tenant compte de la pluralité des religions présentes dans les écoles italiennes et des implications culturelles et éducatives que les manuels scolaires ont sur les élèves, dans cet essai les premiers résultats d'une analyse qualitative de l'image des musulmans et de l'Islam qui se dégage de certains manuels italiens de religion pour l'enseignement secondaire sont présentés.

Mots-clés : École italienne, éducation interculturelle, dialogue interreligieux, manuels scolaires, Islam et musulmans

Introduction

Étant donné que les manuels ne se contentent pas de transmettre des connaissances, mais reflètent les valeurs de la société dans laquelle ils sont produits et utilisés[1], un examen critique du contenu de ceux-ci devrait être mené en permanence par les enseignants[2]. Par ailleurs, sans oublier la question de l'analphabétisme religieux et ses effets sur le milieu social et politique[3], il devient de plus en plus urgent de développer des compétences interculturelles étant donné que : « Le dialogue interculturel a un rôle important à jouer à cet égard. Il nous sert, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il nous permet, d'autre part, d'avancer ensemble

[1] Voir Farrell ; Heyneman, 1989.
[2] Voir Shulman, 1987.
[3] Voir Melloni ; Cadeddu, 2019.

et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base de valeurs universelles partagées »[4].

En outre : « La lutte contre l'intolérance et la discrimination envers les musulmans doit s'intégrer dans le programme scolaire, et pourra s'insérer dans un enseignement plus large de la citoyenneté, des droits de l'homme, de la tolérance et de la lutte contre le racism »[5]. Pour cette raison, j'ai concentré ma recherche sur l'image des musulmans et de l'Islam, en tant que religion et culture, issue des dix manuels de religion[6] italiens les plus répandus dans les études secondaires, dont certains sont encore en usage en Italie. Ces manuels ont tous été approuvés par la Conférence épiscopale italienne et publiés entre 2014 et 2017.

En soulignant l'importance des manuels scolaires, ainsi que sur leurs diverses implications pour l'éducation pour tous, l'analyse proposée dans cette contribution visait donc principalement à comprendre si dans ces manuels l'Islam et les musulmans sont présentés de manière objective ou reçoivent des connotations négatives. En fait, dans de nombreux cas, ils confirment les idées préconçues les plus répandues, étant donné que la majorité des manuels d'histoire ont tendance à être eurocentriques et sont insuffisants pour fournir a les élèves une connaissance équilibrée de l'Islam et des sociétés islamiques. Dans le même temps, l'analyse visait à stimuler les réflexions sur l'adéquation des contenus proposés et à comprendre comment les contenus islamophobes[7], par la peur, la haine ou les préjugés contre l'Islam et les musulmans, peuvent faire partie des manuels scolaires, et ainsi ne pas soutenir une connaissance correcte, une compréhension mutuelle et ne parviennent pas à corriger les stéréotypes communs[8]. En effet, les comportements discriminatoires peuvent être nourris par des représentations fausses et trompeuses des musulmans. C'est un fait que la discrimination a de graves répercussions sur les individus et sur leurs communautés. Après tout, les élèves victimes de discrimination dans les écoles développent un certain nombre d'effets négatifs : une faible estime de soi, l'auto-ségrégation et l'attirance pour les idéologies extrémistes violentes[9].

Le défi de l'éducation interculturelle dans le système scolaire italien

La croissance du phénomène migratoire a également eu un impact sur le système scolaire. Selon le dernier rapport officiel publié par le ministère italien de l'éducation, le nombre d'élèves de nationalité non italienne (ci-après NIC) est passé de 574 133 au cours de l'année scolaire 2007/2008 à 914 860 au cours de l'année scolaire 2022/ 2023, correspondant à 11,2 % de la population scolaire totale. Ce groupe d'élèves est cependant une composante de la transformation, compte tenu de l'augmentation constante

[4] Conseil de l'Europe, 2008, p. 3.

[5] OSCE, 2012, p. 19.

[6] En Italie l'enseignement religieux dans les écoles publiques (un enseignement non obligatoire) a toujours fait l'objet de débats. Voir Giorda, 2015 ; Coglievina, 2017.

[7] Voir Bayrakli ; Hafez, 2022. Voir également Kincheloe ; Steinberg ; Stonebanks, 2010 ; Zaidi, 2017.

[8] Des études visant à investiguer l'image de l'Islam et de la culture musulmane dans les manuels scolaires et les programmes scolaires existent dans une certaine mesure. La plupart d'entre eux ont été réalisés dans le domaine de la didactique de l'histoire ou dans la didactique de la religion, mais seuls quelques-uns sont dans le domaine de la didactique de la géographie. Voir Császár, 2012 ; Zecha ; Popp ; Yaşar, 2016. Voir ègalement OSCE/ODIHR ; Conseil de l'Europe ; UNESCO, 2012.

[9] Voir Dei *et al.*, 1997 et Cuciniello ; Pasta, 2020.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

des élèves NIC nés en Italie de parents migrants (deuxième génération), qui représentent aujourd'hui la majorité des élèves NIC à l'école : 598 745, correspondant à 65,4% de la total d'élèves NIC. L'évolution multiculturelle des écoles italiennes peut également être retracée en se concentrant sur l'origine des élèves NIC. Les Roumains sont toujours les plus nombreux (148 826), suivis des Albanais (118 745) et des Marocains (114 097), pays d'émigration historique vers l'Italie. Parmi les nationalités les plus fréquemment présentes en Italie, les Asiatiques sont confirmés (Chine, Philippines, Inde, Pakistan) ; en effet, plus de 200 nationalités sont présentes dans le système scolaire italien, c'est-à-dire presque le monde entier. Cette présence est caractéristique de certaines zones spécifiques, notamment au Nord et au Centre, en particulier dans les grandes villes comme Milan, Turin et Rome, et dans des écoles spécifiques dont la population scolaire est composée à plus de 50% d'élèves NIC. La Lombardie reste la première région qui en compte le plus : 158 069 présences. Enfin, bien que le recensement national en Italie n'inclue pas de questions sur l'appartenance religieuse, en fait, cette situation est également associée aux différences culturelles, linguistiques et religieuses présentes dans le système de formation scolaire : 60,4 % des immigrés en Italie entre 6 et 17 ans n'appartiennent pas à la religion catholique : la majorité est musulmane (30,6%), suivie par les catholiques (23,2%), les orthodoxes (19,6%) et, à distance, on note la présence de bouddhistes (3,6%) et protestants (2,4 %)[10]. En effet, l'Italie connaît une augmentation de la diversité religieuse[11].

En réponse à la violence extrémiste et aux attentats terroristes en Europe, en 2015 les ministres de l'éducation de l'Union européenne ont adopté la *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination* qui affirme : « L'objectif premier de l'éducation n'est pas seulement de transmettre des connaissances, des compétences, des savoir-être et des valeurs fondamentales. Il lui revient aussi d'aider les jeunes, en lien étroit avec les parents et les familles, à devenir des membres de la société actifs, responsables et ouverts d'esprit »[12]. En tant qu'institution vouée à l'accueil, l'école joue un rôle fondamental en matière d'immigration, en adoptant de plus en plus des solutions qui se sont développées dans le but d'assurer le droit à l'éducation des mineurs face à la présence croissante d'enfants d'immigrés, mais aussi de secondes générations.

Le concept d'éducation interculturelle, fortement promu par l'Union européenne avec la proclamation de l'*Année européenne du dialogue interculturel* en 2008, est désormais courant en Italie dans le domaine de la législation scolaire. Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, en donnant diverses orientations pour la promotion du dialogue interculturel, du respect et de la compréhension mutuelle, énonce ce qui suit : « La promotion du dialogue interculturel contribue à la mission essentielle du Conseil de l'Europe, qui est de préserver et promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit »[13]. Pour cette raison, l'éducation interculturelle représente une sorte de « cadre d'intégration », afin de semer les graines d'actions pédagogiques et didactiques innovantes. De plus, les manuels, en particulier, devraient proposer dif-

[10] Voir Istituto Nazionale di Statistica, 2015.
[11] Voir Vertovec, 2007.
[12] Ministres Européens de l'Education de l'Union Européenne, 2015, p. 1.
[13] Conseil de l'Europe, 2008, p. 8.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

férentes perspectives sur des sujets donnés et leur contenu devrait être basé sur des découvertes scientifiques[14], étant donné que : « L'éducation interculturelle ne saurait être une simple adjonction au programme d'enseignement normal. Elle doit intéresser le milieu d'apprentissage tout entier, ainsi que d'autres dimensions des processus éducatifs, comme la vie scolaire et la prise de décisions en milieu scolaire, l'éducation et la formation des maîtres, les programmes d'études, les langues d'instruction, les méthodes d'enseignement et les interactions entre élèves, ainsi que les matériels pédagogiques »[15]. En effet, la configuration multiculturelle de la société actuelle interroge profondément les systèmes d'éducation et de formation. De ce point de vue, la formation interculturelle des enseignants occupe une place très importante. Ce n'est qu'en partant d'une formulation correcte du travail éducatif que l'on peut espérer promouvoir une éducation nécessaire à une culture de paix et de coexistence[16].

En 1990, le ministère italien de l'éducation a défini par la circulaire ministérielle no. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale* (*Scolarité obligatoire et élèves étrangers : l'éducation interculturelle*), le rôle de l'éducation interculturelle pour favoriser une coexistence positive, prévenir la création de stéréotypes et de préjugés envers d'autres peuples et cultures et vaincre toute forme d'ethnocentrisme. Plus tard, en 1994, la circulaire ministérielle no. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica : l'impegno progettuale della scuola* (*Dialogue interculturel et coexistence démocratique : l'engagement de planification des écoles*), a représenté le premier effort systématique pour façonner ce qui deviendra plus tard « L'approche italienne de l'interculturalisme ». L'éducation interculturelle est en effet définie non seulement comme une réponse aux problèmes soulevés par la présence d'élèves NIC, mais inclut les questions complexes découlant du contact entre différentes cultures, comme l'une des stratégies les plus importantes pour lutter contre le racisme. L'interculturalisme, en outre, inclut la possibilité de découvertes réciproques, dans le respect des identités individuelles et collectives, dans un climat de dialogue et de solidarité. Enfin, l'éducation interculturelle implique l'adoption de certaines mesures, telles que : des investissements dans la formation interculturelle des enseignants ; réinterprétation des savoirs enseignés à l'école avec un accent interculturel ; Analyse critique des manuels.

La révision des manuels scolaires : une action fondamentale

À une époque de tensions régionales, ethniques et religieuses croissantes, il devient évident que les matériels d'apprentissage peuvent montrer une vision stéréotypée et ethnocentrique du monde et ne sont pas totalement exempts de préjugés et de jugements de valeur. Bien que cela soit le plus reconnaissable dans les textes d'histoire[17], cela ne se limite pas à eux. Les manuels de géographie, de sciences sociales et de sciences humaines peuvent également contenir des informations partielles ou biaisées. Il est donc fortement recommandé que : « Tous les acteurs de l'action éducative

[14] Voir UNESCO, 1995.
[15] UNESCO, 2006, 19.
[16] Selon l'UNESCO, un certain nombre de principes peuvent être identifiés qui peuvent guider l'action internationale dans le domaine de l'éducation interculturelle. Voir UNESCO, 2006, p. 33-41.
[17] Voir Pingel, 2000 ; Araújo ; Rodríguez, 2012.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

doivent pouvoir disposer de matériel et de ressources pédagogiques adéquats. A cet égard, il faut procéder aux révisions nécessaires des manuels scolaires pour éliminer les stéréotypes négatifs et les visions déformées de "l'autre" »[18]. donc, il devient de plus en plus nécessaire d'avoir une perception des manuels scolaires comme un moyen de promouvoir la paix et la compréhension mutuelle entre toutes les nations[19].

Plusieurs documents internationaux soulignent l'importance de ces aspects depuis de nombreuses années. En 2012, l'ISESCO, la Ligue des États arabes, l'UNESCO, la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh et l'Institut suédois d'Alexandrie, en coopération avec l'Institut Georg Eckert et le ministère égyptien de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ont publié *Guidebook for History Textbooks Authors : On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds : The Case of the Mediterranean*[20]. Il est souligné que les risques du sentiment de supériorité de sa propre civilisation sur les autres découlent tous de l'instrumentalisation des enjeux culturels et religieux. Ainsi, il ne s'agit pas principalement de fournir une critique des manuels passés et actuels, mais plutôt d'offrir des suggestions sur la manière dont les auteurs de manuels peuvent aborder l'étude de l'histoire afin de donner aux élèves une compréhension plus complexe de l'Autre. En effet, déjà l'année précédente, Georg Eckert Institute dans l'étude No *Chance of* Belonging ? Islam and Modern Europe *Remain Segregated in European Textbooks*[21] a déclaré que la majorité des manuels d'histoire et de politique examinés d'Allemagne, d'Autriche, de France, d'Espagne et d'Angleterre donnent l'impression qu'il existe « un » Islam et « une » Europe moderne. En outre, cette étude a révélé que les manuels scolaires des pays européens adhèrent à des représentations simplifiées de l'Islam et perpétuent ainsi la perception des musulmans comme un collectif religieux des « autres » non européens. L'absence de différenciation entre l'Islam en tant que modèle religieux et les pratiques culturelles et politiques musulmanes est essentielle dans cette perspective[22].

Enfin, peut-être aussi à la lumière de ces enjeux cruciaux, l'UNESCO a publié en 2013 *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, comme un guide utile pour les approches axées sur la paix dans les études de manuels, suivi en 2014 par *Manuels scolaires et ressources d'apprentissage : principes directeurs à l'intention des concepteurs et des utilisateurs*, afin d'offrir des suggestions à toutes les personnes impliquées dans la sélection, la création et l'utilisation de supports d'apprentissage de toutes sortes pour traduire à la fois des principes durables et de nouvelles idées en pratique.

[18] UNESCO, 1995, p. 11.

[19] À cet égard, voir les deux rapports suivants de l'UNESCO : *Principes Directeurs pour l'Élaborations des Programmes et Manuels d'Éducation à Vocation Internationale* (1991) et *Penser et construire la paix par la conception des manuels scolaires novateurs* (2007). Dans ces rapports, l'UNESCO met l'accent sur les approches régionales et mondiales des questions d'amélioration des manuels et des programmes et, afin de promouvoir une dimension internationale dans l'éducation, fournit des lignes directrices et des critères pour l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes, manuels et autres matériels pédagogiques.

[20] ISESCO, 2012

[21] Georg-Eckert-Institut, 2010.

[22] Il est très important de rappeler que, spécifiquement pour l'enseignement des religions et des convictions dans les écoles publiques, l'OSCE a publié en 2007 les *Principes directeurs de Tolède*, destinés à la fois aux législateurs et aux écoles, afin de contribuer à une meilleure compréhension de la diversité religieuse croissante dans le monde et la présence croissante de la religion dans la sphère publique. Voir OSCE, 2007.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

L'Islam et les musulmans dans les manuels de religion en Italie

Dans les manuels analysés[23] l'Islam et les musulmans ne tiennent pas beaucoup de place, c'est généralement entre 4 et 10 pages. Dans un seul cas, il y a 23 pages. En conséquence, il a été noté que la représentation de l'Islam est souvent réduite à l'essentiel, créant un manque de connaissances adéquates qui peut amener les élèves à supposer à tort que l'Islam est une religion homogène. En fait, par exemple, les catégories historiques prises en considération sont peu nombreuses (par exemple, les premières années de l'Islam ; les croisades ; l'histoire la plus récente), ainsi, les élèves reçoivent des informations mineures. L'omission d'informations profondes pose certainement problème. Les manuels, au contraire, devraient accorder plus d'attention au lien de l'Islam avec les cultures et les histoires mondiales, locales et nationales et aux développements historiques et contemporains de l'Islam. En conséquence, une manière appropriée d'introduire l'Islam et ses fondements, y compris les différences interculturelles, pourrait conduire au moins à une modification des stéréotypes sur cette religion et ses croyants. Dans la situation actuelle, il en résulte que bien souvent il y a une nette confusion, si bien que les mots « arabe » et « islamique » sont souvent utilisés à tort comme synonymes, outre le fait que les manuels scolaires ne véhiculent pas une information suffisante sur la spécificité religieuse (différentes confessions islamiques) et culturelle du monde islamique. Enfin, la relation quasi exclusive de l'Islam avec le Moyen-Orient peut provoquer des malentendus de différentes manières. Par exemple, cela pourrait facilement générer l'idée qu'il n'y a pas d'autre groupe religieux dans cette zone, au détriment d'autres minorités religieuses (par exemple, les chrétiens et les juifs).

En ce qui concerne les titres de chapitres et de paragraphes, on constate qu'ils introduisent généralement des informations essentiellement liées à : l'origine de l'Islam, le rôle de Mahomet, en tant que chef religieux et politique, le premier siècle de l'Islam (lié au séparation entre sunnites et chiites), le concept de foi, les sources (Coran et *Sunna*), les piliers de l'Islam, le concept de *Jihad*, le statut de la femme (généralement lié au voile, au mariage et à la polygamie), la vie quotidienne et les principales fêtes islamiques. Il y a un manque évident d'approche diachronique compte tenu, par exemple, du développement des différentes écoles juridiques et théologiques islamiques. D'autre part, lorsqu'il s'agit de modernité, le dialogue interreligieux et l'intégrisme (non seulement islamique, mais surtout lié à l'Islam) prévalent (Voir Cuciniello, 2024). Compresser et simplifier des contenus compliqués pour les élèves et les enseignants est un défi et, par conséquent, les résultats peuvent être désastreux. Les manuels scolaires ne peuvent pas exprimer, par exemple, la question des femmes ou de l'Intégrisme dans l'Islam en quelques phrases, car le public des élèves n'a pas toujours le bagage ou la maturité pour en saisir la signification et l'évolution.

Dans un cas, il y a un effort pour adopter une approche autobiographique. Ce pourrait être une manière différente de présenter l'Islam, en adoptant le point de vue « musulman » et en approfondissant les questions quotidiennes, telles que les religions et les choix alimentaires, ainsi que l'au-delà.

[23] Les données ont été recueillies à l'aide d'une grille. L'analyse qualitative a investigué différents descripteurs principalement regroupés en trois catégories : texte(s) et source(s), images et source(s), outils didactiques/supports pédagogiques.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

L'attention a également été portée sur la traduction et l'interprétation de certains mots-clés islamiques[24]. Il a été constaté qu'il existe encore une confusion entre l'*Islam*, en tant que religion, et l'*Islamisme*, en tant qu'idéologie politique. Les termes sont utilisés comme synonymes : ils peuvent sembler similaires, mais ils ne le sont pas. On peut en dire autant, par conséquent, de *musulman* et d'*islamique*, ce dernier étant utilisé comme nom et non comme adjectif. Dans la plupart des cas, le mot *Allah* n'est pas traduit par « Dieu », sauf dans un cas, avec la possibilité de représenter *Allah* comme le « dieu personnel » des musulmans. Ce ne serait, en effet, rien d'autre qu'une occasion manquée pour les élèves de comprendre que les religions abrahamiques ont les mêmes racines. Parfois, dans le même texte, il y a Dieu et *Allah*, mais sans explication. Muhammad et *Maometto* (le mot italien pour *Muhammad*) sont toujours utilisés. En effet, il n'est généralement pas connu que le mot *Maometto* remonte au Moyen Âge au mot *Malc(h)ometto*. Il a été utilisé par Rustichello, un écrivain italien de langue française de la seconde moitié du XIII^{e} siècle, dans sa transcription du récit de voyage de Marco Polo à la fin du XIII^{e} siècle et a, parmi les différentes connotations, une sorte de sens négatif : l'idée de Mahomet comme faux prophète. A cet égard, l'école doit jouer un rôle efficace pour corriger l'image négative de l'Islam et des musulmans en Occident, qui est en réalité principalement héritée du Moyen Âge, l'âge d'or du problème islamique. Néanmoins, il est juste de dire que dans différents pays islamiques non arabes, le nom a été naturellement adapté aux réalités linguistiques locales spécifiques. Par exemple, depuis l'époque ottomane, dans le monde turc, le nom *Mehmet* n'a jamais soulevé de doutes parmi les érudits musulmans de cette région et d'autres parties du monde islamique.

En ce qui concerne le rôle de Muhammad dans un manuel, il est explicitement dit que « non è l'autore del Libro sacro (Il n'est pas l'auteur du Livre Saint [c'est-à-dire le Coran)]) », car dans des recherches antérieures, dans certains manuels, on a trouvé le contraire.

En ce qui concerne le rôle de l'*Imam*, il est clairement dit que « non appartiene a una classe sacerdotale » (il n'appartient pas à une classe sacerdotale), alors que dans une recherche précédente, il a également été traduit dans un manuel pour l'école primaire par « prêtre » : il y avait une confusion évidente entre les rôles.

Enfin, la même chose peut être dite en ce qui concerne le concept important de *Jihad*. Certes, il n'est pas facile de le définir, car les définitions en circulation varient radicalement selon les contextes et les époques. Cependant il y a une distinction importante entre « grand Jihad » et « petit Jihad », et sa traduction réductrice et eurocentrique avec l'expression « guerre sainte ».

En ce qui concerne les aspects linguistiques, une plus grande attention est accordée à la traduction des expressions arabo-islamiques, alors que certaines erreurs de translittération persistent, telles que : « Ramadhan » ou « Ramadam » contre *Ramadan*, « Zakkat » contre *Zakat*, « Isafril » contre *Israfil*, « Zul Heggia » contre *Dhu l-hijja* ; « azan » contre *adhan*.

[24] Dans cette contribution, pour alléger le corps du texte et la lecture, une translittération simplifiée des mots arabes a été adoptée.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

En ce qui concerne les erreurs de contenu, les erreurs sur l'Islam qui se sont produites dans les anciens manuels, dans certains cas, n'ont pas été corrigées mais réitérées. On a trouvé, par exemple, une mauvaise interprétation de la *Sunna*, considérée comme aussi sainte que le Coran, ou l'énoncé suivant : « [Il Corano] non è soggetto ad alcuna opera di intepretazione o di traduzione » ([Le Coran] ne peut faire l'objet d'aucune interprétation ou traduction). De plus, sans aucune référence chronologique, il est indiqué que « il muro esterno di recinzione è fortificato è fortificato per la difesa dei fedeli, in caso di attacco nemico » (le mur extérieur [des mosquées] est parfois fortifié pour la défense des musulmans en cas d'attaque ennemie), et que lorsque les musulmans font le pèlerinage à la *Ka'ba*, « venerano la Pietra Nera » (Ils adorent la pierre noire).

En ce qui concerne les sources, il est bien connu qu'elles doivent être mentionnées pour une enquête plus approfondie et les sources primaires, en particulier, exposent les élèves à de multiples perspectives. Dans la présente enquête, dans chaque manuel analysé, la référence à la traduction italienne du Coran n'a jamais été trouvée. En effet, il existe différentes traductions italiennes de ce texte : la première parut en 1547. Cela signifie que les élèves ne peuvent pas avoir accès à l'intégralité de la traduction et ne peuvent pas, par exemple, vérifier les notes des versets qu'ils lisent.

La présence d'une grande variété d'images dans les manuels scolaires, chacune avec sa propre forme, sa fonction et sa relation au texte, pose toutes des défis potentiels pour l'analyse. Les images, en plus d'être considérées comme un moyen de communication facilement accessible et efficace, ont une fonction importante dans le processus d'apprentissage/enseignement, en l'influençant. Ils soutiennent ce processus et servent d'intermédiaire en visualisant les connaissances. Ainsi, les élèves voient souvent des images avant de lire des textes et ces images peuvent améliorer (ou diminuer) leur pouvoir d'imagination. Certes, ils peuvent avoir un effet positif lorsqu'ils sont liés au texte. La relation entre l'illustration et le texte est donc un aspect crucial, car les connaissances des élèves sur l'Islam sont souvent très faibles. Ainsi, il pourrait être très difficile pour eux de comprendre le sens profond des illustrations sans plus d'informations. En outre, comme l'ont montré des études de suivi oculaire, la position des illustrations est également importante : celles qui sont placées avant des zones de texte importantes peuvent avoir pour effet d'activer les connaissances antérieures de l'apprenant. Dans les manuels analysés, il a été noté que dans différents cas, les images peuvent être hors contexte et certaines d'entre elles ne comprennent pas de légendes, d'attributions ou de citations. De plus, ce sont généralement des images de renfort qui n'intègrent pas toujours le contenu : cela pourrait conduire à de mauvaises interprétations des illustrations ou donner l'impression d'être inutiles. Il peut s'agir d'images stéréotypées mais, dans différents cas, elles représentent aussi les diversités culturelles au sein d'une même société. Enfin, les images sont très rarement fournies avec les activités de lecture : pour un apprentissage significatif, les élèves doivent faire le lien entre les représentations visuelles et verbales. Cela peut être un problème majeur, car il est important de souligner, en particulier dans le domaine de l'Islam et de la culture musulmane, que la manière dont les significations des images sont interprétées dépend du contexte culturel et des expériences directes, ainsi que des in-

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

térêts personnels. Dans tous les cas, les illustrations doivent toujours avoir au moins un rapport avec le texte, ou mieux encore, avec une tâche.

Conclusion

Étant donné que les tendances démographiques ont contribué à une augmentation rapide de la diversité religieuse dans les espaces publics, il est désormais inévitable d'enseigner les autres confessions et le rôle vital que les religions ont joué dans l'histoire européenne. En outre, la croissance inquiétante de l'analphabétisme religieux, en particulier parmi les nouvelles générations, doit être prise en considération, afin de prévenir davantage de conflits et de favoriser le respect du pluralisme et les efforts de coopération vers une coexistence pacifique et démocratique.

Au début de cette enquête, la principale question à laquelle il fallait répondre était : dans quelle mesure les manuels de religion italiens les plus populaires pour l'enseignement secondaire contribuent-ils à créer un concept incomplet du monde islamique chez les élèves ? Comme établi précédemment, à travers la présentation des premiers résultats de l'analyse qualitative, bien qu'il y ait une amélioration notable vers une approche plus interculturelle, l'image de l'Islam reste assez limitée et les programmes scolaires italiens ne sont pas toujours en mesure de répondre aux caractéristiques changeantes de la société italienne. Par conséquent, les nouveaux manuels d'enseignement religieux contiennent davantage d'informations sur les autres confessions, mais ne fournissent toujours pas suffisamment d'informations, en ce qui concerne l'Islam, sur les spécificités religieuses, culturelles et idéologiques, ainsi que sur le pluralisme et la diversité. Il s'agit d'une vision incomplète de l'Islam qui risque de dénaturer ses fondements. Cela signifie nier la véritable âme de l'Islam : sa multiplicité.

Grâce à une approche interculturelle plus répandue et partagée, comme un fait positif, contrairement aux recherches antérieures, il convient d'apprécier que les manuels analysés ne communiquent pas de clichés grossiers et offensants, même si certains stéréotypes et manifestations de la perspective eurocentrique sont toujours présents. Il faut éviter de présenter l'Islam du point de vue occidental, plutôt ethnocentrique, en négligeant la plupart des différences interculturelles. C'est pourquoi une approche encore plus scientifique et interculturelle doit être exigée des auteurs et des éditeurs.

Dans la plupart des cas, l'Islam est présenté essentiellement comme un phénomène oriental et rarement comme un phénomène européen. Cela signifie que les élèves peuvent risquer de penser qu'il n'y a pas d'autre groupe religieux dans l'Ancien Continent. De plus, il peuvent être amenés à supposer à tort que les musulmans, dont beaucoup vivent en Italie dans la 2ème/3ème génération, ne font toujours pas vraiment partie de la société italienne[25]. Le risque est que les musulmans soient considérés comme « autres » et déconnectés de l'Occident et de la tradition judéo-chrétienne, malgré des racines abrahamiques communes et des liens interculturels à travers les âges. Au contraire, les manuels scolaires peuvent certainement enrichir le dialogue entre l'Europe et le monde musulman, par exemple, en montrant également des exemples positifs de l'influence et de l'impact de l'Islam sur l'Europe.

[25] Voir Branca ; Cuciniello, 2023.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Manuels analysés

Bocchini, Sergio, *Incontro all'Altro Plus*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2015.

Cristiani, Claudio, *Non è nel cielo*, Editrice la Scuola, Brescia, 2017.

Cristiani, Claudio ; Motto, Marco, *Coraggio, andiamo !*, Editrice la Scuola, Brescia, 2017.

Maglioli, Piero, *Capaci di sognare*, SEI, Torino, 2017.

Manganotti, Renato ; Incampo, Nicola, *Il nuovo Tiberiade*, Editrice la Scuola, Brescia, 2017.

Pisci, Alberto ; Bennardo, Michele, *All'ombra del Sicomoro*, Marietti scuola – DeA Scuola, Milano, 2016.

Porcarelli, Andrea ; Tibaldi, Marco, *Il nuovo La sabbia e le stelle*, SEI, Torino, 2017.

Solinas, Luigi, *Le vie del mondo*, SEI, Torino, 2014.

Solinas, Luigi, *Arcobaleni*, SEI, Torino, 2015.

Trenti, Zelindo ; Maurizio, Lucillo ; Romio, Roberto, *L'ospite inatteso*, SEI, Torino, 2014.

Bibliographie

Araújo, Marta ; Maeso, Silvia (2012), « History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism : beyond rectification or compensation », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 35, No 7, Routledge, England, p. 1266-1286. doi :10.1080/01419870.2011.600767

Bayrakli, Enes ; Hafez, Farid (dir.), *European islamophobia report*, SETA, Istanbul, 2022.

Branca, Paolo ; Cuciniello, Antonio (2023), « New Muslim generation in Italy : between believing and belonging », *in* Giovanni Giulio, Valtolina ; Laura, Zanfrini (dir.), *Migrant families and religious belonging*, IOS, Amsterdam, p. 171-187. doi : 10.3233/STAL230011

Coglievina, Stella (2017), « Religious education in Italian public schools : what room for Islam ? », Stato, Chiese e pluralismo *confessionale. Rivista telematica www.statoechiese.it*, No 29, Università degli Studi di Milano, Italia. doi : 10.13130/1971-8543/9095

Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, COE, Strasbourg, 2008.

Császár, Zsuzsa (2012), « Representation of Islam in the Hungarian geography textbooks », *Review of International Geographical Education Online*, vol. 2, No 2, Institute of Education in Eskisehir Osmangazi University, Turkey, p. 181-191.

Cuciniello, Antonio (2024), « The Abu Dhabi Document : A Potential Cornerstone for Islamic-Christian Dialogue in Italian Educational Contexts », *Religions*, vol. 15, No 1 : 112, p. 1-13.

Cuciniello, Antonio ; Pasta, Stefano (dir.), *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultural*, Carocci Editore, Roma, 2020.

Dei, George ; Mazzuca, Josephine ; McIsaac, Elizabeth ; Zine, Jasmine, *Reconstructing dropout : a critical ethno-graphy of the dynamics of black students' disengagement from school*, University of Toronto Press, Toronto, 1997.

Farrell, Joseph ; Heyneman, Stephan, *Textbooks in the developing world : economic and educational choices*, World Bank, Washington, D.C., 1989.

Fondazione ISMU ETS, *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*, Fondazione ISMU ETS, Milano, 2025.

Georg-Eckert-Institut, No chance of belonging ? Islam and modern Europe remain *segregated in European textbooks*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig, 2010.

Giorda, Mariachiara (2015), « Religious diversity in Italy and the impact on education : the history of a failure », *New Diversities*, vol. 17, No 1, Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, Germany, p. 77-93.

ISESCO, *Guidebook for history textbooks authors*, ISESCO, Rabat, 2012.

Istituto Nazionale di Statistica, *Appartenenza e pratica religiosa tra i cittadini stranieri. Anno 2011-2012*, ISTAT, Roma, 2015.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Kincheloe, Joe ; Steinberg, Shirley ; Stonebanks, Christopher (dir.), *Teaching against islamophobia*, Peter Lang Publishing, New York, 2010.

Melloni, Alberto ; Cadeddu, Francesca (dir.), *Religious literacy, law and history : perspectives on European pluralist societies*, Routledge, London, 2019.

Ministero dell'Istruzione, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2022/2023*, Ministero dell'Istruzione, Roma, 2024.

Ministres Européens de l'Education de l'Union Européenne, *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination*, Paris, 2015.

OSCE, Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools OSCE/ODIHR, Warsaw, 2007.

OSCE/ODIHR ; Conseil de l'Europe ; UNESCO, *Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans*, Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme/UNESCO, Varsovie, 2012.

Pingel, Falk, *The European home : representations of 20th century Europe in history textbooks*, COE, Strasbourg, 2000.

Rizzi, Massimo, *Le prime traduzioni del Corano in Italia : contesto storico e attitudine dei traduttori*, L'Harmattan Italia, Torino, 2007.

Shulman, Lee (1987), « Knowledge and teaching : foundations of the new reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, No 1, Harvard Education Publishing Group, Cambridge, Massachusetts, p. 1-22.

UNESCO, *Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et manuels d'éducation à vocation internationale*, UNESCO, Paris, 1991.

UNESCO, *Déclaration et cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*, UNESCO, Paris, 1995.

UNESCO, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, UNESCO, Paris, 2006.

UNESCO, *Penser et construire la paix par la conception des manuels scolaires novateurs*, UNESCO, Paris, 2007.

UNESCO, *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires,* UNESCO, Paris, 2013.

UNESCO, *Manuels scolaires et ressources d'apprentissage : principes directeurs à l'intention des concepteurs et des utilisateurs*, UNESCO, Paris, 2014.

Vertovec, Steven (2007), « Super-diversity and its implications », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, No 6, Taylor & Francis Group, England, p. 1024-1054.

Zaidi, Rahat, *Anti-islamophobic curriculums*, Peter Lang Publishing, New York, 2017.

Zatti, Giuliano (dir.), *Il Corano, traduzioni, traduttori e lettori in Italia*, ITL, Milano, 2000.

Zecha, Stefanie ; Popp, Stephan ; Yaşar, Aysun (2016), « Islam and Muslim life in current Bavarian geography textbooks », *Review of International Geographical Education Online*, vol. 6, No 1, Institute of Education in Eskisehir Osmangazi University, Turkey, p. 86-110.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236