

Enseigner le fait religieux en 6^e et 5^e

Christine Colaruotolo et le groupe « La Durance »

Le 10 février 2004

Professeure au Lycée Marseilleveyre

MARSEILLE

christine.colaruotolo@wanadoo.fr

Le fait religieux au cœur des programmes d'histoire de 6 et 5^e

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. Dès la 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 la naissance 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. Il s'agit d'aborder avec les élèves le fait religieux comme une réalité historique et culturelle et de les amener à comprendre comment l'organisation politique, économique et sociale de ces civilisations fonde sur la religion tous les actes de la vie quotidienne. Cette étude permet également aux élèves de se constituer une culture afin d'appréhender un patrimoine fortement empreint de religion.

Les programmes et leurs traductions dans les manuels scolaires¹

Les documents d'accompagnement 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 de ces deux peuples. Ils s'avèrent, d'autre part, bien plus utiles qu'une nomenclature des Dieux pourtant encore présente dans certains chapitres consacrés au monde grec (Bordas 6^e ; Hachette 6^e). Le mythe est « *une forme littéraire dont les métaphores narratives renvoient à un autre niveau de lecture qui permet d'expliquer les phénomènes cosmiques ou politiques qui sont mis en jeu dans les histoires de dieux. Le mythe s'inscrit donc dans un système d'explication partiel ou global de l'univers organisé en cosmos²* » (Christiane Zivie-Coche). Le mythe témoigne donc des interrogations des hommes sur le commencement et le fonctionnement du monde et tente d'y répondre. Par sa valeur symbolique, il permet, au même titre que l'Ancien testament, d'initier les élèves à la pensée symbolique. La plupart des manuels ne proposent le plus souvent qu'une vision partielle du mythe d'Osiris centrée sur la croyance d'une vie après la mort. Seuls le Magnard 6^e (p 24 / p 28) et le Nathan 6^e (p 22) offre une interprétation plus complète du mythe soulignant le renouvellement perpétuel du cycle annuel de la végétation et de l'institution royale et le triomphe sur la mort qui sont partie inhérente de l'univers. On peut regretter que ces documents ne soient pas accompagnés d'un questionnaire de guidage. Dans les chapitres consacrés aux Hébreux, certains manuels (Belin 6e p 42 ; Bordas 6^e p 54) proposent une photographie du manuscrit de Qumrân. Mais aucune question ne permet aux élèves de cerner l'intérêt de croiser les données archéologiques et épigraphiques avec les textes sacrés.

D'autres manuels (Nathan 6^e p 38, Belin 6e p 45) proposent une carte représentant l'itinéraire du peuple hébreux sans aucune précaution prise dans le titre et donne ainsi réalité à des faits non avérés qui ne reposent que sur le texte de la Bible.

Or, la réalité de l'Exode, par exemple, est discutée et contestée par les historiens même s'ils s'accordent à reconnaître que des groupes sémites ont pu nomadiser aux frontières de

¹ Cette étude a été réalisée à partir des manuels d'histoire 6^e - 5^e des éditions Belin, Hachette, Magnard, Nathan

² Dunand Françoise, *Dieux et hommes en Egypte : anthropologie religieuse*, Paris, Gallimard Découvertes, 1991.

l'Égypte et se sédentariser à certains moments dans l'est du delta du Nil. Ces groupes porteurs d'une tradition d'entrée et de sortie d'Égypte ont pu sans doute inspirer l'épisode de l'Exode. 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 Égypte, le Belin 6^e utilise un extrait d'une peinture d'une tombe égyptienne découverte à Beni-Hassan (vers 1900 av JC) avec pour titre: "*les Hébreux partent s'installer en Égypte*". Or, les recherches historiques récentes ont montré qu'il s'agissait en fait de Bédouins du désert oriental venus livrer au gouverneur égyptien leur récolte de galène, un oxyde de plomb utilisé comme fards à yeux. Voici un exemple de "biblocentrisme" qui a longtemps prévalu et que l'on découvre encore dans les manuels scolaires. Si les manuels, dans l'ensemble, prennent dans le résumé les précautions d'usage (*selon la Bible...*), on peut noter qu'une grande partie des exercices accompagnant la lecture des textes sacrés (Bible, Evangiles) ne permet pas à l'élève de travailler la notion de témoignage et de faire la part entre croyances religieuses et faits historiques.

Parmi les documents de référence, figurent au côté des textes fondateurs, des oeuvres d'art : de la *frise des Panathénées* (6e) qui permet de cerner les modalités d'intégration de la religion dans la cité d'Athènes à la *mosaïque de Ravenne* (5^e) soulignant le lien entre le politique et le religieux. Dans ce dernier cas, on peut noter qu'aucune activité n'accompagne, dans le Magnard 5^e (p 9), la mosaïque et que le résumé du livre n'y fait aucune allusion. Dans le Nathan 5e, la mosaïque est utilisée comme une simple illustration du pouvoir impérial. 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*, Moustapha al-Halougi⁴, 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 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.

A l'issue de ce tour d'horizon des manuels, il ressort la nécessité de prendre des précautions par rapport, aux supports pédagogiques proposés par les manuels scolaires ayant trait au fait religieux qui peuvent, parfois, donner réalité à des faits non avérés. Enseigner le fait religieux donne l'occasion d'amorcer avec les élèves une réflexion sur les sources en histoire. La diversification insuffisante des documents, d'un manuel à l'autre, peut par ailleurs conduire à une routine pédagogique.

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

⁴ *Courrier International* 30/1/2003