

Anne Raymonde de BEAUDRAP

## QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...

### À PROPOS DE LA MISE EN PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE

**Résumé :** Depuis une quinzaine d'années, en France, la mise en place d'un enseignement du fait religieux à l'école, dans le cadre des différentes disciplines, est prônée voire exigée par l'Institution. Les enseignants d'histoire ont, dans ce domaine, un cadre précis pour leur approche du fait religieux : plusieurs questions relatives aux différentes religions inscrites au programme d'histoire à différents niveaux du collège et du lycée leur permettent de construire une progression claire au niveau des savoirs à transmettre. Mais, à côté de cela, les directives officielles manquent cruellement dans les autres disciplines. Dans cet article, est étudiée la façon dont les différentes disciplines scolaires se saisissent de ces recommandations officielles et interprètent leurs imprécisions. L'analyse de manuels scolaires récents, qui correspondent à différentes disciplines, permet de mettre en évidence les liens, les extrapolations ou les distorsions entre les textes officiels et les interprétations qui en sont faites.

**Mots-clés :** Textes officiels, manuels, fait religieux, disciplines scolaires, enseignement, laïcité, France, Europe

Les liens existant entre le contenu des programmes scolaires et l'enseignement du « fait religieux » (ou tout simplement la transmission de savoirs à propos des religions) apparaissent comme une longue histoire faite d'accords et de désaccords, d'avancées, de rebondissements et parfois de régressions. C'est ce que nous allons analyser dans cet article à partir des textes officiels et du contenu des manuels relatif à cet objet d'enseignement « nouveau » et en prenant en considération la décennie qui vient de s'écouler.

Si au XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement religieux faisait partie intégrante des disciplines enseignées à l'école, que ce soit sous la forme de catéchèse ou d'instruction religieuse, l'instauration de l'École publique et laïque (entre 1880 et 1905) a entraîné la suppression de toute culture religieuse<sup>1</sup> dans le cadre scolaire<sup>2</sup> : ainsi les nou-

---

<sup>1</sup> Pierre Ognier précise d'ailleurs que cette laïcisation radicale ne s'est pas faite immédiatement mais qu'elle s'est plutôt exprimée dans les années 1920 : « La laïcité exclut désormais les idées de Dieu et de conscience considérées comme des mythes dangereux et oppresseurs, alors que dans le programme de 1882 (qui ne subit d'ailleurs aucune modification avant 1923), elle incluait expressément ces idées en les plaçant au fondement de la morale. Cette mutation signe dans le même temps le passage de la laïcité

veaux programmes de l'école primaire publiés en 1882 sont laïcisés alors même que, pratiquement à la même époque, Ferdinand Buisson, Inspecteur général de l'Instruction publique puis collaborateur de Jules Ferry, rappelait dans son ouvrage au titre évocateur, *La foi laïque*, publié en 1912 : « Le jour n'est-il pas venu enfin de doter notre pays d'un enseignement qui existe ailleurs et qui a fait ses preuves : l'histoire générale et comparée des religions. [...] Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir homme, il est bon qu'il ait été mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël, avec les philosophes et les poètes grecs, qu'il ait connu et senti quelque chose de la Cité antique. Il sera bon qu'on lui fasse connaître et sentir les plus belles pages de l'Évangile comme celles de Marc Aurèle, qu'il ait feuilleté, comme Michelet, toutes les Bibles de l'humanité. »

L'auteur assortit, malgré tout, sa recommandation d'une condition, à savoir que « l'histoire des religions [soit] arrivée à l'état de science positive, solide, sereine, et pour ainsi dire, indiscutable ». C'est cette volonté de faire émerger une science des religions qui se traduit par la création d'une chaire d'histoire des religions au Collège de France en 1880 et de la Section des Sciences religieuses à l'École pratique des Hautes Études en 1886 alors que dans un même temps était fermée la faculté de théologie catholique de la Sorbonne.

Cette laïcisation radicale des programmes scolaires, marquée par une absence totale de référence aux phénomènes propres aux religions et à leur expression, s'est maintenue en France jusqu'aux années 1980 ; c'est alors, en effet, qu'un certain nombre de prises de conscience émanant d'instances très diverses ont conduit les responsables du monde éducatif à réexaminer la place qu'il convenait d'accorder à la transmission des savoirs ayant trait à l'histoire des religions pour remédier à l'inculture croissante des élèves dans ce domaine, ce manque de savoirs entraînant des incompréhensions, voire de graves contresens lorsqu'il s'agissait d'interpréter le monde (culturel, artistique, politique etc.) qui les entourait. Si l'on prend comme référence de cette prise de conscience, le rapport de P. Joutard, Inspecteur général, remis au Ministère de l'Éducation nationale en 1989, nous sommes face à l'état des lieux suivant :

« C'est un pan de notre histoire collective qui est menacé. L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle au moins. »

Lors du colloque de Besançon qui a suivi ce rapport<sup>3</sup>, quelques éléments étaient mis en évidence : les programmes d'histoire comprenaient bien diverses

---

républicaine dans la mouvance politique du syndicalisme où elle devient un mot d'ordre militant dans le cadre d'un projet de transformation sociale ». Il développe cette idée d'un changement vers une radicalisation antireligieuse dans « La laïcité française : une histoire complexe et tourmentée » in : Descouleurs B. et alii (2001) *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*, coll. « Parole et silence », Centre universitaire catholique de Bourgogne, p. 47.

<sup>2</sup> Même si certaines nuances seraient à apporter pour des départements d'Alsace Moselle où un enseignement confessionnel subsiste du fait d'un rattachement ultérieur de ces départements à la France : le système allemand de reconnaissance des religions dans les écoles y a été maintenu.

<sup>3</sup> Il faudrait aussi prendre en considération les divers colloques, les enquêtes de toutes sortes qui ont

## QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...

questions relatives aux religions, même si parfois celles-ci étaient considérées comme facultatives par certains enseignants ; ces mêmes enseignants d'histoire pouvaient recevoir une formation universitaire appropriée dans bon nombre d'universités (pas toutes cependant). Les conclusions de ce colloque soulignaient la nécessité d'un renforcement de cette formation (depuis, ces questions ont été introduites dans les programmes du CAPES et de l'Agrégation en histoire-géographie), l'inscription plus lisible des chapitres relatifs aux religions dans les programmes d'histoire et le caractère obligatoire de ceux-ci mais surtout l'invitation faite aux autres champs disciplinaires pour une collaboration explicite à cet enseignement.

L'intégration de l'enseignement du fait religieux dans le cursus scolaire des élèves est précisément la recommandation centrale du rapport de R. Debray en 2002. Dans celui-ci, plusieurs points sont clairement définis. Tout d'abord, l'étude du religieux dans l'école, du premier degré à l'université, est reconnue comme essentielle pour remédier à une « perte des codes de reconnaissance affectant tout uniment les savoirs, les savoir-vivre et les discernements » (p. 5). Seconde recommandation : cet enseignement sera assuré dans chacune des disciplines<sup>4</sup>, avec cependant certaines d'entre elles qui sont plus particulièrement désignées : « Sont au premier rang de l'effort à entreprendre et sur le même rang : les professeurs de lettres et de langues puisqu'ils sont les mieux à même de faire comprendre les différents modes et stratégies de discours, les différents tours de parole utilisés par l'être humain selon qu'il dit sa foi, décrit des faits ou émet des hypothèses, et qu'on ne peut apprécier d'après les mêmes critères tel ou tel type d'archives ; les professeurs de philosophie [...] les enseignements artistiques [...] les professeurs d'histoire et géographie... » (pp. 9 et 18). Et pour ce faire, troisième élément de cette directive, les IUFM chargés de la formation des enseignants devront proposer des modules « obligatoires » de « philosophie de la laïcité et histoire des religions ».

Six ans plus tard, il convient de revenir sur la mise en œuvre de ce rapport au niveau institutionnel, en nous attachant aux contenus d'enseignements relatifs à la question du « Fait religieux »<sup>5</sup>. Pour mesurer les évolutions et les limites constatées, nous nous intéresserons aux différents aspects des programmes de chaque discipline qui s'y rattachent. Puis nous montrerons ensuite comment les manuels sont amenés à combler le manque de précisions des Instructions officielles sur certains points. Ce qui nous amènera à nous poser la question suivante : pour qu'un enseignement du « Fait religieux » puisse effectivement être réalisé, quelles conditions l'Institution doit-elle créer ?

---

été réalisés à la suite de ce colloque et qui ont aussi largement contribué à la prise en compte de cet enseignement dans le monde scolaire.

<sup>4</sup> J. Lang, dans la préface au rapport de R. Debray qu'il avait commandé, indique : « Dans le respect de la laïcité, principe de concorde, les professeurs [doivent] donner à la connaissance des religions sa juste place dans l'enseignement de leur discipline. »

<sup>5</sup> Pour reprendre l'expression utilisée par Régis Debray et reprise dans les Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris en novembre 2002 dans le titre *L'enseignement du fait religieux*. Un ouvrage plus récent produit par l'IESR (Institut Européen des Sciences des Religions) propose plutôt de parler *des* faits religieux.

**TEXTES OFFICIELS ET ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX :  
DES SITUATIONS TRÈS DIFFÉRENTES  
EN HISTOIRE ET EN FRANÇAIS**

Les disciplines de l'histoire et du français n'ont pas attendu 2002 pour intégrer la question du « religieux » et des religions dans leurs programmes respectifs. Dans les programmes de 1996 pour la classe de sixième en histoire et en français et les Instructions officielles qui vont suivre pour le collège, puis le lycée (2000-2001) - mais en histoire seulement - nous trouvons un renforcement des thèmes relatifs aux religions dans l'Antiquité.

Prenons d'abord dans les programmes de sixième (1996) ce qui concerne la connaissance de la Bible. Un tableau synoptique montre la volonté de complémentarité des deux approches :

Histoire	Français
<p><i>A- Les thèmes d'étude</i> Le programme d'histoire de sixième est consacré au monde antique ; les élèves découvrent l'Égypte, le peuple de la Bible, la Grèce, Rome, les débuts du christianisme. Ils apprennent les mots qui disent la vie des hommes, leurs croyances, leur organisation politique et sociale. Les objectifs patrimoniaux et de formation impliquent que la plus grande partie de l'horaire disponible soit consacrée à la Grèce, à Rome et à la dimension historique des religions juive et chrétienne.</p> <p><i>C - Les convergences avec les autres disciplines</i> <i>L'Odyssee, l'Ancien et le Nouveau Testament, l'Énéide</i> font partie du programme de français comme du programme d'histoire de la classe de sixième. Les convergences avec l'enseignement du français ne se limitent donc pas à la pratique de la langue. Une rapide concertation permettra aux deux enseignants de choisir les extraits dont ils proposent la lecture et de donner cohérence à leurs approches respectives des textes.</p> <p><b>ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6<sup>e</sup> (Juin 1996)</b> (extrait) L'étude est abordée à partir de la <i>Bible</i>. Comme pour toutes les autres rubriques du programme, la démarche ne peut être que</p>	<p>1 - LECTURE A - Pratiques de lecture 2 - Textes à lire La Bible ; Homère, <i>l'Odyssee</i> ; Virgile, <i>l'Énéide</i> ; Ovide, les <i>Métamorphoses</i>. En liaison avec le programme d'histoire, la lecture de chacune de ces œuvres se fait à travers des extraits ; bien entendu, ces extraits seront mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre. Le travail peut se faire à partir de versions adaptées.</p> <p><b>ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6<sup>e</sup> (Juin 1996)</b> La lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se</p>

## QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...

<p>celle de l'historien et son esprit celui de la laïcité, respectueuse de la conscience et des convictions diverses des élèves.</p> <p>La <i>Bible</i> est envisagée ici comme un document historique à un double titre : c'est un témoignage parmi d'autres sur l'histoire des Hébreux (à mettre en relation avec d'autres sources, notamment archéologiques) ; et surtout elle nous renseigne sur leurs croyances, leur vision du monde. Il n'est pas souhaitable, au niveau de la 6e, d'égarer les élèves dans le labyrinthe des divers documents de base (yahviste, élohiste, deutéronomique, sacerdotal) que les spécialistes s'attachent à distinguer, avec leurs différences et leurs influences, dans la rédaction de la Bible. Il suffit de leur faire comprendre que la Bible est un recueil de traditions orales mises par écrit, de textes et de livres de nature fort diverse, rédigés et rassemblés au long d'une histoire millénaire.</p> <p>En revanche, il est indispensable de leur présenter un certain nombre d'épisodes et de personnages (Abraham, Moïse et David par exemple) dont la valeur patrimoniale dans la culture occidentale est évidente et dont l'ignorance prive les élèves de références lorsqu'ils abordent, en classe pendant toute leur scolarité ou hors de la classe, des œuvres littéraires et artistiques de toutes les époques. Cette présentation peut être assurée par la lecture guidée, à la maison ou au CDI, de passages de la Bible, par l'étude de plus courts extraits en classe, par le récit bref et vivant fait par le professeur, etc.</p>	<p>situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles, en découvrant l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la Bible pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'<i>Odyssee</i> d'Homère, l'<i>Énéide</i> de Virgile et les <i>Métamorphoses</i> d'Ovide. Le but est que l'élève ait un contact personnel (par sa propre lecture) avec ces œuvres, et sache les contextualiser.</p> <p>Dans la pratique, cette approche ne vise naturellement pas à étudier toutes ces œuvres de manière également détaillée. Comme il s'agit là de textes longs et complexes, ils seront abordés sous forme d'extraits. « Extraits » s'entend ici comme passages assez longs, formant un tout (un livre ou un chant, un épisode). Chaque extrait est à mettre en relation avec l'ensemble de l'œuvre ainsi qu'avec les faits étudiés en histoire. La genèse de ces textes et leur itinéraire à travers les siècles peuvent faire l'objet d'une présentation de synthèse par le professeur.</p> <p>Sur le plan pédagogique, le mode de lecture est laissé à l'initiative de l'enseignant, de même que le choix de la traduction ou de l'adaptation. si l'on recourt à une adaptation, on veille à ce qu'elle soit fidèle, et on fait en sorte que l'élève ait un contact direct, même limité, avec le texte authentique (en traduction).</p>
--	--

Si l'on compare ces deux extraits, on constate à la fois une volonté de complémentarité perceptible dans les deux disciplines : « En liaison avec le programme d'histoire », « en relation avec l'ensemble de l'œuvre ainsi qu'avec les faits étudiés en histoire » lit-on dans les programmes de français, propos encore plus largement développés en histoire avec la mise au point suivante où il est indiqué que [ces textes] « font partie du programme de français comme du programme d'histoire de la classe de sixième, [que] les convergences avec l'enseignement du français ne se limitent donc pas à la pratique de la langue [et qu'] une rapide concertation permettra aux deux enseignants de choisir les extraits dont ils proposent la lecture et de donner cohérence à leurs approches respectives des textes ». En ce qui concerne le français,

on peut parler de continuité puisque la lecture de la Bible en classe de sixième a toujours fait partie des programmes. Les Instructions de 1996, quant à elles, explicitent les modalités de lecture : des extraits replacés dans l'ensemble que constitue la Bible, une étude littéraire à condition que celle-ci soit contextualisée et enfin une collaboration étroite entre les deux disciplines que sont le français et l'histoire pour assurer cette contextualisation.

Pourtant une différence importante apparaît immédiatement en lisant parallèlement ces deux textes : la Bible est rattachée en français à l'ensemble des textes dits « fondateurs », c'est-à-dire issus de l'héritage antique alors qu'en histoire, la composante religieuse de cette œuvre est indiquée : « Les caractères essentiels de la religion des Hébreux sont à souligner [...] L'étude est abordée à partir de la Bible. » avec la recommandation suivante « Comme pour toutes les autres rubriques du programme, la démarche ne peut être que celle des historiens et son esprit celui de la laïcité, respectueuse de la conscience et des convictions diverses des élèves. ». Dans le premier cas, celui de la discipline du français, la référence à un enseignement du fait religieux est escamotée alors qu'elle est explicitée dans les Instructions relatives au programme d'histoire.

Mais si nous élargissons notre perspective en prenant en compte l'ensemble de la scolarité (1<sup>er</sup> degré, tout le cursus en collège et lycée) et cela, toutes disciplines confondues, on voit que peu de rubriques des programmes officiels portent sur des questions relatives aux religions. En réalité, seuls les programmes d'histoire proposent une étude cohérente de cette question (Estivalèzes, 2005, 77-98).

Pour envisager une évolution possible de cet enseignement qui serait vraiment intégré aux curricula disciplinaires, il faut faire référence au Décret sur le Socle commun des connaissances publié en 2006. Dans le pilier 5 intitulé « La culture humaniste », différents points concernant l'étude du fait religieux sont explicitement indiqués :

- « Avoir des repères sur les différentes périodes de l'humanité (les événements permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux... » [...]
- Être préparés à partager une culture européenne : par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (*L'Illiade* et *l'Odyssee*, récits de la fondation de Rome, la Bible) [...]
- Comprendre la complexité du monde par une première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (extraits de l'Ancien Testament, du Nouveau Testament, du Coran)... »

Ces différentes rubriques sont déclinées en histoire, dans la grille d'évaluation, avec un item repris en fin de sixième et de quatrième « Diversité des civilisations, des sociétés, des religions » où sont énumérées des questions précises devant être traitées alors qu'aucune entrée précise ne se réfère à cet enseignement dans les autres disciplines responsables de l'enseignement-apprentissage d'une culture hu-

## QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...

maniste, en particulier le français, les arts plastiques et l'éveil musical, disciplines pour lesquelles ont aussi été construites des grilles d'évaluation adjointes au Décret.

Enseigner un contenu « nouveau », oui, mais quoi ? Et aussi comment ? si des Instructions officielles n'en définissent précisément ni le contenu ni les modalités de travail. Devant ce silence des textes officiels, nous nous sommes tournés vers les manuels pour voir quel contour ils donnaient à cet objet d'enseignement pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle.

### QUAND LES MANUELS DESSINENT LES CONTOURS D'UN PROGRAMME...

L'étude du fait religieux est donc progressivement devenue dans le Socle commun des connaissances un élément de la « culture humaniste » qu'il convient de faire acquérir aux élèves. Or, en France, les Instructions officielles n'indiquent pas, sauf en histoire, les savoirs relatifs à ce domaine de connaissances. A ce propos, les recommandations du Conseil de l'Europe dans son ouvrage *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles* souligne les risques encourus :

« Le quatrième point concerne les programmes d'enseignement qui revêtent eux aussi une importance particulière puisqu'ils offrent au corps enseignant et aux élèves des occasions d'aborder concrètement les questions soulevées par la valorisation de la diversité religieuse et du dialogue. Si ces occasions sont inexistantes, alors la valorisation ne peut avoir lieu. Si elles sont peu nombreuses, sporadiques, de pure forme ou négatives, le processus de valorisation sera sapé. Si elles sont cohérentes et que les programmes d'enseignement offrent toute une palette d'occasions d'apprentissage appropriées – dans le cadre de l'éducation religieuse<sup>6</sup>, des sciences humaines, de la citoyenneté ou d'autres matières comme la littérature ou les arts -, alors les programmes d'enseignement complèteront l'éthique tout en lui apportant un soutien. »

Dans le cas français, les manuels des différentes disciplines, en usage dans les classes, ont été amenés à interpréter, à leur manière et sous des formes assez contrastées, les imprécisions des textes officiels. Trois positionnements ressortent de l'analyse des manuels produits depuis 1996, date de la dernière réforme des textes relatifs aux classes de collège.

#### *Première attitude éditoriale : le fait religieux escamoté ou comment éviter les conflits que les religions pourraient engendrer*

Il existe des questions brûlantes à propos de l'histoire ou des pratiques religieuses différentes et il est significatif de voir que sur certaines questions, les manuels restent relativement en retrait sur les points qui font débat. Nous évoquerons plus particulièrement deux de ces « cas » pour illustrer ces « omissions » prudentes :

---

<sup>6</sup> Il faut rappeler qu'en Europe, dans certains pays comme la Grèce par exemple, les cours de religion font partie intégrante des matières d'enseignement obligatoires. La diversité des situations nationales est explicitée dans *Des Maîtres et des Dieux* (2005).

la place très restreinte des textes du Coran dans les manuels de français et la question de l'évolution des espèces dans ceux de SVT.

Les Instructions officielles de français pour la classe de sixième ne citent que la Bible parmi les textes fondateurs ; pourtant certains manuels intègrent aussi quelques extraits du Coran dans les chapitres consacrés aux « textes fondateurs » (Hachette Éducation 1996), à « la création du monde » (Hatier 1994), aux « Écritures saintes » (Belin 2000), à « l'héritage biblique » (Belin 2005) ou à « la Bible » (Hachette Éducation 2005). Soit seulement 5 occurrences sur une cinquantaine de manuels de français parus depuis 1996. Par delà cette sous représentation du Coran dans les ouvrages de français – sous représentation qui peut s'expliquer par les Instructions officielles elles-mêmes qui n'inscrivent pas le Coran dans le patrimoine littéraire français – il faut souligner aussi l'orientation des extraits choisis toujours en fonction d'une comparaison à faire avec le texte biblique qui, généralement, les précède<sup>7</sup>. En fait, la présentation qui est faite de ce livre, lorsque celle-ci n'est pas tout simplement inexistante, est totalement annexée à celle de la Bible. Et même lorsque les auteurs du manuel assortissent l'extrait présenté de quelques lignes consacrées à l'origine du Coran<sup>8</sup>, les questions se limitent à un relevé des points communs, éventuellement des différences entre extraits biblique et coranique, sans aucune mise en lumière de l'originalité des différentes religions se revendiquant de ces textes. Sont également ignorés le décalage temporel entre la Bible (avec ses différentes phases d'élaboration) et le Coran, la question de la traduction du texte coranique en français ou au contraire sa transmission uniquement en arabe, et finalement le statut différent des deux textes : livre exclusivement religieux ou livre pouvant figurer parmi les œuvres du patrimoine de l'humanité. Beaucoup de manuels préfèrent éviter de prendre position à propos de ces questions qui font débat et ceux qui retiennent l'une ou l'autre sourate du Coran semblent embarrassés par la présentation et la place qu'il convient de réserver à ce livre.

Autre dessin en creux dans les manuels : la question de l'évolution des espèces. Dans les programmes de SVT, ce sujet est étudié à différents niveaux et en particulier en classe de Terminale S où un chapitre s'intitule « Parenté entre les êtres vivants et fossiles. Phytogénèse. Évolution ». Malgré la présence de cours de philosophie à ce niveau d'enseignement qui pourrait induire une réflexion plus anthropologique ou conceptuelle chez les élèves, tous les manuels abordent cette question dans les strictes limites du scientifique : l'évolution est posée comme la base du raisonnement comme si cela était la seule attitude jamais adoptée ; l'évolutionnisme est présumé et les théories darwiniennes privées de toute inscription dans l'histoire des idées. Or, une présentation des théories créationnistes qu'elles soient issues d'une certaine lecture de la Bible ou du Coran serait doublement nécessaire : pour une bonne épistémologie scientifique qui doit faire une place à l'histoire des sciences et pour une compréhension du monde contemporain : l'enseignement de l'évolu-

---

<sup>7</sup> Dans *Fleurs d'encre 6<sup>e</sup>* publié par Hachette en 2005, la présentation est inversée (la sourate 26 du Coran qui parle de Moïse est placée avant les versets de la Bible qui parlent du même personnage). Mais dans ce cas aussi, l'objet du travail attendu des élèves est une comparaison des deux textes.

<sup>8</sup> C'est le cas par exemple dans le manuel Hachette Éducation de 2005 précédemment étudié.

## QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...

tion des espèces est remise actuellement en cause dans certains états américains et les théories créationnistes ont été diffusées également en France sous la forme de brochures récemment adressées aux enseignants de SVT. A notre connaissance, un seul manuel destiné à l'enseignement en classe de 1<sup>ère</sup> L (Bordas 2007) aborde ouvertement cette question en posant les questions suivantes : « Qu'est-ce que le créationnisme ? » et « le créationnisme est-il une théorie scientifique ? ». Les réponses données par les auteurs du manuel distinguent clairement le contenu des « textes sacrés » et « la construction d'une affirmation scientifique » (Rumelhard 2006)

Au-delà des deux cas précédemment analysés (place du Coran ou contextualisation historique des théories évolutionnistes), nous avons observé plusieurs événements significatifs de questions vives relatives aux religions. On peut donc parler plus généralement du silence des manuels sur les sujets qui divisent.

### *Deuxième attitude : un émiettement des savoirs*

Deux disciplines nous fourniront une bonne illustration de cette parcellisation des savoirs au cours de la scolarité. Il s'agit des disciplines du français et des arts plastiques (avec la collaboration du professeur de français lorsque est pratiquée en cours une lecture d'image). Nous constatons précédemment l'absence de programmes précis et surtout d'ancrage de la question des religions au-delà de la 6<sup>e</sup> en français, mais en arts plastiques, il s'agit d'un ancrage inexistant, en dépit de l'existence d'un Socle commun des connaissances où l'étude du fait religieux figure en bonne place dans la rubrique des connaissances à faire acquérir dans le cadre de la culture humaniste.

Cette absence de repères précis conduit à une banalisation des expressions du religieux dans les textes et les images comme cela a pu être montré par diverses études (Descouleurs 2000, Nouilhat 2001, Weinland 2003, Estivalèzes 2005). En nous référant à une série de manuels produits par un même éditeur (Beaudrap 2008 à paraître), nous avons montré que leurs auteurs ont eu le souci de donner, par le biais des notes, des explications lexicales nombreuses et détaillées. Par contre, ces remarques de détail ne permettent pas d'identifier clairement le fait religieux sous jacent au texte proposé. Un exemple parmi beaucoup d'autres : les Sermons de Bossuet proposés en classe de seconde dans le cadre de l'objet d'étude « L'éloge et le blâme » ne sont assortis d'aucune explication sur le genre même de discours, sa situation de communication qui peut paraître obscure pour un élève du XXI<sup>e</sup> siècle peu informé des pratiques religieuses, même celles propres au catholicisme. On pourrait montrer la même chose à propos des Dévots au XVII<sup>e</sup>, phénomène mis en scène sous les traits de Tartuffe dans la pièce de Molière ou à propos de l'Inquisition dénoncée par Voltaire dans *Candide*, etc. A partir des publications des années 2000, avec l'instauration des nouveaux programmes pour le lycée, on a assisté à une réduction encore plus nette des reprises synthétiques concernant les faits historiques, et par voie de conséquence religieux, au profit des notions littéraires nécessaires au traitement des questions au programme.

L'étude des images à connotation ou symbolisme religieux est également problématique ; les Instructions officielles et le Décret sur le socle commun permet-

traient de mettre en place une pédagogie du fait religieux à partir des œuvres, pédagogie qui s'appuierait sur les items suivants figurant dans la grille d'évaluation du Socle commun (5<sup>ème</sup> pilier) : « Situer une œuvre dans le contexte historique et culturel dont elle est issue » ou « Connaître quelques références principales de l'histoire des arts : connaître quelques exemples de liens entre littérature, poésie, textes religieux, mythologiques et la création artistique » ou encore « Identifier les genres artistiques les plus importants (peinture d'histoire, religieuse...) ». Cependant, nous ne parlerons que brièvement de l'introduction de ces documents dans les cours d'art plastique car nous ne pouvons pas nous appuyer sur une étude des manuels pour étayer nos affirmations ; en effet, le choix des documents par les enseignants d'art plastique sont indépendants des manuels qui n'existent pas pour les élèves dans cette discipline. Par contre, en français où le professeur doit aussi, dans le cadre de son enseignement, initier les élèves à la lecture de l'image, les manuels fournissent un corpus intéressant à analyser pour notre réflexion. Ce qui apparaît ici, c'est que les manuels, tous éditeurs confondus et quelque soit le niveau de classe ou l'année de publication, présentent une iconographie abondante et variée et dans un bon nombre de cas, ces images font référence à des faits ou des symboles relevant du religieux. De nombreuses études ont souligné la pauvreté des activités proposées dans les manuels à partir des illustrations qui y figurent : images décoratives souvent, parfois illustratives comme les nombreux tableaux de Chagall placés à côté des extraits de la Bible et particulièrement du livre de la Genèse, images à comparer quelquefois avec un texte à connotation religieuse, qui, lui, reste central. De plus, l'aspect hétéroclite des images et leur éparpillement tout au long des manuels rendent quasi impossible un usage de l'iconographie comme support d'un enseignement organisé du fait religieux grâce à l'image (Saint-Martin 2007).

*Troisième attitude : le manuel comme ouvrage de référence  
sur certaines questions à propos du fait religieux*

La France a fait le choix d'intégrer l'enseignement du fait religieux dans les disciplines scolaires traditionnelles<sup>9</sup>. Cette option est une spécificité française puisque les autres pays européens proposent aux élèves un enseignement spécifique de cette question (enseignement obligatoire ou optionnel, avec une ou plusieurs orientations possibles) (Willaime 2005). Les manuels en usage en France ont donc aussi comme fonction de fournir des dossiers qui pourront servir à un enseignement rigoureux des religions. Cette fonction référentielle est parfaitement remplie par les manuels d'histoire qui comportent tous, et en particulier en sixième, cinquième, seconde, première et terminale, des chapitres exclusivement consacrés à des questions, problèmes, faits religieux (par exemple, les Hébreux et la Bible en sixième, le monde musulman en cinquième etc.) Certains ouvrages de français pour la classe de sixième ont également choisi de regrouper des informations autour de la Bible en un chapitre, une partie ou une seule séquence qui peut être relativement développée. Mais si nous comparons le contenu de ces dossiers en français, nous constatons des

---

<sup>9</sup> Pour approfondir l'émergence des disciplines dans l'univers scolaire, ainsi que leur histoire, on pourra se reporter aux travaux d'André Chervel (1988)

## *QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...*

différences assez importantes au niveau des éléments historiques fournis, ou au niveau du traitement du texte biblique lui-même (choix d'une traduction, texte donné dans une version réécrite en littérature de jeunesse etc.). Nous avons pu noter d'autre part les effets de redondance, parfois d'incohérence, à propos des éléments fournis aux élèves qui auront à consulter à la fois des manuels d'histoire et de français pour s'informer sur une question. Lorsque les manuels imaginent des programmes scolaires sans directives particulières, cela peut aboutir à des apports très hétéroclites et quelquefois peu scientifiques.

### **CONCLUSION**

Pour conclure, nous souhaiterions mettre en lumière quelques points qui ressortent de notre étude comparée des Instructions officielles et des manuels scolaires sur un même objet d'enseignement « le fait religieux ». Tout d'abord, il nous semble tout à fait normal que les manuels interprètent les textes officiels, encore plus concrètement que les Documents d'accompagnement peuvent le faire à propos des programmes. La diversité des éditeurs et des auteurs de manuels permet un déploiement intéressant des possibles d'une même question à traiter par les enseignants. Ces derniers ont toute liberté pour choisir leurs documents de travail dans l'un ou l'autre manuel ; évidemment, le choix d'un manuel dans un établissement scolaire pour une classe et une discipline donnée réduit la variété des informations auxquelles les enfants ont accès ; on sait cependant que le manuel unique est rarement le support adopté par les enseignants qui recourent fréquemment aux photocopies, aux ressources documentaires élargies grâce aux centres de documentation ou Internet. Mais pour cet enseignement du fait religieux qui inquiète bon nombre d'enseignants parce qu'ils s'estiment mal formés à ce sujet ou en butte aux réactions des élèves ou des parents, des textes officiels peu précis et des manuels très inégaux face à ces savoirs qui posent problèmes constituent un ensemble peu favorable à un enseignement cohérent et programmé.

Plus fondamentalement, on peut se demander si des manuels aussi complets soient-ils, à partir du moment où ils sont conçus comme des ouvrages exclusivement disciplinaires peuvent constituer une base suffisante pour une approche du fait religieux qui doit être nécessairement interdisciplinaire (Beaudrap 2008). Le fait religieux relève à la fois de l'histoire, de l'art, de la littérature, de l'anthropologie, de la philosophie et a aussi eu des retentissements sur la science ou l'économie. Les manuels destinés aux élèves ne couvrent jamais tous ces champs en même temps. Certains ouvrages, mais à destination des enseignants, sont conçus dans cette optique interdisciplinaire. Il faudrait que soient élaborées au niveau ministériel des directives plus précises qui donnent une crédibilité et une unité aux propositions allant dans le sens de ces approches croisées.

Troisième enseignement que l'on peut tirer de notre interrogation sur la relation entre Instructions officielles et manuels, c'est que sont en émergence aujourd'hui des domaines de savoirs relatifs à l'homme et à son devenir (nous parlions ici des religions, mais la même chose pourrait être dite sur les questions d'environ-

nement ou concernant les nouveaux modes de communication) ; seule une approche globale de ces savoirs, même si cela se décline à un moment donné dans des programmes disciplinaires, permettra d'échapper au danger dénoncé par Edgar Morin (1999. 8 et 11) lorsqu'il observait : « L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable. »<sup>10</sup>, et il concluait ainsi : « Or les développements récents des sciences de la nature et la tradition majeure de la culture humaniste permettraient de dispenser un enseignement faisant converger toutes les disciplines pour faire prendre conscience à chaque jeune esprit de ce que signifie être humain. ».

C'est cette mise en relation des savoirs que des manuels scolaires s'appuyant des Instructions officielles explicites et complètes pourraient permettre de réaliser.

**Anne Raymonde de BEAUDRAP**  
IUFM des Pays de la Loire  
Université de Nantes  
CNRS/EPHE : GSRL (UMR 8582)

**Abstract** : For about 15 years, in France, schools have been legally required by the government to set up the teaching of religious facts in schools and this concerns several subjects. The history teachers have been given in this field a specific framework concerning their approach of religious studies namely several questions about the different religions that are part of the curriculum at different levels of lower and higher secondary schools enabling them to build up a clear outline as to what sort of knowledge should be transmitted. In other subjects, however, official guidance is lacking. A study of the way the teachers of the different subjects (other than history) understand and interpret the existing guidelines is carried out in this article. The analysis of recent text books in different subjects enables us to point out the links, the extrapolations or the distortions that exist between the official texts and the way they are interpreted.

**Keywords** : government guidelines, textbooks, teaching of religious facts, school subjects, teaching, secularity, France, Europe.

### **Bibliographie**

- Actes de la Desco (2 003) *L'enseignement du fait religieux*. Scéren-CRDP Académie de Versailles.  
*Argos* 39 (2006) « L'effet religieux ». Scéren-CRDP de Créteil.

---

<sup>10</sup> Affirmation forte d'Edgar Morin aux Journées de rencontre initialisées par Claude Allègre en 1999 et reprise dans son ouvrage : *Relier les connaissances. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 8.

QUAND LES MANUELS DÉFINISSENT LES PROGRAMMES OFFICIELS...

- Beudrap (de) A.-R. (2003) « Moi, je suis professeur de lettres, pas de religion » — *Lettres ouvertes* 19. CRDP Bretagne.
- Beudrap (de) A.-R. (2005) « La Bible en classe de sixième, un texte fédérateur » — *Cahiers Pédagogiques* 431.
- Beudrap (de) A.-R. (2008) « Quand la littérature doit aussi enseigner des valeurs : Les enjeux humanistes et sociétaux de la lecture littéraire de la Bible » — in : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : PU de Louvain.
- Beudrap (de) A.-R. (2008) « Les manuels de français et l'enseignement du fait religieux : une exception française ? » — *Éducation Comparée* Conceptions des sciences, religion et laïcité dans le champ éducatif, dir. José Wolfs.
- Beudrap (de) A.-R. (2008) « Quel enseignement ? Quelles pratiques pour l'enseignement de français à propos du fait religieux comme culture humaniste ? » — Actes du colloque INRP, Lyon, à paraître.
- Borne D. & Willaime J.-P. (2007) *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?* Paris : A. Colin.
- Debray R. (2002) *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale*. Paris : O. Jacob.
- Descouleurs B. & Nouilhat R. (2000) *Enseignement, littérature et religion*. Paris : Desclée de Brouwer, CNDP de Franche Comté.
- Descouleurs B. (et alii) (2001) *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*. Centre universitaire catholique de Bourgogne.
- Keast J. (2007) *Diversité religieuse et éducation interculturelles : manuel à l'usage des écoles*. Bruxelles : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations- Perspectives Organisation des apprentissages* — Actes du colloque international de Besançon, 20 au 20 novembre 1991, CRDP de Besançon.
- Estivalèzes M. (2007) « L'enseignement du fait religieux » — *Spirale* 39.
- Estivalèzes M. (2005) *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- Morin E. (1999) *Relier les connaissances : le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Le Seuil.
- Nouilhat R. (2000) *Le fait religieux dans l'enseignement*. Paris : Magnard.
- Willaime J.-P. (1998) « École et religions : une nouvelle donne ? » — *Revue Française de Pédagogie* 124.
- Willaime J.-P. & Matthieu S. (2005) *Des Maîtres et des Dieux. Écoles et religions en Europe*. Paris : Belin.