



**HAL**  
open science

# L'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3

Amandine Rome

► **To cite this version:**

Amandine Rome. L'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3. Education. 2012. dumas-00735240

**HAL Id: dumas-00735240**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735240v1>**

Submitted on 25 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
ANNEE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION A LA RECHERCHE**

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : ROME Amandine  
SITE DE FORMATION : Gravelines  
SECTION : M2 C**

**Intitulé du séminaire de recherche : Histoire Géographie  
Intitulé du sujet de mémoire : L'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts  
en cycle 3.  
Nom et prénom du directeur de mémoire : Lionel Roux & Bruno Carlier.**

**Direction**  
365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01

Institut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**âîtres

Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

Ecole interne de l'Université d'Artois



# Sommaire

<b>Introduction</b>	4
<b>I) L'enseignement du fait religieux</b>	6
<b>a) Pourquoi enseigner le fait religieux</b>	6
• Pour éduquer à la tolérance et à la citoyenneté	6
• Pour mettre fin à l'inculture religieuse des jeunes	7
• Pour former à la critique	10
• Pour former l'homme et le citoyen	10
<b>b) Les étapes de la mise en place de l'enseignement du fait religieux</b>	11
• Émergence d'un enseignement supérieur consacré aux religions et laïcisation de l'École (1880-1886)	11
• Les créations d'institutions dans un contexte laïc	13
• Des réclamations pour un enseignement des religions à l'école	14
• Des initiatives pour un enseignement du fait religieux à l'école	14
<b>c) L'enseignement du fait religieux dans la pratique</b>	17
• La laïcité dans l'enseignement du fait religieux	17
• Les programmes de l'école primaire	19
• Chez nos voisins européens	22
• L'enseignement du fait religieux à travers l'interdisciplinarité	23
• Les difficultés de la mise en œuvre de cet enseignement	24
<b>II) L'histoire des arts : un outil pour aborder le fait religieux</b>	26
<b>a) Un outil</b>	26
• Sa naissance	26
• Sa place dans les programmes	27
• Histoire des arts et non pas histoire de l'art	28
<b>b) La transposition didactique</b>	29
• Les manuels scolaires	29
• Les revues	32
• Les sites internet	32

• Le matériel pédagogique	33
<b>c) La relation entre le fait religieux et l'histoire des arts</b>	<b>35</b>
• Une présence importante du religieux dans les œuvres d'art	37
• Un lien à réaliser en classe	37
<b>III) Une pratique s'appuyant sur des exemples locaux</b>	<b>39</b>
<b>a) Un travail en partenariat avec le musée de l'hôtel Sandelin : accéder à l'œuvre</b>	<b>39</b>
• Le musée	39
• Les entrevues	41
• Visite guidée : l'art chrétien au musée	42
• Journée patrimoine et histoire	43
<b>b) La pratique en classe : les séances mises en place par l'enseignant</b>	<b>45</b>
• Première séance : le vendredi 25 novembre 2011	46
• Deuxième séance : le vendredi 2 décembre 2011	47
• Troisième séance : le lundi 7 mai 2012	48
<b>c) La pratique en classe : les séances que j'ai mises en place</b>	<b>49</b>
• Première séance : le vendredi 16 mars 2012	49
• Deuxième séance : le vendredi 23 mars 2012	50
• Troisième séance : le lundi 7 mai 2012	51
<b>Conclusion</b>	<b>53</b>
<b>Annexes</b>	<b>55</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>73</b>

## **Sommaire des annexes**

**Annexe 1 :** La naissance et l'expansion de l'islam ; l'Eglise au Moyen Age ; une abbaye romane : Sénanque.

**Annexe 2 :** Zoom sur une mosquée ; zoom sur l'art du vitrail.

**Annexe 3 :** Quelles croyances sont les plus répandues chez les chrétiens ? Comment les laïcs assurent-ils leur salut ?

**Annexe 4 :** L'architecture religieuse chrétienne : l'art roman (guide de l'enseignant).

**Annexe 5 :** L'architecture religieuse chrétienne : l'art roman ; l'architecture religieuse chrétienne : l'art gothique ; l'architecture religieuse musulmane.

**Annexe 6 :** Le statut de l'islam dans l'islam ; du roman au gothique.

**Annexe 7 :** Le programme du musée de l'hôtel Sandelin.

**Annexe 8 :** Questionnaire réalisé pour la deuxième rencontre au musée de l'hôtel Sandelin.

**Annexe 9 :** Les symboles chrétiens dans les collections du musée.

**Annexe 10 :** Hondschoote séance 1.

**Annexe 11 :** Hondschoote (tableau) séance 2.

**Annexe 12 :** Hondschoote (frise chronologique) séance 2.

**Annexe 13 :** Questions pour les élèves « La Réforme et la Contre-réforme ».

**Annexe 14 :** Œuvres présentées aux élèves séance 1.

**Annexe 15 :** *La vraie et la fausse Eglise* de Lucas Cranach.

**Annexe 16 :** Schéma légendé des retables.

**Annexe 17 :** Le retable de Saint Sébastien dans l'église Saint Vaast à Hondschoote.

## Introduction

En 1943, dans *Préliminaires à la mythologie*, Alain a écrit « L'art et la religion ne sont pas deux choses, mais plutôt l'envers et l'endroit d'une même étoffe ». Si l'on peut dire que la religion a utilisé l'art comme un moyen d'expression et en a donc eu besoin, l'art n'a pas toujours une visée spirituelle et religieuse. En effet, sa puissance peut également venir de sa thématique comme de son esthétique. En dépit de cette différence, les deux domaines ont été les victimes de l'inculture des jeunes déplorée par la revue *Télérama* en décembre 1990 par le titre « la Trinité n'est pas seulement une station de métro » suite au rapport de Philippe Joutard de 1989. Celui-ci a donc proposé d'accorder une place plus importante à l'histoire des religions dans les programmes du primaire et du secondaire. Cependant, il est nécessaire de faire la distinction entre un enseignement de la religion et celui du fait religieux qui est actuellement dispensé. Il est important que les termes utilisés correspondent à la volonté des intéressés. Ainsi, l'expression « histoire des religions » de 1989 pouvait laisser entendre qu'il s'agissait d'une discipline à part entière alors que dès cette date, avait été écartée l'idée de création d'une discipline spéciale pour l'étude des faits religieux. L'expression aujourd'hui utilisée « l'enseignement du fait religieux » fut consacrée, entre autres, en 2002 par le rapport de Régis Debray *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Il a en effet affirmé lors du colloque de 2004 sur l'enseignement du fait religieux qu'un fait est observable, neutre et pluraliste. Ainsi, comme le fait a été vérifié, l'enseignant pourra présenter les religions de manière objective aux élèves. René Rémond, en 2004, dans *L'Europe et le fait religieux* est allé plus loin en affirmant que cette expression « s'impose par son objectivité : sa neutralité autant que son caractère englobant permettent aussi bien de caractériser une adhésion personnelle que de désigner une dimension sociale ». Cette expression peut donc satisfaire de nombreuses susceptibilités tout en étant en accord avec le principe de laïcité. Cette optique laïque peut également être respectée grâce à une approche par les œuvres. Celle-ci peut se faire par les textes comme par les images. J'ai choisi la dernière option que je considère plus compréhensible pour des élèves de cycle 3, mais les deux sources ont accordé une place importante aux sujets religieux.

C'est donc cet enseignement du fait religieux dont on parle énormément depuis une vingtaine d'années que j'ai choisi de traiter en me demandant « comment enseigner le fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3 ? ». Après avoir présenté dans un premier temps l'enseignement du fait religieux à travers sa mise en place et ce qui se passe dans la

réalité, j'aborderai dans un second temps l'histoire des arts qui semble être un outil privilégié pour enseigner le fait religieux. En effet, les œuvres d'arts bénéficient à la fois d'une importante visibilité et d'une richesse de messages religieux. Dans un dernier temps, je présenterai les démarches que j'ai entreprises pour appliquer ma problématique au sein des classes mais également des propositions pédagogiques pour traiter ce sujet si souvent complexe pour de nombreux enseignants.

## I) L'enseignement du fait religieux

### a) Pourquoi enseigner le fait religieux ?

Différentes raisons ont poussé à enseigner le fait religieux dans le cadre scolaire. En effet, pendant longtemps, sous le couvert de la laïcité, tout ce qui avait rapport avec la religion était rejeté en dehors de l'école. Cependant, face à la place qu'occupe la religion dans la société actuelle, il est du rôle de l'école d'amener les élèves à connaître des faits religieux afin qu'ils disposent de toutes les informations nécessaires concernant les différents cultes. Ainsi, ça les éviterait de passer sous le joug des fondamentalistes ou intégristes qui profiteraient de leur crédulité pour les amener vers leurs idéologies. Il faut donc protéger les élèves d'influences nocives. De plus, le rapport de Régis Debray réalisé en 2002 *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, montre que l'opinion française souhaite, dans sa grande majorité, renforcer l'étude du religieux dans l'Ecole publique (2/3 des français sont favorables à un enseignement non confessionnel d'histoire des religions d'après un sondage réalisé par *Le Monde* en 1988).

- Pour éduquer à la tolérance et à la citoyenneté

Comme l'affirme René Nouilhat dans *Le fait religieux dans l'enseignement*, la laïcité ne doit plus être une laïcité d'exclusion, mais d'intégration du fait religieux. Cette laïcité doit également être une laïcité civique c'est-à-dire qu'elle prenne en compte le fait religieux dans toutes ses dimensions (idées, symboles, modes de vie, modes d'imaginer et de penser), la réalité des personnes et des groupes dans leur diversité, dans leur pluralité spirituelle. Il faut donc passer d'une laïcité d'incompétence où l'on considèrerait que le religieux ne nous regarde pas à une laïcité d'intelligence où l'on considère qu'il est de notre devoir de le comprendre. Les faits religieux doivent être enseignés à l'école car comme le montre René Nouilhat dans *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, leur connaissance paraît indispensable pour comprendre les événements du passé comme ceux du monde actuel (par exemple, Régis Debray se demande comment comprendre le 11 septembre sans remonter au wahhabisme, aux diverses filiations coraniques et aux avatars du monothéisme ?), pour accéder aux œuvres du patrimoine et entrer dans l'intelligence de l'univers symboliques. Puisque l'objectif de l'école n'est pas de faire un enseignement des religions mais du fait religieux, cet espace doit être de libre parole où les élèves n'auraient pas peur de poser des questions sur les sujets qui les préoccupent, comme c'est le cas pour les autres sujets de société. Dans l'idée d'une formation citoyenne, le fait religieux a une



véritable place puisque les programmes montrent que les élèves doivent apprendre à « vivre ensemble ». En effet, l'Ecole accueille des enfants d'origines culturelles, religieuses et idéologiques variées, qui deviendront des futurs citoyens destinés à vivre ensemble. Dans un contexte marqué parfois par la montée des intégristes religieux et des expressions d'intolérance religieuse sur les plans nationaux et internationaux, une meilleure connaissance réciproque des religions, et en particulier de leurs liens étroits pour ce qui relève du monothéisme par exemple, peut être un préalable au respect mutuel. Cela permet ainsi de reconnaître le pluralisme culturel et religieux et de constituer ainsi un enjeu civique important. Pour de nombreux politiques, l'enseignement du fait religieux à l'école permet ainsi de limiter le racisme et la xénophobie, or cet enseignement ne peut à lui seul pacifier les mœurs scolaires ni être la seule réponse à un problème de société qui excède largement le cadre de l'Ecole, et qui relève de la responsabilité de l'Etat. En effet, même si la connaissance contribue à la tolérance, la reconnaissance de la pluralité des options religieuses et philosophiques ne suffit pas au respect, il y a là une attente quelque peu illusoire.

- Pour mettre fin à l'inculture religieuse des jeunes

Il faut parvenir à intégrer tous les élèves, en prenant en compte les diversités culturelles, dans une nation où le patrimoine religieux a une place tout comme l'a le Louvre ou la Tour Eiffel. En effet, il ne faut pas oublier que la France est la fille aînée de l'Eglise (même si elle est également à l'origine de la laïcité) mais également que ce n'est pas parce que l'Ecole laïque s'est construite contre l'Eglise catholique que la société a opté pour une totale acculturation religieuse. L'objectif n'est pas de fabriquer une pensée unique mais de transmettre des connaissances communes religieuses quelles que soient les croyances ou les opinions. Pour y parvenir, il faut s'appuyer sur des œuvres du patrimoine mondial puisque le fait religieux n'est pas seulement une caractéristique des civilisations qui nous ont précédés, mais une réalité présente sous nos yeux. En effet, en oubliant les faits religieux dans leurs enseignements, les enseignants auront des difficultés à transmettre le patrimoine culturel. De cette manière, et à travers une discipline comme l'histoire des arts, l'école met en évidence la multiplicité des cultes et donc l'importance de montrer aux élèves la pluralité et la spécificité des points de vue du monde. Cela va également se ressentir dans l'enseignement de l'histoire. En effet, enseigner le Moyen Age en séparant les châteaux forts des croyances simplement pour rester dans une optique laïque conduit à

une réécriture de l'histoire alors que dans les faits, la vie était vécue religieusement. Enseigner le fait religieux à l'école permet donc une construction de repères chez les jeunes. Cela permet par exemple d'éclairer certains aspects de la vie quotidienne (calendrier, repos du dimanche, fêtes, coutumes, traditions alimentaires), de donner sens à des expressions passées dans le langage courant, de comprendre et d'apprécier le patrimoine culturel. Cependant, cette notion de patrimoine peut être difficile à utiliser, car elle risque de se réduire au seul héritage chrétien, voire catholique, à l'exclusion d'autres religions et au risque d'une crispation identitaire. Même si l'héritage catholique est un élément capital de l'identité nationale et du patrimoine culturel de la France, il ne faut pas oublier de prendre en compte l'héritage gréco-romain, celui des Lumières, des religions musulmane, juive ou protestante. Des opposants à l'introduction de l'enseignement du fait religieux à l'école vont ainsi jusqu'à dire que c'est une manière de réintroduire du religieux à l'école sous le masque d'une approche patrimoniale, d'où la différence à faire entre l'enseignement de la religion et celui de l'enseignement du fait religieux.

Comme l'affirme René Nouilhat dans *Le fait religieux dans l'enseignement*, c'est une pédagogie de la curiosité qui est requise. Tout cela a pour objectif de résoudre le problème de « l'inculture religieuse » ou de « déshérence collective » (expression de Régis Debray) chez les jeunes qui provient selon lui de la mise en œuvre de la laïcité scolaire avec la loi du 28 mars 1882 où il revenait aux institutions religieuses de se charger de l'étude des croyances. Il est également possible de considérer que l'inculture religieuse est due à la diminution d'une culture littéraire et philosophique depuis les années 1960. En effet, jusqu'alors, l'enseignement public transmettait une culture générale humaniste imprégnée de références religieuses, empruntées aux mythologies gréco-latines, mais aussi en grande partie au christianisme, par les langues anciennes et les auteurs classiques de la littérature française. Or, depuis les années 1960, celle-ci s'est effondrée, au profit des disciplines scientifiques. Un autre facteur responsable de l'inculture religieuse peut être la rupture dans les modalités de transmission. En effet, traditionnellement, la famille jouait un rôle essentiel dans la mémoire religieuse, même si la transmission se faisait principalement pour des raisons identitaires, mais aujourd'hui la diffusion de cette culture est perturbée. De plus, la diminution d'enfants baptisés ou catéchisés a pour effet une baisse de la socialisation religieuse des jeunes générations. Ce qui alors paradoxal, c'est que c'est au moment où les religions perdent leur emprise sur la société et subissent une importante désaffection, qu'est redécouvert l'intérêt des faits religieux d'un point de vue culturel,

historique et patrimonial. Cependant, aujourd'hui, le religieux n'est plus qu'un élément, parmi d'autres, de la mémoire et de l'histoire. Enfin, l'inculture religieuse des élèves peut être due à la société de consommation dans laquelle ils évoluent. En effet, elle présente l'argent comme la nouvelle culture ou l'aboutissement de l'épanouissement humain, mais le problème est qu'elle empêche les individus de faire des choix éclairés et délibérés ce qu'ils auraient été en mesure de faire s'ils avaient été en possession des bonnes clés.

C'est également l'absence de formation des enseignants sur le fait religieux qui a conduit à l'absence de connaissances des élèves sur le fait religieux et de ce fait à l'« inculture religieuse ». Il faut alors mieux les armer intellectuellement et professionnellement afin qu'ils puissent faire face à cette question sensible qui touche à l'identité des élèves et des familles. Il faut ainsi qu'ils se positionnent comme ceux qui savent, parce qu'ils ont étudié, fait des recherches et qu'ils peuvent donc apporter des réponses objectives aux questions des élèves. C'est la seule façon pour que n'arrivent pas dans les classes des intervenants extérieurs issus de facultés de théologies ou de différentes confessions, cela remettrait alors en cause les principes de Jules Ferry. De plus, le fait de vivre dans une société laïque qui a relégué la religion dans la sphère privée a rendu plus difficile l'approche du fait religieux comme une réalité sociale et culturelle. En effet, les enseignants peuvent avoir peur de trop s'impliquer et cela ne respecterait alors ni leur devoir de réserve ni la liberté de conscience des élèves qu'ils pourraient influencer. C'est la raison pour laquelle les enseignants préfèrent souvent contourner le sujet, rester à la surface ou à l'extérieur des phénomènes religieux qu'ils sont tenus d'aborder. Pour résoudre ce problème, l'IFER (Institut de Formation à l'Etude et à l'Enseignement des Religions) a été créé en 1996 au sein du Centre Universitaire Catholique de Bourgogne afin de mieux former les enseignants à enseigner le fait religieux sereinement et à l'intégrer dans les disciplines, par l'intermédiaire de stages. L'IESR (Institut Européen en Sciences des Religions) a quant à lui été créé en 2002 en réponse au rapport de Régis Debray qui préconisait le rapprochement des démarches pédagogiques et de la recherche scientifique. Rattaché à l'École pratique des hautes études, l'IESR participe à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire. Il propose des stages de formation initiale et continue au personnel de l'éducation nationale.

- Pour former à la critique

L'école peut aider les élèves à mesurer la part de vérité dans les propos prononcés par les communautés religieuses. Depuis le rapport parlementaire de 1995 de Alain Gest et Jacques Guyard *Les sectes en France*, une véritable politique s'est mise en place dans les principaux ministères dont celui de l'Éducation Nationale, avec une cellule de prévention des phénomènes sectaires dans l'éducation créée en 1996, et la mise en place dans chaque académie de correspondants chargés auprès des recteurs de la gestion des dossiers liés aux phénomènes sectaires. En effet, les jeunes peuvent être des proies faciles des nouveaux mouvements religieux, d'ésotéristes ou d'intégristes qui profitent de la perte d'influence de la dimension spirituelle et idéologique des individus et de ce fait de leurs valeurs pour les attirer. Ils profitent alors de la crédulité des jeunes qui sont fragiles du fait d'une perte de repères. L'enseignement du fait religieux à l'école doit donc permettre la construction du jugement. Comme l'école laïque est dégagée d'une influence religieuse particulière, selon les propos de Nicole Allieu dans *Laïcité et culture religieuse à l'école*, elle peut aider le jeune à construire son jugement et son esprit critique grâce à une offre philosophique et religieuse. Si elle ne le fait pas, l'école n'exerce pas sa mission de formation intellectuelle et d'éducation au discernement.

- Pour former l'homme et le citoyen

L'école doit également aider les élèves à être curieux et cela peut se faire à travers l'enseignement du fait religieux. En effet, les élèves pourront mieux comprendre l'homme et ses choix, notamment symboliques. L'école peut donc aider les élèves à répondre à ses questions en lui montrant par exemple que ses questions font partie des préoccupations humaines depuis le début de l'humanité et qu'il n'est donc pas le seul à se les poser. En montrant comment les sociétés et les religions ont tenté d'y répondre, elle met ainsi en avant le pluralisme des réponses apportées et pas exclusivement religieuses. Ces questions métaphysiques simples et fondamentales sont du type : les origines de la vie, l'existence d'un au-delà. Ce n'est pas du ressort de l'École d'apporter des réponses mais elle peut permettre par l'instruction la mise en mots de ces questions et se situer parmi les autres hommes. Comme l'affirme Nicole Allieu dans *Laïcité et culture religieuse à l'école*, elle peut aider le jeune à inscrire ses angoisses dans un cadre, dans une culture, dans une histoire. Connaître la manière dont les hommes, à travers l'histoire, ont tenté de répondre à ces questions peut lui permettre de se situer dans le groupe social auquel il appartient, de

découvrir des pistes de réflexion philosophique auxquelles son milieu est peut-être étranger, et de s'inscrire dans l'universel. Cette quête est individuelle, elle peut avoir débutée en dehors du cadre scolaire, mais lorsque ce n'est pas le cas, l'école peut être une ouverture. L'étude d'œuvres d'arts peut constituer une ressource pour y parvenir.

Il faut également amener les élèves à comprendre que la religion ne peut être séparée de la culture puisque l'acte religieux est de toutes les civilisations. Comme l'affirme René Nouilhat dans *Le fait religieux dans l'enseignement*, il faut amener les élèves à comprendre que dans le passé, c'est la religion qui prescrivait la manière d'être homme dans une société donnée, qu'il s'agisse des relations de pouvoir et de subordination, des relations d'alliance, des relations au corps et à la nourriture ou encore des relations économiques. Les hommes cherchaient dans les religions des réponses et c'étaient ces réponses qui structuraient la vie sociale. Cependant, il faut également leur montrer que les religions ont évolué au cours du temps, que les croyants d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes que ceux du Moyen-âge.

L'étude du fait religieux peut également permettre aux élèves de se construire des repères moraux, des valeurs plus générales que le cadre spécifique de la religion à laquelle ils ont donné naissance comme le montre Nicole Allieu dans *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Connaître des grandes figures religieuses peut être utile dans la construction de l'individu. C'est alors l'occasion de réfléchir sur des itinéraires hors du commun, de s'interroger sur le libre-arbitre, sur la conscience, la destinée, le charisme ou la force de ceux qui se distinguent pour suivre ce qu'ils considèrent être la voie. En effet, les prophètes ont tous, à un moment ou à un autre, lutté contre l'ordre établi ou les injustices à l'image de Mohammed contre les marchands de la Mecque.

#### **b) Les étapes de la mise en place de l'enseignement du fait religieux**

- Émergence d'un enseignement supérieur consacré aux religions et laïcisation de l'École (1880-1886)

Différentes actions ont pu permettre d'aborder le fait religieux.

En 1880, est créée une chaire d'histoire des religions au Collège de France. Celle-ci est accompagnée de débats, certains y voyant une attaque contre la prééminence du catholicisme. Mais Jules Ferry, l'instigateur, coupa court à toutes les discussions, en

expliquant que dans les sciences naturelles, on n'attend pas que la nouvelle discipline soit entièrement constituée, « on crée la chaire avant la science ». Il évoqua également la compétition européenne ce qui incita les députés à acquiescer et ce fut Albert Réville, protestant libéral, spécialiste des origines chrétiennes qui fut nommé à la nouvelle chaire.

Pour mieux apprécier les changements survenus dans le contexte français, il faut prendre en compte deux initiatives concomitantes. La première est la création en 1880 de la *Revue d'Histoire des religions* qui fut confiée à Maurice Vernes. Elle examine tous les travaux en cours et les articles portent un intérêt immédiat aux origines (textes bibliques, religions antiques...) et s'intéresse à un large orient qui va de l'Europe orientale à la Chine et au Japon. Aujourd'hui, cette revue existe toujours et occupe une place originale dans le paysage français. Cette revue avait un mécène en la personne de l'industriel Guimet qui crée en 1885 son musée à Paris. Ce musée était déjà présent à Lyon depuis 1879 et il comportait de nombreux manuscrits, peintures et statuts venant de Chine, d'Inde et du Japon. La ville de Lyon ne portant pas assez d'intérêt à ce lieu, Guimet décida de le faire déménager dans la capitale. La connaissance des religions, dans ce cas orientales, est indissociable de la dimension muséographique. Cette dernière peut être une entrée intéressante pour l'enseignant qui veut enseigner le fait religieux dans sa classe, comme je le montrerai dans la suite de ce mémoire.

En 1885, le budget des facultés de théologie est supprimé dans une période d'anticléricalisme radical. Les républicains firent disparaître ces viviers à évêques par la suppression des crédits qui les faisaient vivre. Toutefois, le catholicisme n'était pas démuné puisqu'il disposait depuis la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur, de cinq Instituts propres, qui développèrent d'abord des enseignements séculiers (lettres, sciences, droit, médecine) puis qui ouvrirent des facultés de théologie (en 1889 à Paris) avec le désir avoué d'être présents sur le terrain sensible de l'histoire des religions. Les facultés protestantes continuèrent, quant à elles, d'exister puisqu'elles étaient considérées comme séminaires pour les pasteurs.

En 1886, est créée la V<sup>e</sup> section de l'École Pratique des Hautes Études portant sur les sciences religieuses afin d'avoir une approche non théologique des phénomènes religieux. Cette création se situe au cœur de la fondation scolaire de la III<sup>e</sup> République, entre la laïcisation des programmes (1882) et la laïcisation des personnels, qui écarte les congréganistes de l'école publique (1886). Cependant, ces deux décisions sont vues comme

complémentaires puisque l'une concerne l'école du peuple et l'autre a trait au progrès d'une discipline érudite. A travers cette nouvelle institution dont la création s'inscrit dans celle de la chaire des religions au collège de France, on observe une laïcisation des pratiques mais également l'application de nouvelles méthodes de recherche que sont la linguistique, l'archéologie, l'approche historico-critique. Cette décision de traiter scientifiquement les religions dans le cadre d'une section des sciences religieuses localisée dans une institution novatrice qu'est l'EPHE a permis le développement en France d'une véritable approche scientifique des religions dans un contexte laïque, mais à l'écart de l'institution scolaire.

- Les créations d'institutions dans un contexte laïc

En 1898-1900, est créé à Hanoï l'École Française d'Extrême Orient. Celle-ci a occupé un rôle important dans le développement des études sur les religions et les sociétés de l'Asie (bouddhisme, ethnologie indochinoise, religions de l'Inde). Cependant, son importance en fut masquée du fait de la colonisation mais à l'instar de la V<sup>e</sup> section des sciences religieuses, ce haut lieu de recherche resta à l'écart de l'université.

En 1956, est créé le groupe de sociologie des religions au CNRS. C'est un moment institutionnel important puisque cela aboutira à la création de l'école française de sociologie des religions. La nouvelle approche scientifique a été assurée à de nouveaux champs de recherche.

C'est à partir des années 1960 que l'histoire religieuse est devenue un secteur vivant, dynamique et remarqué au sein de l'université. Ce développement de l'étude du fait religieux ne s'est pas cantonné à l'histoire, mais il s'est retrouvé dans d'autres disciplines telles que la littérature, les études anglaises ou germaniques ou encore la philosophie. Cette approche scientifique du religieux a également permis de rapprocher l'enseignement secondaire de l'enseignement supérieur, en mettant la recherche au service de l'enseignement. Nous voyons donc que des années 1960 aux années 2000, de l'histoire médiévale à l'histoire contemporaine, l'histoire religieuse est devenue dans les universités une spécialité reconnue, en France et dans le monde savant. C'est cette évolution qui amène aux débats sur l'enseignement des religions à l'École publique à la fin des années 1980.

- Des réclamations pour un enseignement des religions à l'école

En 1901 déjà, il fut proposé par la Ligue française de l'Enseignement un enseignement sur des « notions sur l'histoire des religions » à l'École Normale afin que les religions soient prises comme faits humains et sociaux, et devant être traitées comme tels, sans pour autant favoriser le prosélytisme des croyances à l'école.

En 1982, l'Assemblée Générale à Montpellier de la Ligue française de l'Enseignement prit position pour l'introduction d'un enseignement des religions à l'école publique, pour une « étude des textes et des mythes fondateurs et fondamentaux des grandes religions, leur histoire, leurs contributions négatives ou positives au développement des civilisations ». Il leur apparaissait que les lacunes de culture religieuse constituaient un handicap pour l'acquisition d'une culture générale et la compréhension du monde contemporain. En effet, c'est pendant les années 1980 que les problèmes d'intégration se multiplient à l'école comme a pu le montrer l'affaire du voile islamique à Creil en 1989 qui suscita de nombreuses réactions dans le monde politique, en dépit de nombreuses mesures (classes d'adaptations, ZEP...). Il y a l'idée que l'enseignement du fait religieux pourrait remédier à ces problèmes de société et d'école qui sont de plus en plus préoccupants et ainsi apporter un peu de morale et de civilité.

En 1986, dans *Le Monde de l'Education*, Marie-Claude Betbeder s'en prend avec virulence aux programmes qui selon elle, ne permettent pas de remédier à une inculture religieuse préoccupante. Cela a des conséquences culturelles et sociales puisque de nombreux jeunes sont incapables de comprendre une partie de leur histoire.

- Des initiatives pour un enseignement du fait religieux à l'école

En 1989, le *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales* de Philippe Joutard, rédigé à la demande de Lionel Jospin, ministre de l'Éducation Nationale, propose d'accorder à l'histoire des religions une place plus importante dans les programmes du premier et du second degré sans pour autant en faire un enseignement autonome. En effet, il fait référence à l'inculture religieuse des jeunes et aux conséquences que cela implique en matière d'ignorances religieuses. L'idée était alors de les combler que ce soit au niveau des concepts ou du vocabulaire afin de rendre compréhensible des aspects de l'héritage culturel et ainsi accéder aux œuvres



majeures de notre patrimoine jusqu'au XIXe siècle mais également pour pouvoir appréhender des situations géopolitiques contemporaines. Pour ce fait, il proposait l'idée d'insérer cet enseignement dans ceux d'histoire-géographie et d'éducation civique. Même s'il considère qu'il sera alors nécessaire d'insister sur les trois religions monothéistes issues d'Abraham (Judaïsme, Christianisme, Islam), il ne néglige pas pour autant les religions plus éloignées de notre culture comme le bouddhisme ou l'hindouisme. En outre, dans ce rapport, Philippe Joutard affirmait que laïcs comme catholiques pratiquants souhaitaient la mise en place d'un enseignement des religions, surtout avec le développement d'une importante communauté musulmane sur le sol français. Ce rapport de 1989 considérait déjà comme indispensable une formation des enseignants pour traiter ces sujets afin d'être en mesure de répondre aux questions des élèves. Philippe Joutard évoquait même l'idée de formations réalisées par les spécialistes de l'EPHE. Or, vingt ans plus tard, on constate qu'il y a eu peu d'évolutions sur la formation des enseignants.

En novembre 1991, le CRDP de Besançon organise, en partenariat avec La Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, le Rectorat de l'Académie de Besançon, l'Université de Franche-Comté, l'IUFM de Franche-Comté et la direction régionale des affaires culturelles de Franche-Comté, un colloque sur le thème *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. C'est Philippe Joutard, recteur de l'Université de Besançon, qui le préside où participent des universitaires historiens et théologiens, des enseignants du public et du privé sous contrat, des religieux... De nombreuses questions y ont été abordées comme celles des enjeux de l'enseignement du fait religieux ou de la nécessaire distanciation vis-à-vis de l'objet étudié. Ce qui est ressorti de ce colloque est le refus de créer un enseignement particulier dispensé par un spécialiste, au profit d'une insistance sur l'acquisition des connaissances religieuses dans le champ des disciplines scolaires existantes et l'interdisciplinarité, principalement en français, en philosophie, en langues et arts, et sur l'enrichissement des programmes d'histoire, en accordant une place plus importante à l'histoire des religions. De plus, tout comme dans le rapport de Philippe Joutard, l'idée d'une formation appropriée pour les enseignants a été évoquée et plus précisément sur les connaissances, la pédagogie et la didactique. Mais faute d'impulsion nationale, la situation n'a guère évolué. A partir de cette date, le ministère de l'Éducation nationale devient attentif aux inquiétudes exprimées dans les rapports et colloques. Cela va alors se ressentir dans les nouveaux programmes d'histoire et

de géographie du milieu des années 1990 qui ont été élaborés par Serge Berstein et Dominique Borne et qui ont pris en compte les recommandations du rapport Joutard.

En 2002, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation Nationale, a confié à Régis Debray une mission de réflexion et de propositions concrètes sur *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. En effet, il avait rédigé un ouvrage *Dieu, un itinéraire*, dans lequel il abordait la question de l'enseignement des religions à l'école et Jack Lang voulait aller plus loin que ce qu'avait réalisé Philippe Joutard à la fin des années 1980. Les événements du 11 septembre 2001 ont également accéléré les choses puisque Jack Lang avait éprouvé l'impérieuse nécessité de prendre une initiative visant à renforcer l'abord des faits religieux à l'école. Dans ce nouveau rapport, il parvient à la conclusion qu'il est nécessaire d'avoir une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation. Pour ce faire, il émet douze recommandations pour l'enseignement du fait religieux à l'école. Il propose entre autres de réaliser un bilan concernant les modifications des programmes de 1996 afin de voir les difficultés rencontrées par les élèves, les gênes ressenties par les enseignants ou les adaptations à réaliser. Il suggère également de créer un module à l'IUFM « philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux » qui contribuerait à l'élargissement des horizons mais il n'oublie pas la formation continue puisqu'il évoque la mise en place d'un stage multidisciplinaire de trois jours dès la rentrée 2002. Il soumet également l'idée qu'il serait intéressant que la V<sup>e</sup> section des sciences religieuses de l'EPHE se constitue en tête d'un réseau qui réponde aux demandes de formation initiale et continue et il pourrait ainsi renforcer ses projets de recherche scientifique. A terme, cela permettrait de disposer d'un centre organisateur reconnu, indépendant des emprises ecclésiastiques ou idéologiques, garent d'objectivité et susceptible de s'élargir à diverses écoles de pensée et de disciplines. De plus, une de ses missions serait d'élaborer des outils pédagogiques à destination des enseignants. Régis Debray conclut son rapport en affirmant qu'il est plus pragmatique d'être dans la transversalité pour enseigner le fait religieux car le religieux se trouve dans de nombreuses activités humaines mais il ne faut pas tomber dans l'excès et en saupoudrer tous les cours. Ce serait alors une erreur pédagogique. En prolongement de ce rapport, un séminaire national interdisciplinaire est organisé à Paris en novembre 2002 qui marque la prise en compte par l'institution des préconisations de Régis Debray. Nous voyons donc que dès que Régis Debray a rendu son rapport, Jack Lang a annoncé des mesures. Nous pouvons constater que le rapport Debray enracine l'usage de

l'expression « fait religieux » qui lie l'enseignement du fait religieux et la philosophie de la laïcité.

C'est tout naturellement que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 traite de l'enseignement du fait religieux à l'école. Ainsi, dans le socle commun de connaissances et de compétences introduit également en 2005, est présente la compétence « culture humaniste » qui doit entre autres faire comprendre aux élèves l'unité et la complexité du monde par une approche « de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) » mais également « du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ». Cette loi montre bien qu'une manière d'amener les élèves à cet objectif est de faire découvrir « les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères » c'est-à-dire par un enseignement d'histoire des arts. De plus, à cette loi, a été annexé un rapport qui souligne l'importance de l'enseignement du fait religieux « il convient dans le respect de la liberté de conscience et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de faits religieux et son histoire ». Cet article considère également que le fait religieux est une clé pour accéder à la culture.

Il y a donc eu un intérêt continu pour la question de l'enseignement du fait religieux à l'École pendant environ vingt ans, sans que cela aboutisse à de grands changements.

### **c) L'enseignement du fait religieux dans la pratique**

- La laïcité dans l'enseignement du fait religieux

Il est possible de se demander s'il n'y a pas de contradiction entre la laïcité de l'école et l'enseignement du fait religieux. Est-ce que le terme *fait* est suffisant pour garantir l'objectivité et la scientificité de cet enseignement ? Ces questions sont réelles puisque l'enseignement du fait religieux touche toute l'institution scolaire.

La laïcité est un principe fondamental et fondateur de la République inscrit dans le préambule de la Constitution de 1946 : « *La France est une république, indivisible, laïque, démocratique et sociale* ». Le terme « laïcité » est apparu en 1871 dans *La patrie*, à propos

d'une polémique sur l'instruction religieuse dans l'enseignement, il vise à unir les hommes au-delà de la diversité de leurs options spirituelles et ainsi d'affranchir l'ensemble de la sphère publique de toute emprise exercée au nom d'une religion ou d'une idéologie particulière. En ce sens, la laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible leur coexistence, car ce qui est commun en droit à tous les hommes doit avoir le pas sur ce qui les sépare. Ce n'est donc pas contre la religion en tant que telle que s'affirme la laïcité, mais contre l'emprise religieuse. Les débats actuels sur la laïcité sont dus aux deux grandes tendances qui s'opposent. L'une est un strict laïcisme républicain c'est-à-dire qu'elle considère la religion comme étant de l'ordre de l'opinion individuelle et ne concernant que la vie privée de chacun. Cette tendance consiste donc à critiquer la pratique actuelle de la laïcité et, a fortiori, toute évolution de celle-ci qui ferait une plus large place aux religions dans la vie sociale et politique. L'autre prône un esprit de coopération démocratique et pluraliste entre la sphère publique (Etat ou collectivités territoriales) et les religions, via les Eglises et les associations qui les représentent. Dans cette tendance, la laïcité ne doit pas être considérée comme une religion civile constituant une nouvelle sacralité intangible, mais comme un cadre évolutif de neutralité et d'égalité entre les religions. Quelle que soit la tendance, il faut tout de même constater que si la loi de 1905 sépare l'Eglise de l'Etat, elle fait de l'Etat le garant du libre exercice de la religion. Tous ces débats ont un rapport avec l'enseignement du fait religieux à l'école publique. En effet, la laïcité républicaine est un idéal politique qui s'est forgé en France contre l'influence de la religion en général, et contre celle de l'Eglise catholique en particulier. Comme l'affirment alors Dominique Borne et Jean-Paul Willaime dans *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, l'Ecole est devenue, par une sorte de mimétisme analogique, l'Eglise de la République ; le corps enseignant, son nouveau clergé, et la science, sa nouvelle foi. La religion se vit donc expulsée à l'extérieur de l'Ecole tout comme la transmission des convictions religieuses qui fut laissée aux familles. De ce fait, certains considèrent que l'enseignement du fait religieux dans l'Ecole publique est un retour de la religion et amorce la fin de la laïcité alors qu'il s'agit en réalité de parvenir à la connaissance du fait religieux dans une démarche laïque. La laïcité ne doit pas signifier l'ignorance et l'inculture mais elle doit être signe d'ouverture et d'enrichissement de l'esprit. L'enseignement du fait religieux a pour but de renforcer la laïcité, en la sauvant de cet appauvrissement culturel. En traitant le fait religieux comme un fait de civilisation, on évite alors tout prosélytisme et tout enseignement religieux.

A l'école, la laïcité prend une forme particulière. En effet, ce lieu vise à unir l'universel et le particulier mais il doit également prendre en compte le public à qui il s'adresse : des êtres en devenir. Il faut donc une laïcité particulièrement vigilante qui soit liée à une philosophie de la liberté comme émancipation. Du point de vue du fait religieux, si l'Ecole publique est laïque pour ses locaux, ses programmes, son personnel, il n'en reste pas moins que la liberté de conscience et d'expression est garantie dans la vie des établissements scolaires. Ce cadre juridique grâce auquel la présence du fait religieux à l'Ecole est régulée a évolué au fil du temps. Ainsi, la loi de 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat a autorisé la présence d'aumôneries dans les établissements scolaires, il y avait là l'idée que la liberté de culte devait être garantie pour les usagers de services publics clos. Cette idée d'aumônerie a perduré dans les décisions du Conseil d'Etat en 1955 ou encore dans une circulaire de 1988. Concernant la laïcité des élèves, les évolutions ont fait suite aux débats sur le port des signes religieux. A partir des années 1970, la tendance est au libéralisme pour la vie des élèves mais à la fin des années 1980, des jeunes filles commencent à porter le foulard au nom d'une conception de l'islam. Ce port fut reconnu par le Conseil d'Etat tant qu'il n'y ait pas d'atteinte aux activités d'enseignements. La situation devient cependant tendue jusqu'en 2003 où la commission STASI fut à l'origine de la loi du 15 mars 2004 sur l'interdiction du port de signes ou tenues par lesquelles les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse dans les activités scolaires.

La laïcité fournit donc un cadre juridique extrêmement fort dans ses principes fondamentaux, mais l'expérience historique montre que celui-ci n'a cessé d'évoluer, car la pratique sociale fit preuve de souplesse. Evolution et souplesse sont sans doute les meilleures garanties de fidélité à l'esprit de ceux qui ont porté en France l'idée laïque qui reste toujours neuve dans le monde contemporain. Le développement de l'enseignement du fait religieux est assurément une victoire de cette idée et un bien pour l'Ecole.

- Les programmes de l'école primaire

En 1882 (soit la même année que la mise en œuvre de la laïcité scolaire par Jules Ferry), est inscrit dans le programme de morale scolaire une dimension religieuse avec les « devoirs envers Dieu » qui dureront jusque 1923. Cet enseignement invite les enfants au respect du « nom de Dieu » et à la vénération de la divinité. L'idée de Dieu est alors considérée comme une référence morale qui fonde l'édifice de la morale scolaire, c'est le

premier seuil de la laïcisation c'est-à-dire que la morale scolaire reprend à son compte la fonction morale de la religion. Cet enseignement est considéré comme une innovation fondamentale, une obligation prioritaire et même le plus important des enseignements. Il sera cependant rediscuté au début du XXe siècle (affaire Dreyfus, séparation de l'Eglise et de l'Etat) et en 1901, la Ligue française de l'Enseignement propose lors de son 21<sup>ème</sup> congrès à Caen, un enseignement d'histoire des religions.

En 1923, les programmes du primaire sont modifiés et une des victimes est l'enseignement des « devoirs envers Dieu ». L'idée de Dieu disparaît alors de la morale scolaire et le programme de morale devient alors purement utilitaire. C'est donc la fin de la dimension religieuse dans la morale scolaire du primaire mais aussi d'une formule de remplacement, notamment un enseignement d'histoire des religions comme proposé en 1901. Il semble qu'en 1923, une chance a été manquée en France, d'enrichir la culture scolaire.

C'est en 1985 que les religions apparaissent dans les programmes dans deux disciplines que sont l'éducation civique et l'histoire, suite à l'Assemblée Générale réunie à Montpellier en 1982. Cependant, dans la première, elles ne sont pas désignées de façon précise puisqu'elles sont liées à l'étude de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, ce qui laisse aux enseignants la liberté de traiter le sujet ou non avec leurs élèves. C'est différent en histoire où on y fait référence dès le CP avec la structuration du temps et de l'espace mais également en CM avec l'étude de la société médiévale « l'art et la culture » (rôle de l'Eglise et de la religion). On constate dans ces programmes que le fait religieux est principalement chrétien et que les autres religions sont très peu traitées. Très peu de manuels évoquent l'islam et encore moins le judaïsme, alors que ce dernier aurait eu sa place au Moyen -Age en temps que communauté persécutée. Un élève qui sort alors du CM2 considère alors les religions comme des causes de conflits et de persécutions qui n'ont alors rien à voir avec celles de maintenant.

En ce qui concerne le secondaire, l'enseignement du fait religieux est déployé dans les programmes de 1996 pour le collège et le lycée avec une insistance nouvelle sur la notion de patrimoine, à partir parfois de documents religieux. Ces programmes ont tenu compte de certaines recommandations du rapport Joutard, notamment en accordant une place plus importante au fait religieux tout en fixant des horaires précis. La grande nouveauté est que

les programmes ne placent plus au centre la notion de civilisation mais sont plutôt axés autour de l'idée de culture commune.

Les programmes de 2002 sont contrastés dans leur approche du religieux. En effet, dans les paragraphes consacrés à l'éducation civique, les programmes énumèrent « l'apprentissage du vivre ensemble », « la construction de l'élève comme sujet », « le respect de la différence », « les valeurs universelles des droits de l'homme », mais à l'intérieur des développements qui, de la maternelle au cycle 3, expliquent ces thèmes, il n'y a aucune mention même allusive à la dimension religieuse. Autrement dit, dans les programmes officiels, l'école élémentaire n'apporte aucune réponse aux questions que les élèves peuvent se poser s'ils rencontrent la dimension religieuse dans leur vie quotidienne. De manière implicite, on retrouve également l'enseignement du fait religieux dans l'idée de structuration du temps pour les cycles 1 et 2 avec l'utilisation de fêtes chrétiennes, notamment Noël et Pâques mais aussi dans l'enseignement de la langue et de la littérature, dans la mesure où des expressions ne peuvent se comprendre sans faire référence à leur signification religieuse. Cependant, la dimension religieuse est explicite dans quelques indications du programme d'histoire « la christianisation du monde gallo-romain » ou « - en Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'Islam : « Entre chrétiens et musulmans, des conflits mais aussi des échanges » pour l'Islam. Le religieux est encore présent avec l'étude du Moyen-âge, mais, à partir de la fin des Temps Modernes, la dimension religieuse disparaît totalement des programmes. Le judaïsme, enfin, n'apparaît qu'indirectement, à la fin des programmes, avec l'extermination des juifs par les nazis. La dimension religieuse est par ailleurs totalement absente des programmes de français. Nous constatons donc la prédominance dans les programmes des monothéismes, alors que disparaissent des polythéismes victimes sans doute d'une histoire providentielle; une approche de la dimension religieuse qui l'exclut du monde contemporain et qui la réduit – c'est particulièrement vrai pour l'Islam – à ses origines.

Les programmes de 2008 n'excluent nullement le fait religieux. Ils y a une nette ressemblance avec les programmes de 2002. Pour le programme d'histoire en cycle 3, ce qui a principalement changé est le titre donné aux thèmes. Par exemple, en 2002 « en Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'Islam. Entre chrétiens et musulmans, des conflits mais aussi des échanges » est devenu en 2008 « Conflits et échanges en Méditerranée : les croisades, la découverte d'une autre

civilisation, l'islam ». L'histoire événementielle avec les dates et les personnages a été également développée. Les programmes de 2008 font donc toujours référence de façon implicite et explicite au fait religieux, que ce soit à travers la structuration du temps, de l'enseignement de la langue et de la littérature ou des programmes du cycle 3 en histoire. Cependant, on peut constater dans les programmes, en prenant l'exemple de l'islam par exemple, qu'il n'y a pas de continuité. Elle est envisagée dans son origine mais pas dans son évolution. Le danger est alors d'associer une religion vivante à ce qu'elle était.

La difficulté de l'enseignement du fait religieux vient du fait que comme le religieux est présent partout, l'enseignant doit adapter son discours aux réalités du moment et au contexte dans lequel il enseigne. En effet, lors des débats sur le port du foulard en France en 2004, les enseignants avaient plus de difficultés à évoquer le fait religieux en France, par peur d'être accusé de prosélytisme. De même, un enseignant du public aura plus de réserves à évoquer le fait religieux dans sa classe qu'un du privé. Cependant, s'il est possible aujourd'hui d'envisager l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, c'est parce que le religieux n'est plus englobant dans la société comme il l'était à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle.

- Chez nos voisins européens

En janvier 1993, le Conseil de l'Europe a émis des recommandations en matière de prise en compte du fait religieux à l'école et d'attitudes à avoir sur le plan de l'éducation interculturelle. Cependant, aucun modèle européen ne prévaut car le traitement scolaire des faits religieux est lié aux spécificités des histoires politiques et religieuses de chaque pays.

Concernant l'enseignement du fait religieux à l'école, on peut distinguer les pays d'Europe selon trois cas de figure : pas d'enseignement disciplinaire du fait religieux (uniquement la France sauf en Alsace-Moselle où la religion est enseignée obligatoirement en primaire et au collège, mais les élèves peuvent en être dispensés et des DOM-TOM comme Mayotte), un enseignement confessionnel des religions ou un enseignement non confessionnel des religions. Dans le cas d'un enseignement confessionnel des religions comme en Espagne, l'enseignement est soutenu financièrement par l'Etat mais il est organisé et contrôlé par les communautés religieuses qui se chargent des enseignants, des programmes et des manuels. Plusieurs problèmes existent dans ce type d'enseignement comme la sélection des religions qui peuvent être enseignées, les cours alternatifs de



culture religieuse pour ceux qui ne se reconnaissent pas dans les religions (ce qui paradoxal dans une école publique laïque d'un point de vue éducatif que tous les élèves n'y aient pas accès) ou encore la pression en terme de « rendement » qu'ont les professeurs. S'il y a un enseignement non confessionnel des religions comme en Grande-Bretagne, c'est du fait de la sécularisation, les programmes contiennent alors des éléments relatifs aux principales religions, même si le christianisme peut y avoir une place prédominante. L'enseignement est organisé et contrôlé par l'Etat et il est obligatoire puisqu'il n'existe pas de cours alternatifs. C'est vers ce genre d'enseignements que l'europanisation se fait le plus sentir d'autant plus que cette tendance vers des approches non-confessionnelles des religions rencontre positivement les évolutions sociologiques et juridiques que l'on observe en Europe. De cette manière, le fait de parler de toutes les religions devant les élèves devient une nécessité pédagogique et rejoint une des raisons de proposer un enseignement du fait religieux qui est de vivre ensemble avec nos différences c'est-à-dire d'éduquer à la tolérance et à la citoyenneté.

Nous pouvons donc constater qu'en Europe, une dimension religieuse est souvent incluse, avec le soutien de l'État, dans les objectifs éducatifs de l'école publique. Elle est en effet conçue comme une institution de la société civile qui doit veiller à répondre aux aspirations éducatives des familles en respectant les choix religieux et philosophiques de celles-ci. Donc, contrairement à la France, de nombreux pays d'Europe ne considèrent pas la laïcité comme devant exclure la religion de l'enceinte scolaire.

Aujourd'hui, l'idée d'un enseignement de l'islam bouleverse les problématiques nationales. En effet, dans le cas d'un enseignement confessionnel des religions, il n'y a aucune raison que les religions minoritaires, à l'instar de l'islam, n'en bénéficient pas, même si cela pose des problèmes pratiques. Cela montre que les enseignements des faits religieux ne sont pas figés et qu'ils évoluent sous la pression de la sécularisation et d'une diversité religieuse accrue. Chaque pays tente de répondre à ces nouvelles données en fonction de son histoire et de sa situation. D'après Jean-Paul Willaime dans *L'enseignement du fait religieux*, tous les pays d'Europe sont confrontés à la question de savoir comment aborder les faits religieux dans le respect de la laïcité de conscience des élèves et des familles et dans le respect de la liberté de pensée et de l'éducation au libre examen et au sens critique. La question est de savoir comment réintégrer les options de sens dans le système éducatif sans rien lâcher sur la laïcité et les missions spécifiques de

l'école. En France, on peut dire que c'est la réussite même de la laïcité, sa maturité qui permet de rouvrir sereinement la question de l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. La naissance de l'IESR montre bien la volonté d'intégrer les expériences et les recherches pratiques et théoriques des autres pays d'Europe en matière d'enseignement des faits religieux. C'est aussi un moyen de donner un large écho à la solution française.

- L'enseignement du fait religieux à travers l'interdisciplinarité

L'enseignement du fait religieux ne peut pas avoir lieu que dans les disciplines d'histoire et de lettres. En effet, elles les concernent toutes et de ce fait, les différentes approches doivent être mobilisées. Selon René Nouilhat dans *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, « les symboles, les récits mythologiques, les textes sacrés peuvent être appréhendés d'un point de vue historique, littéraire, artistique, linguistique, philosophique, économique, etc., et les disciplines qui les étudient, sans sujet tabou ni domaine interdit, les aborderont honnêtement, sans arrière pensée confessionnelle ou idéologique ». Le fait que le colloque de Besançon en 1991 ne souhaitait pas introduire un nouveau cours supplémentaire de culture religieuse allait dans ce sens tout comme le rapport Debray de 2002. Une autre décision aurait pu remettre en cause la laïcité de l'Ecole. De plus, un tel cours aurait pu couper le religieux du reste de la culture alors que dans la réalité, il ne prend sens que quand il y est imbriqué. Cependant, pour que fonctionne l'interdisciplinarité dans cet enseignement et que les élèves parviennent à relier la dimension religieuse aux autres dimensions de la vie sociale, de la politique, de l'art, il faut isoler ces domaines et les construire le plus solidement possible, en d'autres termes, il faut un ancrage disciplinaire. En effet, l'interdisciplinarité commence au sein de chaque discipline, où coexistent toujours plusieurs approches. Chacune des sciences humaines et sociales (histoire, géographie, lettres, langues, sociologie, théologie, philosophie) peut montrer le rôle structurant du religieux dans l'histoire des sociétés et des institutions, de ce fait chacune participe à la transmission du patrimoine symbolique de l'humanité.

- Les difficultés de la mise en œuvre de cet enseignement

Cet enseignement peu être difficile à appréhender pour certains pour diverses raisons. Tout d'abord, le fait de vivre dans une société laïque qui a officiellement relégué la religion dans la sphère privée peut rendre difficile l'approche du fait religieux comme

réalité sociale et culturelle. C'est ainsi le cas pour l'enseignement de l'Antiquité où des distinctions peuvent être faites dans les thèmes (politiques, économiques, mythologiques...). Ce cloisonnement empêche alors de comprendre une telle société ancienne où la religion prescrivait la manière d'être, comme l'était également la période médiévale. Ensuite, certains enseignants craignent probablement de blesser des enfants en évoquant leur religion ou l'absence de celle-ci. Enfin, la polyvalence des enseignants – et de ce fait leur non-spécialisation – peut amener certains à ne pas analyser aisément le fait religieux et de ce fait à avoir des difficultés à l'intégrer naturellement dans leurs enseignements. Un des problèmes majeurs est donc la méconnaissance des religions de la part de beaucoup d'enseignants, d'où la nécessité d'une formation initiale et continue leur permettant de mieux maîtriser les connaissances et de mieux concevoir les contenus et les démarches d'un enseignement du fait religieux dans une démarche laïque.

## II) L'histoire des arts : un outil pour aborder le fait religieux

### a) Un outil

- Sa naissance

L'histoire des arts est un enseignement qui a été mis en place à l'école primaire à la rentrée 2008 et au collège à la rentrée 2009. Il a pour objectif d'amener les œuvres de référence qui font parties du patrimoine et de l'art contemporain aux élèves. Ces derniers pourront alors développer le sentiment d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations. De plus, ils pourront devenir des spectateurs éclairés du monde qui les entoure. A l'école primaire, l'histoire des arts souhaite donc rendre l'élève curieux, stimuler son désir d'apprendre mais aussi développer une capacité fine à regarder, à voir et donc développer une éducation du regard, à écouter et à entendre. L'objectif n'est donc surtout pas de transmettre uniquement des connaissances historiques à propos d'une œuvre ou d'un artiste. Cet enseignement est donc censé favoriser chez les élèves les pratiques artistiques, les rencontres avec les artistes mais aussi la fréquentation des œuvres dans leurs lieux de production ou de conservation. De plus, il faut que l'histoire des arts s'appuie sur une véritable formation à l'écoute ou à la lecture d'œuvres pour trouver une véritable légitimité, permettant ainsi d'approcher des mondes artistiques qui ont marqué notre histoire ou qui marquent notre actualité, pour en mieux percevoir les contours. En effet, c'est cette complémentarité entre la pratique, l'écoute et la contextualisation des œuvres qui permettra de répondre aux objectifs de l'histoire des arts et à l'éducation artistique. Cependant, cet enseignement existe déjà sous forme d'option au baccalauréat depuis 1993. De ce fait, ce qui a été mis en place en 2008 a déjà été expérimenté sur une durée significative. De plus, dans le *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales* de Philippe Joutard datant de 1989 déjà évoqué dans la première partie de ce mémoire, le recteur, toujours inquiet de l'inculture des jeunes, avait déjà proposé d'introduire un nouvel enseignement qui serait intégré dans les programmes d'histoire et pour lequel il proposait le terme d'histoire des arts. Environ deux siècles plus tôt, Jean-Jacques Rousseau évoquait même dans l'*Emile* l'importance du dessin dans l'éducation d'un enfant. Cela montre bien que, comme le fait religieux, l'histoire des arts a longtemps été discutée avant qu'elle n'obtienne une place à part entière. Elle est restée un projet pendant des décennies.

Une année après son arrivée dans les programmes, l'histoire des arts a été le sujet d'un colloque organisé les 15 et 16 septembre 2009 à Paris (à la Sorbonne et à la Cité Internationale universitaire de Paris) sous le nom de « L'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée ». Lors de ce colloque, les participants ont redéfini l'enseignement de l'histoire des arts et la place qu'il devait avoir à l'école mais ils ont surtout expliqué le rapport qu'il devait entretenir avec les œuvres et les artistes. Une des conclusions de ce colloque était donc qu'il est indispensable de provoquer des émotions en classe, face à l'œuvre, si l'on souhaite que l'élève puisse devenir un citoyen du monde. En effet, l'histoire des arts est un enseignement de culture partagée. C'est pour cela qu'il faut également développer les partenariats afin d'aider les enseignants à mettre en place cet enseignement. Le partenariat permet l'ouverture des élèves, mais aussi des enseignants dont la formation dans ce domaine n'est pas complète, aux œuvres du patrimoine et de la création mais aussi à des problématiques et à des méthodes nouvelles transmises par les artistes et les professionnels de la culture. Outre les ressources internes de l'Education Nationale, il faut privilégier le contact direct avec les œuvres grâce aux musées, aux sites culturels et surtout les collectivités locales.

- Sa place dans les programmes

D'après l'encart du Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, l'enseignement de l'histoire des arts ne se déroule pas uniquement à l'école primaire mais aussi dans le secondaire. L'approche est cependant différente selon le cycle. Ainsi, au cycle 1, toutes les occasions doivent être saisies pour que les élèves puissent aborder les œuvres. Elles devront être rattachées autour de quelques repères historiques adaptés à l'âge des élèves. Au cycle 2, environ 20 heures sont consacrées à l'histoire des arts mais c'est surtout une initiation à partir d'œuvres choisies par les enseignants. Au cycle 3, avec environ 20 heures annuelles, l'histoire des arts annonce déjà les fonctionnements du second degré en proposant un choix de thématiques à associer aux périodes historiques. Après l'examen du texte, on peut constater qu'il ne prévoit pas l'étude d'œuvres musicales avant le Moyen-Age. Ce vide pourrait laisser penser que les périodes précédentes n'étaient pas musicales. Malgré la difficulté d'avoir accès aux sources, on se doute que l'activité musicale a accompagné l'homme dès que ce dernier a vécu en société organisée.

L'histoire des arts n'est pas une discipline à part entière mais plutôt une activité transdisciplinaire nécessaire à la formation intellectuelle des élèves. Il faut croiser les

regards. L'histoire des arts apparaît comme une opportunité pour prendre en charge et expliciter les liens, les passerelles et les cohérences entre les disciplines. Cette transdisciplinarité se retrouve alors dans trois disciplines que sont l'histoire, le français et les pratiques artistiques. En histoire, l'histoire des arts permet d'ouvrir l'esprit à la diversité et à l'évolution des civilisations grâce par exemple à l'acquisition des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. L'œuvre d'art devient alors un objet d'enseignement dont il faut apprendre à faire la critique. En français, l'histoire des arts permet d'acquérir la maîtrise de la langue française puisque l'élève va exprimer son point de vue, ses sentiments mais aussi décrire et raconter. En pratiques artistiques, l'histoire des arts procure les éléments culturels nécessaires à l'enrichissement de l'expression personnelle grâce aux rencontres avec les œuvres et les artistes. Nous pouvons donc voir que l'histoire des arts, comme le fait religieux, amène à penser le rapport des êtres humains au monde, notamment leur façon de vivre, de penser, de croire, de rêver, de s'organiser. Les œuvres d'arts peuvent alors permettre de répondre à ces questions car elles sont des exemples privilégiés de ces réflexions sur la condition humaine et le destin de l'humanité. La transdisciplinarité, même limitée, à partir de l'histoire des arts peut donc favoriser la compréhension du monde présent.

- Histoire des arts et non pas histoire de l'art

Cet enseignement, à la différence de l'histoire de l'art, ne s'appuie pas seulement sur les beaux-arts et la musique. Il prend en effet en compte les œuvres créatrices, les productions artisanales et industrielles. Tous les arts sont placés sur un pied d'égalité, sans souci d'une hiérarchie quelconque même si des critiques ont été faites au début des années 1990 par des historiens d'art qui admettaient mal le choix de l'intitulé « histoire des arts », craignant que leur discipline ne perde de son identité. De plus, il faut admettre que l'histoire des arts est étroitement liée à l'histoire des Hommes, au même titre que l'histoire politique ou sociale. Il faut faire comprendre que les œuvres sont des traces de notre passé, visibles encore parfois aujourd'hui. L'histoire des arts concerne donc six grands domaines artistiques que sont les arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant et des arts visuels. De ce fait, initiés au cirque, à l'opéra, à la danse, à l'architecture ou aux arts de la table, les élèves vont découvrir que les arts ne se limitent pas à la peinture. Pour être en cohérence avec le programme d'histoire du cycle 3, les différentes périodes historiques sont traitées (Préhistoire, Antiquité, Moyen-âge, Temps Modernes, XIXe et XXe siècles) et pour aider les professeurs des écoles avec ce nouvel enseignement,

a été mise à disposition une liste d'œuvres de références pour chaque période historique et chaque domaine artistique. Cependant, cette liste peut donner l'impression de cloisonner l'histoire en périodes tout comme les œuvres. Dans la pratique, les enseignants ne doivent pas hésiter à montrer ou écouter des œuvres célèbres afin d'intéresser les élèves mais aussi des œuvres moins connues afin de leur montrer l'importance et la variété du patrimoine artistique de l'humanité. Outre la présentation sur cd-rom ou posters, le contact réel avec les œuvres est indispensable. Il ne faut donc pas hésiter à utiliser les ressources locales afin de solliciter l'intérêt de l'enfant, je montrerai dans la suite de mon mémoire que le patrimoine local peut permettre d'accéder à l'universel, mais aussi démocratiser la culture. En effet, en 2006, Philippe Coulangeon a montré dans *Temps libre et loisirs* que malgré la diversité de l'offre et les efforts faits pour démocratiser la culture, l'accès aux biens culturels reste fortement inégalitaire. La fréquentation des musées et des salles de concert reste marginale et les jeunes se tournent de plus en plus vers les loisirs numériques.

#### **b) La transposition didactique**

Afin d'appliquer les programmes de 2008 concernant la mise en place de l'enseignement d'histoire des arts, de nombreux ouvrages (manuels et revues), sites internet ou encore matériel pédagogique ont été créés afin de répondre aux demandes et aux besoins des enseignants. J'ai ainsi fait une liste réduite de ressources possibles pour enseigner le fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3 en me focalisant sur la période médiévale que je considère riche en œuvres religieuses.

- Les manuels scolaires

Pour montrer comment s'est mise en place cette transposition didactique permettant de passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner, j'ai choisi d'analyser trois manuels pour le cycle 3 parmi les nombreux titres qui existent. Des manuels d'histoire-géographie ont été étoffés avec une partie sur l'histoire des arts comme chez Hachette Education avec leur collection Les Ateliers Hachette tandis que de nouveaux manuels, spécialisés en histoire des arts ont été créés chez Hachette Education *Histoire des arts cycle 3* et chez Nathan *Histoire des arts*.

Pour les manuels dont le contenu s'est étoffé avec l'arrivée de l'histoire des arts dans les programmes, j'ai choisi *Histoire Géographie Histoire des arts* pour le cycle 3 de la collection Les Ateliers Hachette chez Hachette Education. Différentes pages du manuel du

CM1 sont consacrées à la période médiévale avec entre autres « la naissance et l'expansion de l'islam », « l'Eglise au Moyen Age », « une abbaye romane : Sénanque » (Annexe 1). Des apports historiques sont donnés en s'appuyant sur les documents visuels et artistiques pour les pages consacrées à l'histoire des arts. Cependant, des thèmes que l'on pourrait considérer comme moins artistiques intègrent également l'art comme c'est le cas pour la Guerre de Cent Ans ou la construction du pouvoir royal. Ce genre de pages intégrant une leçon et des documents existaient déjà dans l'édition précédente. Néanmoins, l'arrivée de l'enseignement d'histoire des arts a conduit à la création de pages appelées « zoom sur... » (Annexe 2) qui proposent l'étude d'une œuvre ou d'une technique. Cependant, on peut regretter que l'histoire des arts reste cantonnée au domaine qu'est l'histoire et non pas à la géographie dans cet ouvrage. En effet, l'histoire des arts est censée favoriser la transdisciplinarité.

Pour les manuels consacrés exclusivement à l'histoire des arts, j'ai choisi *Histoire des arts cycle 3* des Dossiers Hachette. Je trouve que ce manuel est pertinent car il part de thématiques, c'est donc un manuel plus spécialisé pour les élèves. Concernant mon mémoire, cet ouvrage développe l'art et l'église au Moyen-Age et traite certaines questions comme « quelles croyances sont les plus répandues chez les chrétiens ? », « comment le culte chrétien est-il organisé ? », « comment les laïcs assurent-ils leur salut ? » (Annexe 3). Pour répondre à ces questions, il y a une petite introduction pour amener le thème « *Au Moyen Age, la création artistique est dominée par les thèmes religieux. Les églises exposent de nombreuses œuvres d'art qui font partie du culte chrétien et aident les laïcs à assurer leur salut* ». Nous voyons donc que ces quelques lignes exposent aux élèves l'intérêt qu'avait l'art au Moyen Age et pourquoi il y avait autant d'œuvres religieuses. Ce manuel propose des documents provenant de différents domaines d'histoire des arts comme des retables, retables dont je reparlerai lors de ma mise en pratique à Hondschoote. Chaque document d'histoire des arts est analysé avec précision en suivant des critères de forme, de technique, de signification et d'usage tout en étant accompagné de questions qui guident la réflexion des élèves. L'analyse des œuvres est indispensable pour que les élèves puissent manier un premier vocabulaire technique pour parvenir au plaisir que procure la rencontre avec l'art. Suite à chaque chapitre, un résumé de ce qui a été vu lors de la découverte des œuvres récapitule les principaux points abordés. Ce manuel est donc très intéressant pour les élèves car il ne traite pas de manière cloisonnée l'histoire des



arts et même s'il tient compte des différentes périodes historiques en adoptant un ordre chronologique, il montre l'importance de l'art dans chacune des sociétés du passé.

En ce qui concerne les manuels intéressants pour les enseignants, il y a *Histoire des arts* pour le cycle 3 dans la collection Explorer chez Nathan. En effet, ce manuel dispose d'un guide pédagogique exploitable par l'enseignant pour mettre en œuvre le nouvel enseignement d'histoire des arts. Dans celui-ci, il y a des informations historiques et artistiques afin que l'enseignant dispose de connaissances supérieures à celles qu'il exige de ses élèves, les réponses aux questions du manuel de l'élève mais aussi des prolongements possibles à faire sur ce sujet (Annexe 4). Le manuel de l'élève a, quant à lui, adopté un ordre chronologique comme chez Hachette mais une importante différence existe entre les deux. En effet, chez Nathan, au sein de chaque période historique le point de vue est synchronique alors que chez les *Dossiers Hachette* le point de vue est diachronique. Par exemple, pour le Moyen-âge, il y a d'abord une division en domaines artistiques puisque le chapitre commence par les arts de l'espace puis du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant et enfin des arts visuels. Puis, au sein de chaque domaine artistique, il y a une sous-division, qui correspond pour mon mémoire à : « l'architecture religieuse chrétienne : l'art roman », « l'architecture religieuse chrétienne : l'art gothique », « l'architecture religieuse musulmane » (Annexe 5). Ces différents thèmes ne sont absolument pas liés entre eux ce que je trouve regrettable car cela donne une vision cloisonnée de l'histoire des arts. Parfois, nous retrouvons des miniatures dans les arts du son pour illustrer des paroles, mais dans ce cas, je trouve que le manuel n'est plus cohérent et logique. Les élèves pourraient alors prendre un document artistique comme faisant parti d'un domaine alors que ce n'est pas le cas. De plus, les questions associées aux documents amènent plus à une description plutôt qu'à une analyse et il n'y a pas de conclusion à chaque chapitre pour faire le bilan de ce qui a été découvert. Seules quelques phrases introduisent le thème.

On peut donc constater, à travers l'étude de ces différents manuels, que le livre devient de plus en plus une sorte de répertoire dans lequel l'enseignant puise pour étayer ou illustrer ses propos. En effet, quel que soit le manuel étudié, l'exposé des notions s'appuie de plus en plus sur les documents textuels et iconographiques. L'œuvre d'art devient un document, au même titre que d'autres, et perd toute sa spécificité. L'enseignant devrait voir l'œuvre d'art comme un objet d'enseignement, placée au cœur d'interrogations

comme support à l'acquisition d'un savoir historique (quelle vision d'un monde passé nous transmet l'œuvre d'art).

- Les revues

Des revues pour aider les enseignants à mettre en place leurs enseignements ont sorti des numéros concernant les thèmes développés dans mon mémoire, notamment *TDC* sur laquelle je vais m'appuyer. Celle-ci a en effet sorti ces dernières années plusieurs numéros pouvant servir aux enseignants pour travailler le fait religieux dans leur classe. Cette revue propose en effet des séquences pédagogiques pour le primaire et le secondaire. Ainsi, en 2009, elle a sorti un numéro consacré à l'islam dans lequel Cyrille Aillet, maître de conférences en histoire des mondes musulmans médiévaux à Lyon II, décrypte le statut de l'image dans la religion musulmane (Annexe 6). Cet article peut aider les enseignants à concevoir leurs enseignements puisqu'il leur fournit des informations qu'ils n'ont pu acquérir lors de leur formation initiale et continue. Comme je le disais dans la partie précédente de ce mémoire, la difficulté qu'ont les enseignants à traiter le fait religieux en classe vient de leur méconnaissance des cultures religieuses. Ce genre d'articles peut les aider à mettre en œuvre des séquences pédagogiques. De plus, cette revue évoque l'islam qui, même en étant inscrit au programme du cycle 3 en histoire, reste encore inconnue pour de nombreux enseignants. En 2005, *TDC* avait également sorti un numéro plus spécialisé que le précédent puisqu'il portait uniquement sur l'église médiévale (Annexe 6). Comme pour le numéro consacré à l'islam, c'est un spécialiste qui intervient, Xavier Dectot qui est conservateur au musée national du Moyen-âge, pour donner les informations nécessaires à la mise en œuvre de séquences en classe. Celle proposée par la revue est transdisciplinaire puisqu'elle utilise l'art pour servir l'histoire et les arts visuels. Comme le fait cette revue, je pense que l'art peut aider l'enseignant à mettre en place un enseignement du fait religieux en restant dans une démarche laïque.

- Les sites internet

Pour l'enseignement de l'histoire des arts, des ressources numériques ont été mises en place pour faciliter le travail de l'enseignant. Le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication ont mis en place un portail interministériel dédié à l'éducation artistique et culturel <http://www.education.arts.culture.fr/> pour accompagner le développement de l'éducation artistique et culturelle à l'école, notamment à travers l'enseignement d'histoire des arts. Il est destiné prioritairement aux enseignants et

propose de multiples ressources. En effet, dans chaque domaine et sous-domaine artistique, des liens sont proposés vers des musées, des lieux culturels mais aussi des ressources académiques.

En plus de ce portail a été ouvert en 2009 le site [www.histoiredesarts.culture.fr](http://www.histoiredesarts.culture.fr), destiné principalement aux enseignants qui peuvent l'exploiter pour construire leurs séquences, qui est très complet pour aller à la rencontre d'œuvres dans les six domaines artistiques et dont la recherche peut se faire par trois entrées : artistiques, historiques ou thématiques. Cela nous amène ensuite à des documents en ligne élaborés par des services compétents comme le sont les musées. Par exemple, pour mon mémoire « l'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3 », si je fais une recherche en indiquant dans chacune des entrées « moyen-âge », « arts de l'espace » et « architecture », 177 résultats sont trouvés dont des sites amenant vers « l'univers du croyant : art et religion en terre d'islam », « l'architecture romane » ou encore « l'architecture gothique ».

Le CNDP a, quant à lui, créé une carte des ressources de lieux culturels possibles pour monter des projets scolaires que l'on peut retrouver sur [www.cartedesressources.cndp.fr](http://www.cartedesressources.cndp.fr). Ainsi, j'ai pu constater que le musée de l'hôtel Sandelin de Saint Omer où je suis allée pour mon mémoire, fait partie de la base de données de ce site internet. Ainsi, en dehors des informations pratiques, ce site met en avant les ressources que possède le musée mais aussi la manière de les aborder avec les classes. Dans la même catégorie, le site [www.musenor.com](http://www.musenor.com) recense les musées du Nord Pas-de-Calais permettant ainsi aux enseignants de concevoir des sorties pédagogiques.

Pour aider les enseignants à se former a également été mis en ligne un site <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/> leur permettant ainsi de trouver des ressources en ligne pour mettre en œuvre leurs séquences mais aussi s'informer sur ce nouvel enseignement.

Ces quelques sites ne sont qu'une partie de ce qu'il existe pour traiter l'histoire des arts en classe. Mais j'ai choisi de les mettre en avant car je considère que ce sont les plus pertinents et faciles d'accès pour travailler le fait religieux avec des élèves du primaire.

- Le matériel pédagogique

Les enseignants peuvent s'aider d'autres outils pour mettre en œuvre l'histoire des arts dans leurs enseignements. Ainsi, il existe de nombreux classeurs pédagogiques présentant

des œuvres du patrimoine. J'ai choisi d'analyser celui des éditions Jocatob *Chefs-d'œuvre du patrimoine pour l'histoire* paru en 2002. Cela montre qu'avant même l'insertion de l'histoire des arts dans les programmes de 2008, le souhait d'ouvrir les élèves à leur patrimoine était déjà là. L'objectif était d'offrir une étude guidée pour nourrir le regard et le geste des élèves. Comme dans les autres outils que j'ai présentés, ce classeur a préconisé une entrée par la chronologie. Pour le fait religieux au Moyen-âge, ce classeur présente « l'église romane de Conques » mais aussi « la cathédrale de Chartres, architecture gothique » en proposant une démarche pédagogique utilisable par l'enseignant. Celui-ci devrait alors présenter le poster de l'œuvre aux élèves en leur posant des questions présentes dans les fiches pédagogiques. Cependant, je pense que l'enseignant pourrait laisser les élèves exprimer leurs sentiments face à l'œuvre plutôt que de les assaillir de questions. En effet, il ne faut pas oublier que l'histoire des arts doit stimuler le désir d'apprendre de l'élève et être une source de plaisir et non pas être vu comme une discipline de plus. Cependant, ce que je trouve positif dans ce classeur pédagogique est le lien qu'il y a avec les arts visuels. Il y a toujours des activités permettant aux élèves de s'exprimer et de montrer ce qu'ils ont compris de la notion découverte. Ainsi, pour l'art gothique, les élèves pourront, en arts visuels, dessiner des rosaces comme celles que l'on trouve dans ce type d'architecture afin qu'ils puissent imaginer le travail réalisé par les artistes de l'époque.

Un autre outil pédagogique destiné aux enseignants est *L'histoire par les arts* paru chez Jdidées. La spécificité de cet outil est de n'utiliser que des œuvres d'arts créées pendant les périodes étudiées. Ainsi, pour le Moyen-âge est évoqué l'art roman et l'art gothique. Cela permet à l'enseignant de travailler les notions mais encore une fois, je trouve que ce serait plus pertinent, comme le font *Les dossiers Hachette*, de travailler sur une question ou une thématique. Cela permettrait aux élèves de comprendre le réel intérêt de l'art et son importance pour la compréhension des faits du passé, essentiellement médiévaux puisqu'à cette époque, l'art permettait de faire passer des messages aux individus qui ne savaient que rarement lire. Présentées de manière individuelle, ces notions artistiques peuvent paraître dénuées de tout sens et de liens. Comme dans l'outil précédent, je pense qu'on peut regretter l'absence de fichiers développant l'islam. Or, la religion musulmane est extrêmement riche d'un point de vue artistique.

### c) La relation entre le fait religieux et l'histoire des arts

- Une présence importante du religieux dans les œuvres d'art

Les 21 et 22 mars 2011, la DGESCO, en partenariat avec l'IESR et IEGN, a organisé un séminaire, en forme de bilan et perspective, dix ans après le rapport Debray, « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque ». Comme cela a été dit dans la partie précédente, l'enseignement du fait religieux a pour objectif de proposer aux élèves les éléments d'une culture indispensable à la compréhension d'un patrimoine commun et du monde contemporain. Nous pouvons donc voir qu'il y a un parallèle entre la mise en place de l'enseignement du fait religieux et celui de l'histoire des arts. Cela explique donc le fait que ce séminaire, en plus de proposer un état des lieux de la question, a analysé l'apport croisé entre l'étude des faits religieux et l'enseignement qu'est l'histoire des arts en évoquant notamment des mises en œuvres en classe à partir de la rencontre des œuvres au musée du Quai Branly et des lieux de culte. L'enseignement du fait religieux et celui d'histoire des arts permettent en effet de former l'élève à connaître l'autre, les autres, à s'interroger sur ce qui est profondément humain (naissance, passage de l'enfance à l'âge adulte, mort), à se construire des références et des repères pour devenir autonome et se construire une culture personnelle. Cependant, lorsqu'on utilise l'art pour expliquer le fait religieux, il ne faut surtout pas l'instrumentaliser au profit de l'Histoire et la considérer comme une illustration d'une période donnée.

Si l'on décide d'aborder le fait religieux à travers l'œuvre artistique, c'est parce que jusqu'au XIXe siècle, la production artistique est dominée par les thèmes religieux. En Europe occidentale et orientale, le christianisme a permis le foisonnement des œuvres religieuses car contrairement à l'islam et au judaïsme, il n'y pas de répression envers la représentation des fondateurs : Jésus est donc le personnage le plus représenté dans les arts visuels. De plus, la religion chrétienne a conféré à la représentation de Jésus un rôle pédagogique et rituel (les icônes dans le monde byzantin). Cependant, même si l'œuvre d'art est un moyen d'expression de la foi, elle est aussi l'expression de la sensibilité religieuse d'une époque donnée. De ce fait, l'image du Christ a évolué au cours des siècles. Alors qu'au temps des premiers chrétiens, il est représenté de manière symbolique en raison de la contradiction entre l'interdit chrétien du culte des idoles et la vénération païenne des images, au XVe siècle, il est représenté en mi-buste. Il y a également des peintres contemporains qui ont décidé de reprendre l'image du Christ comme ce fut le cas

pour Rouault (1871-1958), peintre profondément croyant qui a représenté le *Christ en croix* vers 1920. En ce qui concerne le Moyen Age, l'architecture, les arts plastiques comme la musique ont été des productions commandées par le pouvoir religieux et aristocratique. Cependant, même si l'œuvre d'art religieux représente une histoire sainte dont le contenu, les vérités, le dogme sont fixés par l'autorité ecclésiale, le créateur, qui en reçoit commande y inscrit son imagination et ses représentations. On peut également constater que la religion chrétienne avait un rôle prépondérant au Moyen âge ce qui explique que l'Eglise a fait produire et a utilisé les images avec des objectifs pédagogiques puisqu'elle souhaitait transmettre aux gens un savoir qu'ils ne pouvaient acquérir autrement. Comme ils étaient privés de l'accès aux textes puisqu'ils ne savaient pas lire (de plus, les livres étaient rares et ne pouvaient être montrés à tout le monde en même temps), ils apprenaient l'histoire sainte grâce aux tableaux. En effet, un support visuel frappe la sensibilité avec plus d'efficacité qu'un discours et la mémoire s'en imprègne plus durablement. Cela permet également de susciter un sentiment de dévotion chez les individus, qui se développe plus facilement au contact de choses vues qu'entendues. Il est nécessaire de prendre en compte tout cela pour en comprendre les contenus.

De ce fait, comme l'a dit Bénédicte Duvin-Parmentier dans *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, nous pouvons constater que l'histoire des arts est un moyen privilégié de traiter les questions sensibles comme l'esclavage, la Shoah ou, bien entendu, le fait religieux. Mais, comme je l'ai dit dans la première partie de ce mémoire, les enseignants sont soumis aux exigences contradictoires de l'empathie et de la distance dans le respect scrupuleux de la laïcité, celle-ci pouvant également amener des craintes chez l'enseignant. En effet, il peut avoir l'impression que l'utilisation d'œuvres d'art religieux dans ses cours est une dérive possible vers le catéchisme. Il peut alors se demander comment utiliser ces œuvres d'art sans ressentir le sentiment d'être dans l'interdit, ou proche de l'interdit en tant qu'enseignant laïc. Je pense qu'il est nécessaire que l'enseignant considère avant tout l'œuvre d'art comme une création, issue d'un contexte social et politique précis qu'il ne faut pas uniquement décrire mais également interroger : qui ? quand ? pourquoi ? quels messages ? quelles intentions ? quelles réceptions ? L'œuvre d'art est en effet un produit de l'histoire, un témoin d'une culture, d'une idée, d'une vision du monde, à questionner sous tous ses angles. De ce fait, l'histoire des arts peut permettre d'aborder par exemple le fait religieux de l'islam dans un cadre culturel, c'est-à-dire dans les aspects artistiques et symboliques, garants d'une approche laïque mais également d'une approche vivante reliée au présent.

- Un lien à réaliser en classe

On peut considérer comme tragique que la perte de la culture religieuse soit liée à l'art. En effet, comme l'ont dit Dominique Borne et Jean-Paul Willaime dans *Enseigner le fait religieux, quels enjeux ?*, ne pas être capable d'identifier les sujets des tableaux d'une majeure partie de l'art occidental, ce n'est plus seulement rater l'« examen de passage » de la première communion, c'est soudain se promener dans le Louvre comme au musée Guimet (arts asiatiques). On se promène alors dans un univers de formes et de couleurs qui peuvent charmer les yeux mais où ni le thème ni l'agencement formel ne concourent à délivrer un quelconque message sur la vision que l'artiste et son temps se faisaient de l'inscription de l'homme dans un univers de relations entre le céleste et le terrestre. Ainsi, on devient ignorant de sa propre culture ou tout au moins des expressions plastiques de la culture occidentale.

L'enseignant, en partant des œuvres d'arts pour enseigner le fait religieux, prend alors comme point de départ un support concret puisqu'il est visuel, dont l'explicitation peut faire progresser de manière objective dans l'analyse en introduisant la matérialité du support entre les explications portant sur la dimension religieuse exposée et l'implication du sujet. Cependant, des difficultés peuvent apparaître lors de l'étude d'œuvres d'arts. Tout d'abord, il y a le risque de privilégier le catholicisme. Ensuite, il ne faut pas considérer l'œuvre religieuse dans une approche passéiste relevant d'une seule approche muséale ou patrimoniale. En effet, lorsqu'on travaille avec les œuvres, il y a la tentation d'enfermer les représentations du religieux dans un monde passé. Les religions sont, comme je l'ai dit dans la partie précédente, davantage présentes dans les chapitres sur les origines que pour le contemporain, sauf lorsqu'elles sont en prise avec des conflits politiques. Il faut donc parvenir à saisir toutes les dimensions de l'œuvre pour ne pas l'instrumentaliser. Enfin, il y a des cas –comme je le montrerais dans le III a) de ce mémoire – où des parents d'un laïcisme strict ou de confession musulmane ou juive refusent que leurs enfants visitent des édifices religieux, notamment chrétiens. Il est vrai que l'étude des œuvres peut faire surgir des notions théologiques mais l'enseignant ne fait pas un enseignement du fait religieux dans une perspective confessante mais plutôt pour éclairer la compréhension de formes extérieurement observables. Même si un enseignement de ce type doit viser à la tolérance à l'égard des idées et des opinions d'autrui, il doit aussi permettre l'exercice d'une distance critique à l'égard de ses propres convictions qui caractérise sa capacité de réflexion tout comme le véritable engagement. Il ne s'agit donc pas de gommer les conflits en ne

présentant que les manifestations esthétiques et artistiques de la culture religieuse, mais de situer par les œuvres les traces matérielles et concrètes de leurs manifestations afin d'en comprendre les enjeux.

Comme le montrera la suite de mon mémoire lorsque je développe le partenariat avec le musée de St Omer, je considère que l'architecture est un moyen très efficace pour mettre en œuvre la pédagogie du fait religieux par les œuvres. Cela permet ainsi de montrer les différences et les points communs entre les religions. De plus, lorsque l'approche par les œuvres s'associe à la visite des lieux de culte, elle peut ouvrir à une perception anthropologique du fait religieux, à travers ses rites, pratiques et usages qui distinguent des manières de faire autant que des manières de croire et de se représenter le rapport de l'homme au monde. Si l'école ne doit pas donner à croire, elle peut tout de même donner à entendre et à sentir. De ce fait, la visite d'un lieu de culte est précieuse car elle joint à l'approche cognitive la découverte physique d'un univers marqué par un autre régime d'odeurs, de couleurs et de sons que l'école. Si l'on prend l'exemple d'une cathédrale, on peut voir que ce monument qui fait partie de notre quotidien est un espace, un lieu, un objet visuel et sonore. Cet espace, en tant qu'objet avec ses spécificités de formes, qu'elles soient plastiques ou géométriques, ses modalités de calcul du volume, ses résistances aux diverses forces physiques, à la qualité des matériaux utilisés est aussi un lieu de vie social, avec ses rites tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, témoin d'une histoire diachronique et synchronique, d'une histoire sociale, d'une histoire des pratiques artistiques. La cathédrale s'impose donc comme objet qui façonne son environnement et qui est façonné par lui : un objet visuel et sonore, à la fois unique et universel, qui donne à voir, à comprendre par les traces des arts (sculptures, toiles, tapisseries, polychromie, vitraux), à entendre ou encore à lire.

Par conséquent, je trouve qu'étudier le fait religieux à travers l'histoire des arts permet une « distanciation » laïque compréhensible par les élèves et dans laquelle les enseignants doivent se glisser pour pouvoir enseigner le fait religieux à leurs élèves. Les arts, en particulier la peinture et l'architecture, permettent en effet de mieux faire comprendre le fait religieux. Les élèves sont en effet sensibles à l'étude de l'image, et à partir de là il sera alors possible d'intégrer l'étude de textes et de forger l'acquisition de notions plus abstraites. Comme je le montrerai dans la partie suivante, la naissance du christianisme ou l'islam pourra ainsi être étudiée en classe à partir d'iconographies à travers les retables par exemple (pour le christianisme).



### **III) Une pratique s'appuyant sur des exemples locaux**

« *Que chaque école, chaque établissement puisse bâtir un partenariat avec une structure culturelle de proximité ! C'est en effet essentiel pour que l'histoire des arts s'enrichisse de la confrontation directe avec les œuvres* ». Cette phrase a été prononcée par Luc Chatel, ministre de l'Education Nationale lors du colloque sur l'enseignement de l'histoire des arts à l'école en 2009. En effet, le partenariat peut être un apport pour l'éducation artistique et culturelle des élèves mais également une aide pour les enseignants. Ainsi, ces derniers peuvent utiliser cette collaboration avec un musée pour enseigner le fait religieux. Pour évaluer comment ce partenariat se mettait en place, j'ai choisi d'aller à la rencontre du service pédagogique du musée de l'hôtel Sandelin à St Omer. En effet, il reste l'idée que l'art est destiné à une élite des grandes villes et que tout le monde n'y aurait donc pas accès. Or, la culture est universelle, chaque espace du territoire a sa propre histoire qui ne demande qu'à être découverte. Si l'école travaille en partenariat avec les musées, elle peut alors, à travers le patrimoine local, démocratiser la culture.

Ce patrimoine local, je l'ai aussi utilisé lors de la mise en pratique de séances pour mon mémoire. En effet, j'ai eu l'occasion de pouvoir accéder à une classe de CM2 à l'école Emile Coornaert à Hondchoote. Je connaissais déjà l'enseignant de cette classe puisqu'il m'avait accueilli en master 1 dans sa classe en tant que stagiaire. J'ai ainsi observé et mis en place en novembre 2011 des séances à partir de la vision qu'en avait l'enseignant de la classe et j'ai pu retourner dans cette même classe en mars 2012 afin de mettre en œuvre mes propres séances.

#### **a) Un travail en partenariat avec le musée de l'hôtel Sandelin : accéder à l'œuvre**

- Le musée

Saint-Omer est une ville créée au VII<sup>e</sup> siècle qui possède de nombreux vestiges médiévaux comme la cathédrale, la motte castrale mais aussi une trame urbaine qui correspond à la structure de la ville médiévale. Saint Omer appartient au réseau national des Villes et Pays d'art et d'histoire, appellation attribuée par le Ministère de la Culture et de la Communication et la Direction de l'Architecture et du Patrimoine aux collectivités locales qui animent leur patrimoine. J'ai choisi de me rapprocher du musée de cette ville car, comme je l'ai dit dans la partie précédente de ce mémoire, le Moyen-âge est une période de l'histoire où le religieux régissait la vie des individus. C'est dans l'architecture religieuse que l'on retrouve le plus d'éléments d'histoire de cette époque, l'architecture

civile ayant subi de nombreuses modifications. En outre, Saint-Omer a été fondée par Audomar, évêque de Thérouanne qui deviendra plus tard Saint-Omer, le religieux fait donc partie intégrante de cette ville.

Le musée de l'hôtel Sandelin est un hôtel particulier bâti au XVIII<sup>e</sup> siècle de style classique. Il contient plus de 3 000 pièces qui témoignent du passé de la ville mais aussi de la diversité de la céramique européenne et asiatique. En ce qui concerne le passé médiéval de la ville, qui est extrêmement lié à la religion, le musée dispose d'une importante collection d'œuvres religieuses provenant des églises de Saint-Omer et des environs. En effet, l'art chrétien s'est exprimé à travers beaucoup de corps de métiers différents de la ville comme les orfèvres, les peintres ou encore les céramistes.

Travailler en partenariat avec le musée permet la rencontre avec des professionnels de la culture. C'est cette rencontre humaine qui touche particulièrement les élèves et les enseignants. Cependant, pour que ce partenariat fonctionne, il faut que les finalités soient communes à l'école et au musée, un respect des différences et une confiance réciproque tout comme la capacité à se remettre en question. Après avoir rencontré la responsable du musée de l'hôtel Sandelin, j'ai pu constater qu'elle essayait que la collaboration avec les écoles se passent toujours au mieux, en adaptant les visites aux besoins de l'enseignant et des élèves et non pas à ses propres envies. L'enseignant pourra alors enrichir son travail de ces rencontres mais aussi établir un véritable travail pluridisciplinaire. En effet, la polyvalence de l'enseignant, ce n'est pas seulement la capacité d'enseigner tous les contenus disciplinaires mais de les organiser afin de donner de la cohérence et du sens aux apprentissages. Recourir à des partenaires professionnels, comme c'est le cas pour la mise en place des ateliers du musée, peut être une application de la polyvalence de l'enseignant. Ce partenariat est donc positif – ce n'est pas le cas de tous, d'après les témoignages que j'ai pu lire dans *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires* de Bénédicte Duvin-Parmentier – puisque certaines écoles reviennent fréquemment avec leurs élèves. En ce qui concerne le cycle 3, le partenariat est plutôt de faible importance car les élèves travaillent la visite avant, pendant et après mais ne reviennent jamais au musée avec la classe au cours de l'année. Dans le secondaire, de véritables projets avec constitution de dossiers peuvent amener à de véritables partenariats où les classes reviennent plusieurs fois au cours de l'année. Dans ce cas, cela offre l'avantage de construire un vrai travail avec les élèves. On peut à proprement parler de rencontre car les élèves et l'enseignant vont devoir apprendre à travailler sur plusieurs mois avec un intervenant extérieur.

- Les entrevues

J'ai rencontré à deux reprises la responsable du service pédagogique du musée, Carole Samez.

La première rencontre a eu lieu le mardi 19 avril 2011. Celle-ci m'a permis de découvrir les lieux et le fonctionnement d'un service pédagogique. La responsable m'a expliqué la manière dont elle travaille avec les classes et les différentes activités éducatives qu'elle propose (les visites guidées, les ateliers, les visites-jeux). Les entrées autour des œuvres et des collections sont donc multiples et transversales. Elle a évoqué les relations qu'elle entretient avec les enseignants et le service ville d'art et d'histoire de St Omer. Lors de cette rencontre, je n'avais pas encore décidé du sujet de mon mémoire, hormis le fait d'utiliser l'enseignement d'histoire des arts comme un outil pour développer mon sujet. Cette visite à Saint Omer a donc affiné mon choix qui s'est alors porté sur l'enseignement du fait religieux. En effet, le musée dispose d'une importante collection religieuse et j'ai pu comprendre, au fil de la visite, l'importance de ce patrimoine local et la manière dont il était transmis aux scolaires.

La deuxième rencontre a eu lieu le jeudi 27 octobre 2011. Lors de cette rencontre, j'ai pu poser à la responsable de nombreuses questions sur mon sujet c'est-à-dire « l'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3 ». Pour préparer cet entretien, je me suis appuyée sur le dossier qu'elle m'avait fourni lors de notre premier rendez-vous qui traite des nombreuses activités éducatives réalisables dans le musée. En le consultant, j'ai pu constater que la visite guidée sur l'art chrétien au musée et plus particulièrement sur le pouvoir religieux à Saint-Omer au Moyen-Âge était pertinente pour mon mémoire tout comme la journée patrimoine et musée sur l'abbaye de Saint-Bertin (Annexe 7). J'ai donc profité de cette rencontre pour poser les questions nécessaires à la réalisation de mon mémoire. J'ai également profité de cette rencontre pour demander à la responsable du service pédagogique son ressenti sur l'arrivée de la discipline histoire des arts dans les programmes de 2008, et elle m'a affirmé que pour le moment, peu de choses avait changé mais qu'elle recevait de plus en plus d'enseignants désireux de se former à ce nouvel enseignement.

- Visite guidée : l'art chrétien au musée

L'art chrétien au musée est un thème qu'elle aborde au cycle 3 mais également au collège et lycée (5<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>). En effet, la richesse et la grande diversité des œuvres médiévales conservées au musée permettent d'illustrer l'importance de la religion au Moyen-âge, notamment son rôle de commanditaire d'œuvres d'arts. Comme dit précédemment, l'Eglise a fait produire et utilisé les images afin de transmettre aux gens un savoir qu'ils ne pouvaient acquérir autrement. De nombreuses œuvres restent donc intactes dans cette ville au patrimoine médiéval important. Il est donc du rôle des institutions culturelles de les mettre à la disposition du plus grand nombre afin de comprendre l'Histoire.

Je lui ai posé diverses questions grâce à un questionnaire que j'avais réalisé auparavant (Annexe 8). Elle m'a ainsi affirmé qu'il n'existait pas de visite « clé en main », qu'elle essayait dans la mesure du possible de s'entretenir avec l'enseignant afin de pouvoir faire coïncider la visite et les découvertes des œuvres avec le programme du cycle 3. Elle essaye donc d'adapter la visite aux besoins de l'enseignant. Lorsqu'un thème n'a pas été travaillé en classe, la responsable n'insiste pas. Il est préférable de s'appuyer sur les connaissances des élèves. D'autres visites existent également notamment sur le pouvoir civil et urbain où l'art religieux peut rentrer en ligne de compte.

A l'heure actuelle, il n'existe pas d'enseignant détaché au musée comme ce fut le cas auparavant, la responsable pédagogique travaille donc toute seule, en relation avec les enseignants qui souhaitent préparer la rencontre. Elle leur fournit ainsi des documents pédagogiques pour qu'ils puissent préparer la visite en classe avec les élèves. Cependant, la responsable ne put me dire ce que les enseignants réalisaient comme travail après la visite car le lien est rapidement coupé même si ce sont généralement les mêmes enseignants de Saint Omer qui font la visite au musée. Celle-ci se fait pour le cycle 3 en fin de CM1 ou en début de CM2. En effet, même si les élèves étudient une autre période de l'histoire, cela ne pose pas de problème puisque de cette manière, ils connaissent la chronologie ce qui leur permet de mieux appréhender la visite. De plus, le Moyen-Âge est une période extrêmement appréciée des élèves qui sont très intéressés par tout ce qui tourne autour de la chevalerie notamment.

Lors de la visite, la responsable pédagogique leur distribue un livret concernant les symboles chrétiens dans les collections du musée (Annexe 9) mais elle essaie surtout de les faire travailler par l'observation et la comparaison. Il n'y a aucun intérêt à faire une visite

au musée d'1h30 si ce n'est que théorique. En effet, pour la responsable, l'histoire des arts permet avant tout à une éducation du regard et cela permet également de mieux comprendre l'histoire. Ainsi, il est indispensable de les rendre actifs lors d'une visite au musée afin qu'ils comprennent et qu'ils voient ce qu'on leur dit. Il est donc très important d'impliquer les élèves et leur donner la parole. Travailler en collaboration avec le musée permet donc de donner plus de place aux élèves, à leur imaginaire et à leur créativité qui va alors émerger. Les élèves pourront alors s'interroger sur l'histoire de la ville et à plus grande échelle, celle du pays et des autres cultures.

Malgré le fait que le musée propose différents thèmes de visite, l'art chrétien est rarement traité. Lorsqu'il l'est, c'est par des écoles privées généralement ou par un choix de l'enseignant. Dans tous les cas, cela relève d'exception. Les scolaires viennent surtout sur des visites portant sur la ville de Saint-Omer au Moyen-Âge, la visite spécifiquement religieuse n'étant pas ce qui prédomine. Cela est paradoxal puisque selon la responsable, la visite proposée reste dans une démarche laïque et enseigne le fait religieux et non les religions. Lorsque cette visite a lieu, elle explique aux élèves qu'au Moyen-Âge, la quasi-totalité de la population était croyante ce qui explique l'importance des symboles religieux. Ils apprenaient ainsi l'histoire sainte grâce aux tableaux. L'œuvre va plus s'imprégner dans la mémoire des élèves s'ils la voient au musée que s'ils ne l'observent qu'en classe. Pour rester dans la laïcité, s'il n'y a pas de tableaux montrant les deux autres religions monothéistes du Moyen-Âge (l'islam et le judaïsme), c'est parce que ce sont des religions sans images (Ancien Testament, troisième des dix commandements : « tu ne feras pas d'idole, ni rien qui ait la forme de ce qui se trouve au ciel là-haut, sur terre ici-bas ou dans les eaux sous la terre ») à l'inverse du christianisme qui a reconnu le potentiel pédagogique de l'art.

- Journée patrimoine et histoire

L'abbaye de Saint-Bertin est l'une des plus puissantes au nord de la France lors de l'époque médiévale mais détruite après la révolution. Elle a laissé de nombreux vestiges architecturaux dans la ville et de nombreux objets laissés au musée Sandelin. Cela explique le travail réalisé par le service ville d'art et d'histoire en coopération avec le musée. Le service réalise des actions tout au long de l'année mais aussi lors des événements nationaux comme les journées du patrimoine, envers les adultes mais également les jeunes qu'ils soient dans le cadre de l'école ou pas. Tout comme lors des visites guidées du

musée, l'enseignant peut prendre contact avec l'animatrice du patrimoine pour avoir accès aux visites portant sur le chantier de la cathédrale par exemple. Mais l'enseignant peut également soumettre son projet au service qui mettra alors en place un atelier sur un thème précis, ce fut ainsi le cas récemment sur les vitraux. L'animatrice du patrimoine m'a confié, lors de notre rencontre à l'hôtel de ville de Saint-Omer le 10 février 2012, qu'avec le cycle 3, les apports théoriques doivent être donnés (mais variables selon le travail préparatoire réalisé par l'enseignant) mais que le cœur de la visite se focalise sur l'observation, la description, les échanges à travers les questions des élèves. En classe, les élèves construisent leur savoir et l'objet du musée en est l'illustration. La fin de la visite est beaucoup plus pratique puisqu'ils réalisent un arc roman ou gothique, notamment lorsque la visite porte sur la cathédrale Notre-Dame et son enclos. La visite souhaite donc être la plus interactive possible comme le fait également le musée, cela est en effet indispensable pour que les élèves mémorisent. Mais le service ville d'art et d'histoire travaille également en coopération avec le musée de l'hôtel Sandelin pour proposer des activités jumelées complémentaires portant entre autres sur l'abbaye de Saint-Bertin et l'organisation d'un monastère.

Bien que cette double-visite parait intéressante pour répondre à ma problématique qui je le rappelle est « comment enseigner le fait religieux à travers l'histoire des arts ? », celle-ci n'est pratiquement plus réalisée par les classes du cycle 3. En effet, il faut remonter à l'année scolaire 2009-2010 pour qu'elle ait eu lieu. C'est désormais le secondaire qui fait plus appel à des visites sur le fait religieux, le primaire se consacrant plus souvent à ce qui est technique et historique (le fait religieux ne peut pas être oublié mais ce n'est pas le principal angle choisi). La responsable m'a raconté une anecdote qui lui était arrivée lors d'une de ces visites. Un enfant de confession musulmane avait refusé de rentrer dans la cathédrale tandis que d'autres de confession catholique y avaient fait le signe de croix lors de la visite du monument. Cela montre bien la difficulté à enseigner le fait religieux, même lorsque l'on souhaite rester dans une démarche laïque. Le musée parvient quant à lui à gommer cet aspect religieux puisque l'on est plus dans l'histoire et l'art et non plus dans un lieu de culte.

Nous voyons donc que le musée peut aider l'enseignant à concevoir son enseignement du fait religieux, notamment quand le musée en question est riche d'œuvres religieuses comme c'est le cas pour le musée de Saint-Omer. Cela n'est donc pas possible de trouver

des musées de ce type dans tous les espaces du territoire. L'enseignant devra donc chercher d'autres manières d'enseigner le fait religieux à travers l'histoire des arts en cycle 3 comme je l'ai montré dans la partie précédente. Cependant, même quand un musée comme celui de l'hôtel Sandelin se trouve à proximité, il est très difficile pour une école primaire d'établir un véritable partenariat comme peut le faire le secondaire. Cela ne se résume généralement qu'à une visite préparée à l'avance et qui n'est pas toujours exploitée par la suite, sauf si cela rentre dans un véritable projet de classe ou d'école. Cependant, ce partenariat pédagogique avec le musée peut aider les élèves à se construire des repères cohérents, à exercer leur regard, à s'approprier les œuvres par la pratique, la verbalisation et l'écriture même s'ils n'y viennent qu'une fois par an.

#### **b) La pratique en classe : les séances mises en place par l'enseignant**

J'ai pris contact avec l'enseignant de cette classe de CM2 en novembre 2011 afin d'observer la manière dont il envisageait l'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts. Ainsi, j'allais pouvoir analyser la séquence d'un enseignant expérimenté en parallèle de celle que j'allais moi-même pouvoir réaliser par la suite. Je l'ai rencontré le jeudi 10 novembre 2011 après les cours. Nous avons discuté de mon sujet de mémoire et de la manière dont il pouvait mettre en place une séquence sur ce thème. Je lui ai dit que je souhaitais rester dans les domaines des arts visuels ou de l'espace afin qu'il y ait une cohérence dans le mémoire, en effet je m'étais déjà rapprochée à deux reprises du musée de l'hôtel Sandelin à Saint Omer (et dont le travail sur le fait religieux se fait surtout à partir de tableaux).

Je suis revenue dans sa classe le vendredi 25 novembre 2011. Il m'a présenté la séquence qu'il avait réalisée sur mon sujet de mémoire. Celle-ci allait se dérouler sur trois séances. Il était parti, comme je le souhaitais, des arts de l'espace. Il a traité avec les élèves de nombreux lieux de prière des différentes religions qui existent dans le monde afin de pouvoir les inscrire par la suite dans l'histoire du monde. Il a ainsi montré aux élèves que les arts ont évolué en parallèle avec le développement des hommes.

Je vais présenter par la suite les trois séances pensées par l'enseignant de cette classe. Il a présenté la première aux élèves mais il m'a laissé « enseigner » les deux suivantes.

- Première séance : le vendredi 25 novembre 2011

Lorsque j'étais venue en master 1 dans la classe de cet enseignant, ce dernier avait des CM1-CM2. En 2011-2012, il a obtenu un CM2 et il a ainsi récupéré ses CM1 de l'année précédente. De ce fait, quand je suis arrivée pour observer la pratique de cet enseignant sur mon sujet de mémoire, les CM1 de l'année 2010-2011 m'ont reconnu. L'enseignant leur a expliqué que j'étais dans leur classe pour réaliser un mémoire.

L'enseignant m'a expliqué qu'il avait anticipé ma venue puisqu'il avait travaillé avec les élèves sur la naissance des trois grandes religions monothéistes (christianisme, judaïsme, islam) afin que ces derniers ne soient pas perdus lorsqu'il aurait mené la première séance.

Lors de la récréation, l'enseignant avait inscrit au tableau différents termes en relation avec les monuments religieux :

abbaye	chapelle	abbatiale	paroisse
Eglise	monastère	basilique	sanctuaire
mosquée	presbytère	cathédrale	temple
synagogue		maison	ziggourat

L'enseignant a amené la séance en demandant aux élèves d'observer le tableau et de chercher les mots qu'ils connaissaient. Lorsqu'un élève trouvait un mot, l'enseignant vérifiait auprès des autres élèves si ce mot était bien connu de tous. S'il l'était, il signalait cette connaissance à l'aide d'une croix à côté du mot. S'il ne l'était pas, comme ce fut le cas pour « mosquée », les élèves cherchaient dans le dictionnaire.

Après avoir cherché l'ensemble des mots de la liste, l'enseignant a pris le parti de traiter les termes « église » et « mosquée ». Il a ensuite demandé aux élèves quels prophètes ils connaissaient, les croyances. Il leur a demandé pourquoi les musulmans et les chrétiens ne priaient pas ensemble puisqu'ils étaient tous croyants, les élèves ont répondu que c'était parce que ce n'est pas la même religion. C'est à ce dernier terme que voulait arriver l'enseignant. Cela lui a ainsi permis de demander aux élèves de trouver d'autres dieux d'autres religions, un élève a ainsi proposé « bouddha », l'enseignant a alors demandé à quelle religion il était rattaché et les élèves ont alors cherché dans le dictionnaire « bouddha ».

Afin d'amener l'exercice pratique de cette séance, l'enseignant a demandé aux élèves quel terme pouvait englober tous les mots présents au tableau. Les élèves ont



soumis diverses propositions, notamment « religion », « dieu », « croyance » ou encore « habitation ». L'enseignant a alors distribué à chaque élève une photocopie (pas la même pour tous) (Annexe 10) comprenant trois photos de célèbres monuments religieux comme la mosquée de Paris ou Notre-Dame de Paris. Le but de l'activité était de trouver le type de monument en s'appuyant sur les termes définis au tableau. Puisque la séance arrivait à son terme, l'enseignant a demandé de chercher pour la séance suivante, afin que je puisse avancer sur mon mémoire, la fonction des trois bâtiments religieux que chaque élève avait sur son polycopié.

Cette séance introductive, je l'ai observée, et j'ai trouvé que les élèves avaient plutôt l'air intéressés. Outre le fait d'un cours qui peut paraître original puisque les élèves voyaient en moi une intervenante extérieure venant traiter un sujet peu traité en classe, les élèves semblaient intéresser par le thème. En effet, j'ai essayé d'amener dans un esprit laïc, le fait religieux à travers l'histoire des arts dans la classe. Cependant l'enseignant devait faire preuve de délicatesse pour amener ce sujet, encore considéré pour beaucoup tabou et s'inscrivant dans le domaine du privé, puisque de nombreux élèves étaient de confession catholique et quelques uns de confession musulmane. Il ne fallait pas donc pas que se mette en place un parti pris, involontaire, pour une religion en particulier.

- Deuxième séance : le vendredi 2 décembre 2011

J'ai réalisé cette séance en suivant les indications de l'enseignant. Pour préparer cette séance, j'ai fait des recherches concernant les douze monuments que les élèves devaient étudier (ils devaient en choisir un en particulier) mais j'ai aussi préparé un tableau (Annexe 11) à distribuer aux élèves qui leur serviraient de trace écrite à partir des différentes informations récoltées lors de la mise en commun.

Lors de la séance, de nombreux élèves étaient volontaires pour exposer à l'ensemble de la classe leurs recherches. Je n'ai pas pu traiter l'ensemble des monuments du fait de leur nombre important, j'ai donc choisi des lieux de prière variés que ce soit du point de vue de la religion mais aussi du siècle de construction. Ainsi, j'ai interrogé les élèves ayant traité la Grande mosquée de Paris, la pyramide de Kukulcan, la cathédrale de Reims, l'église St Vaast de Hondschoote, la mosquée Hassan II de Casablanca et Stonehenge. En parallèle du remplissage du tableau, j'ai fourni de nombreuses informations aux élèves concernant l'art gothique, le patrimoine historique de l'UNESCO

ou la fonction d'un minaret. Puisque la séance arrivait à son terme, j'ai laissé les élèves remplir leur tableau.

Afin de préparer la dernière séance, j'ai demandé aux élèves de réaliser une frise chronologique à partir du tableau qu'ils ont rempli (Annexe 12).

J'ai trouvé que cette séance était intéressante car elle a permis de montrer aux élèves que les monuments religieux sont variés et très étendus dans le temps. Je pense que les élèves étaient motivés par le fait de découvrir d'autres cultures et d'autres religions, notamment polythéistes qui peuvent leur paraître très éloignées de leur monde.

- Troisième séance : le vendredi 9 décembre 2011

Tout comme la deuxième séance, j'ai mis en place celle-ci dans le prolongement de ce que j'avais réalisé avec les élèves lors des semaines précédentes.

Cette séance avait pour objectif de faire comprendre aux élèves que de nombreux événements convergents (historiques, religieux, artistiques) ont eu lieu dans l'histoire de l'humanité.

J'ai commencé cette séance avec la frise chronologique que j'avais demandé aux élèves de réaliser. Ainsi, après avoir reproduit et rempli la frise au tableau, j'ai demandé aux élèves s'ils connaissaient des dates que l'on pourrait mettre sur cette frise. Ensemble, nous avons ainsi pu compléter la frise avec des dates du programme d'histoire du cycle 3 (800, 987, 1492 entre autres). Cela leur a ainsi montré que la religion a évolué simultanément avec les événements politiques. Dans la même optique, j'ai demandé aux élèves de me citer des œuvres d'arts qu'ils connaissaient. Ils m'en évoqué certaines comme la Tour Eiffel, le château de Versailles ou encore les peintures et gravures de la grotte de Lascaux. Afin de conserver une trace de cette frise, j'en ai distribué une à chaque élève afin de la reproduire.

Je trouve qu'il y a eu une véritable cohérence au fil de ces trois séances imaginées par l'enseignant. En effet, il a lié l'histoire des arts au reste de la société pour l'intégrer dans l'histoire du monde. Cela peut être une manière d'enseigner le fait religieux à travers l'histoire des arts. En effet, il reste dans une optique totalement laïque puisqu'il ne prend parti pour aucune religion en particulier.

### c) La pratique en classe : les séances que j'ai mises en place

Dans l'incapacité de mettre en pratique mon mémoire lors de mon stage en responsabilité (affectée en TPS-PS-MS), j'ai repris contact avec l'enseignant de Hondschoote qui a bien voulu m'accueillir à nouveau. J'ai ainsi pu réaliser trois séances dans cette classe. J'ai décidé de m'appuyer sur le patrimoine local de la ville de Hondschoote et ainsi de le rattacher au fait religieux. J'ai ainsi choisi d'évoquer, en adéquation avec les programmes d'histoire du cycle 3, la Réforme et la Contre-réforme. Hondschoote fut en effet un fief du protestantisme au XVI<sup>e</sup> siècle. De ce fait, l'église a conservé un mobilier très riche où s'exprime la contre-réforme catholique à travers les retables.

- Première séance : le vendredi 16 mars 2012

J'ai décidé de débiter cette séance par une évaluation diagnostique afin de voir les connaissances des élèves. J'avais prévu quelques questions (Annexe 13) car selon moi, les élèves auraient du avoir découvert l'opposition entre catholiques et protestants en CM1. Or, ce n'était pas le cas pour l'ensemble des élèves de la classe. De ce fait, alors que j'avais prévu un rappel d'environ vingt minutes sur ce sujet, j'y ai consacré une dizaine de minutes supplémentaires. J'ai ainsi laissé les élèves chercher dans leur dictionnaire les réponses et j'ai surtout corrigé les questions individuellement au lieu de toutes les corriger à la fin. Cela m'a ainsi permis d'amener les connaissances sur l'opposition entre catholiques et protestants aux élèves. Après cette phase, j'ai présenté aux élèves, via le vidéoprojecteur, des représentations artistiques « côté protestant ». Je leur ai ainsi expliqué l'importance des œuvres d'arts dans la diffusion du message religieux, notamment les objectifs pédagogiques. Comme peinture emblématique de la période, j'ai montré aux élèves *Le massacre de la Saint Barthélémy* de François Dubois et nous l'avons décrit tous ensemble, afin de les amener à comprendre que les artistes ne représentent pas toujours la réalité dans leur tableau mais leurs opinions personnelles. Pour rester du « côté protestant », j'ai présenté aux élèves une caricature protestante du XVI<sup>e</sup> siècle (Annexe 14). Les élèves ont su la décrire et comprendre ce qui y était gravé grâce aux connaissances que je leur avais apporté au début de la séance. Ils ont su en effet expliquer que les catholiques étaient représentés comme vivant dans l'opulence alors que les protestants ne se consacraient qu'à la Bible. Ces différentes œuvres m'ont permis de leur soumettre une dernière œuvre, *La vraie et la fausse Eglise* de Lucas Cranach, à partir de laquelle j'ai créé un diaporama (Annexe 15). En utilisant ainsi les TICE, les élèves ont paru très intéressés

par ce cours vivant. J'ai ainsi travaillé les différents éléments du tableau avec eux, avant de terminer la séance par une discussion sur la religion du graveur. Ils ont tous su me dire que Lucas Cranach était probablement protestant du fait de son regard critique sur le clergé. J'avais prévu de réaliser une trace écrite sur ce qu'ils auraient découvert lors de la séance mais par manque de temps, je n'ai pas eu le temps de la réaliser avec eux.

Après que les élèves soient partis, j'ai discuté avec l'enseignant afin d'obtenir ses impressions sur ma séance. Il m'a affirmé avoir trouvé ma séance intéressante car il a trouvé que les élèves ont acquis de nombreuses connaissances dans celle-ci. De son regard extérieur, il a trouvé les élèves particulièrement captivés par ce qu'ils découvraient.

Concernant ma séance, je pense avoir su rebondir quand j'ai appris par les élèves qu'ils n'avaient jamais vu l'opposition entre les catholiques et les protestants lors des séances d'histoire. En ayant du recul, je pense que cela fut plutôt positif. En effet, les élèves ont complètement découvert cette période de l'histoire et j'ai ainsi pu amener les notions que je souhaitais en utilisant l'histoire des arts, plutôt que de m'appuyer sur les pré-requis des élèves. La description et l'analyse des œuvres avec les élèves s'est plutôt bien passé même si c'était pratiquement tout le temps les mêmes élèves qui participaient.

- Deuxième séance : le vendredi 23 mars 2012

Cette séance a débuté par l'élaboration de la trace écrite portant sur ce qui avait été vu la semaine précédente. La réaliser quelques jours plus tard m'a permis de prendre en compte les connaissances des élèves pour poursuivre mon travail sur la Réforme et la Contre-réforme. Lors de cette séance, j'ai expliqué aux élèves la manière dont les catholiques ont répondu à la Réforme protestante en prenant l'exemple de l'art. Je leur ai ainsi projeté des représentations d'art baroque, à l'instar de l'église Saint Nicolas de Prague. De plus, je me suis appuyée sur des exemples locaux pour leur montrer le rôle joué par les retables dans les églises flamandes du XVI<sup>e</sup> et du XVII<sup>e</sup> siècle. Après leur avoir présenté un schéma légendé sur les retables (Annexe 16) et lu un texte portant sur ces derniers dans la région flamande, je leur ai montré celui de l'église de Bambecke (commune à proximité de la leur) que les élèves ont décrit. Suite à cela, j'ai rappelé l'histoire de Hondschoote en l'inscrivant dans les périodes de trouble du XVI<sup>e</sup> siècle. J'ai ainsi abordé sa période protestante alors qu'elle faisait partie des Pays-Bas espagnols avant d'évoquer le retour au catholicisme de cette ville à travers notamment la mise en place des retables dans l'église Saint Vaast. En effet, je leur ai expliqué que les retables ont servi de

support à la réaffirmation des dogmes et à l'illustration du culte des saints et de la hiérarchie ecclésiastique. Suite à cela, je leur ai présenté un diaporama détaillé sur le retable Saint Sébastien qui se trouve à l'intérieur de l'église de Hondshoote (Annexe 17). Il aurait également été envisageable que je confronte directement les élèves à l'œuvre en allant au sein de l'église de Hondshoote. En effet, cela aurait permis d'avoir une démarche similaire à celle vue au musée de Saint-Omer. Cependant, comme je ne disposais que de trois séances dans cette école pour mettre en place une séquence portant sur le fait religieux, je n'ai pas jugé pertinent de consacrer une séance entière à une sortie pour étudier le retable. De plus, pour des raisons techniques, il m'était également compliqué de faire sortir les élèves de l'école sachant que je n'étais pas en responsabilité dans la classe. Enfin, en collectif, nous avons eu le temps de réaliser la trace écrite de cette séance à partir des mots des élèves.

J'ai trouvé que les savoirs à transmettre dans cette séance étaient d'un niveau assez complexe. J'ai donc essayé de réaliser une transposition didactique en faisant en sorte que les connaissances restent justes d'un point de vue historique en les adaptant à des élèves de CM2. Pour obtenir des informations exactes sur les retables de l'église de Hondshoote, je me suis rapprochée de l'office de tourisme de la commune qui m'a fourni de nombreux documents sur ces retables. Il me semble être parvenu à amener aux élèves des connaissances portant sur la Contre-réforme catholique puisque lors de la réalisation de la trace écrite, les élèves ont su expliquer ce qui avait été vu de manière tout à fait juste. J'ai trouvé que dans l'ensemble les élèves ont semblé intéressés par ce que je leur disais, notamment lorsque je me suis appuyée sur leur commune. En effet, je pense que s'appuyer sur du local montre que les œuvres d'arts ne sont pas forcément destinées à une élite. En ce qui concerne le fait religieux, je pense que le fait de m'appuyer sur ce que les élèves connaissent peut donner une dimension laïque et rassembler toutes les religions, en effet on se situe plus dans du patrimoine local et non plus réellement dans un patrimoine religieux.

- Troisième séance : le lundi 7 mai 2012

Lors de cette séance, j'ai choisi de travailler avec les élèves dans la salle informatique de l'école. Cela m'a ainsi permis d'insérer les TICE dans la pratique de ce mémoire et d'être en accord avec la quatrième compétence du socle commun de connaissances et de compétences : « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ». Les élèves étaient répartis en binôme et devaient réaliser une

recherche dans la continuité des séances précédentes portant sur la Réforme et la Contre Réforme. Je leur ai distribué un dossier dans lequel j'avais réalisé un résumé des connaissances vues précédemment mais également des titres d'œuvres d'inspiration contre réformiste (*La fontaine des quatre fleuves* du Bernin, *La place Saint Pierre* du Bernin, *La descente de croix* de Rubens, *La mort de la Vierge* de Caravage et *Fresque de l'église Saint Ignace de Loyola* de Pozzo). Je leur ai laissé prendre connaissance des œuvres puis nous les avons cherchés en collectif afin de faciliter par la suite le choix des élèves. Suite à cela, nous avons observé ensemble les éléments que je souhaitais retrouver dans cette recherche (photo, date, lieu, description de l'œuvre, courte biographie de l'auteur) puis nous avons analysé le modèle que j'avais effectué pour les guider dans leur recherche à partir de *La vraie et la fausse Eglise* de Lucas Cranach. Puis, chacun des dix binômes s'est attelé à sa recherche après avoir réfléchi à l'œuvre d'art à analyser. Lors du travail des élèves, je les ai aidés à trouver les informations mais la quasi-totalité d'entre eux savaient utiliser un moteur de recherche et l'outil de traitement de texte. Après avoir recherché des informations pendant une trentaine de minutes, quelques groupes ont exposé à leur camarade leurs comptes-rendus. J'ai pu constater que deux œuvres ont été principalement traitées par les élèves (3 pour *La fontaine des quatre fleuves*, 3 pour *La Place Saint Pierre*, 2 pour *La descente de croix* et 2 pour *La mort de la Vierge*).

Je pense que cette séance m'a permis de conclure avec succès cette séquence portant sur la Réforme et la Contre-réforme. Il est vrai que la maîtrise de l'outil informatique par les élèves a facilité la réussite de la séance. Il était indispensable que ces derniers aient des connaissances dans ce domaine pour que l'activité fonctionne. L'objectif était d'amener les élèves à réutiliser leurs connaissances acquises lors des deux séances précédentes pendant cette activité de réinvestissement.

Je pense que cette séquence portant sur la Réforme et la Contre-réforme fut intéressante puisqu'elle a permis d'aborder le thème du fait religieux à travers l'histoire des arts de façon laïque et dans le respect des programmes de 2008. Ces trois séances ont porté sur un thème identique, que j'ai choisi pour la richesse artistique de la période mais également pour la possibilité d'entrer dans le fait religieux sans trop de difficulté et de complexité pour les élèves. En cas de succès de la séquence, il sera possible pour l'enseignant de procéder à nouveau de cette manière pour évoquer le fait religieux, en s'appuyant ainsi sur le programme d'histoire, à travers des thèmes tels que l'Islam, le rôle de l'Eglise ou l'extermination des Juifs.

## Conclusion

En 1989, Philippe Joutard soulignait dans le *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales* l'inculture religieuse des élèves qui les empêchait alors d'avoir accès aux œuvres majeures du patrimoine. Suite à ce constat, des modifications dans les programmes scolaires ont eu lieu afin de favoriser la compréhension du religieux et des œuvres d'arts chez les jeunes. Toutefois, il faudra attendre 2002 et le rapport de Régis Debray *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque* pour qu'apparaissent des recommandations sur la mise en œuvre de cet enseignement. Régis Debray suggérait notamment « de favoriser une approche de plain-pied du fait religieux à travers ses manifestations artistiques et culturelles ». En effet, la connaissance du religieux permet la compréhension du patrimoine et inversement. Ainsi, il m'a semblé judicieux d'utiliser en classe l'histoire des arts qui semble être un outil privilégié pour enseigner le fait religieux. Outre le fait que les thèmes religieux soient très présents dans les œuvres d'arts, notamment jusqu'au XIXe siècle, l'art peut permettre d'acquérir un regard critique sur le monde contemporain. Utiliser les œuvres d'arts comme outil pour enseigner le fait religieux est un moyen laïc et scientifique d'amener ce thème si tabou dans les classes élémentaire et donc de tenter de faire face à l'inculture. Néanmoins, d'autres sources existent dont il ne faut pas négliger l'importance dans la suite de la scolarité tels que les textes.

Afin de voir concrètement la manière dont il est possible d'utiliser les œuvres d'arts pour enseigner le fait religieux, je me suis rapprochée de deux institutions culturelles de la ville de Saint Omer que sont le musée de l'hôtel Sandelin et le service ville d'art et d'histoire. Travailler en partenariat avec des institutions locales est un moyen intéressant, même s'il peut être compliqué à mettre en place, pour accéder à l'œuvre et ainsi permettre aux élèves d'acquérir des connaissances sur le fait religieux tout en restant dans une démarche laïque. En tant que professeur des écoles, il faut également être capable de rester dans cette démarche au sein de la classe. Pour traiter ce thème du fait religieux, l'enseignant peut s'appuyer sur un des points du programme d'histoire-géographie comme je l'ai fait avec « la Réforme et la Contre-réforme » et utiliser les œuvres d'arts de la période pour commenter les faits politiques ou sociaux. Cependant, il ne faut pas tomber dans l'instrumentalisation de l'art au service de l'histoire mais plutôt exploiter les œuvres lorsque celles-ci ont joué un rôle dans les événements. L'art pourra également être utilisé dans d'autres thèmes, pas uniquement religieux, comme le politique et ainsi l'enseignant

pourra montrer aux élèves le rôle des artistes, ces derniers pouvant également être au service des Etats, et pas uniquement des instances religieuses.

Enseigner le fait religieux à travers l’histoire des arts en cycle 3 peut donc se faire en prenant appui sur des œuvres locales, afin de montrer que l’art peut permettre de comprendre le passé – et donc les faits religieux - et ainsi qu’il est possible d’agir sur le monde contemporain.



# Annexes

## Annexe 1 : Histoire Géographie Histoire des arts, cycle 3, Les Ateliers Hachette, Hachette Education.

### 7 La naissance et l'expansion de l'islam

Vers 610, Mohammed (ou Mahomet) prêche en Arabie une nouvelle religion monothéiste\*, l'islam\*, qui se répand rapidement et donne naissance à une importante civilisation.

**La naissance de l'islam**  
Au 7<sup>e</sup> siècle, l'Arabie est peuplée de polythéistes, de juifs et de chrétiens. Vers 610, un marchand nommé **Mohammed** ou **Mahomet** (571-632) prêche une nouvelle religion : l'islam. Cette religion propose de croire en un dieu unique, Allah, et de suivre une vie juste.  
En 622, Mohammed fuit La Mecque où les premiers musulmans\* sont persécutés et se réfugie à Médine. Cette date, dite « hégire\* », est le début de l'ère musulmane. En 630, Mohammed s'empare de La Mecque.

**Qu'est-ce que l'islam ?**  
Selon l'islam, Mohammed a reçu de Dieu la révélation\* de la nouvelle religion qu'il a ensuite transmise aux hommes. Cette révélation a été rassemblée après sa mort dans le Coran, livre écrit en langue arabe et qui comprend 114 chapitres ou sourates.  
Le musulman doit observer les « cinq piliers de l'islam » : affirmer qu'il est musulman (profession de foi), donner de l'argent aux pauvres, jeûner\* pendant le ramadan\*, prier et aller en pèlerinage\* à La Mecque (Doc. 1).

Que faut-il faire avant de prier (Doc. 1) ?

Que se passe-t-il pendant le mois de ramadan ? Pourquoi ?

Dans quelle ville les musulmans rendent-ils en pèlerinage ?

**Les conquêtes arabes**  
Les Arabes se lancent aux 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> siècles à la conquête de l'Asie, l'Afrique et de l'Europe (Doc. 2). Ils ont occupé le Portugal et l'Espagne. Ils entrent dans le royaume franc. Ils sont arrêtés par le trouf Charles Martel en 732 à Poitiers. Ils échouent, ajoutés à ceux de Constantin (718) et de Talas (751), pro l'arrêt des conquêtes.

Doc. 2 : Le monde musulman à la fin du 7<sup>e</sup> siècle.

### Le Moyen Âge

**Le sais-tu ?**  
Les musulmans utilisent les lettres, les couleurs et les dessins géométriques pour créer leurs œuvres d'art car ils ne doivent pas reproduire le corps humain. Mais certains le font parfois.

Où et quand les conquêtes arabes ont-elles été stoppées (Doc. 2) ?  
Jusqu'à l'islam s'est-il étendu ?

**La civilisation arabo-musulmane**  
Le monde arabo-musulman se situe au carrefour de l'Europe, de l'Afrique et de l'Asie. Il commerce (Doc. 3) avec l'Inde, la Chine, l'Afrique et revend ses achats tout autour de la Méditerranée : ivoire, étoffes précieuses, épices, soie, esclaves... La ville est le cœur de la civilisation musulmane. Bagdad, Damas et Le Caire sont de grands centres d'art et de culture. Leur rayonnement est immense.  
Les palais, les jardins, les mosquées\* (voir page 22) témoignent de la splendeur de l'art musulman.

Doc. 3 : Enluminure montrant le commerce par caravane, 1237.

Où sont placées les marchandises transportées (Doc. 3) ?  
De quelles marchandises peut-il s'agir ?

**Lexique**  
Hégire : début de l'ère musulmane.  
Islam : religion musulmane ; signifie « la soumission à Dieu ».  
Jeûner : ne pas manger volontairement pendant une certaine période.  
Monothéiste : qui croit en un seul dieu.  
Mosquée : édifice religieux musulman.  
Musulman : fidèle de l'islam.  
Pèlerinage : voyage vers un lieu saint pour des raisons religieuses.  
Ramadan : mois de jeûne des musulmans.  
Révélation : vérité divine (parole de Dieu) transmise aux hommes.

**Résumé**  
L'islam prêche par Mohammed s'est répandu rapidement grâce aux conquêtes arabes. Il est à l'origine d'une brillante civilisation.

### 14 L'Église au Moyen Âge

La religion chrétienne était au centre de la vie, des rites\* et des institutions des populations du Moyen Âge.

**Une Europe chrétienne**  
Presque tous les habitants de la France et de l'Europe sont de religion chrétienne. Ils forment une vaste communauté nommée « la chrétienté\* », mais ils ne s'entendent pas toujours bien entre eux (voir page 49).  
Le chrétien\* adore Dieu, prie la Vierge (Doc. 1) et les saints. Sa vie quotidienne est rythmée par la religion avec ses fêtes, comme Pâques, et ses temps particuliers, comme le carême.

Décris cette statue (Doc. 1).  
Quel sentiment le sculpteur a-t-il voulu exprimer ?

**Les sept sacrements**

Doc. 2 : Enluminure de mariage chrétien au 11<sup>e</sup> siècle.

Les sacrements sont distribués au cours de cérémonies. Chez les catholiques, il existe sept sacrements : le baptême (pour devenir chrétien), la confirmation (où l'on reçoit l'Esprit saint), la pénitence (le pardon des péchés), l'eucharistie ou communion (où l'on reçoit le corps de Jésus), l'extrême-onction (donnée aux malades), l'ordre (qui permet à un homme de devenir prêtre) et le mariage (Doc. 2).

Décris la scène (Doc. 2).  
À quoi reconnaît-on le fiancé ? la fiancée ? le prêtre ?  
Qui sont les personnes autour d'eux ?  
Comment est symbolisé le mariage entre les deux jeunes gens ?

### Le Moyen Âge

**Le rôle de l'Église**  
L'Église sacrée et conseille les rois. Elle préside à l'adoubement du chevalier et à l'hommage. Elle tente aussi de limiter les périodes de guerre et de contrôler la violence des chevaliers. Elle entretient les écoles, les hôpitaux et porte secours aux pauvres. L'Église poursuit, juge et condamne ceux qu'elle accuse d'hérésie\*.

Doc. 3 : Hôpital ou hospice, enluminure du 11<sup>e</sup> siècle, musée de l'Assistance publique, Paris.

Décris les lits des malades (Doc. 3).  
Que font les religieux et les soignants ?

**Le sais-tu ?**  
Les moines ont le haut du crâne rasé. Cette tonsure indique qu'ils ne sont pas laïcs mais qu'ils appartiennent au clergé.

**Lexique**  
Abbé (féminin : abbesse) : chef d'une abbaye.  
Chrétien : fidèle de la religion chrétienne.  
Chrétienté : ensemble des peuples et des pays chrétiens.  
Clergé : ensemble des hommes d'Église. Il se divise en deux catégories : le clergé séculier (curés et évêques) et le clergé régulier (moines et religieuses).  
Évêque : chef d'un diocèse.  
Hérésie : doctrine que l'Église condamne.  
Rite : cérémonie.

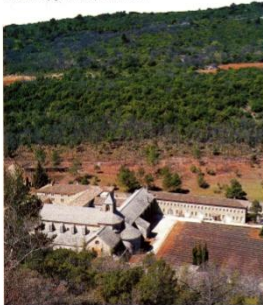
**Résumé**  
La vie au Moyen Âge était rythmée par la religion chrétienne. L'Église, représentée par le clergé, jouait un rôle très important dans la société.

## 18 Une abbaye romane : Sénanque

Dès le **VI<sup>e</sup>** siècle, les abbayes accueillent des moines ou des moniales et se développent en Europe occidentale. Sénanque a été fondée en 1148 à l'est d'Avignon par des moines suivant la règle de saint Bernard. C'est un superbe monument d'art roman, à l'architecture très simple.

### Vue générale de l'abbaye

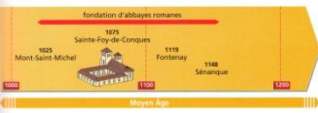
Les moines ont construit l'abbaye dans un lieu écarté et d'accès difficile. L'abbaye comprend un ensemble de bâtiments serrés autour de l'église et du cloître (doc. 1 et 2). Les moines y vivent entre eux, y prient et y travaillent.



Doc. 1 : L'abbaye de Sénanque.

### Le Moyen Âge

fondation d'abbayes romanes



Doc. 2 : Le plan de l'abbaye.

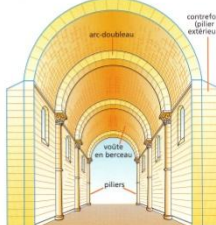
2 Compare la photographie et le plan (Doc. 1 et 2). Repère l'église et le cloître sur la photographie.

3 Pourquoi les moines ont-ils choisi un lieu isolé et proche d'un ruisseau ?

### L'architecture de l'abbaye

Comme souvent dans les églises romanes, l'église de Sénanque est relativement peu élevée.

Les voûtes sont arrondies en berceau (doc. 3). Elles sont très lourdes et pèsent sur les murs et sur les piliers. Les fenêtres sont petites et les murs, très épais, sont renforcés à l'extérieur par des contreforts, sinon tout s'effondrerait.

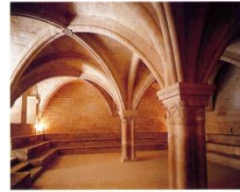


Doc. 3 : Une voûte en berceau.

### La vie des moines dans l'abbaye

Les moines prennent leur repas ensemble dans le réfectoire et dorment dans une même pièce, le dortoir. Ils se réunissent dans la **salle capitulaire** pour prendre toutes les décisions qui intéressent l'abbaye (doc. 4).


Les moines travaillent manuellement plusieurs heures par jour. Certains cultivent la terre pour ravitailler l'abbaye, d'autres s'occupent des tâches ménagères, d'autres enfin recopient et décorent des manuscrits (voir page 50).



Doc. 4 : La salle capitulaire de l'abbaye de Sénanque.

### Une vie de prières

Les moines (ou les moniales selon les abbayes) prient sept fois par jour à l'église. Ils lisent aussi la Bible et d'autres livres religieux. Ils prient et méditent seuls et en silence dans le cloître (doc. 5).



Doc. 5 : Le cloître de l'abbaye de Sénanque.

3 Décris le cloître.

#### Le sais-tu ?

Chaque abbaye possède un trésor d'objets précieux offerts par les laïcs : reliquaires, vases, manuscrits. Ils sont vendus en cas de besoin ou parfois pillés lors des guerres.

---

#### \* Lexique

**Abbaye** : couvent ou monastère dirigé par un abbé ou une abbesse.  
**Art roman** : art répandu en Europe occidentale de la fin de l'époque carolingienne jusqu'à la diffusion de l'art gothique.  
**Cloître** : cour ou jardin entourés d'une galerie adossée à l'église de l'abbaye.  
**Moine (féminin : moniale)** : religieux vivant en communauté et à l'écart du monde.  
**Règle** : règlement qui organise la vie des moines et des moniales (travail, prières...).

---

#### Résumé

L'abbaye est un lieu de vie, de prière et de travail pour les moines et les moniales. Elle comprend de nombreux bâtiments.

## Annexe 2 : Histoire Géographie Histoire des arts, cycle 3, Les Ateliers Hachette, Hachette Education.

## 8 Zoom sur... UNE MOSQUÉE

Le Moyen Âge

### Découvrir une mosquée à Fès (Maroc)

La mosquée el Karawiyine a été fondée par une femme, une riche héritière, qui acheta le terrain et fit commencer la construction en 857 de notre ère. Une université très célèbre fut installée dans la mosquée. La mosquée comprenait au départ une salle de 35 m de long, 4 nefs, une petite cour et un minaret. Elle fut progressivement agrandie jusqu'à contenir 16 nefs. Plus de 20 000 personnes peuvent venir participer à la prière. Dans la cour, une fontaine permet au fidèle de se purifier le corps avec de l'eau.



Doc. 1 : La mosquée el Karawiyine, à Fès (Maroc), vue d'avion.

le minaret

le portique couvert

la nef (la salle de prière)

la fontaine aux ablutions

la cour

Doc. 2 : La fontaine aux ablutions.

2 Repère le minaret sur la photographie (Doc. 1) et fais une recherche pour expliquer à quoi il sert.

3 Quelle forme ont les arcades de la cour de la mosquée ?

4 Recherche sur la photographie (Doc. 2) les éléments en bois, en stuc, en marbre.

### Comprendre l'architecture d'une mosquée

Les mosquées possèdent toutes quelques éléments essentiels.



Doc. 3 : Le minaret est une tour qui comprend au sommet une terrasse d'où le muezzin appelle les musulmans à la prière.



Doc. 4 : La salle de prière est le lieu où se réunissent les fidèles.



Doc. 5 : Le mihrab est une niche qui indique la direction de la Mosquée vers laquelle prient les fidèles.



Doc. 6 : Le mihrab est la chaire d'où l'imam fait son discours.

### Fais le plan d'une mosquée

Pour faire le plan d'une mosquée, il te faut : du papier, un crayon de papier, une règle.

1. Regarde bien la photo aérienne de la mosquée (doc. 1) et repère les différents espaces qui la composent : la salle de prière, la cour intérieure et le portique couvert.
2. Choisis les symboles qui représenteront sur ton plan le minaret, la fontaine et le portique.
3. Dessine un rectangle pour figurer la cour intérieure de la mosquée et place les autres éléments autour.
4. Place aux bons endroits les symboles du minaret, de la fontaine et du portique. N'oublie pas de créer une légende pour faciliter la lecture de ton plan.

#### Le sais-tu ?

Le plan des mosquées serait inspiré de celui de la maison de Mohammed à Médine.

**20 Zoom sur L'ART DU VITRAIL Le Moyen Âge**

Un vitrail est composé de morceaux de verre colorés qui forment un dessin. L'art du vitrail se développe au Moyen Âge, à partir du 12<sup>e</sup> siècle, avec la construction des églises de style gothique. Plus hautes, avec des ouvertures plus larges sur l'extérieur, ces églises sont ornées de vitraux qui laissent pénétrer une lumière colorée à l'intérieur.

**► Découvrir un vitrail du Moyen Âge**

Le vitrail de l'arbre de Jessé se trouve dans une chapelle de l'église de l'abbaye de Saint-Denis. Cette église, construite au 12<sup>e</sup> siècle, est complètement transformée au 13<sup>e</sup> siècle par l'abbé Suger, qui en fait la première église de style gothique. Des chapelles sont ajoutées au chœur, les murs sont surélevés et d'immenses vitraux, comme celui de l'arbre de Jessé, sont installés.

**Le sais-tu ?**

L'église de l'abbaye de Saint-Denis a joué un grand rôle dans la monarchie française. De Dagobert I<sup>er</sup> (629-639) jusqu'à Louis XVIII (1814-1824) les rois de France y ont été enterrés.

L'arbre de Jessé représente l'ar généalogique de Jésus. Le vitrail montre un arbre sortant de Je endormi et sur lequel sont visés plusieurs de ses descendants : le David, Marie et, tout en haut, Jé. De nombreux symboles font rrence à la monarchie (fleurs de couleur bleue, couronnes...).

**Doc 1 :** Le vitrail de l'arbre de Jessé, vers 1144 (le bas du vitrail est plus tardif, verre teinté et plomb).

**Doc 2 :** Un artisan dessine le « carton » ou dessin du vitrail en dimensions réelles sur la table du verre.

**Doc 3 :** Des verres de couleur sont ensuite découpés avec un fer rouge pour former les différentes parties du vitrail. Certaines pièces de verre sont peintes.

**Doc 4 :** Les morceaux de verre sont assemblés sur le carton. On utilise du plomb pour assembler les morceaux de verre.

**Doc 5 :** Après nettoyage, le vitrail est installé à sa place dans l'église.

**Fabrique un vitrail**

Pour fabriquer un vitrail, il te faut : des feuilles de papier vitrail de couleurs différentes, un morceau de papier noir, un crayon blanc, un crayon de papier, un cutter, des ciseaux, de la colle.

- Dessine avec le crayon blanc sur le papier noir des formes géométriques légèrement espacées les unes des autres. Les formes peuvent être disposées pour créer un dessin (un bateau, une fleur, une maison...).
- Demande à un adulte de découper les formes au cutter de façon à éviter le papier noir.
- Pose les formes sur des feuilles de papier vitrail de couleurs différentes et reproduis-les en ajoutant 1 cm autour de chacune pour pouvoir coller. Découpe ensuite chaque forme.
- Colle sur le papier noir les bords des formes sur l'avers de ton dessin. Tu obtiens un vitrail que tu peux placer devant une source de lumière.

**1. Dénoue le vitrail (Doc 1) : sa forme ses motifs, ses couleurs.**

**2. Dénoue l'arbre et les personnages représentés.**

**3. À quoi sert la lumière qui traverse le vitrail ?**

**4. À ton avis, quelles couleurs laissent passer le plus de lumière ?**

**Annexe 3 : Histoire des arts, cycle 3, Les Dossiers Hachette, Hachette Education.**

**Quelles croyances sont les plus répandues chez les chrétiens ?**

Au Moyen Âge, la création artistique est dominée par les thèmes religieux. Les églises exposent de nombreuses œuvres d'art qui font partie du culte chrétien et aident les laïcs à assurer leur salut.

**Doc 1 :** Un monde créé et ordonné par Dieu (La Cour céleste et le Couronnement de la Vierge par la Trinité, Enguerrand Quarton, 1464, retable, huile sur bois, 2,20 m de haut par 1,83 m de large, musée Pierre-de-Luxembourg, Villeneuve-lès-Avignon).

**Doc 2 :** Le Diable, ennemi suprême (bas-relief du portail de l'église Sainte-Marie-de-Souillac, département du Lot, 12<sup>e</sup> siècle). Ce bas-relief illustre la légende de Théophile, qui fait partie des récits de tentations que le Diable impose aux êtres humains. Clerc, renvoyé par son évêque, Théophile promet au Diable de lui obéir s'il lui rend son emploi. Mais Théophile regrette ensuite sa promesse et supplie la Vierge Marie, qui le libère de ce pacte.

**Doc 3 :** Cherche l'origine de l'expression chant grégorien.

**10. Comment chante-t-on un chant grégorien ?**

**11. À quel événement Marie assiste-t-elle ? Quelle est sa réaction ?**

**L'ADORATION DE LA VIERGE MARIE**

Les clercs chantent des poèmes pour célébrer Marie, la mère de Jésus. Par exemple, le Stabat Mater – en latin La Mère se tenait debout – est chanté en latin, à l'unisson et sans accompagnement instrumental, comme tous les autres chants grégoriens.

Debout, la Mère, pleine de douleur, Se tenait en larmes, près de la Croix, Tandis que son Fils subissait son calvaire!

Alors son âme gémissante, Toute triste et toute dolente, Un glaive<sup>1</sup> transperça.

Extrait du Stabat Mater, chant grégorien, 10<sup>e</sup> siècle, Italie.

1. Un glaive, un martyre. 2. Douloureux. 3. Sortie d'épée.

**1. Sur quel support cette œuvre est-elle réalisée ?**

**2. Combien de parties la compose-t-elle ?**

**3. Quelle partie occupe le plus de place ? Pourquoi ?**

**4. Quelle est la couleur dominante de cette partie ?**

**5. Quel personnage est au centre du retable ? Comment est-il mis en valeur ?**

**6. Où cette œuvre est-elle placée ? À ton avis, pourquoi ?**

**7. Comment le Diable est-il représenté ?**

**8. Qui libère Théophile de son pacte avec le Diable ?**

**9. Cherche l'origine de l'expression chant grégorien.**

**10. Comment chante-t-on un chant grégorien ?**

**11. À quel événement Marie assiste-t-elle ? Quelle est sa réaction ?**

## Comment le culte chrétien est-il organisé ?

**Doc. 1** Par la construction de lieux de culte de plus en plus grands (maquette de la cathédrale gothique de Reims est l'exemple durable). Entre le début du XII<sup>e</sup> et la fin du XIII<sup>e</sup> siècle plus de 80 cathédrales gothiques sont bâties en France, surtout dans le Bassin parisien. L'utilisation de l'arc brisé et de la croisée d'ogive à l'intérieur et des arcs-boutants à l'extérieur permet d'élever ces églises toujours plus hautes.

1. Quelle est la forme de la cathédrale de Reims ?
2. Cherche quelles sont ses dimensions (longueur, largeur et hauteur des tours).
3. Quelles innovations permettent aux églises gothiques de s'élever toujours plus haut ?

**Doc. 3** Par le culte des reliques, le culte chrétien est d'abord celui des reliques du Christ, des apôtres et des saints. Par exemple, le roi saint Louis (1215-1270) dépense une fortune pour acheter une couronne d'épines de Jésus. La place dans un reliquaire richement décoré et fait construire la Sainte-Chapelle, à Paris, pour l'y abriter.

**Doc. 4** Par le culte des Évangiles (Évangiles de Metz, manuscrit copié et relié dans le Nord-Est de la France, XI<sup>e</sup> siècle). Les Évangiles sont les écrits les plus importants du christianisme, puisqu'ils racontent la vie et le martyre de Jésus. Surtout, ils citent ses paroles qui sont à la base des croyances chrétiennes. Au Moyen Âge, on pense que la beauté des livres d'Évangile doit montrer la valeur du texte copié à l'intérieur.

① Couronne d'épines de Jésus (cathédrale Notre-Dame de Paris).

② Reliquaire de la couronne d'épines (bronze, argent, diamants, pierres précieuses, relié d'après les dessins de Volterre-Duc par l'orfèvre Philippe Pousinque-Besard, 1562, 88 cm de haut et 49 cm de large, cathédrale Notre-Dame de Paris).

③ Texte en lettres d'or, pierres précieuses, émaux, plaque d'ivoire sculptée dans des défenses d'éléphant ou de morse.

**Doc. 2** Par la diffusion d'images religieuses (vitraux du portail royal représentant une Vierge à l'Enfant, cathédrale gothique de Chartres, XII<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles). Les églises gothiques sont décorées de vitraux. Découpés au fer rouge, les morceaux de verre peints sont assemblés dans un maillage de plomb, formant une mosaïque lumineuse. Les vitraux illustrent les récits de la Bible car la majorité des gens ne savent pas lire au Moyen Âge.

4. À ton avis, qui la Vierge Marie tient-elle sur ses genoux ?
5. Quelle couleur domine dans ce vitrail ?
6. À quoi servent les vitraux ?

**Doc. 4** Par le culte des Évangiles (Évangiles de Metz, manuscrit copié et relié dans le Nord-Est de la France, XI<sup>e</sup> siècle). Les Évangiles sont les écrits les plus importants du christianisme, puisqu'ils racontent la vie et le martyre de Jésus. Surtout, ils citent ses paroles qui sont à la base des croyances chrétiennes. Au Moyen Âge, on pense que la beauté des livres d'Évangile doit montrer la valeur du texte copié à l'intérieur.

11. Quels matériaux sont utilisés pour décorer cette reliure ?
12. Quel détail montre que c'est la reliure d'un livre chrétien ?
13. Qu'est-ce qui montre que le contenu de ce livre est précieux ?

## Comment les laïcs assurent-ils leur salut ?

« Carnaval » est joué sur un tonneau et fait un signe d'adieu.  
« Carême » est assis sur un prie-dieu.

**Doc. 1** Par le respect du calendrier et des fêtes chrétiennes (Le Combat entre Carnaval et Carême, Pieter Bruegel l'Ancien, 1559, huile sur bois, 1,64 m de large par 1,18 m de haut, Kunsthistorisches Museum, Vienne, Autriche). Le « calendrier des fêtes des saints, de la Vierge et du Christ » rythme l'année. Ces fêtes sont très suivies par les chrétiens parce qu'elles font partie du culte. Par exemple, le Carême est la période de jeûne de quarante jours qui prépare la fête de Pâques. Le début du Carême est le mercredi des Cendres, après Mardi gras et le Carnaval. Dans ce tableau, Pieter Bruegel l'Ancien illustre cet enchaînement chronologique.

1. Décris les personnages de Carnaval et Carême. Quelles sont leurs différences ? Pourquoi ?
2. Comment « Carnaval » et « Carême » s'affrontent-ils ?
3. Est-ce que la population participe à ce combat ? Comment ?

**Doc. 2** Par le respect de la confession (autel de l'église romane d'Avenas, département du Rhône, XII<sup>e</sup> siècle, calcaire blanc dans lequel sont sculptés le Christ et ses douze apôtres). Au Moyen Âge, la confession des péchés est obligatoire au moins une fois par an. Les laïcs se confessent à leur curé, publiquement, au milieu de l'église, devant l'autel. L'autel ressemble à une table (en bois, en pierre ou en métal), pour garder le souvenir du dernier repas de Jésus avant sa crucifixion. C'est à l'autel que le curé dirige la messe.

4. Décris cet autel (matériau, technique utilisée).
5. Quelle scène est sculptée sur le devant de cet autel ?
6. Qui recueille les confessions des laïcs ? Où ?

**Doc. 3** Par l'accomplissement de pèlerinages (nouveau pour l'insigne de pèlerin de Compostelle, XI<sup>e</sup> siècle, terre noire gravée, Cettua, Belgique). Le pèlerinage est une pénitence : en partant à Jérusalem, Rome ou à Compostelle, les laïcs espèrent obtenir le pardon de leurs péchés. À Compostelle, en Espagne, les fidèles prient sur les reliques de l'apôtre Jacques. L'insigne de pèlerinage est rapporté, en souvenir, sur une broche de plomb ou d'étain, cousue sur le chapeau ou sur la cape du pèlerin.

Un nimbe (sorte de couronne) surmonte la tête de saint Jacques.  
La main gauche agrippe un chapellet (il fait glisser des grains entre ses doigts en récitant des prières).  
La coquille est à la forme d'une coquille de saint Jacques.

7. Comment l'insigne de pèlerin de Compostelle est-il fabriqué ?
8. Que porte l'apôtre Jacques ?
9. Pourquoi est-il important de porter cet insigne ?

### CARNET DE ROUTE

**Les croyances chrétiennes**

Au Moyen Âge, les **retables** peints, les **bas-reliefs** sculptés dans la pierre ou dans le bois et les **chants grégoriens** expriment les **croyances chrétiennes**. Par exemple, les chrétiens croient qu'ils revoient après la mort les récompenses ou les punitions qui correspondent à leurs mérites ou à leurs fautes. Ils croient aussi que le monde ici-bas est le lieu d'une guerre entre Dieu et le Diable et que la Vierge Marie est la protectrice suprême des hommes.

**L'organisation du culte chrétien**

Les chrétiens se rassemblent dans des **bâtimens appelés « églises »**. Parmi elles, les **cathédrales gothiques** sont les plus grandes et les plus belles jamais construites en Europe. Les chrétiens y vénèrent des reliques enfermées dans des **reliquaires**, car ils croient qu'elles les protègent des « malheurs des temps » et qu'elles accomplissent des miracles.

Les livres d'Évangile sont richement décorés à l'aide de reliures d'ivoire et de pierres précieuses qui prouvent la valeur des textes qu'elles protègent.

**L'accomplissement du salut**

Les fêtes religieuses, fixées dans le « calendrier des fêtes des saints, de la Vierge et du Christ », rythment l'année des laïcs. Les **sacrements**, comme les fêtes, **appartiennent au culte**. Leur respect garantit le salut des âmes.

Ainsi, beaucoup de chrétiens font des pèlerinages dans les lieux saints de Palestine (Jérusalem) et d'Europe (Rome, Compostelle) pour se faire pardonner leurs péchés. Ils en gardent le souvenir grâce aux insignes de pèlerinage cousus sur leurs vêtements.

## Annexe 4 : Histoire des arts, cycle 3, collection Explorer, Nathan.

**Les arts de l'espace**

### L'architecture religieuse chrétienne : l'art roman

manuel, p. 25

→ Informations

Le terme **art roman** est utilisé pour la première fois au début du XIX<sup>e</sup> siècle par les archéologues et les historiens d'art. C'est donc un terme de classement scientifique et non une appellation d'origine, comme c'est le cas pour la plupart des styles de l'histoire de l'art avant le XIX<sup>e</sup> siècle. Avant lui, tout l'art médiéval était dénommé « gothique », terme d'ailleurs condescendant : il désignait l'art des peuples barbares de l'Antiquité (les « Goths »), considéré à l'époque comme peu évolué en comparaison de l'art gréco-romain. L'engouement du XIX<sup>e</sup> siècle pour le Moyen Âge, notamment à la suite du roman de Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*, amène les chercheurs à s'intéresser de plus près à cette longue période historique. Initialement qualifié de roman pour son respect des formes de l'art romain et notamment de l'arc plein cintre, ce style architectural apparaît, dès qu'on l'étudie en détail, autant dans la rupture que dans la continuité de Rome. De l'Antiquité romaine, l'art roman veut imiter la construction en petit appareil (brique) : il utilise la pierre de petite taille assemblée au mortier et assemblée au mortier. Il emprunte également, mais c'est généralement beaucoup moins visible, le goût prononcé pour les jeux de rapports et de proportionnalité des mesures et les subtilités géométriques. Il utilise enfin à l'envers l'arc en plein cintre, qui est la grande spécificité romaine (manuel p. 18 et p. 41 de ce guide). En ce qui concerne les ruptures, il faut noter, outre la forme même de l'édifice qui sera vue plus en détail ci-dessous, l'utilisation par l'art roman d'un nouvel arc, de forme pointue, dit **arc brisé**. Souvent improprement nommé « ogive », il n'est pas spécifique de l'art gothique contrairement à ce que l'on croit souvent (manuel p. 26 et p. 52 de ce guide). Très utilisé par le style roman, au contraire, cet arc permet de pouvoir aligner sur les mêmes hauteurs – et donc selon une plus grande unité visuelle – plusieurs baies de largeurs différentes. En effet, comme l'indique le schéma ci-contre, le dessin de l'arc en plein cintre se fait selon un demi-cercle ayant comme diamètre la distance entre les deux piliers de la baie dont il forme la voûte. Cela interdit d'avoir par exemple trois baies de largeurs différentes et de mêmes hauteurs. L'arc brisé réduit cette difficulté car il déplace le centre de courbure des arcs. Il est également réputé pour développer des poussées moins importantes sur les piliers et les murs que le support.

Succession d'arcs en plein cintre de largeurs différentes : les hauteurs sont différentes.

Succession d'arcs brisés de largeurs différentes : les hauteurs sont identiques.

L'art roman est le premier grand style architectural de l'Occident chrétien. On considère généralement qu'il acquiert sa maturité aux alentours de l'an 1000 : prédomine alors le souci de remplacer les plafonds de bois des églises par une voûte de pierre donnant une unité minérale à l'ensemble. Les bâtisseurs sont initialement motivés par le besoin d'en finir avec les trop nombreux incendies qui détruisent souvent les plafonds en ces temps de guerres fréquentes. Ils tentent également de prendre au pied de la lettre les mots de Jésus s'adressant à Pierre : « Tu es Pierre, et sur cette pierre je bâtirai mon église. » (Matthieu, 16-18). L'architecture de pierre est enfin un indice de prospérité et de vigueur pour les villes qui veulent acquérir une notoriété sur le chemin du pèlerinage à Saint-Jacques de Compostelle.

- Lire les informations sous le titre du document. Y insister car elle permettront la comparaison avec la cathédrale, p. 26. La hauteur de 22 mètres n'est pas celle de la tour centrale (qui culmine à 26 mètres), mais celle de la nef, équivalente à celle du transept, visible ici en D.
- Répondre aux questions.
- 1. Faire reconnaître la croix latine dans la forme du plan ; le montant vertical est plus long que le montant horizontal. Faire remarquer que cette forme reprend celle de la croix de Jésus. Expliquer que ce plan, qui décrit un vaste espace couvert reposant sur des colonnes ou des piliers, est également emprunté à l'Antiquité. C'est celui de la basilique gréco-romaine, lieu public à destinations diverses (tribunal, centre d'affaires...), situés sur le forum lui-même proche du temple (manuel p. 19).
- 2. Observer l'image et relier ses formes à celles du plan. Expliquer alors la structure fondamentale du sanctuaire chrétien, dont cette église est un bon exemple.
  - La nef, qui n'est pas visible sur la photographie, abrite le peuple des fidèles. Elle s'étend jusqu'à l'autel, lieu du sacrement.
  - L'autel se situe au croisement de la nef et des transepts, sorte de nefs perpendiculaires réservées aux moines.
  - Derrière lui, le chœur abrite les reliques du saint auquel l'église est dédiée. Autour d'elles a été ménagé le **déambulatoire** ainsi que les **chapelles rayonnantes** qui permettent aux fidèles de se rapprocher des reliques et de prier à leur proximité.
  - Dire que le chœur vu de l'extérieur s'appelle le **chevet**.
  - Faire lire le texte sous l'image et les indications flechées. Faire remarquer que les étages de l'église semblent s'entasser les uns sur les autres, donnant un aspect compact à l'ensemble.
  - Constaté que les ouvertures sont relativement petites et laissent voir une grande quantité de murs. Préciser qu'il ne s'agit pas de fenêtres, car elles ne s'ouvrent pas, mais de baies.
  - Elles sont hermétiquement fermées par les vitraux que les maîtres verriers nomment, pour les distinguer des fenêtres, des « murs de lumière ».
  - En déduire la relative obscurité qui doit régner à l'intérieur, et qui définit l'atmosphère de recueillement recherchée par les fidèles.
- Constaté le nombre croissant de baies au fur et à mesure de l'élévation, qui allège d'autant le poids des murs ; ceci va de pair avec la réduction régulière de la largeur des parties de l'édifice.
- Faire déduire de la comparaison du plan et de la photographie que la tour centrale est à la verticale du croisement de la nef et des transepts.
- Faire désigner sur le plan les quatre piliers qui supportent la tour. Noter qu'ils forment un carré. Expliquer que cette forme symbolise la Terre dans la tradition chrétienne : elle est parfaite et ses quatre coins rappellent les quatre points cardinaux, les quatre éléments ou encore les quatre vents.
- Le ciel, lieu divin, est indiqué pour sa part par la **flèche de la tour**. Dire qu'il est généralement symbolisé par le cercle ou la sphère, plus parfaits encore que le carré. La forme octogonale de la tour centrale fait la transition entre le carré terrestre et le cercle divin. En déduire la grande science géométrique et symbolique des artistes du Moyen Âge.
- Répondre aux questions.
- 3. Relier la réponse aux considérations précédentes sur les solutions trouvées pour élever l'édifice le plus haut possible.
- 4. La réponse à cette question peut éventuellement amener le débat. Il est fort possible en effet que pour certains élèves, la ligne droite domine. Indiquer dans ce cas que bien qu'objectivement moins nombreuses, les courbes des arcs et des murs du chœur et des chapelles sont visuellement très prégnantes ; elles peuvent être considérées comme largement dominantes. Demander de se souvenir de cette remarque pour l'étude de la page suivante (art gothique).

**Compléments**

- Rechercher sur Internet des intérieurs d'églises romanes et constater la relative pénombre qui y régnent.
- Visiter virtuellement :
  - l'église Notre-Dame la Grande à Poitiers (Vienne) : <http://www.culture.gouv.fr/culture/infoculture/ventailntrndam/midg.htm>
  - celle de Saint-Nectaire (Puy-de-Dôme) pour avoir une idée de la polychromie intérieure à l'époque romane.

→ Mise en œuvre

**DOC. » La basilique de Paray-le-Monial (Saône-et-Loire)**

Cet édifice est souvent présenté comme la réplique de taille réduite de la grande abbaye de Cluny, détruite à la Révolution, et qui représentait l'apogée de l'art roman français.

## Annexe 5 : Histoire des arts, cycle 3, collection Explorer, Nathan.

**Les arts de l'espace**

### L'architecture religieuse chrétienne : l'art roman

Jusqu'au XIII<sup>e</sup> siècle, les églises ou les chrétiens viennent prier sont construites avec des formes et des techniques héritées des édifices romains antiques. L'architecture de cette époque est appelée « art roman » en référence aux Romains. De nombreux ouvriers, artisans et artistes participent à leur construction.

■ La basilique de Paray-le-Monial (Saône-et-Loire)  
Hauteur de la nef : 22 m - XIX<sup>e</sup> siècle

La tour centrale est haute de 26 mètres. Elle comporte des ouvertures soutenues par des arcs en plein cintre (ronds).

Les murs sont renforcés de contreforts.

Plan de l'intérieur

- Chapelles
- Déambulatoire
- Chœur
- Transept

Pour construire une église, l'architecte roman doit bâtir des murs épais, avec de petites ouvertures. Les étages du bas, très larges, servent d'appui aux étages supérieurs. Ces derniers, pour être plus légers, sont moins larges, avec des murs moins épais et de plus en plus ajourés.

Observe le plan.

- Quelle est la forme de l'église ?

Observe l'image.

- À l'aide du plan, dis ce que les lettres A, B, C et D représentent sur la photographie.
- À quoi servent les contreforts ?
- Quelle forme se renforce le plus souvent dans cette image : la ligne courbe ou la ligne droite ?

**VOCABULAIRE**

un chœur — une prairie qui croit en Jésus-Christ, fils de Dieu.

une basilique — une église importante, son arc en plein cintre — une voûte en forme de demi-cercle, un contrefort — un pilier intégré à un mur pour le renforcer.

**Les arts de l'espace**

### L'architecture religieuse chrétienne : l'art gothique

À partir du XIII<sup>e</sup> siècle, des techniques nouvelles permettent de construire des églises aux murs plus hauts, aux ouvertures plus larges, dans lesquelles entre davantage de lumière. Ces ouvertures sont décorées de vitraux. C'est l'art gothique.

■ La cathédrale de Bourges (Cher)  
Hauteur de la nef : 37,5 m - entre 1180 et 1290

Les arcs-boutants sont des arcs en pierre qui relèvent le sommet de la voûte.

Les contreforts sont érigés des murs.

La nef, très haute, est faite d'arcs croisés deux à deux, appelés « croisées d'églises ».

L'utilisation de la croisée d'ogives à l'intérieur double des arcs-boutants à l'extérieur, permet d'élever l'édifice beaucoup plus haut qu'auparavant. Ce ne sont plus les murs qui supportent le poids mais les contreforts. On peut donc penser de larges baies qui sont ornées de vitraux. Ces-ci représentent des scènes de la Bible. La lumière qui les traverse colore l'édifice de mille couleurs.

Observe l'image.

- Compare la hauteur de la nef à celle de la basilique de Paray-le-Monial (page 25). Laquelle est la plus haute ? Pourquoi ?
- Que vois-tu qui n'est pas à Paray-le-Monial ?
- Quelle phrase correspond le mieux à la cathédrale de Bourges : la ligne courbe domine la ligne droite dominée ?

**VOCABULAIRE**

un vitrail, des vitraux — panneaux formés de morceaux de verre coloré assemblés par du plomb.

un arc-boutant — un arc qui s'appuie sur un contrefort pour soutenir une voûte gothique.

une croisée d'églises — un croisement en diagonale de deux arcs (donnant un plein cintre) sur une voûte.

une baie — une ouverture pratiquée dans un mur.

**Les arts de l'espace**

### L'architecture religieuse musulmane

L'Islam est une religion qui se diffuse au VII<sup>e</sup> siècle, depuis l'Arabie à l'Ouest vers l'Afrique du Nord et l'Espagne et à l'Est jusqu'à l'Inde. La mosquée, lieu de culte et de prière en commun, est le centre de la vie religieuse musulmane.

■ La mosquée Al-Azhar, Le Caire (Égypte)  
10 000 m<sup>2</sup> - construite à partir de 970

Une haute tour domine l'édifice. C'est un minaret.

Un dôme est construit au-dessus de la salle de prière.

De nombreux motifs géométriques et graphiques décorent les murs et les minarets.

Une cour centrale est entourée par une galerie couverte.

La mosquée se compose d'une salle de prières, d'une cour courcée d'arcades et d'un minaret. Au centre de la cour, se trouve un bassin. Il n'y a jamais de statues ni de peintures représentant des hommes ou des animaux, mais seulement des formes géométriques arabes ou des calligraphies.

Observe l'image.

- Quelles formes géométriques reconnais-tu ?
- Les colonnes de ces mosquées supportent-elles des arcs en plein cintre ?

Le vitrail de la mosquée du sultan Hassan, Le Caire (Égypte)  
Paris (entre et durant, 1356-1362)

Dans la grande salle de prières, le sol est recouvert de tapis. Une niche, le mihrab, est construite dans le mur. Elle indique la direction de La Mecque, en Arabie, la ville sainte des musulmans.

**VOCABULAIRE**

un minaret — une tour qui guide le fidèle, religion fondée par Mahomet.

un minaret — une tour d'une mosquée du haut de laquelle les fidèles sont appelés à la prière.

un dôme — un toit plat, de forme arrondie.

un graphisme — un dessin fait assemblément de lignes et de points (forme géométrique).

la calligraphie — l'art de former de belles lettres, pour écrire ou pour décorer avec de l'écriture.

Le Moyen Âge 27

DÉCRYPTAGE

# Le statut de l'image

Les représentations figurées du monde végétal, animal ou humain, ont toujours eu leur place dans les sociétés islamiques, tout en obéissant à des normes spécifiques.

PAR CÉCILE ALLET, MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN HISTOIRE DES MONDES MUSULMANS MÉDIEVAUX À L'UNIVERSITÉ LYON-H-LUMIÈRE

La destruction des deux bouddhas de Bamyan par les talibans afghans en 2001 a pu accréditer l'idée d'un islam médiéval hostile à l'image. Cette manifestation iconoclaste spectaculaire est toutefois assez isolée dans l'histoire de l'islam, et il faut rappeler que ces mêmes statues avaient jusque-là été épargnées par les pouvoirs islamiques installés dans la région dès le VII<sup>e</sup> siècle. De plus, il est vrai que les textes canoniques multiplient les avertissements contre l'idolâtrie en tant que culte prenant pour support des représentations figurées du divin, il n'existe pas pour autant de véritable interdiction de l'image.

**Ne pas confondre l'acte créateur.** Le Coran se contente d'interdire le culte des idoles, se conformant d'ailleurs à l'ancien Testament et à l'épître du Vain d'Ior adoré par Israël (Coran VII, 148). Il innove cependant en attribuant à Abraham la mise en pièces de statues de divinités païennes (Coran XXI, 52-60), récit dont s'inspire la biographie de Muhammad, où celui-ci renverse les idoles de la Kaaba après sa victoire sur les Mecquois. À l'instar du judaïsme, le Coran jette l'interdit sur toute représentation corporelle de Dieu, harnaisant l'objet comme support d'adoration et de méditation entre le Créateur et son fidèle. Le Coran se montre cependant moins onguent que le Décalogue dans son rejet de l'image.

La tradition postérieure des hadiths témoigne cependant du développement d'un sentiment de méfiance, voire d'une condamnation à l'égard des représentations figurées et des créations artistiques qu'elles suscitent, sans pour autant que

l'on puisse constater la formation d'une véritable théorie de l'image. Le recueil très diffusé de Bukhari (XI<sup>e</sup> siècle) contient une dizaine de sentences à ce propos, curieusement insérées dans un chapitre sur les vêtements et les ornements, qui condamne tatouages, faux cils et perçages. L'art fait partie de ces subtilités et illusions blâmables qui prétendent entrer en compétition avec le réel pour mieux le surpasser, ce qui selon les censeurs constitue une offense au Créateur et une dénaturation de son œuvre. L'artisan faiseur d'image est promis au pire des châtiements lors du Jugement dernier, malédiction justifiée par la prétention sacrilège de l'art à rivaliser avec la Création. « Qui donc peut être plus coupable que celui qui essaie de créer ce que j'ai créé ? » Un autre hadith déclare que les anges ne peuvent entrer dans une demeure où se trouvent des images car leur présence constitue une souillure. Une attitude plus ambivalente se détache néanmoins dans le récit où le Prophète, entraînant chez sa jeune épouse Ayla et voyant qu'elle avait accroché une tenture illustrée, lui demanda

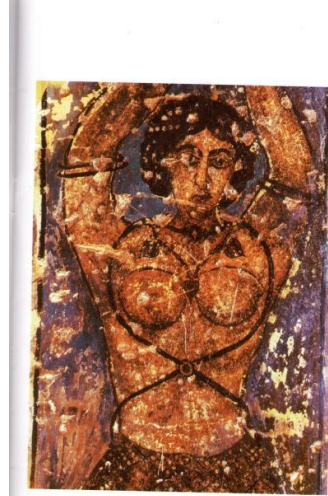
de faire des coussins pour rendre la présence des images plus discrète. L'image capte le regard du croyant et détourne son attention : sa présence doit donc être écartée lors de la prière.

Cette conception, partagée par la théologie chiite, sépare nettement l'islam du christianisme qui, depuis la fin de l'Antiquité, accorde au contraire à l'image un rôle central comme vecteur de dévotion, d'instruction et d'édification du fidèle. Il est vrai que le christianisme lui-même fut traversé de tensions en faveur de l'art, notamment au cours du conflit

de l'iconoclasme qui toucha l'Empire byzantin aux VIII<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup> siècles et qui eut également des répercussions parmi les chrétiens de Syrie et du nord de la Mésopotamie. Le théologien arabo-chrétien Théodore Abu Qurra fut même l'un des plus fervents défenseurs des icônes, rétorquant aussi dans son traité les critiques des musulmans à l'égard de ce qu'ils considéraient comme de l'idolâtrie. Le culte voué aux images de saints et à la Croix a en effet toujours occupé une place centrale dans les polémiques islamochrétiennes. Lorsqu'au X<sup>e</sup> siècle le prince syrien Ousama Ibn Manghith relève avec ironie la vénération superstitieuse dont les croisés font preuve à l'égard de représentations qui lui semblent inanimées et grotesques, ou que l'auteur arabo-andalou al-Khazri évoque les miracles frauduleux que les chrétiens d'Al-Andalus attribuent à leurs images saintes, ils s'inscrivent dans une longue tradition intellectuelle.

Un élève semblable opposa l'islam à l'hindouisme aux premiers temps de la conquête de l'Inde du Nord. En 1193, lorsque Delhi fut prise par les Ghurides afghans, la mosquée de Qawwat al-Islam (« Puissance de l'islam ») fut construite dans le nouveau centre politique de la ville. Entièrement bâtie avec des blocs entiers d'un ancien temple hindouiste, elle comprenait des colonnes qui furent systématiquement martelées afin de débiter aux regards les visages des nombreuses divinités qu'y figurèrent.

De fait, dans l'art sacré de l'islam l'image tend volontiers à l'abstraction, comme en témoigne la prépondérance de l'architecture de l'ornement, c'est-à-dire d'un motif le plus souvent végétal ou géométrique répété à l'infini et de ce fait détaché de toute violence de mimétisme. Tout en s'attachant bien évidemment à manifester la toute-puissance de Dieu, l'art religieux opère sur un registre symbolique, recherchant ce que Tiras Burkhardt appelle « l'extriorisation pour ainsi dire muette d'un état contemplatif ». Les mosquées ne comportent donc que très exceptionnellement des décorations figurées. Celle de Damas, construite par le calife omeyyade al-Walid, est pourtant pourvue d'un décor de mosaïques paysannes arborés et palais imaginaires, probable reflet d'un paradis idyllique. Ce programme d'inspiration byzantine de l'art musulman trouve figure animale humaine. Seules les mosquées et madrasas d'Anatolie (Konya, Diyarbakir),



Un exemple d'art omeyyade. Cette fresque de Qasayr Anra représente un baigneur déshabillé. Le motif du goût des califes omeyyades pour les représentations figurées.

al-Khazri et al-Gharbi et d'un exceptionnel décor de statues représentant notamment des femmes aux seins nus à Ghirbat al-Mafraq, près de Jéricho. On retrouve cette iconographie érotique à Qasayr Anra, l'un de ces thermes dont raffolèrent les Omeyyades. Il fit probablement érigé entre 711 et 715 pour al-Walid, dont des chroniques relèvent le train de vie fastueux et le comportement licencieux. Les plaques du prince sont célèbres sur les parois : la chasse, le vin, la musique, les salimbanques et les femmes, danseuses, courtisanes et baigneurs dont la nudité est exaltée comme sur cette fresque (voir ci-contre) représentant une baigneuse, le ton nu sensuellement orné d'une chaîne de corps et de bracelets, revêtue d'un long pagne couvert de perles. Il s'agit de l'une des figures qui se font face sur l'Intrados d'un arc ouvrant sur l'alcôve finale du grand salon. Ses bras levés soulignent un panier contenant peut-être des pièces de monnaie, identification rendue toutefois hasardeuse par la désorientation des peintures. Cette fresque démontre à quel point l'omeyyade est imprégné de références antiques, ce qui évoque à son propos des représentations de la déesse Aphrodite, tandis que l'absence du visage et le corps alourdi rappellent le nuature de Pallas. Qasayr Anra était cependant avant tout un lieu de pouvoir comme il le souligne la scène de trône centrée du grand salon. La vénération universelle du califat est d'ailleurs rappelée par le thème du cosmos et par la soumission des peuples vaincus, symbolisée par l'hommage de six de leurs rois. Aucune dynastie ultérieure ne réussit presque toutes lui imitant les portes de leur palais. Ceux de Samarra, bien que abassides installés sur les rives du Tigre à une centaine de kilomètres de Bagdad et occupée entre 838 et 892, comptaient aussi des fresques, dont les célèbres danses de femmes gracieusement dansées dans des couples. Quant aux Fatimides (909-1171), dynastie chiite qui domina la Méditerranée orientale du Maghreb à la Syrie et fonda Le Caire en 969, ils nous ont laissé des exemples vains d'une iconographie figurative sur bois, bijoux, ivoire, verre ou émail : animaux et personnages nus ou vêtus, mais également scènes de la vie quotidienne, de facture plus naturaliste.

Le fait de cour. L'éclatement progressif de l'Empire abasside, dès le IX<sup>e</sup> siècle, provoqua l'apparition de nouvelles cours qui rivalisaient de faste avec le motif oriental. Lorsque Abd al-Rahman III, descendant de la branche survivante...

construites par les Turcs seldjoukides à partir du XI<sup>e</sup> siècle, recitent quelques animaux sculptés dans la pierre. L'art figuratif s'épanouit dans la sphère profane. La première dynastie musulmane, celle des Omeyyades, a même cultivé un goût certain pour les représentations figurées. Les « châteaux du désert », essaimés dans la steppe syrienne comme autant de lieux de retraite et de dévotion, manifestent une préférence pour l'image humaine, déclinée sous forme de fresques murales et madrasas d'Anatolie (Konya, Diyarbakir),

DÉCRYPTAGE

# ●●● L'islam a engendré de multiples réalisations dans le domaine profane

des Omeyyades réfugiés dans la péninsule ibérique dès 756, proclama en 929 ses droits à porter lui aussi le titre de calife et ordonna la construction d'une ville palatiale à la hauteur de ses ambitions : Madinat al-Zahra, près de Cordoue. Bien que le décor de la pièce des salles d'apparat ait été géométrique et abstrait, certains des fontaines agrémentant les patios et les jardins comportaient des statues de bronze en forme d'animaux, par la bouche desquels s'écoulait l'eau. On possédait d'autres exemples andalous, assez rares par ailleurs, de sculptures animales tridimensionnelles, notamment des paons servant d'ornaments. L'atelier califal semble aussi s'être distingué par l'art de l'ivoire, produisant en 968 une pyxide (voir ci-contre), boîte circulaire de petites dimensions contenant bijoux, fards ou parfum. Sur le couvercle figure une dédicace à al-Mughira, l'un des fils de Abd al-Rahman III. Sur une surface réduite, l'artisan a su représenter avec précision en finesse quatre scènes principales, encadrées par des médaillons polylobés. Sur l'une d'entre elles, on distingue deux personnages assis dans la posture traditionnelle des princes dans l'iconographie islamique, les jambes repliées et croisées sous eux. Ils écoutent un luthiste, debout entre eux, et portent chacun des symboles de pouvoir. Le premier tient un éventail ou *lahallam*, le second livre un récipient à boussole comme le font bien des princes dans l'iconographie islamique et arbore un insigne en forme de fleur, en fait un type de sceptre attesté chez les Omeyyades de Cordoue. Les scènes sont reliées entre elles par un lacs de dentelle végétale régulièrement tissée. La souplesse des lignes et l'harmonie des figures adossées mettent en valeur la finesse des personnages. En effet, le traitement des corps, des visages et des draps adopte une certaine rigueur selenelle qui n'est en aucun cas naturaliste.

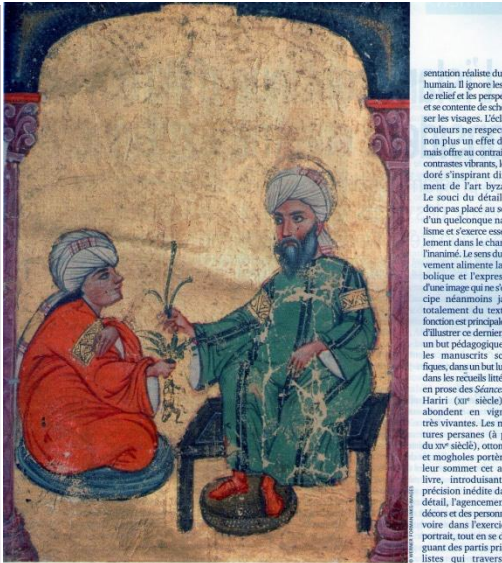
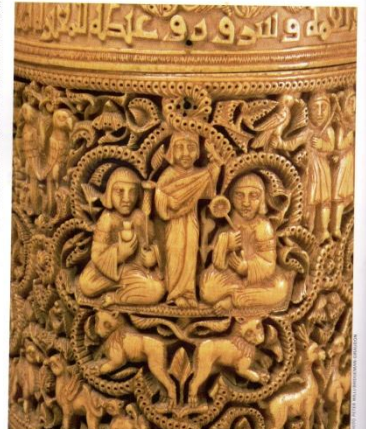
Le défillement de ces figures suscite des débats parmi les spécialistes. Algèdes, griffons, lions et paons composent une heraldique bien connue dans l'iconographie préislamique. Deux autres médaillons représentent des personnages recueillant pour les uns des œufs de falcon, pour les autres des dattes. Sophie Makariou y décode un message symbolique annonçant

au jeune prince qu'il « cueillerait » bientôt les fruits du pouvoir. En effet, en 968, tous les espoirs étaient encore permis pour lui car son demi-frère, le calife al-Hakam II, n'avait pour héritier qu'un enfant. Ce fut pourtant ce dernier qui monta sur le trône à la mort du souverain en 976, soutenu par une coalition où figurait le futur al-Mansour qui, en faisant exécuter ce prétendant indésirable au profit d'un souverain aisément manipulable, préparait son ascension politique fulgurante à la tête du pays.

**Le raffinement de la miniature.** Bien que tous les supports se soient prêtés à cet art de l'image, dont certains produc-

tion miniature représentait le monde grec. Dioscoride s'adressait à un élève. Il est figuré en sage musulman portant le turban. Ce manuscrit du X<sup>e</sup> siècle illustre également la transmission des sciences de l'Antiquité au monde islamique, les plus anciennes traductions du *De materia medica* datant du VI<sup>e</sup> siècle.

Le travail de l'ivoire des ateliers andalous, au XI<sup>e</sup> siècle, représentait deux princes musulmans écoutant un luthiste dans un décor végétal finement ajouré.



tions touchaient aussi une population plus modeste, le livre a constitué un écrit privilégié. Les constellations à forme humaine du traité sur les étoiles d'al-Soufi en 1000 offrent le premier témoignage pictural figuratif connu. L'art figuratif réapparut ensuite aux X<sup>e</sup>-XI<sup>e</sup> siècles en Syrie et en Iraq, notamment autour de l'école de Bagdad, beaucoup plus qu'en Occident musulman où les Almohades procédaient au contraire à une épuration de l'art au profit d'un décor géométrique abstrait. L'art de la miniature n'a jamais vraiment recherché, au demeurant, le mimétisme avec le réel.

On constate dans cette illustration l'usage de formes simples de Dioscoride (voir ci-dessus), « Matière médicale » traduite et

adaptée en arabe depuis le XI<sup>e</sup> siècle et devenue dès lors un bréviaire pour la science arabe. Dans ce manuscrit daté de 1229, Dioscoride est représenté à la manière des sages musulmans, dans une attitude digne et compassée, rehaussée du port de la barbe et du turban. Un disciple, en position assise afin de marquer la supériorité du maître, boit ses paroles et tient dans sa main une plante et une mandragore, ingrédients d'un remède dont il apprend la confection et les vertus.

Le talent de l'illustrateur réside dans l'impression de vie que donnent les gestes, plus que les visages. L'attention de l'artiste se concentre sur les détails du turban, sur les nuances de couleur qui permettent de dessiner les visages, plutôt que sur la repré-

sentation réaliste du corps humain. Il ignore les effets de relief et les perspectives et se contente de schématiser les visages. L'éclat des couleurs ne respecte pas non plus un effet de relief mais offre au contraire des contrastes vibrants, le fond doré s'imposant directement de l'art byzantin. Le souci du détail n'est donc pas assés au service d'un quelconque réalisme et s'exerce essentiellement dans le champ de l'ornement. L'art musulman n'a jamais véritablement alimenté la scène de l'écriture et l'expressivité d'une image qui ne s'émanche néanmoins jamais totalement du texte. Sa fonction est principalement d'illustrer ce dernier, dans un but pédagogique dans les recueils littéraires en prose des *Siyanas* d'al-Hariri (XII<sup>e</sup> siècle), qui abondent en vignettes très vivantes. Les miniatures persanes (à partir du XII<sup>e</sup> siècle), ornées de motifs méditerranéens et mogholes portèrent à leur sommet cet art du livre, introduisant une précision inédite dans le détail. L'agencement des décors et des personnages, voire dans l'exercice du portrait, tout en se distinguant des parés pris réalistes qui traversaient alors l'Occident par le choix beaucoup plus marqué du symbolisme esthétique.

Travaillé par le refus de l'image dans le champ littéraire, l'islam a cependant engendré de multiples réalisations dans le domaine profane, intégrant des traditions méditerranéennes et persanes tout en débouchant sur un art de la ligne et des couleurs tout à fait remarquable, à mi-chemin entre réalisme et symbolisme.

SAVOIR

- BEAUGE GIBERT, CLEMENT Jean-François (sous la dir. de), *L'art de l'islam*, éd. du monde arabe, Paris : CNRS Éditions, 2004.
- NAEF Silvia, *Y a-t-il une question de l'image en Islam ?* Paris : Érudition, 2004.
- ROUX Jean-Paul, *Dictionnaire des arts de l'islam*, Paris : RMN Fayard, 2007.

**HISTOIRE DE L'ART ET DES RELIGIONS**

## Du roman au gothique

S'ils sont à manier avec prudence et sans rigidité, les termes de «roman» et de «gothique» n'en aident pas moins à saisir l'évolution de l'architecture religieuse médiévale.

PAR XAVIER DEDOT, CONSERVATEUR AD MISÈS NATIONAL DU MOYEN ÂGE



**R**oman, gothique... Il faut guider l'herméneute, en histoire de l'art, vers plus d'incertitudes évocatrices pour l'histoire contemporaine. Chacun sait, ou croit savoir, que les églises romanes sont peintes, sèches, avec des voûtes en berceau et des arcs en plein cintre, quand celles de l'époque gothique sont grandes, claires, volutes d'ogives et rythmées par des arcs brisés, et que l'époque gothique succède brutalement à l'époque romane le 14 juillet 1140 (jour de la pose de la première pierre de l'abbaye de Saint-Denis) ou le 31 décembre 1200 (dernier jour du 12<sup>e</sup> siècle).

**Une histoire de mots.** Le problème principal vient de ce que «roman» et «gothique» ne sont pas des termes employés au Moyen Âge mais des inventions plus tardives. Le mot «gothique» est inventé par les artistes italiens de la Renaissance pour désigner l'art du siècle antérieur, auquel ils s'opposent, et qu'ils associent, entre autres maux, à l'étranger, en l'occurrence allemand. Par exemple, le mot est utilisé à l'origine pour désigner l'art médiéval. Le terme «roman» n'apparaît que bien plus tard, au 19<sup>e</sup> siècle, et désigne, dans ce contexte tout différent, celui des philologues qui l'utilisent pour désigner l'ensemble des langues dérivées du latin. Le premier à appliquer le terme à l'art est un érudit normand, Charles de Goussier, en 1838, établissant un parallèle, dont on sait aujourd'hui qu'il est faux, entre la période chronologique et la zone géographique de naissance des langues romanes et l'immense activité architecturale du 12<sup>e</sup> siècle. Deux termes ne suffisent guère plus qu'un seul à rendre compte d'un faisonnement artistique qui dans cinq siècles. Pourtant, pour imparfaits qu'ils soient, ces deux mots n'en recouvrent pas moins avec une certaine justesse deux phases essentielles de la création artistique médiévale en Europe occidentale.

**Un blanc manqué d'ogives.** Trois années n'étaient pas écoulées dans le millénaire que, à travers le monde entier, et plus particulièrement en Italie et en Gaule, on commença à reconstruire les églises, bien que pour la plus grande part celles qui existaient aient été bien construites et tout à fait comensables. Il semblait que chaque communauté chrétienne cherchât à surpasser les autres par la splendeur de ses constructions. C'était comme si le monde entier se libérait, reprenait le poids du passé et se redressait d'un blanc moment d'églises. Presque toutes les églises épiscopales et celles de monastères dédiés aux divers saints, mais aussi les petits oratoires des villages étaient rebâties mieux qu'avant par les fidèles. Ainsi par exemple, vers 1040, le moine Raoul Glaber. Il est vrai que toute l'Europe, à partir des années 950, est prise d'une véritable fièvre de construction à ce que l'on a longtemps affirmé (les destructions dues aux Normands ayant été très exceptionnelles).

L'architecture de cette époque, quoique encore très marquée par les styles carolingiens, fait preuve d'un grand esprit d'innovation. La cathédrale de Clermont-Ferrand,

**Abbaye de Cluny (1088-1120).** Inès du transept droit. La troisième église abbatiale de Cluny est devenue le plus grand édifice religieux de la chrétienté occidentale jusqu'à la construction de Saint-Pierre de Rome.

**Basilique Saint-Sernin.** Neuf. La basilique Saint-Sernin, dédiée au premier évêque de Toulouse, saint Sernin, est le plus vaste édifice romain de France.



(ou poursuit, dans le cas de l'abbaye par exemple) un vaste chantier. Si la basilique de Cluny - celle d'une monumentalité ronde qui prolongeait l'église à l'est - ne fut guère reprise tant elle paraissait ambitieuse, la construction de Bernin, en revanche, marqua profondément la Normandie et les solutions qu'elle proposa furent reprises par les grands chantiers de la région, comme celui, contemporain, de Notre-Dame de Jumièges ou ceux, plus tardifs, de la Trinité et de Saint-Etienne de Caen. Deux autres recherches majeures, initialement liées, rythmèrent cette première moitié du 12<sup>e</sup> siècle. L'une est associée à la multiplication des messes et à la mise en place d'une liturgie complexe, notamment sous l'influence clunienne. Ainsi l'impose l'idée d'une délimitation de plus en plus nette de l'espace liturgique, qui s'appuie sur une division verticale de l'édifice, avec la mise en place de cryptes permettant souvent de rassembler les moines du transept, mais aussi de surveiller l'autel majeur, et surtout de chapelles hautes susceptibles de chapelles rayonnantes. Limite de manière avouée que Saint-Aignan d'Orléans, la cathédrale de Clermont est le premier de ces grands chantiers commandés l'abbaye non par un bien au-delà des limites du diocèse ou de la principauté.

C'est cependant la personnalité de Guillaume de Volpiano qui va le plus marquer la première moitié du 12<sup>e</sup> siècle. Originaire italien, promoteur de la réforme de la règle bénédictine voulue par Cluny, il fut successivement abbé de Saint-Benoît de Dijon, de Notre-Dame de Bernay, dans l'Ile-de-France, et de Saint-Germain-des-Près, à Paris. Dans chacun de ces édifices, il lance

des recherches sur le développement de la façade monumentale et tripartite qui abrite, en son sein, une chapelle haute, souvent dédiée aux archanges.

**L'apogée du roman.** Ainsi se trouvent établis, dès les environs de 1050, les grands principes de l'architecture religieuse romane : les édifices devaient être monumentaux et rigoureusement ordon-

nés en fonction de la liturgie. Restait un problème majeur, celui du couvolement. Jusqu'alors, les églises n'étaient voûtées que sur leurs bas-côtés, le vaisseau central, plus large, étant, quant à lui, charpenté. Les recherches des architectes, en accentuant la portée des brancards, permirent, dès la seconde moitié du 12<sup>e</sup> siècle, d'établir la charpente visible au profit de la voûte. À Saint-Jacques de Compiègne comme à Saint-Foy de Conques, à Saint-Sernin de Toulouse ou dans l'église aujourd'hui disparue de Saint-Martin de Tours, on choisit cependant une conséquence majeure, qui n'est sans doute pas pour peu dans la réputation d'obscureté de l'architecture romane : le vaisseau central a été élevé à deux niveaux, de façon à assurer le couvolement des voûtes, et la lumière naturelle ne vient que du chevet et des fenêtres basses des bas-côtés. Toutefois, l'ampleur de ces églises leur permet de rester très claires.

Les recherches sur le couvolement se poursuivirent dans les premières décennies du siècle suivant, certaines églises anglaises ou normandes (ainsi de la Trinité de Lescay ou de Saint-Georges, à Saint-Martin de Boscherville) introduisant rapidement un nouveau type de voûte, posée sur des ogives, dotée d'une plus grande capacité de portance et promise à l'avenir que l'ogive. C'est pourtant ailleurs que les architectes romans innovent. Dans la quête de monumentalité abbatiale. La construction, entre 1088 et les années 1120, de la troisième église abbatiale de Cluny, avec ses 150 mètres de long, fixe ainsi pour deux siècles, jusqu'à l'achèvement de

**HISTOIRE DE L'ART ET DES RELIGIONS**

## Cet art nouveau trouve son manifeste dans la reconstruction de l'église abbatiale de Saint-Denis

Saint-Pierre de Rome, un modèle inespéré de gigantisme. D'autre part, la commande avait été lancée par l'abbé Fulbert, l'un des plus en plus marqués. On ne se contente pas de simples portails mais on porte dans le mur de la nef portails qui recouvrent un décor sculpté encore assez simple. À la fin du 12<sup>e</sup> siècle, la paroisse abbatiale de Saint-Sernin de Toulouse ou à la porte des Orfèvres de Saint-Jacques de Compiègne, mais qui va vite devenir important, notamment dans le Midi, à Moissac ou à Conques, et en Bourgogne, à Autun, à Vézelay ou, à l'époque, à Cluny.

**La naissance du gothique.** Pendant ce temps, dans la région parisienne, quelques chantiers, notamment celui de la priarie clunienne de Saint-Martin-des-Champs, ont lancé à une nouvelle conception de l'architecture fondée sur une plus grande registation des masses, sur le couvolement de l'espace architectural (que, ne l'oublions pas, les cloîtres de chevet et de chapelles continuent à devoir en, surtout, sur l'usage de tous les arts - architecture, sculpture, orfèvrerie et arts de la cuisine - au service d'une même cause, la louange de la sainteté divine. Cet art nouveau, qu'un document allemand du 12<sup>e</sup> siècle appelle «franconien» et que nous nommons «gothique», trouve son manifeste dans la reconstruction, par l'abbé Suger, de l'église abbatiale de Saint-Denis. Tandis qu'à la façade les statues-colonnes permettent à l'abbé de prolonger les portails et de les ouvrir sur la ville, au chevet l'abbé a profité des possibilités de la voûte d'ogive pour supprimer ou presque les éléments marquant la division entre les chapelles rayonnantes. Les remplages par des fines colonnettes en élève, tandis que les chapelles rayonnantes, largement ouvertes sur l'intérieur, sont percées de vastes baies qui, par le biais de leurs vitraux, font jouer la lumière dans le sanctuaire.

Tout au long de la décennie suivante du 12<sup>e</sup> siècle, l'architecture gothique se voit tout un art local, celui de l'Ile-de-France et, dans une moindre mesure, de la partie occidentale du monde francoprovençal. En même temps que sont lancés les grands chantiers de ce premier art gothique, qui est avant tout un art de cathédrales, à Sens, à Poitiers, d'autres régions explorent d'autres voies. Il importe, en ce domaine, de ne pas se laisser aveugler par la conception

évolutionniste de l'art qui demeure en grande partie la nôtre : ces constructions, que l'on regroupe généralement sous l'appellation de «romans tardifs» ne sont pas plus «retrogrades» que ne le sera le gothique du 13<sup>e</sup> siècle sous prétexte qu'il tendrait à adopter le goût italien. Pour ne prendre qu'un exemple, Saint-Gilles-du-Gard manifeste dans sa façade un esprit d'innovation, en l'occurrence une conception monumentale de l'arcade des fidèles, que l'on ne retrouvera, à la même époque, ni à Chartres, ni à Paris, ni à Saint-Denis, ni à Sens, ni à la collégiale de Metz, dans les tentatives en ce genre qui paraissent au contraire bien timorées.

**Le 12<sup>e</sup> siècle, âge d'or du gothique du Nord.** Peu après 1200, cependant, les principes de construction tracés à Saint-Denis et développés dans le domaine français semblent s'imposer assez rapidement à l'ensemble de l'Europe occidentale, sans que l'on ait pour autant, d'ailleurs, d'unité stylistique totale, l'architecture du



**Cathédrale Sainte-Cécile d'Albi (1180-1248).** Aile en briques, avec ses hautes arcades, son jubé et son porche de style flamboyant, la cathédrale Sainte-Cécile est un chef-d'œuvre du gothique méridional.

**La Sainte-Chapelle de Paris (1246-1248).** Commandée par saint Louis pour abriter les reliques de la Passion, la Sainte-Chapelle, notamment dans sa partie haute, avec ses fines colonnes et ses vitraux verrières, témoigne de l'idéal gothique de substitution du verre à la pierre.

not de l'Allemagne naissant, par exemple, fidèle à son goût pour des murs particulièrement épais jusque fort tard dans le siècle ; et ce pour des bâtiments dont les textes nous disent, par ailleurs, qu'ils ont été voulus en «ou francprovenant». L'art d'Ile-de-France, lui, est marqué par une course à la monumentalité, avec des façades de plus en plus puissantes, sculptées. À partir des années 1220, par des galeries hautes figurant les rois de Juda, ancêtres de la Vierge, et des vaisseaux ornés de plus en plus larges et de plus en plus élevés. Cette recherche de l'exploit impose aux architectes une évolution technique permanente qui permettra, sous l'appui d'un commanditaire exigeant, le roi Louis IX, de porter à son comble la volonté de suppression du mur qui, au fond, sous-tend l'architecture gothique depuis sa naissance. S'appuyant sur un édifice bas extrêmement puissant et quasiment aveugle, la Sainte-Chapelle du Palais de la Cité, à Paris, regroupe totalement les éléments de soutènement à l'extérieur, au profit de verre et de la

sculpture. Sous l'influence de saint Louis, durant près d'un siècle et demi, se développe l'architecture gothique rayonnante, dont le canon est défini à la Sainte-Chapelle. Le goût de la prosaie architecturale n'est pas moins présent, malgré quelques accidents, dans l'ampleur des matériaux des murailles, et l'effacement des voûtes du chevet de la cathédrale de Beauvais en 1284.

Un autre architecte gothique : le gothique méridional. Il est prouvé que la forme de gothique qui se déploie, à partir de la fin du 12<sup>e</sup> siècle, en proposant d'autres solutions, non moins monumentales que celles du rayonnant, mais sans doute moins dignes de Paris pour avoir été, avant une période récente, l'attention des historiens de l'architecture. À Barcelonne, avec Santa Maria del Mar et la cathédrale, à Rodas, à Auch, à Albi, c'est une tout autre conception de l'espace qui est proposée. Le verre y tient beaucoup moins de place dans le vaisseau central, dont l'éclairage direct se trouve réduit à rien ou presque au profit d'immenses arcades qui ouvrent sur les bas-côtés largement éclairés. Le fait que la plupart de ces églises aient conservé leurs cloîtres de chevet (souvent de véritables chefs-d'œuvre de la sculpture) nous aide à comprendre combien ce choix de très hautes arcades permet, malgré le maintien de la partition horizontale entre les divers espaces liturgiques de l'église, d'obtenir une dilataction de l'espace architectural. C'est à l'aune des recherches majeures de

l'architecture rayonnante où, hormis les édifices n'ayant qu'une seule fonction et où le nombre de personnes admises était très restreint, telle la Sainte-Chapelle, la diffusion de la lumière se heurte rapidement aux partitions horizontales de l'édifice.

**Du décoratif style à l'architecture flamboyante.** Fondée en temps, les architectes anglais explorent une tout autre voie. Alors que les architectes français utilisent nervures, doubleaux et autres remplages avant tout pour leur fonction architecturale, leurs confrères d'autres solutions, au premier chef, choisissent les voûtes de plus en plus manifestement de l'architecture et de leur confier une fonction décorative. On voit ainsi, notamment dans les nervures se disposant en éventail sur l'ensemble de la surface des voûtes ou, comme à la cathédrale de Wells, le jubé conçu comme la juxtaposition elle-même de deux gigantesques arcs brisés. C'est sans doute dans ces recherches des architectes anglais du 13<sup>e</sup> siècle (le décoratif style puis le perpendiculaire style) que prendra naissance le goût des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles pour une architecture extrêmement décorative, cultivant les effets, appelée «flamboyant» depuis le 13<sup>e</sup> siècle en raison de l'impression de flammèches que donne, dans ses remplages, la succession des soufflets et des mousselines. En Italie, cette architecture, assez éloignée de la pratique encore marquée par le roman des architectes locaux, semble avant tout avoir été le fait d'architectes d'origine germanique.

## Annexe 7 : le programme du musée de l'hôtel Sandelin

**L'art chrétien au musée** ⇨ Premier degré (cycle 3) ; collèges et lycées (5<sup>ème</sup> ; 2<sup>nde</sup> ; 1<sup>ère</sup>)

La richesse et la grande diversité des œuvres médiévales conservées au musée permettent d'illustrer l'importance de la religion au Moyen-âge, notamment son rôle de commanditaire d'œuvres d'art. Trois thèmes peuvent être abordés : les représentations de Jésus-Christ ; les symboles religieux ; **le pouvoir religieux à Saint-Omer au Moyen-âge.**

### Un monastère au moyen âge : l'abbaye Saint-Bertin

⇨ Premier degré (cycles 2 et 3) ; collège (5<sup>ème</sup>)

L'abbaye Saint-Bertin, l'une des plus puissantes au nord de la France durant l'époque médiévale mais détruite après la révolution, nous a laissé de nombreux vestiges architecturaux dans la ville et des chefs-d'œuvre conservés aujourd'hui au musée de l'hôtel Sandelin.



↳ **Au service Ville d'art et d'histoire** (2h)

- étude du milieu monastique : la vie quotidienne des moines, les ordres religieux, les bâtiments d'une abbaye...

- découverte des ruines de l'abbaye Saint-Bertin : retrouver l'emplacement des bâtiments disparus, vocabulaire de l'architecture religieuse gothique...

↳ **Au musée de l'hôtel Sandelin** (1h30)

- découverte des fragments conservés de l'abbaye romane (mosaïques, chapiteaux, colonnes...)

- comparaison de maquettes et de vues en perspective de l'abbaye gothique

- présentation d'œuvres (tapisseries, orfèvrerie, tableaux...) provenant de l'ancienne abbaye.

### Les décors de sol au Moyen-âge

⇨ Premier degré (cycles 2 et 3), collège (5<sup>ème</sup>)

↳ **Au service Ville d'art et d'histoire** (2h) :

- jeu de piste à la cathédrale sur les différents types de décors de sol : dallage en pierre incrusté de résines, carreaux de pavement, pierres tombales, labyrinthe...

↳ **Au musée de l'hôtel Sandelin** (2h) :

- observation du bestiaire fantastique médiéval grâce aux dalles de pavement provenant de l'ancienne collégiale de Saint-Omer et découverte des mosaïques romanes de l'ancienne abbaye Saint-Bertin ;

- en atelier : création de sa mosaïque à l'aide de papiers de couleur.

### Les couleurs au Moyen-âge

⇨ Premier degré (cycles 2 et 3), collège (5<sup>ème</sup>)

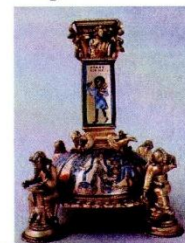
Découvrez une caractéristique souvent ignorée du Moyen Age : l'utilisation de la couleur. Les artisans d'art médiévaux nous livrent leurs secrets à travers différents supports de l'art : peinture, sculpture, orfèvrerie, vitrail, tapisserie. Souvent symboliques, les couleurs occupent une place importante dans la beauté et dans la compréhension d'une œuvre médiévale.

↳ **Au service Ville d'art et d'histoire** (2 h) :

- découverte des différents métiers liés à l'artisanat d'art ;
- jeu de piste à la cathédrale sur les supports de l'art au Moyen Age ;
- activité pratique : vitrail, enluminure, armoiries, pavement (au choix de l'enseignant).

↳ **Au musée de l'hôtel Sandelin** (1h30) :

- redécouverte de la polychromie médiévale et origine des pigments ;
- symbolisme de la couleur





## **Annexe 8 : Questionnaire réalisé pour la deuxième rencontre au musée de l'hôtel Sandelin.**

### **QUESTIONNAIRE MUSEE DE ST OMER**

Mon sujet de mémoire : « L'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts ».

Je suis tournée vers le CM1 et j'envisage de traiter des arts visuels et plus particulièrement de l'architecture.

#### **Sur le fait religieux :**

*D'après le dossier sur les activités éducatives que vous m'aviez fourni en avril dernier, j'ai constaté que la visite guidée sur l'art chrétien au musée et plus particulièrement sur le pouvoir religieux à Saint-Omer au Moyen-âge était pertinente pour mon mémoire. J'aurais donc souhaité de plus amples renseignements sur cette visite :*

**1/** Comment mettez-vous en place cette visite ? Avec qui travaillez-vous (partenaires, individus ?)  
Combien de temps dure-t-elle ?

**2/** Travaillez-vous en amont avec l'enseignant de la classe ? Lui fournissez-vous des documents pour qu'il prépare la visite ? Quelles écoles sont les plus impliquées dans l'enseignement du fait religieux ? Ecoles de St Omer ou pas seulement ?

Quels documents fournissez-vous aux élèves lors de la visite ?

Vous appuyez-vous sur les programmes du cycle 3 pour préparer cette visite ?

**3/** Que montrez-vous aux élèves ? Quel parcours ? Sont-ils actifs pendant la visite ? Est-ce que cette visite peut être poursuivie d'autres manières ? Est-ce que l'enseignant donne suite à cette visite ?  
Retrouvez-vous des enfants à vos ateliers des vacances ?

*D'après le dossier, j'ai également constaté que vous êtes en relation avec le service ville d'art et d'histoire de St Omer et que vous réalisez une journée patrimoine et musée sur l'abbaye de Saint-Bertin. J'aurais donc souhaité de plus amples renseignements sur cette visite :*

**4/** Comment mettez-vous en place cette visite ? Avec qui travaillez-vous (partenaires, individus ?)

**5/** Travaillez-vous en amont avec l'enseignant de la classe ? Lui fournissez-vous des documents pour qu'il prépare la visite ?

**6/** En quoi la préparation d'une journée de ce type est différente d'une visite guidée ?

**7/** Que montrez-vous aux élèves ? Quel parcours ? Sont-ils actifs pendant la visite ? Est-ce que cette visite peut être poursuivie d'autres manières ? Association des deux partenaires ou chacun reste dans son domaine ou participez-vous à la visite réalisée par le service ville d'art et d'histoire ?

**8/** Comment parvenez-vous à transmettre le fait religieux dans une démarche laïque c'est-à-dire comment faites-vous pour ne pas enseigner la religion et rester neutre ?

Faites-vous des liens avec l'islam, l'autre religion monothéiste du Moyen-âge ?

#### **Sur l'histoire des arts :**

*Dans mon mémoire, l'histoire des arts est utilisé comme un outil afin d'éclairer mon sujet qui porte sur le fait religieux.*

**9/** Comment définissez-vous l'histoire des arts ? Pourquoi l'histoire des arts est intéressant d'un point de vue éducatif ? Et pourquoi est-ce intéressant sur l'enseignement du fait religieux ?

**10/** Est-ce que l'introduction de la discipline dans les programmes de 2008 a changé votre manière de travailler ?  
En quoi votre rapport aux classes était différent auparavant ?

**11/** Qu'est ce qui a le plus de succès auprès des élèves ? Pourquoi ?

**Annexe 9** : Les symboles chrétiens dans les collections du musée.



**Les symboles chrétiens dans les collections du musée**



Nom: .....  
 Prénom: .....  
 Classe: .....  
 Date: .....

**Qu'est-ce qu'un SYMBOLE?**



**La vie du Christ (scènes du Nouveau Testament)**

Naissance / Adoration des Mages / La Sainte Famille / Miracle: la résurrection de Lazare  
 La Sainte-Cène / La Crucifixion



Entoure les œuvres qui sont exposées au musée de l'hôtel Sandelin.

**Les symboles observés dans les œuvres du musée:**



**La vie des Saints:**



Retable de saint Crispin et saint Crispian


Parmi les objets du musée exposés ici, retrouvez le nom de ces Saints:



Je suis une sainte martyre, condamnée à être enfermée dans une tour, qui devint mon symbole. On tenta de me faire périr par le feu. Je suis.....

Je fus le conseiller du roi Dagobert pour qui j'entrepris une réforme de la monnaie. Crêveur de formation, j'ai comme symbole un marseau. Je suis.....

Romaine, je fus martyrisée à l'âge de 19 ans à cause de ma foi chrétienne. Mon nom d'origine grec signifie « pur ». Mon symbole est un agneau. Je suis.....

J'ai essuyé le visage du Christ alors qu'il portait sa croix. Son visage s'est imprimé dans le linge que je lui ai tendu. Aujourd'hui, je suis la sainte patronne des photographes. Je suis.....

**Les objets liturgiques:**

Liturgie: déroulement du culte.



1.



2.



3.



4.



5.

CIBOIRE ( )

CROIX STAUROTIQUE ( )

CHASUBLE ( )

CALICE ( )

CROSSE ( )

Vêtement symbolique dont se revêt le prêtre pour célébrer la messe

Coupe contenant le vin de messe, symbole du sang du Christ

Objet contenant les hosties de messe, symbole du corps du Christ

Objet symbolique en forme de bouteille de berges indiquant la fonction d'évêque

Objet symbolique contenant une relique de la vraie croix du Christ

**Le pied de croix de Saint-Bertin:**

Les symboles des Évangélistes:

Saint-Matthieu:  
Saint-Luc:  
Saint-Marc:  
Saint-Jean:

Jeu de concordance entre les scènes de l'Ancien Testament et du Nouveau Testament:



1. Isaac, fils d'Abraham, portant le bois pour l'autel de son sacrifice =

2. Les Hébreux en Égypte inscrivant le signe du Tau sur leurs portes avec du sang d'un agneau sacrifié =

3. Moïse dans le désert faisant jaillir de l'eau d'un rocher =

4. Grappe de raisin provenant du pays de Canaan, terre promise des Hébreux =

**Annexe 10** : Hondskoote séance 1

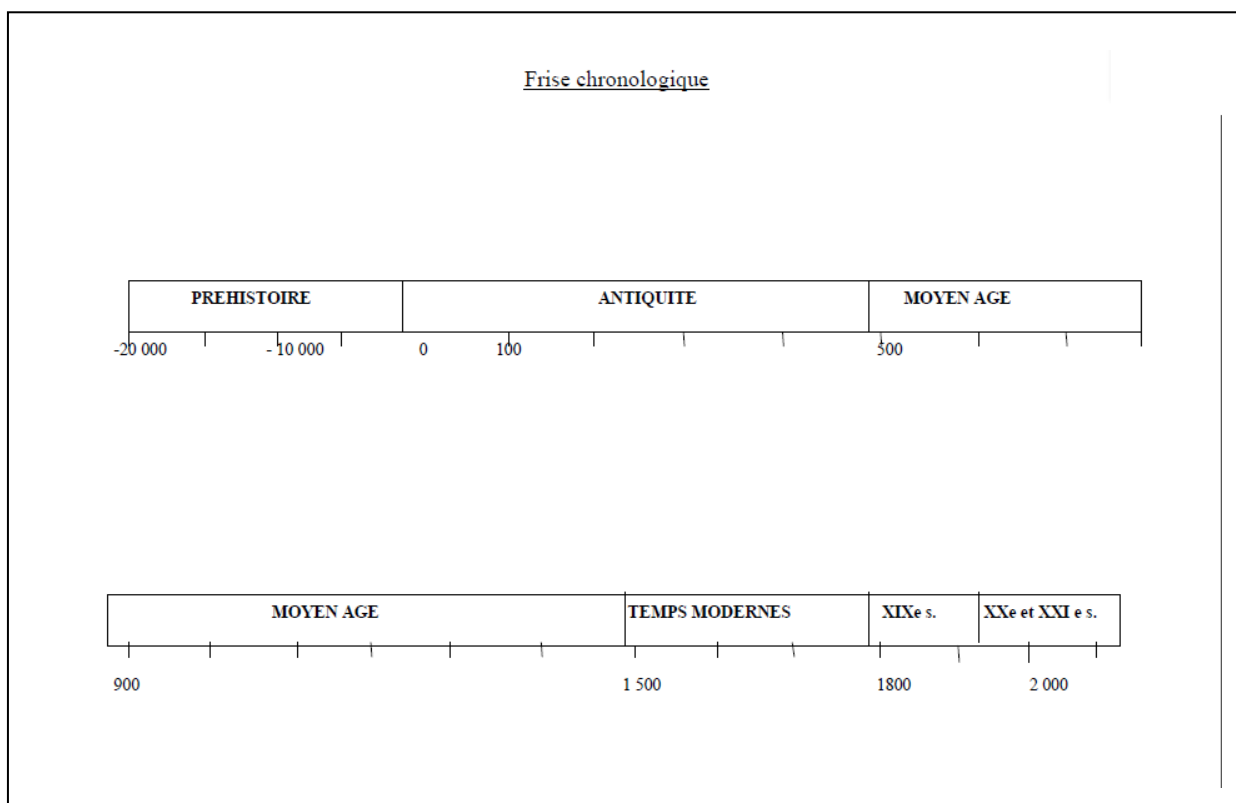


**Annexe 11** : Hondschoote (tableau) séance 2

Différents lieux de culte

Nom du monument						
Type de monument						
Religion						
Lieu						
Dates						
Architectes						
Fonctions						
Caractéristiques						

**Annexe 12** : Hondschoote (frise chronologique) séance 2



**Annexe 13 :** Questions pour les élèves « la Réforme et la Contre-réforme »

La Réforme et la Contre-réforme

1. Quelle religion chrétienne est apparue au XVI<sup>e</sup> siècle ? Quel moine allemand est à l'origine de la diffusion de cette religion ?

---

---

---

---

2. Comment s'appelle le mouvement religieux qui a fondé le protestantisme ? Que voulait Luther à travers la mise en place de ce mouvement ?

---

---

---

---

3. Qu'est ce que la Contre-réforme ?

---

---

---

---

4. Que sont les guerres de religion ? Qui ont-elles opposées ? Connais-tu le nom du célèbre massacre qui a eu lieu en 1572 ?

---

---

---

**Annexe 14** : œuvres présentées aux élèves (séance 1).

La Réforme et la Contre-réforme



***Le Massacre de la Saint Barthélémy, François Dubois.***

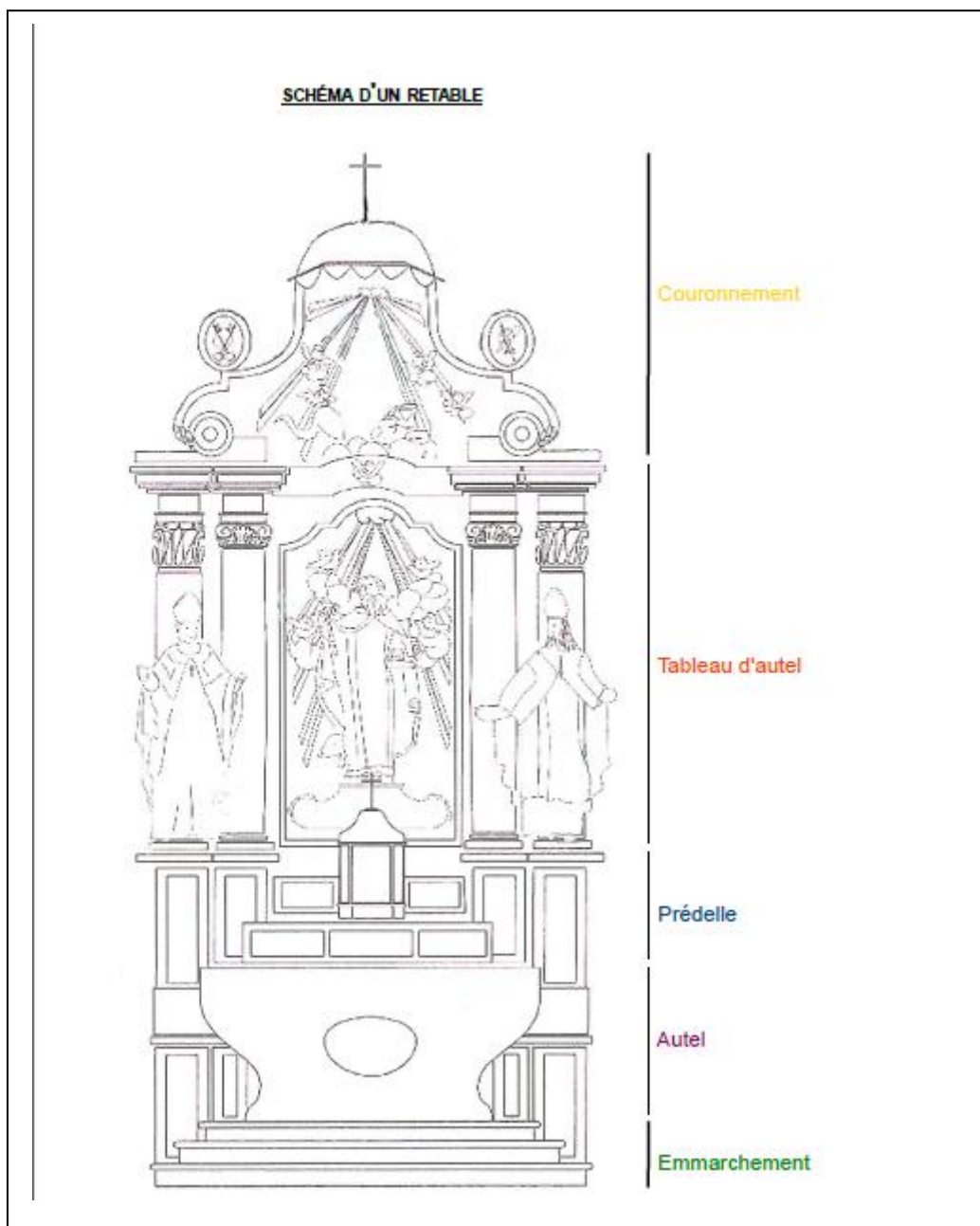


**Annexe 15 :** *La vraie et la fausse Eglise* de Lucas Cranach.





**Annexe 16 :** schéma légendé des retables



# Le retable Saint Sébastien de l'église de Hondsschoote



## **Bibliographie**

### **Fait religieux :**

#### **Ouvrages**

- \_ 1992, *Actes du colloque de Besançon 20-21 novembre 1991 Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque Représentations-Perspectives-Organisation des apprentissages*, Besançon, CRDP de Besançon, Documents Actes et Rapports pour l'Education.
- \_2009, *Comprendre les faits religieux Approches historiques et perspectives contemporaines*, Dijon, CRDP de Bourgogne, Documents Actes et Rapports pour l'Education.
- \_ ALLIEU N., 1996, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF.
- \_ BORNE D. et WILLAIME J.-P., *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Paris, coll. « Débats d'école », Armand Colin.
- \_ CHOLVY G., HILAIRE Y.-M., 2004, *Le fait religieux aujourd'hui en France, les trente dernières années (1975-2004)*, Paris, Cerf.
- \_ DEBRAY R., 2002, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Odile Jacob.
- \_ DESTRIBOIS C., Dir., 2003, *L'enseignement du fait religieux*, Paris, Les Actes de la DESCO, CRDP Versailles.
- \_ ESTIVALEZES M., 2007, L'enseignement du fait religieux à l'Ecole, un faux problème ? *Spirale*, 39, 93-105.
- \_ NOUAILHAT R., 2000, *Le fait religieux dans l'enseignement*, Paris, coll. « Chemins de Formation », Magnard.
- \_ NOUAILHAT R., 2004, *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, Paris, coll. « Les repères pédagogiques », Nathan.
- \_ REMOND René, 2004, *L'Europe et le fait religieux*, Parole et silence.

#### **Dvd**

- \_ 2009, *République et religions*, SCEREN-CNDP.

#### **Revues**

- \_ BONREPAUX C., 2005, L'enseignement du fait religieux : au nom de la loi, *Le Monde de l'Education*, n°336, p.64-69.

- \_ JOUTARD P., 1990, Enseigner l'histoire des religions, *Education et pédagogies*, n°7, p.80-87.
- \_ LEMAITRE N., 2005, *Le fait religieux : enseigné mais non reconnu. Pourquoi ?*, Historiens et géographes, n°390, p.111-116.
- \_ 2002, Images et foi, l'âge du retable, *TDC*, n° 833, 7-23.
- \_ DECTOT X., 2005, L'Eglise médiévale, *TDC*, n° 898, 18-21 et 24-26.
- \_ AILLET C., 2009, L'islam, *TDC*, n° 973, 16-19.
- \_ 1990, *La Trinité n'est pas seulement une station de métro*, Télérama.

## **Histoire des arts :**

### **Ouvrages**

- \_ ALAIN, 1932, *Préliminaires à la mythologie*, Paris, Hartmann.
- \_ BAQUES M.-C., 2001, *Art, histoire et enseignement*, Paris, coll. « Ressources Formation », Hachette Education.
- \_ BOUDINET G., 2011, *Enseigner l'histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*, Paris, coll. « Arts, transversalité, éducation », L'Harmattan.
- \_ DUVIN-PARMENTIER Bénédicte, 2010, *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, Amiens, coll. « Repères pour agir, second degré », CRDP Amiens.
- \_ LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F., 2008, *Comment enseigner en cycle 3 l'histoire des arts ?*, Paris, Hachette Education.
- \_ LAVIN M., 1998, *L'histoire des arts, émergence d'un enseignement*, Paris, coll. « Ressources Formation », Hachette Education.
- \_ LISMONDE P., 2002, *Les arts à l'école, le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, SCEREN-CNDP et Gallimard.
- \_ LOISON M., 2010, *Je prépare ma classe... d'histoire des arts au cycle 3*, Paris, coll. « Je prépare ma classe de », Vuibert.

### **Manuels scolaires**

- \_ *Histoire Géographie Histoire des arts, CMI cycle 3*, les Ateliers Hachette, Hachette Education.
- \_ *Histoire des arts cycle 3*, Les Dossiers Hachette, Hachette Education.
- \_ *Histoire des arts cycle 3*, collection Explorer, Nathan.

## L'enseignement du fait religieux à travers l'histoire des arts au cycle 3

Malgré le rapport Debray de 2002 et la place laissée au fait religieux dans les programmes de 2008, cet enseignement reste encore assez complexe à mettre en œuvre pour de nombreux enseignants qui ne savent pas comment l'amener dans leur classe laïque. Cependant, il existe de nombreux outils permettant d'enseigner le fait religieux en classe, en passant notamment par l'histoire des arts, inscrit dans les programmes depuis 2008. L'art permet ainsi d'offrir aux élèves un moyen de comprendre le monde qui les entoure mais également celui qui les a précédé et dans lequel la religion occupait une place primordiale. En effet, à la fin des années 1980, plusieurs enquêtes ont souligné l'inculture religieuse des jeunes, que ce soit dans le domaine artistique ou religieux. L'enseignant peut alors s'appuyer sur l'art, et dans la mesure du possible, sur des exemples locaux pour transmettre aux élèves ces faits passés qui ont encore une résonance dans la société actuelle. Les œuvres locales ont pour but de montrer aux élèves que l'art n'est pas uniquement destiné à une élite mais accessible à tous, chaque portion du territoire ayant une histoire qui lui est propre.

### ➤ Mots clés :

- Fait religieux ;
- Inculture religieuse ;
- Régis Debray ;
- Philippe Joutard ;
- Tolérance ;
- Citoyenneté ;
- EPHE ;
- Laïcité ;
- Histoire des arts ;
- Musée ;
- Réforme et contre-réforme.