

Éduquer pour la liberté religieuse

Dominique Santelli. Colegio Chevreul-Champavier, Marseille (France)

Il m'a été demandé de répondre à la question : comment l'histoire enseignée participe-t-elle à une éducation à la liberté religieuse ?

Je vais tenter de le faire du point de vue qui est le mien c'est-à-dire celui d'une enseignante et formatrice de l'Enseignement Catholique, en cherchant comment (re) donner du sens à des leçons d'histoire que les vulgates éditoriale et pédagogique ont parfois rendue stériles. Il me semble que cette question nécessite au préalable de se rappeler comment historiquement s'est posée la question de la culture et de l'inculture religieuses dans l'enseignement en France et en quoi les programmes scolaires français sont des marqueurs de ces débats.

Contrairement à ce que pourraient laisser penser certains débats récents, les religions ont toujours eu leur place dans les programmes scolaires.

« L'histoire sainte » est enseignée dans les collèges dès le règne de Louis XIV. Le judaïsme et le christianisme figurent au moins depuis le début du XX^e siècle dans les programmes de 6^e. L'affrontement de l'islam et du christianisme au XII^e siècle est, lui, traité à l'école primaire au travers des croisades, au moins depuis 1827.

Cependant des programmes à la classe, les méandres ont été nombreux...

En effet sous prétexte de neutralité, l'École a longtemps ignoré la dimension religieuse de la culture.

Au début du XX^e siècle, la loi de séparation de l'Église et l'État semble régler de manière définitive les rapports entre religion et société en excluant, au nom de la tolérance, toute approche religieuse de l'enseignement. Reléguée à la sphère privée, la religion perd alors tout statut scolaire et ce pendant longtemps, jusqu'au début des années 1980.

En 1982, l'Assemblée générale de la Ligue française de l'Enseignement de Montpellier prend position pour l'introduction d'un enseignement des religions à l'école publique.

Puis en novembre 1986, un dossier du Monde de l'Éducation tire le signal d'alarme. Jean-Pierre Garrigue, doyen des inspecteurs d'histoire-géographie y écrit un article intitulé : « *Le christianisme fait-il partie de notre histoire ?* ». Le même dossier, s'en prend avec virulence aux programmes, qui, estime-t-elle, ne permettent pas de remédier à une inculture religieuse préoccupante : « *la laïcité, depuis un siècle, a gommé des programmes tout ce qui était confessionnel : en tranchant ainsi par le vide, la République a rendu incompréhensible pour des générations de jeunes une partie de leur histoire.* »

Des initiatives se multiplient alors.

On voit se développer dans les établissements des cours de culture religieuse. Les connaissances religieuses y étaient présentées comme une discipline, de façon ordonnée et progressive, considérées comme indépendantes d'un engagement de foi.

Ce cours de culture religieuse offrait des avantages : les connaissances y étaient synthétisées et organisées. L'évaluation des acquis est aisée. Mais il présentait aussi des inconvénients : chez les élèves il y avait souvent confusion avec la catéchèse.

Il a également servi dans certains cas à donner bonne conscience à l'institution qui le substituait à une catéchèse jugée trop difficile.

Mais le risque principal était ailleurs, car lorsque aucune autre pratique ne l'accompagnait dans l'établissement, il pouvait contribuer à chosifier le religieux. En le coupant du reste de la culture, le risque était paradoxalement de le priver de sens.

Au début des années 1990, un cycle de conférences sur les faits religieux est mis en place au lycée Buffon à Paris consécutif à l'anecdote d'un élève de seconde, prenant dans un tableau de Mantegna, Saint Sébastien transpercé de flèches, pour une victime des Indiens de l'Ouest américain.

Le fait est établi : « les jeunes n'ont plus aucune culture religieuse ! » et donc il faut à nouveau enseigner cette culture religieuse.

Cependant très rapidement des voix s'élèvent, tant dans l'enseignement public que dans l'enseignement catholique, pour pointer les limites et dérives de cette approche.

Paul Lamotte, alors secrétaire général adjoint de l'enseignement catholique écrit dans son Guide pastoral de l'Enseignement Catholique : « *En effet, spécialiser des enseignants dans les connaissances religieuses, c'est pousser encore la spécialisation et le cloisonnement entre les différentes disciplines et le religieux : c'est « profaniser » encore plus les disciplines profanes, enlever aux enseignants tout souci du spirituel et du religieux, découper la vie et le projet humain en « rondelles de saucisson » : d'un côté la vie, de l'autre la science, d'un côté les loisirs, de l'autre le religieux... Non seulement la culture est éclatée, mais l'homme aussi, le jeune est écartelé, éclaté, déstructuré* ».

Il plaide « *pour la prise en compte de la dimension spirituelle, religieuse dans l'enseignement des disciplines profanes* ».

La même année au mois de décembre, la revue Télérama titre : « *La Trinité n'est pas seulement une station de métro* ». L'enquête, qui pointe l'inculture religieuse chez les jeunes, est accompagnée d'un sondage qui confirme que l'opinion publique est favorable à l'introduction d'un enseignement de l'histoire des religions à l'école.

En 1989, un rapport, rédigé à la demande de Lionel Jospin, ministre de l'Education Nationale, propose d'accorder à l'histoire des religions une place plus importante dans les programmes du premier et du second degré. Son rédacteur Philippe Joutard, chargé de présider la commission pour la réforme des programmes d'histoire-géographie y note : « *C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du fait religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse, d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique, jusqu'au XIX^e siècle au moins... Cette ignorance ne permet pas non plus d'appréhender nombre de réalités contemporaines dont on mesure de plus en plus l'importance (le Moyen-Orient, mais aussi les Etats-Unis). Enfin, une diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information.* » toujours d'actualité !

En Novembre 1991, un colloque est organisé par le CRDP de Besançon, à l'initiative du recteur Joutard, auquel est associé l'Enseignement Catholique en la personne de France Rollin et de René Nouailhat, sur le thème « *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque* ».

Le discours d'ouverture de Philippe Joutard s'appuie sur les débats précédents : « *Ce n'est pas la peine de revenir sur l'inculture religieuse... En rester aux jérémiades ne fait pas beaucoup avancer la solution des problèmes. (...) Tout le monde est d'accord pour bien distinguer histoire des religions et catéchèse* ». Il souhaite qu'à l'issue de ce colloque « *des propositions réalistes* » soient faites.

Il est entendu puisque, dans son discours de clôture, il dit :

« *Il n'est pas nécessaire de créer une discipline spéciale* », mais il s'agit plutôt de « *marquer plus solidement dans les divers programmes, en gras, l'importance des phénomènes religieux* » et que « *si cette histoire des religions ou des croyances est si importante aujourd'hui, c'est qu'elle nous introduit à un domaine fondamental pour l'homme, le domaine de l'imaginaire et du symbolique* ».

Ce colloque est en quelques sortes un accélérateur dans l'histoire de l'enseignement du fait religieux : des universités, des outils à l'intention des enseignants, des nouveaux programmes (notamment ceux de collège de 1996 en français et en histoire) suivent.

Mais le projet n'est pas de réalisation facile puisque 10 ans plus tard, Régis Debray remet à Jack Lang, ministre de l'Education Nationale, un rapport sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque qui reprend en grande partie les conclusions du colloque. L'auteur y souligne la nécessité de combler des lacunes qui rendent incompréhensibles aux élèves des œuvres de la culture et des réalités du monde contemporain où les religions jouent un grand rôle.

Il propose de passer d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux par construction ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le comprendre).

On sent bien ici le glissement qui s'effectue et l'injonction faite à l'École. Ainsi après avoir ignoré les religions, on cherche aujourd'hui non plus seulement à les connaître mais également à les comprendre par une quête de sens.

Peut-on lire ce nouveau paradigme dans les programmes d'histoire du cycle 3 à la terminale et passe-t-il dans les pratiques de classe ?

Avec la mise en place des nouveaux programmes d'histoire, l'étude du fait religieux est plus fortement affirmée.

Dès le cycle 3 est prévu comme point fort du programme le passage de plusieurs dieux à un seul Dieu : la christianisation du monde gallo-romain ; l'Europe des abbayes et des cathédrales ; en Méditerranée une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion l'islam... .

En classe de 6° est prévue 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°, ainsi que l'étude des crises qui conduisent aux grandes divisions de l'Orthodoxie et de la réforme protestante.

Au lycée et particulièrement en classe de seconde de nouveaux thèmes apparaissent sur le rôle du Judaïsme, du Christianisme et de l'Islam.

En lycée professionnel est introduite l'étude des monothéismes et de la religion en France depuis 1850.

On décèle là une volonté du Conseil National des Programmes de faire une place plus importante au fait religieux et l'on ne peut que se réjouir qu'avec ces nouveaux programmes le fait religieux soit devenu sujet d'étude.

Cependant l'analyse des manuels (et l'on sait combien les manuels induisent des pratiques enseignantes) fait craindre un enseignement mutilé du fait religieux.

En classe de 6°, on étudie l'Égypte en découpant traditionnellement la séquence en 3 leçons (une pour une étude géographique avec les crues du Nil et l'économie agricole, puis une autre sur le pouvoir de pharaon et enfin une sur le mythe d'Osiris, les pyramides et temples). Or dans l'Égypte ancienne, tout était vécu religieusement ce dont ce découpage ne rend pas compte mais que l'on pourrait faire percevoir aux élèves en centrant toute la séquence sur le mythe d'Osiris.

De même en classe de 5°, l'étude du Moyen Âge propose des leçons sur les croisades ou d'autres sur les monastères. Ces leçons sont la plupart du temps descriptives ; on s'attache à faire connaître aux élèves les différentes parties du bâtiment à l'aide d'un plan ou les divers trajets suivis par les croisés à l'aide de cartes.

Dès lors comment l'élève perçoit-il que les motivations pour partir en guerre à Jérusalem étaient d'abord spirituelles ?

Comment peut-il saisir la charge spirituelle de ces lieux ?

Par ailleurs, est parfois appliquée à ces leçons une approche en apparence scientifique des événements du passé, qui se révèle en réalité « confessionnelle ». Il suffit d'ouvrir les manuels pour s'en convaincre.

Un exemple parmi d'autre ¹?

Prenons la séquence intitulée dans le programme de 6° « *les Hébreux, le peuple de la Bible* ». Elle commence dans de nombreux manuels par l'étude d'une carte retraçant les déplacements des Hébreux dans le Croissant Fertile.

Le « *périple des Hébreux* » apparaît fidèlement retracé sur cette carte. Il est demandé aux élèves en lisant la légende de la carte de répondre aux questions suivantes : « *De quelle région le peuple hébreux est-il originaire ? Retrace l'itinéraire des Hébreux dans le Croissant Fertile. Par qui sont-ils conduits hors d'Égypte ? Dans quelle région les Hébreux finissent-ils par s'installer ?* »

Les élèves ne peuvent alors que produire une réponse du style « *les Hébreux quittent la Mésopotamie conduits par Abraham au pays de Canaan. Les Hébreux gagnent l'Égypte. Finalement Moïse reconduit les Hébreux en Terre Promise (Canaan)* ». Ils n'ont fait que copier la légende du manuel.

Cet exercice scolaire cartographique fait courir le risque de transformer le récit biblique en une réalité historique d'emblée avérée. Ce que raconte la Bible le serait-il ? Le traitement le fait croire ici en validant une vision héroïque de l'Histoire, alors que les migrations des peuples obéissent à des circonstances complexes que les historiens ont justement mission

¹ Histoire Géographie 6°, Paris, Belin, 2000, page 45

d'établir. Le souci d'exécuter l'exercice conduit à perdre de vue la nécessaire critique des sources sur lesquelles il s'appuie.

On court également le risque d'une substitution de l'objet d'étude, en abandonnant le fait religieux pour faire de la cartographie.

Plus grave encore, la légende de cette carte assimile tout un peuple (qui n'était alors que des tribus dispersées) à sa seule dimension religieuse et fait croire que le monothéisme se serait imposé tout d'un bloc.

En prenant la Bible à la lettre, les manuels donnent une vision faussée et réductrice du judaïsme.

La carte présente les patriarches (avec Abraham en tête) comme des personnages historiques de chair et de sang et valide leur chronologie. Or leur existence n'a jamais été avérée.

Au final, le fait historique à caractère religieux en sort amoindri et l'Histoire tout entière discréditée.

Comment rompre avec ces coutumes éditoriales et pédagogiques?

Peut-être en ne s'obstinant plus à retracer les parcours, à situer les événements mais en cherchant davantage le sens de cette Histoire.

Le fait de relier l'essentiel de l'étude des religions à l'enseignement de l'Histoire est certes légitime dans la mesure où le phénomène religieux est sans doute aussi vieux que l'homme lui-même et s'inscrit dans une historicité. Mais il faut cependant souligner la particularité de cette perspective : on y enseigne selon la logique propre à cette discipline.

Or il faut parfois oser s'éloigner d'une démarche purement disciplinaire et ne pas s'arrêter à un travail sur les sources.

Si nous reprenons l'exemple de la fameuse carte du déplacement des hébreux on doit certes soumettre ce document à une démarche historique rigoureuse mais aussi lui donner du sens.

Comment? Comment amener les élèves à saisir les fondements de cette religion ?

La geste des patriarches doit être considérée comme un récit dont le but est à la fois théologique et politique. Un mythe destiné à affirmer le culte de Yahvé, mais aussi à renforcer l'unification de ce que la Bible nomme « le royaume de Juda », à légitimer la société israélite telle qu'elle existe à partir du IX^e siècle avant notre ère.

Bref donner du sens en contextualisant le contenu, ce qu'ont fait depuis longtemps l'exégèse et la recherche scientifique.

Il faut faire entrer les élèves dans l'intelligence des significations de ces déplacements et de leur narration, chercher à comprendre avec eux la portée symbolique et religieuse de ces textes, l'histoire de leur rédaction et de leur transmission.

D'autres objets d'études (Mahomet, Jésus...) nécessitent la même vigilance. Il s'agit chaque fois de regarder le factuel, sans le contester, pour en extraire le sens.

Ainsi faut-il en classe de sixième persister à enseigner le Jésus de l'histoire ou l'histoire de Jésus ?

Que dit le programme ?

« On présente Jésus dans son milieu historique et spirituel, et les Evangiles comme la source essentielle des croyances chrétiennes. Des cartes permettent de montrer la diffusion du christianisme qui, d'abord persécuté, devient la religion officielle de l'Empire romain. »

Le thème est notionnel, exposer les croyances chrétiennes, évolutif, décrire la diffusion du christianisme et biographique, présenter vie de Jésus.

On perçoit dès le début les écueils à éviter

Faire une hagiographie de Jésus, tomber dans le récit de sa vie ou au contraire nier son existence.

Présenter la religion chrétienne en tant que phénomène isolé, nouveau, sans la mettre en relation avec la religion hébraïque et le contexte palestinien.

Exposer la construction de l'Eglise chrétienne des origines à Constantin sans évoquer les hésitations voire les résistances mais aussi l'appropriation que va en faire l'Etat romain.

Refuser de traiter les documents de référence (le Nouveau Testament) comme des sources historiques classiques.

Je vais tenter ici de vous livrer quelques pistes de réflexion

Que savons nous de Jésus ?

La question est posée depuis 2000 ans. Jésus le premier avait testé ses disciples sur le chemin de Césarée en leur demandant « Qui suis-je au dire des hommes ? ».

Ce n'est pas le manque de sources sur la vie de Jésus qui pose problème mais la façon de les traiter.

Ce travail a commencé à la Renaissance avec les humanistes qui les premiers pointèrent les différences entre les textes grecs et les copies des manuscrits du Moyen-Âge. Les certitudes qui avaient cours jusqu'alors sont ébranlées et depuis on sait bien que la vie de Jésus ne peut être tirée des sources sans la médiation d'un travail critique.

Je ne vais pas me lancer ici dans une histoire de la critique évangélique² mais plutôt me demander : *Qu'est ce que le professeur d'histoire peut dire de Jésus à ses élèves ?*³

La posture des historiens qui s'intéressent actuellement au fait religieux peut se résumer ainsi :

ni dogmatique (rapporter une vérité événementielle d'après les Ecritures) , ni positiviste (rechercher des faits bruts) mais plutôt herméneutique (comprendre ce récit dans le contexte dans lequel il a été écrit c'est-à-dire celui du judaïsme palestinien du 1^o siècle).

Ce que nous savons -ou croyons savoir- comment le savons-nous ?

Par des sources essentiellement littéraires et chrétiennes que sont les quatre Evangiles, les actes des Apôtres et les lettres de Paul. À ces textes canoniques, il faut ajouter les ouvrages apocryphes comme l'Evangile de Thomas ou celui de Pierre. Le point commun entre tous ces textes étant qu'ils ont été écrits au plus tôt vingt ans après la mort de Jésus voire cent ans pour Pierre. Il convient d'ajouter à cette liste les écrits des Pères apostoliques, œuvres antérieures aux années 150.

Pour ce qui est des sources non-chrétiennes, on possède le témoignage d'un historien juif du 1^o siècle, Flavius Josèphe et trois allusions d'auteurs païens latins des I^o et II^o siècles, Suétone, Tacite et Pline le Jeune.

Une somme assez impressionnante pour un seul personnage mais de qualité inégale.

Le témoignage porté par Flavius Josèphe sur Jésus, communément appelé *Testimonium flavinum*, fait clairement mention de sa résurrection et donne de lui une image tellement surprenante que certains historiens y ont vu la retouche d'une main chrétienne⁴. Quant aux trois auteurs latins, ils ne fournissent sur Jésus que des témoignages indirects.

Restent, pour établir l'historicité de Jésus, les sources chrétiennes qui traitées comme matériau historique fournissent à l'historien des outils assez fiables pour écrire l'histoire de Jésus.

Que savons-nous donc en croisant toutes ces sources ?...Pas grand-chose

Si ce n'est qu'il est né à la fin du règne d'Hérode (donc entre 6 et 4 av.JC) très certainement en Galilée et mort crucifié, condamné par Pilate (donc entre 26 et 36). De son enfance et de sa jeunesse, nous ne savons rien et nous ne connaissons vraiment de sa vie d'adulte que les trois dernières années. On sait qu'à sa mort, ses fidèles sont une centaine. L'histoire du personnage s'arrête là, en tout cas celle du Jésus terrestre.

Cependant, ne peut-on pas considérer qu'une autre histoire commence, celle du Jésus de l'Evangile, vieille de 20 siècles et dont l'impact est considérable ?

Vous le sentez toute la complexité d'une séquence sur les débuts du christianisme est là : présenter un personnage à la fois objet d'étude permanent pour les chercheurs et centre de foi pour les Chrétiens.

Vous l'aurez compris ce qu'il faut chercher à travers cette leçon est moins d'établir une biographie de Jésus en s'appuyant sur les Evangiles et d'autres documents non-chrétiens mais plutôt de faire comprendre aux élèves comment ce personnage est devenu un produit historique, la problématique pouvant être « *Jésus de l'Histoire ou histoire de Jésus ?* ».

Dans un premier temps, on propose aux élèves d'appliquer à Jésus la même démarche critique que celle appliquée à Jules César racontant « sa » guerre des Gaules : « *Qu'est-ce que l'historien peut dire de Jésus ? De quelles sources dispose-t-il et où s'arrête sa compétence ?* »

Avec l'aide de l'enseignant, l'élève perçoit la multiplicité des sources sur ce personnage tout en remarquant qu'elles ne nous apprennent que très peu de choses sur son existence réelle mais que dès le 1^o siècle des hommes se sont réclamés de lui.

² Transcription de notes prises lors du café d'histoire d'Aix-en-provence sur le thème « Jésus de l'histoire ou histoire de Jésus ? ». Intervenant : Christian Salenson, philosophe et théologien.

³ Voir article de la revue L'Histoire n° 227 décembre 1998, de Maurice Sarre *Jésus a-t-il existé ?*

⁴ A.Paul, « *Intertestament* », Cahiers Evangile, n°14, p.22-23.

Dans un deuxième temps, on peut montrer aux élèves que les Evangiles sont à la source des croyances chrétiennes. On rentre là dans un champ plus conceptuel, avec l'ambition de faire accéder les élèves à un début de pensée symbolique.

Il s'agit ici de les faire passer de l'ordre de l'événement à celui du sens.

Il est important d'amener les élèves à comprendre le message et le symbole dont ce personnage est porteur, message à son tour créateur d'histoire aussi puisque ce Jésus de l'Evangile, certes pas identifiable au Jésus de l'histoire, a lui aussi une histoire depuis 20 siècles qui a eu un impact. Au point que l'on peut considérer que c'est la véritable histoire de Jésus, plus que son existence terrestre !

Enseigner les débuts du christianisme est une question délicate certes, mais au même titre que d'autres (la colonisation). L'historien sait qu'il n'a jamais tout à fait accès au réel, là peut-être encore moins qu'à l'habitude !

Raconter la vie de Jésus, construire la maquette du Temple de Jérusalem ou apprendre à énumérer les cinq piliers de l'Islam ne donne accès à aucune des trois religions monothéistes.

Cela ne permet en aucun cas d'ouvrir à l'intelligence d'expériences religieuses et spirituelles qui ont donné sens à l'édification d'un temple ou aux prescriptions d'une religion. Isolées de leur signification, ces données n'ont pas d'intérêt. Le risque est grand de laisser recevoir ces récits au premier degré.

Les réserves que s'imposent certains enseignants sous prétexte d'objectivité ou de laïcité les protègent peut-être de tout risque de prosélytisme (encore que ...), mais elles entretiennent par là même l'obscurantisme. L'école manque alors à sa mission d'éducation, de formation à la pensée et au jugement personnel.