Education comparée / nouvelle série, 2008 n°1, pp 97-113

Laïcité et Islam. Des potentialités laïques de la culture arabo-musulmane aux illusions identitaires

Yassine ZOUARI
Institut Supérieur des Beaux Arts
de Tunis, Tunisie
Université de Rouen, France

RESUME

L'Islam est-il compatible avec la laïcité entendue dans son sens contemporain comme idéal de liberté, affirmation de l'autonomie de la raison et distinction entre citoyenneté et appartenance religieuse ? Telle est la question que nous abordons à la lumière de l'examen critique de la pensée pédagogique arabe classique (7ième – 14ième siècles). Les thèmes de savoirs et de rapport au savoir constituent un angle pertinent sous lequel nous essayons d'examiner les idées pédagogiques de l'époque médiévale et de comprendre le potentiel de rationalisation dont disposent certaines d'entre elles. **Mots clés** : laïcité, pensée pédagogique arabe, rapport au savoir, islam, sécularisation.

ABSTRACT

Secularism, in its contemporary definition, stands for ideal freedom, autonomy of thought and distinction between citizenship and religious belonging. Can Islam be compatible with secularism? In light of a critical evaluation of Arab thinkers' works in the field of pedagogy in the classical period (7th - 14th century), our analysis addresses the Arab scholars' knowledge and the way they perceived it. We aim at understanding what may potentially stir the Islamic thinking towards the «secularity» of certain ideas, and thus, contribute to the contemporary debate on the rapport between secularism, Islam and education**. Key-words** : secularization, secularism, Arab thinking in pedagogical domain, relation to knowledge, islam.

RESUMEN

¿Es el Islam compatible con la laicidad conocida en su sentido contemporáneo como ideal de libertad, afirmación de la autonomía de la razón y distinción entre ciudadanía y pertenencia religiosa? Tal es la cuestión que abordamos a la luz del examen crítico del pensamiento pedagógico árabe clásico (los siglos 7- y 14). Los temas del saber y de la relación con el saber constituyen un ángulo pertinente para cuestionar las ideas pedagógicas de la época y comprender el potencial de racionalización a disposición de algunas de entre ellas, lo que permite clarificar el debate contemporáneo sobre las relaciones entre la laicidad, el Islam y la educación**. Palabras claves** : laicidad, pensamiento pedagógico árabe, relación con el saber, el Islam, secularización.

ZUZAMMENFASSUNG

Ist der Islam vereinbar mit Laizitäit, die im zeitgenössischen Sinne als Freiheitsideal, als Behauptung der Autonomie der Vernunft und als Unterscheidung zwischen Staatsbürgerschaft und Religionszugehörigkeit bezeichnet wird? Dies ist die Frage, die wir im Licht der kritischen Prüfung des klassisch-arabischen pädagogischen Denkens (7. bis 14. Jahrhundert). Themen wie Wissen und Bezug zum Wissen bilden einen treffenden Gesichtspunkt, um die pädagogischen Ideen der Epoche zu befragen und das Potential von Rationalisierung, über welche einige verfügen, zu verstehen. Diese erlaubt, die zeitgemäße Debatte über Beziehungen zwischen Laizität, Islam und Erziehung zu klären. **Schlagwortliste** : Laizität, arabisch-pädagogisches Denken, Bezug zum Wissen, Islam, Säkularisierung.

Introduction

La question des rapports entre laïcité et Islam ne cesse de susciter en Europe d'âpres polémiques alimentées par des incompréhensions et par la volonté, explicite ou implicite chez certains idéologues de l'islamisme identitaire, en Occident, de faire tenir ensemble un discours post-moderne, se positionnant en faveur du pluralisme des modes de vie et des expressions religieuses, et une attitude d'absolutisation de soi en tant que tradition religieuse. L'Islam, en tant que religion et culture ancrées dans l'histoire, est-il compatible avec la laïcité entendue dans son sens contemporain comme idéal de liberté, affirmation de l'autonomie de la raison et distinction entre citoyenneté et appartenance religieuse ? Telle est la question que nous abordons à la lumière de l'examen critique de la pensée pédagogique arabe de l'époque médiévale (7ième – 14ième siècle). Notre objectif étant de repérer, dans la diversité des courants pédagogiques de la culture arabe classique, des indicateurs de sécularisation[1] et de les dissocier des éventuels obstacles à la modernité, nous essayons de montrer, dans un premier temps, en quoi le courant rationaliste dispose d'un potentiel de sécularisation. Nous analysons, dans un second temps, le tournant théologique fondamentaliste qu'a connu la culture arabo-musulmane classique, notamment avec Al-Ghazälï, et ses répercussions sur la conception des liens entre politique et religion.

[1] Nous procédons, à ce propos, par l'analyse thématique des textes, des épîtres et des ouvrages de penseurs de l'éducation et de pédagogues arabes de l'époque médiévale. Nous focalisons notre analyse sur les thèmes du rapport au savoir et du rapport à l'autre. Il s'agit donc d'une approche pédagogico-philosophique du rapport entre laïcité et islam qui fait fond sur l'histoire de l'enseignement dans la civilisation arabo-musulmane.

Savoirs et rapport au savoir chez les pédagogues arabes

Il est possible de saisir dans la notion de rapport au savoir une catégorie constitutive de la grille d'analyse des courants pédagogiques de la culture arabe classique. Par rapport au savoir nous entendons à la fois l'acception didactique de ce terme, c'est-à-dire les «rapports aux savoirs-objets », et son acception anthropologico-pédagogique en tant que «rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre». Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de «l'apprendre » et du «savoir » (B. Charlot, 1997, 93-94). Nous analysons les conceptions que les pédagogues arabes se font à propos des savoirs, les méthodes didactiques et les systèmes d'interprétation pédagogique qu'ils ont élaborés. A ce propos, nous distinguons dans la culture arabe classique trois courants pédagogiques qui entretiennent trois formes différentes de rapports au savoir : le courant religieux traditionaliste, le courant empirique et le courant rationaliste. Si les deux premiers courants partagent les mêmes attitudes quant au statut de la raison mais se distinguent par rapport à la conception des savoirs à enseigner et des méthodes d'enseignement, le courant rationaliste présente, quant à lui, une pensée pédagogique sécularisée.

Le courant pédagogique traditionaliste

L'examen des idées éducatives élaborées par Ibn Sahnün,[2] Al Qâbisî,[3] Al-Mäwardï,[4] Al-Ghazäli[5] et Ibn Jumäa'[6] et, plus particulièrement, de la conception qu'ils se font à propos des savoirs nous autorise à classer ces auteurs dans le courant pédagogique religieux traditionaliste. D'une part, ils accordent à l'apprentissage du coran la primauté absolue, si bien que celui-ci légitime l'enseignement de la langue arabe, la grammaire, le calcul et la science des raretés linguistiques. D'autre part, la dépendance des savoirs à enseigner à l'égard du coran explique la codification juridique et religieuse de l'activité enseignante entreprise par les pédagogues traditionalistes. Il en va de l'enseignement de la poésie licencieuse, du coran en musique, des fioritures mélodiques et du chant en général, lesquels sont jugés

[2] Ibn Sahnün Mohamed (817 - 870) est un juriste tunisien de l'école mâlikite.
[3] Al Qâbisî (324 - 403H) est un juriste tunisien de l'école mâlikite.
[4] Al-Mäwardi (364 - 450H) est un juriste de l'école shafi'ïte et spécialiste des traditions.
[5] Abû Hâmid Al-Ghazäli (1058-1111) juriste, mystique et théologien musulman, d'origine persane, adepte de l'ash'arisme qui est une doctrine théologique sunnite.
[6] Ibn Jumäa' (1241-1333) est un exégète et juriste syrien de l'école shafi'ïte.

illicites par Ibn Sahnun et Al Qâbisî. Dans ce sens, Al-Ghazälï (1955) répartit les sciences en deux catégories : les sciences religieuses et les sciences rationnelles. Alors que les premières sont des connaissances transmises par les prophètes, les secondes découlent de la raison et de l'expérience. Transposant, au niveau de la conception des savoirs à enseigner, les cinq types de jugements ou qualifications du droit musulman (*fard* obligation, *mandüb* recommandé, *mubäh* licite, *makrüh* blâmable, *muhrram* prohibé), Al-Ghazälï distingue, dans les sciences rationnelles, celles qui sont louables et permises et les différencie de celles qu'il considère comme blâmables. Il saisit dans l'utilité de la science à la fois pour l'ici-bas et pour l'au-delà un critère de légitimation des savoirs. De ce point de vue, la médecine et l'arithmétique s'avèrent être des sciences louables, l'astrologie et la métaphysique sont blâmables, l'histoire et la poésie, sous ses formes moralisantes, sont permises. Quant aux sciences religieuses, elles sont toutes louables puisqu'elles conduisent à l'au-delà. Al-Ghazälï prévient de l'enseignement de la poésie érotique et de la fréquentation des hommes de littérature. Dans une visée strictement théologique, il dénonce les philosophes,[7] notamment les philosophes arabes inspirés d'Aristote, tels Al-Faräbi et Avicenne, dans leur prétention à saisir le sens de l'Etre et les causes finales par la voie de la raison. La réfutation de la philosophie fait ici fond sur l'affirmation de la supériorité de la connaissance mystique, celle des prophéties, et sur la conviction que la conduite morale et le bonheur restent inaccessibles en dehors de la loi religieuse. En effet, pour Al-Ghazälï, la quête du savoir est un cheminement ascétique et mystique par excellence favorisant l'élévation du disciple à la connaissance suprême, celle de Dieu par la voie du dévoilement *Al-mouquächafa*.[8]

Parallèlement au rapport traditionaliste qu'ils entretiennent avec les savoirs, les pédagogues religieux ont conçu des méthodes didactiques impositives. Qu'elles soient collectives, simultanées ou individualisées, les méthodes didactiques prescrites pour les écoles coraniques sont centrées sur la mémorisation (récitation, répétition,

[7] Al-Ghazälï a mené sa bataille contre les philosophes dans son ouvrage Tahäfût Al-faläsifa L'incohérence des philosophes auquel Averroès a répliqué par un livre intitulé Tahäfût Al-tahäfût L'incohérence de l'incohérence.

[8] Al-mouquächafa : terme arabe qui signifie le dévoilement de la vérité totale et renvoie dans la doctrine mystique de l'islam à une forme de connaissance intuitive suprême dont le lieu est le cœur. Dans sa Lettre au disciple, Al-Ghazälï établit un lien étroit entre la connaissance et la pratique ; il définit la pratique comme étant la conduite ascétique, l'adoration divine, la purification de l'âme et l'aspiration à l'au-delà.

dictée, apprentissage par cœur) et l'autorité du maître. L'enfant est tenu à l'écart de toute possibilité de questionnement ou de discussion qui forme en lui la conscience de soi et l'obéissance au maître est fortement recommandée : «On doit empêcher l'enfant de prendre la parole le premier et il ne devra parler que pour répondre à une question qui lui sera posée et dans la mesure de celle-ci », confirme Al-Ghazälï (1945, 66). Aussi les méthodes conçues pour la formation des étudiants dans les *Madrasa* ou collèges se caractérisent-elles par le rapport impositif aux contenus religieux et par l'effacement du disciple. N'est-il pas vrai qu'Ibn Jumäa' interdit au disciple l'étude des doctrines juridiques et théologiques sans l'autorisation de son maître et que, proche de cette attitude, Al-Mäwardï[9] dissuade l'étudiant de discuter et de polémiquer sans être converti à une doctrine théologique précise ? Décidément, la pluralité des interprétations, l'étonnement et le doute font peur aux pédagogues religieux : «Celui qui débute dans les études, - recommande Al Ghazälï – doit éviter de prêter l'oreille aux divergences d'opinion entre les hommes. Si le maître transmet les interprétations diverses, il risque d'égarer plus que de guider, et de pousser à l'infidélité».[10]

Force est donc de constater que le rapport au savoir répond, chez les pédagogues traditionalistes, à un intérêt pratico-religieux. Outre la méfiance qu'ils entretiennent à l'égard des savoirs rationnels, c'est la religion qui détermine, selon eux, les principes de la morale et les critères de la vertu.

Le courant pédagogique empirique

Dans la mesure où ils développent une conception empirique des savoirs à enseigner et tiennent compte des capacités d'assimilation des élèves, les auteurs du courant empirique, comme Ibn Hazm[11] et Ibn Khaldûn,[12] préfèrent débuter le parcours scolaire par la formation linguistique que rendent possible les disciplines propédeutiques (l'écriture, la lecture, la grammaire, la science du langage). Celles-ci constituent, selon Ibn Hazm, la condition nécessaire pour comprendre

[9] Guide de l'auditeur et de l'orateur sur les règles de conduite du savant et du disciple, Haydar Abäd, Editions de l'Association des connaissances ottomanes, p. 116 (en arabe).
[10] Ih'ya' ûlûm al-dîn ou Vivification des sciences de la foi, premier Dizain, livre I « De la science », p. 34.
[11] Juriste, théologien et poète andalou rallié à la doctrine zahirite ou au littéralisme qui consiste à accepter tels quels les versets anthropomorphiques du coran.
[12] Homme d'Etat auprès des sultans hafsides, professeur de droit malikite, sociologue et historien tunisien (1332 - 1406).

le coran et étudier les sciences religieuses. Elles préparent le disciple à étudier le calcul, la géométrie et l'arithmétique avant de découvrir l'astronomie, la géographie, la logique, l'histoire, les sciences de la nature pour parvenir enfin à l'étude de la théologie apologétique *'ilm al-kaläm*.

Dans une perspective sociologique, Ibn Khaldûn déplore la dégradation de l'enseignement dans les établissements scolaires de son époque, aussi bien en Tunisie qu'au Maroc et en Andalousie, et ceci après l'ère brillante des civilisations islamiques de Kairouan et de Cordoue. Il constate, sans manquer de repérer des indicateurs sur l'éclipse de la civilisation arabo-musulmane, que si le développement des sciences fait défaut dans ces pays c'est bien à cause de la régression des voies rationnelles de l'acquisition du savoir, telles la conversation, la discussion et la controverse. Or, la défaillance linguistique des élèves maghrébins et leur incapacité de controverser et de discuter tiennent à l'emprise du rapport mémoratif au savoir. Les idées pédagogiques d'Ibn Khaldûn et d'Ibn Hazm s'avèrent à ce propos d'autant plus pertinentes qu'elles témoignent d'un réalisme pédagogique et d'un souci d'efficacité. On pourrait s'attendre à ce qu'ils opèrent une rupture à l'égard des attitudes du courant pédagogique traditionaliste et s'ouvrent davantage aux sciences étrangères. Il n'en est pas tout à fait le cas puisque la pédagogie, sous ses dimensions axiologique et normative, continue à subir l'emprise de la théologie. Non seulement Ibn Hazm[13] prévient le disciple de l'étude de la poésie, sous ses formes érotiques, enthousiastes et satiriques, mais il perçoit également dans les sciences rationnelles, comme les sciences de la nature et l'histoire, un intérêt religieux. De ce point de vue, si les sciences de la nature, l'anatomie et l'astronomie favorisent la découverte de la finitude du monde en tant que création divine, l'étude de l'histoire permet d'affirmer l'idée de l'omnipotence divine et d'agir vertueusement, c'est-à-dire conformément aux normes religieuses. Quant à Ibn Khaldûn, il réfute le savoir philosophique en le ravalant au rang de l'astrologie et de l'alchimie, reproduisant ainsi la thèse ghazälienne et ascha'rite de l'impuissance de la raison humaine à saisir l'Etre en tant que tel : «D'autre part, la métaphysique (al-'ilm al-ilâhî) est (pour les philosophes) la science de ce qui est au-delà de la nature (mâ ba'da t-tabî'a). L'essence (des choses spirituelles)

[13] Rasäil Ibn Hazm Al-andalousî, Les épîtres d'Ibn Hazm Al-andalousî, « Risälat marätib al-'ulûm », « Epître sur la classification des sciences », édité par Ihsën Rächid Abbäs, publications de la Bibliothèque Al-Khânijî en Egypte et la Bibliothèque Al-Mûthanna à Bagdad (en arabe).

nous est tout à fait inconnue. On ne peut ni l'atteindre, ni la démontrer logiquement […] Tout ce qu'on en sait est dû aux perceptions de l'âme, surtout dans l'expérience intuitive (wijdâniyya) des visions en rêve».[14]

Le courant pédagogique rationaliste

Le courant pédagogique rationaliste est constitué de pédagogues et de penseurs de l'éducation arabes inspirés de la philosophie grecque et des traditions littéraires rationalistes. La quête du savoir est d'autant moins centrée sur les sciences religieuses qu'elle tend ici à accorder aux sciences rationnelles une place considérable. Entretenir un rapport rationaliste aux savoirs c'est reconnaître au disciple le droit d'embrasser les différents savoirs, même ceux qui font peur aux pédagogues traditionalistes, comme la philosophie. A ce propos, nous pouvons repérer deux idées communes aux pédagogues du courant rationaliste : l'idée de l'inhérence de la quête du savoir à la raison, idée qui implique la recherche de l'élévation de l'homme et de son perfectionnement à travers les savoirs rationnels, et celle de l'inscription des savoirs à enseigner dans un intérêt que nous pouvons qualifier de théorético-pratique.

Soucieux de réconcilier la religion et la philosophie, les Frères de la pureté *Ikhwän Al-Safa*[15] soutiennent que le rapport au savoir répond à la nature rationnelle de l'homme. Or, sur ce point, science et religion ne s'opposent pas, car si la religion conduit à l'au-delà par la voie de la piété, la science habilite la raison à découvrir le monde des substances spirituelles et à aborder les questions théologiques et métaphysiques. La quête du savoir libère l'âme de l'ignorance, procure à l'homme un plaisir spirituel et favorise son salut et son perfectionnement moral, d'où la formation encyclopédique qu'Ikhwän Al-Safa exigent du disciple. Les savoirs à enseigner portent sur toutes les questions : l'Etre et l'essence, la quantité, la qualité, le temps, les causes et la définition. De cela découlent trois catégories de sciences (les sciences propédeutiques, les sciences religieuses et les sciences philosophiques) et trois voies d'acquisition de savoirs : les sensations, la raison et l'argumentation. Les sciences propédeutiques *Al 'ulûm al riyädiya*

[14] Ibn Khaldûn, Discours sur l'Histoire universelle Al-Muqaddima, Paris, Sindbad, 1978, paragraphe 30 « Réfutation de la philosophie », chapitre 6, tome 3, p. 1184, traduction nouvelle par Vincent Monteil.

[15] Groupe discret de penseurs du 10ième siècle, d'appartenance shi'itee. Ils ont regroupé leur pensée dans Les épîtres des frères de la pureté, Rasäil Ikhwän al-Safä wa Khillän al-wafä, Maison d'édition et de publication de Beyrouth (4 tomes) (en arabe).

incluent l'écriture, la lecture, les sciences linguistiques, le calcul, la métrique, la poésie, l'alchimie, la mécanique, les contes, la biographie et la science des arts et des métiers, comme le commerce et l'agriculture. Les sciences religieuses impliquent la science de la révélation ou du coran, la science de l'interprétation, celles des traditions, de la jurisprudence, de l'ascétisme, du soufisme et de l'interprétation des rêves. Quant aux sciences philosophiques, elles comprennent les mathématiques, la logique, les sciences de la nature et la métaphysique. Celle-ci s'avère, pour Ikhwän Al-Safa, le but suprême de la connaissance puisqu'elle permet de connaître Dieu par la voie de la raison. Cette classification des sciences témoigne d'une rationalisation du rapport à la religion au sens où celui-ci s'inscrit désormais dans la réflexion et l'interprétation. Quoi de plus significative, à cet égard, que l'attitude d'Ikhwän Al-Safa selon laquelle la variété des doctrines théologiques est une source de richesse pour l'intelligence des textes religieux et un facteur de tolérance.

Par ailleurs, nous pouvons déduire de l'examen des idées pédagogiques de Miskawayh[16] un rapport rationaliste pratique au savoir. Dans ce sens, savoir et savoir-être ou théorie et pratique sont si inséparables que la seconde représente le parachèvement de la première. Le rapport à la religion est un rapport normatif au sens où l'éducation religieuse constitue un moment ayant pour fin de former l'enfant à la droiture morale et de le discipliner. Mais l'éducation acquise par la conformité à la religion doit être complétée par les savoirs rationnels.[17] Dans la mesure où la quête du savoir permet à l'homme de s'actualiser en tant qu'être rationnel et vertueux, en parcourant le processus par lequel l'âme raisonnable parvient à guider l'âme irascible et l'âme bestiale, *la falsafa* ou la philosophie, sous ses formes théorique et pratique, constitue la forme suprême de savoir. Encore faut-il, pour la maîtriser, s'exercer aux mathématiques, à la logique et aux sciences de la nature :

> «Celui à qui il a été donné, dans son enfance, d'être élevé selon les règles de la loi religieuse, d'être astreint à ses prescriptions et à ses exigences jusqu'à s'y habituer ; celui qui, après cela, lit les livres d'éthique pour consolider en son âme, à l'aide d'arguments démonstratifs, ces bons usages et ces

[16] Philosophe et historien du 10ième siècle.
[17] Citons également Al-Tûsî, astronome et philosophe (1201 - 1274), qui saisit dans la conduite ascétique, dans la lecture du coran et dans les prières des actes qui favorisent la recherche des savoirs. A l'étude des sciences religieuses succèdent, dans sa classification des savoirs, les sciences de la nature, l'éthique et la métaphysique.

> belles qualités ; puis s'intéresse au calcul et à la géométrie pour s'habituer aux propos vrais et à la démonstration correcte au point de ne trouver d'apaisement qu'en elle ; puis s'élève graduellement, ainsi que nous l'avons décrit dans notre livre intitulé *Classification des bonheurs et hiérarchie des sciences*, jusqu'à atteindre au degré ultime de l'homme, celui-là est le parfait bienheureux », note Miskawayh.[18]

A ce niveau de l'analyse, il convient de préciser que l'ouverture aux savoirs rationnels ou «étrangers » va de pair, chez les pédagogues du courant rationaliste, avec leur préférence pour les méthodes didactiques réflexives. Soutenir l'idée selon laquelle la quête du savoir contribue au perfectionnement théorique et pratique de l'individu revient à valoriser, dans la formation, les voies de démonstration, d'argumentation, de discussion et de controverse. Dans ce sens, Ikhwan Al-Safa pratiquent la conversation et le débat; ils privilégient les attitudes d'écoute, de discussion et rejettent tout rapport fanatique aux religions et aux systèmes de pensée. En accueillant audacieusement toutes les religions et en incitant à les étudier de manière réflexive, Ikhwän Al-Safa ont frayé la voie de la rationalisation du rapport à la religion. On peut même déduire de leur pensée éducative des potentialités didactiques pour un enseignement culturel des religions. Miskawayh développe, quant à lui, une méthode didactique centrée sur l'argumentation, la démonstration et le discernement du vrai en tant que démarches qui relèvent de la faculté raisonnable de l'âme. Dans son épître *Les règles de conduite des disciples*, Al-Tûsî établit un ordre des savoirs à enseigner qui va du simple au complexe et insiste sur le lien inséparable entre savoir et méthode ; il y défend une méthode réflexive fondée sur l'argumentation, la discussion, la controverse et la contemplation : «Il est nécessaire que le disciple exerce la conversation et le débat. Cela doit s'effectuer dans la justesse, la rationalité et la contemplation. Qu'il s'éloigne de l'agitation et de la colère, car la conversation est une délibération et cette dernière vise à déduire le vrai […] L'intérêt de la conversation et du débat est plus grand que celui de la simple répétition» (1957, 278).

Il ressort de ces attitudes que la conception des savoirs élaborée par les pédagogues arabes du courant rationaliste est révélatrice de positions sécularisées au sens où le religieux ne constitue ni l'essence ni le but ultime de l'enseignement. Quoi de plus sécularisée, à cet

[18] Traité d'éthique, Tahdïb al-akhläk wa tathîr al-a'räq, traduction française par Mohamed Arkoun, Livre II, chapitre 3, Damas, 1969, p. 81.

égard, que l'explication de Miskawayh pour qui la loi religieuse puise sa portée collective ou sociale dans la sociabilité naturelle de l'homme. Ainsi les prières collectives et le pèlerinage actualisent ce dont l'homme dispose potentiellement en tant qu'animal social. Par ailleurs, le philosophe de l'éthique met sur le même plan l'amour de Dieu et celui du disciple pour son professeur de philosophie. Cet amour qui se présente comme pur et noble prime sur l'amour paternel dans la mesure où le disciple est redevable à son maître d'avoir accédé à la sagesse théorique et pratique.

Le tournant théologique fondamentaliste dans la culture arabe classique et la montée de l'intolérance

Heur et malheur de la falsafa

L'influence de la pensée théologique d'Al-Ghazälï fut si grande que nous pouvons parler d'un tournant théologique fondamentaliste dans la culture arabo-musulmane, tournant dont les expressions ne se limitent pas à la réfutation de la *falsafa*, mais s'étendent également à la subordination de la politique à la *sharï'a* (loi islamique). Le signe manifeste de ce tournant est le triomphe du rapport traditionaliste au savoir et l'absolutisation de soi en tant que tradition religieuse. Sans pour autant aborder ici la question du statut de l'enseignement de la *falsafa* dans la civilisation arabo-musulmane, contentons nous de préciser que, depuis la lutte ghazälienne contre les philosophes, cette discipline faisait l'objet d'accusation d'hérésie. L'enseignement de la philosophie était limité à quelques écoles soutenues dans la plupart des cas par le pouvoir politique en place, notamment durant les 9ième et 10ième siècles. La condamnation des œuvres d'Averroès et la persécution du philosophe de Cordoue vont précipiter le refoulement de la pensée philosophique[19] dans le Monde arabe.

C'est d'ailleurs sous cet angle que se comprend la méfiance des pédagogues traditionalistes à l'égard de tout ce qui relève de la rationalité philosophique. Comment ne pas évoquer le décalage qui sépare l'approche théologique fondamentaliste des approches

[19] L'histoire de l'enseignement de la philosophie dans le monde arabe témoigne de la fréquence de l'attitude d'hostilité à l'égard de la falsafa. Citons en guise d'exemple la fatwa prononcée en Egypte, en 1870, à l'encontre de l'enseignement de la philosophie et qui a donné lieu à la suppression du cours de logique formelle aristotélicienne dispensé jusqu'alors à l'université religieuse d'Al-Azhar, et ceci en dépit de la visée théologique et linguistique de ce cours.

philosophiques de la politique, celles d'Avicenne[20] et surtout d'Al-Farabi,[21] lesquels ont conçu l'art d'administrer ou de gouverner la cité en vertu de principes rationnels et philosophiques ? La politique est conçue comme étant une branche de la philosophie pratique dotée d'une autonomie par rapport à la théologie. En contrepartie, Al-Ghazälï et Ibn Taymiyya[22] subordonnent la politique à la *sharï'a* ou au *fiqh* (droit canonique).[23] Aux principes rationnels auxquels tient l'art de gouverner la cité, les théologiens fondamentalistes ont substitué le principe «gouverner en accord avec la *sharï'a* ». Dans son traité *Politique religieuse*,[24] Ibn Taymiyya incite les dirigeants (sultan, émir, imam, etc.) à suivre rigoureusement la *sharï'a*. Sa doctrine théologique était suivie d'un militantisme farouche pour voiler le texte coranique, le mettre à l'abri de toutes formes d'interprétation philosophique et préserver la théologie musulmane de l'influence que peut exercer sur lui la raison philosophique. Parallèlement à ces attitudes persécutrices, Ibn Taymiyya faisait promouvoir le jihad (guerre sainte) au rang d'un pilier de l'islam le concevant au même niveau que les cinq prescriptions canoniques (la profession de foi, la prière, le jeûne, l'aumône et le pèlerinage). Condamner théologiquement l'innovation[25] en matière religieuse et rejeter la voie herméneutique, par laquelle l'islam peut s'adapter au mouvement de l'histoire, revient à figer cette religion sur les illusions tissées autour de la *scharï'a*. Dans ce sens, Talbi souligne à juste titre que «La Där al-Isläm, la Maison de l'islam, ne fut pas cette oasis de paix et de tolérance qu'un imaginaire construit se représente. Davantage de sang a coulé à l'intérieur de ses frontières qu'à l'extérieur. C'est le théologien qui forge le glaive de l'intolérance, et c'est le politicien qui s'en sert à ses fins propres. La connivence est évidente» (cité dans Ferchiou, 1996, p.46). En soulevant la question «l'Islam est-il tolérant ? », Talbi analyse les métamorphoses qui, dans l'histoire médiévale du Maghreb et celle de l'Islam en général, ont conduit à l'étranglement de la tolérance et à son «asphyxie progressive ». Ayant

[20] Chez Avicenne le terme 'ilm al-madani désigne « la science politique » ou « la science civique ».
[21] Al-Siyäsa al-madaniyya, Le régime politique, édité par Fauzi M. Najjar (en arabe).
[22] Théologien syrien hanbalite mort en 1328.
[23] On dispose, dans le sunnisme, de quatre écoles juridiques ou systèmes de droit madhâhib : l'école hanafite, du nom d'Abû Hanifa (m. en 767), l'école mâlikite du nom de Mâlik ibn Anas (m. en 795), l'école shâfi'ite du nom d'Al-Shâfi'î (m. en 819) et l'école hanbalite du nom d'Ibn Hanbal (m. en 855). Par ailleurs, c'est l'école ja'farite qui prédomine dans le shi'isme.
[24] As-siyäsa ash-shär'iyya fï isläh ar-räi' war ra'iyya, Politique religieuse pour réformer le gouverneur et les gouvernés, Beyrouth, 1966 (en arabe).
[25] C'est ainsi qu'on opposait bid'a (innovation) à Sunna (tradition du prophète).

distingué la civilisation arabo-musulmane à l'apogée de son rayonnement, les aspects multilingue, pluriconfessionnel et multiethnique ont favorisé la tolérance, le développement des sciences, de la philosophie et de la théologie. Il suffit à ce propos d'évoquer l'exemple des controverses et des débats argumentatifs entre théologiens et philosophes, monothéistes et athées, débats qui enchantaient Bagdad, au cours de la seconde moitié du 10ième siècle, pour comprendre l'écart considérable[26] qui séparait, à la même époque, l'Islam du *Machrek* (Orient) de l'Islam du Maghreb.

Force est donc de constater que la question du rapport entre religion et politique est plus complexe que ne laissait supposer la thèse selon laquelle il est dans l'essence de la culture arabo-musulmane de ne pouvoir penser la politique en dehors de la religion. A vrai dire, cette idée apparaît comme spécifique notamment des théologiens fondamentalistes. Or l'examen du rapport entre politique et religion

[26] En voici le témoignage du juriste malikite andalou Abü 'Umar Ahmad b. Muhammad b. Sa'dï qui, de passage par Kairouan (Tunisie), s'adressa au grand juriste et théologien kairouanais Abü Muhammad Ibn Abï Zayd (922 – 996) pour lui décrire son voyage d'étude à Bagdad et les cercles de controverses théologiques qu'il y avait observés : « Au premier cercle auquel j'ai assisté, j'ai vu réunies toutes les formations religieuses (firaq) : musulmanes sunnites et innovateurs (bid'a) ; toutes sortes d'infidèles (kuffär) : païens (mäjüs), matérialistes (dahriyya), manichéens (zanädiqa), juifs, chrétiens, et toute les formes d'infidélité. Chaque fois qu'arrive un président, quel que soit son groupe, tous les assistants se lèvent comme un seul homme pour l'accueillir, et attendent qu'il soit assis pour s'asseoir à leur tour. Lorsque l'auditoire est plein à craquer, et qu'on n'attend plus personne, un porte parole des infidèles proclame : « Vous êtes réunis pour la controverse et l'argumentation. Que les musulmans ne tirent pas argument contre nous de leur livre, ni des paroles de leur prophète. Nous n'y croyons tout simplement pas et nous n'y ajoutons aucune foi. Limitons donc nos controverses aux arguments rationnels à ce qui peut faire l'objet d'examen et de syllogisme ». Tous les assistants répondent : « Très bien ! Nous vous accordons cela ». Abü 'Umar poursuit : lorsque j'ai entendu cela, je ne suis plus retourné à ce cercle. Puis on me dit : « Il y a un autre cercle de controverses théologiques ». Je m'y suis rendu. J'y ai retrouvé exactement la même démarche. J'ai donc interrompu la fréquentation des cercles théologiques, et je n'y suis plus retourné. Abü Muhammad b. Abï Zaid s'exclama : « Et les musulmans ! Ils acceptent de tels agissements ? De tels propos ? » - Abü 'Umar confirma : c'est bien ça, ce que j'ai vu ». Alors Abü Muhammad donna libre cours à son indignation. « Finis les savants ! » dit-il. « C'en est fait du prestige de l'islam et de ses droits ! Comment les musulmans peuvent-ils tolérer la controverse avec les infidèles (al-kuffär) ? Cela, déjà, n'est pas permis, même avec les innovateurs (ahl al bida') qui pourtant sont des musulmans… Quant aux infidèles (al-kuffär), on doit les mettre en demeure d'embrasser l'islam. S'ils obtempèrent, on les laisse en paix. S'ils refusent, et offrent en échange de payer la capitation (jizya), dans une région où cela est permis, on les laisse également en paix, et on accepte leur offre. Mais qu'on engage avec eux la controverse, et que par surcroît ils posent comme conditions qu'on ne tire pas argument contre eux en nous référant à notre Livre, ou à notre Prophète, voilà un comble inacceptable ». (Al-Humaydï (1029-1095), Jadhwat al-Muktabia, Beyrouth 1983, n° 185, p. 175-176) ; cité par Mohamed Talbi, « L'islam est-il tolérant ? L'exemple du Maghreb médiéval », dans L'islam pluriel au Maghreb, sous la direction de S. Ferchiou, Paris, CNRS Editions, 1996, p. 38-39.

dans la pensée arabe classique renvoie à des acceptions différentes selon qu'il s'agit d'une attitude sociologique réaliste, sous-tendue par l'idée de la distinction du spirituel et du temporel (Ibn Khaldûn), ou d'une conception rationaliste de la cité qui saisit dans la raison philosophique le fondement de la politique et de l'éthique (Al-Faräbi, Avicenne, Miskawayh). L'idée de l'autonomie de l'éthique vis-à-vis de la religion et celle de la rationalisation philosophique du politique constituent un potentiel culturel de sécularisation, d'où il aurait été possible de puiser pour fonder la modernité.[27] Par sécularisation, nous entendons un processus historique de différenciation des sphères de la pensée et de la vie publique, telles l'éducation, la morale, l'histoire, la médecine, et leur affranchissement de la tutelle de l'institution religieuse, processus en vertu duquel les religions se relativisent et perdent leur autorité. Bien que ce processus caractérise les sociétés modernes, il est possible de saisir dans le rationalisme philosophique grec et dans l'apport de certains pédagogues, philosophes et penseurs libres de l'islam des moments historiques de sécularisation.

Le courant pédagogique traditionaliste ou l'impossible ouverture à l'autre

La question du rapport à l'autre, c'est-à-dire au différent quant à sa culture et à sa religion, a été explicitement évoquée par le courant pédagogique traditionaliste et implicitement par le courant rationaliste. En effet, les pédagogues traditionalistes ont été amenés, à plusieurs reprises, à trancher la question du rapport à l'autre. Qu'ils soient mâlikite ou shâfi'ite, jurisconsultes ou théologiens, ils ont abordé ce problème sous l'angle juridique du licite et de l'illicite. Dans ce sens, la question du rapport à l'autre est étroitement liée à celle du rapport aux savoirs. Rappelons que, à l'époque, on répartit les savoirs en savoirs religieux et savoirs «étrangers » ou rationnels, c'est-à-dire en savoirs provenant de soi et savoirs provenant de l'autre. Or si les premiers ne posent pas de problème, certaines formes des seconds, comme la philosophie et l'histoire, ont été perçues avec autant de méfiance et de rejet par les pédagogues traditionalistes.

Face aux questions du genre «Est-il permis au père de placer son enfant dans une école de non-arabes ('ajam) pour lui apprendre les biens de mainmorte (waqf) ? » ou «Le musulman peut-il instruire le chrétien ? » ou «Lui est-il permis d'enseigner alors l'écriture aux

[27] Les réformistes progressistes de la Renaissance arabe du 19ième siècle ont entretenu un rapport strictement utilitariste et ambivalent à l'égard de la modernité occidentale. S'ils étaient favorables à l'adoption de la rationalité scientifique et technique moderne, ils étaient en revanche méfiants vis-à-vis de la raison philosophique critique et des valeurs de la modernité, ce qui revient à constater qu'il s'agit ici d'une modernité amputée de son fond axiologique et philosophique.

enfants des associateurs », Al Qâbisi et Ibn Sahnün répondent négativement. S'il est interdit au maître musulman d'enseigner le coran et la langue arabe aux enfants de non musulmans, il en va de même pour l'élève musulman qui n'est pas autorisé à étudier l'islam chez un maître juif, chrétien ou infidèle, ni d'étudier le christianisme et le judaïsme :

> «L'infidèle – argumente Al Qâbisi – est en effet impur, c'est pourquoi il est interdit d'enseigner aux infidèles l'écriture et l'orthographe arabes car avec cela, ils parviendront à toucher le corpus (Moshaf) s'ils en manifestent le désir. Mais si Mälik a voulu dire plutôt : «on ne laissera pas (les Juifs et les Chrétiens) enseigner leur livre (sacré) aux musulmans, on peut justement leur interdire cet enseignement, car les juifs et les chrétiens ne sont pas à l'abri du mensonge dans leur livre» (1986, 108).[28]

Par ailleurs, Al-Ghazälï qui considère qu'il est louable d'aimer en Dieu son professeur, en tant que personne qui contribue au salut de son disciple, reconnaît toutefois la légitimité de haïr en Dieu les désobéissants à Dieu, les libertins, les novateurs au sujet de l'interprétation des règles religieuses et les infidèles dont font partie, selon lui, les scripturaires ou les gens du livre. Ces individus méritent, aux yeux d'Al-Ghazälï, la haine, le mépris et l'exclusion et sont perçus comme des injustes et des amoraux :

> «On n'acquiert aucun mérite à fréquenter ceux qui désobéissent à Allah et les libertins. Doit-on les traiter de la même manière, ou non ?
> a) L'infidèle :
> 1) S'il fait la guerre, il doit être mis à mort, ou réduit en esclavage.
> 2) S'il est d'immi – c'est-à-dire scripturaire -, on doit le fuir, le mépriser. Il ne faut pas le choisir comme ami : c'est un acte très répréhensible.
> b) L'innovateur prêche pour sa bidà' et prétend qu'elle est la vérité ; on doit le fuir, le mépriser, ne pas l'aider, ni répondre à son salut » (1955, 158).

En revanche, nous pouvons déduire de l'ouverture des pédagogues rationalistes aux sciences rationnelles ou «étrangères » leur attitude de

[28] Dans une perspective proche, Ibn Hazm réfute les autres religions. Il y voit des falsifications et des religions dépourvues de transcendance et de vérité, d'où il ressort que l'histoire la plus vraie de toutes les communautés religieuses est celle de la communauté musulmane et que la théologie musulmane vise à consolider, chez le disciple, le rapport à la divinité et à la vérité absolue de l'islam en tant que religion monothéiste.

tolérance à l'égard des autres cultures et systèmes de pensée. La religion ne s'impose pas ici en tant que fondement qui légitime le rapport au savoir et le rapport à l'autre. En témoigne *La sagesse éternelle* où Miskawayh (1952) s'applique à articuler des cultures de l'Orient et des cultures de l'Occident (traditions indienne, grecque, persane, arabo-musulmane), soutenant de la sorte une conception universelle de la raison qui transcende les frontières imposées par les religions. A vrai dire, l'ouverture de la pensée pédagogique arabe à la raison philosophique constitue une source de rationalisation en vertu de laquelle il est possible de différencier les courants pédagogiques de la culture arabe classique selon qu'il s'agit d'une attitude de tolérance[29] à l'égard de l'autre et des savoirs rationnels ou d'une attitude de méfiance et d'intolérance.

Conclusion

Le questionnement des idées pédagogiques arabes de l'époque médiévale sous les angles des savoirs et du rapport au savoir nous a permis de les classer en trois courants : un courant religieux dont les positions traditionalistes et fondamentalistes constituent un obstacle culturel à la modernité, un courant empirique qui a fait preuve de réalisme pédagogique mais qui demeure attaché à un fond théologique et à une image fidéiste de la raison, un courant rationaliste dont les idées pédagogiques peuvent être interprétées comme étant des potentialités de sécularisation et de modernisation. Le tournant théologique qu'a connu la culture arabo-musulmane classique, sous l'influence d'Al-Ghazäli et Ibn Taymiyya, portait en lui «*la maladie de l'islam*»[30] et renforçait le triomphe du traditionalisme qui s'est traduit dans la persécution de la raison et, plus tard, dans l'avortement de la modernité dans le monde musulman. C'est de ce tournant que se nourrissaient les mouvements fondamentalistes depuis l'époque de la Renaissance arabe du 19ième siècle jusqu'à nos jours. Ainsi les arguments mobilisés par les adeptes du voile islamique, en France, et qui étaient centrés sur la conciliation d'une conception post-moderne de la liberté et d'une interprétation traditionaliste du coran témoignent des illusions identitaires. Si la

[29] Zouari Yassine, « Pédagogie traditionnelle et valeur de la tolérance : l'exemple des idées pédagogiques arabo-musulmanes de l'époque médiévale », cité dans les actes du colloque *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?*, Publications de l'Université de Rouen, 2002.

[30] C'est le titre de l'ouvrage de Meddeb Abdelwaheb, Paris, Ed. du Seuil, 2002.

laïcité se définit aujourd'hui en tant qu'affirmation de l'autonomie de la raison, idéal régulateur de liberté et séparation entre politique et religion, ne peut-elle pas constituer une alternative possible à la crise actuelle du monde arabe en ce qu'elle peut offrir des repères pour réformer radicalement les institutions, assumer par une prise de conscience lucide et une action démocratique la modernité et réconcilier l'islam avec les valeurs de rationalité et de tolérance ?

Références bibliographiques

Al-Ghazali, (1945). L'éducation des enfants dès le premier âge. Méthodes de formation et d'amélioration du caractère, In: revue *Ibla*, trad. par A. Renon. (Il s'agit ici de la traduction d'un paragraphe du Ih'ya' ûlûm al-dîn ou Vivification des sciences de la foi, tome 3).

Al-Ghazali, (1955). *Ih'ya 'ulûm al-dîn ou Vivification des sciences de la foi*. chap. 1 «De la science » AL-'ilm, premier dizain «Des pratiques cultuelles », trad. par G.-H. Bousquet avec la collaboration d'un groupe d'arabisantes et d'arabisants. Paris: Librairie Max Besson.

Al-Ghazali, (1974). *Tahäfut al-faläsifat, L'incohérence des philosophes*, édition critique par Solayman Donya. Le Caire: Där Al-mamaref, 7ième édition, (en arabe).

Al-Ghazali, (1969). *Lettre au disciple, Ayyuhä 'L – walad*, trad. française par George H. Scherer. Beyrouth: Commission libanaise pour la traduction des chefs-d'œuvre.

Al Qabisi, (1986). *Epître détaillée sur les situations des élèves, leurs règles de conduite et celles des maîtres*, trad. de A. Khaled. Tunis: S.T.D.

Al-Tusi Nasir-Din, (1957). Ädäb al-mûtaa'llimîn, Les règles de conduite des disciples, publié en arabe dans la revue de *l'Institut des manuscrits*, tome 3.

C.I.V.I.I.C (1998). Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif? Actes du colloque (Rouen, 24, 25 et 26 sept. 2002.). Publications de l'Université de Rouen.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Ferchiou, S. (1996). *L'islam pluriel au Maghreb*. Paris: CNRS Editions.

Ibn Hazm Al-Andalousi**.** *Rasäil Ibn Hazm Al-andalousî, Les épîtres d'Ibn Hazm Al-andalousî.* Epître sur la classification des sciences, (Ed.) Ihsën Rachid Abbäs, Bibliothèque Al-khänijî d'Egypte et la bibliothèque Al-mûthannä de Bagdad.

Ibn Khaldun, (1978). *Discours sur l'Histoire universelle*, trad. nouvelle par Vincent Monteil Paris: Sindbad.

Ibn Sahnun, (1953). Le livre des règles de conduite des maîtres d'école, In: *Revue des études islamiques*, trad. par Gérard Lecomte. Paris: 1954.

Ibn Taymiyya, (1966). *As-siyäsa ash-shär'iyya fi isläh ar-räi' war ra'iyya, Politique religieuse pour réformer le gouverneur et les gouvernés*. Beyrouth.

Ikhwan Al Safa, (1957). *Rasäil Ikhwän al-Safä wa khilla¨n al-Wafä, Les Epîtres des frères de la pureté*. Maison d'imprimerie et d'édition de Beyrouth.

Meddeb Abdelwaheb, (2002). *La maladie de l'islam*. Paris: Seuil.

Miskawayh (1952) *Al-'hikma Al-khälida - La sagesse éternelle*. Egypte: Bibliothèque An-nahza al-misriyya, coll. Dirâsät islämiyya.

Miskawayh (1969). *Traité d'éthique, Tahdïb Al-'Ahläq wa tathïr Al-'A'räq*, trad. française par Mohamed Arkoun, Damas.