



Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde

Anne Vézier

► To cite this version:

Anne Vézier. Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde. D. Avon; J.Tolan. Faits religieux et manuels d'histoire. Contenus – Institutions – Pratiques. Approches comparées à l'échelle internationale., éditions Arbre bleu, pp.383-399, 2018, 9791090129290. hal-01814900

HAL Id: hal-01814900

<https://hal.science/hal-01814900>

Submitted on 9 Jul 2019

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.

Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde en France

Anne Vézier, Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire, Université de Nantes, ESPÉ de l'Académie de Nantes, anne.vezier@univ-nantes.fr

Plus d'un siècle après les lois scolaires qui ont laïcisé les programmes et les enseignants, la laïcité est redevenue une question politique (Gaudin, 2015). L'École française n'est plus ce sanctuaire à l'écart des influences politiques et religieuses, voulu par Jean Zay (1936-1937) : les débats externes à l'École, sur les conditions de faire société, ne peuvent qu'interroger en interne l'École, y compris dans les savoirs et ce qui les structure, comme les disciplines. Enseigner *de façon laïque* les faits religieux entraîne une amplification des enjeux posés à la suite du rapport Joutard (1989) et du rapport Debray (2002). La formule « enseigner de façon laïque » implique de distinguer deux niveaux : l'un concerne le cadre laïque dans lequel la question du pluralisme religieux peut être abordée, l'autre concerne le cadre disciplinaire au niveau de la classe. Dans l'état des lieux sur la façon dont les questions religieuses dans le bassin méditerranéen sont abordées dans l'enseignement, le regard didactique porté ici interroge la relation entre ces niveaux, en se centrant sur ce que les élèves font de ces contenus transposés dans les programmes et dans les manuels, en fonction de leurs valeurs et de leur conception de l'histoire¹. En effet, une autre dimension de notre questionnement concerne le rapport entre le cadre de la discipline scolaire et celui de la discipline des historiens².

Le respect du pluralisme fait débat quand il est assimilé à des différences dont la force centrifuge remettrait en cause l'unité de la nation³. Par réaction, le contexte institutionnel actuel prend le contre-pied d'une dissociation laïcité/tolérance⁴, alors que du point de vue de l'historien, l'historicisation critique de la tolérance s'oppose à sa mobilisation sans prudence dans une éducation à la laïcité. La mise en avant de l'Enseignement moral et civique (EMC), appelant à fonder en raison la valeur à enseigner, fait naître l'hypothèse d'une tension entre une « éducation à l'altérité » ou « à la tolérance » et un enseignement critique historique sur les faits religieux⁵. Le point de vue didactique nous permet d'interroger les difficultés qui peuvent naître de cette tension pour les élèves. L'étude des productions des élèves d'une classe de seconde traitant du pluralisme religieux au XII^e siècle nous servira de cas pour explorer cette hypothèse. Nous expliciterons d'abord cette tension en distinguant deux niveaux d'analyse et d'un point de vue disciplinaire en articulant savoirs et pratiques comme la condition d'un savoir rigoureusement disciplinaire. Sur cette base, nous pourrions ensuite analyser les productions des élèves au regard de leur manière de faire, avant de discuter les résultats.

¹ Selon Ph. Joutard, la difficulté majeure était moins dans les objets au programme que dans les pratiques d'ordre didactique, renvoyant à ce qui se joue dans le passage du scientifique et du spécialisé à l'accessible pour un élève (Joutard, 2003).

² Dans le sillage de travaux sur le français, la discipline scolaire de l'histoire-géographie est un ensemble constitué des savoirs enseignés, de pratiques et de finalités. Pour évoquer la formation du citoyen capable de fonder argumentation et décision sur la Raison et la Science, N. Tutiaux-Guillon recourt à la notion de paradigme pédagogique positiviste caractérisant ainsi des savoirs scolaires supposés homologues aux savoirs scientifiques et stabilisés, des vérités factuelles pour dépasser préjugés et passions, de « bons » documents réputés concrets et supports du dialogue entre maître et élèves. (Tutiaux-Guillon, 2009).

³ Sur ce point, voir la réaction de J. Le Goff au manifeste de cinq intellectuels à propos de l'Affaire du foulard, et opposant entre autres laïcité et tolérance (Le Goff, 1990). Il discute en historien non pas l'objet mais les arguments à propos de cet objet.

⁴ Occurrences du terme Tolérance : dans la Charte de la laïcité commentée en 2013 (3), mais n'apparaît pas dans les Mots clés de la charte et des programmes en juin 2013 ; dans le Livret Laïcité d'octobre 2015 (3) ; dans les programmes BO du 21/6/15, la tolérance apparaît dans les principes qui gouvernent le programme de l'EMC (1) et la tolérance est un objet d'enseignement au cycle 2 (1) et au cycle 3 (3 : en lien avec le programme d'histoire), et réapparaît dans le programme de Terminale. Elle est mentionnée dans les Fiches ressources pour la Connaissance des valeurs républicaines et dans l'Introduction de l'EMC. <http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-objectifs.html>

⁵ Il n'est pas rare d'entendre « éducation morale et laïque » au lieu d'EMC.

1. Le pluralisme religieux : une question historique ou une question d'éducation à la tolérance ?

Répondre à cette question, c'est faire le choix de cadres institutionnels différents par la nature même des savoirs et des pratiques en jeu. Pour éclairer cela, nous exposerons d'abord le jeu entre deux niveaux à distinguer pour l'analyse correspondant à ces deux cadres. Nous développerons ensuite la problématique du pluralisme religieux dans chaque cadre de façon à en identifier les enjeux spécifiques.

Deux niveaux d'analyse

Au premier niveau, le pluralisme religieux comme question politique provoque un débat entre une laïcité d'intégration où des identités individuelles se référant éventuellement à une religion doivent se fondre dans un commun qui les dépasse, et une laïcité d'inclusion fondant la culture commune sur la reconnaissance des différences⁶. À l'École, l'institution a fait le choix de l'intégration. Deux textes, *La pédagogie de la laïcité* (2012) et le *Livret Laïcité* (2015) manifestent la transformation d'un principe d'organisation politique en valeur. Si le principe de laïcité désigne la règle et la norme, servant de référence et permettant de protéger les parties en présence, la valeur laïcité peut être entendue comme une valeur positive d'émancipation⁷. Sa transmission s'accompagne d'une pédagogie du débat préconisée comme une pratique essentielle dans la formation du citoyen ; toutefois, le débat ne vise pas à discuter de ce choix mais à apprendre à mobiliser des arguments sur ce qui le fonde, autrement dit argumenter en faveur de cette valeur. D'où l'ambiguïté : la tolérance est visée mais la valeur est transmise sous forme d'arguments à apprendre et à utiliser, ce qui contredit la tolérance.

Au second niveau, celui des disciplines dans la classe, l'accent mis sur l'enseignement *laïque* des faits religieux vise à garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde (art. 12 de la *Charte de la laïcité*). L'enjeu est disciplinaire au sens où les disciplines ont vocation à cadrer, en articulant des savoirs à des pratiques. De cet enjeu découle l'idée qu'aborder le pluralisme religieux ne se réduit pas à des contenus transposés dans les programmes et dans les manuels, mais met en jeu didactiquement leur articulation aux pratiques. Une divergence apparaît alors entre les compétences sociales visant à argumenter pour convaincre d'adhérer à la solution laïque au problème du pluralisme religieux, et les compétences critiques visant à argumenter pour convaincre de la vérité ou dit autrement de la justesse de l'interprétation qui est fait du pluralisme religieux. D'une façon schématique, la question du pluralisme religieux peut être abordée différemment dans l'EMC qui est le cadre des valeurs, et dans le cours d'histoire qui est celui des savoirs. Cette séparation laisse les élèves face à un double paradoxe : l'apprentissage des arguments semble contradictoire avec la liberté d'expression permise dans le cadre de la laïcité et cette contradiction est mal comprise par des élèves ; dans un cas, ils ont le droit de faire état de leur religion, dans l'autre cas, ce n'est pas le sujet, et le professeur leur oppose l'objectivité et la vérité historique. Précisons en quoi consiste la difficulté pour les élèves.

Une éducation à l'altérité et à la tolérance : développer une compétence

Les élèves sont face à deux enseignements, souvent avec le même enseignant, pour aborder des questions qui les touchent d'autant plus que le débat public est vif. Dans le nouveau socle commun (BO 17 du 23 avril 2015), le domaine 3, la formation de la personne et du citoyen, prône la capacité à juger par soi-même en apprenant à fonder ses jugements sur la réflexion et la maîtrise de

⁶ Pour une discussion de cette dichotomie, cf (Mercier, 2016). Pour (Bidar, 2014), la question de la laïcité doit être reformulée en un enjeu d'intégration global, à l'échelle de toute la société, et donc faire en sorte que l'École retrouve le sens d'elle-même comme institution pour intégrer. L'École québécoise par exemple a fait le choix de l'autre forme, la laïcité inclusive.

⁷ Nous sommes redevable de cette clarification à Céline Chauvigné, MCF Sciences de l'éducation, CREN, Espé de l'académie de Nantes.

l'argumentation⁸. L'élève doit savoir remettre en cause des jugements initiaux après un débat argumenté, ce qui repose sur une rhétorique argumentative susceptible de convaincre. Effectivement, chaque élève peut exprimer son point de vue sur le problème que pose la coexistence de convictions diverses et il n'est pas rare dans le contexte actuel (2015-2016) que des élèves donnent leur (: l'Europe ne doit pas accepter les migrants jugés non intégrables parce que musulmans⁹. Le problème du pluralisme religieux est donc transformé en un problème d'intégration et un problème d'Europe.

Cela pousse des enseignants à s'appuyer sur des savoirs, et notamment en géographie ou en histoire, pour déplacer le point de vue des élèves, et donc changer de solution. Les élèves ne perçoivent pas explicitement que cela engage une position épistémologique et la nécessité de construire une autre position énonciative, en passant d'une simple communauté discursive à une communauté historique ou géographique scolaire où devrait s'effectuer le dépassement d'une discussion d'opinions par la mobilisation de savoirs fondés historiquement ou géographiquement. Le risque est alors que la discipline soit instrumentalisée¹⁰. Pour les élèves en revanche, cette pratique est conforme à leur conception de l'histoire. Il est donc nécessaire de s'interroger sur cette évidence du lien entre éducation et enseignement dans les situations concrètes. Les savoirs disciplinaires sont sollicités dans ce cadre pour éclairer les situations concrètes de la *vie* scolaire et ne sont pas vus comme des savoirs émancipateurs qui imposent de se détacher de la situation empirique pour la penser. Par ailleurs, les compétences sociales et civiques peuvent se trouver en contradiction avec les compétences critiques visées par l'enseignement de l'histoire. Dès lors que l'accent est mis sur l'intégration à partir des valeurs républicaines, à cette contradiction s'ajoute un flou sur les limites des cadres institutionnels. Ce flou se traduit pour les élèves de la façon suivante : ils abordent le problème de la coexistence de convictions différentes et de modes de vie différents à partir de leurs expériences présentes. Si cela est légitime dans le cadre de l'EMC, cela devient problématique dès lors qu'ils travaillent sur ce problème dans le passé. Le risque est alors de chercher une solution du passé au problème d'aujourd'hui, dans la logique des exemples du passé, entendus comme des « leçons » du passé¹¹.

L'enseignement de l'histoire et la question du pluralisme religieux

L'histoire dans le cadre scolaire est appelée à contribuer à cette éducation par l'apport de connaissances dans l'idée d'une continuité entre enseignement et éducation. De façon ancienne, elle se trouve confrontée à l'alternative entre une formation à l'esprit critique et une "morale en action" (Garcia & Leduc, 2003). Explorons ce que cela implique dans les façons de faire de l'histoire. Selon l'article « Éducation » de *l'Encyclopédie*, « la lecture de l'histoire fournirait un grand nombre *d'exemples* qui donneraient lieu à des leçons très utiles » et selon l'article « Histoire », « il est certain qu'à force de renouveler la mémoire de ces querelles, on les empêche de renaître » (*op.cit.* p 10). En 1890 cependant, quand les instructions officielles du "moment Lavisser" rappelaient que l'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation morale, c'était en précisant qu'il est "recherche de la vérité" et "effort pour la prouver". Sans perdre la visée que « l'histoire prépare à la vie » (Seignobos, Langlois, Gallouédec, & Tournier, 1907). Le débat actuel sur l'enseignement de l'histoire et sa visée manifeste davantage une tension potentielle entre apprendre ce qu'il ne s'agit pas de remettre en cause, comme les valeurs de la République ou « le roman national », et apprendre la démarche critique de l'histoire¹². La formation à l'esprit critique serait vue comme dommageable à la transmission qui doit viser à aider les élèves à se situer dans la nation et répondre ainsi à leurs situations concrètes. Fondamentalement, ces deux visions en restent à des exemples, associés à une démarche de preuve. Dans l'enseignement actuel, cette démarche se retrouve dans des *études* de situations historiques, limitées parce que concrètes, ancrées dans l'échelle micro, et supposées plus

⁸ Le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) qui vise à définir une culture scolaire commune pour les élèves entre six et seize ans cherche à articuler la visée d'une sociabilité commune et la formation du futur citoyen en dotant les élèves de connaissances sur les « éléments clés des faits religieux ».

⁹ Mémoire de recherche en MEEF en cours.

¹⁰ Sur ces enjeux, des travaux de didactique sont engagés à la suite de la distinction faite par l'équipe de J.-P. Bernié (Jaubert & Rebière, 2012).

¹¹ Pour une réflexion sur ce rapport Problème/solution, cf (Poulat, 1997)

¹² Cf (Nora, 2013).

abordables pour les élèves (Vade-mecum, fiche Seconde). Le niveau de généralisation portée par une abstraction semble porter le risque de ne plus parler aux élèves. Cela repose ainsi sur une conception de l'histoire comme discipline des singularités.

Nous identifions deux difficultés dans ces conditions. D'une part, les savoirs sont alors considérés pour leurs réponses et non comme des pratiques théoriques qui permettraient d'articuler réponse et problème. D'où la propension des élèves à généraliser par induction directe ou par analogie non contrôlée (Cariou, 2012). Or les historiens ne procèdent pas par induction comme les élèves, mais par des allers et retours entre le registre empirique et le registre théorique. Le problème n'est pas posé à partir de la seule situation historique (registre empirique) et ce sont ces allers et retours qui permettent de faire des éléments empiriques des données pour construire le problème. C'est en ce sens que pour saisir l'enjeu de l'activité des élèves, il est indispensable d'avoir en référence cette activité de l'historien et ce qui fonde la validité de sa réponse au problème. D'autre part, ces études concrètes sont choisies comme des *exemples représentatifs*. Or selon la démarche des historiens, un élève racontera mieux la Première croisade (programme de 5^{ème}) s'il sait ce que sont la guerre et le pèlerinage à cette époque. Et inversement, l'étude de cette croisade lui permet de mieux comprendre ces concepts. Pour prendre un autre angle, aborder les questions religieuses suppose de différencier croyances et vérité. Bloch raconte ainsi comment il a mobilisé sa démarche de médiéviste pour analyser les fausses rumeurs qui ont cours en 1914-1915. Cette façon de traiter le problème est reprise par S. Audouin-Rouzeau plus récemment, et fait donc fonction non pas d'un exemple représentatif mais d'un *exemple exemplaire* de construction et de résolution de problème toujours utile pour les historiens¹³. Entre eux, les historiens semblent partager quelques exemples exemplaires qui font progresser le savoir par le questionnement et la démarche¹⁴.

Souvent réduite à un défaut de connaissance liée à un défaut de contextualisation, la façon dont les élèves peuvent aborder le problème du pluralisme religieux contient en réalité aussi une conception de ce qu'est faire de l'histoire. Par contraste avec les historiens, les élèves n'ont pas d'exemple exemplaire de problématisation historique qui fasse référence au sein de la classe, mais seulement des exemples épars. Ils ont plutôt des pratiques habituelles que le professeur leur demande de mobiliser de façon autonome dans des activités regroupées dans une « tâche complexe ». Le cas du traitement du problème de la pluralité des convictions religieuses dans une classe de seconde fonctionnant en autonomie à partir de deux dossiers documentaires nous permet d'explorer ces enjeux, en ne séparant pas les savoirs mobilisés et les pratiques des élèves.

2. Questionner les pratiques des élèves face au pluralisme religieux : le cas d'une « tâche complexe » en seconde

Il s'agit bien d'un cas permettant d'interroger les pratiques en histoire dans un contexte où se croisent valeurs et savoirs historiques. Il ne s'agit pas de le modéliser comme l'unique façon d'aborder le problème en classe de seconde. La situation de « tâche complexe » est un dispositif où les élèves doivent manifester leur compétence¹⁵ à traiter historiquement de la situation créée au XII^{ème} siècle par le pluralisme religieux autour de la Méditerranée. Cette situation d'étude permet d'isoler les façons de faire des élèves, relativement indépendamment du professeur qui a préparé la situation, qui peut aider les élèves (nous n'en avons pas les traces) et qui aide à la mise en commun. Nous présentons d'abord le contexte de cette séquence, puis nous analysons les productions des élèves en les explicitant du point de vue des pratiques.

¹³ Référence à (Kuhn, 2008) sur le rôle des exemples exemplaires dans la formation des scientifiques.

¹⁴ Le repérage de ces exemples exemplaires reste à faire.

¹⁵ Nous prenons appui ici sur la définition de la compétence proposée par Ph Perrenoud dès 1995 et reprise par plusieurs auteurs : on est compétent en identifiant une classe de situations dans laquelle on mobilise certains savoirs et savoir-faire.

Le contexte de la séquence à l'aune de l'enjeu valeurs/savoirs

Le fait religieux à l'École comme les Croisades, l'Inquisition, reste une question « chaude » au même titre que le politique (Poncelet 2001¹⁶). Or, selon les observations de cet historien et inspecteur général, les réponses possibles des enseignants sur ces questions là portent la trace des pratiques didactiques ordinaires (s'en tenir à des catégorisations sans interroger ces catégories, évacuer le questionnement des élèves sur des récits religieux en les renvoyant à leur propre jugement sans véritable travail sur le symbolique et le mythe). En 2007, M. Estivalezès notait encore la difficulté entre d'un côté, le risque d'instrumentaliser le fait religieux pour assurer la paix des classes en s'inscrivant dans le registre des élèves, la connaissance du pluralisme religieux se voulant un remède à l'islamophobie ou à l'antisémitisme, et de l'autre côté, une sanctuarisation laïque de l'École pour dispenser à tous le même savoir et tenir à l'écart opinions ou croyances particulières (Estivalezès, 2007). En 2016, d'après une revue de la littérature, la conception courante de l'histoire scolaire consiste encore à voir dans l'étude du passé « le moyen de ne pas refaire “les erreurs du passé” et de former des citoyens responsables » (Feyfant, 2016).

Ces pratiques ordinaires peuvent être mises en tension avec la fiche Eduscol (2011) qui préconise d'apprendre à « Porter un regard critique/Exercer un jugement » en HGEC. En effet, l'apprentissage de cette compétence doit permettre :

« d'aller au-delà des opinions et des préjugés, de faire évoluer les représentations, de mettre à distance l'opinion courante en éducation civique, de renoncer à tout déterminisme en géographie, de dépasser le jugement en termes de bien ou de mal en histoire. L'histoire ne cherche pas à juger les acteurs du passé, elle cherche à connaître les faits du passé, à les analyser ; il ne s'agit pas non plus de dresser le procès de la tradition au nom de la modernité. ».

Une certaine ambiguïté existe dans le projet du professeur dans la mesure où l'aspect contextuel de 2015 qui justifie partiellement le choix n'est formellement exprimé que dans les moments où le professeur expose ce qu'il a fait dans un groupe associant inspecteurs, historiens et praticiens, et dans des entretiens avec le didacticien. Faute d'enregistrements, il n'y a pas de trace de la façon dont ce contexte a pu être explicité et partagé avec les élèves. Nous verrons si certaines traces dans les productions écrites ne peuvent pas être interprétées avec cette hypothèse, à savoir que pour les élèves, ce contexte et le plan des valeurs sont bien présents à l'arrière-plan. Les élèves arrivent en classe avec un certain nombre de conceptions, de représentations, qui ont vertu d'explications. Parmi celles-ci, dans l'explication courante, les relations entre communautés religieuses différentes peuvent s'interpréter en termes de conflit entre blocs du type choc des civilisations¹⁷. John Tolan qualifie de mythes une telle thèse qui verrait s'affronter croisés et musulmans dans un conflit global ayant des déclinaisons locales comme la Reconquista, ainsi que la thèse inverse qui ferait de l'Espagne un terrain d'entente (Tolan, 2013). Les risques de voir s'appliquer ces mythes comme des grilles d'interprétation dans le contexte des attentats de 2015 nécessitent un traitement en classe pour que les élèves séparent ce qu'ils croient et ce qu'ils ont à savoir.

L'objectif du professeur est donc le suivant :

« Entre guerres et cohabitations, les relations entre judaïsme, christianisme et islam sont complexes. Il s'agit de mettre les élèves face à des sources de première main afin de déconstruire des représentations concernant les croisades et les sociétés médiévales méditerranéennes ».

C'est une séquence ordinaire inscrite dans le thème Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle et dans la démarche préconisée d'études concrètes. La fiche ressource sur cet objet (2011) préconise une étude pour observer le fait religieux, et de l'inscrire dans une perspective dynamique : structuration, approfondissement et diffusion de la foi, mais aussi résistances et répression, avec des exemples représentatifs¹⁸. Dans le cadre d'une étude de documents, montage issu de divers manuels, ce qui est extraordinaire a priori vient du recours à des documents historiques de

¹⁶ In (« Le fait religieux à l'École. Les Cahiers du CEVIPOF - n° 35 - Les publications », 2003) op. cit.

¹⁷ « Le « choc des civilisations » aux fortes connotations religieuses, qui marque l'imaginaire du début du XXIe siècle, a relancé le vieux débat sur les origines chrétiennes de l'Europe associant une religion et un territoire sous le terme de Chrétienté, ainsi doté d'une redoutable charge affective. Comment mieux dire la difficulté de définir aujourd'hui une notion intimement liée aux destinées de l'Occident latin ... » (Gauvard & Sirinelli, 2015, p. 88),.

¹⁸ De nombreux exemples permettent de lier ces deux dimensions, la fiche préconisant d'étudier la prédication et le déroulement de la première croisade.

première main issus de la base de données Relmin à laquelle les élèves ont accès pour s'informer sur la source¹⁹. Autrement dit, le postulat est de placer les élèves en situation de « faire comme l'historien » à qui ils sont censés adresser leur texte, avec l'hypothèse qu'un travail sur des sources de première main permettrait de déconstruire des représentations qui fonctionnent comme des explications de sens commun pour rendre compte des relations entre communautés. Mélangeant l'intérêt didactique et la motivation, la tâche complexe proposée est la suivante :

« John Tolan, directeur du projet RELMIN, organise un colloque sur les relations entre les religions au Moyen Âge. Vous devez faire une plaquette de présentation mettant en avant les échanges et les conflits entre les religions au Moyen Âge : pour le groupe « conflits », vous devez mettre en avant un christianisme conquérant, pour le groupe « échanges », vous devez mettre en avant le commerce, la cohabitation et le traitement des minorités religieuses. »

Nous pouvons essayer d'analyser ces choix successifs – au niveau de l'objet à enseigner, puis au niveau de l'activité des élèves - en termes d'écart. Un premier écart est produit parce que le professeur choisit de s'écarter du programme actuel et donc de la façon dont les manuels traitent cette question. Il ne s'en tient pas à la façon dont le christianisme a traité en interne le problème posé par la pluralité des convictions à travers une mise en marge et l'hérésie définie de façon normative. De façon plus accessible pour ses élèves et « pour les faire réfléchir dans le contexte de 2015 », il choisit d'insérer dans le programme actuel, la situation posée par la coexistence des religions catholique, orthodoxe et musulmane dans la Méditerranée du XII^e siècle. Potentiellement, il y a là un risque de hiatus. Le travail sur le problème du passé peut fournir une solution au problème du présent (une leçon du passé), dès lors que l'écart entre le présent et le passé n'est pas au centre du travail. Pour le professeur, cela va de soi que la contextualisation à faire en histoire suffit à se prémunir de cet anachronisme²⁰. Pour éviter le hiatus, une problématisation entendue comme construction du problème s'impose pour rapporter les solutions du passé aux actions possibles et au problème du passé.

Redoublant le hiatus, un second écart se produit entre cette intention de placer l'étude sur le plan historique et ce que font réellement les élèves laissés libres de leurs démarches (aucune question n'accompagne les documents). Les élèves interprètent le terme de tolérance, mis entre guillemets dans la consigne, dans le sens commun. Voici la conclusion du groupe « échanges » :

« Tout ces exemples montrent bien que malgré les idées reçus le moyen âge n'est pas qu'une période noir de ces guerres mais aussi une période de lumière qui se traduit par cette tolérance entre religion et ces échanges culturels divers et commerciaux. Aussi cette période et un pas en avant dans l'acceptation de l'autre et de la différence qui ne sont pas totalement réglé dans le monde d'aujourd'hui. » (sic., groupe traitant le dossier « échanges »).

Le problème des élèves est donc celui de la solution juste, alors que l'historien construit le problème de la pluralité, en indiquant qu'il lui faut en permanence interroger les catégorisations utilisées et étudier la complexité des contacts :

« La pluralité religieuse n'est pas quelque chose de nouveau ... L'Europe médiévale est un monde où se côtoient à tout moment juifs, chrétiens et musulmans dans un mouvement de définition permanente de leur statut et de leurs relations ... ne pas passer à côté de la complexité de ces contacts entre individus qui ont des identités multiples. » (Tolan, 2015) .

A l'issue de leur travail, cherchant une solution plus que d'étudier les données du problème et conditions de validité de l'interprétation finale, les élèves aboutissent en réalité à des jugements moraux. Ils sont placés sous le couvert d'une étude « objectivante » de faits religieux et dont la validité semble se fonder sur une approche distanciée puisqu'on étudie des faits. Comment expliquer ce dernier écart ? Ce n'est donc pas une simple affaire de contenus, car cela met en jeu leur conception sur la manière dont ils font de l'histoire en classe de seconde.

¹⁹ Ayant fait son choix dans divers manuels, le professeur insère dans le dossier du groupe Échanges, trois sources (le traité de paix entre le calife Umar et les chrétiens de Jérusalem, la Bulle papale sur la protection des juifs de 1217 et la charte pour les communautés musulmanes libres de Lisbonne ... de 1170). Pour ce dossier sa consigne est la suivante : « à l'aide de documents ci-dessous, montrez que les relations avec les autres religions sont aussi sous forme de dialogues, d'échanges et de "tolérance" ». Aucune question n'accompagne les documents.

²⁰ Cependant, se limiter à inscrire une chronologie derrière l'apparente similitude ne suffit pas : un travail par allers et retours entre cas et contextes s'impose dans une conception de l'histoire référée aux pratiques des historiens.

Savoir positiviste ou savoir critique dans les pratiques scolaires ?

Une telle consigne est reçue par les élèves selon leur conception habituelle de ce qu'il convient de faire en classe d'histoire : ils vont donc aller chercher des arguments et des « preuves » dans les documents. L'intérêt de l'accès aux ressources de la base, documentant chaque source, n'a de véritable intérêt que si les élèves comprennent que l'historien ne connaît pas directement le passé mais doit en passer par une connaissance de la source et des conditions d'appréhension de la source aujourd'hui (Galvez-Behar, 2009). Cette conception de l'histoire critique est partagée par cet enseignant titulaire d'un master de recherche en histoire, mais il n'en fait pas un véritable principe organisateur de l'activité de ses élèves²¹. Tout au long, parce que le travail s'inscrit dans le cours d'histoire, les élèves ont l'impression de faire de l'histoire et de répondre à la question : que se passe-t-il au XII^{ème} siècle ? De façon implicite, le problème historique se transforme et le problème des élèves devient : qu'est-ce qu'il est juste ou pas de faire pour assurer la coexistence de communautés différentes ? Deux options sont définies dans les dossiers documentaires sous forme de « caricatures » simplificatrices : l'option « échanges », l'option « conflits ».

La discussion n'a pas lieu au sein de chaque groupe, car elle est mise en suspens, le temps d'étudier chaque dossier séparément. Cette organisation du travail s'inspire d'une organisation qui a cours en EMC, les élèves étant chargés de préparer des arguments de façon séparée en vue d'un débat, mais non pas d'instruire le dossier en étudiant les arguments pour ou contre, avant la discussion finale. Cela accroît le risque d'aboutir à un débat d'opinions et non à un débat scientifique. Risque effectif quand en cours d'histoire, cela correspond à une organisation dominante des séquences à partir des solutions, sans que le problème soit véritablement pris en compte et construit avec les élèves. Dans cette situation, les éléments de savoirs sont proches d'une utilisation ponctuelle des savoirs de l'expert dans le cadre médiatique ou judiciaire. Les savoirs sont exposés hors de leur champ disciplinaire, sans référence à un questionnement et à des pratiques spécifiques²². Autrement dit, l'expert apporte des éléments en réponse qui sont seulement des solutions en oubliant à quel problème celles-ci répondaient, et produit donc un récit qui sert une thèse²³. En effet, dans le modèle positiviste prégnant dans la discipline scolaire « histoire tiret géographie » (Tutiaux-Guillon, 2009), le travail est centré sur les solutions (savoirs à apprendre), fondées sur les documents.

Comprendre le processus d'interprétation des élèves à l'aune de leur pratique habituelle de l'histoire

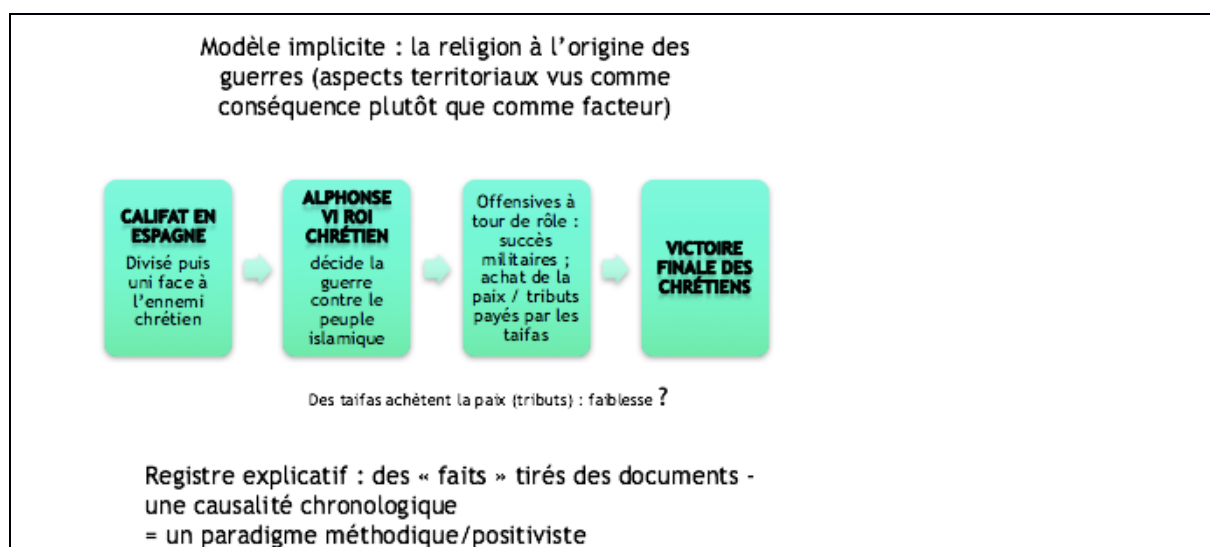
Les élèves ont une approche empiriste, croyant attraper des réalités du passé comme des « choses », alors qu'ils produisent en fait une interprétation dans un cadre implicite. Cet empirisme méthodologique caractérise une histoire scolaire où les récits des événements transcriraient ce qui s'est vraiment passé. C'est dans la séparation entre faits qui seraient à trouver dans les documents et récit que se situerait la vérité attestée. L'interprétation des élèves (jugement moral) repose sur un usage du récit linéaire et téléologique. Ainsi, un premier récit est organisé par la liste numérotée des croisades, ce qui correspond à la vulgate, mais sans interroger ce qu'est la croisade, ni quelle est la signification historique différente entre la 1^{re} croisade (guerre juste pour être une guerre sainte, motivée par la reprise de Jérusalem) et les autres croisades (enjeu territorial, perte d'Edesse ; enjeux de la rivalité, 1204 sac de Constantinople par les croisés). Les aspects territoriaux sont simplement mentionnés.

Ce groupe mobilise un modèle interprétatif implicite : la religion est à l'origine des guerres, sur la base duquel ils inscrivent leur présentation dans le grand récit d'opposition Chrétiens/Musulmans. Schématisons le raisonnement de la façon suivante :

²¹ Il liste en effet des capacités méthodologiques : critiquer des textes, des images – confronter des situations historiques – prélever, hiérarchiser et confronter des informations – rédiger un texte construit et argumenté/développer un discours oral ou écrit construit et argumenté, le confronter à d'autres.

²² Pour Noiriel, le savoir d'expertise se démarque du savoir scientifique en ne faisant pas rupture avec le sens commun, et donc sans construction autonome de l'objet. Cependant, les cas de Marc Bloch ou de Jean-Clément Martin permettent de discuter cette coupure radicale (Damamme & Lavabre, 2000).

²³ Pour un développement en didactique, cf (Doussot, 2015).



La question qu'ils posent sur les taifas n'est pas un moyen de s'interroger sur la logique militaire et religieuse, tout en traduisant leur embarras. Par ailleurs, selon une pratique courante, les élèves cherchent à utiliser tous les documents, mis rarement en relation cependant, comme ils fonctionnent essentiellement dans un registre factuel, selon lequel ce qui est dans le document fait preuve. Par exemple, un groupe lisant sans recul le texte d'Ibn al-Athîr affirme : « *Par ailleurs toutes ces croisades ont entraînés énormément de mort, on peut notamment citer le massacre des musulmans (faisant pas moins de 70 000 morts), le pillage et enlèvements fait par les chrétiens après la prise de Jérusalem* ».

Un document comme « Notaires grecs, latins, arabes de la chancellerie de Guillaume II (manuscrit du XII^{ème} siècle) » vient de façon opportune illustrer ce qui représente une évidence pour les élèves, comme le marque leur propos (nous soulignons et mettons en gras) ²⁴ :

« Aux XII et XIII^{èmes} siècles, différentes communautés religieuses, dans différents buts, se voient, parfois contraints de **dialoguer**. Dans un manuscrit du XII^{ème} siècle, appartenant à une bibliothèque bourgeoise de Berne, nous pouvons voir que la chancellerie de Guillaume II, ancien roi de Sicile, était composée de notaires grecs, arabes et latins. Cette **mixité prouve** que ces différentes communautés religieuses étaient amenées à partager le même travail ou à commercer. Même si, comme le montre ce document iconographique, ces communautés n'étaient **pas entièrement liées**. Ici, elles sont regroupées entre elles et sont séparées par des colonnes »

Les sources ne sont pas prises comme des traces à interpréter. S'il y a tentative de réflexion critique, il n'y a aucune trace d'une mise en regard de ce qui est montré et d'une interrogation sur la situation du royaume, ni sur le plurilinguisme et la traduction qui pourraient faciliter les « dialogues ». Ce rapport *immédiat* au document et la sélection des informations retenues par les élèves conduisent en effet à renforcer leurs modèles implicites (religion à l'origine des guerres, opposition du bloc chrétien au bloc musulman, tolérance englobant toutes les traces d'une cohabitation).

Autre pratique à relever, une mise en parallèle de la bulle papale sur la protection des juifs en 1217 et du traité de paix entre le calife Umar et les chrétiens de Jérusalem en l'an 15 de l'hégire est interprétée comme une tolérance. Nous pouvons saisir ce que les élèves font à l'aune de l'idée qu'ils se font de la tolérance, concept non historicisé, et inversement leurs pratiques de l'histoire aident à saisir que ces pratiques, documentaires et argumentatives, conduisent à renforcer leur idée de la tolérance. Dans le corrigé collectif, il ne sera plus question de tolérance mais de « politiques de cohabitation » et de « gestion codifiée des populations issues des minorités religieuses ». Cependant si les explications ont pu être données oralement, elles ne ressortent pas dans le texte corrigé. Rien n'empêche les élèves de substituer un terme à l'autre, sans historiciser davantage la tolérance. Au terme de ce travail en groupes, ils auront remplacé une représentation par une autre, mais l'enjeu d'apprentissage pour les lycéens qui consisterait à mettre en tension l'idée de tolérance et les données de la situation historique n'est vraisemblablement pas atteint par tous, au contraire de l'enjeu affiché par l'institution de fonder en raison la valeur à enseigner.

²⁴ Manuels et professeurs tendent à choisir des documents qui favorisent une telle démarche de l'attestation et de la preuve.

Discussion

La séquence nous a permis d'étudier une situation dans lesquels l'étude des faits religieux se fait par le montage personnel par l'enseignant des ressources des manuels et de sources historiques. Les pratiques habituelles des élèves ressortent comme un élément important pour saisir la façon dont des élèves s'emparent d'une telle étude à la fois sur le plan de leur interprétation et sur celui des pratiques qui la fondent. La tâche complexe privilégiant l'autonomie les met d'autant plus en évidence. Nous pouvons ainsi décrire ce que font les élèves en distinguant leur registre explicatif (l'histoire positiviste), leur registre empirique (les données) et leur registre théorique (idée qu'ils se font de la guerre, de la religion, modèle de comportement humain, qui guident la sélection des données et qui permettent implicitement de les interpréter)²⁵. Contrairement à un savoir critique qui se construit par la mise en tension des registres empirique et théorique, organisée par un registre explicatif (l'histoire critique, où les sources sont des traces du passé à interpréter), les élèves ne mettent pas en tension données et modèle pour construire des faits. Les élèves prennent pour des faits des éléments lus et sans les construire comme des données en rapport à un questionnement.

Se contenter d'associer la position éthique de la neutralité laïque à la distanciation épistémologique, tend à masquer la nécessité de choisir entre deux historiographies. L'une de type méthodique, positiviste dans sa version scolaire, considère que les faits sont *immédiatement* observables dans les documents vrais et qu'il suffirait de les relier pour obtenir un texte d'histoire. L'historiographie critique considère en revanche que l'histoire est *médiate* car connaissance des traces, interprétation et non restitution du passé. Dans le premier cas, il suffit de répondre à la question "que s'est-il passé et pourquoi ?" ; dans le second cas, la question relève davantage du programme reformulé par l'historien Koselleck en 1997 : "Que s'est-il passé et pourquoi ainsi et pas autrement ?".

Cette modélisation du régime de vérité dans la classe d'histoire s'appuie sur une modélisation théorique du régime de scientificité de l'histoire qui en fait le lieu d'une problématisation du passé, et engage une dynamique née de la tension entre traditions et innovation (Poulat, 2014). Les élèves, davantage positivistes que critiques, n'arrivent pas à sortir des deux mythes interprétatifs, les coexistences belliqueuse ou pacifique. Or il s'agit d'aller plus loin que la substitution d'un récit à un autre, d'où l'importance de s'inscrire dans un cadre disciplinaire pour rendre compte de ce qui se passe. Si nous revenons sur nos questionnements initiaux sur EMC/enseignement de l'histoire et les enjeux de formation citoyenne, il ne s'agit pas du cadre des disciplines scolaires mais bien de l'histoire critique pour se donner les moyens de ne pas dissocier savoirs et pratiques. En effet, renoncer aux « faits » évidents (tolérance, cohabitation, conflit) passe par suspendre le jugement et construire les faits religieux comme objet d'étude, donc à installer les élèves dans une situation d'étude et à ne pas la confondre avec la situation étudiée. La centration sur des tâches, fussent-elles dites complexes, entretient cette confusion par la scénarisation proposée.

Cette alternative critique est nécessaire car le cadre d'une neutralité laïque ne l'impose pas. A penser la transmission seulement au niveau des résultats issus des travaux des historiens, et l'activité des élèves seulement comme des exercices, on prend le risque de séparer le texte du savoir des pratiques qui le produisent et fondent sa validité. Or agir ainsi arme peu quand les élèves eux-mêmes créent le doute. Que faire avec ce doute ? L'histoire positiviste a fait ses preuves face au faux, mais elle ne suffit pas quand la question est celle de la concurrence des vérités²⁶, mettant en jeu la légitimité de l'enseignant. La rupture didactique qui est nécessaire ne peut avoir lieu que sur le plan épistémologique, en n'étant pas seulement une recherche de preuves. C'est donc aussi une question de rôles dans le cadre de la dissymétrie de la classe (entre le professeur qui sait et les élèves qui ne savent pas). Apprendre que le savoir scolaire et historique relève d'une vérité scientifique et non d'une vérité révélée doit aider à l'apprentissage non pas seulement d'une liberté de pensée dans l'espace scolaire laïque neutralisant les régimes de vérité différents, mais bien d'une liberté de penser, objet d'un apprentissage où la discipline joue son rôle de cadre pour penser.

²⁵ Cette description est en usage dans les travaux de didactique étudiant le processus de problématisation à la suite des analyses sur l'apprentissage par le problème (Fabre, 2009). Un savoir problématisé est défini comme un savoir des problèmes et pas seulement des réponses. Cf (Fabre, 2011) (Vézier, 2013).

²⁶ (Croché, 2014)

Références citées :

- Bidar, A. (2014). Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? *Esprit*, Octobre(10), 48-63.
<http://doi.org/10.3917/espri.1410.0048>
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Croché, S. (2014). *Concurrence des discours de vérité à l'école*. Bruxelles: de Boeck.
- Damamme, D., & Lavabre, M.-C. (2000). Les historiens dans l'espace public. *Sociétés contemporaines*, 39(1), 5-21.
- Doussot, S. (2015). Enjeux didactiques de la recomposition des dispositifs scolaires en histoire et géographie. In *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Bruxelles: De Boeck.
- Estivalèzes, M. (2007). L'enseignement du fait religieux à l'école, n faux problème ? *Spirale*, (39), 93-105.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Fabre, M. (2011). La boussole et la carte. *L'Interrogation philosophique*, 65-84.
- Feyfant, A. (2016). Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune. Consulté 29 mai 2016, à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=109&lang=fr>
- Galvez-Behar, G. (2009). Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gäiti. *Le mouvement social*, (4), 103-113.
- Garcia, P., & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France: de l'Ancien Régime à nos jours*. A. Colin.
- Gaudin. (2015). L'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école. *Religions, laïcité(s), démocratie.*, (389).
- Gauvard, C., & Sirinelli, J.-F. (2015). *Dictionnaire de l'historien*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative.
- Joutard, P. dir. (2003). *Le fait religieux à l'école (colloque du 17/11/2001)*.
- Kuhn, T. S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. [Paris]: Flammarion.
- Le fait religieux à l'école. Les Cahiers du CEVIPOF - n° 35 - Les publications. (2003). Consulté à l'adresse <http://about.reader?url=http%3A%2F%2Fwww.cevipof.com%2Ffr%2Fles-publications%2Fles-cahiers-du-cevipof%2Fbdd%2Fpublication%2F435>
- Le Goff, J. (1990). Derrière le foulard, l'histoire. *Le Débat*, (58), 21-33.
- Mercier, C. (2016). Laïcités, écoles, intégration. *Études*, (1), 43-53.
- Nora, P. (2013). Difficile enseignement de l'histoire. *Le Débat*, (3), 3-6.
- Poulat, E. (1997). *La solution laïque et ses problèmes: fausses certitudes, vraies inconnues*. Paris: Berg International.
- Poulat, E. (2014). *L'histoire savante devant le fait chrétien*. Paris: Parole et silence : Collège des Bernardins.
- Seignobos, C., Langlois, C. V., Gallouédec, L., & Tourneur, M. (1907). *L'enseignement de l'histoire*. Imprimerie nationale.
- Tolan, J. (2013). Au-delà des mythes de la coexistence interreligieuse: contacts et frictions quotidiens d'après des sources juridiques de l'Espagne médiévale. *Cahiers de la Méditerranée*, (86), 225-236.
- Tolan, J. (2015). Une cohabitation millénaire. Entretien avec John Tolan. Consulté à l'adresse <http://www.laviedesidees.fr/Une-cohabitation-millenaire.html>

Version 1 auteur, antérieure à la version publiée dans D. Avon, I. Saint-Martin, J. Tolan et (dir) (2018), *Faits religieux et manuels d'histoire*. Nancy, Arbre bleu, 383-399.

Tutiaux-Guillon, N. (2009). L'histoire scolaire française entre deux modèles: contenus, pratiques et finalités. *Revue Française d'éducation comparée*, (4), 105-116.

Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques*, (16), 11-28.