

Enseigner le fait religieux : périodes antique et médiévale

(Atelier pédagogique des Troisièmes Rencontres de la Durance - 2003)

Christine Colaruotolo

Le 1^{er} mars 2003

Professeure au Lycée Marseilleveyre

MARSEILLE

christine.colaruotolo@wanadoo.fr

Depuis la mise en place des nouveaux programmes de 1995-1996, l'étude du fait religieux est fortement présente dans les programmes d'histoire au collège couvrant la période antique et médiévale. Dès la classe de 6^e le programme d'histoire prévoit une initiation aux grandes religions de l'Antiquité avec l'étude des polythéismes égyptien, grec et romain et l'apparition de deux monothéismes : le judaïsme et le christianisme. L'essor du christianisme dans l'occident médiéval, l'apparition de l'islam et leurs rapports plus ou moins conflictuels sont au cœur du programme d'histoire de 5^e ainsi que l'étude des crises qui conduisent aux grandes divisions de l'orthodoxie et de la réforme protestante. Au lycée, l'approche du fait religieux est également présente avec notamment l'étude du christianisme en seconde, des rapports de ce dernier avec l'islam dans le cadre méditerranéen au XII^{ème} siècle, enfin avec les bouleversements intellectuels de l'époque de la Renaissance. Les nouveaux programmes du cycle terminal y font expressément références. Nul doute également qu'il ne soit une clé pour approcher la notion d'aires de civilisation, pour éclairer certains conflits, voire appréhender la société américaine.

Dès lors, si le problème de l'enseignement du fait religieux ne se pose pas en tant que composante de l'histoire des hommes, comment l'aborder, rigoureusement, dans le cadre d'un enseignement laïque ? Quels objectifs se fixer ? Quels écueils éviter ? Quelles approches privilégier ? Toutes ces questions sont au cœur d'une réflexion centrée autour des programmes, des manuels et des pratiques enseignantes, pour aboutir à une définition de l'enseignement du fait religieux.

Convenons que la simple lecture des programmes, tant du collège que du lycée, ne permet pas la perception claire de ce qu'est le fait religieux ; or ces termes sont souvent vus, notamment par les défenseurs d'une laïcité étroite, comme une paraphrase un peu honteuse, de religion : il nous serait demandé, sous prétexte de combler un vide culturel de faire de l'enseignement religieux. On sait les polémiques actuelles autour d'un prétendu retour du religieux à l'école ! Que disent donc les manuels, quelles pratiques peuvent parfois conduire à ces jugements ?

Les documents d'accompagnement des programmes recommandent d'aborder le fait religieux à partir des textes fondateurs. Les représentations du mythe d'Osiris pour la civilisation égyptienne et les poèmes homériques pour le monde grec permettent d'approcher les croyances religieuses des deux peuples. L'étude croisée de mythes de différentes civilisations permettrait de montrer aux élèves les interrogations des hommes sur le commencement et le fonctionnement du monde et comment ceux-ci y répondent de manière symbolique, comme l'Ancien Testament, d'ailleurs. Pourtant bien des manuels en restent parfois à la connaissance des douze dieux anthropomorphisés de l'Olympe ou aux représentations animales des dieux égyptiens. C'est pourtant l'accès au symbolique qui est en jeu ; sinon on risque de laisser les élèves dans l'embarras : des peuples qui ont construit les pyramides, qui ont commencé d'expliquer le monde par les mathématiques ne se contentaient certainement pas de dieux lançant la foudre depuis les nuages ou vivant sous terre... Un autre écueil réside dans la présentation sans précaution d'événements dont on n'a de traces que religieuses. En témoignent les cartes proposées par des manuels (Nathan 6^e p 38, Belin 6e p 45) retraçant l'itinéraire du peuple hébreu, donnant ainsi réalité à des faits non avérés. Le Nathan 6^e (p 51) est le seul manuel à proposer la confrontation d'un épisode de la Bible, le passage de la mer Rouge, avec un court extrait d'un entretien avec l'historien Jean Yoyotte qui permet aux élèves de faire la part entre croyances religieuses et faits historiques. Pour illustrer la venue d'Abraham et des siens en Egypte, un extrait d'une peinture d'une tombe égyptienne découverte à Beni-Hassan (vers 1900 av JC) présenté sous le titre: "*les Hébreux partent*

s'installer en Egypte" travestit, par une vision biblocentriste, une vérité avérée depuis par la recherche : cette scène témoigne de la venue de Bédouins livrant au gouverneur égyptien leur récolte de galène ! Une collègue spécialiste précisera à ce moment que la recherche récente met en cause le terme de "croissant fertile", pourtant véhiculé par les professeurs, comme "parole d'Évangile".

Force est de constater que le document a souvent dans les manuels une simple fonction illustrative. 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. A noter sur ce thème un dossier (Belin 6e p 148-149) montrant comment la figure du Christ a pu inspirer la création artistique. Un danger toutefois, dans un dossier consacré aux Evangiles (Magnard 6^e p 101), on trouve côte à côte un extrait des Evangiles de Mathieu rapportant la résurrection du Christ et un tableau de Pietro della Francesca (1459) sur le même thème.

Le texte associé à l'image, sans aucun questionnement qui permettrait à l'élève d'avoir une distance critique, renforce ici l'illusion du vrai. Multiplier les médiations par l'œuvre d'art peut donc entraîner une dérive en donnant une image à des faits incertains.

Les documents d'accompagnement recommandent de présenter les personnages fondateurs des Monothéismes et de les replacer dans le contexte politique et spirituel de leur époque.

Le manuel Hachette 6^e (p 36) présente un texte pédagogique racontant la vie de Moïse. Si le début du texte précise qu'il est d'après la Bible, le reste du document rédigé au présent présente aux élèves des croyances religieuses comme des faits avérés: on peut y lire que Moïse « a une révélation » et que « sur le mont Sinai, il renouvelle l'Alliance avec Dieu [et] reçoit les Tables de la loi sur lesquels sont gravés les Dix commandements. »

Or les historiens rappellent qu'aucun document, à l'exception de la Bible, ne permet d'affirmer son existence. Et encore, les textes évoquant la vie de Moïse sont tardifs et les écrits sur sa vie relèvent plus des récits légendaires (miracles, compétition avec les magiciens de la cour du pharaon...) que du genre historique. Moïse est donc un personnage qui n'a pas de réalité historique mais qui appartient pourtant au patrimoine scolaire.

Même constat pour Salomon dont il n'existe d'autre trace que dans la Bible. Des précautions s'imposent...

On se heurte également à la minceur de sources, parfois signalée dans le texte des manuels (Belin 6^e p 146) pour des personnages comme Jésus ou Mahomet. Le risque est de donner un effet de réalité à des personnages sur lesquels on ne sait que très peu de choses. Dans les chapitres sur le monde musulman, 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 ont été élaborés dans le cadre de l'empire.

On peut également regretter le manque de diversification des documents d'un manuel à l'autre.

En 5^e, c'est l'étude du monde musulman et non de l'Islam qui est au programme même si l'Islam est un élément déterminant pour comprendre cette civilisation. Dans l'ensemble des manuels, l'Islam est victime d'une présentation réductrice se résumant aux cinq piliers, à la polygamie suivie, le plus souvent, de la présentation d'une mosquée puis d'une ville. C'est pourquoi Nicole Samadi³ propose d'introduire dans les pratiques enseignantes le mot *Islams* au pluriel pour prendre en compte la variété des comportements religieux et culturels et la diversité spatiale et temporelle des structures politiques et sociales.

Dans un récent article du Courrier International (30/1/2003), Moustapha al-Halougi, un universitaire égyptien, va plus loin en dénonçant la « vision déformée » que les manuels donnent de l'Islam : *"le Magnard prétend que Mahomet recommande aux musulmans de*

³ Nicole Samadi, *Repères culturels et historiques du fait islamique/Islam, Islams*, CRDP de l'académie de Créteil, 2001.

convertir les non-musulmans par "le djihad". L'auteur ne cite pas la référence de cette phrase, qui ne s'accorde pas avec le verset "point de contrainte en matière de religion" (Coran, sourate 2, verset 256). Les racines bibliques de l'Islam ne sont aussi guère mis en relief : un seul manuel (Nathan 5e p 25) propose deux documents et une question sur ce thème. 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.

On retrouve cette absence de diversification des documents dans la partie sur la Chrétienté occidentale. La scène du *Jugement dernier* est présente dans bon nombre de manuels (Magnard 5^e - Nathan 5e...) alors que l'on pourrait tout aussi bien introduire des présentations de la *Cène* ou de la *Crucifixion*. D'autre part, l'œuvre d'art a souvent un caractère illustratif et elle est rarement mise en relation avec les fondements du Christianisme. Quant à l'étude des lieux de culte (mosquée, église romane, cathédrale gothique) elle privilégie, dans l'ensemble des manuels, une approche purement technique et architecturale au détriment de la dimension spirituelle, symbolique des édifices religieux pourtant révélatrice d'une sensibilité religieuse de l'époque. La lumière, le son, l'organisation de l'espace peu mis en avant dans les manuels sont pourtant des éléments à prendre en compte car ils créent la spécificité de l'espace religieux et reflètent une certaine conception des rapports avec les fidèles.

L'étude de la vie de Jésus pose aussi problème dans les manuels du second cycle ; le récit de multiples événements, tous tirés de sources religieuses, et pour cause, renforcés par des représentations iconographiques postérieures, voire contemporaines peut inférer, par la multiplication, l'idée d'une vérité non discutable qui s'établit peu à peu pour tous ; d'où l'obligation, dira un collègue, d'un questionnement systématique pour présenter le document (qui parle, à quelle époque, à qui s'adresse-t-il, dans quelles circonstances ...). Autre exemple, les manuels citent tous LA Bible ; est-on fondé à parler d'une bible ? La confrontation de plusieurs versions d'un même événement permet d'admettre qu'il n'y a pas de document original, que les documents sources ont chacun leur histoire, qu'ils posent d'énormes problèmes de traduction, d'interprétation. Un collègue évoque alors la difficulté qu'il y a à adopter cette attitude critique avec le Coran dans certaines classes ; cela renforce pour nous, la nécessité d'être extrêmement vigilants dans la présentation des textes fondateurs du judaïsme et du christianisme ; quelqu'un proposera l'heureuse formule "voilà comment les Hébreux, les Musulmans... racontent leur histoire". Par ailleurs, précisera une collègue, on trouve dans les célèbres manuscrits de Qûmran, deux versions différentes de l'Exode, ce qui laisse penser que l'homme de l'Antiquité n'est pas choqué d'avoir plusieurs versions d'un événement ; c'est peut-être, là encore, le moyen de conduire nos élèves vers le symbolique, et partant, pour tous les textes religieux.

Attention dans nos pratiques, en utilisant le présent de l'indicatif, la forme affirmative à ne pas céder à ce que nous redoutons le plus. Quand on dit "les Grecs sont polythéistes, et les dieux à l'image des hommes" (suit l'examen des douze dieux), mais immortels (! ? !) ; "ils vivent sur le mont Olympe" (on localise la résidence des dieux)... que fait-on, sinon une forme de catéchèse polythéiste ?

Que fait-on quand on étudie le plan de l'église de Conques, le plan d'une mosquée ? de l'enseignement du fait religieux, ou de l'architecture ? Une collègue propose d'introduire les hommes dans ce genre de leçons et de faire travailler sur la fonctionnalité des lieux, donc sur les rites et pratiques ; peut-être aussi peut-on replacer ces études dans une problématique plus générale comme celle de la recherche du salut.

L'étude systématique du corpus documentaire offert par un manuel (ici, le Bordas de seconde, mais cela se révèle vrai pour d'autres) permet d'engager la réflexion sur ce que l'on fait vraiment quand on choisit d'étudier tel ou tel document. Si l'on discute la problématique proposée par le premier chapitre : "le christianisme, religion-fille du judaïsme" avec les documents offerts, on étudie essentiellement des croyances qui sont à présenter aux élèves comme celles d'hommes à un moment donné ; c'est alors du dogme qu'il s'agit.

Quand les documents s'étalent sur plusieurs siècles, c'est l'évolution qui est à privilégier, la mise en perspective de croyances dans un certain contexte, et on fait de l'histoire.

L'offre extrêmement riche de documents variés, textes bien sûr, mais aussi peintures, sculptures, constructions invite à envisager l'énormité de l'impact de ces croyances à travers les

époques...et l'espace, sous ces divers aspects (que faire, sinon du texte sur la place de la femme dans la société chrétienne ?) On étudie alors leur impact culturel.

Enfin, prenons garde à ne pas oublier les hommes et leurs comportements ; que leur demande-t-on de faire ? Que font-ils ? Il s'agit alors des pratiques et des rites.

Le second chapitre étudie l'évolution de la place des Chrétiens dans le monde romain et partant, il s'agit d'envisager les regards réciproques des Chrétiens et de ceux qu'on appellera bientôt païens.

Finalement, la conceptualisation de l'étude à travers dogme, histoire, pratiques, impact culturel et regard sur les (des) autres permet de préserver la posture de l'historien qui montre, étudie, sans prendre parti, et partant permet aux élèves d'étudier un fait religieux, sans faire de religion.

Si l'on admet qu'étudier un fait religieux peut requérir de passer par ces cinq entrées (qui ne sont pas closes...), une question demeure, celle de leur ordre, qui ne doit évidemment pas être systématisé, mais qui détermine les problématiques. C'est là la liberté du professeur qui doit les faire varier selon les époques ou l'objet d'étude.