

## **LES MANUELS SCOLAIRES ET LE FAIT RELIGIEUX**

par Charles-Edouard Harang  
Agrégé d'histoire, docteur en histoire  
Professeur au lycée R. Queneau. Yvetot

« Enseigner le fait religieux : une nécessité de notre temps ».  
Jean Delumeau, professeur honoraire au Collège de France.

### **Séquence 1 : Les données du problème**

#### **1- Le débat : pourquoi enseigner le fait religieux à l'école ?**

La France est une République laïque. Depuis la Troisième République, la laïcisation de l'enseignement a été l'une des premières manifestations de la volonté politique de laïciser la société civile. L'enseignement religieux, considéré comme relevant du domaine privé est alors confié aux prêtres et aux familles. Cependant les républicains considéraient que l'histoire des religions avait toute sa place dans l'enseignement surtout universitaire.

Mais le contexte français a été bouleversé à partir des années 1970 :

- Déprise de l'Eglise catholique et du catholicisme : sécularisation des comportements.
- Installation d'une population issue de l'immigration africaine et de confession musulmane.
- Evolution profonde dans l'éducation nationale sous le coup du renouvellement des pratiques pédagogiques et de l'ouverture du secondaire à un public plus large.

Aussi, dès les années 1980, la presse écrite se fait l'écho des inquiétudes de la société française face au manque de culture des élèves et spécialement en matière de culture religieuse. L'intérêt et la rénovation des programmes en faveur du fait religieux est avant tout une réponse à une demande sociale face aux échecs de l'intégration et aux manifestations d'une inculture générale.

Pour le grand public, l'éducation nationale en porterait la responsabilité alors même que c'est à une crise générale de la transmission que doit faire face la société française :

- Crise de la transmission au sein des familles,
- Défaillance des grandes institutions structurantes de l'espace social (syndicats, partis politiques, Eglises).

Ainsi, en 1988 le ministère de l'éducation nationale confie à l'historien Philippe Joutard une mission de réflexion sur le sujet. Le rapport Joutard conclut à la nécessité de remédier à l'inculture constatée en accordant une plus grande place à l'histoire des religions en histoire, en géographie et en littérature. Les enseignants doivent selon le rapport montrer « l'importance du fait religieux dans l'histoire et sa permanence dans le monde contemporain ». Le rapport souligne également « l'insertion du religieux dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien ».

La réforme des programmes de 1996 prend en compte les recommandations du rapport Joutard au collège et au lycée. Mais les événements du 11 septembre 2001, puis les attentats de Madrid (11 mars 2004), les affaires sur le voile, l'affaire des caricatures de Mahomet ont un impact immédiat sur l'enseignement. Les élèves assaillent leurs professeurs de questions sur les religions et leurs intégrismes. Le ministère confie alors au philosophe Régis Debray une mission sur l'enseignement du fait religieux. Il remet ses conclusions en mars 2002. Régis Debray considère qu'au-delà de l'approche patrimoniale il est nécessaire

de fournir des éléments de compréhension du monde contemporain et il en arrive à la conclusion qu'il faut mieux outiller scientifiquement, intellectuellement et pédagogiquement les professeurs des disciplines concernées, histoire, lettres, philosophie et langues.

Toutefois l'enjeu est aiguïté par la réelle acculturation des élèves fortifiée par le syncrétisme d'une part, ou d'autre part, par l'avalanche de références religieuses implicites des mangas japonais ou des séries télévisées américaines. La tâche de l'enseignant semble, au premier abord, insurmontable, à tout le moins difficile. Cependant de nombreux auteurs (Mireille Estivalèzes, Régis Debray) soulignent l'importance d'enseigner le fait religieux. Selon eux, cet enseignement faciliterait :

- L'accès au patrimoine culturel et à sa dimension symbolique.
- L'éducation à la tolérance.
- L'intelligence du monde contemporain.

Reprocher à l'éducation nationale d'être la source de l'inculture des élèves et aux manuels scolaires d'en être les complices relève du procès d'intention. Une comparaison simple de deux manuels destinés aux classes terminales générales des éditions Hachette, l'un de 1995 (programme actualisé de 1993), l'autre de 2004 (programme de 2002) révèle quelques surprises. Tout le chapitre 21 (soit 13 pages) du manuel de 1995 est consacré au fait religieux, sous le titre « Les religions dans le monde contemporain ». Après une partie qui présente les différentes religions dans le monde, l'exposé des savoirs aborde les christianismes, puis les islams avant de terminer avec une partie titrée « le réveil religieux ». Le mérite de ce chapitre est de présenter le christianisme et l'islam au pluriel et non comme des blocs homogènes, ce que ne sont pas ces religions. De nombreux documents illustrent ce chapitre, notamment des plans et des photographies de monuments religieux. Un dossier de deux pages, consacré à la place des femmes dans les religions, complète le chapitre. Enfin une fiche de deux pages donne plusieurs indications sur les trois religions monothéistes, en particulier le calendrier religieux de chacune d'entre elle. Le dossier conséquent, s'il est loin d'être parfait, permettrait aux professeurs, bien évidemment en fonction de leurs compétences et de leur progression annuelle, d'aborder le fait religieux dans le monde contemporain. La version 2004 est loin de proposer autant de matériaux. En effet le dossier est réduit à quatre pages, réparties dans deux chapitres différents. Le premier est intercalé dans le thème Société et cultures dans le monde depuis 1945, sous le titre « Le réveil religieux », ce qui est en soit bien plus réducteur. L'exposé des savoirs se réduit à un paragraphe de dix lignes. Le reste est composé de 5 documents et de questions. Car en réalité il s'agit avant tout d'un exercice de préparation au baccalauréat. Une photographie d'une école coranique à Kaboul, qui mérite un éclaircissement, ne fait l'objet d'aucune question permettant d'en préciser son intérêt propre ou par rapport à l'ensemble du dossier. Le second dossier du manuel, intégré au thème sur la France depuis 1945, présente le fait religieux en France.

On fait donc un mauvais procès au système scolaire en l'accusant d'avoir négligé la place du religieux dans la culture, sauf à supposer que « les professeurs de lettres n'évoquent ni Voltaire, ni Bossuet, ni Pascal, que les professeurs de langues anciennes ne font aucune référence aux mythologies grecques et romaines, que les professeurs d'histoire n'évoquent ni la Réforme, ni les Guerres de religion, ni la séparation de l'Eglise et de l'Etat etc. » (Alain Beitone, cf. bibliographie).

Ce qui est suggéré c'est qu'il y aurait eu une époque (laquelle ?) où la socialisation religieuse assurée par les familles et les institutions religieuses dotaient les élèves d'une culture leur permettant de comprendre « les tympans de Chartres, la Crucifixion du Tintoret, le Don Juan de Mozart ».

Mais dispose-t-on d'études permettant de comparer dans le temps les connaissances concernant le fait religieux ? N'est-on pas victime d'une illusion rétrospective liée au fait que l'on se réfère à un passé du système éducatif où les taux de scolarisation étaient plus faibles (et donc les « héritiers » proportionnellement plus nombreux) ?

De même, le lien entre éducation religieuse et formation à la citoyenneté n'est pas si évident. Guy Mandon souligne, dans son intervention au colloque « Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparée? » (Sèvres, 19-21 octobre 2005) que les enseignants n'ont pas « à classer les tenants d'une même religion entre méchants et gentils, comme l'envie en prit à certains qui s'évertuaient à montrer, après le 11 septembre, que Ben Laden n'était pas représentatif des « vrais musulmans » ». Alain Beitone s'interroge également sur la pertinence d'un appel au religieux pour assurer une plus grande cohésion sociale. Pour lui, c'est, d'une certaine façon, remettre en question la tradition démocratique et républicaine elle-même. Comme le souligne Marcel Gauchet : « La démocratie, c'est le pouvoir des hommes se substituant à l'ordre défini par les dieux ou voulu par Dieu. » L'idée essentielle est donc que les sociétés démocratiques modernes se caractérisent par l'autoinstitution qui résulte de l'échange public d'arguments fondés en raison. Il n'existe pas de fondement méta-social (religieux ou autre) de l'ordre social. En appeler au religieux pour résoudre des questions politiques est une forme de démission de la citoyenneté démocratique. A titre d'illustration on peut citer le commissaire européen à la justice, Franco Frattini. Interrogé par le Monde (31 juillet-1er août 2005) à propos du terrorisme, il annonce l'organisation au printemps 2006 d'une conférence européenne sur le dialogue interreligieux. Comme s'il y avait là une clé essentielle, plus importante que les facteurs géo-politique, économique ou sociale, pour comprendre et combattre le terrorisme.

Et pourtant, le « fait religieux » (comme le « fait économique », le « fait politique », le « fait biologique » etc.) doit être présent au sein de l'enseignement laïque. Cette présence ne peut avoir qu'une seule légitimité : la transmission de savoirs. Les enseignants ont le devoir d'aborder le fait religieux avec maturité intellectuelle, c'est-à-dire en assurant leur enseignement avec réserve, de la façon la plus objective qui soit. Il ne leur est pas demandé d'être des spécialistes de l'histoire des religions. Ils ne peuvent davantage accepter d'être récusés (ou pire, se récuser eux-mêmes), sauf à consentir que le fait religieux ne peut être enseigné que par des... religieux. À l'inverse, de ce que doit être un enseignement de l'histoire qui ambitionne de former l'esprit critique du futur citoyen.

Le débat est alimenté par l'ambivalence du fait religieux lui-même qui touche aux convictions personnelles. La question de la distance est ici fondamentale.

## **2- Le fait religieux : qu'est-ce que c'est ?**

L'expression s'est imposée rapidement au sein de l'institution scolaire. Ainsi un dossier du manuel Hachette 2004 est titré le fait religieux en France depuis 1945.

Pour le sociologue Durkheim, le fait religieux relève du fait social, il s'agit d'un sujet de connaissances du passé et du présent.

L'expression a quelque chose de rassurant à tout le moins dépassionne l'approche des religions. Un fait a trois caractéristiques :

- Il est observable et s'impose à tous.
- Il ne préjuge ni de sa nature, ni du statut à lui accorder.
- Un fait est englobant : il ne s'agit pas d'analyser une religion particulière mais toutes les religions.

Le fait religieux n'est pas une opinion. Il se réduirait sinon à une simple démarche individuelle, une recherche du bien être intérieur. Mais se serait oublié sa dimension structurante et collective, son rôle dans l'organisation des sociétés du passé comme dans celles du présent. Or c'est cette dimension structurante qui lui donne toute légitimité comme objet d'étude au sein de l'enseignement public.

D'évidence, mais il est bon de le rappeler encore une fois, l'enseignement du fait religieux ne peut être un enseignement confessionnel. Ni catéchisme, ni théologie. Mais de la même manière il ne faut pas tomber dans un enseignement contre, qui réduirait le fait religieux à un fait de croyance obscurantiste relevant du passé et dont il faut se défaire pour avancer sur la voie du progrès (mais quel progrès ?). La première difficulté à laquelle est confronté l'enseignant, avant même d'aborder la question des manuels, est celle de sa neutralité.

Comme le rappelle Régis Debray, il faut éclairer de manière circonstanciée les incidences du fait religieux sur l'aventure humaine. Aussi, dans cette optique l'approche du fait religieux est-elle pluridisciplinaire : histoire, géographie, anthropologie, sociologie, analyse littéraire, le fait religieux ne s'appréhende pas par un unique point de vue. C'est bien là la difficulté que l'expression ne réussit pas à contourner totalement. En effet, si le fait est facile à appréhender, définir le terme religieux est sans doute plus complexe. Etymologiquement, *Religare* : relier, attacher ; *Relegere* ou *religere* : recueillir, collecter.

Le religieux est impossible à séparer des grands enjeux socio-politiques, identitaires, symboliques, existentialistes. Du reste, en circonscrivant le religieux à des pratiques culturelles ou sociales l'enseignant risque d'oublier ce qui fait sa spécificité, la foi (lire à ce sujet Bergson). Or la difficulté réside bien dans l'approche de la foi, si personnelle. Pour autant, étudier une église ou une mosquée sans évoquer ce pourquoi ces monuments ont été bâtis et ce que font les fidèles à l'intérieur, c'est les dévitaliser, c'est aborder un contenu sans apporter le sens qu'il revêt. Les églises ou les mosquées qui abondent dans les manuels de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de seconde révèlent aussi un dernier aspect qui complique encore l'approche du religieux. La difficulté est constituée par l'interaction longue durée-modernité du religieux et de tout ce qu'on peut lui attacher. Eglises et mosquées ne sont pas que des monuments du passé. Ils sont des lieux de culte pour des millions d'êtres humains au début du XXI<sup>e</sup> siècle, ce qui n'est pas le cas des vestiges des temples gréco-latins.

### **3- La place dans l'enseignement**

Le fait religieux est présent dans les programmes depuis très longtemps, en fait depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Les programmes actuels font une place spécifique aux documents dits patrimoniaux : passage obligé de la construction d'une culture. Ce sont des grands textes ou des œuvres emblématiques qui doivent fixer des repères culturels.

Au collège : religion égyptienne, grecque, romaine ; les Hébreux ; la naissance du christianisme ; le christianisme orthodoxe et catholique au Moyen Age, l'islam au Moyen Age ; les Réformes ; la philosophie des lumières et la laïcisation des sociétés.

Au lycée : programme de seconde : le citoyen à Athènes ; naissance du christianisme ; la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle, carrefour des civilisations ; Renaissance et humanisme.

En première : dans le chapitre sur les sociétés à l'âge industriel.

En terminale : le fait religieux en France depuis 1945 + dans le monde contemporain depuis 1945.

Depuis la rentrée 1997 l'étude du fait religieux est insérée dans le programme d'histoire du baccalauréat professionnel, en classe de première, dans sa troisième partie intitulée *L'évolution des pratiques socio-culturelles*. Les bornes chronologiques de 1850 à nos jours : les trois monothéismes et le fait religieux en France.

Toutefois, en dehors du christianisme et de l'islam, et un peu du judaïsme, les autres religions (bouddhisme, shintoïsme, hindouisme, les spiritualités ou philosophies morales (la spiritualité traditionnelle chinoise, le confucianisme, le taoïsme)) sont peu ou pas évoquées dans les manuels.

Dans d'autres matières le fait religieux est également abordé, permettant d'éventuelles séquences pluri-disciplinaires. Ainsi en Lettres avec l'introduction de la Bible dans le thème des textes fondateurs aux côtés de l'Odyssée d'Homère. Mais plus généralement le patrimoine littéraire français est imprégné de références religieuses y compris dans la littérature contemporaine.

## **Séquence 2 : les manuels**

Analyser les manuels s'est d'abord constater l'ambiguïté avec laquelle ils sont appréhendés : outils indispensables d'un cours, ils n'ont pourtant pas bonne presse. Ils accumuleraient tous les défauts, mais ils sont présents sur les tables. Certains enseignants n'hésitent pas à punir les élèves qui oublieraient de l'apporter en cours. En France, il n'y a pas de manuel officiel. Les maisons d'édition proposent leur version en libre concurrence. En général la place dévolue à l'exposé des savoirs est faible, 5 à 25 % du volume. L'iconographie comble le vide, illustre mais n'a pas toujours d'intérêt en soi comme source historique ou document géographique. Aussi les élèves sont-ils encouragés à ne survoler tel ou tel sujet qu'à travers les documents iconographiques.

Les manuels sont le plus souvent concurrencés par les fiches des enseignants, les montages et par les documents en ligne sur Internet (exercice powerpoint proposé par un collègue, photographie, cartographie).

Selon le rapport de Dominique Borne, le manuel doit redevenir un livre en distinguant clairement l'exposé des connaissances de la partie exercices et documents qui peuvent être acquis par les technologies de l'information.

En réalité la vraie question est de savoir ce que l'on fait du manuel pendant le cours. Quelle place les enseignants réservent-ils aux manuels ? Constituent-ils une simple base de données documentaire, un cahier d'exercice, un soutien au cours, un palliatif des points moins, peu ou pas analysés par l'enseignant ?

Récemment la question du rapport entre manuel scolaire et fait religieux a donné lieu à plusieurs interrogations formulées soit par des formateurs et des professeurs, soit dans des articles de journaux. Ainsi le numéro de *Science et Vie* d'octobre 2003 dénonce l'approche catéchétique que véhiculent la plupart des manuels notamment sur le christianisme. Plus récemment, les éditions Belin ont décidé de flouter le visage de Mahomet dans leur édition 5e 2005. Cette décision a été prise à l'été 2005 alors que dans le spécimen envoyé aux professeurs l'image de Mahomet n'avait pas été modifiée (affaire révélée par *Charlie Hebdo* le 4 avril 2007 puis reprise dans *Le Monde* ou *Le Figaro* le 7 avril 2007).

À ces critiques s'ajoute celle concernant les coutumes pédagogiques que les manuels favorisent. En effet, ils proposent des exercices repris par plusieurs maisons d'édition et au gré des rééditions successives. Ainsi l'exercice sur la carte du déplacement des Hébreux est reproduit dans plusieurs manuels de 6<sup>e</sup> histoire (Nathan, Belin, Hachette), mais aussi français

(Hatier). Or en proposant une carte sans aucune précaution prise dans le titre, ils donnent réalité à des faits non avérés qui ne reposent que sur les textes de la Bible. On peut aussi s'interroger sur la pertinence d'un exercice de simple repérage cartographique dans le manuel de français des éditions Hatier.

Cependant, il en est d'autres qui présentent une documentation étoffée et d'intéressantes mises en relation de supports contradictoires. Sur le plan éditorial, la situation est donc plus complexe qu'il n'y paraît et invite à beaucoup de prudence. On oublie trop souvent que les livres scolaires, qui fournissent désormais une abondante documentation, imposent un usage du texte religieux qui contribue à le désacraliser. Certains élèves n'en sont pas dupes qui refusent quelquefois les traductions proposées par les manuels au prétexte que celles-ci seraient sacrilèges. La réduction de fragments du texte religieux au rang de documents scolaires contribue ainsi, à sa manière, à l'approche rationnelle de l'histoire du fait religieux.

### **Séquence 3 : Le fait religieux dans le monde contemporain**

Lorsqu'on aborde la question du fait religieux dans l'enseignement, bien souvent les articles, les différentes contributions, les discussions se concentrent sur les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et seconde. Or les programmes de ces classes abordent les systèmes religieux dans l'Antiquité, au Moyen Age et à la Renaissance. Le danger est de muséographier le fait religieux s'il n'est plus abordé ensuite. Or il est présent en 3<sup>e</sup>, en première et terminale générales, technologiques et professionnelles.

Le fait religieux est bien présent dans le monde contemporain et son analyse pose tout autant de problèmes, si ce n'est plus.

La première difficulté est d'aborder ce thème en montrant que le fait religieux est une réalité contemporaine. Ce qui soulève un deuxième problème et non des moindres. Certains élèves ont des convictions religieuses, ou se sentent attachés à une religion le plus souvent pour des raisons culturelles non formulées. Tous sont plus ou moins sensibilisés à l'actualité dans laquelle le fait religieux peut faire retour : les attentats islamistes, le conflit israélo-arabe ou encore la médiatisation des voyages du pape et ses discours.

#### **1-Les programmes**

Deux angles sont privilégiés dans les programmes d'histoire et de géographie :

-le fait religieux face au monde contemporain (en 1<sup>ère</sup> face à l'industrialisation).

-le fait religieux en France.

Mais en réalité le fait religieux est omniprésent et il affleure dans d'autres parties du cours et des manuels. Par exemple lorsqu'on traite la guerre froide, plusieurs manuels utilisent des documents dans lesquels le fait religieux est implicite. Ainsi le manuel Hatier terminale reproduit-il une photographie montrant Jean-Paul II et Lech Walesa (1981) pour illustrer la guerre fraîche et la fin du communisme en Europe, soulevant par-là la place du catholicisme en Pologne et plus généralement celle du Vatican dans la guerre froide. Le discours de Ronald Reagan à Orlando (1983) devant les évangélistes et intitulé *America is back* est souvent publié. Nous retrouvons les évangélistes (photographie des évangélistes soutenant le candidat Billy Graham en 1966) dans le dossier « L'Amérique reaganienne » du manuel Hachette. Le fait religieux est omniprésent dans les dossiers consacrés à l'islamisme (Nathan, Hachette, Magnard) ou tout simplement au terrorisme. Enfin pour terminer ce petit survol,

loin d'être exhaustif, le fait religieux n'est pas non plus absent du thème de la colonisation-décolonisation-émergence du tiers-monde. Le Hatier propose un texte de Gandhi dans lequel l'hindouisme justifie le rejet des anglais, et le Hachette l'encyclique *Populorum Progressio* de Paul VI, qui en appelle au développement de tout l'homme et de tous les hommes.

## 2- Synthèse sur les manuels étudiés

La place dévolue au fait religieux est assez inégale, en moyenne 4 pages. Islam et christianisme (mais en fait catholicisme) sont les deux religions qui s'imposent dans les manuels. Les aspects religieux sont présentés le plus souvent confrontés aux évolutions du monde (évolutions sociales, culturelles ou politiques) alors que pour les périodes antérieures le fait religieux est présenté comme constitutif des sociétés dans lesquelles il évolue. Le fait religieux est essentiellement abordé sous forme de dossiers. Son approche renvoie à une démarche méthodologique et non à un apport significatif de connaissances. Du reste les textes sont réduits le plus souvent à un simple paragraphe de présentation. Parfois un paragraphe dans l'exposé des connaissances aborde la question, mais pour le cas du fait religieux en France ces informations sont diluées dans le paragraphe plus général sur les mutations culturelles depuis 1945. En première générale et technologique, le fait religieux est réduit à la confrontation entre l'Eglise catholique et le processus d'industrialisation, et d'autre part, dans un court paragraphe sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat, accompagné d'un texte ou d'un document iconographique.

Le choix des documents est assez varié, à tout le moins en ce qui concerne la forme. Les documents iconographiques sont le plus souvent illustratifs. Des photographies reviennent souvent, à commencer par celle du pape Jean-Paul II, celle de femmes voilées, celle de la rencontre d'Assise en 1987. Les bâtiments religieux sont absents de la totalité des manuels à l'exception de ceux à destination des classes de première et terminale professionnelles. Comme si les religions vivaient avec un patrimoine constitué dans l'antiquité et au Moyen Age. Ce qui est en contradiction avec les textes (rares) et les problématiques qui oscillent entre réveil religieux et confrontation avec les mutations socio-culturelles.

Les documents écrits sont issus d'études de sociologues, de journalistes, d'historiens. Il y a là un renversement de la perspective avec les classes de 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> et seconde. La Bible et le Coran ne sont plus utilisés. Le document patrimonial s'est enraciné dans un patrimoine, comme les monuments, mais il est figé, comme mort. Or des textes d'islamistes ou des papes (pensons aux encycliques de Léon XIII ou de Paul VI) font références à la Bible ou au Coran. Une confrontation entre les textes auraient été judicieuses pour une analyse critique notamment du fondamentalisme. Mais ces dossiers éludent l'analyse pourtant fondamentale des rites et croyances et ne proposent finalement qu'une approche géo-politique, parfois sociologique, du fait religieux. Ces questions sont pourtant évoquées dans les chapitres sur le christianisme antique ou l'islam médiéval, mais disparaissent à peu près des manuels de 1<sup>ère</sup> et de terminale. Parfois un tableau statistique donne des informations sur la pratique des catholiques et sur leurs croyances. Rien ne permet de proposer une approche de ce que cela veut dire être catholique ou musulman, ou juif, ou bouddhiste dans la France de 1945 à nos jours, ou dans le monde de 1945 à nos jours. Dans ce cas le cours n'a pas rempli sa mission au regard des enjeux évoqués dans la première séquence, y compris le simple enjeu de la transmission des connaissances. Le cours ne favorise que les clichés sur un islam homogène et intégriste, un christianisme à bout de souffle, un bouddhisme qui se réduit à la sympathique figure du dalaï lama, tant d'images fausses qui contredisent la simple réalité et les faits tel qu'on peut les observer : la grande diversité des islams, l'expansion du christianisme, notamment évangéliques, l'adaptation d'un judaïsme de la diaspora...

### Quelques exemples à partir des manuels :

Nathan T L-ES-S : dossier de deux pages, intitulé « Les pratiques religieuses en France de 1945 à nos jours ». Le titre est assez réducteur dans la mesure où le fait religieux ne peut se résumer aux seules pratiques. Du reste qu'entend-on exactement par pratiques religieuses ? Pour le catholicisme, celles-ci ont évolué au fil des siècles, ne serait-ce qu'au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Trois religions seulement sont présentées, le catholicisme, l'islam et le bouddhisme (effort remarquable, mais le judaïsme n'est pas évoqué). Toutefois les documents proposés laissent entendre que tous les musulmans pratiquent ce qui est faux sauf au moment du Ramadan. Enfin ce dossier évoque le Conseil Français du Culte Musulman, CFCM, avec un texte mais rien n'est proposé sur la laïcité.

Le même éditeur a fait paraître un manuel franco-allemand à destination des classes de terminale des séries L-ES-S. Toutefois le fait religieux n'est pratiquement jamais abordé. Il est évoqué à quelques reprises par exemple dans le dossier sur la construction européenne dans les documents sur l'adhésion de la Turquie (sur la question de l'islam et de son éventuelle compatibilité ou non avec l'héritage culturel des membres actuels de l'Union Européenne).

Le manuel des éditions Hatier séries ES-L ne propose pas de dossiers, mais le fait religieux est présent à plusieurs reprises. Ainsi dans le dossier sur la guerre du Kippour (le nom même de cette fête religieuse juive n'est pas explicité). Puis la page 111 titrée « la nouvelle donne des années 1970 » est en réalité plutôt centrée sur l'islamisme et le Moyen-Orient, sans pour autant expliquer l'islamisme au regard de l'islam. La présence de la photographie de Jean-Paul II et Lech Walesa a déjà été évoqué (page 113). Dans le chapitre sur les relations internationales après 1991, un texte de Ben Laden illustre les défis du nouvel ordre international. Or les références de Ben Laden telles qu'elles peuvent apparaître à la lecture de ce texte, sont autant politiques que religieuses (la communauté des croyants musulmans, les croisés, les juifs).

Des manuels de géographies font référence au fait religieux, comme celui des éditions Magnard séries L-ES-S. Dans le chapitre sur la mondialisation les références au fait religieux sont associées à celles explicitant les réactions identitaires à travers le monde, les conflits ethniques. Cet amalgame renforce l'idée que les religions se confondent avec le fanatisme et que leur déploiement à l'échelle mondiale ou leur rencontre n'ont que la confrontation comme mode d'expression.

Le traitement du fait religieux dans les manuels de 1<sup>ère</sup> est d'une grande homogénéité (les deux mêmes thèmes sont repris dans les différentes éditions, suivant en cela les programmes). Ainsi le manuel Hatier 1<sup>e</sup> L-ES ne consacre qu'un paragraphe au sujet, intitulé « Les catholiques entre ralliement et combat » qui évoque le ralliement à la suite du cardinal Lavigerie puis la séparation dans la plus pure tradition historiographique. Mais un dossier de 2 pages, « La République et les catholiques » permet d'enrichir l'exposé des connaissances. Le Belin 1<sup>ère</sup> S propose à peu près la même chose : deux pages consacrées aux « Eglises dans la civilisation industrielle » et deux pages sur la séparation Eglise/Etat dans la France de la Belle Epoque.

Le Nathan 1<sup>ère</sup> S n'aborde aucun des deux thèmes attendus, ni la confrontation des Eglises avec le processus d'industrialisation, ni les catholiques dans la III<sup>e</sup> République. Mais, ce qui peut paraître surprenant, les auteurs du manuel consacrent un dossier aux « Eglises et le totalitarisme ». L'optique est de montrer que les Eglises ont su composer avec les totalitarismes pour maintenir leur existence tout en condamnant les idéologies. Pour cela le dossier a choisi deux extraits des encycliques de Pie XI. Sur le fond et sur la forme ces deux



pages sont bien faites, mais on peut s'étonner que les élèves ayant ce manuel pour outil, n'ait pas eu d'autres approches du fait religieux en amont, sauf à supposer que leur professeur s'en soit chargé.

Les manuels de 1<sup>ère</sup> et terminale professionnelles sont plus complets, répondant en cela au programme de 1997. Mais l'exposé des connaissances, s'il était encore assez fourni jusqu'en 2000, laisse place à des dossiers de documents, comme dans les manuels des séries générales. Ainsi le manuel Nathan 1996, 1<sup>ère</sup> et terminale professionnelles consacrait quatre pages sur les trois monothéismes. Toutefois des erreurs classiques étaient à déplorer. Par exemple page 28, l'islam était encore évoquée comme une révélation, ce qui relève du catéchisme et non de l'analyse scientifique. Les trois documents, sans dates, étaient assez contestables car trop superficiels (quel intérêt de donner le chiffre de 200 millions s'il n'est pas daté ?). L'édition de 2005, plus complète, propose 7 pages de documents puis deux pages consacrées à l'exposé des connaissances dans lequel la présentation des trois monothéismes précède l'évolution du fait religieux en France depuis 1850 et son rapport à la laïcité. Un bon dossier sur les pèlerinages puis une fiche d'exercices concluent l'ensemble. Dans le manuel Hachette 2000 1<sup>ère</sup> professionnelle, le dossier de 13 pages reprend en grande partie celui de l'édition pour les terminales générales de 1995. Là-encore des erreurs graves sont reprises dans le texte : christianisme, islam et judaïsme sont qualifiés de religions du Livre (lire nos remarques de la séquence suivante), l'islam est qualifié de religion révélée, Jésus est écrit Jésus-Christ mais le terme de Christ est un terme qui renvoi au catéchisme. Le paragraphe « le monde chrétien » est implicitement associé à l'Europe et au déclin du christianisme alors que celui sur l'islam est implicitement associé au Tiers-monde. Enfin, le judaïsme est analysé sous le titre « une nation juive dispersée ». Mais ce terme est tendancieux car il laisse entendre que tous les juifs du monde forment une nation et que leur vocation est de se réunir sur une terre (Israël). En second lieu, il suppose que la religion est consubstantielle de la nation. Sans compter que cela laisse supposer que les juifs ne sont pas français mais citoyens de la nation juive (ce qui relève de l'antisémitisme...)

### **3- Cartographier les religions dans le monde contemporain**

Partant, cette remarque ouvre sur un dernier thème devenu à la mode depuis le 11 septembre 2001 : le choc des civilisations. Tout comme religion et nation ne se confondent pas, civilisation et religion ne peuvent être amalgamées. Les cartes sont reproduites dans plusieurs manuels (Hachette 3<sup>e</sup>, Hachette terminales ES-L-S, Hachette géo terminales L-ES-S, Magnard géo terminales L-ES et TS, Belin géo terminales L-ES-S, Hachette professionnel ou Nathan professionnel). Or ces documents, certes fort utiles, doivent être accompagnés d'une démarche critique.

D'abord, la carte inscrit le fait religieux sur un territoire, gommant les dynamiques liées à l'immigration et à la mission. Il faut donc rappeler que si les religions ont un berceau géographique, elles ne peuvent être réduites à ce berceau. Les manuels de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et seconde abondent de cartes précisant l'expansion du christianisme antique ou de l'islam médiéval. Pourquoi de telles cartes ne sont-elles pas présentes dans les manuels évoqués plus haut ? Le fait religieux est aussi tributaire au XX<sup>e</sup> siècle des migrations des populations comme de l'effort missionnaire. Des flèches peuvent indiquer les déplacements. Il faut aussi montrer la place des minorités. C'est vrai pour les musulmans en Europe, c'est vrai pour les chrétiens au Proche-Orient, c'est vrai pour les juifs, c'est vrai pour les hindous (en GB ou en Afrique du sud). Le manuel Hachette propose toutefois une carte avec des flèches et des figurés ponctuels pour les minorités, le tout sous la forme d'un exercice commenté de cartographie.

Ensuite la carte soulève le problème fondamental d'une approche statistique du fait religieux : comment opère-t-on le décompte ? Si c'est le baptême qui fait le chrétien (et donc son inscription dans un registre), on naît musulman ou juif. Au Japon des shintoïstes se déclarent également bouddhistes. Et puis comment représenter les athées, ceux qui se détachent de la religion, ceux qui se réclament des religions traditionnelles ou bien qui mélangent religion traditionnelle et christianisme par exemple (syncrétisme) ? Enfin la cartographie est toujours réductrice : elle ne peut donner qu'une approche très globale et les zones de contacts sont toujours grossièrement figurées : c'est bien évidemment très vrai pour l'Afrique. Le plus souvent, sur les cartes, l'islam s'étend jusqu'au golfe de Guinée, parfois la frontière islam-christianisme passe par le nord de la Côte d'Ivoire, du Bénin..., parfois cette zone est purement et simplement celle de la religion traditionnelle.

Il est conseillé de changer d'échelle pour préciser ce que la projection mondiale masque par sa globalité. L'exemple du Nigéria peut alors être exploité en géographie comme en histoire (5<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, terminale). Pays musulman, la population musulmane rassemble en réalité la moitié de la population totale. Un 1/3 des nigériens est chrétien et le reste se déclare animiste. Ces deux dernières populations vivent au sud. Or sans une carte plus précise, cette idée de zone de contact devient vite une zone de confrontation au regard d'une actualité mal digérée. Mais les manuels n'aident pas les professeurs dans cette nécessaire démarche multiscalaire. Seul le Nathan terminale L-ES-S propose une carte du Nigéria qui permet au professeur une analyse objective à tout le moins contextualisée. Dans les tensions qui secouent le Nigéria et qui peuvent être trop vite assimilées à un conflit opposant les musulmans aux chrétiens, la religion mobilise les masses tout autant que l'appartenance ethnique. En réalité ces tensions sont le fruit des conflits séculaires entre agriculteurs sédentaires chrétiens et nomades éleveurs haoussas musulmans sur le droit de propriété, auxquels s'ajoutent les difficultés économiques générales. Enfin l'opposition politique entre le Nord (12 Etats du Nord ont adopté la charia en 1999) et l'Etat fédéral trouve aussi son origine dans le choix du gouvernement nigérien de soutenir les Etats-Unis et Israël.

Cet exemple nous permet d'évoquer un dernier type de carte important souvent reproduit dans les manuels : la carte révélant les confrontations entre les civilisations dont la plus problématique est celle proposée par Huntington.

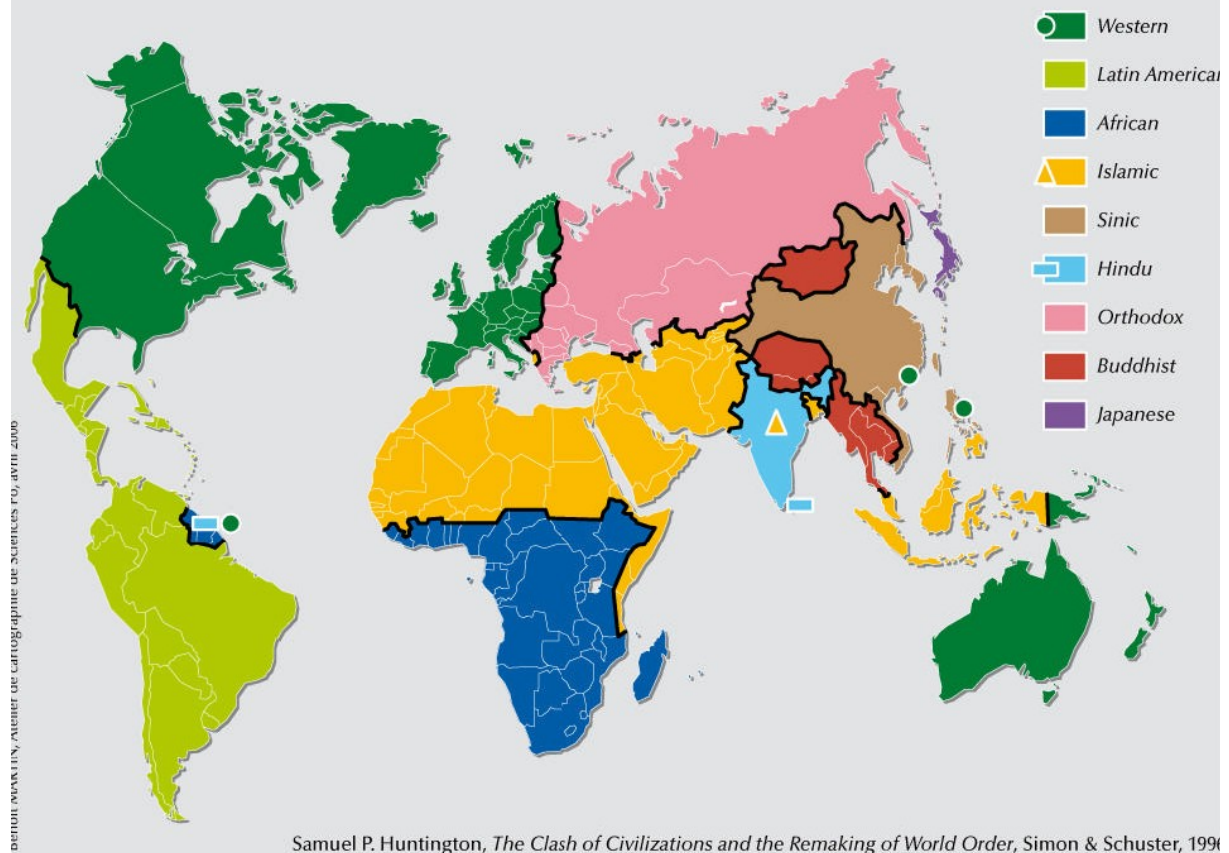
Trois cartes relèvent de cette thématique. La première est donc celle initialement publiée dans le livre de Samuel Huntington, *Le choc des civilisations* (1997).

La seconde est tirée du livre d'Yves Lacoste en réponse au livre d'Huntington et enfin une dernière, déjà ancienne, provient de l'Atlas stratégique paru en 1983.

Ces cartes sont publiées tel quel dans plusieurs manuels d'histoire (Hatier) comme de géographie (les manuels de géographie Nathan, Hatier et Belin reproduisent la carte d'Huntington ; le manuel Belin y ajoute celle de Chaliand et celle reconstituée à partir d'articles de Lacoste qui avait jugé la cartographie trop réductrice).

Or la carte d'Huntington n'est pas exempte de critiques. Elle revient à associer civilisation et religion jusqu'à en faire des notions interchangeables. Si la religion est une dimension importante constitutive d'une civilisation, parfois élément fondamental, il faut bien convenir avec Fernand Braudel (*Grammaire des civilisations*) qu'elle n'en est pas le seul critère. Deuxièmement si le fait religieux intervient dans les affrontements actuels il est loin d'en constituer l'unique source, l'unique motivation comme nous avons pu l'évoquer avec le cas du Nigéria. Mais les manuels ne proposent le plus souvent aucune remarque critique accompagnant ces cartes et par contre, leur adjoignent des questions d'analyse purement descriptive. Le professeur doit donc être vigilant lorsqu'il aborde ces cartes et proposer une analyse contextualisée et critique (une abondante bibliographie existe sur le sujet).

## The world of Civilizations : Post-1990



### Séquence 4 : Les religions du Livre ? : Bible, Coran, documents patrimoniaux et manuels scolaires : de la 6<sup>e</sup> à la Terminale.

Les programmes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> ont innové en intégrant la notion de document patrimonial. La Bible est ainsi jointe à la liste des documents patrimoniaux. Les professeurs de lettres et d'histoire-géographie sont donc invités à intégrer l'étude de ce livre à leurs cours. La Bible est également évoquée en histoire en seconde. Le Coran est évoqué en 5<sup>e</sup> et en seconde, toujours en histoire. Par ailleurs, dans plusieurs manuels, il est question des religions du Livre lorsque le chapitre aborde le christianisme ou l'islam. L'expression est du reste acceptée dans le langage commun.

Mais de quel livre parle-t-on ? Comment les manuels présentent-ils la Bible et le Coran, livres spécifiques puisque livres religieux, ou investies comme tel par les fidèles ? Comment les enseignants peuvent-ils étudier ces deux livres, et éventuellement d'autres (les védas hindous), à l'aide des manuels scolaires ?

La question posée par Mireille Estivalèzes dans son cours *Religions et sociétés* (IEP de Paris), révèle le fond du problème : L'islam constitue-t-il une religion biblique, autrement dit, peut-on parler à raison des religions du Livre ? Cette question avait déjà été posée par l'historien et sociologue Jacques Ellul en 1991 dans son essai *Islam et judéo-christianisme* (PUF, 2004).

Le problème majeur est, avant tout, de préciser la nature de la Bible et du Coran et de mettre à mal l'idée que les religions monothéistes sont les religions d'un Livre. Certes les processus de rédaction se rapprochent : une tradition orale qui est mise par écrit, des

autorités politiques ou religieuses qui rejettent des passages ou des versions non orthodoxes, la volonté de stabiliser une communauté autour d'un texte. Mais les contextes chronologiques sont bien évidemment différents : judaïsme antique, christianisme de l'empire romain, islam médiéval...

Quelque soit la manière de les aborder, se sont deux livres différents. La Bible n'est d'ailleurs pas un livre mais plusieurs réunis ensemble (du grec biblia). D'un point de vue littéraire la Bible relève de plusieurs genres différents : lettres (épîtres du Nouveau Testament), poésie (Psaumes, Cantiques), récits historiques (Rois), contes philothéologiques (Jonas), récits apocalyptiques (saint Jean).

Il faut surtout prendre en compte cet aspect dans l'analyse que les professeurs de français et d'histoire leur consacrent. Pour comprendre le fondement de leur différence il faut avant tout intégrer l'idée que pour leurs fidèles, ils sont des livres différents. Pour les musulmans, le Coran est créé, parole de Dieu donnée à Mahomet qui n'est qu'un enregistreur, sans la déformer. Aussi le Coran dans son contenu ne peut être assimilé à la Bible qui est avant tout une construction de l'Homme, avec plusieurs auteurs, parfois compilation de traditions orales (Pentateuque). Pour les juifs et pour les chrétiens il s'agit du récit de l'Alliance. Le Nouveau Testament est en cela révélateur de ces différences puisque les chrétiens en attribuent la rédaction à plusieurs auteurs, après un choix tardif du corpus et le rejet d'autres textes appelés évangiles apocryphes. La Bible est une histoire, le Coran est un recueil de préceptes, de dogmes. L'histoire de Mahomet qui est désigné comme le prophète des musulmans relève d'autres livres que l'on nomme les sira dont la plus ancienne est celle rédigée par Ibn Ishâk (767).

Aussi l'erreur est donc de laisser entendre que c'est le même livre, bref qu'on peut les inter-changer. S'il y a des points communs entre les trois religions monothéistes, le travail du professeur est d'apporter un éclairage sur la réalité du fait religieux et de ces livres et de favoriser l'esprit critique.

Les manuels scolaires respectent les programmes et la Bible est présente dans tous ceux que nous avons pu étudier (6<sup>e</sup> et seconde). C'est nettement moins vrai pour le Coran qui est peu présent en tant que tel. Dans l'ensemble la Bible est présentée sous la forme d'un dossier de deux pages. Le Coran est intégré dans la double page plus générale sur l'islam, en 5<sup>e</sup> comme en seconde.

### La Bible

Le traitement est inégal, sur le fond comme sur la forme, en histoire comme en français et la plupart des dossiers sont peu clairs. L'iconographie est souvent anachronique : pourquoi une photographie récente des rouleaux de la Torah au pied du mur des Lamentations ? Pourquoi une Bible enluminée du XII<sup>e</sup> siècle ? Des photographies de rouleaux, de tablettes, de parchemins de l'antiquité favoriseraient plus sûrement l'analyse critique, notamment le support et la diffusion du texte. On peut raisonnablement s'interroger du choix des éditions Hachette qui, dans leur manuel de 6<sup>e</sup> de français et d'histoire, publie la Bible de Souvigny du XII<sup>e</sup> s. (également présente dans le Nathan seconde). Certes ce document est magnifiquement enluminé, mais sa pertinence pour illustrer la Genèse est plus que douteuse puisque Dieu a les traits de Jésus...

Les documents récurrents sont constitués de tableaux qui cherchent à présenter le contenu de la Bible juive et de la Bible chrétienne. Mais le plus souvent ils sont trop complexes ou mal organisés. C'est particulièrement vrai du tableau du manuel Nathan ou celui du manuel

Hachette seconde dans lequel les livres chrétiens censés être repris du canon juif n'ont pas les mêmes noms.

L'exposé des savoirs est dans le cadre de dossiers, réduit à quelques dix lignes, sauf dans le manuel Hatier 6<sup>e</sup> qui présente la Bible en quatre pages. Toutefois les manuels n'évitent pas toujours une présentation catéchétique de la Bible. Ainsi peut-on lire dans ce même manuel que la Bible est la parole de Dieu (ce qui n'est pas recevable ni d'un point de vue scientifique, ni d'un point de vue religieux) et que Jésus est le fils de Dieu...

Toutefois les efforts pour prendre en compte les analyses critiques récentes sont réels même si la forme de certaines questions se détache à peine du catéchisme (« montrez que, pour les chrétiens, les Evangiles délivrent aux hommes un message d'espoir », Hachette 6<sup>e</sup>). Ainsi, le manuel édition 2006 chez Hatier propose un dossier titré « Les Evangiles : l'historien face à une source chrétienne ».

### Le Coran

Le traitement du Coran est plus problématique car entaché d'une perspective catéchétique. Le plus souvent évoqué comme le livre de la révélation, le Coran n'est jamais présenté sous la forme d'un livre mais par des extraits de sourates reprenant les cinq piliers de l'islam sans analyse critique. Dans les manuels l'origine du Coran est purement et simplement le décalque du credo musulman : Mahomet l'a reçu de Dieu ou de l'ange Gabriel. La mise par écrit, le contexte dans lequel est rédigé le Coran, les difficiles traductions, les origines bibliques de ce livre ne sont pas ou peu évoqués. Un seul manuel (Nathan 5<sup>e</sup>) propose deux documents et une question sur le thème des origines bibliques du Coran. Il faut revenir sur les différentes autorités, sur les différentes interprétations du Coran.

Construire une approche du fait religieux c'est accepter de conférer un statut historique à des textes qui ont exclusivement un statut religieux pour les fidèles. Une attitude exégétique est communément admise pour la Bible. Pourquoi faudrait-il craindre de l'adopter quand il s'agit du Coran ? On ne peut qu'être frappé par la grande uniformité, d'un éditeur à l'autre, des contenus et des exercices proposés.

## **Séquence 5 : La naissance du christianisme dans les manuels de 6<sup>e</sup> et de 2<sup>nd</sup>**

### **1- Les difficultés : enseigner la naissance du christianisme**

Les difficultés sont de deux ordres : analyser la naissance d'une religion en évitant un cours s'apparentant à du catéchisme ou à l'inverse à une critique motivée par un athéisme militant. L'autre difficulté est constituée de la partie du cours consacrée à Jésus.

En ce qui concerne les manuels scolaires, c'est l'hétérogénéité qui domine. La plupart d'entre eux consacrent au moins une page à la vie de Jésus. La seule précaution qu'ils prennent est de préciser que les sources principales restent les évangiles, mais après cette précaution oratoire, la vie de Jésus est racontée de la naissance à la mort. Par exemple le manuel édité chez Hatier narre la vie de Jésus en trois paragraphes, illustrés par une cartographie : naissance et enfance, prédication et mort. C'est une paraphrase de l'Écriture. Avec les mêmes méthodes, certains manuels (Hatier seconde et Nathan seconde, éditions 2006) présentent une leçon « *Le message de Jésus* ». La mention de Jésus-Christ si elle tend à disparaître des titres de l'exposé des savoirs est omniprésente dans les légendes des

documents. Dans une perspective historique et objective, la mention de Christ doit être accompagnée de celle précisant « selon les chrétiens ».

Le problème est donc de commencer le thème avec Jésus : c'est une entrée catéchétique-chrétienne. Or le christianisme s'est formé dans un contexte religieux et socio-politique particulier : celui de la Palestine, province romaine, et du judaïsme. Il faut donc présenter ce contexte, et insister aussi, en 6<sup>e</sup> comme en seconde sur le judaïsme du I<sup>er</sup> siècle. Mais le christianisme s'épanouit aussi dans un empire romain lui-même traversé par une effervescence religieuse et se trouve en concurrence avec d'autres offres religieuses (culte d'Isis, de Mithra) qui semblent tout autant répondre aux attentes de la population et se substituer aux cultes civiques gréco-latins. Les manuels n'invitent guère à cette approche et fournissent peu de matériaux.

Toutefois l'analyse de Jésus est fondamentale. Elle ouvre sur un second problème : quel Jésus ? Ici il faut bien faire comprendre que Jésus n'est connu que par des sources chrétiennes (à peu de chose près), qui ne sont pas objectives et qui n'ont jamais eu de visées historiques. Les rédacteurs des Évangiles s'intéressaient plus au message de Jésus et à l'idée qu'il est incarnation de Dieu, qu'à présenter des faits historiques exacts.

L'important est de sortir du vrai et du faux : l'étude des Évangiles doit faire ressortir qu'elles ne sont pas une source documentaire mais qu'elles permettent de comprendre les croyances des chrétiens, leurs origines et leur sens. L'enseignant qui les pointe aujourd'hui dans un cours d'histoire conduit les élèves à s'interroger sur la nature de ces sources : religieuses et/ou historiques ? Mais pourquoi les hommes acceptaient-ils ces contradictions ? L'interrogation débouche sur les usages que les hommes faisaient autrefois de ces textes. Il s'agit là d'une approche des textes religieux qui, plus qu'une autre, est de nature à montrer les dimensions multiples du fait religieux.

Par ailleurs, le recours à l'iconographie, abondante en général, permet d'aborder la notion de source d'inspiration artistique et de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité d'une culture religieuse minimale pour comprendre une grande part de l'art occidental. Mais l'iconographie a plus souvent pour objet de combler le vide. Les manuels utilisent parfois une iconographie antique sans analyse critique : par exemple la mosaïque d'El djem du II<sup>e</sup> siècle représentant un homme mangé par un fauve reprise dans plusieurs manuels (Nathan seconde, Bordas seconde, Hachette 6<sup>e</sup>). Pourtant, rien n'indique que le supplicié soit un chrétien.

De même les représentations de Jésus dans l'antiquité empruntaient aux codes et aux thèmes antiques mais cela est rarement suggéré dans les manuels. Or l'image de Jésus en berger est reproduite dans plusieurs d'entre eux, souvent associée à la parabole éponyme (dans le Bordas seconde avec un bas relief du III<sup>e</sup> siècle ou dans le Hatier seconde avec une fresque du III<sup>e</sup> siècle également). Dans le manuel Nathan seconde, la mosaïque du Bon pasteur de Ravenne, vers 425 et à rapprocher de l'iconographie d'Orphée. À la même époque Orphée était lui-aussi représenté dans un contexte bucolique, ainsi sur une mosaïque de pavement du Ve siècle, conservée à Istanbul. Une comparaison permettrait de préciser les modalités de naissance d'un art chrétien, le style comme ce qu'il présente, ses sources d'inspirations comme les motivations de ces sources (la confusion avec des images païennes a pu être volontaire pour brouiller les pistes à une époque de persécutions, d'où des codes : le poisson, le chrisme). Ces deux dernières images sont très présentes dans les manuels, mais les remarques ne dépassent pas la simple explication descriptive. Pas plus que le passage d'un Jésus jeune et imberbe au Jésus barbu qui s'impose dans l'iconographie chrétienne à la fin de l'empire romain et pour longtemps.

Comme le constate Nadine Baggioni-Lopez, les manuels Magnard (éditions de 1996, de 2001 et de 2005) sont particulièrement bien faits. Ils proposent une iconographie qui permet d'utiles comparaisons, par exemple :

- Un Hermès criophore et la figure du bon pasteur.
- Orphée et le Christ-Orphée ou le Christ solaire.
- Un banquet et une scène de l'eucharistie.
- Un banquet funéraire païen et un autre chrétien.
- Une orante et une figure de la piété des monnaies impériales.
- Une figure de maître et une autre du Christ enseignant.

## 2- Des propositions de séquences

Plusieurs professeurs proposent des exemples de leçons à partir de ces réflexions. Ainsi Dominique Santelli sur le site de l'Académie Aix-Marseille, présente une démarche en classe de 6<sup>e</sup> intitulée : « Enseigner le Jésus de l'histoire ou l'histoire de Jésus ? » En 3 séances, Dominique Santelli cherche à aborder la vie de Jésus de façon critique en analysant les différentes sources, puis à expliquer que les Évangiles sont à la source des croyances chrétiennes, enfin à saisir la diffusion du christianisme en s'appuyant sur Paul et son rôle dans la constitution des premières communautés chrétiennes.

Daniel Dalet propose de son côté une approche volontairement provocatrice titrée « La vie de Jésus a peu d'intérêt ». Il renverse ainsi la chronologie et entre dans le chapitre directement par l'étude des premiers chrétiens (localisation, rites). Ensuite, dans la deuxième séance, il contextualise en présentant l'empire romain et l'effervescence religieuse juive et païenne, puis, à partir des lettres de Paul, comment les chrétiens élaborent leur dogme (3<sup>e</sup> séance). C'est dans la 4<sup>e</sup> et dernière séance qu'il aborde les Évangiles, fruit de ce christianisme naissant (contexte de rédaction, les croyances qu'elles révèlent).

Cette proposition, novatrice, est séduisante et s'alimente des diverses analyses critiques formulées sur l'approche du fait religieux dans le secondaire. Toutefois, si la vie de Jésus ne lui semble pas intéressante, elle l'a été et l'est pour les chrétiens. Jésus est la figure centrale du christianisme, ce qui fonde justement sa différence avec le judaïsme : son enseignement certes, mais aussi comment les chrétiens le considèrent-ils : Dieu incarné. Cette incarnation fonde toute la théologie ultérieure, mais aussi les querelles entre chrétiens (le *filioque* par exemple). Ne pas l'évoquer est faire un contresens majeur. La foi, les rites, les pratiques, l'art, chrétiens, sont nourris de Jésus.

La proposition de Nadine Baggioni-Lopez accorde une grande place au contexte, à la suite de l'importante contribution qu'elle donne sur le christianisme en classe de 6<sup>e</sup> et de seconde. Elle répartit les séquences ainsi : « Dans un milieu juif, un culte nouveau naît au I<sup>er</sup> siècle » / « Il rencontre un contexte favorable à sa diffusion du II<sup>e</sup> au IV<sup>e</sup> siècle » / « L'adhésion des empereurs son succès au IV<sup>e</sup> siècle ».

Comme dans la proposition de Dominique Santelli, Nadine Baggioni-Lopez en replaçant le christianisme dans son contexte juif et romain, favorise une lecture historique et critique des documents, notamment l'émancipation du christianisme comme religion autonome après la chute du Temple de Jérusalem en 70 ap. JC (qui correspond aussi à la période de rédaction des textes du Nouveau Testament). Jésus n'est pas oublié mais n'est pas la porte d'entrée du chapitre, comme dans une séance de catéchisme.

En effet Guy Mandon remarque que, dans l'approche de la naissance du christianisme, il faut distinguer entre l'analyse qui étudie le monde juif, les courants religieux puis dans une

deuxième étape Jésus (à partir des Évangiles, faute de sources directes). Pour Guy Mandon, on se trompe d'approche. Il faut étudier l'apparition au début du Ier siècle d'un groupe nouveau, les chrétiens, porteurs d'une croyance, de rites, montrant comment eux voient Jésus ; alors ce n'est pas un sujet sensible.

M.Sartre, *Jésus a-t-il existé ?* dans la revue L'Histoire n° 227 décembre 1998

Croyants ou non-croyants posent invariablement la même question à l'historien : Jésus a-t-il existé ? L'historien n'affirme rien sans preuve, mais il sait que les documents peuvent l'abuser et que ce qu'ils disent peut n'être que partiellement vrai. La première difficulté à résoudre est donc celle de sources ; suffisent-elles à démontrer l'existence de Jésus ? On dispose d'abord de trois grands ensembles de textes écrits par des fidèles de Jésus, non de son vivant, mais au plus tôt une vingtaine d'années après sa mort.

1. Les quatre Évangiles demeurent la source la plus consistante. Celui de Marc est reconnu comme le plus ancien bien qu'il ne remonte pas au-delà de 65. Luc et Matthieu sont un peu plus tardifs (entre 70 et 90). L'Évangile de Jean est le plus récent : il a été écrit vers 95.
2. Les Actes des Apôtres, 75-85, comptent peu d'éléments biographiques
3. Les Lettres de Paul enfin, rédigées entre 50 et 64 ne donnent que de très rares indications à caractère biographique.

En dehors de ces textes issus des milieux chrétiens, on possède encore le témoignage d'un historien juif du I<sup>er</sup> siècle, Flavius Josèphe, et trois allusions d'auteurs païens du II<sup>e</sup> siècle.

1. Suétone signale que les Juifs de Rome furent expulsés par Claude en 41-42 ou en 49, parce qu'ils s'agitaient à l'instigation d'un certain « Chrestos »
2. Tacite rapporte la persécution par Néron, en 64, des chrétiens de Rome et rappelle que les chrétiens tiennent leur nom d'un certain « Chrestos » qui fut livré au supplice par Pontius Pilatus
3. Pline le Jeune en 111-113, décrit les progrès du christianisme dans sa province.

Aucun des trois ne témoigne de l'existence de Jésus, mais ils attestent que des individus se réclamaient de lui, et ceci à Rome dès les années 40.

### **Séquence 6 : L'islam, des manuels de 5<sup>e</sup> à ceux de terminale, en passant par la première professionnelle**

Les critiques ne sont pas moins vives lorsqu'on aborde la question de l'islam dans les programmes du secondaire et les manuels scolaires.

Mais avant toute chose, il convient de rappeler que l'islam et le monde musulman sont enseignés depuis longtemps. Leur étude est installée, en classe 5<sup>e</sup> depuis de nombreuses années. Le programme actuellement en vigueur fixe même une fourchette horaire : 4 à 5 heures. Par comparaison, les études des Hébreux (3 à 4 heures) et de la naissance du christianisme (3 à 4 heures) représentent des volumes horaires comparables. Au total, la place consacrée à l'enseignement du monde musulman est loin d'être négligeable au collège. Il est également présent en seconde dans le thème « La Méditerranée un carrefour des civilisations » et en première professionnelle dans le thème « Les trois monothéismes depuis 1850 ».

L'erreur qui revient le plus souvent est que l'on enseigne l'islam et non la civilisation ou le monde musulman. À « *la civilisation arabo-islamique* » des programmes de 1985, le programme de la classe de 5<sup>e</sup> préfère aujourd'hui « *le monde musulman* ». Qui pourrait



douter que l'islam soit un facteur déterminant pour la compréhension du monde musulman ? Cependant, une approche trop exclusivement centrée sur l'islam risquerait de gommer la diversité de ce monde musulman. Le premier pays musulman est l'Indonésie et selon les projections, c'est le Pakistan qui le deviendrait à l'horizon 2020. Ni l'un, ni l'autre ne sont des pays arabes. Les documents des manuels portent le monde arabe : mosquée (le plus souvent celle de Kairouan), médersa, architecture (l'Espagne musulmane s'y taille la part du lion). Toutefois les documents iconographiques révèlent la variété de ce monde arabo-musulman (manuscrits perses ou ottomans). Il convient donc, comme le suggère Nicolle Samadi d'utiliser le terme islams au pluriel.

L'ensemble des manuels reste encore très centré sur l'itinéraire personnel de Mahomet alors que les recherches historiques décalent les fondements dogmatiques de l'islam, élaborés dans le cadre de l'empire. Ici, comme nous avons pu le remarquer plus haut au sujet du Coran, le catéchisme musulman est repris à la lettre sans précaution. Mahomet a reçu le livre de Dieu. Il est le prophète, sans que cette mention ne fasse l'objet de la moindre remarque critique (pour qui est-il le prophète ?). De même, comme l'enseignent les musulmans, Mahomet est, dans de nombreux manuels, le prophète à la suite de Moïse et de Jésus.

L'affaire du manuel Belin a accentué la confusion autour de la représentation de Mahomet. Car si la tradition musulmane interdit toute représentation de Mahomet, le Coran est moins explicite sur ce sujet ; à certaines époques et dans certaines régions (Perse, Empire ottoman), des artistes ne se sont pas privés pour le faire figurer sur des miniatures quand d'autres voilaient son visage. Un rapide tour des manuels confirme cette diversité. Dans les manuels seconde Hachette (Perse XIII<sup>e</sup> siècle) et Hatier (miniature XIV<sup>e</sup> siècle), Mahomet est sans visage. Chez Bordas seconde (miniature XIV<sup>e</sup> siècle), Hatier 5<sup>e</sup> (miniature persane non datée), Hachette 5<sup>e</sup> (miniature de 1594), Mahomet a un visage.

Encore plus que pour le christianisme, l'approche de l'islam est le plus souvent intemporelle, décontextualisée. Il faut conférer un statut historique à des textes. Les exercices proposés confirment cette approche a-historique : dans le Hatier 5<sup>e</sup>, l'exercice sur les 5 piliers est purement du catéchisme. Rien n'invite les élèves à une analyse contextualisée de l'islam médiéval alors même que la sourate XXIII, versets 1-9 qui est proposée ne dit rien des cinq piliers. Les manuels sont axés sur les cinq piliers de l'islam comme si le Je vous Salut Marie et le Notre Père constituaient la référence pour le christianisme. Selon Oissila Saadia, les vérités présentées semblent immuables. Les questions sur la foi musulmane pose problème car l'enseignant n'est pas habilité à définir ce qui fait un bon ou un mauvais musulman (exemple de question : en quoi les musulmans doivent-ils croire ? Où doivent-ils se rendre au moins une fois en pèlerinage ?).

Les cartes proposées sur l'expansion de l'islam donnent une idée erronée du monde musulman, les minorités (chrétiennes, coptes) n'y figurant pas. D'où l'intérêt de travailler à grande échelle sur un plan de ville afin d'identifier les quartiers occupés par les différentes communautés. Il convient de situer l'Arabie du VI-VII<sup>e</sup> siècles, de préciser un contexte dès le départ urbain. D'où l'intérêt surtout, de restituer au fait religieux la variété de ses dimensions sociales, l'épaisseur chronologique pour éviter une présentation intemporelle des monuments. Présenter l'islam un et immuable c'est faire le jeu des fondamentalismes, qui souhaitent un strict retour aux origines. Il existe selon Jacqueline Chabbi, qui enseigne à Paris VIII, dans les manuels, une surestimation dramatique du fait religieux et un déficit gravissime du fait historique et du fait anthropologique.

De même, s'il faut en croire Olivier Roy, cité au cours de l'atelier pédagogique « Enseigner l'islam : quelques enjeux d'un enseignement », chemine aujourd'hui, souvent sournoisement,

« une vision de l'islam qui donne la primauté à une lecture littéraliste et puritaine du Coran ». Le témoignage rapporté par Alexis Berchadsky (un élève : « Il y a plusieurs sourates et plusieurs versets mélangés dans les manuels, c'est interdit de faire ça... ») qui confirme cette acception, rend encore plus nécessaire l'établissement d'un accès critique aux textes.

L'analyse du fait religieux, loin d'être simple, suppose des connaissances de la part des enseignants, une attitude mesurée dans l'énonciation de ces connaissances et des trésors d'inventivité pour les mettre en œuvre. Malheureusement les manuels scolaires, outils fondamentaux des cours ne sont guère fiables en l'état, sauf à ne s'en servir que comme une base documentaire. C'est ce qui ressort de la journée de stage de laquelle cette analyse est issue. La plupart des professeurs conscients des insuffisances des manuels construisent déjà leurs cours et leurs propres fiches d'exercices sans s'appuyer sur ces instruments pédagogiques et scientifiques. Il reste une demande réelle de formation scientifique doublée d'un besoin de partager des expériences tant l'enseignement du fait religieux soulève de difficultés dans sa mise en œuvre et dans la réception que les élèves peuvent en avoir.

---

## ENSEIGNER LE FAIT RELIGIEUX : MANUELS SCOLAIRES ET FAIT RELIGIEUX

### BIBLIOGRAPHIE

Excellent dossier de Véronique Fruit intitulé : *Histoire et géographie du fait religieux*.  
Disponible sur le site Internet de l'académie de Rouen.

[http://hist-geo.ac-rouen.fr/site/article.php3?id\\_article=5014](http://hist-geo.ac-rouen.fr/site/article.php3?id_article=5014)

Dossier complet sur l'enseignement du fait religieux sur le site Internet de l'académie de Montpellier

[http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/lp\\_ensgen/lplettreshistoire/histgeo/progseq\\_hg/images/fait\\_reli\\_sommaire.htm](http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/lp_ensgen/lplettreshistoire/histgeo/progseq_hg/images/fait_reli_sommaire.htm)

et sur celui de l'académie d'Aix-Marseille.

<http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/pedago/religion/index.htm>

BARLET, Philippe, *L'Historien et la Religion. Réflexions et ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire du fait religieux*, SCEREN-CRDP, 2005.

BEITONE, Alain. L'enseignement du fait religieux : construction d'un problème social, enjeux politiques et didactiques. In *Education, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ?* Colloque APEC-CIEP, Sèvres, 19-21 octobre 2005.

BORNE, Dominique. *Les manuels scolaires, rapport*. IG, La documentation française, juin 1998.

BORNE Dominique, *La Laïcité. Problèmes politiques et sociaux*, La Documentation française, 2005.

ESTIVALEZES Mireille, BAUBEROT Jean, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Presses Universitaires de France, 2005.

ESTIVALEZES, Mireille. Education et religion : les chemins de la tolérance. L'enseignement du fait religieux dans le système éducatif français. *Perspectives*, Revue trimestrielle d'éducation comparée, n° 126, Vol. XXIII, juin 2003

DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport de mission*. Paris, Ed. Odile Jacob, 2002.

DESCO. *L'enseignement du fait religieux*. SCEREN/CRDP de Versailles, Coll. Les actes de la DESCO, 2003.

DESCO. *Religion et modernité*. SCEREN/CRDP de Versailles, Coll. Les Actes de la DESCO, 2004.

*Education, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ?* Colloque APEC-CIEP, Sèvres, 19-21 octobre 2005.

GEOFFROY, Anne-Charlotte. *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*. Mémoire sous la direction de Mme Lacoué Labarthe Isabelle, Science-Po Toulouse, 2004. Disponible sur le site Internet de Science-Po Toulouse.

<http://www.sciencespo-toulouse.fr/IMG/pdf/geoffroy.pdf>

*L'enseignement du fait religieux*. Actes du séminaire Eduscol, 5-7 novembre 2002. Disponible sur le site Internet eduscol.education.fr

[http://eduscol.education.fr/D0126/fait\\_religieux\\_acte.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/fait_religieux_acte.htm)

MONDON, Guy. Les professeurs et la dimension religieuse. In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 431, mars 2005, pp. 22-25.

NOUAILHAT, René. *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. Nathan pédagogie

SAMADI, Nicole. *Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique : islam, Islams*. Créteil : CDDP Créteil, 2001, 103 p.

WILLAIME, Jean-Paul. Ecole et religion : une nouvelle donne ? *Revue française de pédagogie*, n° 125, oct.-nov.-décembre 1998, pp.7-20

### **Liste des manuels qui ont fait l'objet d'une analyse approfondie**

#### **6<sup>e</sup>**

Hachette histoire-géographie, 2004

Hachette français, 2004

Magnard français, 2004

Hatier français, 2004

#### **5<sup>e</sup>**

Hatier histoire-géographie, 2001  
Hatier histoire-géographie, 1995  
Nathan histoire-géographie, 1995

### **3<sup>e</sup>**

Hachette histoire-géographie, 2003

### **Seconde**

Nathan, histoire, Guillaume Le Quintrec dir., 2001  
Nathan, histoire, Jacques Marseille dir., 2001  
Hatier histoire, 2006  
Hatier histoire, 2001  
Bordas histoire, 2005  
Hachette histoire, 2006

### **1<sup>ère</sup>**

Bertrand-Lacoste français, première toutes séries, 2004  
Magnard histoire, premières L-ES-S, 2007  
Nathan histoire, première S, 2003  
Belin histoire, première S, 2003

### **1<sup>ère</sup> et terminale bac pro.**

Nathan histoire-géographie, première et terminale bac pro., 2004  
Hachette histoire-géographie, première bac professionnelle, 2004  
Hachette histoire-géographie, première professionnelle, 2000  
Nathan histoire-géographie, première et terminale bac pro., 1996

### **Terminale**

Nathan, histoire, Jacques Marseille dir., terminales L-ES-S, 2004  
Nathan, histoire, Guillaume Le Quintrec dir., terminales L-ES, 2004  
Hatier histoire, terminales L-ES, 2004  
Hatier histoire, terminale S, 2004  
Hachette histoire, terminales L-ES-S, 2004  
Magnard histoire, terminales L-ES, 2004  
Hachette histoire, terminales générales, 1995

Belin géographie, terminales L-ES-S, 2004  
Hachette géographie, terminales L-ES-S, 2004  
Nathan géographie, terminales L-ES-S, 2004  
Magnard géographie, terminales S, 2004