



**HAL**  
open science

## “ Faits religieux et enseignement de l’histoire : une approche comparée de l’Inde au Maghreb ”

Dominique Avon

### ► To cite this version:

Dominique Avon. “ Faits religieux et enseignement de l’histoire : une approche comparée de l’Inde au Maghreb ”. *Revue d’histoire de l’Église de France*, 2019, t. 105, pp. 321-330. halshs-03263357

**HAL Id: halshs-03263357**

**<https://shs.hal.science/halshs-03263357>**

Submitted on 16 Sep 2022

**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.

## TRAVAUX ET ENQUÊTES

### Faits religieux et enseignement de l'histoire : une approche comparée de l'Inde au Maghreb

#### **Autour d'un ouvrage collectif \***

Le 20 avril 2019, à la veille des élections européennes, le quotidien *Le Monde* publia une tribune signée par un collectif de « plus de 100 historiens » : « Pour construire l'Europe, reconstruisons l'histoire »<sup>1</sup>. Les auteurs y prenaient pour cible quatre récits : une histoire millénaire d'une Europe ayant abouti à la « construction » actuelle ; une « histoire simplificatrice qui sépare de manière caricaturale les Européens et les autres » ; un « récit autoritaire d'une civilisation chrétienne, blanche, qui aurait à combattre un prétendu déclin en exaltant ses “valeurs” fondatrices » ; une « posture unilatéralement accusatrice, qui identifie les Européens à des bourreaux ». Ils présentaient ensuite six qualifications négatives au motif de leur nature exclusiviste : « Europe atlantique », « Europe riche du Nord-Ouest », « Europe occidentale », « Europe chrétienne », « Europe des grands », « Europe “issue de l'immigration” ». Ils concluaient en mettant en exergue deux éléments d'identification : « l'Europe est un continent du droit » ; « le projet européen est un projet de solidarité inédit ».

Par leur geste et le moment de sa manifestation, ces chercheurs montraient leur volonté de s'engager dans l'espace public, en cherchant à « donner du sens » en fonction d'un présent et d'un espoir d'avenir. Ils témoignaient également d'un malaise à l'égard des faits religieux du passé, plus exactement de l'importance d'une religion, dans un espace donné à un moment donné. Ce faisant, ils mêlaient le registre de l'histoire, de la politique et du droit, comme si reconnaître la pluralité religieuse et non-religieuse, effective et croissante des sociétés de l'Ouest du continent eurasiatique nécessitait d'atténuer l'importance du christianisme au cours d'une période de l'histoire dans ce même cadre géographique. En arrière-fond, le débat vigoureux relatif au préambule de ce qui aurait dû être la Constitution de l'Union européenne, rédigée par la

\* Dominique AVON, Isabelle SAINT-MARTIN et John TOLAN (éd.), *Faits religieux et manuels d'histoire (contenus, institutions, pratiques) : approches comparées à l'échelle internationale. Actes du colloque de l'IPRA et de l'IESR (Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme, Institut européen en sciences des religions)*, 2, 3, 4 décembre 2015, Nancy, 2018 (Religions et sociétés).

1. Stéphane MICHONNEAU et Thomas SERRIER, « Pour construire l'Europe, reconstruisons son histoire », dans *Le Monde*, 20 avr. 2019, p. 28.

Convention émanant de la décision du sommet de Laeken, en décembre 2001, résonnait encore <sup>2</sup>.

Le projet de l'ouvrage collectif *Faits religieux et manuels scolaires* est, entre autres, né du constat selon lequel la distinction entre mémoires et histoire, pourtant enseignée à l'Université, n'était pas clairement assumée. Dans les frontières de l'Union européenne, le champ de l'éducation reste un foyer de tension, mais il n'est plus le terrain de luttes qu'il a été par le passé, sauf là où sont réactivés des discours liant nation et religion (Hongrie, Pologne, Grèce). Dans d'autres sociétés de l'Union européenne, l'état des lieux ne permet cependant pas de constater des indices de satisfaction unanimes, loin s'en faut. Les points saillants illustrent des tâtonnements communs : les informations s'avèrent peu nombreuses sur la notion même de religion, qui paraît difficile à cerner en contexte de sécularisation poussée ; lorsque le christianisme est présenté, les rédacteurs des manuels insistent davantage sur les institutions et les doctrines que sur les pratiques et les formes de vie spirituelle ; les événements conflictuels sont, consciemment ou inconsciemment, minorés ; des sauts chronologiques sont opérés, et, sauf exception, le fait religieux n'apparaît plus comme un facteur explicatif, parmi d'autres, des situations de la période contemporaine.

Ces faits étant supposés connus des membres de la Société d'histoire religieuse de la France, nous proposons un pas de côté par rapport au cadre géographique identifié à la chose européenne, en distinguant trois types de sociétés qui se débattent avec des problématiques convergentes. Leur présentation synthétique permettra de conclure sur le choix d'une posture historiographique à contre-courant de certains vents majeurs en sciences humaines et sociales <sup>3</sup>.

### Trois ex-empires aux prises avec l'écriture d'une histoire nationale-religieuse

*Les manuels russes ou La stratégie d'évitement des ruptures autour du christianisme orthodoxe*

La Russie de 2015 reste en partie marquée par l'héritage soviétique, même si la population de la Fédération se reconnaît majoritairement chrétienne orthodoxe avec une minorité musulmane importante (15 à 20 %). La *perestroïka*, en 1985, a favorisé

2. Voir Henri TINCQ, « Le débat sur l'identité religieuse de l'Europe entre à la Convention », dans *Le Monde*, 8 nov. 2002, p. 6 ; Jean-Marie GUÉNOIS, « L'Europe préoccupe les évêques français », dans *La Croix*, 7 nov. 2002, p. 16, et Jean-Christophe PLOQUIN, « L'Église polonaise réclame le mot Dieu », *ibid.*

3. Les présentations qui suivent sont faites d'après Mikhaïl DMITRIEV, « Le fait religieux et le christianisme dans les manuels scolaires de Russie (1985-2015) », dans *Faits religieux et manuels d'histoire...*, p. 147-158 ; Clément THERME, « Le fait religieux dans les manuels d'histoire de la République islamique d'Iran », *ibid.*, p. 133-146 ; Étienne COPEAUX, « Identités religieuses dans les discours scolaire turc », *ibid.*, p. 183-193 ; Aroua LABIDI, « L'avènement de l'islam dans les manuels d'histoire algérien et tunisiens », *ibid.*, p. 175-182 ; Samia EL MECHAT, « Enseignement et fait religieux en Tunisie (1956-1987) : les paradoxes d'une politique incertaine », *ibid.*, p. 253-262 ; Michele BRIGNONE, « Fait religieux et enseignement de l'histoire en Tunisie : le modèle "charfien" à l'épreuve de la Révolution », *ibid.*, p. 263-27 ; Augustin JOMIER, « L'éducation islamique dans le système éducatif public algérien depuis l'indépendance », *ibid.*, p. 275-287 ; Amin ELIAS, « Enseignement de l'histoire en Égypte et en Syrie », *ibid.*, p. 53-75 ; Denis CHARBIT, Stéphanie LAITHIER et Vincent VILMAIN, « Discours et échanges sur la pluralité religieuse au lycée en Israël », *ibid.*, p. 309-339, et A. Martin WAINWRIGHT, « Conflating Hindu and Indian Identity in the Presentation of India's Ancient Past : The Post-Colonial Context of the NCERT Textbook Controversy », *ibid.*, p. 197-213.

une émancipation des rédacteurs de manuels à l'égard du contrôle idéologique. Trente ans plus tard, dans les textes scolaires des classes des lycées non confessionnels (*sredniāia chkola*), domine ou bien un accent laïque marié à une tendance anticléricale ou, à l'inverse, un accent « pro-orthodoxe ». Les contenus étudiés couvrent l'histoire de la Russie et l'histoire dite universelle (85-90 % des références concernent ce qui est appelé « l'Occident », 10-15 % le reste du monde). Dans ces pages, la séparation des organismes religieux de l'État est présentée comme un fait : l'État n'intervient pas dans la « vie interne » des communautés religieuses, ne les finance pas et ne « mène pas de la propagande » en leur faveur ; les organisations religieuses ne se mêlent pas des affaires de la gestion étatique. L'élève doit en conclure que toutes les religions sur le territoire de Russie sont mises en position d'égalité, et que l'État reste « neutre en matière de croyances religieuses ».

Le manuel de onzième année (classe de terminale) rédigé pour ceux qui ont décidé de choisir une filière des sciences humaines est plus attentif que d'autres à la religion. Qualifiée comme une forme de culture, la religion y est définie par la conscience religieuse, le culte et l'institution confessionnelle. Les auteurs appuient ensuite la foi religieuse sur trois piliers : la croyance en un surnaturel ; la conviction qu'il y a « un contact réel avec les objets de la vénération religieuse » ; l'idée de la dépendance d'un destin individuel de la volonté divine. Ils attribuent des fonctions sociales aux religions comme le fondement d'une *Weltanschauung*, la régulation du comportement, la compensation par rapport aux misères et à la déficience de l'existence terrestre, la contribution au système de communication sociale et à la créativité culturelle. Ils estiment qu'il n'existe que trois religions universelles : le bouddhisme, le christianisme et l'islam, et précisent que seul le christianisme est « la religion de rédemption et de salut ». Ils indiquent que l'orthodoxie et le catholicisme divergent en ce qui concerne la *filioque*, l'Immaculée Conception, l'institution de la papauté, le purgatoire, les indulgences. Ils délivrent des informations plus ou moins détaillées sur les Églises protestantes et l'islam, sans jugement de valeur, au contraire d'autres manuels où l'islam est davantage renvoyé à une vision passéiste des rapports sociaux.

Nombre d'auteurs cherchent à tracer la ligne d'une histoire nationale et religieuse cohérente. Ils présentent de manière positive la religion païenne des Slaves orientaux. Ils mettent en exergue le baptême du prince Vladimir et de la Rous' entière. Ils comparent la campagne militaire contre les Polovtsy en 1111 et la croisade des Francs de 1096-1099. Ils effacent toutes les aspérités du positionnement de l'Église orthodoxe dans la lutte acharnée entre les princes de Moscou et de Tver' (début du xiv<sup>e</sup> siècle), dans laquelle les deux partis firent appel au soutien armé des Tatars musulmans. Certains mettent en parallèle l'arrêt subit de la conquête de Tamerlan avec l'intervention protectrice de l'icône de la Vierge de Vladimir. Les formes de la dissidence religieuse, interprétées, lors de la période soviétique, comme autant de signes du « progrès » et de « mouvement des masses » contre la dictature double de l'Église et de l'État « féodal », passent désormais dans l'ombre. Mais le tabou le plus remarquable est celui qui concerne la politique religieuse et antireligieuse conduite par les dirigeants communistes durant trois quarts de siècle.

### *Les manuels iraniens ou La difficulté de l'équation chiite dans la longue durée*

Depuis la révolution islamique de 1979 et l'adoption d'une nouvelle Constitution, en mars de la même année, le régime est placé sous la tutelle d'un juriste-théologien (*velayat-e faqih*) également qualifié de guide suprême. La population est surtout chiite (85-90 %), avec une minorité sunnite (10-15 %). Les zoroastriens et les juifs

représentent quelques milliers de citoyens, les arméniens quelques dizaines de milliers. Sur le plan institutionnel, le rôle du ministère de la Guidance islamique (*ershad*) est prépondérant par rapport à celui de l'Éducation dans les orientations idéologiques présentées dans les manuels scolaires. Les cours d'instruction civique visent à former un *homo islamicus* chiite. Cependant, l'identité iranienne ne se réduit pas à sa seule composante islamique chiite duodécimaine, deux autres éléments y sont associés : l'attachement au passé préislamique et la question de l'appropriation de la modernité occidentale. La population s'est montrée résiliente à une partie de la doctrine nouvelle, rejetant par exemple l'appellation de « golfe Islamique », qui était censée résoudre le contentieux entre les Iraniens, partisans de l'expression « golfe Persique », et les Arabes, promouvant celle de « golfe Arabe ». Derrière cette bataille sémantique, c'est plus profondément un rejet de l'islamisation de la totalité de la culture iranienne qui s'est joué. Les autorités en ont pris conscience : elles ont proposé des accommodements sur ce terrain, tout en faisant preuve de fermeté sur l'autre, afin de prévenir la jeunesse contre toute velléité de devenir un être occidental « décadent ». Le discours islamo-nationaliste s'est renforcé durant le mandat d'Ahmadinejad (2005-2013) sous l'influence de son conseiller Esfandiar Rahim-Mashaï, qui a, par exemple, proposé d'utiliser le terme « école iranienne » plutôt qu'« école islamique ». Cette fois-ci, des clercs ont réagi en jugeant ces propos « blasphématoires ». L'intéressé a répondu qu'il s'agissait d'une fausse polémique, puisque l'Iran était le fer de lance de la *Umma* depuis la révolution islamique ; par conséquent, l'adjectif « iranien » contenait déjà la dimension « islamique ».

Selon cette perspective, la difficulté principale pour les rédacteurs de manuels consiste à présenter sous un jour positif la conquête arabe de l'Iran : ils expliquent ainsi que les Iraniens ont eu l'honneur d'accueillir les conquérants arabes pour permettre la conversion de la population du pays à l'islam. Il y a là un décalage entre l'idéologie officielle de la République islamique et les représentations de la population, traversée par une hostilité et un mépris anti-arabes, qui estime en général qu'il s'agit d'une période sombre de l'histoire de l'Iran. La réconciliation entre adhésion religieuse et fierté nationale intervient avec la référence au xvi<sup>e</sup> siècle : le récit de l'avènement de la dynastie safavide permet de déployer le drapeau d'un nationalisme chiite face à l'Empire ottoman sunnite d'une part, et face à l'Empire russe « mécréant » d'autre part. Il permet aussi de valoriser le rôle du clergé chiite, dont les divisions sont passées au second plan. L'histoire contemporaine est lue à la lumière du rôle maléfique d'un « Occident » complotant avec des souverains corrompus, les bahais, les sionistes et les francs-maçons. Selon ce récit, la révolution constitutionnelle (1906) est ramenée à la lutte héroïque du clergé contre « l'ennemi occidental », et le rapprochement de l'ayatollah Kashani avec le docteur Mossadegh est destinée à la participation du premier au renversement du second (1953). Si l'histoire de longue durée manifeste la lutte des imâms contre les « ennemis de l'islam », tels que les Omeyyades, puis la lutte des souverains perses contre leurs homologues ottomans, les sunnites d'Iran sont néanmoins inclus dans l'unité islamique de la nation (« il n'y a pas plus de différences entre sunnites et chiites qu'entre les différentes écoles du sunnisme »). Les mentions du judaïsme ne s'appuient pas sur des recherches historiques, mais découlent de la vision — en général négative — issue de traditions islamiques directement tirées des cours d'instruction religieuse, de lectures coraniques orientées ou de littérature persane. Les zoroastriens et les chrétiens ne sont mentionnés qu'à la marge.

*Les manuels turcs ou Le malentendu sur la qualification « laïque »*

Si le régime turc est qualifié de « laïque », cela n'a jamais été au sens de la séparation du politique et du religieux, mais au sens de la subordination du second au premier. Et, au moins depuis 1980, la laïcité constitutionnelle est battue en brèche, puisque, à cette date, la junte militaire a instauré l'obligation de l'enseignement religieux dans les cycles primaire et secondaire pour contrer l'influence du communisme. Selon les instructions officielles, ces cours de religion doivent aussi présenter le caractère intangible et inviolable de l'idée de laïcité dans son acception turque. Quant au champ des sciences humaines et sociales, l'idéologie de la « synthèse turco-islamique » y a sous-tendu le discours nationaliste depuis 1982 avant de triompher avec l'AKP à partir de 2002. Les alévis (15 à 20 % de la population) n'ont pas de reconnaissance officielle <sup>4</sup>, et leur histoire particulière au sein de l'islam est un tabou dans l'enseignement. Quant aux fidèles des confessions non musulmanes de la République turque, leur nombre a été réduit à quelques dizaines de milliers puis quelques milliers d'individus après les pogroms anti-juifs des années trente et l'expulsion d'orthodoxes entre 1955 et 1964.

Par conséquent, l'idée d'une adéquation entre nation turque et religion musulmane sunnite est profondément enracinée. Les termes liés à la nation sont d'ailleurs ambivalents, car ils viennent tous du vocabulaire religieux : *millet* (communauté, nation), *òehit* (martyr, tombés pour l'islam et/ou pour la nation), *gazi* (nom du soldat victorieux dans le combat du djihad, mais aussi titre donné à Atatürk et aux anciens combattants). Les rédacteurs des manuels rencontrent cependant une difficulté pour parvenir à lier, tout au long de l'histoire, l'identité turque et l'altérité arabe dans un ensemble musulman commun. Ils mettent en évidence le fait que les Seldjoukides-Turcs ont été les garants du sunnisme lorsque les Arabes n'étaient plus en mesure de le défendre. Ils exaltent la victoire sur l'Empire byzantin (1453), manière de recueillir l'héritage de l'Empire abbasside via l'Égypte (1517), dont la conquête n'est pas présentée comme telle. Certains considèrent que les Arabes ont trahi les Turcs en 1916. Ils insistent sur le fait que, contrairement aux Arabes, qui ont perdu « l'Andalousie », seuls les Turcs ont été en mesure d'apposer « le sceau de l'islam » sur l'Europe, en Bosnie et en Albanie. Ils présentent cet islam européen comme un héritage que la Turquie a vocation et légitimité à protéger, et qu'il leur donne un droit historique d'entrer dans l'Union européenne.

Dans les manuels, l'histoire des religions est fondée à la fois sur le présupposé de l'existence de Dieu et de la supériorité de l'islam. Après 1976, l'usage des expressions « saint Coran » (*Kur'an-i Kerim*) et *hazret* (« saint », « sa sainteté ») Muhammad est systématique, et, depuis la loi sur l'éducation de 2012, deux cours optionnels sont venus s'ajouter au cours de religion obligatoire : l'un sur le Coran, l'autre sur la vie du prophète de l'islam. L'utilisation de formes possessives renforce les distinctions religieuses : « notre religion », « nos devoirs envers Dieu », « notre Prophète », « notre saint livre le Coran », « ce que la foi nous apporte ». Ces énoncés, généralisés à une exception près, excluent du groupe national le non-musulman et l'incroyant. Les auteurs représentent le christianisme comme une lacune par rapport à l'islam, et ils opposent « les Turcs musulmans tolérants » aux « chrétiens intolérants ». Leur narration met en relief une Chrétienté placée en regard de l'Empire ottoman et des entités liées à l'islam sunnite qui l'ont précédé comme un ennemi extérieur, depuis les croisades jusqu'à la guerre de Libération (1922), en vue de pousser les Turcs hors de

4. En 2008, l'AKP a organisé un atelier de travail sur ce sujet, mais cela n'a conduit à aucun changement.

l'Anatolie. À l'intérieur de l'Empire, les minorités chrétiennes (arméniens et orthodoxes) sont présentées comme la cinquième colonne des puissances perçues comme chrétiennes ; ainsi de la Russie, de l'Autriche ou de la France. L'histoire des Arabes chiites est ignorée. Les processus complexes d'islamisation des populations turcophones sont également passés sous silence.

### **Le monde arabe et le nœud de la dés-historicisation de l'islam classique**

#### *Les manuels tunisiens et algériens : deux pôles historiographiques*

Le contenu des manuels d'histoire tunisiens porte l'empreinte de la réforme introduite par la loi du 29 juillet 1991, dont l'article premier pose les principes de base de l'éducation des élèves : « Contribuer à promouvoir leur personnalité, développer leurs potentialités, favoriser leur formation à l'esprit critique et à la volonté efficiente, de sorte que, peu à peu, leur soient inculqués la rationalité et la modération du jugement, le comportement empreint de confiance en soi, l'esprit d'initiative et la créativité dans le travail. » Né en 1936, professeur de droit à l'université de Tunis et président de la Ligue tunisienne des droits de l'homme, le ministre de l'Éducation nationale Mohamed Charfi a prôné une rupture épistémologique nette avec des éléments de la tradition islamique. Par rapport aux systèmes scolaires de la plupart des pays arabes majoritairement musulmans, son initiative a suscité une controverse d'ampleur : les musulmans intégraux s'y opposèrent de manière frontale, car la réforme représentait pour eux le fruit empoisonné d'une culture laïque hostile au « vrai » islam ; les acteurs libéraux, sur le plan religieux, la présentèrent, en revanche, comme le symbole d'un islam éclairé en phase avec la modernité. Relativement à l'enseignement de l'histoire, la réforme a introduit au moins deux nouveautés majeures. La première concerne les auteurs des manuels, qui ne sont plus des historiographes « scolaires », producteurs de discours légitimateurs, mais des universitaires spécialistes dans leur discipline. La deuxième nouveauté a trait aux programmes et aux contenus : l'identité de la Tunisie a été redéfinie, combinant à la fois le modèle universaliste des années 1960 et le modèle national des années 1980. Quant à la place de la religion dans les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, on relève « une antériorité de la Tunisie par rapport à l'arrivée de l'islam », et un renversement de perspective dans le rapport entre la nation et la civilisation musulmane.

Bien qu'engagée dans la voie socialiste, l'Algérie a très tôt dispensé un enseignement religieux. Rompant avec l'enseignement laïque de la puissance coloniale française, le ministre de l'Orientation nationale a pris, dès l'année scolaire 1964-1965, la décision de rendre l'éducation musulmane obligatoire dans toutes les écoles publiques. Cette instruction s'est surtout développée dans le système d'enseignement général à la fin des années 1970, en référence à diverses expériences élaborées hors de ce cadre, avant comme après l'indépendance. L'islam a, depuis lors, essentiellement été enseigné dans des cours dits « d'éducation islamique » (*tarbiyya islâmiyya*) et, pour le secondaire, dans des cours de « sciences islamiques » (*'ulûm islâmiyya*). D'autres disciplines, par exemple les sciences naturelles, sont traversées par des références à une apologétique islamique. Lors de l'arrivée au pouvoir de Chadli Bendjedid, en 1979, l'arabisme et l'islam furent promus comme les piliers de la modernité algérienne authentique dans le projet d'une « école fondamentale ». Près de quarante ans plus tard trois traits caractérisent cet enseignement : la volonté de l'État de dire et contrôler une orthodoxie islamique ; la définition de l'Algérie comme nation arabo-musulmane plurisécu-

laire selon la représentation formulée par les oulémas dits « réformistes » de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle ; un savoir religieux placé en surplomb des disciplines, comme source normative première. L'histoire, qui n'existe pas pour la période post-1962, se résume ainsi à une lutte nationale de longue durée contre des envahisseurs qui finirent toujours par être rejetés. Deux exceptions : les Arabes ne sont pas considérés comme des conquérants, les Amazighs leur résistèrent parce qu'ils étaient attachés à leur liberté, mais, lorsqu'ils comprirent le message de l'islam, ils fraternisèrent avec eux ; les Turcs ne sont pas non plus présentés comme tels, le présupposé d'un commun rattachement à l'islam ne nécessitant pas, pour les auteurs, davantage de justification.

*Les manuels égyptiens et syriens : deux déclinaisons de l'arabité*

Les rédacteurs du manuel unique, à chaque niveau, en Égypte, présentent Dieu comme un acteur agissant de l'histoire. Ils exaltent l'habitus religieux (*al-tadayyun*) des Égyptiens et leur tropisme monothéiste (*al-summu li-l-tawhîd*), même lorsqu'ils étaient polythéistes : « La civilisation égyptienne est l'une des plus anciennes civilisations s'intéressant à la religion. Ses fils se sont convertis à [la doctrine de] l'unicité divine (*tawhîd*) et ont adoré le Dieu un et unique. » Ce présupposé leur permet de faire converger des éléments de la tradition musulmane vers des épisodes historiques centrés sur le développement d'une population sunnite obéissant aux « enseignements religieux » (*al-ta'âlîm al-dîniyya*), donc aux préceptes « de Dieu un et unique » promus par Muhammad. Ce choix a pour conséquence de réduire les sept siècles d'histoire du christianisme antique à une demi-douzaine de lignes dans le manuel pour évoquer la fondation de monastères dans la vallée de Natroun et la création de l'école d'Alexandrie. Le récit du développement de l'islam en Égypte n'est associé ni au christianisme ni au judaïsme, il est précédé d'un développement sur l'ère d'ignorance (*jahilyya*) dans la péninsule Arabique, avant l'« ouverture » (*fath*) vers le Nil et au-delà. Le choix de ce terme, au détriment de celui de conquête (*ghazu*), a pour objectif d'associer l'islam aux notions de « paix » (*al-salâm*), de « persuasion » (*al-iqnâ'*) et de « mariage » (*al-zawâj*). Dans ce système global (l'islam est défini comme « religion et État », « modèle de vie politique, sociétale, économique et intellectuelle »), les Égyptiens sont décrits comme ayant vécu « libres », « égaux », « frères » et « souverains » sur leur territoire. L'histoire de la dynastie ismaélienne fatimide est évacuée. Les rédacteurs des manuels s'attachent à souligner une unité mythifiée du « monde islamique » devant l'« Occident européen », qui a mené les « croisades » auxquelles ont succédé les conquêtes des Mongols. Face à ces agressions successives, ils présentent l'Égypte comme la « forteresse de l'islam » (*qal'at al-islâm*). En revanche, ils passent sous silence la conquête ottomane de 1517, et ne qualifient d'occupation la présence ottomane qu'à partir de 1805, c'est-à-dire au moment de l'établissement des fondements d'un État national. Le cadre explicatif général est celui d'une lutte entre une « Europe coloniale » (*Ûrupâ al-isti'mâriyya*), se caractérisant par « l'obscurantisme et l'ignorance » (*al-dhulma wa al-jahâla*), et un « monde islamique épanoui », « développé » et « unifié ».

La Syrie a formé avec l'Égypte une entité politique entre 1958 et 1961 sous le nom de la République arabe unie (RAU). Cette courte expérience politique commune n'a pas de traduction dans les manuels, dont le contenu est tout aussi strictement contrôlé par un État aux mains du Parti Baath depuis 1963. Si la religion en général et l'islam en particulier représentent la pierre angulaire du manuel d'histoire égyptien, c'est « *al-'urûba* » (l'« arabité » ou le « nationalisme arabe ») et la « patrie arabe » (*al-watan al-'arabî*), avec Damas comme foyer, qui constituent le fil conducteur du manuel



d'histoire syrien. Les rédacteurs y présentent l'avènement de l'islam (Muhammad et les quatre premiers califes), comme une étape historique importante de l'histoire des « Arabes » et de la « civilisation arabo-musulmane ». Ils expliquent que le prophète de l'islam a aussi installé le « noyau de l'organisation administrative de la société arabo-musulmane » (*al-mujtama' al-'arabî al-islâmî*). Ce moment fondateur a garanti la « souveraineté de la loi et de l'État » (*siyâda al-qânûn wa siyâda al-Dawla*). Il a permis de détacher l'individu (*fard*) de sa tribu pour l'inscrire dans l'État (*al-Dawla*) — auquel l'adjectif d'« islamique » n'est jamais associé — en lui attribuant des « droits » (*huqûq*) et des « devoirs » (*wâjibât*). Tous les individus sont présentés comme des « frères », « égaux », jouissant de la « liberté des religions » (*hurriyya al-adyân*) et de la « liberté de culte ». La référence aux faits religieux n'est pas davantage explicite dans un pays où la confession du groupe alaouite qui tient les rênes du pouvoir depuis quatre décennies est considérée au mieux comme une marge au pire comme une hérésie de l'islam.

### Israël et Inde sous la pression d'une tendance à l'ethnisation des croyances

*Les manuels israéliens, entre « histoire du peuple juif » et « histoire universelle »*

En dépit des aspirations de certains penseurs du sionisme, le mouvement national juif ne s'est pas déployé sans recours à la référence religieuse. Avant comme après la fondation de l'État d'Israël, les sionistes sécularisés, majoritaires, ont composé avec les milieux religieux intégraux, ce qui a eu des conséquences sur les projets éducatifs, dont l'architecture, par le fait de la juxtaposition des systèmes validés, est devenue complexe. À la recherche de compromis dans les premiers mois d'existence d'un pays en guerre, David Ben Gourion a dû renoncer à son projet de système scolaire unique dans un cadre étatique structurant. Axée sur le principe de l'autonomie contrôlée, la première loi israélienne sur l'éducation (1949) a maintenu cinq réseaux scolaires qui avaient été fondés ou développés au cours du demi-siècle précédent : un secteur juif privé, exclusivement consacré à l'enseignement talmudique ; deux secteurs juifs publics, l'un séculier, l'autre à dimension confessionnelle ; un réseau public arabe, essentiellement fréquenté par des musulmans ; un secteur catholique congréganiste, où se retrouvent la plupart des Arabes de confession chrétienne et une partie des Arabes de confession musulmane. La loi sur l'éducation de 1953 a confirmé ce choix, mais ont été progressivement mis en place dans les villages druzes des lycées au sein desquels seuls des enfants de la population druze ont été accueillis, ce qui a conduit l'État à reconnaître un nouveau secteur en 1978.

Chaque école du système israélien est tenue de délivrer un enseignement de la religion correspondant à la population qu'elle recrute. Ses responsables ont donc la possibilité d'ignorer totalement les faits religieux qui ne lui sont pas *a priori* associés. La religion est conçue comme une affaire de transmission identitaire exclusive, beaucoup plus que de connaissance en soi. Les titres des manuels des différents établissements reflètent une ligne de partage entre un « nous » (juif, musulman, chrétien ou druze) et des « autres ». L'enseignement du judaïsme constitue la matière exclusive des écoles juives dites « orthodoxes » ou « ultra-orthodoxes ». Dans les écoles publiques juives confessionnelles, l'enseignement du judaïsme est dispensé à part égale avec les matières profanes. Dans les écoles publiques laïques, le cours ne fournit pas une instruction religieuse à proprement parler, au sens d'une incitation à la foi et à la pratique de commandements attribués à Dieu ; il consiste en une lecture de la Bible appréhendée comme document historique et littéraire, politique et philosophique,

sociologique et poétique. Cette différence d'approche de l'objet religieux en général et juif en particulier est une déclinaison de la division académique, qui voit la juxtaposition, parfois au sein d'une même université, d'un département d'histoire du « peuple juif » et d'un département d'histoire universelle.

*Les manuels indiens ou La tentative d'un travail d'épuration de l'histoire*

Le nationalisme hindou a pris une extension majeure sous l'impulsion du mouvement Sangh Parivar (« Famille des associations »). Figure tutélaire de ce mouvement, Atal Bihari Vajpayee (1924-2018) s'est opposé à une vision développée dans l'environnement du parti du Congrès, celle d'une civilisation indienne englobant la religion hindoue comme un corpus de croyances ouvert aux mutations provoquées par des échanges et des conquêtes : « une riche culture commune » marquée par différentes « religions », « langues » et « coutumes ». En revanche, il a assimilé l'« identité hindoue » (*Hindutva*) à une représentation stable et raciale de la religion, donc de la population, ce qui a conduit à rejeter les éléments confessionnels considérés comme exogènes, en particulier les musulmans et les chrétiens. Il a aussi défendu le principe selon lequel les poèmes épiques du *Mahabharatha* et du *Ramayana* étaient des sources historiques à lire littéralement, de même que les *puranas*, inventant par là-même un « âge d'or » des temps védiques.

Les manuels publiés jusqu'à la fin des années 1980 ont valorisé la conception de l'idée nationale indienne selon les références développées dans la mouvance du parti du Congrès. Par la suite, les partisans d'une vision hindoue ethnicisée ont utilisé les outils épistémologiques des *postcolonial studies* pour disqualifier leurs confrères et concitoyens en les accusant d'être des vendus à « l'Occident ». Au fil des années, le Sangh Parivar a placé nombre de ses membres au sein des institutions éducatives et culturelles comme le Film and Television Institute of India ou l'Indian Council of Historical Research. Leur représentation a été développée dans les manuels d'histoire, notamment ceux du National Council of Educational Research Training (NCERT), fondé en 1961 et touchant 10 à 15 % des élèves de l'enseignement public et privé.

Sous l'impulsion du courant hindou intégral, des récits alternatifs — « indigénistes » vs. « migrationnistes » — ont été diffusés entre 2002 et 2004. Pour les périodes anciennes, la difficulté rencontrée par les rédacteurs a été d'accorder leur propos aux découvertes liées aux ruines de la « civilisation de la vallée de l'Indus » des « Harappéens ». Écartant les sources qui leur posent problème (par exemple celles qui montrent une consommation de viande de bœuf), ils ont affirmé que la civilisation hindoue, présentée comme un bloc homogène, était plus ancienne que celle de l'Égypte ou de Sumer, en lui accordant un millénaire de plus (3500 av. è.c.) que les chercheurs indiens ou étrangers situés hors de cette mouvance, et qu'elle n'avait jamais subi d'influence externe après son effondrement vers 1300 av. è.c. (la date de 1700 était jusqu'alors la plus consensuelle). Cela leur permet d'éviter toute solution de continuité avec la période védique et les autorise à situer la composition du *Rig Veda* en 3000 av. è.c. et non un millénaire et demi plus tard, soit après la cristallisation linguistique et culturelle liée aux « aryens » établis dans la région des sept rivières. Pour les périodes postérieures, l'un des choix remarquables de ce courant est d'ignorer la période s'étendant du XIII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle afin de rejeter dans l'ombre une ère durant laquelle la référence musulmane a été prédominante dans le sous-continent indien.

Le tour d'horizon qui vient d'être proposé ne prétend certes pas à l'exhaustivité. Il n'envisage ni le monde anglo-saxon, ni l'Afrique subsaharienne, ni la Chine et ses voisins asiatiques. Il est cependant suffisant pour prendre une mesure de spécificités contemporaines dans les manuels d'histoire de la partie ouest du continent eurasiatique par comparaison avec ce qui s'écrit ailleurs : une tendance à évacuer le terme de « nation » et la part de la référence religieuse dans la construction historique de cette entité (ainsi, l'Espagne se divise quant à la manière de représenter ce qui a été appelé postérieurement la *Reconquista*, quand la Turquie n'a aucun complexe à célébrer en grande pompe la conquête de Constantinople et la disparition de l'Empire byzantin) ; la sécularisation des notions pour désigner les sociétés du Nord de la Méditerranée au <sup>ix</sup><sup>e</sup> ou au <sup>xii</sup><sup>e</sup> siècle de l'ère chrétienne, au prix de l'anachronisme et de l'incohérence avec la manière de qualifier par sa référence religieuse dominant un ensemble géographique conrivois ; un sentiment diffus de culpabilité et de crainte d'être taxé d'ethnocentrisme qui conduit à représenter le monde de manière binaire : d'un côté un supermarché ou un hall de gare indifférencié, de l'autre des tribus indiennes à préserver.

L'écriture de l'histoire n'est certes pas analogue à l'action de ramasser des petits cailloux à disposition. Le travail d'enquête, de sélection, d'interprétation et d'agencement des sources obéit à des opérations qui engagent l'honnêteté, l'intelligence et le bagage culturel de chaque spécialiste. Cette complexité, comme la difficulté réelle à mettre à distance une subjectivité personnelle, doit-elle conduire à renoncer à affronter le double défi ? Une réponse positive conduirait à justifier tous les discours sur les *alternative facts*. En 2010, soucieux de fournir un effort commun en vue d'approcher le réel passé, des universitaires de quatre pays (Maroc, Suisse, Liban, France), auxquels se sont joints des Belges, ont fait le pari d'écrire ensemble des cours d'histoire religieuse centrés sur l'espace nord et sud de la Méditerranée. Pour y parvenir, ils se sont notamment accordés sur une règle :

« Le passé, tel qu'il est exprimé dans nos articles et ouvrages, est marqué du sceau d'œuvres magistrales et d'élan de solidarité tout autant que de massacres et de destructions. Nous savons que notre discipline rebute les âmes fragiles comme les esprits dogmatiques : nous prenons les êtres humains tels qu'ils ont été et non tels que nous aurions voulu qu'ils soient. Nous pouvons assumer cette entreprise avec la conviction que nous ne sommes pas comptables de ce qu'ont fait nos aînés, mais que nous sommes responsables de la manière d'en parler <sup>5</sup>. »

Près d'une décennie plus tard, ils ont montré que l'exercice, tout perfectible qu'il fût, permettait d'atteindre un certain nombre d'objectifs. L'idée du colloque sur les faits religieux dans les manuels scolaires de dix-huit pays est précisément née de cette expérience, et donc de la volonté de sortir de la clôture de l'assignation. Celle-ci tend à réduire le travail historique à une juxtaposition de *narratives*-récits déterminés par une « culture », un « genre », un niveau social, une génération, ou encore une « mémoire » attribuée par voie de naissance. La matière même de l'ouvrage *Faits religieux et manuels d'histoire* montre que toutes les sociétés se débattent, à partir d'objets communs ou disparates, avec la problématique des représentations... mais que toutes ces représentations ne se valent pas.

Dominique AVON,

École pratique des hautes études (EPHE, PSL),

Groupe Sociétés, religions, laïcités,

Institut d'études de l'islam et des sociétés du monde musulman.

5. Le projet de la communauté thématique HEMED (« Histoire euro-méditerranéenne »), de 2010, est consultable en ligne, à l'adresse : <http://hemed.univ-lemans.fr/le-projet> [site consulté le 8 décembre 2019].