



HAL
open science

Problématiser en histoire, un levier de construction d'une citoyenneté critique: le cas de l'enseignement laïque des faits religieux

Anne Vézier

► To cite this version:

Anne Vézier. Problématiser en histoire, un levier de construction d'une citoyenneté critique: le cas de l'enseignement laïque des faits religieux. 2023. hal-04527696

HAL Id: hal-04527696

<https://hal.science/hal-04527696>

Preprint submitted on 30 Mar 2024

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.

Problématiser en histoire, un levier de construction d'une citoyenneté critique : le cas de l'enseignement laïque des faits religieux

Anne Vézier
Nantes université

Résumé : Résumé

La formation des citoyens au XXI^e siècle suppose de penser la relation entre des enjeux transversaux porteurs de questionnements de la société et de ses valeurs, et les disciplines structurant l'école à partir des savoirs. La visée est de comprendre la façon dont l'histoire elle-même est traversée par la question des normes sociales et des normes historiques. Documenter la tension entre savoirs et valeurs au sein de l'histoire permet d'envisager la centralité de l'enjeu épistémologique dans une perspective de citoyen critique. L'analyse se porte sur le cas de l'enseignement des faits religieux en histoire à la croisée de ces enjeux et l'examen de pistes didactiques permet de conforter l'hypothèse d'une démarche d'enquête historique pour comprendre le problème en question.

Mots-clés

Histoire critique – Problématisation - Enseignement des faits religieux - Éducation à la citoyenneté – Faits – Valeurs – Normes

La réflexion sur la formation des citoyens au XXI^e siècle suppose de penser la relation entre des enjeux transversaux et les disciplines structurant l'école à partir des savoirs. Les enjeux propres à l'histoire prolongent, tout en les renouvelant, les liens connus entre l'histoire scolaire et la formation du citoyen. Celle-ci consiste à socialiser les élèves du primaire par un choix de faits historiques illustrant les valeurs de la nation. Puis avec la démocratisation scolaire au secondaire s'impose le projet d'un citoyen critique conscient d'une connaissance indirecte du passé, sans pour autant faire disparaître les choix de valeur entre les faits ou les problèmes à traiter. [La tension qui en résulte s'éclaire à la lueur de la tension posée dans le champ de l'histoire académique. Gardons à l'esprit que l'histoire scolaire est distincte de l'histoire académique de référence tout en se situant dans sa continuité. L'histoire se présente comme une science des faits qui doit suspendre tout « jugement de valeur » sur les valeurs qui commandent les actes passés – et en même temps faire preuve de compréhension de ces valeurs. Ce que Weber \(1965\) nommait « rapport aux valeurs », c'est la liberté qu'a l'historien de constituer son objet, ce qui suppose d'affirmer que tout n'est pas également « intéressant » à étudier. Chercher la signification historique d'un fait répond aussi à certaines questions que la société de son temps se pose. Mais l'historien peut aussi s'abstraire de ce rapport aux valeurs sociales pour raconter « ce qui a eu lieu pour la seule raison que cela a eu lieu » \(Veyne 1971, p. 73-79\). Si le regard distant sur le passé revendiqué est outillé épistémologiquement, il reste un point de vue \(historiographique\) quand même. Il peut en résulter une normativité implicite du travail de sélection à l'œuvre dans le travail d'historien, par exemple le primat de l'histoire politique et celui du point de vue occidental \(p. 75\). Les critiques de cet européocentrisme au détriment d'autres histoires du monde se traduisent par une critique de la prétention des cultures et valeurs européennes à être universelles. Une discipline](#)

comme l'histoire est donc traversée par la question des valeurs comme normes sociales face aux normes propres à l'activité historique.

Cela peut avoir pour effet que l'histoire se trouve débordée par une démultiplication des usages du passé et toutes sortes de médiatisations du passé. Ces discours et récits « font l'histoire » par la fabrique des identités et de représentations porteuses d'autres intelligibilités. Ainsi la citoyenneté républicaine, adossée à la séparation du politique et du religieux et à une École laïque, peut se trouver soit contestée par la prétention à placer la loi religieuse au-dessus de la loi civile, soit concurrencée par l'intérêt de certains jeunes pour les religions ou par les manifestations de religiosité, à rebours d'une société censée être sécularisée¹.

La prise en compte des valeurs sociales se traduit, selon l'éducation nationale, par une démarche de transversalité consistant en « une démarche globale qui cherche à dépasser le cloisonnement habituel des disciplines » [et leurs limites supposées]. Elle suppose une complémentarité qui doit profiter à chaque discipline (interdisciplinarité), et doit permettre un travail plus complexe impliquant des compétences transversales aux disciplines (transdisciplinarité)². L'éducation à la citoyenneté concerne ainsi tous les enseignements. L'enseignement des faits religieux (abrégé EFR) est introduit comme un objet transversal, non disciplinaire, à la suite du rapport de Régis Debray (2002). Son enseignement ne peut, dans les faits, se passer des points de vue outillés des disciplines impliquées.

À la transformation du régime de socialisation semble donc correspondre celle du régime des savoirs. La relation entre l'éducation à la citoyenneté et les savoirs s'inscrit dans un monde problématique, où les solutions sont incertaines tant les problèmes sont complexes comme l'analyse Michel Fabre (2021). Les citoyens ne sont ainsi pas d'accord sur la façon de poser le problème du pluralisme religieux, d'où les désaccords sur le cadre laïque des solutions ou sur le périmètre de l'EFR dans la formation du citoyen. Préparer les élèves au futur repose sur un modèle de citoyen actif et engagé ; mais précisément l'adaptation suppose aussi plus de réflexivité sur les situations engageant des visions du monde non concordantes. Deux conceptions divergent quant aux moyens à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. D'un côté l'approche institutionnelle mise sur le développement de l'esprit critique, compétence transversale aux disciplines, et sur la formation des élèves au décryptage du réel grâce à un ensemble de pratiques critiques : évaluer l'information, distinguer faits et interprétations, confronter et évaluer les interprétations (Grondeux 2023). De leur côté des chercheurs en didactique de l'histoire émettent des doutes quant à la transférabilité des pratiques critiques de la classe d'histoire hors de l'école (Ethier, Lefrançois et Audigier 2018). Ce qui fait obstacle avec le risque d'une centration sur l'information est de considérer les savoirs comme un stock et non comme un outil pour penser le monde et ses transformations.

Au collège où l'enseignant d'histoire est aussi celui d'enseignement moral et civique, l'enseignement des faits religieux en histoire est un cas intéressant à la croisée des enjeux que nous évoquons. Il met en lumière le rôle joué par les valeurs dans le raisonnement des élèves en rapport avec le pluralisme

¹ Sondages et études sur la question des religions se multiplient, et font émerger l'intérêt des jeunes directement ou en creux, au niveau européen (Enquête REDCo 2006-2009) ou national (2021, sondages de l'IFOP sur le rapport des Français à la religion, les lycéens et le droit à la critique des religions ; 2022, les enseignants face à l'expression du fait religieux ; 2023 Observatoire des enseignants face à l'expression du fait religieux).

² <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/college-2016/enseignements-et-transversalite-955024.kjsp>

religieux en débat dans la société³. Il porte les visées de l'institution en faveur d'une éducation d'un citoyen sachant distinguer valeurs civiques et religieuses, et reconnaître la supériorité sur le plan politique des valeurs de la République. Cela suppose l'exercice d'un jugement permettant d'argumenter pourquoi les valeurs de la République ont primé et priment, à moins de réduire le propos à une forme de dogmatisme. L'enseignement des faits religieux n'est pas utilisé dans notre texte comme un cas simplement illustratif mais comme l'occasion de questionner les conceptions habituelles d'une histoire qui serait en soi émancipatrice tout en réduisant l'activité des élèves à des exercices d'application. Pour cet examen nous nous intéresserons principalement à la tension savoirs/valeurs à partir du dualisme croire/savoir. Nous pourrions ainsi nous interroger sur d'autres formes de résistance que la contestation du cours. Dans cette situation où l'autorité d'une religion est invoquée, le règlement de l'école incluant la charte de la laïcité rappelle l'interdiction aux familles de contester les enseignements au programme. En classe, les solutions pédagogiques (génériques ou transversales) en termes de posture neutre des enseignants et de neutralisation de la parole des élèves ne permettent pas de faire l'économie d'une capacité réflexive. Si l'enseignement des faits religieux comporte un risque de tension entre valeurs et entre valeurs et savoirs, l'appréhender à partir de l'histoire suppose en effet de prendre en compte le caractère spécifique de la discipline en donnant de l'importance aux dimensions épistémologiques.

L'histoire scolaire ne vise pas à faire des élèves des historiens, mais la problématique, s'étendant au passé, rend nécessaire de comprendre comment les savoirs sont élaborés, en réponse à quels questionnements. D'où les références au modèle de l'enquête qui conduit les élèves à s'engager dans cet enjeu. Les recherches en didactique de l'histoire s'intéressent à la dimension épistémologique des rapports aux savoirs en considérant que l'enquête ne saurait se confondre avec une quête d'informations. Une étude récente (Doussot et Fink 2023) montre comment la critique des témoignages ne suffit pas quand elle se retrouve en tension avec le point de vue des témoins qui tend à récuser toute remise en question des faits. Un point de vue comparatif entre didactiques sur les usages du récit a mis en évidence l'importance du contrôle des savoirs et l'intérêt d'associer à l'enquête sur les sources une dimension réflexive permise par le récit de l'enquête (Vézier et Doussot 2019). Notre analyse didactique se fonde sur les outils conceptuels travaillés dans le cadre de l'apprentissage par la problématisation (pour une synthèse récente, Doussot et al. 2022). Ainsi en va-t-il de l'enquête entendue comme un processus permettant d'explorer différentes solutions du passé pour répondre à un problème. Cela contribue à donner une signification historique à la solution qui l'a emporté et qui est vue comme une évidence dans les mémoires historiques. En rupture avec cette fausse évidence, nous suggérons l'hypothèse que la conception de la problématisation au cœur de l'enquête historique permet de mieux comprendre le problème en question et d'envisager des pistes.

Le double niveau didactique permet d'envisager comment enseigner l'histoire et comment développer des outils didactiques pour penser, prévoir et suivre l'effet des choix de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. C'est à partir de cette fonction didactique que nous envisageons le raisonnement suivant. La première partie permet de poser le problème didactique, en liant distance critique et épistémologie. Sur cette base, nous cherchons à situer l'enjeu épistémologique au sein des enjeux curriculaires. Enfin, au niveau des élèves, nous illustrons la possibilité épistémologique d'envisager la tension entre savoir et croire quand on traite en classe du savoir historique sur le croire.

³ L'athéisme est peu étudié alors même que des élèves portent aussi cette vision.

L'histoire pour former le citoyen à la distance critique : une configuration didactique et épistémologique spécifique

L'histoire scolaire est liée à la demande de formation des citoyens : ce qui n'était une évidence que pour le primaire et le collège l'est devenue aussi au lycée plus récemment. La demande sociale peut être décrite ainsi : former un citoyen actif, capable de raisonner les choix et capable de distinguer entre un jugement de valeur et un jugement historique de nature critique. Or, il y a potentiellement tension entre deux acceptations de la critique : « critique » désigne la méthode suivant laquelle les historiens traitent les traces laissées par le passé et les récits contenus dans les sources textuelles ; « critique » caractérise aussi une manière de reformuler la visée éducative et émancipatrice des démarches de savoirs dans la tradition laïque. Au travers de quelques exemples, nous proposerons une analyse du problème didactique soulevé par l'articulation entre la demande sociale et l'enjeu épistémologique de la démarche critique qui fait de l'histoire une discipline formatrice. Puis nous exposerons notre hypothèse didactique pour répondre à ce problème à partir de notre cadre théorique didactique.

Le paradoxe d'un apprentissage critique empêché par les capacités argumentatives

L'apprentissage historique vise à savoir produire un texte argumenté et à savoir critiquer des sources. L'histoire est une science de l'expérience, à condition de « séparer l'expérience de la réalité et son élaboration scientifique contrôlée » (Koselleck 1997, p. 267).

Toutefois, nombre de recherches didactiques montrent la difficulté suivante : les élèves sont capables de produire des narrations et des explications, mais sans nécessairement passer par une démarche critique. Par exemple ils peuvent expliquer de manière argumentée pourquoi les paysans obéissent et travaillent pour leur seigneur (Le Marec, Doussot et Vézier 2009). Ils s'appuient sur des connaissances acquises en dehors de l'école, à propos des chevaliers qui ont le monopole de la force. Les élèves choisissent les faits qui leur paraissent correspondre. Modèle et sélection des faits véhiculent des valeurs non explicitées, or cette présence masquée des valeurs révèle l'absence de contrôle sur les faits et les interprétations. Engager les élèves dans une propédeutique de la fonction du citoyen critique supposerait qu'ils justifient du choix des données et de la mobilisation de leur modèle explicatif plutôt que tel autre.

Une telle tension se trouve exacerbée dans un contexte de vives controverses publiques et politiques : c'est le cas de l'enseignement de la laïcité au cœur des débats publics et de la politique éducative. « [...] tant de récits mettent en scène la querelle entre l'instituteur et le curé [...] » et sont « des écrans à la connaissance de la laïcité » note Jean Baubérot (2015, p. 3). La laïcité est à la fois un objet de la formation civique et un objet de la connaissance du passé (au cœur des programmes sur la période de la Troisième République). La pertinence didactique du cas se voit à plusieurs niveaux. Les élèves traitent de la laïcité des deux points de vue. L'enseignant est confronté au paradoxe d'avoir à travailler la laïcité comme objet d'histoire soumis à la critique et comme valeur de la république. Le cadre didactique de recherche centré sur un apprentissage critique permet d'interpréter les enjeux didactiques : d'un côté, une démarche de résolution de problème risque fort que les élèves trouvent des solutions qui leur paraissent évidentes car présentes dans les documents ; de l'autre côté, un

processus critique ouvre à une problématisation historique quand on différencie et met en tension données et modèles explicatifs contre l'évidence. Les élèves ne sont plus limités à apprendre des solutions. Ils expérimentent que le savoir se situe dans les conditions de validité d'une explication : conditions d'applications de modèles explicatifs (tel modèle d'aujourd'hui est-il pertinent pour cette situation du passé ?) et conditions d'appréhension des sources et traces (à quelles conditions puis-je comprendre aujourd'hui ce document du passé ?). La perspective de problématisation historique permet de dépasser l'impasse constituée par l'alternative entre la laïcité comme valeur non discutable et la relativisation historique de la notion (Baubérot 2004, 2015). Problématiser suppose d'explorer le problème passé qui conduit aux lois sur la laïcité, et par ailleurs le problème présent lié à la persistance de ces lois dans un contexte qui a évolué. Pour le problème passé, il existe un contexte (des données) et une solution (la loi). En reconstruire les conditions de possibilités suppose de reconstituer le champ des possibles (quelles autres solutions étaient envisagées ou possibles ?), et permet de comprendre comment on en arrive à la loi de 1905. Le processus de problématisation permet d'éviter que les élèves plaquent leurs valeurs et leurs expériences actuelles. Dans le présent, on a parfois tendance à penser la laïcité d'aujourd'hui en fonction de la solution qu'elle fut en 1905.

En localisant l'obstacle à l'apprentissage dans les explications disponibles chez les élèves, ce qui est en jeu est plus clair : il ne s'agit pas de remplacer une opinion par une autre, mais de les peser à l'aide des opérations historiques connues des élèves (ou qu'il serait pertinent de leur apprendre à mobiliser pour leur formation critique) : l'historicisation et la contextualisation deviennent alors plus que des savoir-faire, des compétences identifiées par des situations. À l'aide de ces catégories d'analyse didactique et de nature épistémologique, on peut faire l'hypothèse que l'apprentissage de la démarche critique historique consiste à développer la capacité à comprendre de manière critique les situations sociales. Sur ces bases, nous explorons de façon privilégiée une épistémologie du problème à même de mettre au travail cette tension, au lieu de l'évacuer par neutralisation de l'espace de discussion scolaire en classe d'histoire. Il faut donc préciser l'usage de cette épistémologie que nous convoquons pour analyser ce qui se passe quand la classe traite du religieux.

Une épistémologie liée à la problématisation historique scolaire

Les enjeux épistémologiques occupent une place différente selon les recherches didactiques. Une cartographie récente des recherches en didactique de l'histoire et interrogeant la cumulativité de leurs résultats offre un repérage de nature épistémologique pour situer cette configuration spécifique (Doussot et Fink 2022). « Ce qui structure les problématiques didactiques en général relève d'une part d'un rapport entre ce qui se joue dans le système didactique et ses domaines de référence (scientifique, sociétal), et d'autre part, d'un rapport entre textes de savoir et pratiques de savoir » (p.117). Le système didactique ne se limite pas aux interactions entre professeur et élèves. Le modèle épistémologique du triangle didactique conduit à questionner les relations entre les trois pôles (savoirs, professeur, élèves) « en référence à des mondes sociaux spécifiques (scientifiques ou de pratique), identifier les influences qu'ils subissent de la société, et les appréhender par le biais des rapports entre textes et pratiques de savoir » (p. 117). Cela permet aux auteurs de catégoriser trois grandes orientations des recherches didactiques en histoire. Nous leur empruntons des éléments pour situer des rapports différents à l'épistémologie :

- Une *épistémologie du vrai* dans le modèle d'enseignement républicain décrit pour des situations ordinaires (et non expérimentales), orientée par l'idée que l'École n'enseigne que le

vrai, étant au-dessus des croyances particulières, et nourrie par les savoirs scientifiques adaptés.

- *L'épistémologie des historiens envisagée comme norme* (« la pensée historique ») conduit à explorer les relations et donc l'écart avec l'épistémologie spontanée des élèves. Des enjeux épistémologiques de l'histoire savante sont traduits en outils de pensée transposables à l'histoire scolaire : apprentissage de raisonnements et de procédures comme la périodisation, la contextualisation...
- *Le rapport épistémologique entre les textes (et raisonnements) et les pratiques qui les produisent* au sein de recherches orientées vers les phénomènes didactiques produits par des interactions sur le savoir et sans viser la conformité avec le texte des historiens.

La centration sur l'épistémologie ne doit pas être rejetée avec l'argument qu'il ne s'agit pas de faire des élèves des experts de la méthode critique des sources à la façon dont on s'imagine que les historiens travaillent. Rappelons ici le commentaire de Jacques Le Goff dans sa préface à *L'Apologie de l'histoire* de Marc Bloch (2002, p. 10) : « le problème épistémologique de l'histoire n'est pas seulement un problème intellectuel et scientifique, mais aussi un problème civique et même moral ». En effet, selon Bloch « l'ignorance du passé [...] compromet, dans le présent, l'action même ». S'intéresser didactiquement à l'épistémologie représente un enjeu d'apprentissage.

Plusieurs pratiques de formation et d'enseignement cherchent donc à transcrire ces enjeux dans des projets pédagogiques se référant à la démarche d'enquête⁴. Pour notre part, nous ancrons la didactique de l'enquête historique dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Doussot et Vézier, 2022). Il permet, comme nous l'avons noté avec la laïcité, de préciser un type d'enquête, sous le guidage épistémologique du professeur qui fait entrer **les élèves** dans une démarche d'histoire de nature critique.

Nous continuons l'exploration de cette dimension épistémologique à travers les enjeux curriculaires du traitement du religieux.

Enjeux curriculaires du religieux entre valeurs et savoirs

L'Éducation nationale considère l'enseignement des faits religieux comme un objet transversal à plusieurs disciplines depuis le rapport Debray (2002). Ce qui prime est l'éducation à la tolérance⁵. Cette manière de donner corps au « vivre ensemble » ne peut s'envisager en France qu'avec la laïcité. Mais les curricula s'ouvrent à des « questions socialement vives » (QSV), la vivacité des controverses introduisant une dimension axiologique (tension valeurs/savoirs) et requérant une dimension plus épistémique dans le traitement de ces objets (saisir la complexité actuelle).

Le fait religieux pris dans une tension valeurs/savoirs

Selon Michel Fabre (2014) comme pour Alain Legardez (2017), les « éducations à » ont souvent pour objet des QSV. Celles-ci sont souvent confondues avec des questions sur lesquelles les élèves comme futurs citoyens auraient à donner leur opinion car elles concernent leur vie et la société. La visibilité

⁴ Se reporter à Vézier 2016.

⁵ Avec succès, selon les sondages sur les lycéens.

des religions fait par exemple débat : s'y discute la possibilité de deux solutions, soit on pense que les croyances (glissement de religions à croyances) sont de l'ordre du privé, soit la visibilité publique relève du droit à manifester et à exercer son culte. Autre débat récurrent, est-il légitime que les religions comme institutions se prononcent sur la façon de se comporter ou de s'habiller ? C'est alors la place de la religion comme institution et comme autorité qui fait débat : la loi religieuse est-elle supérieure à la loi civile ? Des questions agitées dans la société prennent alors une forme scolaire, mais interrogent la relation entre savoirs de référence, savoirs sociaux (des élèves) et savoirs scolaires.

Les questionnements nés de la déstabilisation des savoirs enseignés donnent lieu à réexamen des QSV. La revue *Pastel* de l'académie de Toulouse propose en 2018 un numéro de référence proposant de passer du « comment » au « pour quoi » *Enseigner des questions socialement vives*. La thématique est introduite par deux anciens inspecteurs impliqués dans le développement de l'enseignement des faits religieux (EFR) et de la laïcité (Borne 2018, Limouzin 2018). Ces deux articles, avec leurs spécificités, nous permettent d'exposer des points de vue institutionnels. Le premier auteur est une figure d'autorité qui fait le lien entre ce qui a été envisagé au lancement de l'EFR en 2002 (Debray 2002) et l'approche actuelle. Les responsabilités et fonctions de Dominique Borne (doyen de l'inspection générale d'histoire-géographie) l'ont placé au cœur du pilotage tant de l'enseignement de l'histoire que de la mise en œuvre de la réforme de l'EFR et de la mise en place de l'Institut européen des sciences religieuses. En 2007, Dominique Borne publie deux ouvrages : *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?* et avec Jean-Paul Willaime *Enseigner les faits religieux*. La quatrième de couverture du premier conclut : « Si, aujourd'hui, l'école souhaite reconstruire une légitimité de la transmission des connaissances, elle doit instaurer, dans la classe, la recherche constante de la vérité mais aussi la défiance critique face à ses affirmations absolues et excluantes. » L'autre quatrième de couverture mentionne que « [...] dans un climat général de sécularisation, la France affronte le pluralisme et des formes fondamentalistes du religieux. L'école ne peut être absente de ces débats. » La politique publique dont dépend l'EFR prend ensuite une tournure de plus en plus dramatique pour contrer des violences, commises au nom de leurs valeurs religieuses (attentats et parmi eux des assassinats de professeurs parce que juif, parce qu'historien, parce que professeur⁶). Les auteurs sont désignés et se revendiquent comme radicalisés. Mais parler de leur radicalisation renvoie à la responsabilité d'individus et non au rapport entre les mondes sociaux pluriels et une société qui se reconnaisse dans une école laïque visant à l'émancipation par des savoirs. L'École (publique, privée) comme lieu de savoirs est visée dans ces assassinats et dans des contestations d'enseignement au sein des classes.

La virulence des débats, et la sphère académique n'y échappe pas, s'explique parce qu'il s'agit davantage de passions et de valeurs que de désaccords sur les savoirs. Les pouvoirs publics estiment désormais qu'une contestation des principes ou valeurs de la République (termes utilisés souvent indifféremment) grandit aussi à travers une radicalisation dite à bas bruit quand elle passe par les réseaux sociaux et initie des comportements collectifs dans les établissements scolaires. La construction du problème public comme l'étudient les sociologues n'est pas notre objet, mais ce contexte pèse sur les acteurs de l'enseignement de l'EFR. Comment sortir des passions pour retrouver le monde où les savoirs priment ?

⁶ Le 19 mars 2012 Jonathan Sandler, professeur de religion, et trois écoliers tués dans l'école juive Otzar Hatorah de Toulouse ; le 16 octobre 2020 Samuel Paty, professeur d'histoire-géographie, tué pour avoir fait cours sur la liberté d'expression ; le 13 octobre 2023 Dominique Bernard professeur de français à Arras : l'assassin, islamiste, cherchait un professeur d'histoire !

« Un enseignement des faits religieux. Pour quoi ? ». Le dossier de *Pastel* propose ainsi de renouveler le questionnement sur les modalités de cet enseignement. Les deux articles introductifs font fonction de cadrage institutionnel. Ils permettent toutefois d'identifier deux lignes argumentatives et de repérer les tensions actuelles à travers le traitement de la question : La question émerge parce qu'il ne s'agit plus comme dans les années 1980 d'un simple manque de culture dans la société au risque d'une coupure avec le passé. Entre 1980 et 2002, c'est le moment particulier où se formalise et se développe la conscience du patrimoine. Cet aspect n'a pas totalement disparu mais il devient secondaire. L'article de Dominique Borne cherche à articuler savoirs et valeurs dans la tradition de la double finalité de la formation en histoire, civique et intellectuelle. L'autre article, de Jacques Limouzin, ancien doyen de l'inspection régionale et investi dans des formations sur la laïcité, met davantage l'accent sur l'urgence à consolider « la paix civile » et à défendre les valeurs de la République menacées, en déniaient la pertinence de l'argument de la neutralité. Le propos s'inscrit dans la logique d'une éducation à la citoyenneté, ce qui suppose une éducation au choix pour engager chaque citoyen, individuellement, à « assumer la responsabilité de ses choix ». Cela traduit qu'être un bon citoyen, ce n'est plus tant être tolérant que savoir trier entre les croyances admissibles par la République et celles qui ne le sont pas. L'auteur fait donc intervenir à l'école l'idée qui a cours dans le débat idéologique et politique d'un islam éclairé, moderniste, et d'un mauvais islam campant sur une lecture littérale ou littéraliste⁷ de certains versets du Coran, selon une perception fondamentaliste de la religion. Chaque religion ou philosophie religieuse serait un Janus. De l'un à l'autre article se dessine ce qui fait aussi le problème du fait religieux avec d'une part des « catégories trompeuses », de l'autre, la diversité des faits religieux et la nécessité de saisir la complexité. D'obstacle, celle-ci devient la visée de l'approche historique. À suivre Jacques Limouzin, seule la posture intellectuelle de distance, y compris contre une critique dévalorisant le religieux et ses fonctions, convient à la complexité.

Dominique Borne expose cette complexité de l'objet en dépliant trois dimensions, celle de la foi, celle du savoir historique, celle du caractère symbolique du religieux. Il oppose le religieux, dans la société et porteur de foi, et le religieux, objet d'étude comme fait historique ou géographique. « L'historien ne met pas en évidence les vérités éternelles d'un corpus de croyances mais des croyances idéologiques et matérielles successives et toujours provisoires ». Une première source de vivacité d'un tel enseignement tient à l'opposition entre essentialisation (vérité éternelle) et historicité. Une deuxième source de tension serait la recherche collective comme condition d'une vérité *versus* l'affirmation dogmatique de la vérité par une religion. La troisième tension est de nature pédagogique : l'enseignant doit reconnaître « chaque élève dans sa singularité » et en même temps parler à tous.

Deux axes de lecture de la QSV s'articulent dans cette proposition : la tradition de concevoir l'histoire comme effort vers le savoir adossé à une question épistémologique sur la nature de la vérité et un glissement de registre à l'éducation à la citoyenneté, en désignant ce qui est à valoriser. Ce registre permet d'affirmer que le chemin de la recherche « construit du commun », un commun qui surplomberait les controverses (même scientifiques, puisqu'on est à l'école) ou qui dépasserait des appartenances multiples (surmonter la diversité peut être compris de façon variable selon que la diversité est vue positivement ou sous l'aspect du problème politique du pluralisme religieux). Une religion, au contraire, définit l'appartenance à partir du dogme. Le christianisme est à l'origine de cette conception. Il fait le partage entre ceux qui appartiennent à la religion et ceux qui n'en sont pas (terme générique de païens) ou qui en sont exclus (hérétiques). Ce fait dogmatique permet un jugement de

⁷ Littéraliste : un seul sens est possible.

valeur dans une perspective religieuse. Affirmer, comme le font certaines religions, que la vérité relève de la révélation, c'est considérer qu'elle est donnée. La vérité scientifique se construit à l'inverse. Les enseignants sont confrontés à cette multiplicité des tensions évoquées. L'obligation de neutralité tend fréquemment à être interprétée soit comme une posture d'évitement du sujet, soit comme une posture d'impartialité en proposant d'aborder tous les points de vue. Selon Weber en revanche, la neutralité axiologique constitue une prise de distance épistémologique supposant une suspension temporaire de tout jugement de valeur favorable ou hostile à la religion. Seule cette acceptation peut être partagée avec les élèves qui ne sont pas liés à la neutralité de l'État.

L'article de Jacques Limouzin engage un point de vue différent de celui de Dominique Borne, faisant référence au contexte immédiat : « on ne peut pas plus être neutre avec les égorgeurs que l'on pouvait l'être avec les totalitarismes » ce qui implique de considérer que « toutes les opinions et toutes les croyances ne se valent pas ». Cet axe axiologique ne relève pas des discours sur les limites de la science et de ses arguments mais est davantage porteur de la dimension politique d'un enseignement des faits religieux. Dans ce cas, le religieux n'est pas le vecteur de la valeur tolérance, il est plutôt susceptible de mettre en question la conception de la citoyenneté. Il est alors envisagé dans sa version extrémiste (« égorgeurs » renvoie aux violences des islamistes en guerre en Syrie, comme aux attentats en France visant des personnes à la fonction symbolique, presse, armée, juifs, école, ou le mode de vie occidental, concert, cafés, fête populaire). Si la solution du recours à la loi et au droit va de soi, elle doit être aussi cherchée au sein de la formation disciplinaire. La visée de l'enseignement est alors de hiérarchiser opinions et croyances, et pour cela, il s'agit de transformer les élèves pour qu'ils aient « le choix dans la manière de croire en tel ou tel point de croyance religieuse ».

Dans le propos de Jacques Limouzin, le critère pour distinguer entre les croyances et les opinions est la compatibilité avec les valeurs démocratiques et républicaines. Cela donne une visée normative de l'histoire scolaire, quand bien même elle s'appuie sur l'apprentissage d'une perspective historique distanciée de la perspective religieuse. La distinction faite ici entre approche religieuse et approche historique met donc en jeu le rapport entre valeurs et savoirs caractéristique des « éducations à ». Tout se passe comme si l'enjeu éducatif l'emportait sur l'enjeu de faire de l'histoire, si ce n'est à travers une approche factuelle (les repères historiques). Une sorte de partage du travail entre disciplines semble opérer : d'un côté l'EMC et les SVT centrées sur la distinction croire/savoir ; de l'autre la recherche du commun en EFR. Ce qui est à faire valoir dans cet enseignement, est une recherche du commun, là où les religions sont supposées séparer, et le rôle de « la » vérité, condition pour acquérir ce commun. Cette vérité, parce que fondée sur des « faits », s'impose à tous.

L'idée d'une seule vérité, indépendamment du questionnement propre à la discipline et résultant d'une visée normative, contraste avec le concept de vérité en histoire qui est adossé aux pratiques historiennes : « des modes de connaissances rigoureux qui prétendent à une vérité » (Prost 1996, p. 155). Les discours de l'Éducation nationale font valoir des solutions, dont la mise en avant des savoirs, pour établir la paix sociale au sein de l'établissement, encourager le respect et la tolérance. Pourtant, les tensions ravivées dans la société française (comme dans plusieurs pays européens) semblent conduire le discours institutionnel à désormais mettre en avant la question de la compatibilité avec les valeurs démocratiques et républicaines. Cela donne une visée normative de l'histoire scolaire, quand bien même elle s'appuie sur l'apprentissage d'une perspective historique distanciée de la perspective religieuse. La tension entre savoirs et valeurs soulève donc un potentiel conflit de normes.

Pour autant, le cadre de l'histoire, s'il répond bien à des normes (partagées par les historiens), ne peut être réduit à un usage normatif relevant d'un autre système de normes, celui des valeurs de la République. C'est pourquoi la proposition des chercheurs en didactique des QSV de considérer les enjeux épistémologiques nous semble nécessaire pour clarifier le cadre dans lequel penser épistémologiquement des faits religieux.

Prendre en charge la complexité du religieux : divergence épistémologique

Du point de vue institutionnel, [selon une présentation d'Isabelle Saint-Martin⁸](#), les objectifs de l'EFR pointent vers deux compétences à maîtriser tout en renvoyant à la dualité du problème social et du problème historique évoqué plus haut :

- Savoir analyser un récit, une œuvre ou un événement qui comportent des références au religieux ;
- Savoir distinguer opinion, croyance, savoir.

D'une part, cet enseignement doit permettre de « comprendre » le patrimoine symbolique et culturel, les différentes formes de représentations du monde, la pluralité des systèmes de pensée ; d'autre part, il prépare les élèves à « *pouvoir participer à un débat argumenté* »⁹ dans une société pluraliste. D'ailleurs il s'agit d'inciter chaque élève « *à situer ses propres convictions dans le respect de celles des autres* ». Les enjeux épistémiques et épistémologiques ne sont exposés que dans le paragraphe consacré à la formation des enseignants :

- Les changements des grandes traditions religieuses *versus* les lectures fondamentalistes et fixistes ;
- Distinguer les registres de croyances et de savoir historique sans les placer en concurrence ; Question de l'autorité et donc de légitimité du savoir enseignant.

C'est donc à la charge de l'enseignant de savoir comment articuler ces dimensions axiologiques et épistémiques. Rappeler aux élèves qu'ils sont en cours d'histoire pour parler de religions sur le plan des savoirs « neutralise » la potentialité de contestation au nom de leurs convictions au cours de la situation d'étude. Soit les croyances personnelles des élèves sont exclues soit elles sont accueillies à titre d'illustration ou de témoignage : deux façons de neutraliser la parole des élèves. Dans le premier cas, il s'agit d'interdire au nom de la laïcité scolaire¹⁰ et cette parole est disqualifiée car non pertinente sur le plan du raisonnement historique pour l'enseignant (norme épistémologique). Pour les élèves, cela pourrait leur sembler injuste, ou au moins source d'incompréhension, de traiter de leur religion et ne pas entendre ce qu'ils ont à dire. Dans le second cas, la parole des élèves reçoit un statut : cela peut valoir comme hypothèse sur la façon dont les gens autrefois pouvaient aborder la situation, ou

⁸ Le réseau Canopé est l'opérateur public de la formation des enseignants et fournisseur de ressources : il s'adapte aux priorités institutionnelles. L'architecture actuelle du site (au 10/11/2023) a fait disparaître la page évoquée.

⁹ La mise en valeur est le fait des rédacteurs.

¹⁰ Il s'agit dans ce cas d'une extension de la laïcité ; au contraire la laïcité n'interdit pas l'opinion religieuse, mais seulement le prosélytisme.

comme trace dans notre présent¹¹ ! Mais si ce témoignage n'est pas mis au travail comme on le ferait avec ceux issus du passé, cela reste simplement une illustration, une manière d'aider au vivre-ensemble ou l'amorce d'une contestation ! Dans la plupart des classes, la dichotomie entre croire et savoir (issu du curriculum, reprise par le professeur) légitime cet impératif de neutralité, sans envisager la spécificité entre disciplines (Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales). Plusieurs observations dans les classes nous permettent d'avancer que régler de façon normative ou bien par l'évitement réduit l'enjeu épistémologique dans la classe à une simple règle, avec un interdit. En imposant de ne pas tout mettre sur le même plan, la dimension épistémologique aboutit à être minorée et n'est pas perçue par les élèves comme un enjeu fondamental et une dimension de l'apprentissage.

Au contraire de la règle, l'enquête, telle que travaillée dans nos recherches didactiques, se signale par l'importance accordée aux conditions du savoir pour les élèves. Ainsi, au lieu de poser comme un dogme ou une norme la distinction entre les points de vue religieux et historique, une phase de l'enquête aboutit à différencier entre ces deux types de perspectives. La distinction devient une condition du savoir (une nécessité) dans le processus de l'enquête. Une fois cela distingué, on peut donc abandonner certains des faits qui paraissaient si évidents et chercher des faits nouveaux. Une telle distinction est bien épistémologique et non normative. L'enseignant peut donc fixer cette distinction comme un objectif et comme un nœud problématique au sens où une telle distinction de nature critique ouvre à une autre phase du processus d'enquête.

Avec la question des points de vue se pose aussi la question de la légitimité des savoirs. Dans les enseignements laïques, l'autorité religieuse n'a aucune légitimité. Travailler sur les conditions du savoir soulève la question de l'autorité : il faut pouvoir distinguer entre l'autorité religieuse, l'autorité professorale et l'autorité des savoirs. La distinction est cette fois une condition de la quête d'autonomie. Les élèves ont à comprendre ce qui légitime les savoirs d'une manière générale et c'est d'autant plus important quand il s'agit de faits religieux. Le savoir n'est pas légitimé par l'autorité religieuse ni même par la seule autorité de la parole du professeur (légitimé par sa connaissance des travaux des historiens). Se placer sur ce terrain-là explique l'importance prise par le thème de la contestation : contester l'autorité est contester le pouvoir de dire et donc nier la légitimité du savoir de source non religieuse. L'enjeu d'émancipation est de redonner du sens au savoir en initiant au rapport entre le texte de savoir et les pratiques de savoir¹². Au-delà des normes de production des savoirs inhérentes à la discipline historique comme champ académique, savoir d'un point de vue historique en classe c'est comprendre comment on a fait cette histoire précisément et en quoi consiste ce regard particulier sur le passé. Telle est la signification épistémologique et éducative de ce rapport, dans notre cadre de recherches, car il fonde l'autorité des savoirs. Cela contribue à ne pas placer sur le même terrain ce qui est appris à l'école et ce qui est appris dans le cadre d'un enseignement religieux. Cela contribue aussi à ne pas placer le professeur en rivalité avec l'autorité religieuse.

Avec l'enquête, la légitimité du professeur évolue vers l'autorité d'un guide épistémologique et du garant de la démarche. Les élèves ne construisent pas seuls du savoir. La modélisation du processus didactique est donc fondée épistémologiquement, permettant de qualifier un tel processus de

¹¹ « [...] on peut définir le document comme étant tout évènement ayant laissé jusqu'à nous une trace matérielle » (Veyne, 1971, p. 74).

¹² La citation d'un document ne suffit pas comme « preuve pédagogique », à l'appui de la parole professorale.

démarche critique. Par « critique », nous entendons donc une démarche qui va au-delà de la quête des faits, qui explore des hypothèses (idées) d'explications ou d'interprétations en les confrontant aux données des faits (sources, documents, faits établis antérieurement). Cette dynamique est particulièrement utile quand des élèves mobilisent des récits d'origine religieuse qui ont une dimension normative, et des interprétations porteuses de valeurs religieuses.

Engager les élèves dans la dimension épistémologique

Nous proposons de resserrer la focale sur la question du croire au regard du dualisme croire/savoir. Travailler avec des élèves la catégorisation du croire consiste à voir comment elle s'est construite. Nous prenons appui sur la référence aux sciences sociales, ici anthropologie et histoire, pour identifier les opérations nécessaires à produire une distance critique. La démarche critique nécessite d'articuler le savoir avec ce qui permet de le qualifier de savoir, d'où l'importance accordée à la notion de contrôle.

La conceptualisation de la différence entre croire et savoir, un enjeu didactique

Cette différence est comme une ligne rouge aux yeux de l'institution scolaire : « ce qui peut être cru ne relève pas de l'enseignement scolaire de l'école laïque mais appartient à la liberté de conscience de chacun. Ce qui peut être su relève de l'EFR » (Ministère de l'Éducation nationale 2016, p. 17). Depuis 2018, en introduction de *La laïcité à l'école. Vademecum sur la laïcité*¹³ (Ministère de l'Éducation nationale 2021, p. 7), la présidente du Conseil des sages de la laïcité ne manque pas d'affirmer l'actualité du principe organisateur qui distingue le « savoir assuré par la communauté éducative et des croyances laissées à la liberté de chacun ». Dans le contexte d'une éducation à la citoyenneté et en référence au principe de laïcité, le concept de croyance est global. En effet, s'exercer à distinguer les différents sens du verbe croire en dehors d'une situation historique singulière relève d'une réflexivité sur les critères dans le cadre d'une « Éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans » dont il est proposé une initiation chez les élèves avant la classe terminale¹⁴.

Au contraire, l'histoire ne s'occupe pas des vérités hors du temps qu'elle ne peut atteindre. Si l'entrée est normative – dualisme entre croire et savoir, redoublé par le dualisme entre posture croyante et posture historienne – elle se heurte à l'étude de situations historiques qui implique de prendre en considération le croire et non de le mettre à l'écart. Ainsi la démarche critique proposée par Dominique Borne en 2018 suggère que le croire, comme vecteur de l'art, nécessite d'identifier les types de lecture, et de savoir les différencier. Reprenons son exemple de la *Pietà* de Villeneuve-lès-Avignon¹⁵, œuvre du XV^e siècle exprimant la douleur de Marie avec Jésus mort. Borne distingue trois postures de lecture : la lecture du croyant qui y voit un écho de sa foi, la lecture historique qui montre

¹³ Le vademecum expose un dispositif et clarifie les règles à suivre.

¹⁴ Voir la fiche 1 « Croire et savoir », sur la page <https://philojeunes.org/philojeunes/le-materiel-pedagogique/fiches-dvdp/>

¹⁵ <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010063345> ; analyse proposée par la Réunion des monuments nationaux, <https://panoramadelart.com/analyse/la-pieta-de-villeneuve-les-avignon>

que le thème des Pietà ne date que du XIV^e siècle, la lecture symbolique du thème de la douleur maternelle à travers les images contemporaines. Prenons maintenant appui sur la place variable de l'épistémologie selon les cadres des recherches didactiques que nous avons présentées. Selon l'enjeu problématique défini dans le cadre de la discipline scolaire, les élèves auraient un certain nombre d'informations à chercher dans le dossier documentaire ; peut-être les trier dans l'ordre chronologique et une fois que le professeur aurait exposé les trois types de lecture, les élèves pourraient associer les données pertinentes avec le type de lecture. On identifie dans une telle démarche supposée un partage du travail entre les élèves et le professeur, ce dernier se chargeant de l'interprétation. Autre type d'épistémologie, admettons qu'un enseignant opte pour une situation-problème : il mettrait ainsi ses élèves face à un obstacle comme l'essentialisation de la croyance. Pour surmonter un tel obstacle, les élèves devraient donc déduire de leur étude que les images contemporaines ne peuvent être antérieures à la peinture du XIV^e siècle. Mais il ne s'agit pas seulement de l'ordre chronologique ou d'être capable de bien trier selon les concepts de croyance, historicité et symbolique. La limite serait dans ce cas d'en rester à une juxtaposition des lectures, les élèves se fondant sur l'autorité du professeur plus que sur leur raisonnement. Pousser plus loin le raisonnement s'inscrit dans une démarche de problématisation liée à l'enquête, troisième type de rapport à l'épistémologie. Pourquoi y a-t-il des interprétations différentes ? Peut-on les peser (les juger) ? Qu'est-ce qui légitime telle interprétation plutôt que telle autre ? Il faut aussi comprendre qu'avec des lectures différentes il se joue aussi des questionnements différents sur l'œuvre ou à son propos, ce qui mobilise des données différentes et des interprétations. Pour y arriver, il ne suffit pas de changer simplement de lunettes. Trois types de vérités, trois interprétations. Elles sont valables toutes les trois et ne sont pas le fait d'une simple argumentation en vue de persuader les autres. Un enseignant pourrait donc présenter à ses élèves ces trois versions avec quelques données à leur disposition, et proposer aux élèves de les mettre en discussion. Pour arriver à un résultat acceptable en histoire, les élèves devraient donc mettre à l'épreuve le rapport entre interprétation et données contextuelles. De la sorte, la classe pourrait ainsi problématiser l'œuvre et sa signification historique. Des possibilités s'ouvrent qui montrent que croire à une histoire n'a pas le même sens selon les époques.

Sur le plan épistémologique, les questionnements sur la Pièta varient. Et si les interprétations sont différentes, elles se fondent sur des données précises. Ce sont comme autant de possibilités pour comprendre que la classe met à l'épreuve. Ces possibilités d'interprétations sont soumises à des contraintes : elles ne sont acceptables que si les données sont concordantes avec l'interprétation selon la période. Les lunettes à travers lesquelles on identifie et décrypte la réalité changent, mais ce processus n'est pas lié au hasard, à l'opinion, à la sensibilité face à une œuvre d'art qui a d'abord été en lien avec une croyance. En se transformant, l'œuvre échappe à la croyance religieuse pour ne conserver que le lien symbolique. Ainsi dans la démarche critique, la distanciation repose sur plusieurs opérations qui ne préjugent pas de valeurs, mais qui permettent aux élèves de mettre des mots sur ce qu'ils pensent être en train de faire : reconnaître la posture du croyant à travers une analyse collective est déjà un pas de côté. Cela ne met pas l'élève individu face à une injonction de renoncer à ses convictions et ne porte pas de jugement de valeur sur l'œuvre. Le travail en classe ouvre à l'exploration d'autres interprétations possibles dès lors qu'on a changé de lunettes et non d'objet. Il est donc possible de donner sa signification historique à la présence de Marie comme objet de croyance confronté à sa présence textuelle. L'objet de la croyance et la façon de croire changent selon les temps, selon les sociétés. Ce raisonnement est sous contrôle ; il n'est plus sous l'autorité religieuse qui imposerait une seule lecture, ni sous l'autorité de l'enseignant qui connaît la bonne réponse.

S'il n'y a pas prise de conscience du changement de lunettes et de cette historicisation, les élèves sont confrontés à une pluralité de lectures sans hiérarchie. Ils se retrouvent face à une alternative entre le dogmatisme (vérité religieuse, entendue comme supérieure à l'histoire) et le relativisme (des croyances idéologiques et matérielles successives et toujours provisoires, une représentation d'un élément de foi datée historiquement, au risque de dissoudre toute possibilité du vrai). Mais suffit-il d'être à l'école pour comprendre non la supériorité mais plutôt la pertinence et l'intérêt d'une approche de type scientifique ? Nous poser la question, c'est sortir du registre du bien et du mal, pour chercher d'autres critères.

Le savoir des élèves sur le croire : catégoriser, historiciser et contextualiser

L'étude des faits religieux ne constitue qu'un cas parmi d'autres de l'obstacle que constituent les représentations des élèves. Ils abordent, interprètent, jugent les religions étudiées en histoire à l'aune de ce qu'ils connaissent de ou des religions. Ils sont spontanément soit dans un jugement anhistorique (la religion a toujours été telle qu'ils la connaissent ou la perçoivent), soit dans une histoire de la religion par elle-même (sans distinguer le récit historique du mythe). Mettre au travail ces deux obstacles épistémologiques constitue une démarche critique qui impose une distanciation. Nous en présentons ici trois dimensions par lesquelles faire passer les élèves pour qu'ils raisonnent de manière critique.

Catégoriser la croyance et le fait de croire n'est pas si simple que le laisse penser l'affirmation qu'à l'école on ne s'occupe que du « su » et non du « cru ». Avant d'explorer plus loin la nature épistémologique de cette distinction, l'anthropologie l'envisage dans sa racine culturelle (nos sociétés modernes et monothéistes, et non toutes les sociétés). Explorer ces jeux de langage, c'est éviter de s'enfermer dans une norme. Ainsi l'anthropologue Jean Pouillon, dans un texte de référence, permet-il d'appréhender un premier niveau de savoir en organisant le champ des usages sur le croire (1979). Il le fait en examinant les rapports entre des paires, « croire en »/ « croire à » puis « croire à » / croire que ». « Croire » est un paradoxe, sur le plan subjectif en exprimant autant le doute que l'assurance, de même que sur le plan de l'objet de la croyance. Explorer l'ambiguïté de ce paradoxe nécessite d'explorer sa portée épistémologique : « je crois » est marque de sa conviction, mais « je crois = je ne suis pas sûr » est marque d'une mise à distance. « Croire en » (Dieu), c'est avoir confiance, mais « croire à » (au démon), c'est « croire que » le démon existe, sans lui faire confiance. La croyance comme confiance appelle une relation d'échange : le fidèle attend en retour une protection ou de l'aide (p. 45). De là le fidèle fait confiance aux énoncés qui deviennent objet de la croyance. De même, on croit telle affirmation de nature scientifique parce qu'on fait confiance en ceux qui disent l'avoir démontrée. Le fidèle croit en Dieu, mais n'a pas besoin de croire à l'existence de Dieu. En effet souligne Jean Pouillon, cette existence n'est pas douteuse pour le croyant. D'ailleurs, faire confiance à un ami n'est pas croire qu'il existe. L'homme n'est pas sur le même plan que la divinité. Certes, dit l'anthropologue, mais cette distinction entre un monde naturel (ici-bas) et un monde surnaturel (au-delà) n'est pas une distinction universelle. Elle est à l'origine de la distinction entre savoir et perception d'un côté, croyance qui dépend de notre façon de concevoir le monde de l'autre. Or ainsi on ne peut pas comprendre ceux qui font appel à des esprits qui seraient bien présents dans leur monde. Dire qu'ils y croient serait seulement un jugement.

Catégoriser, historiciser et contextualiser sont des opérations essentielles pour que les élèves comprennent et ne soient pas dans le jugement à partir de leurs représentations. La première ne peut être traitée à part des deux autres. C'est en traitant de manière historique des situations spécifiques que les élèves peuvent revenir sur la notion de « croire » : ils sont en situation de savoir ce que signifie le croire en contexte et de distinguer des manières d'être croyants selon les contextes. La synthèse de travaux sur les débuts de l'islam (Amir Moezzi et Dye 2022) offre une opportunité pour reprendre le problème historique posé dans le programme de 5^{ème} alors qu'il existe dans notre société des courants fondamentalistes qui ont une lecture littéraliste du Coran, en se tenant au Coran « révélé ». Parole de Dieu il échappe à l'histoire. Face à la norme religieuse, d'autres courants et les historiens ont des versions alternatives, faisant état d'une histoire plus complexe. Être croyant au temps de Muhammad dans la péninsule arabique est différent d'être croyant plusieurs siècles plus tard et dans des régions très différentes. L'enquête historique permet aux élèves d'arriver à ce résultat, sinon l'affirmation professorale, donnée *a priori*, a peu de sens pour les élèves. Les élèves pourraient conserver une vision anhistorique de ce que croit un musulman. Le récit fondamentaliste ne permet pas de comprendre certains faits, comme l'imposition d'une version unique autorisée du Coran au XI^e siècle. Or c'est au moment où l'empire se constitue qu'il y a besoin d'une religion unique. Les Arabes ne sont plus les maîtres de l'empire. Du programme de 6^{ème} à celui de 5^{ème}, la problématique est celle de l'articulation de l'empire (un fait politique) et de la transformation des religions (catholique, byzantine, musulmane). L'enjeu didactique est un enjeu épistémologique : comprendre la signification historique (avec ses enjeux de pouvoir territorial, militaire, social, économique) de la tradition et non seulement en rester au discours religieux sur lui-même.

Les enseignants le savent, les historiens le répètent : c'est en faisant des pas de côté, en travaillant sur des situations éloignées du vécu des élèves qu'une compréhension et une réflexivité sont plus facilement atteignables. Les façons de croire antiques comme les hybridations actuelles sur le plan religieux, que les anthropologues documentent, posent et doivent poser question. Un objet empirique contemporain mais faisant figure d'exotisme peut permettre un processus de distanciation et une réflexion critique. Comment expliquer des pratiques qui consistent à retourner la figure d'un saint contre le mur lorsqu'il n'a pas répondu à la prière ? Comment expliquer la persistance du culte du saint intercesseur Expédit en France, alors qu'il ne figure plus dans la liste des saints pour l'Église catholique depuis 1905 (et toujours très présent dans des oratoires aux carrefours à la Réunion)¹⁶ ? Comment expliquer sa présence sur un autel vaudou ou associé à la déesse guerrière Karli (Kali dans l'hindouisme) chez les tamouls présents à la Réunion ? « Sa figure somme toute des plus banales, peu contextualisée, lui permet de s'inscrire dans tous types de terreaux culturels » indique l'anthropologue Philippe Gilbert (2012).

La portée épistémologique de tels travaux anthropologiques est intéressante pour un travail critique en mettant les élèves face à ce type de problème intrigant qui contredit les catégorisations habituelles. Hypothèse des (futurs) enseignants jouant le rôle des élèves : les conceptions et connaissances habituelles (sur les cultes connus d'eux) ne permettent pas d'expliquer ces pratiques. Ils savent, sur la base des cours antérieurs, rapporter la forme de croyance (les faits décrits) au système culturel (concept, idée explicative). L'impasse les oblige à formuler une autre hypothèse : le « système culturel » doit être compris ici dans son historicité. Il s'agit d'un monde spécifique à saisir

¹⁶ Présentation sur les apports de l'anthropologie, aux étudiants du Master MEEF HG à Nantes en 2019 : « Saint Expédit. Un saint "bon à penser" pour l'enseignement du "fait religieux" ».

dans sa temporalité et non d'un fait structurel. La croyance y trouve sa signification propre. La conception du croire de tout chercheur peut fournir une hypothèse de compréhension mais ce que l'on comprend de la croyance des autres, ce qui nous intrigue, doit être vérifié, contrôlé. C'est pourquoi le chercheur met de côté sa conviction ou sa conception du croire, comme un biais possible (et non parce que la laïcité l'interdit). Il faut chercher comment ces gens, aujourd'hui comme hier, conçoivent leurs croyances ou bien recherchent de façon pragmatique une efficacité concrète, « loin d'une pratique dévotionnelle désintéressée ». Le fait exotique, rapporté ici par un anthropologue, conduit à remettre en question l'idée explicative de la religion (collective, passive) distincte de la magie (plus individuelle, qui suppose une action). On peut y substituer l'hypothèse d'une dialectique entre différents types de pratiques et de représentations, ou faire l'hypothèse qu'une pratique culturelle subalterne évolue en pratique dominante. Enfin à côté de cette dimension pragmatique, Philippe Gilbert suggère la dimension politique du culte des saints par l'Église (sa stratégie qui a pu varier). Autant de pistes d'explications ouvertes par le questionnement.

Dans l'enquête, l'anthropologue du croire rejoint l'historien Marc Bloch (2002, p. 77) : les témoignages « ne parlent que lorsqu'on sait les interroger [...] ; toute recherche historique suppose, dès les premiers pas, que l'enquête ait déjà une direction », soit des hypothèses explicatives qui suggèrent ou qui impliquent des données singulières. D'une part, les élèves ont une première direction à partir de leurs théories sur la religion à mettre à l'épreuve des faits qui renvoient aux situations singulières. C'est une démarche appropriée pour l'étude des religions antiques dépourvues de *credo* pour aboutir à se rendre compte que le rapport au religieux est différent.

D'autre part, collectivement, dans les interactions en classe et sous le guidage épistémologique du professeur, l'enquête trouve son moteur dans ce jeu de doute et de confrontation aux témoignages directs et indirects. Et comme le note Marc Bloch, « la critique du témoignage historique fait table rase de la créance » (p. 90). Le doute, rationnellement conduit devient un instrument de connaissance. Il est complété par le « goût du contrôle » : l'historien propose de « mesurer la valeur d'une connaissance par son empressement à tendre le cou, d'avance, à la réfutation » (p. 93). Même face aux « témoignages involontaires » des traces matérielles, aux mensonges, aux erreurs, les historiens usent de cette démarche tout en devant développer une pratique indiciaire nécessaire pour en tirer les informations¹⁷.

*

Enseigner l'histoire des faits religieux en vue d'éduquer un citoyen critique suppose de faire apprendre de manière historique la nature et la place de tels faits dans les sociétés, *i.e.* dans des situations toujours singulières. Pas de côté, interrogation sur la catégorisation, enquête par historicisation et contextualisation produisent la distanciation critique. Un point commun est de considérer que les croyances changent, ce qui est porté par l'apprentissage du contrôle épistémologique du savoir. C'est en cela que la discipline historique est envisagée comme critique ; ce qui fait qu'elle s'écarte de tout discours *a priori*, qu'il soit dogmatique (fondamentalisme religieux) ou normatif (laïcité). Du fait de la place accordée aux savoirs et à leur contrôle, c'est une production *a posteriori*, ce qui nous semble plus de nature à assurer cette formation critique. Et la formation aboutit non à douter de tout, mais enseigne aux élèves à peser les interprétations et à faire valoir alors ce qui est raisonnablement su.

¹⁷ Pour son usage didactique, voir D. Cariou, 2016.

Telle est la fonction et l'ambition du recours aux disciplines, à condition de ne pas les enfermer dans un carcan scolaire qui les sépare définitivement de la discipline de référence. L'enjeu n'est pas seulement d'avoir quelques repères sur les religions en général mais de les comprendre dans leur contexte. Cela nécessite aussi de combattre le préjugé tenace d'un Moyen-Âge religieux, dans lequel on situe la montée en puissance de l'Église catholique mais aussi préjugé dans lequel certains enferment l'islam. Par ailleurs, vouloir contraindre l'étude dans un carcan horaire réduit serait donc une contradiction par rapport à cette ambition de formation critique. En cela, le choix didactique peut être considéré comme un jugement à faire : peser les solutions didactiques à l'aune du poids relatif de l'approche spécifique au sein de l'histoire face à des approches plus transversales.

Références

- Ministère de l'Éducation nationale, 2016, *Livret Laïcité*.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2021, *La laïcité à l'école. Vadémécum sur la laïcité*.
- Ministère de l'Éducation nationale, Grondeux Jérôme, 2023, mai (mise à jour), Éducation aux médias et à l'information. Former l'esprit critique des élèves. En ligne : [<https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>].
- CANOPÉ, Saint-Martin Isabelle, s.d., Enseignement laïque des faits religieux. En ligne : [<https://www.reseau-canope.fr/valeurs-de-la-republique/laicite/comprendre/enseignement-laïque-des-faits-religieux.html>].
- Académie de Nantes, 2016, Enseignements et transversalité. En ligne : [<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/college-2016/enseignements-et-transversalite-955024.kjsp>]
- Amir Moezzi Mohammad Ali et Dye Guillaume éd., 2022, *Histoire du Coran : Contexte, origine, rédaction, Revue augmentée du Coran des historiens*, Paris, Éditions du Cerf.
- Audigier François, 2008, « Formes scolaires, formes sociales », *Babylonia*, vol. 3, p. 8-13.
- Baubérot Jean, 2004, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Le Seuil.
- Baubérot Jean, 2015, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bloch Marc, 2002, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, 1949 1e éd., J. Le Goff et É. Bloch éd., Paris, Armand Colin.
- Borne Dominique, 2007, *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin.
- Borne Dominique et Willaime Jean-Paul, 2007, *Enseigner les faits religieux : Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin.
- Borne Dominique, 2018, « Enseigner les faits religieux », *Pastel. Revue académique d'histoire-géographie*, n° 9, p. 44-46.
- Cariou Didier, 2016, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. » *Revue Française de Pédagogie*, 2016, 197, pp.63 – 77.
- Debray Régis, 2002, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Odile Jacob.
- Doussot Sylvain et Fink Nadine, 2023, « Faits et valeurs dans l'enquête historique scolaire : une relecture du couple histoire-éducation à la citoyenneté », *Recherches & éducations*, n° 25. En ligne : [<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13921>].
- Doussot Sylvain et Fink Nadine, 2022, « La didactique de l'histoire dans l'espace francophone : Analyse des développements d'une discipline scientifique », *Éducation et didactique*, n° 16, p. 115-135.
- Doussot Sylvain, Hersant Magali, Lhoste Yann et Orange Ravachol Denise éd., 2022, *Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- Doussot Sylvain et Vézier Anne, 2022, « L'apprentissage par problématisation en histoire », *Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique*, S. Doussot et al., Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 75-89.
- Éthier Marc-André, Lefrançois David et Audigier François (éd.), 2018, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-La-Neuve, De Boeck / Duculot.
- Fabre Michel, 2014, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 36. En ligne : [<http://edso.revues.org/875>].
- Fabre, Michel, 2021, « Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école », *Revue française de pédagogie*, 210, p. 89-99.
- Gilbert Colette et Gilbert Philippe, 2012, « Saint Expédit, ou le succès d'un saint ad-hoc », *Revue de l'Association généalogique des marches vieilles-normandes le Marcheton*, n°10. En ligne : [<https://saintexpedit.wordpress.com/>].
- Koselleck Reinhart, 1997, *L'Expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard/Éditions du Seuil.
- Legardez Alain, 2017, « Les questions socialement vives », *Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducation à »*, Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon éd., Paris, L'Harmattan, p. 536-543.
- Le Marec Yannick, Doussot Sylvain et Vézier Anne, 2009, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique*, n° 3, p. 7-27.
- Limouzin Jacques, 2018, « Un enseignement laïque des faits religieux : pourquoi ? », *Pastel. Revue académique d'histoire-géographie*, p. 47-53.
- Pouillon Jean, 1979, « Remarques sur le verbe croire », *La fonction symbolique*, M. Izard et P. Smith éd., Paris, Gallimard, p. 43-51.
- Prost Antoine, 1996, *Douze Leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- Prost Antoine, 2013, Les historiens et la commémoration de la Grande Guerre. En ligne : [https://www.lemonde.fr/societe/article/2013/11/04/les-historiens-et-la-commemoration-de-la-grande-guerre_3507593_3224.html]
- Veyne Paul, 1971, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.
- Vézier Anne, 2016, « Jadouille Jean-Louis. Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 195, p. 94-96.
- Vézier Anne, Doussot Sylvain éd., 2019, *Les pratiques de récit pour penser les didactiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Weber Max, 1965, *Essais sur la théorie de la science (1904-1917)*, tr. J. Freund, Paris, Plon. En ligne : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_sciences/essais_theorie_sciences.htm]