

Enseigner le fait religieux

L'essentiel de l'actualité de l'Académie de Strasbourg



Gérald Chaix
Recteur de l'Académie
de Strasbourg

Le hasard a voulu que ce numéro d'Ac-Essentiel paraisse au moment où est discuté le projet de loi sur les signes religieux à l'école. Ce qui nous rappelle deux choses essentielles. La première est que l'enseignement du fait religieux s'inscrit dans le cadre de l'école laïque et républicaine.

Il en est l'une des missions, précisément parce qu'il est l'expression d'une laïcité qui tient croyances et pratiques religieuses pour des faits de civilisation. La seconde, comme le souligne d'emblée Dominique Borne, dans l'entretien que le doyen de l'Inspection générale a accordé à Ac-Essentiel, est que l'enseignement des faits religieux permet de mieux comprendre le monde contemporain.

En fait, ce numéro est l'écho de l'Université d'automne, réunie à Guebwiller les 27 et 28 octobre derniers, sur le thème "Religions et Modernité". Une université qui inaugure elle-même les actions 69 et 70 du Projet d'académie, consacrées à l'enseignement du fait religieux. Il traduit donc l'intention académique de faire de cet enseignement par définition pluridisciplinaire, l'un des objectifs prioritaires, en s'appuyant sur les ressources exceptionnelles qu'offre le monde universitaire strasbourgeois tant en matière d'enseignement et de recherche que sur le terrain de la documentation disponible, notamment à la Bibliothèque Nationale Universitaire de Strasbourg. Il en est l'une des premières manifestations.

Comme dans la plupart des Ac-Essentiel consacrés à un thème, on y trouvera trois grandes rubriques. Tout d'abord, les contributions universitaires rédigées à l'intention des lectrices et des lecteurs du journal : ainsi la contribution de Christophe Giros, "Enseigner Byzance", ou celle d'Eric Navet sur "Le fait religieux dans les sociétés traditionnelles". Ensuite, des articles plus didacticiels ou pédagogiques, plus spécifiquement consacrés à certains aspects du programme. C'est le cas d'une part de l'enquête conduite par Viviane Comerro et Françoise Dietrich et de celle menée par Martin Fugler, l'autre part des deux dossiers préparés, l'un par l'IA-IPR d'arts plastiques sur "L'enseignement du fait religieux en arts plastiques", d'autre part par l'IA-IPR d'histoire sur la présentation du *Hortus Deliciarum*, "outil incomparable pour étudier le fait religieux à l'époque médiévale". Enfin, en collaboration étroite avec le CRDP, une rubrique bibliographique qui permet d'ouvrir d'autres pistes.

Car le numéro d'Ac-Essentiel n'a évidemment pas la prétention d'épuiser le sujet. Mais il entend exprimer un projet, poser des jalons, répondre à des questions et susciter de nouvelles entreprises.

Gérald CHAIX
Recteur de l'Académie de Strasbourg
Chancelier des Universités d'Alsace

s o m m a i r e

- 2 Enseigner le fait religieux, entretien avec le doyen de l'Inspection générale
- 4 Bilan d'un sondage sur le fait religieux (23/03 au 24/05 2003)
- 9 Enseigner Byzance
- 10 Synthèse de l'étude académique : l'enseignement du fait religieux en baccalauréat professionnel
- 14 Université d'automne. Religions et Modernité (Guebwiller: 27 au 27 octobre 2003)
- 19 Quelques questions autour de l'enseignement du fait religieux en arts plastiques
- 23 Le *Hortus Deliciarum*: un outil incomparable pour étudier le fait religieux à l'époque médiévale
- 27 Le fait religieux dans les sociétés traditionnelles
- 29 Enseigner le fait religieux, éléments biographiques

Enseigner le fait religieux

un entretien avec le doyen de l'Inspection Générale,

AC/Essentiel : *M. le Doyen, enseigner le fait religieux, pourquoi ?*

D. BORNE : Pourquoi ? parce que l'enseignement du fait religieux permet de mieux comprendre le monde contemporain. Cette affirmation n'était pas évidente il y a 20 ans. On pensait dans nos milieux que la sécularisation allait se poursuivre, que l'évolution était à la disparition des cornettes et des soutanes, achevant ainsi un cycle long remontant à la Renaissance. La sécularisation continue mais, en même temps, on assiste à un retour du religieux. Pour comprendre, les élèves ont besoin de clés : l'élection d'un pape polonais a-t-elle quelque lien avec la chute du mur de Berlin ?

L'éclatement de la Yougoslavie ? Quels rôles respectifs jouent le national, l'ethnique, mais aussi le religieux ?

Et l'Islam en Europe ? La présence de musulmans en Europe est très ancienne, mais il y a rupture ; on est passé de l'Islam discret de la génération précédente à un islam de rupture, plus violent, et fortement identitaire.

Peut-être le voile nous choque-t-il car il n'y a plus de cornettes. Autrefois, cacher ses cheveux, en terre de chrétienté, était un signe parfois religieux mais aussi d'appartenance sociale.

AC/Essentiel : *Alors le religieux serait-il utilisé pour affirmer une identité ?*

D. BORNE : Tout à fait, et c'est sans doute une nouveauté en France et peut-être en Europe. La langue plus que la religion ne marquait-elle pas l'identité ? Aujourd'hui, le religieux fait irruption dans le monde contemporain. Les élèves doivent être capables de le décrypter.

Par exemple, peut-on étudier la civilisation des États-Unis sans comprendre le rôle qu'y joue le religieux, sans analyser les formes spécifiques qu'il prend ? Pourquoi, à l'inverse des présidents français, les présidents américains font-ils sans cesse référence à Dieu ?

AC/Essentiel : *L'enseignement du fait religieux ne doit-il pas aussi pallier la perte de connaissance du patrimoine de l'humanité ?*

D. BORNE : C'est une deuxième raison pour enseigner le fait religieux ; les aspects religieux du patrimoine littéraire et artistique ne sont plus lisibles, que ce patrimoine relève des grands monothéismes ou de mythologie gréco-romaine. Qui, parmi nous, est capable d'identifier les statues qui peuplent le parc du Château de Versailles ? Nous habitons dans un décor dont nous avons perdu les clés ; nous ne comprenons plus le sens des lieux où nous vivons qui sont pétris de signes religieux.

Nous devons en effet apprendre aux élèves à reconnaître des signes. Le langage du religieux est assez proche du langage de l'art, langage symbolique sur lequel toutes les disciplines ont à réfléchir. Tous les poèmes de Victor Hugo, par exemple, ont une dimension religieuse. Comment, dans ces textes, reconnaître les signes du religieux ? La même question pourrait être posée à propos

de toute l'œuvre de Baudelaire. Étudier un monument religieux ce n'est pas seulement décrire des formes, un style, c'est aussi chercher à décrypter un sens. Comment en parler ?

Étudier le religieux, c'est instruire, c'est donner des connaissances et des outils de compréhension. De même que les enseignants sont capables d'analyser la dimension économique ou politique de tel ou tel texte, ils doivent être aptes à en faire comprendre la dimension religieuse. Cette étude se situe dans le cadre des différentes disciplines, elle ne doit pas relever d'une approche spécifique.

Ces différentes raisons se croisent. Elles répondent par ailleurs à une demande sociale. Mais, dans ce domaine il faut être prudent. On n'enseigne pas le religieux pour rendre les enfants plus sages et plus disciplinés, comme le voudraient certains parents, l'enseignement du fait religieux n'est pas destiné à "civiliser les sauvages". Les valeurs qui sont transmises par l'École ne peuvent être que les valeurs de la République.

AC/Essentiel : *Mais finalement, de quoi parle-t-on quand on enseigne le fait religieux ?*

D. BORNE : Le premier problème est de définition. Comment reconnaître le religieux ? Si on va très vite, on pourrait dire qu'une religion est porteuse d'une vision du monde, mais qu'elle donne aussi à voir une sorte d'au-delà du monde, cet au-delà du monde l'art religieux tente de le figurer. Le plus souvent de grands textes sont fondateurs (pour les trois monothéismes par exemple). Mais en Asie, et plus particulièrement en Chine, est-on encore dans le religieux ? Il n'existe pas de mot Dieu en chinois, pas de grands récits fondateurs. Les textes sont des textes de sagesse, un au-delà du monde n'est pas perceptible. Comment alors nommer ces équilibres subtils entre les contraires ? Est-on dans le religieux ? Je n'en suis pas sûr.

Faut-il ne parler que des trois religions monothéistes ? Au nom de quoi déterminer "un vrai" et "un faux" religieux : comment juger les multiples superstitions de notre monde contemporain ? Relèvent-elles du religieux ? Pouvons-nous devant les élèves dénoncer les sectes ?

Dans un deuxième temps se posent les problèmes du contenu même de l'enseignement. Comment orienter les analyses ? Il est aisé d'évoquer "l'institué". En histoire médiévale, on parle sans gêne des rapports entre papes et empereurs. On traite de la Réforme. Mais ensuite ? Les faits religieux sont moins présents dans les enseignements à partir du XVIII^e siècle, en histoire comme en lettres. On traite davantage de la sécularisation, des Lumières, de la laïcité ; la religion n'est plus au cœur de l'histoire des nations. L'État accomplit de multiples missions qui relevaient jadis des Églises.

La démarche institutionnelle n'est donc pas suffisante. Une des pires entrées serait d'aborder le fait religieux par les dogmes. Alors comment faire ? Il faut analyser la marque, la trace de la religion dans les civilisations. Il faut donc adopter la démarche de l'anthropologie historique.

Comme nous l'a appris Alphonse DUPRONT, dont on redécouvre les travaux qui étudient les gestes, les rites, les processions, les pèlerinages.

Quelle que soit la démarche adoptée il faut toujours contextualiser, situer dans une histoire ce que l'on enseigne. C'est une des difficultés de l'enseignement de l'Islam. Les approches traditionnelles (les cinq piliers, la mosquée...) relèvent trop souvent de l'intemporel. Pour le Christianisme, l'inscription dans le temps est plus aisée: chacun comprend bien que le temps des premiers chrétiens n'est pas celui de l'Inquisition, que le temps de l'Inquisition n'est pas le temps de Vatican II et de la proclamation de la liberté religieuse. Présenter un Islam immuable, c'est faire le jeu des fondamentalismes qui souhaitent un strict retour aux origines. Plus que jamais, il ne faut pas oublier que nous sommes dans l'histoire, il faut inscrire nos explications dans une histoire. Nous sortons de notre rôle, nous sortons du cadre laïc si nous présentons les faits religieux ou les documents fondateurs comme issus d'une Révélation.

Il faut aussi se défier d'une tendance qui conduit à tout analyser à partir du modèle judéo-chrétien. Dans ce modèle, que nous avons intériorisé, nous naviguons sans peine entre Dieu et César. C'est l'Évangile lui-même qui fonde la laïcité, parce que le Christianisme s'est implanté d'abord dans l'Empire romain. Mais cette distinction entre le temporel et le spirituel est-elle généralisable? Rien n'est moins sûr.

Dernière précaution, enfin, qui concerne l'Islam: il faut éviter l'erreur de présenter un Islam. Les manuels, qui attribuent indistinctement sur les cartes de géographie la couleur verte aux pays majoritairement musulmans, sont trompeurs. Dans les espaces, comme dans le temps les Islams sont multiples.

AC/ Essentiel : *Alors, comment faire ?*

D. BORNE : Les programmes d'histoire, en 1995, recommandaient de partir des textes et des œuvres. Le colloque de novembre dernier a repris cette démarche, en l'élargissant à l'ensemble des disciplines. Chacun reconnaît sa fécondité mais elle suppose sans aucun doute une formation plus approfondie des professeurs. Comment repérer dans les textes et les œuvres et les signes du religieux ? C'est là une première difficulté. Mais les méthodes d'approche même des documents dont la dimension est religieuse ne sont pas toujours maîtrisées par les enseignants. Comment aborder par exemple les Évangiles? Il est indispensable de faire comprendre que ces textes ne sont pas une source de nature documentaire sur la vie du Christ, mais, inversement ils nous informent sur les croyances des chrétiens, leurs origines et leur sens. On ne doit pas se demander si la Bible dit ou non la vérité. Nous sommes avec ces textes dans l'ordre non pas du vrai ou du faux mais du symbolique. On pourrait bien entendu dire la même chose à propos de l'Odyssee. Il est vain de chercher dans la Méditerranée d'aujourd'hui la réalité du périple d'Ulysse; l'Odyssee est de l'ordre du symbolique.

À partir de ces textes et de ces images, il faut mettre en évidence ce qui rassemble. Abraham, par exemple, comme père des trois monothéismes est essentiel. Abraham, socle des religions pour Maimonide.

La force des images donne du sens. Par exemple, au portail du transept de la cathédrale de Strasbourg, pourquoi ne pas présenter ces deux statues opposées de la

Synagogue et de l'Église? Dans le Musée de L'œuvre Notre-Dame pourquoi ne pas faire comprendre le sens du christianisme à partir des Vierges à l'enfant et des Piétas? Pourquoi aucun manuel n'explique-t-il le sens du crucifix? Encore faudrait-il que les Musées ne se contentent pas d'une présentation esthétique, mais qu'ils contextualisent, qu'ils donnent sens aux œuvres. Les reliquaires ont disparu des églises. Qui sait encore à quoi servent, dans les Églises, ces niches vides? Qui sait lire, dans les musées, la signification de ces objets si richement décorés?

AC/ Essentiel : *Enseigner le fait religieux, est-ce remettre Dieu à l'école ?*

D. BORNE : Certainement pas ! Évoquer le fait religieux c'est être dans l'ordre de la connaissance et de la raison; la laïcité c'est autre chose. La laïcité, ce sont les valeurs de la République, il faut se référer aux textes: "Tous les hommes naissent libres et égaux en droit". C'est le point fort de la laïcité et en même temps la tension qui naît dans sa pratique. En République, le conflit entre égalité et liberté est à la fois naturel et permanent. "Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, mêmes religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public", dit encore la Déclaration de 1789. La loi de 1905 qui acte la Séparation de l'Église et de l'État ne dit pas autre chose: "la République assure la liberté de conscience, elle garantit l'exercice des cultes, s'il ne trouble pas l'ordre public". Ces affirmations valent pour les établissements scolaires.

Le fondement de la laïcité, c'est l'égalité d'éducation telle qu'elle est définie par Condorcet et Jules Ferry. C'est pour cela que l'État prend en charge l'éducation en se substituant aux familles. Il garantit, dans les établissements publics, l'accueil de tous. L'école laïque n'exclut pas, elle accepte au contraire des enfants d'origines très diverses et se donne la mission de faire des citoyens qui appartiennent tous à la communauté nationale et obéissent aux mêmes lois. Les croyances sont personnelles, elles restent les croyances de chacun, les connaissances, au contraire, sont communes et indispensables à tous. Il ne s'agit pas de réenchanter le monde comme certains le croient mais de respecter la dimension spirituelle que, peut-être, chaque élève porte en lui.

Il n'y a pas d'ambiguïté : nous enseignons le fait religieux adossés aux valeurs de la République.

*Propos recueillis le 27/10/03 à GUEBWILLER
par Marcel SPISSER, IA-IPR d'Histoire-Géographie,
à l'occasion de l'Université d'automne sur "l'enseignement du
fait religieux "*

Bilan d'un sondage sur l'enseignement du fait religieux (du 23/03 au 24/05 2003)

ANALYSE DES RÉSULTATS SUR LA BASE DE 400 RÉPONSES DÉPOUILLÉES
SONDAGE RÉALISÉ ENTRE LE 23 MARS ET LE 24 AVRIL 2003

I. LES BESOINS

La question **"Ressentez-vous des besoins de formation en matière de savoir"** portait sur un panel des grandes religions présentées par ordre alphabétique.

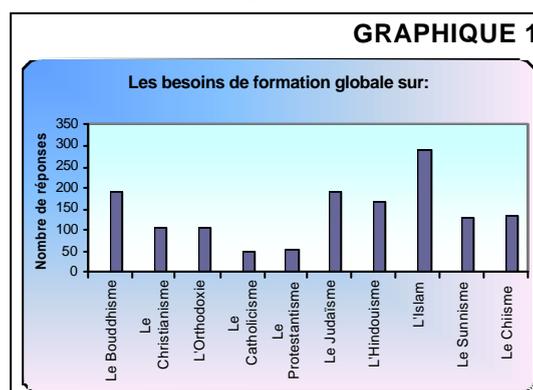
Sans surprise, **"l'islam"** est la religion sur laquelle porte la majorité des demandes (71.75%), en outre beaucoup d'enseignants souhaitent aussi en savoir plus sur le **"Chisme"** (33.75%) et le **"Sunnisme"** (32%).

Le **"Judaïsme"** suscite lui aussi beaucoup d'interrogations (47,25%) témoignant du souci des enseignants de disposer de connaissances et d'arguments solides pour aborder des sujets qui dans certains contextes, peuvent être polémiques.

Le parent pauvre reste le **"Christianisme"** (25.75%), surtout le **"Catholicisme"** (11.75%) et le **"Protestantisme"** (13.75%), **"l'Orthodoxie"** (25.75%) suscitent davantage de questions. Mais sait-on ou plutôt croit-on savoir? Compte tenu du manque de connaissances des élèves dont se plaignent les éducateurs de façon récurrente, on peut s'interroger sur une nouvelle façon pour les enseignants d'acquérir les éléments indispensables à la transmission de la culture judéo-chrétienne.

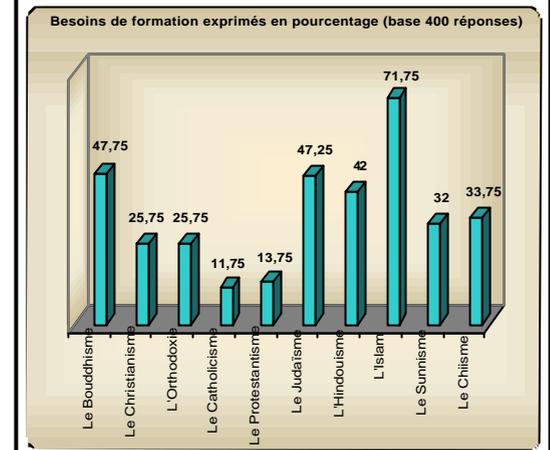
Un peu plus inattendu, compte tenu de leur faible place dans les programmes, est le grand nombre de réponses concernant le **"Bouddhisme"** (47.75%) et **"l'Hindouisme"** (42%). Loin d'être négligeables, ces demandes nous semblent concerner davantage le besoin de culture générale personnelle que souhaitent développer les personnes intéressées plutôt que l'aspect pédagogique. Pour répondre au besoin exprimé, elles pourraient être traitées, comme le suggère un des questionnaires, lors de séminaires organisés le week-end.

Dans la rubrique **"Autres"** ont été évoqués, le **"shintoïsme"**, le **"confucianisme"**, à plusieurs reprises le **"chamanisme"** et **"l'animisme"**, toutes questions fort intéressantes mais qui restent marginales dans notre enseignement et qui ne peuvent donc être prioritaires. Par contre, une demande importante d'études comparatives des religions ou de thèmes transversaux est séduisante et pourrait s'avérer riche d'enseignement



GRAPHIQUE 1: LES BESOINS DE FORMATION GLOBALE EXPRIMÉS EN FONCTION DES CHIFFRES BRUTS

GRAPHIQUE 2: LES BESOINS DE FORMATION GLOBALE EXPRIMÉS EN FONCTION DES POURCENTAGES



II. LES QUESTIONS A APPROFONDIR

Nous avons essayé de savoir à travers la question **"Vous souhaitez développer vos connaissances dans chaque religion sur:"**, sur quels aspects précis les personnes interrogées ressentaient-elles un besoin de formation.

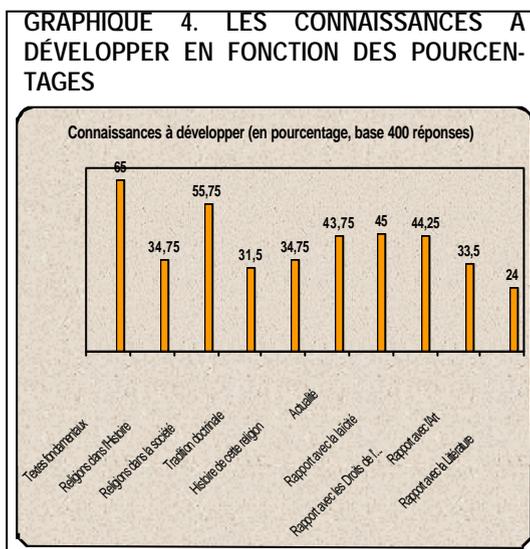
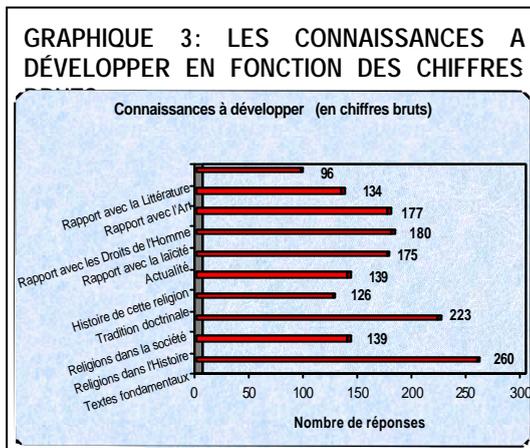
"Les textes fondamentaux et leurs clés de lecture" sont l'élément qui suscite le plus d'intérêt (65%). Ceci correspond bien au souci d'exactitude et d'objectivité des enseignants qui ont besoin de savoir précisément quels textes utiliser pour "muscler" leurs cours et leur argumentation. Ils souhaitent avoir à leur disposition une série de textes précis ne pouvant être controversés et acquérant le statut de textes patrimoniaux (Décalogue, tel passage de l'Évangile, du Coran, etc.) Ceci nous paraît répondre aussi à un besoin d'uniformité, souvent souligné dans les questionnaires, un message clair dans le cadre d'une école laïque et républicaine, donc tolérante mais qui entend véhiculer des valeurs communes.

"L'importance des religions dans la société" (55.75%), la **"tradition doctrinale"** (31.5%), **"l'histoire des religions"** (34.75%) ou **"leur influence dans l'histoire"** (34.75%), répondent à des interrogations plus larges qui témoignent du besoin de formation des pédagogues dans ce domaine.

Le grand nombre de demandes sur les **"rapports avec les droits de l'homme"** (44.25%) et **"l'actualité"** (43.75%) sont, en ces temps perturbés, aisément compréhensibles. L'école est l'endroit où il est possible d'obtenir une réponse à ces questions mais encore faut-il que l'enseignant dispose des informations nécessaires pour répondre de façon cohérente et argumentée.

Le **"rapport avec l'art"** (33.5%) et le rapport avec la **"littérature"** (24%) sont moins souvent évoqués que nous ne l'imaginons. C'est pourtant devant les difficultés des jeunes à comprendre la symbolique médiévale chrétienne

ou à étudier un tableau de la Renaissance que l'on se rend compte de l'urgence! Même remarque en ce qui concerne la littérature, pourtant les enseignants de Lettres sont nombreux à souligner la difficulté croissante de faire comprendre, faute de culture religieuse, les écrits du XVIII^e, fondements de notre culture moderne. Près d'une personne interrogée sur deux s'interroge sur les **rapports avec la laïcité** (45%) Ce n'est pas une surprise car cela correspond à un problème que se pose sincèrement beaucoup d'enseignants et qui est une question centrale qu'à notre avis, il est difficile d'éluder. Il faut au contraire réfléchir au moyen de faire comprendre que l'enseignement du fait religieux n'est pas un enseignement religieux **présupposant l'autorité d'une parole révélée**, mais qu'il procède d'une **approche descriptive, factuelle et notionnelle** des diverses religions sans leur accorder **un quelconque monopole du sens**, mais en reconnaissant leur appartenance à l'univers symbolique auquel on se doit **d'étendre l'intelligence réflexive et critique** (La distinction des deux domaines a bien été rendue par Régis Debray dans son rapport p. 23-26). L'école française doit être un des endroits où il est possible de le faire.



III. FORMATION CONTINUE

1. LES OUTILS

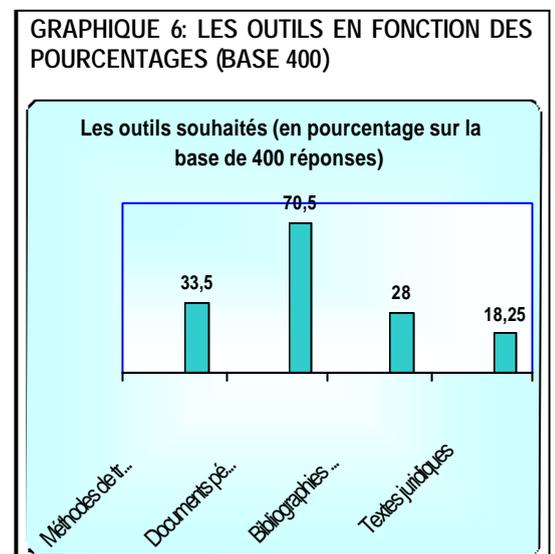
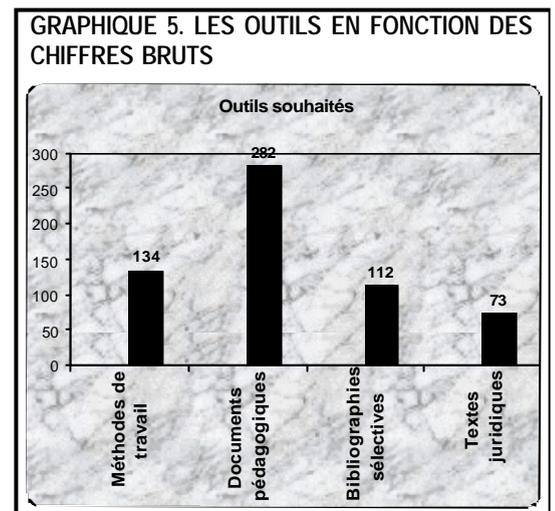
Les réponses obtenues révèlent le besoin pressant d'outils pédagogiques et particulièrement de documents adaptés. Il est réel que les premières études démontrent l'inadéquation entre les manuels et le programme qui restent l'outil de base de l'enseignant voir parfois, sa seule source. Il importe très rapidement de se préoccuper de la

fabrication **"d'outils pédagogiques"** adaptés à la problématique du Fait Religieux afin de guider les enseignants dans cet enseignement délicat (70.5%).

Les enseignants réclament également des **"méthodes de travail"** (33.5%), des **"biographies sélectives"** (28%) et des approfondissements **"sur les textes juridiques"** (18,25%).

Le point commun de tous ces outils est qu'ils doivent être créés car pour le moment, les seules sources sont les comptes rendus d'Universités d'été, de conférence, les articles de la presse spécialisée, les ouvrages de fond des universitaires et des chercheurs, quelques travaux I.U.F.M. intéressants mais ne portant que sur l'une ou l'autre des religions. Il n'existe ni synthèse, ni document pédagogique complet sur ce thème.

Parmi les suggestions apparues dans la rubrique **"Autres"**, sont évoqués des sites Internet. Il convient d'être très prudent car nul contrôle n'existe sur le Net où l'on peut raconter tout et n'importe quoi. Il faudrait mieux ouvrir, sur les sites académiques, une rubrique "fait religieux" contrôlée et mise à jour, faisant le point sur l'état de la recherche, recommandant tel ou tel site ou ouvrage, annonçant les formations et pouvant répondre à d'éventuelles questions



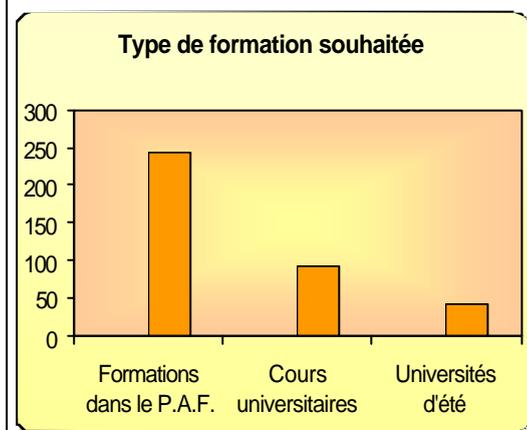
2. LES BESOINS EN FORMATION

Massivement, les personnes interrogées privilégient les "stages de formation au P.A.F." (60.5%) Les stages prévus pour l'année scolaire 2003-2004 auront comme objectif de répondre aux sollicitations du présent questionnaire. Il serait souhaitable qu'ils soient ouverts au Public comme au Privé.

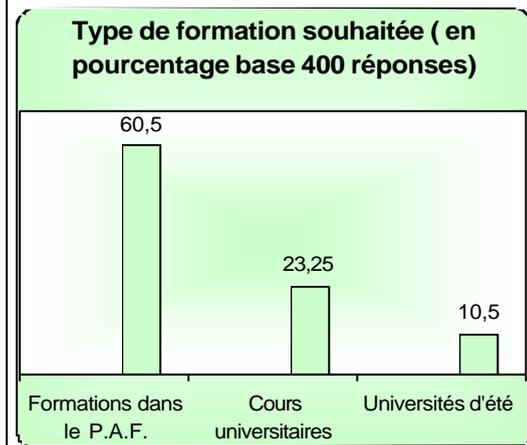
Des "cours universitaires" spécifiques sont souhaités par 23,25% des réponses. Compte tenu de la richesse des universités alsaciennes, il pourrait être intéressant de mettre en place des séminaires adaptés aux horaires des enseignants: le mercredi après-midi ou le samedi, non seulement à Strasbourg, où ces formations sont proposées, mais aussi à Colmar et Mulhouse, afin d'être accessibles au plus grand nombre d'enseignants possible.

Les "universités d'été", encore peu connues, n'attirent guère les enseignants (10.5%) Il est certes réel que les vacances d'été se raccourcissent comme des peaux de chagrin, celles des enseignants de lycée commençant le 14 juillet pour s'achever tout début septembre et que beaucoup ont des charges de famille qui ne leur permettent pas d'y participer. C'est dommage car ces formations qui réunissent des passionnés d'une question sont très enrichissantes et permettent, en deux ou trois jours, de réunir, auprès de personnes compétentes et sans perturber le rythme scolaire, des quantités d'informations utilisables dès la rentrée suivante.

GRAPHIQUE 7: TYPE DE FORMATION SOUHAITÉE EN CHIFFRES BRUTS



GRAPHIQUE 8. TYPE DE FORMATION SOUHAITÉE EN POURCENTAGE



Le questionnaire comportait également deux questions (22 et 23) permettant aux membres des équipes éducatives, s'ils le souhaitent, de nous faire part, de façon plus personnelle, de leurs centres d'intérêt ou de leurs préoccupations.

Nous pouvons classer les réponses de la façon suivante (Les témoignages de certains enseignants sont cités entre parenthèses):

1) L'enseignement du fait religieux :

La notion de "fait religieux" soulève des interrogations. De quoi parle-t-on exactement? Les frontières ne sont-elles pas mouvantes entre religion, histoire des religions et culture religieuse? Entre la notion de religion et celle de secte? Voire entre enseignement du fait religieux et prosélytisme... (Certains élèves musulmans ne comprennent pas que l'on puisse étudier les rites chrétiens au moyen âge comme appartenant à l'organisation sociale de cette époque).

En fait, la position des enseignants semble à leurs yeux mal assurée: comment respecter à la fois leur devoir de réserve et la liberté de conscience des élèves? (Comment, en cours d'histoire, faire sortir les élèves musulmans d'une lecture fondamentaliste du Coran? Jusqu'où le professeur peut-il aller? En a-t-il le droit?). Comment ne pas se sentir en état d'infériorité devant un élève lorsqu'on ignore les pratiques d'une religion dont on est censé parler avec autorité?

Par ailleurs, il y a une demande de formation spécifique dans ce domaine: enseigner une religion exige un savoir-faire qu'il faut acquérir.

Beaucoup d'inquiétude se manifeste à l'égard du fanatisme et de l'intégrisme portés par la religion. On souligne à la fois la difficulté d'aborder cette question dans le contexte actuel et la valeur de tolérance qui peut être portée par un tel enseignement forcément pluraliste.

Enfin, trois points qui n'apparaissent pas dans notre questionnaire sont soulevés par les enseignants :

- le rapport aux matières scientifiques (évolution, alimentation, contraception).

La question de:

- l'origine de l'homme semble parfois poser problème lorsqu'elle est abordée du point de vue de la science.
- le rapport à l'inconscient et à la psychanalyse.
- une réflexion transversale sur les pratiques diffuses d'un religieux éclaté dans nos sociétés (célébrations sportives, Harry Potter, etc.).

2) Une perspective comparatiste

Introduire le fait religieux dans son enseignement, c'est l'aborder sous les différents points de vue que représentent les différentes religions. Beaucoup de questions sur les "schémas communs" ou sur les différences et convergences des diverses religions, parfois sur des points précis: la genèse du monde, le statut de la femme, les fêtes, les personnages.

3) Le Christianisme

Les réponses concernent moins l'approche ou le contenu de cette religion que l'attitude des élèves à son égard: on remarque de façon récurrente une culture chrétienne de

plus en plus réduite chez les élèves, les références bibliques élémentaires ne sont plus connues. C'est le professeur de lettres qui fait de l'initiation à la culture religieuse (cela devient pesant d'étudier des textes du XVII^e et XVIII^e siècle).

Un principal remarque l'influence du catholicisme sur la mentalité des parents en milieu rural.

4) L'Islam

C'est la question qui paraît soulever le plus grand nombre d'interrogations sur son contenu et ses diverses manifestations :

Le Coran, ce qu'il recommande vraiment ; que le professeur de lettres puisse aborder avec assurance quelques textes du Coran dans le cadre de la découverte des textes fondamentaux en 6^e ; que l'on puisse parler du Coran comme on parle de l'Ancien Testament en utilisant les termes de mythe et de parabole ; sa différence avec le Hadith. Qu'est-ce que la Charia ? Le sunnisme et le chiisme. La relation de l'islam à la modernité, à la laïcité, à la tolérance, à l'intégrisme. La place et la montée de l'islam dans le monde ou en France. Les racines religieuses de conflits au moyen orient, du nationalisme et du terrorisme. Le statut de la femme et plus particulièrement celle de la jeune fille dans les banlieues françaises. Le port du voile et sa progression. Les préjugés véhiculés par les imams et par les journalistes. Le rapport de l'islam à l'art : l'image (art et autorité politique) ; le nu et le voile (Dieu et la beauté).

Sur l'attitude à adopter vis-à-vis des élèves musulmans :

- beaucoup d'enseignants font état de problèmes lorsqu'il s'agit d'enseigner la Shoah, le conflit israélo-palestinien, l'histoire des Hébreux, certains aspects du christianisme, mais également de l'islam qui peut apparaître comme une "chasse gardée", la sexualité et la reproduction. On s'interroge sur le comportement des élèves : leur attitude vis-à-vis des femmes, de l'autorité ; sur le port du voile (tolérance ou pas), sur les cours de natation, sur le refus de certains d'entrer dans la cathédrale. On s'inquiète de la manipulation des jeunes par les groupes islamistes et par les imams ; de la représentation qui fait de tous les Maghrébins des délinquants ou des tendances xénophobes dans la société française. On espère qu'une meilleure connaissance de l'islam permettra de mieux comprendre ces élèves dans leur vie quotidienne et dans leur histoire.

4) Le bouddhisme et l'hindouisme

Quelques remarques sur le manque de connaissance dans ce domaine.

5) Les autres croyances

Des informations sur l'animisme pour comprendre les croyances des élèves d'origine africaine ou guyanaise ; une réflexion sur le religieux diffus qui n'appartient pas aux religions instituées ; sur les sectes ; sur le satanisme et son attrait sur les adolescents ; sur les mythes scientifiques.

6) La laïcité

De nombreuses remarques sur le rapport des religions à une république laïque, le danger d'un repli identitaire, de l'intégrisme, du fanatisme religieux ; le problème de l'intégration des musulmans. Comment agir pour que la laïcité républicaine soit une valeur partagée ?

À l'intérieur des établissements se pose le problème de l'organisation du temps scolaire (fêtes spécifiques, absences, jeûne, repas, etc.) : comment demeurer un établissement laïc ?

En Alsace, particulièrement : le poids des heures de religion dans une DHG. On souhaite que cette réflexion sur l'enseignement du fait religieux ne soit pas récupérée par les instances religieuses locales.

On souligne la nécessité d'une démarche laïque dans l'enseignement du fait religieux.

Enfin, une vingtaine de questionnaires manifestent l'opposition totale des enseignants à l'introduction de cette question dans l'enseignement au nom de la laïcité.

7) L'actualité

Nous vivons dans un monde où la question du poids de la religion sur la société et dans l'histoire occupe l'actualité : on évoque le retour du religieux, son instrumentalisation dans les conflits politiques, les racines religieuses des conflits au moyen orient et la géostratégie : guerre en Irak, conflit israélo-palestinien et la relation entre la Turquie et l'Europe.

En dehors du domaine politique, sont évoqués les problèmes liés à la bio-éthique.

8) Le comportement des élèves

On note le peu de connaissance des élèves dans le domaine religieux ou même l'absence totale de repères ; leur indifférence, leur manque d'intérêt. À l'inverse, le "surinvestissement" de certains autres ou le regain d'intérêt ; l'absence de distance critique de la part des musulmans ; la reproduction de schémas de pensée issus du milieu familial. La répercussion sur les élèves d'origine différente des crises internationales ; les rapports difficiles entre juifs et musulmans, le fondamentalisme des témoins de Jéhovah. On signale que la question du religieux peut susciter de violents antagonismes en classe.

9) Le fait religieux dans sa relation aux programmes disciplinaires

Il ne s'agit pas d'enseigner une religion : comment aborder les textes fondateurs en d'un strict point de vue littéraire ? À l'inverse, comment aborder les textes du XVII^e et du XVIII^e siècle avec des élèves qui n'ont pas les connaissances requises dans le domaine religieux ? Il est difficile de trouver le temps nécessaire en français pour traiter ce sujet lorsque ce n'est pas l'objet du cours.

Les difficultés surgissent en histoire lorsqu'on traite de l'époque médiévale (la place du christianisme, les croisades), du nazisme ou de l'holocauste.

L'étude de l'évolution du monde vivant heurte les croyances religieuses de certains élèves.

Pourquoi faudrait-il attendre la classe de Terminale et le cours de philosophie pour traiter avec les élèves du problème du mal, de la souffrance, de la mort et du sens de la vie ?

CONCLUSION

La réflexion sur l'enseignement du fait religieux est engagée dans les milieux de l'Éducation Nationale depuis une vingtaine d'années. Face à l'inculture religieuse grandissante des élèves, elle a affirmé la nécessité d'introduire à l'école laïque un enseignement d'histoire des religions : le

rapport de Philippe Joutard, chargé de présider la commission pour la réforme des programmes d'histoire-géographie date de 1989, le colloque de Besançon sur le thème " Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque " de 1991. En 1996 sont publiées de nouvelles orientations des programmes d'histoire et de français pour les classes de 6^e, 5^e, 2^e et 1^{re} accordant davantage de place au fait religieux. En 2002 est rendu public, le rapport de Régis Debray effectué à la demande du ministre Jack Lang.

Ces quelques repères visent à rappeler que la réflexion dans ce domaine n'est pas nouvelle et qu'un grand nombre des questions soulevées par les enseignants ont déjà fait l'objet d'étude dans ce cadre. La seule surprise vient peut-être de la place considérable accordée aujourd'hui à l'islam et au comportement des élèves musulmans dans les préoccupations des enseignants. Sans vouloir nier l'importance de la question, il ne faudrait pas non plus que l'actualité nous amène à la surdéterminer. On peut se demander par exemple si les enseignants ont véritablement pris conscience des divers renouvellements méthodologiques introduits dans le champ du christianisme dont la connaissance ne semble pas poser problème.

La carence des manuels est à cet égard révélatrice. Il faut noter cependant qu'un enseignant désireux de se former dans le domaine du christianisme trouverait à sa disposition une abondante bibliographie d'ouvrages à caractère pédagogique. Dans le cas de l'islam, il n'en est pas de même, notamment en ce qui concerne les textes fondateurs, et les ouvrages de spécialistes doivent encore faire l'objet d'un traitement didactique pour être facilement utilisables par les enseignants qui n'ont pas vocation à être des chercheurs.

Le besoin d'une culture générale personnelle apparaît également dans la demande de formation sur le bouddhisme et l'hindouisme dont la place dans les programmes est marginale. Nous retenons donc de cet aspect le besoin d'une formation envisagée de façon globale et peut-être dans une perspective comparatiste. Les nombreuses interrogations sur la notion de "fait religieux" et sur la démarche impliquée par un tel enseignement nous y invitent.

*25.4.2003 Viviane Comerro/
Françoise Dieterich*

Enseigner Byzance

Jean-Paul II a proclamé en 1985 les moines byzantins Cyrille et Méthode patrons de l'Europe, avec saint Benoît. Pour le pape polonais, l'héritage spirituel de Byzance constitue une composante essentielle de la culture européenne. Selon la même perception de l'histoire, le patriarche de Constantinople Bartholomée se fit en 1994, dans la cathédrale de Strasbourg, le fervent avocat de l'autre Europe, issue de l'hellénisme chrétien". Cette vision originale n'est que rarement partagée par les historiens. Ainsi pour le médiéviste Jacques Le Goff, pourtant très attentif à la partie slave de l'Europe, Byzance aurait plutôt agi comme un pôle répulsif, qui aurait permis, au même titre que l'Islam, l'émergence au Moyen Âge d'une identité européenne. Il s'agit ici d'une Europe latine, occidentale, qui ne laisse à Byzance qu'un rôle de repoussoir. Gageons que l'adhésion à l'Union Européenne, aux côtés de la Grèce, de pays héritiers de la civilisation byzantine (Chypre, Bulgarie) va susciter de nouvelles réflexions sur l'identité de l'Europe en train de se faire.

La perception traditionnelle que nous avons de Byzance, héritée des philosophes du XVIII^e siècle, est trop souvent celle d'un empire immuable, gouverné par un autocrate et plongé dans des querelles théologiques absconnes. L'histoire de Byzance nous enseigne, à rebours de ces lieux communs, que cet État, héritier de Rome et de culture grecque, sut faire preuve d'une remarquable faculté d'adaptation tout au long du Moyen Âge. Les options religieuses des empereurs, qui furent la source de violents conflits, du IV^e au VIII^e siècle, visaient d'abord à unifier un empire cosmopolite autour d'une foi droite (orthodoxie), sanctionnée par des assemblées délibératives (conciles). Rappelons que les dogmes chrétiens furent forgés dans le monde byzantin: jusqu'au IX^e siècle, les huit conciles œcuméniques reconnus par Rome et par Constantinople eurent tous lieu en Orient. Rome demeura par ailleurs une ville byzantine jusqu'au milieu du VIII^e siècle, et les institutions pontificales restèrent durablement marquées par leur passé byzantin.

Byzance ne fut pas seulement un empire, mais d'abord une civilisation qui sut, à partir de multiples héritages, se forger une identité originale et la diffuser au-delà des limites de l'État byzantin. L'art byzantin constitue sans nul doute un legs essentiel de cette civilisation. Dans sa relation à l'image, Byzance se distingue de l'Occident médiéval. Au début du IX^e siècle, des lettrés (Théodore Stoudite, le patriarche Nicéphore) ont développé une théologie brillante, qui visait à justifier la vénération dont les représentations du Christ, de la Vierge et des saints devaient faire l'objet. Dans cette théologie, l'image (icône, en grec) participe du caractère sacré du modèle représenté. Dans une église orthodoxe, le fidèle doit donc suivre un parcours déterminé, qui le conduit à vénérer les icônes,

en se prosternant devant elles et en les embrassant. Cette théologie et ces pratiques de dévotion, récusées par les théologiens francs, ont induit une codification stricte des représentations religieuses, souvent marquées par leur caractère hiératique. Malgré ce formalisme apparent, l'art byzantin fut tout au long du Moyen Âge une source d'inspiration pour l'art religieux occidental.

Byzance sut intégrer à son modèle de civilisation, au IX^e et au X^e siècle, plusieurs peuples slaves. Les Serbes, les Bulgares et les Russes, en adoptant le christianisme sous sa forme byzantine, ont partagé des valeurs et des références communes avec les Grecs. Le Mont Athos, en Macédoine (Grèce), a été au Moyen Âge le lieu de diffusion de cette culture religieuse byzantine. Les monastères russe, serbe et bulgare qui s'y trouvent ont été en particulier un lieu de formation pour les futures élites religieuses. Les orthodoxes accordent en effet une place essentielle aux moines, pourvus d'un charisme spirituel qui justifie leur influence dans la société. Par ailleurs les évêques, qui ne peuvent être mariés, à la différence des prêtres, sont très souvent issus du monde monastique.

La compréhension des faits religieux dans les pays orthodoxes ne peut donc faire l'économie d'une connaissance de l'histoire du christianisme byzantin. L'élargissement de l'Europe à l'est doit sans doute à l'avenir conforter l'enseignement de Byzance au collège et au lycée. Le programme de 5^e réserve seulement 3 heures à l'empire byzantin, dont l'étude est principalement centrée sur la religion orthodoxe et sur les pouvoirs de l'empereur. En seconde, le programme insiste sur les relations entre les diverses cultures de la Méditerranée au XI^e siècle, et permet d'aborder l'empire byzantin, un des modèles de la monarchie normande. Il serait sans doute souhaitable de développer à l'avenir un enseignement sur le monde gréco-slave des XIII^e-XV^e siècles, essentiel à la compréhension de l'identité des pays balkaniques.

Christophe GIROS

*Maître de conférences d'histoire médiévale
à l'université Lumière-Lyon 2.*

Bibliographie :

J. Le Goff, **L'Europe est-elle née au Moyen Âge**, Paris, 2003, p. 41-43.

Synthèse de l'étude académique : l'enseignement du fait religieux en Baccalauréat professionnel

Au mois de septembre, M. André Lemblé, Inspecteur de l'Éducation nationale - Histoire Géographie, a adressé aux lycées professionnels de l'Académie de Strasbourg un questionnaire visant à recenser les pratiques et les attentes des professeurs en ce qui concerne l'enseignement du fait religieux à travers les programmes d'histoire des classes menant au baccalauréat professionnel. La présente synthèse reprend les réponses à ce questionnaire. Les 110 questionnaires retournés ont été dépouillés et synthétisés. Les collègues qui auraient le sentiment que leurs commentaires ont été insuffisamment pris en compte sont invités à préciser leur point de vue à M. André Lemblé.

Résumé :

Une large majorité d'enseignants considère cet aspect du programme pertinent et utile pour lutter contre l'intolérance. Les difficultés rencontrées renforcent les uns dans cette conviction mais en découragent d'autres, d'où des demandes de formations qui portent soit sur les contenus (à approfondir ou affiner), soit sur la didactique (pour enseigner les notions ou gérer les tensions qu'elles révèlent).

Question 1

Pour vous, l'intégration du fait religieux dans les programmes de première baccalauréat professionnel :

	nombre de réponses	%
est une bonne chose	78	71
est inutile	2	2
est une bonne chose, mais il faudrait modifier les recommandations du programme	4	4
est une bonne chose, mais il faudrait l'étendre	20	18
sans réponse	4	4
autres réponses :	" c'est nuisible " (1) " c'est tendancieux tel quel " (1)	

Synthèse des commentaires :

De nombreux collègues relèvent l'aspect positif de cet enseignement pour développer tolérance et respect chez nos élèves, "issus d'horizons très différents". En effet, selon eux, cet enseignement aide à "lutter contre l'ignorance et la manipulation" en permettant de découvrir la religion de l'autre et les liens qui unissent ces 3 monothéismes.

Certains insistent sur l'importance de s'adapter à la classe ("il est rare que le prof s'y prenne deux fois de la même manière"). Et en effet, les points de vue divergent : si d'aucuns affirment que cela "correspond à une préoccupation des jeunes", qu'ils s'appuient sur eux et leurs expériences, d'autres écrivent que "peu d'élèves sont véritablement intéressés".

Parallèlement, des collègues s'interrogent sur la place à laisser au débat sur ce sujet qui peut être "polémique", voire "explosif", et se demandent où situer la frontière avec l'ECJS. D'autres relèvent que c'est un

"important moment d'échanges" qui "permet d'alléger des tensions" même s'il y a, au départ, "un certain malaise voire une agressivité".

Plusieurs collègues disent ne pas aborder ce point du programme et ce pour deux raisons principales : difficultés rencontrées (provocations racistes par exemple) ou réticences à enseigner des "connaissances religieuses" dans un "établissement public laïque".

Ceux qui seraient favorables à l'extension de cet enseignement indiquent trois directions : vers les autres niveaux de formation, puisque tous les élèves ne poursuivent pas leur scolarité jusqu'au bac ; vers les autres religions (et notamment le bouddhisme) ; vers d'autres manifestations des phénomènes religieux (l'architecture ou l'art en général).

(Un collègue déplore que le terme "laïcité" n'apparaisse pas dans le programme, or c'est une des notions rattachées au point 3.3. "Ecole et société")

Question 2

"Quel est dans les sujets d'étude au programme celui qui vous pose des problèmes au niveau de l'enseignement ?"

	nombre de réponses	%
l'évolution des trois grandes religions monothéistes	23	20
l'évolution des rapports entre société et religions	54	47
sans réponse (ou "aucun problème", "sans opinion", "n'enseigne pas")	38	33

* total supérieur à 110 pour cause de réponses multiples

Synthèse des commentaires : "quels sont ces problèmes ?"

Le collègue qui parle de "séances houleuses mais fondamentales pour faire évoluer les mentalités" semble bien résumer l'avis d'un certain nombre d'enseignants confrontés à la nécessité de "distinguer interrogations, affirmations et provocations".

Si la difficulté à faire passer la notion de laïcité est évoquée à plusieurs reprises (notamment à un public d'origine musulmane pour qui la dissociation du politique et du religieux ne serait pas évidente), c'est "l'intégrisme" que les collègues mentionnent le plus, associé plus ou moins directement à des "provocations", voire des "propos antisémites". Parallèlement d'autres dénoncent les réactions racistes et xénophobes de certains élèves.

Il leur semble difficile mais nécessaire de lutter contre "une vision du monde orientée" ou des amalgames ("arabe / musulman, juif / israélien") alors que les notions sont "complexes et sensibles". C'est un sujet qui, selon un autre collègue "nécessite du doigté, de l'habileté pédagogique".

Le rôle joué par les médias est mentionné à plusieurs reprises : comment aborder sereinement ce point du programme quand la polémique sur le foulard à l'école (par exemple) est à la Une des médias ?

La brièveté du temps imparti à ce point du programme est également relevée tandis qu'un collègue met l'accent sur la "méthodologie particulière" que demande l'histoire des religions et qu'un autre regrette que ce contenu ne donne pas lieu à "un enseignement à part entière".

Question 3

"Souhaitez-vous une formation dans le cadre de l'enseignement du fait religieux ?"

	nombre de réponses	%
oui	57	52
non	51	46
sans réponse	2	2

Synthèse des commentaires : "sur quels points doit porter cette formation ?"

1. demandes de contenus :

• "acquérir des connaissances solides", "plus précises", "pointues" "pour un enseignement de qualité"

beaucoup de demandes autour :

- de la connaissance de l'Islam ("des Islam" [sunisme, chiisme, wahhâbisme] et notamment des courants fondamentalistes), du Coran ;
- des relations entre l'Etat et les différentes religions et de leur(s) évolution(s) ; de la laïcité ;
- des relations entre la société (notamment l'école) et les différentes religions et de leur(s) évolution(s) ;
- des pratiques religieuses en France et de leur(s) évolution(s) ;

Ainsi que des questions plus ou moins précises en lien, notamment, avec les mutations des traditions et des pratiques religieuses.

2. demandes didactiques :

• Comment "introduire la séquence pour éviter la polémique" ou "le racisme" ?

• Comment "gérer et désamorcer les tensions" ; "répondre aux provocations" ; "aborder ce sujet dans la sérénité" ?

• Comment "éviter les généralisations trop simplistes, les confusions" mais "présenter clairement les 3 religions" ?

• Mener une réflexion "sur la présentation du fait religieux dans les manuels" ; les "supports à présenter aux élèves" ; "mettre en oeuvre une méthodologie propre à l'histoire des religions".

• "Accorder nos violons autour de la laïcité" ; "confronter nos manières de faire pour affiner sa propre démarche".

3. demande d'une bibliographie

Question 4

Avez-vous déjà rencontré des difficultés à aborder des questions de nature religieuse dans le cadre de votre expérience professionnelle ?

	nombre de réponses	%
oui	36	33
non	68 *	62
sans réponse (dont "oui et non") (* parmi lesquels un certain nombre de collègues n'enseignant pas l'HG en première bac. pro.)	6	5

Synthèse des commentaires : "lesquelles ?"

• "Importance d'avoir des références religieuses pour comprendre certains textes en Français"

• "Mise en doute des affirmations du professeur" ; "soupçon de prosélytisme" ; "refus des élèves musulmans d'écouter un non musulman parler de leur religion" ("surtout si c'est une femme" précise un(e) collègue).

• "importance des préjugés" ; "affirmations fausses" ; "refus d'écouter l'autre" ; voire "insultes"

(racistes ou antisémites) ; difficultés, remarque un collègue, que l'on "rencontre souvent en ECJS".

• difficultés croissantes lorsqu'il peut y avoir "confusion entre faits religieux et politiques" : Palestine, Irak, laïcité de l'école française, par exemple.

Par ailleurs, on décèle une certaine exaspération de collègues face aux situations ambivalentes (accepter ou refuser qu'une élève porte le voile, que des élèves boivent et/ou mangent en cours en fin de journée pendant le ramadan, ...)

Enfin, ces difficultés, amènent quelques collègues à renoncer : " je n'aborde plus le fait religieux en bac. pro " ; " j'évite ce sujet car certains élèves sont à l'affût [...] de discussions houleuses ".

A contrario, un collègue explique le fait qu'il n'ait pas rencontré de difficulté jusqu'à présent par son choix de " partir du " vécu ", du " su " des élèves ".

Question 1

Pour vous, l'intégration du fait religieux dans les programmes de première baccalauréat professionnel :

	nombre de réponses	%
est une bonne chose	78	71
est inutile	2	2
est une bonne chose, mais il faudrait modifier les recommandations du programme	4	4
est une bonne chose, mais il faudrait l'étendre	20	18
sans réponse	4	4
autres réponses :	" c'est nuisible " (1)	
	" c'est tendancieux tel quel " (1)	

Question 5

Quelles sont les questions qui vous préoccupent dans ce domaine ? Quelles suggestions avez-vous à faire ?

Parmi les nombreuses remarques et questions des collègues, certaines, qui recoupaient des éléments déjà mentionnés plus haut, ne sont pas reprises ici. Merci d'excuser certains rapprochements de points de vue, qui peuvent paraître réducteurs, mais il était nécessaire de confronter des réflexions extrêmement diverses.

On retrouve l'éventail des opinions exprimées en réponse à la première question de cette enquête :

- certains enseignants sont intrigués ou préoccupés par la place, voire la présence de ce point de programme dans un enseignement public et laïque : " manque de clarté du cadre législatif " ; " problème de laïcité en Alsace-Moselle " ; " nous n'avons pas à enseigner de connaissances doctrinales ". Deux collègues déplorent la " présence excessive du fait religieux dans l'école ".

- D'autres mettent en avant la nécessité d'une définition claire de la laïcité (fréquemment évoquée) et de sa mise en pratique à l'école : " comment réagir en l'absence d'un consensus politique face au problème du voile ? " ; " [il faudrait] faire observer une totale laïcité à l'école, puis on pourra enseigner le fait religieux avec sérénité ".

- D'autres, enfin, défendent la nécessité de cet enseignement : " l'enseignement du fait religieux ne heurte nullement le caractère laïque de l'école ", au contraire, " le cours accentue la tolérance " et le " rôle de l'enseignant est de faire baisser les tensions communautaires " ou " religieuses " et ce d'autant plus que " l'actualité rend nécessaire de distinguer islam et islamisme " pour éviter les amalgames. " Il est important que les jeunes aient dans leur formation la possibilité d'être confrontés à un point de vue neutre/laïque sur ces questions " et il ne faudrait pas " aborder [ce thème] car la société en a peur mais parce que la société en a besoin ".

Des collègues expriment parallèlement leur inquiétude face à " la dérive communautariste " ou " l'émergence de l'intégrisme " et ses " corollaires : le sexisme, la discrimination, l'agressivité ".

Comment mettre en œuvre cet enseignement ?

" Faut-il éviter les thèmes délicats ? " ; " comment évi-

ter les polémiques ? " ; " comment rester neutre ? " ; " comment faire réfléchir ? " ; " comment faire acquérir ces références religieuses ? " ; " quelle place au débat ? "

Les pistes ouvertes par les collègues sont nombreuses et diversifiées :

- en " donn[ant] la parole aux élèves pour expliquer leur religion " ;

- en partant du vécu des élèves pour " aller vers les textes ", " établir au bout du compte un humanisme commun mais différencié " ;

- en étudiant l'influence du religieux sur la société à travers l'exemple de l'architecture ou de l'art en général ;

- en montrant aux élèves que les différentes religions peuvent servir la République ;

- en " faisant intervenir des religieux dans les classes " ;

- en " visitant des lieux de cultes " ;

- en mettant en évidence les différences entre les courants, les pratiques au sein d'une même religion ;

- en abordant cette question " de la façon la plus rigoureuse et historique ".

- en favorisant le travail interdisciplinaire avec :

- le Français et " l'intertextualité " ou " la lecture d'autobiographies de victimes d'intolérance, de militants des droits de l'homme " ;

- l'ECJS et des questions à la jonction avec l'histoire comme " quelle importance des fêtes religieuses dans notre société contemporaine ? " ; " pourquoi la pratique religieuse semble-t-elle diminuer dans notre société occidentale et prendre plus d'importance dans les sociétés orientales ? " (association qui a également pour avantage d'augmenter l'horaire consacré à cet aspect du programme d'histoire)

Un collègue a joint à sa réponse un éditorial des DNA (par Olivier Picard, 13.10.03) : *Ni croix, ni voile, ni kippa...*

Quelques réflexions du rédacteur...

- La prudence de nombreuses formulations et les hésitations dont elles témoignent me semblent rendre compte directement de la complexité du débat et des nombreux enjeux qui l'entourent.

- Certaines réticences de collègues m'étonnent : il ne s'agit pas d'enseigner des " connaissances religieuses " (voire " la religion ", pour réveiller des souvenirs d'enfances alsaciennes) mais de prendre en compte, en cours

d'histoire, l'impact du fait religieux sur les mutations de la société, ce qui ne me semble pas en contradiction avec un enseignement public et laïque.

- Il me semble que les choses seraient plus simples si nous distinguions nettement histoire et ECJS. En effet, ce qu'on nous demande d'enseigner (et non de débattre) c'est l'influence du fait religieux sur notre société, depuis 1850. En caricaturant, il me semble, par exemple, qu'il ne s'agit pas, dans le cadre du programme et du cours d'histoire, de discuter de l'historicité de Jésus mais d'étudier l'influence du christianisme sur la société française. C'est plus d'enseignement que de débat qu'il s'agit : s'il y a discussion, elle porte plus sur un échange d'informations (sur les pratiques par exemple) que sur un échange de points de vue. Débattre du port du foulard à l'école relevant alors de "l'éducation civique juridique et sociale" et non du

cours d'histoire (même s'il est bienvenu que les élèves s'y réfèrent pour étayer leurs argumentations).

- Je m'interroge sur la pertinence de faire intervenir des religieux en cours d'histoire : le régime concordataire leur laissant une place dans l'établissement, les élèves qui le souhaitent peuvent les rencontrer ; les inviter me semblerait susceptible de justifier certaines accusations de prosélytisme citées plus haut et susciter plus de débats théologiques que ça n'apporterait de connaissances historiques aux élèves. Je n'ai pas le même point de vue sur la visite de lieux de cultes.

*Synthèse élaborée par Martin Fugler,
PLP formateur (lycée Oberlin, Strasbourg)*

Université d'Automne

Religions et Modernité

Guebwiller - 27 au 30 octobre 2003

1) Objectifs prévus :

À travers cette Université d'Automne, les organisateurs ont visé trois types d'objectifs :

Tout d'abord rapprocher la recherche de type universitaire des enseignants du second degré, des formateurs d'IUFM, et des corps d'inspection de façon à favoriser la compréhension des religions (limitées ici aux trois monothéismes), et donner des outils conceptuels et méthodologiques à l'enseignement du fait religieux dans les différentes disciplines scolaires (histoire, géographie, lettres, arts, langues, philosophie).

Ensuite, il s'agissait de promouvoir une approche ouverte, rationnelle et critique des religions permettant de mettre en place une "laïcité d'intelligence" à égale distance de l'ignorance ou de l'hostilité et de l'acte de foi. Il s'agissait de montrer combien la compréhension scientifique des religions, loin d'affaiblir la laïcité, la renforce et la fonde.

Enfin, il fallait montrer la pertinence d'une approche pluridisciplinaire des religions, ainsi que l'approfondissement dont se font mutuellement bénéficier les notions de religion et de modernité. Il s'agissait d'étudier les religions à la lumière du processus complexe de la modernisation, et aussi d'éclairer la modernité à travers le prisme des religions.

Ces trois types d'objectifs ont été mis en place à partir de conférences, d'ateliers et de tables rondes permettant à la fois la transmission magistrale d'information, l'échange de pratiques pédagogiques, et le débat sur les grandes questions d'actualité.

2) Objectifs atteints :

La table ronde du jeudi 30 octobre avait pour finalité de procéder à une évaluation immédiate de cette université d'automne. Il semble logique de laisser sur ce point la parole à deux participants, qui ont bien exprimé les positions de leurs collègues, et leur état d'esprit à l'issue de cette université d'Automne. On retrouvera l'intégralité de leur intervention dans les Actes en préparation :

Danièle Cotinat, IA-IPR d'histoire (Académie de Versailles) :

"On voit bien ce qui s'est passé dans cette université : pendant les premiers jours consacrés aux travaux de recherche, aux travaux universitaires, qui nous ont énormément nourris, la passion était passée au second plan, et il suffit que l'on reparle de l'application dans nos classes, c'est-à-dire face à la diversité de nos élèves, pour que la passion revienne.

Le premier apport de cette université d'automne est qu'elle nous a justement donné l'occasion, à travers toutes les conférences et toutes les réflexions, d'une mise à distance, et c'est peut-être cette mise à distance, sûrement elle d'ailleurs, qui nous permettra de dépassionner le débat. Cette mise à distance a consisté en ce qu'on nous a dit, et redit - et mon Dieu ça nous fait bien plaisir, si vous me le permettez - qu'on peut très bien, aujourd'hui, à l'heure qu'il est, tenir un discours critique sur les religions.

Moi c'est la première chose qui m'a intéressée : on peut être un être de raison, et s'emparer d'un phénomène reli-

gieux, essayer d'en faire le tour, essayer de l'observer, en convoquant la raison le plus possible, et je prendrais un exemple qui m'a beaucoup plu : est-ce qu'enseigner le fait religieux, c'est parler de la révélation ? Évidemment, pour les croyants, quand on a parlé de la révélation, on a tout dit - mais bien sûr, dans le cadre de l'école laïque, ce n'est peut-être pas de la révélation qu'il faut parler, et j'ai beaucoup apprécié qu'effectivement, on ait pu démontrer, preuves à l'appui, que ces grands monothéismes ne sont pas nés d'un coup de chapeau, d'un coup de baguette magique, mais que c'étaient des surgissements qui venaient progressivement, au fil du temps, qu'il s'agisse du monothéisme juif, ou de l'islam, ou même du christianisme, du moins dans ses origines. Donc un processus d'élaboration, et là on est dans le social, on est dans le politique, et on peut le démontrer. D'une certaine façon, c'était aussi ce même processus qui, au fil du temps, était très intéressant, on l'a dit, pour l'élaboration des grands textes religieux. Ces grands textes résultent d'une histoire, ils ont eux aussi leur histoire, et ils sont inscrits dans l'Histoire. Je pense qu'on peut très bien se saisir de cette réalité pour faire cours aux élèves, de sixième comme de seconde, puisque c'est à ce moment-là que cela se passe. On pourrait aussi filer la trame du côté de l'islam, puisque là aussi, à travers l'étude du Coran, j'emprunte le mot à M. de Prémare, il y a toute "une aventure éditoriale" et je pense que ce terme est fondamental, car il permet la mise à distance.

Deuxième mise à distance qui m'a semblé, pour ma part, intéressante, outre le fait qu'une transmission critique des religions est possible, c'est qu'une religion a une épaisseur historique - elle s'inscrit dans le temps. Je veux dire par là que très souvent, on a le sentiment, quand on voit le christianisme en sixième ou en seconde, qu'on nous le décrit à son origine comme s'il était déjà tout fait, préfabriqué ou achevé. Je pense que, sur ce point, les conférences nous ont donné le moyen d'inscrire le phénomène religieux dans une histoire, dans une épaisseur historique. De la même façon on a tendance à figer l'islam dans les cinq piliers, on part de cela en cinquième, on le retrouve en seconde, comme si de toute éternité cette religion tournait essentiellement autour de cela.

Enfin, troisième chose qui m'a semblé très intéressante, c'était cette interrogation sur la modernité : c'est vraiment un angle d'attaque très intéressant, très riche, parce que cela montre que les monothéismes qui nous sont les plus proches, en particulier le christianisme, ont erré eux aussi dans la modernité. Pendant des siècles finalement, c'est toute l'histoire d'une errance ; il a fallu bien des choses pour arriver à cette prise en compte de la modernité, et ce n'est pas terminé, c'est sans doute toujours d'actualité ; et cela donne un autre éclairage sur les problèmes que posent la modernité et l'islam, parce que ce n'est quand même pas facile, dans une classe où l'on a tous ces élèves différents, de dire à un moment donné du temps que le christianisme a évolué, qu'il est arrivé à une certaine modernité - même si elle est sans cesse en devenir et à construire -, car alors, les autres, on va les laisser dans l'ombre ? eux sont les tenants d'une religion archaïque,

dépassée, qui n'arrive jamais à rien, qui ne se tire de rien? J'ai trouvé que toutes ces conférences sur l'islam nous permettaient d'envisager, effectivement, le passage à la modernité : c'est aussi une religion qui s'interroge sur la modernité.

Enfin, dernier point, ce que j'ai trouvé aussi très positif, c'est l'approche plurielle qu'on nous proposait : bien sûr l'approche sociologique, qui était intéressante, mais aussi l'approche philosophique - même si pour certains d'entre nous elle a semblé plus complexe -, l'approche comparatiste, aussi : il faut une étude comparée sinon on ne peut pas dire qu'on est dans le cadre de la laïcité. Et enfin, les dernières interventions de ce matin ont montré tout l'intérêt d'une approche interdisciplinaire (...).

Jacqueline Gaillard, professeur de philosophie (Académie de Strasbourg) :

"Je voudrais d'abord dire que l'intérêt et la richesse de cette université d'automne étaient autant - et c'est important bien sûr - dans la qualité et dans le nombre des interventions (nombre qui m'a paru incroyable et que je n'avais jamais vu préalablement), et donc dans la richesse, le foisonnement de choses que nous avons apprises en trois jours et demi, que dans la qualité des débats qui suivaient chacune des interventions, entre nous, à table, et qui prolongeaient en fait la réflexion collective, et je crois que ce qui s'est joué ensuite dans les prises de parole et dans les interventions après les tables rondes, c'est le prolongement de cette discussion justement que nous avons eue ensemble les uns et les autres, après telle ou telle idée exposée en conférence magistrale par exemple. Donc, c'est vrai, on va prolonger en nous-mêmes cette réflexion qu'on a amorcée, on va y réfléchir, on va aussi la transmettre à nos collègues, et essayer de réfléchir avec eux sur la façon de pouvoir, sur le terrain, traduire tout ce que nous avons appris à penser pendant ces quelques jours.

Concernant les apports théoriques, puisque c'est le premier point de notre table ronde, je distinguerais deux aspects des apports concernant le contenu de ce qu'on a pu appeler les uns et les autres pendant ces trois jours le "fait religieux". Un premier point c'est que tous ces termes, la religion, la modernité, le fait religieux au singulier, la croyance, la sécularisation, la rationalisation, le réformisme, le fondamentalisme, tous ces termes, qui sont des abstractions, sont en fait simplistes et caricaturaux, et donc on a appris à voir que les choses sont infiniment plus complexes, et elles le sont de manière infinie dans chacune des approches religieuses qu'on a pu aborder, où tous ces termes ne prennent pas forcément le même sens, ne renvoient pas forcément aux mêmes choses, et ne renvoient pas forcément au même degré de réalité : entre la réalité sociale d'une part, et la construction d'une identité politique d'autre part, entre le rapport aux dogmes, et aux textes ou aux rituels, on a des conceptions différentes de la rationalisation, de la sécularisation etc.

Le deuxième point qui m'a beaucoup apporté, et je pense à beaucoup d'autres aussi, c'est le fait de lever un doute qui nous habitait tous, c'est l'idée que peut-être l'abondance du fait religieux dans nos programmes aujourd'hui, et l'importance qu'on y accorde, après le rapport de Régis Debray mais aussi avant, risquaient d'être un phénomène de mode et pourraient prendre éventuellement des aspects inquiétants en minorant d'autres aspects de notre culture générale dans nos différentes disciplines. Et j'ai

été heureuse de comprendre qu'en quelque sorte, en fait non, parce que ce rapport au fait religieux comme fait fondamental du bagage de culture, de connaissances, de savoir que nous devons donner à nos élèves, n'est pas un phénomène qu'on pourrait appeler "idéologique", ou une perspective sociale, mais qu'il renvoie à un renversement de ce qui était une problématique étroite dans les années précédentes et qui faisait qu'on a occulté pendant très longtemps ces faits, alors que ces faits nous ont formés, nous ont constitués, demeurent une part énorme de notre héritage, et que peut-être ils retrouvent la place qu'ils n'avaient pas préalablement et que ce n'est pas forcément infondé.

Troisième aspect de cet apport théorique : l'idée qu'il faudrait peut-être se débarrasser de catégories logiques - bon, c'est peut-être le philosophe qui parle -, de concepts, d'outils verbaux qui sont trop étroits, qui sont réducteurs, et qui sont souvent constitués sous la forme de binômes ou d'oppositions réductrices, même celle qui fait l'intitulé de cette université d'automne, c'est-à-dire "religions" d'un côté et "modernité" de l'autre, mais aussi tous les couples savoir / croyance, tradition / rationalité, instruction / ignorance, objectivité / subjectivité, tous ces couples ne sont pas si simples et ne fonctionnent pas de manière aussi exclusive que cela, et faire la part des deux, c'est en fait impossible, et prétendre que d'un côté, c'est le versant irrationnel, sombre etc., et de l'autre, c'est le versant logique, c'est le savoir, c'est l'instruction publique, c'est la rationalité etc., c'est évidemment absurde. La difficulté que nous éprouvons tous aujourd'hui évidemment, c'est de savoir comment faire intervenir cette prise en compte, on l'a vu, de la subjectivité, de la croyance, du rapport à l'absolu, à la transcendance, selon nos disciplines, d'une manière qui soit compatible avec les objectifs rationnels du savoir, de l'instruction publique, sans justement retomber dans ces clivages absolus qui font que certains disent "la religion, c'est l'irrationnel, on n'en parle pas, c'est la subjectivité, c'est le domaine de la vie personnelle, c'est pas le domaine de l'école, etc."; donc cette université a beaucoup contribué à éclairer le caractère absurde et non rigoureux de ces antagonismes.

Quatrième aspect aussi, je dirais que cette université a beaucoup éclairé - même si on ne l'a pas tous perçu tout de suite, parce que cela ne correspondait pas forcément aux intitulés majeurs des conférences - l'idée de laïcité, et la manière dont cette notion elle-même n'est pas un absolu intangible dont l'interprétation serait unique, mais au contraire renvoie au fond à cette histoire des faits religieux ou des religions elles-mêmes, et à cette histoire de la construction du politique, qui nous habite encore aujourd'hui, qui n'est pas définitif, que nous sommes encore entraînés de prolonger, ou de tenter d'achever, et que donc personne ne peut prétendre avoir une définition absolue, définitive, de ce qu'est la laïcité, de ce en quoi la laïcité prétendrait ou non traiter le fait religieux en tant que tel - on a vu en partie hier, mais dans d'autres conférences aussi, que ça mettait en jeu le statut de l'élève comme sujet, comme personne, comme sujet apprenant ou sujet "épistémique", ou comme personne privée, le statut de l'élève comme ayant rapport à une construction de soi qui relève de l'absolu, ou de l'éthique, ou de valeurs par rapport à une construction de soi qui relève de la socialisation ou du politique (la construction du citoyen); donc on a vu que les choses ne sont pas si simples, et qu'on ne peut pas gommer la subjectivité de l'élève, même si elle n'a pas à être prise en compte en tant que telle dans la classe parce

que ce n'est pas l'objectif de la formation de l'élève et du citoyen, mais en même temps, sa subjectivité, elle est là, et on ne peut pas en faire l'économie, et donc on doit tous élaborer nos réponses et nos attitudes pédagogiques par rapport à cet ensemble de problèmes qu'on a appris à se poser, ou qu'on a continué à se poser, depuis trois jours. (...)"

Guy Mandon: La présence ici de l'Inspection Générale a un sens, évidemment, qu'il ne faut ni exagérer ni minimiser. Nous sommes naturellement attentifs à ce qui se passe sur l'ensemble des questions importantes, et celle-ci en est une. La présence du Doyen le premier jour, et ma présence ensuite, vous l'avez remarqué il s'agit d'une présence essentiellement destinée à écouter, à voir quels sont les dialogues, à voir ce qui s'instaure, et aussi à voir les conditions dans lesquelles se réalise actuellement la formation, parce que c'est un point de débat que nous pourrions aussi avoir. Alors, moi j'ai été frappé pendant ces trois journées, au fond, de la superposition, mes prédécesseurs à cette table l'ont dit et je vais le redire, la superposition au fond de trois thèmes qui se sont emboîtés, bien sûr, un peu inévitablement, et pas forcément malheureusement. Il est clair que le thème central est celui du fait religieux et que pour beaucoup d'entre nous évidemment, nous sommes venus pour nourrir notre réflexion, rechercher des réponses, peut-être, réfléchir sur notre pédagogie, notre didactique etc. C'est le premier point bien sûr qui est apparu et qui est apparu, j'allais dire, un peu crescendo, parce qu'il apparu de façon encore beaucoup plus nette ce matin; nous aurons eu une série d'interventions qui étaient vraiment extrêmement intéressantes. Voilà le premier point. Cet aspect a été enveloppé par un second, qui prend une autre dimension, qui est effectivement celui de la réflexion sur le statut des religions actuelles et le fameux débat sur la modernité. C'est un débat passionnant que ce débat, à condition qu'on veuille bien ne pas se limiter à la notion de "moderne". La notion de modernité qui fait flores actuellement, que certains écrivains ont beaucoup développé, avec la "construction historique", avec la condition historique. Et c'est un peu le sens d'une question que j'ai voulu engager hier matin avec Mme Nizard, parce que ça me paraît extrêmement important: il ne suffit pas pour avoir une histoire d'avoir un passé, mais il est fondamental effectivement, quand nous interrogeons la modernité, de voir comment tel ou tel groupe peut entrer dans l'histoire, car faute de ceci, on reste au stade d'un passé mémoriel, et le stade du passé mémoriel, on sait bien qu'il ne fonde pas une nation, il fonde essentiellement des communautés, et c'est bien là un problème qui est fondamental dans les dialogues que nous pouvons avoir. J'ajouterais un troisième élément bien entendu qui est revenu de façon extrêmement importante, et qui est celui de ce qui se passe dans nos établissements. Alors, j'ai écouté, si vous voulez, bien entendu, avec beaucoup d'intérêt. J'ai écouté, surtout les inquiétudes, et dans le métier d'inspecteur, on les entend souvent, et on en n'est pas forcément très très heureux mais on essaie de comprendre. Moi, il me semble qu'il y a toujours par rapport à notre enseignement deux visages, que nous évoquons alternativement. Parce que nous sommes relativement inquiets de nos échecs, parce qu'on nous les renvoie facilement, c'est vrai, mais aussi parce qu'on ne nous dit pas assez sur quel chemin nous nous inscrivons. Or nos établissements actuellement, ils ont aussi une histoire, et cette histoire, depuis cinquante ans

au moins, décrit un processus qui est celui de la démocratisation. Cette démocratisation, bien entendu elle s'est intéressée au nombre. Bien entendu, elle s'est intéressée à la diversité. Mais elle a conjugué sur un nouveau mode le rapport de nos établissements avec le reste du monde. C'est la fameuse désanctuarisation. J'évoquerais d'autres types de rapports dans nos établissements. Évidemment, l'intérêt nous l'avons voulu. Mais nous ne pouvons pas renoncer comme ça, rejeter comme ça ce qui a été un projet très long. Alors, bien sûr, il nous pose des problèmes très paradoxaux. C'est le fameux débat que posent maintenant quelques philosophes: la démocratie rend-elle l'école impossible? Oui, à un certain moment, il y a bien une tension entre le monde scolaire, qui naturellement s'inscrit sur le registre de la tradition, s'inscrit sur le registre de l'autorité, et puis cette ouverture très large. C'est normal. C'est normal! Ça fait partie de ce que nous avons voulu, d'un certain côté. Mais parfois aussi c'est douloureux, et nous ne pouvons pas rester désarmés devant. Alors, où est l'arme suprême?: Est-elle dans la loi? Après tout le débat peut s'ouvrir. Mais la loi nous fera basculer de l'aval de la responsabilité vers l'aval de la culpabilité et du jugement. Et il faut savoir que nous vivons dans une société qui a cette forte tendance à créer des zones de barbelés successives de la loi. Alors si la loi est nécessaire, oui, mais avec, quand même, une certaine réflexion. Après tout, il y a un débat qui s'ouvre sur l'école, -et après tout, ce débat peut aussi évoquer ça. Je voudrais dire aussi une seconde chose, elle me paraît extrêmement importante: c'est que dans la première phase de l'histoire de la laïcité, au fond c'est l'école, entendez l'école primaire qui était au premier rang. C'est l'école qui a intégré tout le monde, et qui a mené de sacrées batailles, on oublie maintenant par exemple la bataille sur les langues en particulier, ce n'était pas une petite affaire. Désormais, c'est vrai, nous nous occupons du secondaire, ce qui veut dire que nous ne sommes pas seulement des lieux où nous devons nous préoccuper que la laïcité soit respectée? nous sommes aussi des lieux, je reprendrais l'expression de Marcel Sachot hier, des lieux presque de militance, où dans tous les cas, nous devons nous inscrire nous aussi dans cette fonction qui est celle de la laïcité, c'est-à-dire cette fonction émancipatrice. Ceci me conduit au deuxième point, qui est la question à mon avis centrale que se posent tellement les enseignants, lorsqu'il s'agit dans un cours - pardonnez-moi, je vais prendre celui d'histoire-géographie, après tout, comme ceci, ce sera plus simple pour moi -, lorsqu'il s'agit d'enseigner ce fameux fait religieux: qu'est-ce qu'on fait quand on enseigne le fait religieux? Vous savez, si c'était si simple, la question serait résolue. Et on a eu quand même très récemment, autour d'un ouvrage qui s'appelait Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité, un fameux débat sur lequel je ne reviendrai pas. Simplement, je crois que nous devons être très clairs sur quatre points qui me paraissent fondamentaux. Le premier est de nature épistémologique - pardonnez l'emploi de grands mots, mais il nous appelle à bien insister sur le fait central et majeur: nous sommes des professeurs d'histoire, de géographie? de philosophie, de musique etc., nous enseignons une discipline. Nous n'avons pas à nous préoccuper artificiellement de surajouter quoi que ce soit. Lorsque la dimension religieuse est nécessaire à la compréhension des objets que nous présentons, nous devons l'utiliser. Mais il n'y a pas de statut en dehors de ceci, ça me paraît extrêmement important, sinon on confond les genres. Deuxième aspect, à mon

avis, c'est l'aspect scientifique: l'aspect scientifique pose un problème qui me paraît assez redoutable et qu'il faut dénouer, car il est parfaitement normal, légitime, voire nécessaire, il est très important que nous soyons au fait de ce qui s'écrit sur les questions que nous avons à enseigner, et en particulier les questions religieuses. Bon. Il s'agit d'un sujet qui a droit à l'Université, etc. Que nous soyons en plus très intéressés par cet aspect, et que petit à petit nous arrivions à débayer tout le mythe, à débayer toute la croyance, pour arriver à construire quelque chose qui historiquement tient, je dois dire, c'est assez merveilleux. Marcel Sachot qui était là hier a publié l'an dernier un ouvrage magnifique, qui est L'invention du Christ par les hommes, c'est très remarquable. Cela nous montre comment le Christ se fabrique, petit à petit, au cours du premier siècle. Tout ceci est extraordinairement passionnant. Mais n'a pas à voir directement avec notre enseignement. Il ne nous appartient pas de descendre dans une classe pour aller dire "les enfants, aujourd'hui nous allons parler du Christ, de Moïse, de l'Exode, etc. Jusqu'ici, vous croyez ceci, et maintenant moi je vais vous dire, c'est comme ça!". Nous savons que nous aurons à faire à quelque chose qui s'appelle "les croyances", et que ce qui importe dans les croyances, ce n'est pas une réalité théologique ou archéologique à débusquer absolument, ce qui est important pour nous c'est de savoir ce que croyaient ceux qui étaient porteurs de cette croyance. C'est extrêmement important, parce que tout à l'heure, notre jeune collègue a posé un problème qui me paraît très important: lorsqu'il dit "je ne veux pas enseigner les dogmes", mais bien sûr! Sauf qu'il y a des pousse-au-crime. Il n'est pas là mon propos de tomber ici sur quelque manuel que ce soit, parce que je crois que les auteurs de manuels pourraient se retourner contre ceux qui ont écrit les instructions. Mais lorsque l'on voit par exemple systématiquement dans les bouquins de seconde les débuts du christianisme traités de la manière suivante: premièrement, le monde juif au temps du Christ et la Palestine; deuxièmement Jésus-Christ; troisièmement, les écrits puis l'expansion du christianisme, comment voulez-vous que celui qui écrit le manuel, étant obligé de saisir l'objet Jésus historiquement, ne commence pas invariablement en disant "Jésus, on ne sait rien sur lui"? Mais il a quand même une page à écrire, ce Monsieur... Alors comme il dit "on ne sait rien sur lui", on a du ramassage, du picorage, qui consiste petit à petit, passez-moi l'expression, à transformer le Nouveau Testament en parole d'évangile, c'est-à-dire "oui, bon, il est né à Bethléem", ou tel autre bouquin: "on sait qu'il appartenait à un milieu de croyants puisqu'il allait au Temple, et d'ailleurs, même, une fois, il a embêté les docteurs, hein!". Tout ceci est intenable, et oblige à faire ce que disait notre collègue. Et ça donne, lorsque vous avez une inspection: le collègue, il vous dit "ah ça! Vous êtes encore bien tombé aujourd'hui! C'est le jour où je faisais mon catéchisme...". Alors ça c'est très important, et didactiquement, il faut bien entendu se tenir à l'écart des deux versions, c'est-à-dire celle qui consiste à instaurer une vérité scientifique contre des représentations religieuses, et d'autre part effectivement, celle qui consiste à s'en tenir à regarder, au fond, à avoir une vision purement catéchétique des faits. Il me semble que la réflexion didactique doit nous conduire, par exemple, si l'on prend le cas du christianisme, à commencer notre leçon par le premier objet historiquement tenable, c'est-à-dire les premiers chrétiens. Et qu'à partir des premiers chrétiens effectivement, on peut remonter en avant pour

étudier leur croyance, qui nous amènera au Christ. Elle ne nous amènera pas au Christ à travers une histoire, elle nous amènera au Christ à travers des faits de mémoire. De la même façon, sur le monde hébreu, à travers en particulier l'écriture de l'Ancien Testament. J'ajouterais un quatrième point qui est l'aspect pédagogique. La question de la pédagogie passe par deux choses qui sont complémentaires: la première, c'est que c'est un terrain difficile, oui. Nous touchons au domaine des représentations - c'est pas pareil d'enseigner le Christ, c'est pas pareil d'enseigner Mahomet, que d'enseigner Solon! C'était une évidence, pardonnez-moi, mais il fallait la dire. Alors, en face de ceci, quelle est l'issue? Il me semble que l'issue commence par le style indirect. C'est-à-dire que quand on parle d'une religion, elle est à quelqu'un et elle est à quelque moment. Quand on parle d'une croyance, elle est à quelqu'un et elle est à quelque moment. Les chrétiens du premier siècle croyaient que le Christ allait revenir. Ils croyaient que le Christ a fait des miracles. Ça fait partie d'une foi. Mais évidemment, si vous dites "Jésus faisait des miracles", ah oui, effectivement, c'est vous qui n'en faites pas un à ce moment-là... Simplement, il faut faire attention. L'autre jour, il y avait un article dans Le Nouvel Observateur, et quelqu'un dit: "vous comprenez, moi j'ai voulu enseigner Abraham, j'ai expliqué qu'Abraham était le fondateur de la religion juive, et puis il y a des petits musulmans qui ont dit: d'abord c'est pas Abraham, c'est Ibrahim, ensuite il est pas aux juifs, il est à nous!". Je veux dire qu'il y avait là - c'était pas du tout polémique cette affaire - une excellente occasion de considérer comment les juifs voyaient Abraham et ensuite, effectivement, comment d'autres pouvaient le voir. Ce problème-là est un problème très important. Parce que deuxièmement, nous l'avons vu ce matin: le fait religieux est souvent extraordinairement révélateur de l'état d'une société. Il est très clair que ce qui nous a été montré ce matin, de ce qu'un tableau avec une symbolique religieuse disait de la société du XV^e ou du XIV^e siècle, dans tous les cas de la grande crise, est évidemment essentiel. Si vous passez avec des élèves du XIII^e au XV^e siècles, et si vous passez en même temps du Christ au tympan des cathédrales, en majesté etc., ces magnifiques figures de l'art gothique qui disent un monde épanoui, un monde rayonnant, et que vous descendez au fond des églises, que vous regardez ces piéta au milieu des danses macabres, vous comprenez, ça veut déjà dire quelque chose: ça ne parle pas que du religieux, comme on le disait ce matin. Et j'ai trouvé merveilleux qu'à ce moment, une collègue a dit "oui, on a touché là quelque chose d'essentiel". Oui, évidemment qu'on a touché là à quelque chose d'essentiel! Pourquoi? Parce que l'intérêt du fait religieux c'est qu'il présente quelques invariants, quelques objets de référence: il est bien évident que la représentation, le changement de représentation du Christ entre le Moyen âge, les temps modernes, l'époque contemporaine etc., c'est bien évidemment quelque chose qui parle extraordinairement des sociétés.

3) Perspectives:

Si riche soit-elle une Université d'Automne ne peut qu'enclencher un processus qui a besoin de relais pour se maintenir et se développer.

La publication des Actes, leur envoi aux participants et aux intervenants, ainsi que leur diffusion la plus large possible, est une première étape que la DESCO envisage de réaliser avec beaucoup de rapidité.

Mais il convient encore de rappeler à tous les IUFM qu'ils doivent concevoir et organiser des formations sur l'enseignement du fait religieux, comme les y invite la circulaire de la DES de mars 2002 sur la rénovation de la formation des maîtres. La formation initiale des enseignants est un enjeu majeur pour la compréhension du fait religieux et son intégration effective dans l'enseignement scolaire. Les IUFM pourraient être invités à se rapprocher des universités, mais aussi de l'Institut européen en Sciences des Religions pour la mise en place de ces formations, ainsi que pour le lancement d'une politique de formation des formateurs dans ce domaine, en relation avec la réflexion sur la laïcité.

Enfin la réflexion sur l'enseignement du fait religieux doit aussi trouver toute sa place dans les plans de formation continue du premier et du second degré des Académies. Le pilotage de ces plans par les Recteurs doit permettre de veiller à l'inscription systématique de ces formations dans les plans académiques de formation.

Rapport d'évaluation

***(Jean-Marie Husser, Mark Sherringham,
Marcel Spisser)***

Quelques questions autour de l'enseignement du fait religieux en arts plastiques.

L'enseignement du fait religieux donne lieu à des colloques, à des séminaires universitaires. Il s'inscrit dans le Projet d'Académie au cœur du pôle culturel qui comprend notamment les enseignements artistiques.

Je propose simplement ici quelques réflexions générales essentiellement adossées aux actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5,6,7 novembre 2002, parus sous le titre "L'enseignement du fait religieux", "Les actes de la DESCO", CRDP Académie de Versailles en juin 2003. Je voudrais d'abord inscrire ces réflexions dans le cadre général dessiné par Xavier Darcos lors de ce séminaire : "En résumé, l'ensemble de ces finalités me paraît pouvoir être réunies autour de trois grands axes. Tout d'abord, enseigner le fait religieux revient à reconnaître le langage spécifique qui permet de le nommer et d'en déchiffrer les signes. Comprendre, en somme, une des manières de dire le monde. Ensuite, enseigner le fait religieux permet aux jeunes d'accéder à d'innombrables chefs-d'œuvre du patrimoine de l'humanité. Enfin, enseigner le fait religieux consiste à rendre les élèves capables de comprendre le rôle que joue le religieux dans le monde contemporain".

Dans la hiérarchie des moyens servant à exprimer l'absolu, la religion et la culture issue de la raison occupent le degré le plus élevé, bien supérieur à celui de l'art.

L'œuvre d'art est donc incapable de satisfaire notre besoin d'Absolu. De nos jours, on ne vénère plus une œuvre d'art, et notre attitude à l'égard des créations de l'art est beaucoup plus froide et réfléchie. En leur présence, nous nous sentons beaucoup plus libres qu'on ne l'était jadis, alors que les œuvres d'art étaient l'expression la plus élevée de l'idée. L'œuvre d'art sollicite notre jugement; nous soumettons son contenu et l'exactitude de sa représentation à un examen réfléchi. Nous respectons l'art, nous l'admirons; seulement, nous ne voyons plus en lui quelque chose qui ne saurait être dépassé, la manifestation intime de l'Absolu, nous le soumettons à l'analyse de notre pensée, et cela, non dans l'intention de provoquer la création de nouvelles œuvres d'art, mais bien plutôt dans le but de reconnaître la fonction de l'art et sa place dans l'ensemble de notre vie (...).

Sous tous ces rapports, l'art est et reste pour nous, quant à sa suprême destination, une chose du passé".

"Si parfaites que nous puissions trouver les images des dieux grecs, quels que soient l'excellence et l'accomplissement des représentations de Dieu le Père, du Christ et de Marie, cela ne sert de rien: nous ne plions plus les genoux".

Ces phrases bien connues, extraites des Cours d'esthétique professés par Hegel à l'Université de Berlin dans les années 1820, ne signent pas tant une prétendue "mort de l'art" qu'elles ne soulignent avec force, mais de façon complexe, une certaine rupture de lien: "pour nous", les modernes, les hommes de "la culture issue de la raison", l'art ne touche plus à l'Absolu; un lien serait rompu, historiquement. L'art devient alors objet de culture, objet de connaissance, de jugement, d'étude. A la distance inscrite dans l'époque ainsi déterminée entre l'art et l'Absolu cor-

respond la distance entre l'homme moderne (spectateur éclairé?) et l'œuvre d'art: on ne s'agenouille plus devant la peinture d'une Vierge à l'Enfant. Mais c'est aussi en cela que s'ouvrent la possibilité et la chance pour l'art d'exister pour lui-même, en tant que tel; Hegel le sait très bien. L'art serait donc ce qui est advenu aux œuvres des hommes une fois détachées du lien religieux qui les liait à l'Absolu: l'art ne touchait à l'Absolu qu'à n'être pas lui-même. Notre culture moderne, foncièrement historique (et historienne), porterait la marque de cette rupture de lien. Et la marque d'un paradoxe: issue et porteuse d'une religion historique, issue et porteuse d'une rationalité historique, notre culture moderne aurait aujourd'hui perdu une part de ses liens historiques: l'inculture religieuse va grandissante, un peu partout en Europe.

Mais le paradoxe n'est peut-être qu'apparent: l'histoire ne serait-elle pas elle-même "tissue" de liens, de "déliements" (vieux mot théologique attesté au XII^e siècle) et de "reliements"?

Ce préambule indique assez la complexité des rapports entre l'art et le religieux.

Le projet de faire une place au fait religieux - ou: "aux faits religieux"? ou: "aux effets religieux"? - dans l'enseignement des arts plastiques ne saurait faire l'économie de cette complexité: "l'époque" de Hegel, véritable source de notre modernité politique, est bien celle de la naissance et de la multiplication des musées, celle aussi de l'activation - ou de la ré-activation - de la question de la place des arts dans l'enseignement - et notamment du dessin, sans parler du "rêve" schillerien de l'éducation du genre humain par l'art -, celle de la place désormais de la religion dans l'éducation, celle enfin de l'éclosion d'une sorte de "théologie de l'art" - le romantisme et ses nombreux "avatar": je rappelle que ce terme désigne d'abord, dans la religion hindoue, les incarnations du dieu Vishnou! - "théologie" avec laquelle nous entretenons peut-être encore des liens profonds.

Ainsi, de l'art au religieux, le lien pédagogique n'a jamais été absent: le musée est par nature un haut lieu pédagogique (voir à ce sujet l'excellent ouvrage de Roland Schaer, "L'invention des musées" chez Gallimard, collection Découverte) et l'église, également (voir à ce sujet la très ancienne "théorie" des images comme Bible des analphabètes et des illettrés; ou encore, et de manière moins connue mais plus piquante, tel épisode très instructif relaté par Régis Debray dans "Vie et mort de l'image" (p. 132 et suiv.): je cite en entier le passage: "Dès 1881, le protestant Jean Macé, fondateur de la Ligue de l'Enseignement, avait intégré à ses Conférences populaires la lanterne magique", appareil moderne permettant des projections à toute une assemblée d'une grandeur et d'une qualité jamais obtenues (J. et M. André). Dévoués au "relèvement de l'âme populaire", les instituteurs de la future laïque étaient ainsi devenus des "conférenciers-projectionnistes". La République aurait-elle pris de vitesse l'Église en préemptant le nouveau visuel? Dès 1907, la Ligue laïque s'associait à Pathé pour intégrer le cinéma dans l'éducation populaire. Mais le Père Bailly,

Assomptionniste et polytechnicien, le fondateur du journal *La Croix* (1883), avait déjà compris, avant cette date, la nécessité de combiner la force de l'imprimé et le pouvoir de l'image, photogravure et chromolithographie. Dès 1897, ce militant catholique inventa même un projecteur de cinéma qu'il baptisa l'Immortel. "Pourquoi, écrit-il en 1903 dans ce journal, les grandes vérités chrétiennes ne seraient-elles pas ainsi publiées, divulguées, glorifiées comme elles sont dans les vitraux, les tableaux, les statues et les fresques?". Il avait déjà lancé le département de l'imagerie, le *Grand Catéchisme illustré*, et confié à un expert en optique, Coissac, la direction du Service des Projections ainsi que le premier mensuel entièrement consacré aux projections, *Le Fascinateur*.

C'est alors que naquit la controverse sur "le sermon lumineux" qui faisait église comble. Le prêtre en chaire avait-il le droit d'utiliser des vues cinématographiques sur le lieu du culte? Là où il le faisait, le succès était énorme. On vit même dans certains diocèses, avec la Passion tournée en 1897, des "Carêmes lumineux". ce n'est qu'en 1912 que Rome (...) décréta l'interdiction des projections dans les églises. Nos premières salles de cinéma, les cathédrales, ont alors dû céder la place aux Rex. Et les cinémas de quartier sont devenus nos églises paroissiales, au lieu de l'inverse".

La complexité des liens entre l'art et le religieux tient également à des problèmes de définition: pour en venir à l'intitulé même de la problématique engagée, sans tenter - cela va de soi - de redéployer la question de la ou des définitions de l'art (mais en tant que question, elle est aussi au cœur des enseignements artistiques, dans leur dimension philosophique) il conviendrait de s'interroger sur ce que l'on entend par "religieux", par "fait", par "le fait religieux" et par "enseigner le fait religieux". Il va de soi que les réponses ne sauraient être simples. Je renvoie globalement ici aux actes du séminaire "L'enseignement du fait religieux". Simplifier les réponses - et les questions elles-mêmes! - conduirait sans doute à réduire la compréhension des choses: s'il est clair que l'enseignement du fait religieux ne saurait être un enseignement théologique, ni un enseignement "engagé" (pour observer un "fait", selon une des caractéristiques que lui octroie Régis Debray dans son intervention inaugurale du séminaire, il faut de la distance), si d'autre part, comme le souligne le doyen de l'inspection générale Dominique Borne dans sa conclusion du même séminaire, c'est la laïcité qui est en jeu (je cite: "Saluons ce paradoxe d'aujourd'hui: l'enseignement du fait religieux donne corps à un printemps de la laïcité. L'école laïque aide à reconnaître le religieux, nos enseignements prennent en compte la dimension religieuse, afin de l'intégrer dans l'ensemble des savoirs; les faits religieux, enseignés parmi d'autres faits, ne relèvent pas d'une approche spécifique, ils s'inscrivent dans une démarche de raison", encore convient-il de poser la question du "comment" enseigner le fait religieux.

On peut indiquer quelques pistes, à partir d'éléments issus des actes du séminaire (et en attendant la publication des actes de l'Université d'été qui s'est tenue sur cette même question du 27 au 29 octobre 2003 à Guebwiller).

- **Première piste: Régis Debray**: "La notion de fait religieux nous guide et nous oriente vers la vie concrète des hommes et les traces incontestables qu'ils nous ont laissées. Elle évite de disserter sur les religions comme des entités homogènes, fixes et réifiées une fois pour toutes. Elle suggère plutôt d'en restituer, par petites touches, l'é-

clairage, l'atmosphère et le style, à partir d'un donné préalable et patent" (P. 19) (je souligne).

Le "donné préalable et patent", ce sont les "traces incontestables" laissées "par la vie concrète des hommes". C'est de cela qu'il faut partir, sur cela qu'il faut s'appuyer pour penser et engager cet enseignement du fait religieux. Dans le champ artistique, ces "traces incontestables" renvoient aux œuvres. Le propos de Régis Debray invite à une modestie dans la démarche: plutôt que la dissertation généralisante, une "restitution, par petites touches, de l'éclairage, de l'atmosphère et du style". Il s'agirait alors d'une sorte de mise en scène, de cadrage selon un travail sur ou autour ("petites touches") de la trace. Ceci afin de prendre en compte le caractère non univoque de la trace (comme "fait"), sans oblitérer (au contraire!) la nécessité pédagogique de montrer, de restituer (de "révéler"?) les traits essentiels du fait observé et étudié. Dans le domaine et la discipline des arts plastiques, ces traits essentiels sont de l'ordre du regard, de sa mobilisation, de ses mises en jeu par l'œuvre elle-même (celle-ci, précisément).

- **Seconde piste**: la nécessité d'une construction des savoirs à transmettre par l'expérience de l'œuvre. Lisons par exemple deux passages des actes du séminaire situés dans la section "Partir des œuvres".

"Commenter la crucifixion du retable d'Issenheim sans dire que les panneaux s'ouvrent sur la Résurrection, c'est réduire l'œuvre d'art et refuser d'observer le monde autrement qu'à travers le malheur sans issue. C'est parce que les pèlerins atteints du mal des ardents et pris en charge par les Antonins pouvaient, par un acte de foi guidé par la représentation iconographique, croire en la résurrection de ces chairs décomposées qu'ils pouvaient espérer la guérison en cette vie ou en l'autre "Nicole Lemaître, Idée de modernité et patrimoine immatériel".

"Partir des œuvres dans l'étude des faits religieux (je souligne ici le pluriel) suppose que celles-ci soient regardées, étudiées pour elles-mêmes et non pas seulement traversées pour atteindre un autre but", Isabelle Saint-Martin, "Figures du religieux dans l'art contemporain".

Le choix de la citation autour de Grünewald n'est pas dû au hasard: le retable d'Issenheim figure au programme limitatif de l'option facultative d'arts plastiques du baccalauréat général. Il y figure sous le chapeau de la question artistique générale de la présentation, en tant que polyptyque. La question posée par les deux citations est centrale: il ne s'agit pas de "traverser" l'œuvre, de la négliger en tant qu'œuvre (matérialités, mises en œuvre, formats, couleurs, constructions, compositions etc.) au profit immédiat d'un sens qui du coup existerait aussi bien non seulement "hors" d'elle mais encore "sans" elle (qu'il me soit permis de poser ici au moins à titre d'hypothèse, l'idée que la puissance du contenu religieux, son efficacité, sa force de propagation et de pénétration, est largement tributaire de la "puissance" de l'œuvre d'art; Alberti, à l'aube de la Renaissance, dans son "De la peinture" (1435) qui fonde véritablement l'art classique en Europe, le revendiquait déjà: "Et que la peinture ait représenté les dieux que les hommes vénèrent, il faut reconnaître que c'est un des plus grands dons faits aux mortels, car la peinture, a ainsi notablement servi la piété qui nous attache aux dieux en retenant les esprits par le moyen d'une religion intacte", Livre II, § 25); il s'agit en effet de "retenir les esprits" autour de l'œuvre elle-même, pour voir comment le ou

les sens est ou sont mis en œuvre par les moyens de l'œuvre : la taille "monstrueuse" du crucifié centrant et dominant la première présentation du retable, avec sa (re)présentation de la chair, le caractère désespéré et désespérant de la mise en scène (couleurs, lumières, composition, frontalité sans issue - mais déjà, la déchirure étrange de cette inéluctabilité par la présence anachronique de Saint Jean Baptiste, la présence "immatérielle" du texte de sa parole à la surface du tableau : le temps n'est pas fermé!), la présentation même de l'ensemble (l'ouverture des espaces et des temps réglée par le calendrier et la liturgie) comme scansion particulière d'un dévoilement, le jeu sur la statuaire - la peinture - le vivant, l'effet d'architecture dans l'architecture, d'espaces et de temps "emboîtés", tout cela - entre autres éléments - contribue à faire comprendre la fonction de cette œuvre.

Enseigner le fait religieux "à partir" du retable d'Issenheim ou d'autres chef-d'œuvre du patrimoine de l'humanité de ce type c'est à la fois s'engager dans une démarche iconographique destinée à fournir aux élèves les "clefs" permettant d'identifier le représenté et montrer comment la peinture avec ses moyens propres met en œuvre les significations religieuses. Le fait religieux artistique n'est pas nécessairement figuratif : dans le cas de ces œuvres non figuratives, le mode d'approche iconographique hérité de Panofsky n'est plus nécessairement opératoire ; ce qui n'empêche nullement ces œuvres de tisser un lien profond avec les significations religieuses inscrites par exemple dans des textes précis (Saint Jean de la Croix pour Alfred Manessier par exemple).

- **Troisième piste** : le travail interdisciplinaire. Le travail sur les œuvres comme "faits religieux" doit être mené avec rigueur ; reprenons là aussi une intervention du séminaire :

"On peut formuler quelques pistes de travail :

- inviter à la vigilance sur les mots et les concepts
- associer au savoir historique sur les faits religieux (ceux des trois grands monothéismes mais aussi ceux des religions mortes, et des religions sans dieu, bien instructives pour comprendre le phénomène religieux) un travail d'ordre non seulement sociologique, mais aussi philosophique.
- Inscrire une réflexion sur la laïcité et l'école et sur leurs histoires respectives, indissociablement liées, Christiane Menasseyre, "Laïcité et enseignement du fait religieux".

L'approche pluraliste du même fait religieux renforce l'esprit de laïcité et de rigueur : étudier historiquement et géographiquement la construction d'un couvent dans l'Alsace du XIII^e siècle, son développement à travers les siècles, y associer l'étude de la réalisation et de l'histoire du retable contribuerait - même par "petites touches" ! - à mettre assurément en lumière bien des aspects du fait religieux pour les élèves de tous les niveaux (avec plus ou moins de vigueur dans la "coloration" des "petites touches").

- **Quatrième piste** : la précédente citation - ainsi d'ailleurs que l'ensemble de l'architecture du séminaire - invite à élargir le champ du religieux ; la laïcité se marque ici avec insistance : s'il est légitime et souhaitable que les élèves s'approprient - dans une démarche strictement cognitive, "l'identitaire" pouvant ici constituer une mena-

ce pour la laïcité de la démarche - ou se ré-approprie - pour évoquer l'effet de rupture constaté par l'ensemble des intervenants, rupture dont il conviendrait de mesurer la radicalité - les "traces" toute proches, il est indispensable aussi de lier ce proche à des lointains qui l'informent parfois ou qui permettent par comparaison de mieux le comprendre. Il s'agit bien sûr de donner aux élèves, tout au long de ces pistes ici évoquées, des clefs indispensables au travail d'approche, de compréhension, d'interprétation des œuvres. Le cours d'arts plastiques ne saurait cependant devenir un cours d'iconographie ou d'iconologie. On sait cependant que la moindre image religieuse, gravée peinte ou sculptée, construite ou photographiée, ou filmée, de quelque système religieux que ce soit - y compris "aniconique" - est reliée à l'ordre du langage, de l'idée, de la pensée (par du texte, du récit, du paratexte etc.). La richesse, la complexité de ces liens font toute la sève des "enquêtes" iconologiques.

Le fait religieux est pluriel. Ce point rejoint une des difficultés majeures de la mise en œuvre de cette part du travail des enseignants : il s'agit d'ouvrir sur la connaissance - nécessaire et suffisante! - de systèmes religieux différents. La question de fond est ici sans doute celle de la formation : les "petites touches" seront-elles suffisantes, pertinentes pour rendre compte de l'essentiel? On remarque que l'étude de l'Égypte antique est souvent marquée pour les élèves de 6^e d'une intensité particulière, sans doute à cause de l'importance et de la qualité de l'image (le symbolique y affleure partout, comme le professait Hegel) : montrer en arts plastiques comment les codes de la représentation étaient au service de visées religieuses, en liaison avec le professeur d'histoire, c'est contribuer à la compréhension de ce fait religieux que constituent les murs peints d'un tombeau plongé dans le noir absolu. La difficulté viendra aussi de la charge "d'affect" que pourra revêtir cet enseignement du fait religieux dès lors qu'il ne s'occupera pas seulement de ses formes lointaines. Il est vrai que cette question de l'enseignement du fait religieux s'inscrit dans un moment particulier de l'histoire. Je citerai ici Jean Delumeau, "L'école et le fait religieux", toujours dans les actes du séminaire de Paris : "Je crois à la mission pacificatrice de l'histoire" (il faut entendre l'histoire comme discipline d'enseignement).

- **Cinquième et dernière piste** (provisoirement) : elle engage à mon sens toute la laïcité, en profondeur ; on voit assez à travers tout ce débat qu'il s'agit au fond de créer du lien ; non pas simplement de "renouer" des liens, mais bien de tisser du lien avec les faits religieux, cette dimension de l'être-au-monde qui continue à l'informer, y compris sans doute dans notre culture "oublieuse" ; et de tisser du lien à travers le savoir, c'est-à-dire dans la distance réfléchie qu'implique toute démarche de connaissance. Avec l'espoir - qui est peut-être aussi la part de foi de la laïcité - d'une pacification de l'histoire comme chemin partagé des hommes.

A un seul moment dans la "Phénoménologie de l'esprit", Hegel fait intervenir l'art dans la présentation des opérations dialectiques qui dévoilent historiquement la vérité, ou qui dévoilent la vérité comme histoire : c'est au moment (Tome II de la traduction de Jean Hyppolite) du passage du monde antique grec au monde chrétien. Une religion (celle de l'art, celle du moment grec, le point de contact de l'art avec l'absolu) est morte, effon-

drée, en réalité minée par l'ironie de la comédie romaine. Temps de passage. Temps difficile, temps de la "dure parole: Dieu est mort". Voici quelques passages de ce très beau texte, écrit celui-là, minutieusement:

"Dans l'état du droit donc le monde éthique et sa religion se sont enfoncés dans la conscience de la comédie, et la conscience malheureuse est le savoir de cette perte totale (...)

Muette est devenue la confiance dans les lois éternelles des dieux (...) Les statues sont maintenant des cadavres dont l'âme animatrice s'est enfuie, les hymnes sont des mots que la foi a quittés. Les tables des dieux sont sans la nourriture et le breuvage spirituels et les jeux et les fêtes ne restituent plus à la conscience la bienheureuse unité d'elle-même avec l'essence. Aux œuvres des Muses manque la force de l'esprit qui voyait jaillir de l'écrasement des dieux et des hommes la certitude de soi-même. Elles sont désormais ce qu'elles sont pour nous : de beaux fruits détachés de l'arbre; un destin amical nous les a offertes, comme une jeune fille présente ces fruits (...). Ainsi le destin ne nous livre pas avec les œuvres de cet art leur monde, le printemps et l'été de la vie éthique dans lesquels elles fleurissaient et mûrissaient, mais seulement le souvenir voilé ou la récollection intérieure de cette effectivité. Notre opération, quand nous jouissons de ces œuvres, n'est donc plus celle du culte divin grâce à laquelle notre conscience atteindrait sa vérité parfaite qui la comblerait, mais elle est l'opération

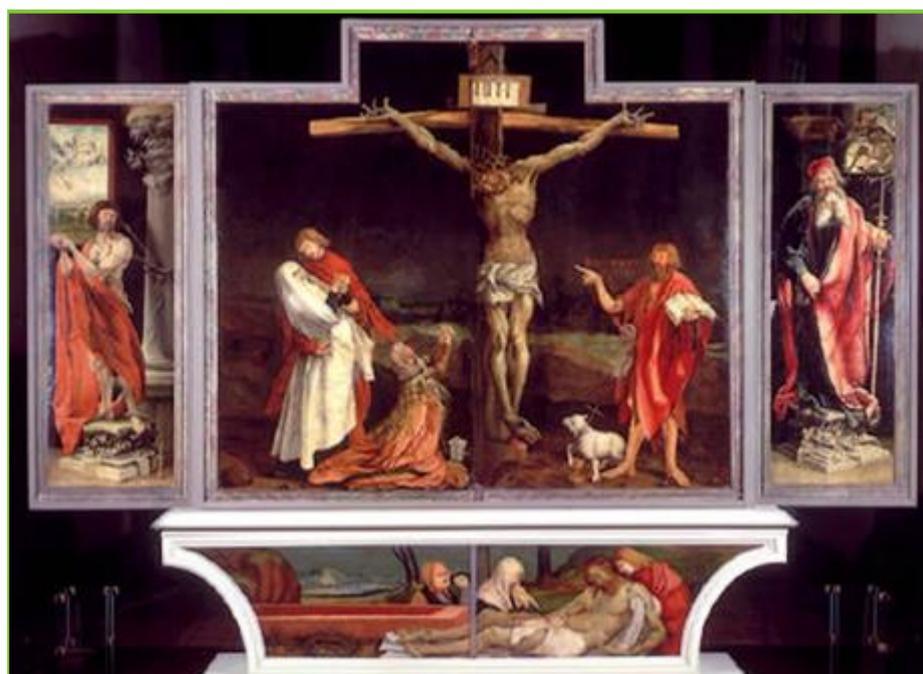
extérieure qui purifie ces fruits de quelques gouttes de pluie ou de grains de poussière...".

J'interromps ici cette citation: je la tiens d'un texte de Jean Luc Nancy qui en propose le commentaire rigoureux et dans sa contribution à un colloque qui s'est tenu à Strasbourg en 1990 sur le thème: "L'art moderne et la question du sacré"; le texte de Nancy a pour titre: "Portrait de l'art en jeune fille" (il est repris et retravaillé dans "Les muses" paru chez Gallimard en 1994).

Qu'il me soit simplement permis ici d'insister sur la splendide "description" du musée et de son "opération", à travers le portrait quasi littéraire de cette jeune fille (elle vient en fait d'une image romaine) qui est l'art lui-même se présentant à nous; qu'il me soit permis de "relever" ce "destin amical" par lequel se présente cette figure de l'art; qu'il me soit permis d'y entrevoir, à travers l'opération finale de l'esprit que la jeune fille de l'art autorise (retour sur soi, assurance de soi), quelque chose comme une éthique de l'amitié.

Qu'il me soit permis enfin de citer pour conclure cette phrase encore énigmatique de Georges Bataille: "C'est, quoi qu'il en soit, à l'amitié, c'est à la douceur de l'amitié, que s'adresse la beauté des œuvres humaines". "Lascaux ou la naissance de l'art", Skira, 1955.

Jean-Michel KOCH
IA-IPR d'Arts plastiques



Matthias Grunewald, *Le retable d'Issenheim*

Le Hortus Deliciarum : un outil incomparable pour étudier le fait religieux à l'époque médiévale



" Dis-moi ce que tu vois, je te dirai pourquoi tu vis et comment tu penses ". Régis DEBRAY,

Vie et mort de l'image ", Folio, 1992
Jean Michel KOCH. IA-IPR d'Arts Plastiques.

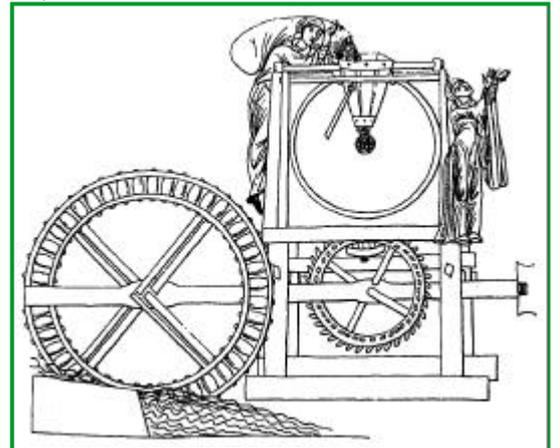
Au Moyen âge, chaque couvent possédait, outre la Bible, son "livre de bas", une sorte de manuel qui servait à l'instruction et à l'édification de la communauté. Dans les monastères de femmes ce livre avait fréquemment pour titre Le Jardin des Délices, *Hortus Deliciarum* en latin. Cette expression est empruntée au Cantique des Cantiques, ce livre de l'Ancien Testament où se trouve évoquée la scène du fiancé qui accueille sa bien-aimée dans son jardin où elle peut admirer et goûter toutes sortes de délices. Au couvent, c'est le Christ qui tient lieu de fiancé; il ouvre à ses bien-aimées le livre avec ses images et ses textes qui offrent l'abondance de leurs richesses intellectuelles.

Il y avait souvent entre les couvents une sorte d'émulation, chacun voulant le plus parfait des manuels, tant par ses textes que par ses illustrations. Herrade de Landsberg, la grande abbesse du monastère de Hohenbourg (aujourd'hui le Mont Sainte Odile) qui au XII^e siècle avait su donner un extraordinaire rayonnement à son abbaye, se devait de parachever cette renommée par un manuscrit digne de sa réputation. "Semblable à une vive petite abeille, écrite dans sa préface, j'ai extrait le suc de la littérature divine et philosophique et en ai formé un plein rayon tout ruisselant de miel...". Le résultat de ce travail d'équipe -car le *Hortus Deliciarum* fut l'œuvre de l'ensemble des moniales sous la direction de leur abbesse- fut d'emblée un chef-d'œuvre, le plus important témoignage du Moyen âge en Alsace avec la cathédrale de Strasbourg, selon certains historiens.

C'est un manuscrit d'aspect impressionnant: un gros volume de 255 feuilles de parchemin au format de nos quotidiens (53 cm sur 37 cm) illustré de 344 miniatures aux couleurs vives, occupant un quart de l'espace total. Certaines d'entre elles s'étendaient sur toute une page, voire même sur une double page. Pendant trois siècles ce manuscrit servit à la formation des moniales et aussi des jeunes filles de famille noble en pension quelques années au monastère. Il était considéré comme un trésor précieux, non pas destiné à rester dans une vitrine, mais sans cesse feuilleté, étudié, compulsé, analysé, recopié.

Par miracle, il survécut à toutes les épreuves au cours des siècles: guerres, pillages, incendies, déménagements, révolutions. Puis arrive 1870. Le drame. La guerre franco-allemande, le bombardement de Strasbourg et l'incendie de la bibliothèque, dernière demeure de *Hortus* qui part en cendres. Commence alors un travail de reconstitution qui dura un siècle. Heureusement, des amateurs d'art du XIX^e s'étaient appliqués à copier les textes et les images, notamment le strasbourgeois Engelhardt, qui calqua des miniatures et les publia en 1818. Certains des

exemplaires imprimés alors ont été soigneusement coloriés. Il fallut un siècle pour réunir les copies du *Hortus* dispersées entre Paris et Berlin, voire Moscou où l'on retrouva des fragments du manuscrit arrachés par un lecteur indélicat! La reconstitution du *Hortus Deliciarum* fut achevée dans les années 1980 par le chanoine Christen, directeur du Mont Sainte Odile et par une artiste colmarienne, M^{me} Claude Tisserant, et publiée par les Editions Coprur.



Dès lors, le *Hortus*, avec ses textes et ses miniatures dessinées avec une finesse étonnante, est devenu pour l'enseignant le Document par excellence pour faire découvrir, par la méthode inductive, à des élèves de tout âge, la civilisation médiévale. Véritable encyclopédie de la vie quotidienne au Moyen âge il nous décrit la société du XII^e siècle où se côtoient les riches et les humbles, les clercs et les laïcs, les seigneurs et les évêques, les paysans et les bourgeois, les brigands et les lépreux... C'est aussi un traité sur les techniques de l'époque: les progrès agricoles, la grande habileté des artisans, les nouvelles sources d'énergie, les révolutions des transports. À travers ses illustrations toute une sensibilité, toute une mentalité, toute une culture se révèlent à nous. Mais le *Hortus* reste avant tout un témoignage de la foi médiévale qui nous permet d'appréhender l'étude du fait religieux à l'époque féodale. Chaque planche, chaque dessin, chaque verset nous révèle la préoccupation première de l'homme du XII^e siècle, la recherche de la rédemption. Dans ce contexte le geste le plus simple, la scène la plus naturelle prend une valeur symbolique et allégorique, révélatrice d'une foi profonde même si elle reste imprégnée de naïveté. Ainsi on pourra aborder successivement:

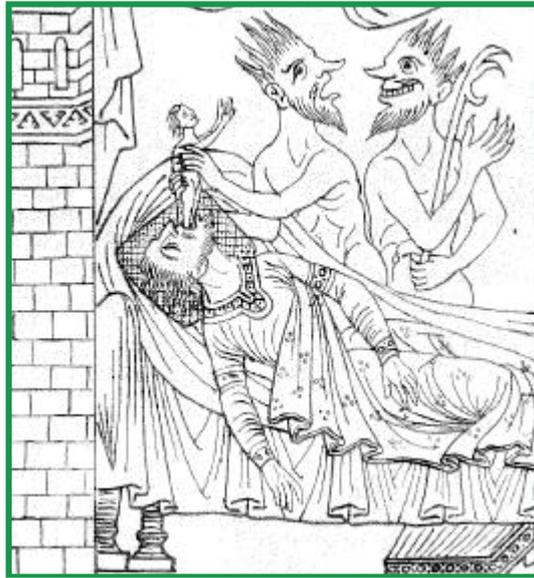
La peur du diable

Le diable et ses acolytes sont omniprésents dans la foi médiévale: tapis dans l'ombre ils guettent leur proie et arrachent l'âme que rend le mourant avec son dernier souffle. Cette peur du malin apparaît dans maintes miniatures avec autant d'instance que dans les décors sculptés des édifices romans. Ces documents font apparaître le côté naïf de la foi médiévale et la crainte permanente du



Coll. Bibliothèque Alsatique du Crédit Mutuel

feu de l'Enfer. Une planche du *Hortus* représente d'ailleurs les différents cercles du monde infernal avec une précision et un réalisme que Dante lui-même ne renierait pas.



Coll. Bibliothèque Alsatique du Crédit Mutuel

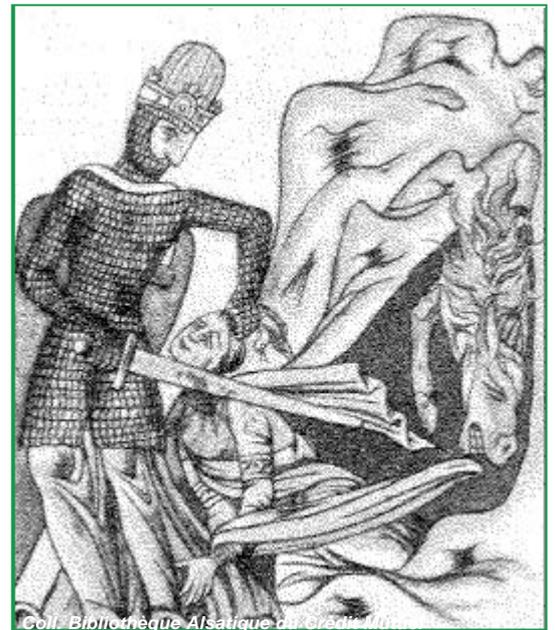
La croyance en la Rédemption

Elle est plus forte que la peur du Malin car la vie n'est qu'un passage vers le paradis même si le parcours est long et les tentations quotidiennes comme le montre bien "l'échelle des vertus", une pièce maîtresse de l'œuvre de Herrade. Sur les sept échelons principaux représentant, à compter du bas, la Chasteté, la Tempérance, l'Humilité, l'Obéissance, la Patience, la Foi et la Charité, les chré-

tiens qui, suivant leur place dans la société, veulent ou devraient pratiquer l'une ou l'autre de ces vertus, essaient de s'élever jusqu'à la couronne de vie. Mais ils succombent le plus souvent aux différentes tentations figurées de chaque côté de l'échelle par un détail concret. Ce sont, de bas en haut: pour les gens du monde et les chevaliers, des chevaux, des voitures, des gens de guerre, des villes, de beaux vêtements; pour la religieuse le luxe du siècle et le prêtre séducteur; pour le clerc les repas plantureux et sa maîtresse dont la robe cache une partie de l'église; pour le moine l'argent et la richesse; pour les reclus un lit moelleux; pour l'ermitte les soins excessifs prodigués à son jardin. Seule la septième et principale vertu, la Charité, protégée par les anges contre le Dragon et les flèches des diables, atteint la couronne de vie.



Coll. Bibliothèque Alsatique du Crédit Mutuel



Coll. Bibliothèque Alsatique du Crédit Mutuel

Pour accéder au salut il convient donc de bien remplir ses devoirs de chrétien et toutes les pratiques religieuses peuvent être appréhendées à travers les nombreuses miniatures du *Hortus*: baptême, prière, eucharistie, pèlerinage, culte des reliques...

Ainsi la vie est un long combat entre le bien et le mal, entre les vices et les vertus, thème illustré par de nombreuses allégories. Et, puisqu'il s'agit de combats, les personnages portent des armures de combattants du XII^e siècle, et comme on est dans un monastère féminin, les vices et les vertus sont personnifiées par des femmes habillées en guerrières! Ainsi la lutte entre l'Orgueil et l'Humilité apparaît comme un morceau d'anthologie. L'Orgueil est représentée vêtue d'une robe à longue traîne et d'un turban, son cheval est recouvert d'une peau de lion. Quant à l'Humilité, elle porte l'armure ainsi qu'un simple glaive; l'issue du combat ne pouvait pas faire de doute pour les jeunes lectrices du manuscrit!

Le jugement dernier

Tous ces combats menés au cours d'une existence trouveront leur juste récompense lors du jugement dernier. Le jugement dernier est incontestablement l'image la plus imposante de tout le manuscrit de l'abbesse Herrade par ses dimensions, six planches sont réunies, mais aussi par sa richesse de sa symbolique. Au centre le Christ en gloire est assis sur un arc-en-ciel ses pieds reposant sur un autre arc-en-ciel. L'inspiration byzantine est évidente dans cette image qui nous présente, de face, un Christ placé dans une auréole, vrai symbole de sa gloire.

De part et d'autre de l'auréole se tiennent Marie et Jean Baptiste qui, selon la tradition orientale, sont les intercesseurs pour les hommes au moment du jugement. Derrière, au second plan, se trouvent les douze apôtres, assis sur des trônes comme le Christ l'avait dit "vous siégeriez sur douze trônes" (Matth. 19, 28). Les apôtres sont entourés d'anges, de chérubins... derrière lesquels on voit Adam d'un côté, et Ève de l'autre, les deux à genoux, en adoration, car comme le texte l'indique "Adam racheté par la croix, adore la croix". Derrière Adam, du côté droit par rapport au Christ, la longue file des élus groupés par catégories: patriarches, prophètes, disciples, martyrs, papes, évêques, clercs, abbés, moines, ermites, vierges, veuves, juges et autres laïcs enfin. Du côté opposé, derrière Ève, avec leurs gestes de désespoir et leurs larmes, les dam-



Coll. Bibliothèque Alsatique du Crédit Mutuel

représentation d'hommes peu sérieux inspirés par des oiseaux pourrait être à l'origine d'une expression fort répandue dans notre dialecte germanique: "Er hat einen Vogel" ou encore "Er ist gepickt".

À travers l'évocation de ces quelques thèmes on devine à quel point le *Hortus* est un document de choix pour l'étude du fait religieux à une époque donnée. Il permet en outre de suivre le développement de la miniature et de l'iconographie chrétienne du Moyen âge. On y retrouve les différents courants dont l'influence a marqué le dessin du XII^e siècle:

- des survivances de l'antiquité telles les muses, les génies des mers et des fleuves, un Christ en Neptune régnant sur les mers...;
- des influences byzantines qui inspirent par exemple la grande scène du jugement dernier avec le Christ en gloire qui apparaît telle une icône;

- des héritages de la renaissance carolingienne telles les nombreuses allégories ;
- des recherches inspirées du gothique primitif comme la représentation des symboles de l'ancienne et de la nouvelle alliance qui ressemblent aux vitraux des rosaces du transept de la cathédrale de Strasbourg.

Mais Herrade ne s'est pas contentée de recopier les modèles anciens ; elle possède son style propre et un sens artistique original. Certes les dessins gardent souvent une certaine raideur et certaines maladrotes dues à l'absence de la perspective et au manque de proportions. Mais un sens aigu de l'observation allié à un mélange de naïveté et de malice donne aux images une extraordinaire impression de vie. Une imagination créatrice hors du commun permet enfin à Herrade de présenter par le dessin les allégories les plus abstraites qu'elle fut sans doute la première à illustrer.

Marcel Spisser

IA-IPR d'Histoire-géographie

Bibliographie

- Dans la série "Vivre en Alsace" le CRDP a publié en 1987 un important dossier pour une approche de l'Alsace médiévale à travers le *Hortus Deliciarum*. Ce dossier est épuisé, mais il doit dormir dans bien des CDI car il a été distribué gratuitement dans tous les collèges et toutes les écoles de l'Académie.
- M. **SPISSER**: "Le *Hortus Deliciarum*", une approche de l'Alsace médiévale. Un dossier avec 24 diapositives - CRDP de Strasbourg 1987 (encore disponible).
- **KELLER (G.), STRAUB (A.)** - "Herrade de Landsberg, *Hortus Deliciarum*" - Strasbourg, 1879-1899.
- **WALTER (J.)** - "Herrade de Landsberg, *Hortus Deliciarum*" - Strasbourg, 1952.
- **CHRISTEN (A.)** - "Le Jardin des Délices de l'Abbesse Herrade de Landsberg" - Alsatia; Paris-Colmar, 1968.
- **GAMES (G.)** - "Allégorie et symboles dans l'*Hortus Deliciarum*" - Brill; Leyden, 1971.
- **GILLEN (O.)** - "Herrade de Landsberg, *Hortus Deliciarum*" - Pfälzische Verlaganstalt, 1979.
- **GREEN (R.)** - "Herrad of Lansberg: *Hortus Deliciarum*" - Leyden, 1979.
- **CHRISTEN (A.)** - "*Hortus Deliciarum*, le Jardin des Délices" avec calques d'Engelhardt coloriés par M^e Claude Tisserant-Maurer - Tome 1: 1981 ; Tome 2: 1984 ; Tome 3: 1988.

Le fait religieux dans les sociétés traditionnelles

En 1524, dans une lettre adressée à François 1^{er}, le navigateur italien Verrazano parle en ces termes des Amérindiens qu'il rencontra le long de la côte orientale des actuels États-Unis : " *Nous ne pûmes rien apprendre ni par signes ni autrement de la religion des peuples que nous avons rencontrés et dont nous ignorions la langue. Il nous parut qu'ils ne connaissaient ni cause première, ni premier moteur; qu'ils n'adoraient ni le ciel ni les étoiles, ni le soleil, ni la lune, ni les autres planètes; qu'ils ne se livraient même à aucune espèce d'idolâtrie. Nous ne vîmes point qu'ils fissent des sacrifices ou des prières ni qu'ils possédassent des temples ou des lieux réservés au culte. Nous croyons qu'ils n'ont aucune religion et qu'ils vivent en toute liberté par suite de leur totale ignorance*" (Les Français en Amérique... : 71-72).

Un peu plus tard, en 1545, Jacques Cartier, à propos des Hurons de la Nouvelle-France, au Canada actuel, écrira : " *Cedict peuple n'a aucune créance de Dieu qui vaille*" (Julien, 1948 : 350). Les premiers observateurs français des Indiens de la côte du Brésil (P. de Gonneville, A. Thevet, J. de Léry, etc.), toujours au XVI^e s., définirent les Tupinambas comme "sans foi, sans loi, sans roi". Lorsque l'observation ne fait pas défaut - comme chez Verrazano -, il s'agit moins d'affirmer, ce qui serait contraire à l'évidence, que les Amérindiens n'ont aucune croyance et pratique religieuse, que de considérer celles-ci comme sans valeur, partant du principe qu'il n'existe qu'une vraie foi : la foi chrétienne.

Il est exact que les Amérindiens et les autres peuples traditionnels ne distinguent pas une catégorie du sacré ou du religieux qu'ils opposeraient, comme le font les occidentaux, au "profane". C'est ce que dit, par exemple, l'anthropologue J. Epes Brown : " *Ce à quoi nous nous référons ordinairement sous le terme de "religion" ne peut être conçu comme indépendant des nombreux aspects de la culture des Indiens. Il n'existe pas, dans aucune langue indienne [sic], le moindre mot pour signifier "religion", pas plus qu'il n'en existe pour exprimer ce que nous appelons "art". Afin de souligner ce phénomène particulier, il est préférable d'employer des mots tels que "tradition" [...] chaque fois que l'on se réfère à la religion des Indiens d'Amérique*" (Epes Brown : 18-19).

Si l'on fait référence aux sens étymologiques du mot "religion", de *relegere*, "recueillir, rassembler", ou *religare* "relier", et aux traditions mythiques des sociétés traditionnelles, et si l'on fait abstraction de tout préjugé, celles-ci apparaissent comme éminemment "religieuses". En effet, que disent ces traditions ?

Les Indiens Ojibwé de la région des Grands Lacs américains racontent que le créateur, Kitche Manitou, a rêvé le monde avant de le réaliser, et ce monde, fait de bois, de lacs, de rivières, etc., il l'a voulu "beau, ordonné et harmonique" (Johnston, 1976). Ce principe universel opère spontanément dans la Nature, au sens classique, et il est du devoir des êtres humains, non d'être les "maîtres de la Création", mais de préserver cette beauté, cet ordre et cette harmonie, qui doivent donc aussi régir tous les niveaux de la vie sociale et culturelle. Au bilan, ce **mode d'être, de penser et d'agir** - par lequel on peut définir la "tradition", et les peuples qui en sont les dépositaires

comme "traditionnels" - est caractérisé par la volonté de préserver l'équilibre des relations :

- a) entre les êtres humains, individuellement et collectivement, et leurs environnements non humains visibles et invisibles;
 - b) entre les êtres humains eux-mêmes, aux niveaux intra- comme inter-communautaires;
 - c) que chaque être humain entretient avec lui-même.
- C'est ce que nous appelons la **"théorie des trois équilibres"**.

Les "lois naturelles", selon les mêmes Ojibwé, reposent sur le constat que le monde vivant - ce qui inclut bien plus que les catégories scientifiques occidentales du "vivant" - est un système d'interrelation et d'interdépendance, une philosophie que les Indiens Mohawks (États-Unis/Canada) définissent ainsi : " *Nous ne considérons pas que nous dominons et pouvons exploiter égoïstement les autres êtres vivants; nous nous percevons au contraire comme une part intégrante de la Création. Notre objectif essentiel est de nous efforcer d'être en paix, en harmonie et en équilibre avec tous les êtres vivants de la Terre. Nos langues définissent le monde comme une grande famille, et notre relation à lui est une relation de parenté qui se vérifie dans les échanges qu'ont entre elles, et en permanence, toutes les existences qui peuplent l'univers*".

Selon ce système de pensée, essentiellement "religieux" donc, tout désordre, tout dysfonctionnement, toute anomalie touchant une partie ou un ensemble de parties de la Création (la maladie d'un individu, une épidémie, une arythmie climatique, la perte d'un bien ou d'une personne...) est du à la rupture ou au non respect de ces lois d'équilibre. Les causes de ces perturbations sont attribuées, dans les traditions mythiques amérindiennes, aux êtres humains souvent présentés comme des "fauteurs de trouble", et les identifier implique un "retour", un "voyage" vers l'au-delà - le temps d'avant la Création (que les aborigènes australiens appellent "le temps du rêve") - qui est espace-temps du sens. Et cet au-delà qui transcende les limites temporelles et spatiales du vivant - tout ce qui nous limite, nous contraint mais aussi nous définit précisément comme des êtres vivants - est ce que les Tupi-Guarani d'Amérique du Sud appellent la "Terre sans mal". L'une des ethnies tupi-guarani, les Tembé " *...ont conservé intact le mythe de la Terre-sans-mal. Maira, le héros civilisateur, y réside au milieu d'une vaste prairie, couverte de fleurs, où les oiseaux qui parlent nichent à même le sol. Près de la maison de Maira s'élève un grand village dont les habitants mènent joyeuse vie. Ils se nourrissent de fruits semblables à des Calebasses. Leurs jardins ne demandent aucun soin, les plantes une fois semées y poussent d'elles-mêmes. Lorsque Maira et ses compagnons atteignent la vieillesse, ils ne meurent pas mais redeviennent jeunes. Ils chantent et festoient sans arrêt*" (Métraux : 17).

Le rêve du "paradis perdu" est, semble-t-il, partagé par l'humanité et chaque être humain est constamment ballotté entre deux tendances : l'une qui emprunte les voies de l'imaginaire (rêve, vision, expérience psychotrope, voyage chamanique, mort...) et qui nous pousse à

retrouver un état de plénitude, de béatitude initial ; l'autre qui nous ancre dans le "réel" et nous convie à profiter pleinement des plaisirs et de la beauté du monde. L'assomption du réel est une dimension éthique essentielle du mode d'être au monde des peuples traditionnels, et elle passe par une reconnaissance des contingences du vivant, notamment de notre "nature" biologique, et tout particulièrement sexuée. Elle reconnaît aussi la nécessité de par perdre contact avec ce qui donne "sens" au vivant, et nous permet d'échapper au chaos et à la confusion : le rêve est la voie royale vers cet au-delà...

Le "religieux", "fait culturel total", se déploie précisément et à tous les niveaux de la culture entre ces mondes visibles et invisibles, conscients et inconscients, et il chemine sur ces passerelles qu'il construit sans cesse entre l'ici-bas et l'au-delà. Les **mythes** en constituent le scénario et les **rites** la mise en scène. Ceux-ci se jouent souvent, de façon explicite ou implicite, dans un espace (place des fêtes et espaces cérémoniels, hutte à sudation, quête de la vision chez les Indiens d'Amérique du Nord) symbolisant le corps de la mère, conçu comme antichambre du "paradis perdu", de la "Terre sans mal"...

Mais au commun des mortels la lecture des messages apparaît souvent brouillée et le risque est constant que l'"âme" qui - lorsqu'on rêve par exemple - s'évade, en quête de sens pour se ressourcer dans l'au-delà ne soit captée, ravie par ces "esprits" qui le peuplent et qui sont autant d'avatars de nos angoisses, de nos désirs. L'individu qui perd ainsi son âme meurt à ce monde ou devient fou, condamné jusqu'à une improbable délivrance à errer entre deux mondes (figure du "fantôme" dans les traditions occidentales), ce qui est sûrement le pire sort qui puisse être réservé à un être humain.

Il y a donc nécessité, et le mythe l'établit, de déléguer, au moins partiellement, son pouvoir d'accéder à l'au-delà à des personnes spécialement entraînées par un long et contraignant apprentissage : les *chamans*. Par son "voyage", souvent favorisé et accéléré par le recours au son du tambour ou l'absorption de psychotropes (alcool, champignons hallucinogènes, peyotl, ayahuasca, etc.), le cha-

man, ou voyant-guérisseur, a un accès plus libre à cet au-delà du réel ("Terre sans mal", "Pays des morts"...), où se trouvent les clés, où l'on peut déterminer la ou les causes des dysfonctionnements qui affectent ce monde: maladie (qui affecte toujours et le mental et le physique), anomalie environnementale (surtout climatique), perte d'un objet ou d'une personne, etc. Le chaman est donc avant tout unions multiples de "réparateur du désordre", et il remplit les fonctions multiples dévolues dans nos civilisations au psychanalyste, au généraliste, astrologues et autres médiums. Il a aussi parfois, comme chez les Amérindiens de Guyane, un rôle social lorsqu'il cumule les charges de chef religieux et chef civil, assurant alors la cohésion du groupe, en réglant les conflits, en se faisant conciliateur...

Le chaman est donc le religieux par excellence et il se présente comme l'expression quintessentielle du mode d'être, de penser et d'agir traditionnel (fondé sur les trois équilibres définis plus haut). La question classique de l'universalité ou du particularisme chamannique trouve sa réponse dans la logique même - exprimée dans les mythes et figurée dans les pratiques thérapeutiques et rituelles - d'une pensée et d'une culture, encore une fois, essentiellement "religieuses". Cette religion prend bien évidemment la dimension d'une véritable philosophie dont l'écrivain sioux Vine Deloria donne quelques grands traits en la comparant avec celle qui fonde la civilisation occidentale: "*La différence la plus frappante entre les deux religions réside surtout, à mon avis, dans les relations entre individus. La religion de la société indienne enseigne qu'on doit le respect à tous les membres de la société. Souvenez-vous, c'était la religion d'une société sans verrous aux portes, sans orphelinats, sans serments, sans indigents. Elle enseignait que la partage des biens avec autrui était la plus belle façon de vivre*" (Deloria: 141).

Eric NAVET

directeur du département d'ethnologie à l'UMB

Bibliographie

- **Deloria**, Jr, Vine, 1972 : Peau-Rouge, Paris: Edition spéciale.
- **Epes Brown**, Joseph, 1974 : L'héritage spirituel des Indiens d'Amérique, Paris, Ed. du Rocher/Le Mail.
- **Les français en Amérique pendant la première moitié du XVI^e siècle**, Paris, Presses Universitaires de France.
- **Johnston**, Basil, 1976 : Ojibway Heritage, Toronto, McClelland & Stewart.
- **Julien**, Charles-André, 1948 : Les voyages de découverte et les premiers établissements (XV^e - XVI^e siècles), Paris, Presses Universitaires de France.
- **Métraux**, Alfred, 1967 : Religions et magies indiennes d'Amérique du Sud, Paris, Gallimard.

Enseigner le fait religieux

Éléments bibliographiques

"L'inculture religieuse" dont il est tant question (devant une Vierge de Botticelli, "qui c'est cette meuf?") ne constitue pas un sujet en soi. Elle est partie et effet, en aval, d'une "inculture" d'amont, d'une perte des codes de reconnaissance affectant tout uniment les savoirs, les savoir-vivre et les discernements, dont l'Éducation nationale, et pour cause, s'est avisée depuis longtemps, pour être en première ligne et devoir jour après jour colmater les brèches. Il ne s'agit donc pas de réserver au fait religieux un sort à part, en le dotant d'un privilège superlatif, mais de se doter de toutes les panoplies permettant à des collégiens et lycéens, par ailleurs dressés pour et par le tandem consommation-communication, de rester pleinement civilisés, en assurant leur droit au libre exercice du jugement. Le but n'est pas de remettre "Dieu à l'école" mais de prolonger l'itinéraire humain à voies multiples, pour autant que la continuité cumulative, qu'on appelle aussi culture, distingue notre espèce animale des autres, moins chanceuses. Traditions religieuses et avenir des Humanités sont embarqués sur le même bateau. On ne renforcera pas l'étude du religieux sans renforcer l'étude tout court.

Et c'est ici que l'histoire des religions peut prendre sa pleine pertinence éducative, comme moyen de raccorder le court au long terme, en retrouvant les enchaînements, les engendremens longs propres à l'humanité, que tend à gommer la sphère audiovisuelle, apothéose répétitive de l'instant".

Cet extrait du rapport de mission Régis Debray au Ministre de l'Éducation nationale sur l'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque, téléchargeable également au format pdf, met nettement en évidence la nécessité de remédier à une certaine perte de culture, d'empêcher ce que l'auteur appelle "une rupture des chaînons de la mémoire nationale et européenne où le maillon manquant de l'information religieuse rend strictement incompréhensibles, voire sans intérêt, les tympans de Chartres, la Crucifixion du Tintoret, le Don Juan de Mozart, le Booz endormi de Victor Hugo, et la Semaine Sainte d'Aragon".

Et quand Régis Debray affirme "que la Trinité n'est plus qu'une station de métro, les jours fériés, les vacances de

Pentecôte et l'année sabbatique, un hasard du calendrier", comment ne pas penser aux spécificités religieuses de l'Alsace-Moselle, au Vendredi Saint et à la Saint-Étienne par exemple? Combien de nos élèves alsaciens savent encore que dans le Haut-Rhin, le Bas-Rhin et la Moselle, le culte catholique est placé sous le régime du Concordat signé entre Bonaparte et Pie VII le 15 août 1802; que les deux cultes protestants (Consistoire Supérieur de l'Église de la confession d'Augsbourg d'Alsace et de Lorraine ainsi que le Synode de l'Église Réformée) sont régis par une convention napoléonienne publiée en avril 1802, complétée par le décret impérial du 26 mars 1852, qui leur accordent les mêmes privilèges que ceux de l'Église catholique; que le culte israélite, quant à lui, est régi par le décret napoléonien du 17 mars 1808, la loi du 8 février 1831, et l'ordonnance du roi Louis-Philippe du 25 mai 1844?

En novembre dernier, lors d'un séminaire réunissant trois cents responsables pédagogiques, Xavier Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire, a appelé les enseignants à aborder les questions de religion à l'école. La démarche, soutenue par le chef de l'État, vise à lutter contre "l'ignorance" d'une partie des élèves et à "conforter l'esprit de tolérance". Le ministre a précisé que l'enseignement devra être "critique" et "totalement laïque".

Pour que vous puissiez inciter l'élève à "adopter son patrimoine pour mieux le comprendre", y compris dans ses dimensions historiques et religieuses, il nous a donc semblé opportun, en cette période de Noël, de vous communiquer une sélection de ressources sur l'histoire des religions, mais aussi plus largement sur les arts et les cultures qui lui sont liés.

Vous pourrez y recourir, en conformité avec les programmes, pour une approche plus complète et plus transversale, tant dans le cadre disciplinaire que dans celui des nouveaux dispositifs de pluridisciplinarité, comme les TPE ou les IDD par exemple.

Dominique Dupont
Directrice du CRDP d'Alsace

Brochures

L'enseignement du fait religieux : Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002. - Buc : CRDP de Versailles, 2003. - 375 p. - "Les Actes de la DESCO", Bibliogr. - ISBN 2-86637-388-X

Dans le cadre du programme national de pilotage, un séminaire national interdisciplinaire s'est tenu sur "L'Enseignement du fait religieux". Ce séminaire concrétisait une des recommandations du rapport remis par Régis Debray au ministre. C'est ainsi qu'ont

été réunis des chercheurs réputés et des spécialistes de divers domaines et des cadres de l'Éducation nationale. Tous ont travaillé dans une optique délibérément pluridisciplinaire. Ils sont intervenus sur des questions tout aussi fondamentales que délicates, avec le constant souci de se placer dans le cadre de la laïcité républicaine. Au terme de ces journées, les acquis ont été redéfinis et l'avenir de l'enseignement du fait religieux esquissé. Ces Actes permettront à tous les acteurs concernés d'enrichir leur réflexion sur cette question très importante. Ils les aideront également à construire une

pédagogie concrète au sein des disciplines déjà constituées.

Samadi, Nicole. - **Islams, islam.** - Créteil : CDDP Créteil, 2003. - 304 p. : ill. - Bibliogr. - ISBN 2-86918-145-X

Cette brochure est destinée à tous ceux qui se sentent concernés par un questionnement sur les grandes religions et l'éducation à la citoyenneté. L'approche culturelle et historique facilite la présentation du fait religieux; elle donne des points de vue qui éclairent tous ceux qui, côtoyant le fait islamique cherchent à le comprendre. Une série de 12 dossiers complète l'ouvrage et permettra

d'approfondir d'une manière concrète les domaines religieux avec des jeunes.

Gestin, Daniel/Monsellier, Marie-Ange.
- **Le fait religieux : question pour l'enseignant de français.** -Rennes: CRDP de Bretagne, 2003. - (Lettres ouvertes ; 19)

Pistes multiples pour aborder le fait religieux: travail sur l'intertextualité, l'image, TPE, groupements de textes, projets interdisciplinaires, ateliers. Bonne bibliographie sélective.

Enseigner le fait religieux. - Grenoble: CRDP Académie de Grenoble, 2002-**Lire au collège, n° 63**, automne 2002
Propose un dossier thématique et des pistes de lecture au collège.

Enseigner le fait religieux. - Grenoble: CRDP Académie de Grenoble, 2003.-**Lire au lycée professionnel, n° 42**, automne 2003

Un dossier : enseigner le fait religieux et des pistes de lecture. Original et très utile en lycée professionnel.

Le fait religieux.- Textes et documents pour la classe, 11/12/1991, n° 603, 30 p.

La médiatisation excessive des extrémismes cache l'évolution en profondeur du fait religieux. Sondage sur la pratique religieuse des 12-15 ans. Religion, géopolitique et société: carte mondiale. Documents. Bibliographie.

Périodiques et articles

Enseigner le fait religieux. - Grenoble: CRDP Académie de Grenoble, 2002-**Lire au collège, n° 63**, automne 2002
Propose un dossier thématique et des pistes de lecture au collège.

Enseigner le fait religieux. - Grenoble: CRDP Académie de Grenoble, 2003.-**Lire au lycée professionnel, n° 42**, automne 2003

Un dossier : enseigner le fait religieux et des pistes de lecture. Original et très utile en lycée professionnel.

Le fait religieux.- Textes et documents pour la classe, 11/12/1991, n° 603, 30 p.

La médiatisation excessive des extrémismes cache l'évolution en profondeur

du fait religieux. Sondage sur la pratique religieuse des 12-15 ans. Religion, géopolitique et société: carte mondiale. Documents. Bibliographie.

Sitographie

Art-Précolombien consacre un certain nombre de pages aux Religions des peuples anciens de l'Amérique centrale (Més-Amérique). Bien que dans l'ensemble assez peu développées, celles-ci peuvent constituer cependant une initiation intéressante pour ceux qui ignorent tout des croyances et des mythes de ces Amérindiens d'autrefois.

<http://www.art-precolombien.com/index.shtml>

Byzance Web, site officiel du Centre d'Histoire et Civilisation de Byzance (Collège de France - CNRS), s'est fixé comme objectif d'" offrir des informations concernant tout particulièrement les études byzantines en France et à l'étranger [...] et de faciliter l'accès aux ressources disséminées sur internet (sources documentaires, bibliographiques, iconographiques) en les regroupant sous une même adresse".

<http://byzance.dr10.cnrs.fr/>

CRDP Express a consacré son numéro 18 de décembre 2001 à Noël dans le monde et en Alsace : offrez-vous donc un petit voyage dans le temps et dans l'espace...

<http://www.crdpstrasbourg.fr/siteStatique/express/n18/n18.htm>

Egyptology Resources est un site créé avec l'assistance du Newton Institute de l'Université de Cambridge. Pour peu que l'anglais ne vous pose aucun problème, ce portail vous permettra d'accéder à des Ressources essentielles, à des Sites institutionnels, aux pages concernant l'Égypte ancienne de nombreux Musées, etc.

<http://www.newton.cam.ac.uk/egypt/index.html>

La **Faculté de Théologie Catholique de Strasbourg** présente en détail l'ensemble des enseignements qu'elle dispense, en particulier l'enseignement théologique à distance et présente sous la forme d'un tableau un résumé de toutes les formations continues organisées.

<http://www.chez.com/theocathos->

strasbourg/

La **Faculté de Théologie Protestante de Strasbourg** accueillera volontiers sur son site tous ceux qui désirent en savoir plus sur les formations et l'enseignement qu'elle dispense. La rubrique Étudier la théologie donne accès notamment à une Bibliographie de base qui présente un certain nombre de textes fort utiles pour qui cherche à en savoir plus sur l'histoire des religions.

<http://assoc.wanadoo.fr/theologie.prot-strasbg/>

Le **Grenier de Clio**, un site créé et régulièrement enrichi par une étudiante de l'Université de Nice, vous invite "à découvrir la mythologie du monde entier au travers de 514 fiches et 424 illustrations". La découverte sera fructueuse, si vous nous en croyez, car pour chacune des mythologies traitées vous accèderez à des fiches comportant par exemple une biographie, chronologie ou une bibliographie, le tout agrémenté d'un certain nombre d'illustrations. Mythes et légendes ouvre entre autres des pages présentant un certain nombre de Textes de l'Antiquité.

<http://grenier2clio.free.fr/>

L'**Histoire du monde** consacre une rubrique à l'Antiquité, au sein de laquelle vous trouverez, sous forme de petites fiches, un certain nombre de renseignements sur les dieux, les héros, voire d'autres personnages des mythologies grecque, celte ou nordique, le tout constituant une intéressante introduction pour qui n'est pas familier des croyances des Anciens.

<http://www.histoiredumonde.net/>
Historel, un site entièrement dédié à l'histoire des religions, se veut un "petit guide [qui] vous aidera à comprendre l'évolution des principaux courants spirituels au travers des âges, des rois et des époques". À voir !

<http://www.historel.net/>

Le **Jardin des Muses** consacre une rubrique relativement étoffée à la Mythologie en général, parmi lesquelles nous avons remarqué celles qui présentent les aspects du mythe, ainsi que celles qui sont consacrées à la Mythologie chez les Grecs ou aux Dieux grecs, cette dernière se terminant par une

brève liste de liens vers d'autres sites traitant le même sujet. Attention : les menus du site ne fonctionnent pas avec tous les navigateurs !

<http://www3.sympatico.ca/pier.g/franc.htm>

Orient, site universitaire de l'histoire des religions, vous propose plus de 420 pages sur les grandes religions du monde. site personnel créé et maintenu par M. Ralph Stehly, Directeur du Centre de Recherches d'Histoire des religions de l'Université Marc Bloch de Strasbourg

<http://stehly.chez.tiscali.fr/index.html>

Le **Musée d'Unterlinden de Colmar** expose en ligne, bien que de façon sommaire, quelques-uns de ses trésors : une visite virtuelle vous permettra notamment de comprendre à quel point le sentiment religieux et la création artistique sont liés dans la plaine rhénane tout au long du Moyen Âge et jusqu'à la Renaissance.

<http://www.musee-unterlinden.com/francais/index.html>

Le **Musée Vivant de l'Antiquité grecque et latine** est un ensemble de pages mises en ligne par l'Académie de Versailles : nous vous conseillons de visiter la rubrique Mythes et mythologie, où vous découvrirez un répertoire de personnages présentés à partir des œuvres littéraires antiques dans lesquelles ils sont cités, ainsi que La vie dans la cité et hors de la cité, qui consacre tout un chapitre à la Religion en Grèce ou à Rome...

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anti/default.htm>

Mythes grecs est le site personnel de Simon Deconde, un étudiant passionné de mythologie grecque. Conçu de façon très ergonomique, le travail de ce jeune homme recouvre quasiment tout ce qu'un honnête homme de notre époque peut désirer savoir en ce domaine avant de se lancer dans des recherches plus approfondies : outre les Dieux et les Héros, vous y découvrirez, si vous ne les connaissez pas encore, la Cosmogonie et les Mythes, vous y consulterez des Dossiers, et vous bénéficierez d'un certain nombre de Plus, parmi lesquels nous avons tout particu-

lièrement apprécié le Lexique. Le bouton Liens du haut de la page renvoie à d'autres sites intéressants sur le thème des mythes, des contes et des légendes. Un travail de Titan, à visiter absolument...

<http://membres.lycos.fr/mythes-grecs/>

La Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, "publication de sciences humaines et sociales qui présente, dans des livraisons thématiques, des études sur l'ensemble du monde musulman, fondée en 1966 par un groupe d'universitaires aixois sous le titre de Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée (ROMM)", vous ouvre l'accès à sa Liste des nouveautés, au sein de laquelle vous pourrez choisir parmi un grand nombre d'articles ou de dossiers, comme par exemple Débats intellectuels au Moyen-Orient dans l'entre-deux-guerres (mai 2002) ou [Le] divan des rois. Le politique et le religieux dans l'islam (novembre 2000) ; pour faciliter vos recherches, la rubrique Sommaires vous permet d'afficher en détails le contenu de tous les numéros parus ; le bouton Lectures débouche sur une page où figurent, classés par ordre alphabétique de titres, un grand nombre d'articles disponibles à la consultation. Un site de tout premier ordre qui rendra bien des services à tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent aux sciences humaines !

<http://www.revues.org/remmm/>

Tradere, des lieux pour comprendre et apprendre, est un site dominicain qui vous ouvre en ligne les portes de sa Bibliothèque : vous y trouverez des textes sur l'Art, l'Histoire de l'Église, le Judaïsme ou l'Orient ; bien que les rubriques affichées dans le menu de gauche ne soient pas encore toutes fournies, vous pourrez consulter un certain nombre de pages mise à votre disposition grâce à des contributions d'auteurs et d'éditeurs (Éditions du Cerf, Éditions universitaires de Fribourg, notamment). La rubrique Bible, en outre, vous permettra de lire La Bible de Jérusalem, éd. de 1973, © Éditions du Cerf, ou la Traduction Œcuménique de la Bible.

<http://www.tradere.org/>

L'Unité d'Histoire des Religions de l'Université de Genève présente les enseignements qu'elle dispense, et met à votre disposition une intéressante Bibliographie.

<http://www.unige.ch/lettres/antic/HR/>

Mythorama, un site fort bien conçu, a mis en ligne, entre autre rubriques, une Encyclopédie des mythes et légendes qui pourra vous rendre, à vous ou à vos élèves, bien des services. Dans le menu de gauche, cliquez sur l'option désirée (par exemple Mythologie égyptienne), et vous obtiendrez au centre de la page une liste de noms de noms de dieux, de héros, de personnages, etc. sur chacun desquels vous pourrez cliquer pour obtenir une brève définition. Dans un certain nombre de cas, un nouveau clic sur le même terme dans la colonne Mots vous donnera accès à une explication beaucoup plus complète. L'auteur du site, en outre, s'attache à mettre en relation le terme sélectionné avec son équivalent, quand il existe, dans les autres mythologies traitées dans l'encyclopédie. Enfin, la partie gauche de la page d'accueil détaille Les sources de Mythorama, à partir desquelles vous pourrez accéder à quantité d'extraits de textes anciens traduits en français, à partir desquels vous pourrez revenir à la définition des termes affichés en noir ! Un site que nous avons pris plaisir à parcourir.

<http://www.mythorama.com/>

Okeanos, "an interdisciplinary resource for the study of the Ancient, Biblical, Classical, and Late Antique Near East", constitue un extraordinaire portail pour tous ceux qui sont à la recherche de ressources archéologiques, bibliques ou bibliographiques, par exemple, sur le Moyen-Orient. Mais la quasi totalité des sites répertoriés est en anglais.

<http://faculty.washington.edu/snoegel/okeanos.html>

BIBLIOGRAPHIE

Introduction

Le désenchantement du monde : une histoire politique de la religion. - Gauchet, Marcel. - Gallimard, 1999. - (Bibliothèque des sciences humaines). L'auteur tente de définir dans son livre le cadre et les perspectives d'une telle his-

toire politique, en renouant avec la tradition sociologique du début de ce siècle. Il analyse les étapes d'une mise en question du religieux, trajectoire pour l'essentiel parvenue à son terme dans l'Occident moderne.

Le Dictionnaire des religions. - Eliade, Mircea / Couliano, Ioan. - Pocket, 1999. - (Agora ; 122).

Ce dictionnaire est une histoire comparée des religions, complétée par des notices sur les fondateurs d'une religion donnée, les prophètes, les livres sacrés et les divers courants spirituels qui ont marqué l'histoire de l'humanité.

Dictionnaire des religions. - Joly, Dominique. - Hachette-Jeunesse, 2000. - (Le livre de poche jeunesse. Dictionnaires ; 1514).

Ce dictionnaire propose un panorama des religions et des croyances traditionnelles telles qu'elles existent aujourd'hui. Sont privilégiées les grandes religions monothéistes, les religions d'Asie et les croyances traditionnelles basées sur l'animisme.

Encyclopédie des religions de l'humanité. - Fleurus, 1997.

Cet ouvrage est une encyclopédie pour la famille sans parti pris confessionnel. Chaque religion est abordée de la même manière : la naissance de la religion, son ou ses fondateurs, ses principes et ses piliers ; sa croissance au cours des siècles ; formes de culte et de prière ; les différents mouvements et courants ; principales fêtes et célébrations ; développement contemporain.

Histoire de l'art : questions de cours et commentaires d'œuvres. - Caradec, Marie-Anne / Vallas, Bruno Dess.. - Éd. d'Organisation, 2000. - (EO/Sup).

Cet ouvrage constitue une synthèse de l'histoire de l'art destinée à donner aux étudiants des notions de base dans le domaine de l'architecture, de la sculpture et de la peinture, depuis la préhistoire jusqu'à nos jours. Des croquis d'architecture facilitent l'assimilation du vocabulaire propre au domaine.

L'homme et le divin : aborder les religions par les textes. - Desclée De Brouwer, 2001.

Cet ouvrage part du constat d'une lacune en matière de culture religieuse et de la conviction que le rapport au divin constitue une expérience universelle qui traverse l'histoire et les cultures. D'où l'idée de retrouver la spécificité des grandes expériences religieuses à la source, à partir d'extraits significatifs de leurs textes fondateurs. Propose une approche pédagogique et historique.

Mythes et dieux de la Scandinavie ancienne. - Dumézil, Georges. - Gallimard, 2000. - (Bibliothèque des sciences humaines).

Spécialiste de la mythologie comparée indo-européenne, G. Dumézil rédigea aussi toute une série d'études érudites sur un grand nombre de thèmes mythiques et de figures divines de la Scandinavie ancienne. Le présent recueil rassemble une vingtaine de ces études jusqu'alors dispersées dans des revues savantes.

Initiation à l'histoire des religions : les trois états de la religion. - Orgogozo-Facq, Jeannine / Leloup, Jean-Yves. Préf.. - Dervy, 1991. - (Mystiques et religions).

Cet ouvrage destiné à un large public a pour but de permettre une meilleure compréhension des diverses traditions religieuses.

Continent américain

Une histoire de la religion des Mayas : du panthéisme au panthéon. - Baudez, Claude-François. - Albin Michel, 2002. - (Bibliothèque Albin Michel de l'histoire).

De nombreuses découvertes archéologiques récentes ainsi que le déchiffrement des hiéroglyphes de cette civilisation sud-américaine permettent de considérer sa religion non monothéiste comme l'égale de celles de la Chine, de l'Indochine ou encore du Japon. L'auteur en aborde les axes principaux, le culte royal et ses fonctions régulatrices du cosmos, et privilégie l'analyse iconographique.

Les Incas. - Baudouin, Bernard. - De Vecchi, 2002. - (Spiritualités du monde, religions, mystères et traditions). Les Incas, adorateurs du roi Soleil, régnèrent plusieurs centaines d'années

avant que leur puissance soit anéantie par des conquistadors au XVI^e siècle. L'auteur nous présente leur civilisation : organisation politique et sociale de l'empire, religion, cultes, croyances et divinités solaires, effondrement lors de la conquête espagnole.

La Religion populaire des Mayas : entre métamorphose et sacrifice. - Boccara, Michel. - L'Harmattan, 1990. - (Anthropologie. Connaissance des hommes).

Ce livre est une présentation de la religion populaire de l'ethnie maya la plus nombreuse : les Yucatèques. Il propose également une synthèse sur la religion des Mayas de l'époque classique.

Christianisme Islam - Judaïsme

Bible, histoire et statut de l'homme. - Laperrousaz, Ernest-Marie. - Paris-Méditerranée, 2002.

Cet ouvrage est la réunion des travaux et des réflexions de l'auteur sur l'histoire des religions et plus précisément sur le vaste domaine biblique qu'il a longtemps parcouru, dressant un bilan du savoir accumulé et de sa propre recherche. Dieu existe-t-il ? Une pensée stimulante pour l'homme en quête du divin.

Judaïsme, christianisme, islam : initiation aux trois religions monothéistes. - Ogé, Yvonne / Givenchy, Pierre de. Préf.. - L'Harmattan, 2001. - (Chrétiens autrement).

L'auteur propose les premiers pas vers une connaissance de ces religions, qui toutes trois partent d'une alliance entre Dieu et Abraham.

Monde antique Egypte et Mésopotamie

La plus vieille religion : en Mésopotamie. - Bottéro, Jean. - Gallimard, 1998. - (Folio Histoire ; 82). La Mésopotamie est le creuset de la plus vieille religion connue à ce jour : un panthéon de divinités dans lequel chacun se voit attribuer un rôle et une fonction propres, dont l'intercession s'obtient par des rites codifiés et dont les volontés se manifestent à travers des signes qu'une classe de prêtres sait interpréter.

Comprendre la religion égyptienne. - Gadalla, Mustafa. - J.-C. Godefroy, 2002.

Cet ouvrage est la présentation, sous la forme d'un guide pratique et illustré, de la pensée religieuse des Égyptiens, qui, malgré l'islam, survit encore aujourd'hui chez le petit peuple d'Égypte.

Monde antique Gaulle

Les Dieux de la Gaule. - Duval, Paul-Marie. - Payot, 1993. - (Histoire poche Payot).

Classement chronologique des renseignements donnés par les textes grecs et latins, les inscriptions votives, les figurations sur les monuments et objets ; analyse de personnalités divines ; recours prudent à l'histoire comparée des religions indo-européennes... Tels sont les moyens proposés par l'auteur pour retrouver l'ordre de cette société divine.

Monde antique Grec

Mythologie grecque et romaine. - Borrel, Jeanine. - Bordas, 2002.

L'auteur a conçu un cahier d'activités composé d'un récit illustré avec des personnages, événements et lieux pour donner aux enfants une bonne culture générale.

La religion grecque dans les cités à l'époque classique. - Bruit-Zaidman, Louise / Schmitt-Pantel, Pauline. - Armand Colin, 2002. - (Cursus Histoire). Les auteurs explorent ici les rituels, les croyances et le système de représentation du monde des Grecs anciens.

La vie religieuse dans les cités grecques aux VI^e, V^e et IV^e siècles. - Fauquier, Michel / Villette, Jean-Luc. - Ophrys, 2000. - (Synthèse histoire).

Cet ouvrage traite de la religion telle qu'elle a existé au temps des Grecs et des cités de la fin du 6^e au premier tiers du 4^e siècle. Ainsi, tous les actes de la vie publique et privée s'accompagnaient de prières, de serments, de libations et de sacrifices.

Les plus belles histoires de la mythologie. - Koenig, Viviane. / Ageorges,

Véronique III. / Hénon, Daniel III. - De La Martinière Jeunesse, 1999.

Sous forme de fictions, nous sont présentés des mythes, des légendes ou des fables issus des cultures du monde entier : l'épopée d'Ulysse et des sirènes, la destinée tragique du fils d'Hélios, le dieu-soleil des Grecs, l'affrontement de deux divinités japonaises au tout début de l'histoire du monde.

Encyclopédie de la mythologie. - Matteo-Mughini / Turrini, Nelly Trad.. - De Vecchi, 2001.

Sous forme de dictionnaire, cet ouvrage passe en revue toutes les figures célèbres et marquantes du vaste panthéon gréco-romain, les lieux mythiques, les animaux et monstres fabuleux, les généalogies complexes.

Monde antique Préhistoire

La religion des origines. - Anati, Emmanuel / Michel, Patrick Trad. - Bayard ; Éditions-Centurion, 1999. - (Paidos. Histoire).

Emmanuel Anati, paléontologue italien, montre dans cet ouvrage que les cadres mentaux des hommes préhistoriques sont universels et propres à développer une relation au monde et aux autres de type religieux.

Les religions de la préhistoire : paléolithique. - Leroi-Gourhan, André. - PUF, 2001. - (Quadrige ; 44).

L'étude présentée ici fait le tour de toutes les traces de cultes ou de mythologie à travers le monde, pour tenter de définir des pratiques religieuses préhistoriques. Elle se divise en plusieurs chapitres : le culte des ossements, pratiques mortuaires, objets et rites, l'art religieux et enfin la religion au Paléolithique.

Monde antique Rome

La religion romaine : histoire politique et psychologique. - Bayet, Jean. - Payot, 1999. - (Petite bibliothèque Payot ; 360).

La religion romaine naît avec la fondation de Rome en 753 av. J.-C. et meurt le 3 nov. 392, par décret promulgué par Théodose. L'auteur se propose de

rechercher l'originalité de cette religion dans ses constantes psychologiques. Il replace pour cela les faits religieux dans leurs cadres sociaux ainsi que dans les catégories de pensée. Il indique également les empreintes qu'elle a laissées dans la civilisation occidentale.

Sites et temples des déserts : de la naissance de la civilisation pharaonique à l'époque gréco-romaine. - Aufrère, Sydney Hervé / Golvin, Jean-Claude / Goyon, Jean-Claude. - Errance, 1994. - (L'Égypte restituée. 2).

À l'ouest vers la Libye, à l'est vers le Sinaï, les déserts ont revêtu une importance considérable tant pour l'économie que pour la sécurité de l'Égypte. Ce livre, illustré de restitutions de sites et de photos des ruines actuelles, nous entraîne, à travers les paysages et les sites archéologiques, dans le passé de l'Égypte.

Monde contemporain

Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France : 1800-1914. - Baubérot, Jean / Mathieu, Séverine. - Seuil, 2002. - (Points. Histoire).

Les auteurs tentent ici de répondre à un certain nombre de questions : Quel rôle joue la religion dans la modernité culturelle ? Y a-t-il un modèle anglais et un français ? Une modernité protestante et une catholique, des séparations typiques de la modernité par rapport aux sciences dans le politique, l'éducation, l'enseignement, la médecine ?

La religion en France : de la fin du XVIII^e siècle à nos jours. - Cholvy, Gérard. - Hachette Éducation, 1998. - (Carré Histoire ; 2).

Pour comprendre le phénomène religieux en France, la place du judaïsme, du protestantisme et de l'islam dans un pays de tradition catholique, ainsi que les enjeux de la laïcité, l'auteur retrace les transformations intervenues dans le sentiment religieux aussi bien que la place de la religion dans la société et la vie politique, de la fin du XVIII^e siècle à nos jours.

La guerre des dieux : religion et politique en Amérique latine. - Löwy,

Michael / Gibson, Michael Trad.. - Félin, 1998. - (Histoire et sociétés).

La " théologie de la libération ", engagée dans la lutte pour émancipation des pauvres par eux-mêmes, constitue un phénomène inédit dans l'histoire du christianisme. L'auteur analyse les enjeux de ce mouvement social, le rôle privilégié de la culture française de l'après-guerre et la " collision des valeurs " entre le Dieu qui libère et les idoles de l'oppression.

Religion et société en Europe : la sécularisation aux XIX^e et XX^e siècles, 1789-2000. - Rémond, René. - Seuil, 2001. - (Points Histoire ; 289).

Les rapports entre religion et société constitue un chapitre essentiel de l'histoire européenne. Ce livre retrace cette évolution sur deux siècles.

L'idée maçonnique : essai sur une philosophie de la Franc-Maçonnerie.

- Tort-Nougues, Henri. - Albin Michel, 1995. - (Spiritualités vivantes poche ; 129).

L'auteur procède à une analyse des principes fondateurs de la Franc-Maçonnerie : l'accent est moins mis sur l'histoire et la vie des diverses obédiences que sur la philosophie, ou plutôt sur la vision de l'homme et du monde de l'ordre maçonnique, qui permet la coexistence en dialogue de multiples philosophies et religions.

Religion et culture en Europe occi-

dentale, 1800-1914. - Waché, Brigitte. - Belin, 2002. - (Belin-Sup histoire).

Les relations complexes entre la religion et la culture en France, en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Italie ainsi que les apports spécifiques des différentes religions.

"Sagesse orientale"

Religions, croyances et traditions populaires au Japon. - Maisonneuve et Larose, 2000. - (Références).

L'ouvrage aborde, examine et approfondit divers problèmes et différents aspects de l'univers fort complexe des mentalités religieuses du Japon. Les textes traduits sont compris entre le VIII^e et le XII^e siècle. Précédées d'une introduction, les traductions sont données avec des notes et des commentaires extensifs.

Le confucianisme : une conception morale de la vie. - Baudouin, Bernard.

- De Vecchi, 1995.

L'auteur présente le parcours de vie de Confucius, les fondements de sa théorie, les principes du confucianisme (la morale, l'éthique humaine et sociale...) ainsi que le confucianisme dans la Chine ancienne et dans l'histoire.

La sagesse du Bouddha. - Boisselier, Jean. - Gallimard, 1993. - (Découvertes. Religions ; 194).

Entre l'histoire et la légende, l'auteur déroule la vie du Bouddha, cet homme initiateur d'une religion qui pendant 2500 ans, s'est adapté aux populations, aux régions, aux cultures et aux clim et taoïstes en Chine, ainsi que le shintoïsme au Japon. Ils retracent les croyances anciennes et durables, de leurs origines historiques ou mythiques jusqu'aux formes qu'elles prennent aujourd'hui.

La mythologie indienne. - Blanc, Jean-Charles. - Actes Sud junior, 2002. - (Les Naissances du Monde).

L'auteur présente le polythéisme hindou, vieux de plusieurs millénaires, dans lequel l'histoire des hommes est intimement liée à celle des dieux et où chacun y a sa divinité de prédilection : Brahma, Vishnou, Shiva...

Les grandes religions de l'Asie. - Dumarcet, Lionel. - De Vecchi, 2001.

Historien passionné par l'histoire des religions, l'auteur présente dans cet ouvrage l'évolution chronologique des grandes religions, leurs développements et leurs places actuelles dans nos sociétés.

La religion des Chinois. - Granet, Marcel / Dumézil, Georges Préf.. - Albin Michel, 1998. - (Spiritualités vivantes poche ; 154).

Les strates historiques de la spiritualité chinoise sont ici analysées. Le sinologue décrit la religion primitive de la paysannerie, puis les cultes de la Chine féodale, les structures de la religion qu'il appelle " officielle " - celle des lettrés de l'Empire, inspirée des enseignements de Confucius -, enfin le taoïsme et le bouddhisme chinois, qui s'entremêlent en un syncrétisme original.

Mythes et religions de l'Inde. - Nityabodhananda, Swami / Bazin, Germain Préf.. - Maisonneuve et Larose, 2001. - (Références).

Ce livre détaille les divinités du panthéon hindou et leurs origines, les textes fondateurs de la spiritualité, l'évolution historique des courants de pensée qui l'ont façonnée. Cette histoire de la pensée hindoue est retracée selon trois constituants, la mythologie, la philosophie et la culte.

AC / ESSENTIEL

Rectorat
de l'Académie de Strasbourg
6, rue de la Toussaint
67975 Strasbourg Cedex 9

DIRECTEUR DE PUBLICATION :

Gérald CHAIX,
Recteur de l'Académie de Strasbourg

COORDINATION DE LA RÉDACTION :

Mission à la Communication
Tél. : 03882338 00
ce. communication@ac-strasbourg.fr

novembre 2003
N° ISSN: 1630-7666