



HAL
open science

Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement

Anne Vezier

► To cite this version:

Anne Vezier. Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2018, 48, 10.4000/edso.2964 . halshs-01814501

HAL Id: halshs-01814501

<https://shs.hal.science/halshs-01814501>

Submitted on 31 May 2022

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

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

Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement

Anne Vézier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/2964>

DOI : 10.4000/edso.2964

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Anne Vézier, « Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement », *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 31 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2964> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2964>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement

Anne Vézier

- 1 La laïcité a deux objectifs, la liberté de conscience (avec libre exercice des cultes) et l'égalité des droits indépendamment de l'appartenance religieuse. La neutralité de l'État et sa séparation de la religion sont des moyens pour y parvenir (1789, 1905, 1946, 1958). Une certaine vision normative de la laïcité pourrait faire oublier que le processus historique ne va pas sans conflit². Il faut donc distinguer la laïcisation et « l'objectif [qui] doit permettre un vivre-ensemble pacifié » (Baubérot, 2015, p. 4). Baubérot identifie un troisième seuil de laïcisation « où le désenchantement de la sécularisation³ [...] induit une nouvelle donne pluraliste » (p. 105). Et « ce pluralisme éclaté ... en affinité avec le double mouvement d'individualisation et de massification » (p. 113) induit de nouvelles tensions. Non seulement les frontières entre le « religieux » et le « non-religieux » ne sont plus aussi nettes que durant la modernité, mais le sens donné à la laïcité est aussi objet de débats. Dans ce contexte si la laïcité est une question politique, elle n'efface pas les dimensions religieuses.
- 2 La reprise des enjeux sur la nature et la portée de la laïcité dans le débat public font rejouer le débat sur « l'enseignement du fait religieux » dans une école publique laïque⁴. Cette expression désigne un objet du curriculum, volontairement distancié, mais sa définition fait partie du problème (Debray, 2002a, 2002b). Il est ainsi possible de se demander ce qui relie un enseignement fondé sur des faits⁵ et une éducation au pluralisme face au constat de sociétés de plus en plus diversifiées et pluralistes, telle que la promeut dorénavant l'institution scolaire en réponse à la suggestion du Conseil de l'Europe (Claus, 2016). La France n'a pas opté pour une offre de cours confessionnels laissés au choix de chacun, solution de nature religieuse, ou pour la solution scientifique des sciences religieuses qui préserve la spécificité de la question religieuse. Les historiens

se réfèrent désormais à la démarche des sciences sociales qui consiste à rattacher la dimension religieuse aux autres dimensions des mondes sociaux dans lesquels les faits religieux prennent place et à ne pas réduire le fait religieux à une explication religieuse (Nef, 2017 ; Vincent, 2015).

- 3 Le cadre de la problématisation partagé par plusieurs auteurs dans ce dossier envisage le savoir non pas sous la seule forme des résultats de la science, mais comme des savoirs produits d'un processus d'enquête (Fabre, 2016, 2017). Dès lors l'enquête elle-même a autant d'importance que les savoirs, ce qui est la piste que nous suivons pour sortir du risque de réification des savoirs. De ce cadre découlent les questions suivantes. À quelles conditions l'enseignement du fait religieux peut-il être une question scientifique prise en charge par l'histoire ? Autrement dit, l'enseignement laïque permet-il de parler de façon non religieuse du fait religieux ? L'analyse consiste à ne pas isoler la question de l'enseignement du fait religieux en histoire de celle des modalités d'apprentissage de l'histoire. Nous l'aborderons d'abord dans deux contextes contrastés de la laïcisation de l'école, puis nous nous attacherons aux tensions liées à l'enseignement de l'histoire. Enfin à travers un cas dans une classe de seconde, nous dégagerons les problèmes didactiques liés à ces tensions.

Un contexte marqué par le choix d'une école laïque

- 4 La mise en place de l'école laïque peut être étudiée à travers son double effet sur les agents de l'État et sur la conception de l'enseignement. Sans prétendre faire toute l'histoire, une mise en perspective pour situer les implications de l'enseignement des dimensions religieuses permet de saisir deux contextes contrastés dans lesquels se nouent tradition religieuse et enseignement. Nous prenons appui sur des travaux qui conduisent à complexifier le récit habituel d'un enseignement de l'histoire au service du projet laïque.

La laïcisation de l'école

- 5 Les lois scolaires entre 1881 et 1886 précèdent la question de la séparation du politique et du religieux (loi de 1905). Le régime de catholicité dominante cède alors le pas au régime de laïcité défini par le primat de la liberté de conscience⁶. L'École est laïque parce qu'elle fait de la liberté le *principe* de l'éducation et du modèle de société dans lequel elle s'inscrit. La liberté de conscience ne peut fonctionner sans l'égalité de tous devant la loi, ce qui impose la laïcisation des programmes (loi du 28 mars 1882). Elle implique en second lieu un jour vaqué au titre de la liberté religieuse afin de permettre aux familles de faire dispenser un enseignement religieux à leurs enfants. Vient ensuite le respect de la liberté de choix de l'enseignement entre école publique et école privée confessionnelle⁷. À une école ouverte à la mixité des cultes, les Républicains ont donc préféré une école neutre à l'égard des cultes⁸. Sur ces fondements, la laïcisation de l'école met donc en jeu une dialectique de l'unité et du pluralisme convictionnel.
- 6 La laïcisation a une incidence sur les agents de l'État : elle exclut de fait les congrégations enseignantes parce que celles-ci relèvent d'une autorité autre que l'État et parce que l'instruction n'est pour elles que le moyen de conduire à la religion (article « laïcité » attribué à F. Buisson dans Buisson, 1887). À l'École, la neutralité confessionnelle impose aux agents de l'État de ne prendre aucun parti ni pour ni contre les cultes⁹.

- 7 La laïcisation a également des incidences sur la conception des enseignements. L'instruction morale et religieuse associait le catéchisme et l'histoire sainte. La loi du 28 mars 1882, lui substituant une instruction morale et civique, supprime l'enseignement de la doctrine et en même temps l'histoire sainte (Bruter, 2007). Cela laïcise les objets de l'histoire enseignée, pourtant sans changer profondément la forme de la transmission de la connaissance du passé redevable aux exigences officielles, comme le suggère Bruter¹⁰.
- 8 Entre 1833 et 1882 en effet, les connaissances géographiques et historiques en lien avec l'Ancien et le Nouveau Testament sont requises pour les instituteurs (Bruter, 2007 p. 69). Cette histoire sainte relève d'un point de vue religieux puisqu'elle se conforme à ce que dit l'institution religieuse. Soumettre les résultats de l'histoire sainte à l'examen critique conduirait à contester l'autorité de la Bible, ce qui n'était pas alors envisageable pour l'école. Privilégiant des formes de pédagogie¹¹ à même de faire ressortir le point de vue moral, l'histoire pratiquée à l'école n'est pas définie comme un lieu d'initiation à un discours scientifique où l'on apprendrait qu'une des conditions de production des savoirs scientifiques est l'autonomie de la science. En revanche, selon Bruter (*Ibid*, p. 84), l'histoire sainte a contribué à « l'acculturation historique des Français, ou au moins de leurs instituteurs », et c'est assez logiquement que s'opère un transfert de sacralité vers la France¹². Les analyses des historiens sur le XIXe siècle rendent compte d'un « mariage de raison » entre la tradition et la science et non d'une remise en cause de l'approche morale par l'approche scientifique (Crubellier, 1985, p. 53).
- 9 Ainsi pourrait s'expliquer un écart entre les discours¹³ de laïcisation, portés par une vision émancipatrice de la science¹⁴ et leurs réceptions qui laissent en place la tradition. Émerge en creux la question de la possibilité de savoirs nouveaux. L'Histoire sainte disparue, les discours institutionnels sur les finalités de transmission et de formation intellectuelle du citoyen confiées à l'enseignement de l'histoire dans l'école de la République ont tendu à masquer ces tensions. L'enseignement actuel du fait religieux dans un contexte souvent présenté ou ressenti comme marqué par « le retour du religieux » oblige à reprendre cette question des implications pour l'enseignement des dimensions religieuses et l'examen de cet écart potentiel.

Un contexte nouveau

- 10 À la fin du XX^e siècle, dans une société massivement sécularisée et pluraliste, l'enseignement du fait religieux est une façon de dépasser l'alternative entre enseignement religieux et non prise en compte des religions. L'ignorance des références spirituelles est identifiée comme lacune culturelle au tournant des années 1970-1980. Le processus de sécularisation a produit de l'individualisation, puisque le choix est devenu personnel. Ce que combattent des groupes religieux favorables à des normes communautaires. Ainsi la nature et l'étendue de cette lacune sont à nouveau questionnées au regard du phénomène qualifié de « retour du religieux » dans un « âge post-séculier »¹⁵. Et par ailleurs, des groupes se réclament du droit à leur différence plutôt qu'une revendication d'intégration. En réaction à la tendance centrifuge, les institutions internationales (UNESCO, Conseil de l'Europe) se préoccupent dès la fin des années 1990 de la contribution du religieux à la constitution du lien social en favorisant une variété de dispositifs institutionnels éducatifs. En France, le modèle universaliste (individus) est confronté au modèle communautariste, qui supposerait d'en passer par le modèle de la reconnaissance (Portier, 2003). Selon ce dernier cela produit quelque chose de nouveau :

un autre régime de laïcité, où il s'agit de promouvoir au contraire "une culture commune exprimant ce que certains groupes de personnes considèrent comme étant préférable" (Habermas, 1987, p. 58) : si l'on défend les droits des sujets croyants, et des institutions religieuses qui les accueillent, c'est en les subsumant, de plus en plus fortement, sous l'identité morale, souvent épaisse, que l'État entend, non point seulement définir, mais, également, imposer. (Portier, 2017, p. 445).

- 11 Cela se traduit par un conflit de normes, inspirées par l'État universaliste d'un côté, par les communautés de l'autre. Cela se traduirait par une « axiologisation de la laïcité » au détriment de la conception comme cadre constitutionnel et juridique.
- 12 Dans ce contexte, la visée éducative met l'accent sur la transmission et l'appropriation des valeurs de la république¹⁶ et sur le développement d'attitudes en rapport avec les valeurs de *tolérance* et de *respect* du pluralisme des convictions. Dans les classes toutefois, cela peut se traduire par une contradiction entre la conviction religieuse telle qu'elle peut s'exprimer dans des propos d'élèves et la raison scientifique permettant un développement critique. C'est cette contradiction que nous cherchons à expliciter du point de vue didactique en étudiant les conditions de possibilité de la dépasser.

Tensions actuelles dans l'enseignement de l'histoire

- 13 Deux types de tensions se manifestent : une tension entre enseignement et développement de l'esprit critique et une tension entre condition de neutralité et expression des particularités.
- 14 La première tension concerne la contradiction au sein des finalités de l'enseignement de l'histoire. Déjà en 2007, Allieu-Mary souligne la contradiction entre la reconnaissance d'un droit au « point de vue » personnel des sujets en cours de construction et les pratiques habituelles en classe qui tendent à donner une vision aseptisée des savoirs et à favoriser des interactions visant l'adhésion des élèves au savoir exposé (Allieu-Mary, 2007). Ce rapport d'adhésion au discours d'autorité, à l'échelle de la classe, contredit le principe que les savoirs valent par la façon dont ils sont produits, ce qui assure leur généralité. Le maître dit la « réalité » des pratiques religieuses, des architectures ou des croyances majoritaires (id. p. 109). Il est certes garant du texte de savoir commun, mais il n'est pas pour autant le « maître d'épistémologie » nécessaire pour éduquer au monde problématique (Ricoeur, 1996)¹⁷. Cette fonction ne se comprend que si les conditions de validité du savoir sont un enjeu dans la classe. Des enquêtes de l'INRP dans les classes, menées dans les années 1980-1990, ont objectivé les réticences envers une histoire critique, réputée porteuse de doutes méthodologiques l'exposant au relativisme, alors même que c'est l'entrée dans un savoir critique qui outille face aux contestations du savoir scolaire. Ces difficultés internes à la discipline sont à considérer au regard de la fonction émancipatrice des savoirs.
- 15 La seconde tension porte sur la neutralité comme condition d'exercice de la raison et l'expression des expériences particulières individuelles des élèves (Chaix, 2015). Pour certains cette prise en compte de l'expérience personnelle peut s'envisager comme le moyen d'impliquer les élèves dans l'apprentissage pour ne pas en rester à des savoirs supposés froids. Pour d'autres, ce serait dénaturer le fait religieux que de le priver de cette dimension sensible¹⁸. Laisser une place à ces expériences implique une neutralité bienveillante pour accepter le pluralisme des convictions des élèves (et non pas une neutralité refusant de connaître les convictions de chacun).

- 16 Deux aspects sont alors à envisager pour saisir les difficultés dans les classes. D'une part, pour éviter le combat entre valeurs propres à telle ou telle religion et valeurs à partager à l'École, l'évitement du pluralisme religieux au profit de l'étude « du » fait religieux, mis à distance, non discutable, met à mal une éducation à la laïcité ouverte aux débats (Bidar, 2012, 2014)¹⁹. D'autre part, le recours au récit historique faisant de la laïcité un progrès et un principe intangible pourrait empêcher tout débat contribuant à l'éducation démocratique et masquerait l'historicité des débats d'où est issue la laïcité. Le débat dans le cadre de la pédagogie de la laïcité (cf aussi Charte de la laïcité 2013, Livret de la laïcité 2015) est acceptable quand il renvoie au principe de discutabilité des textes contribuant à une compréhension et acceptation de l'altérité, mais il est exclu de la classe s'il a pour objet la « vérité » des croyances (Bidar, 2012, p. 67, 85).
- 17 De plus, le récit du progrès laïque et les récits venant des religions rendent centrale la question de la différenciation entre les productions sociales de vérité, celles dans des institutions religieuses, et celles dans une communauté scientifique ou à l'École. Dans le premier cas, la vérité revendiquée est dite révélée ou dépend d'une autorité religieuse, dans le second cas, des faits vrais sont fondés en raison. Or la revendication de ces vérités d'origine religieuse nourrit des contestations de la vérité scientifique dans les classes. Le pluralisme des vérités est conceptualisé par S. Croché en termes de concurrence de discours de vérité à l'école (Croché, 2014)²⁰. L'auteure considère que tous les acteurs ont la possibilité de faire triompher leurs points de vue. Dans ce cadre, les conditions de production des discours scientifiques ne leur donnent pas de supériorité *a priori*. Cette façon d'envisager la question peut être discutée, mais néanmoins elle fait partie des enjeux actuels sur ces discours mobilisés en classe. L'historien et sociologue É. Poulat défendait une autre conception :
- [...]pas plus qu'il n'y a deux sortes de mathématiques, l'une qui serait chrétienne, et l'autre pas, il ne peut pas non plus y avoir deux sortes d'histoires de l'Église, l'une inspirée par la théologie et l'autre pas : il n'y a pas deux vérités, une vérité scientifique et une vérité religieuse. Tout ce qui est vérité scientifique établie est vérité purement et simplement s'imposant comme telle aux catholiques aussi bien qu'aux non-catholiques (Poulat, 2014).
- 18 L'enjeu épistémologique est bien au cœur du cas concret que je me propose de regarder.

Le pluralisme religieux au XII^e s dans l'enseignement du fait religieux en classe d'histoire

- 19 Cet exemple (pris à titre illustratif) permet de spécifier et d'articuler les problèmes didactiques en rapport avec les tensions évoquées, à partir d'un travail d'analyse de documents donnant lieu à la production d'un récit explicatif. D'un point de vue didactique, les croyances peuvent constituer un registre dans lequel fonctionnent des modèles explicatifs et qui permettent aux élèves de sélectionner des informations dans les documents et dans le cours. La particularité d'un récit religieux est sa force de conviction qui n'a pas besoin de raisons comme on le fait en sciences et qui tire sa force aussi de sa légitimation par l'autorité. Pour dépasser cet obstacle épistémologique, il ne suffit pas d'opposer un récit à un autre récit, une opinion non religieuse à une opinion religieuse. Ce qui est en jeu est d'ouvrir à la mise au travail des explications que les élèves tirent de ces récits portés par ces croyances.

- 20 La séquence porte sur le thème de la chrétienté médiévale au XIII^e siècle en classe de seconde et le professeur choisit de mettre à l'étude la complexité des relations entre judaïsme, christianisme et islam²¹. Chaque groupe a en charge un des deux ensembles documentaires, organisés, pour l'un autour de la question des échanges entre communautés religieuses distinctes, pour l'autre autour de la question des conflits. Les élèves ont à sélectionner et à présenter les documents de leur choix pour traiter de ces enjeux sans être guidés par des questions comme dans une étude habituelle de documents. La confrontation a lieu à l'oral et n'a pas laissé de trace écrite. Dans la phase d'étude documentaire, les élèves produisent un récit illustré par les documents. La consigne donnée à chaque groupe oriente l'activité vers la recherche de preuves d'une interprétation unique, « Des relations conflictuelles avec les autres religions », ou des « Relations et dialogues avec les autres religions » en traitant de la cohabitation et le traitement des minorités religieuses. Les élèves effectuent l'activité avec leurs pratiques habituelles.
- 21 Pour les historiens, le pluralisme religieux dans le contexte médiéval est l'objet de deux récits interprétatifs communs, porteurs du mythe de la *Convivencia*²² ou du mythe d'un choc des civilisations : l'enjeu est d'en sortir et d'arriver à distinguer les mythes des savoirs (Tolan, 2013). L'historicisation critique de la tolérance s'oppose aussi à sa mobilisation sans prudence dans un enseignement laïque du fait religieux comme dans une éducation à la laïcité²³. La tolérance est née au XVI^e siècle, comme solution de pacification au conflit entre catholiques majoritaires et protestants minoritaires. Cette solution, qui trouve sa place en régime de catholicité dominante, n'efface pas l'inégalité essentielle entre religions. Du point de vue didactique, il est donc essentiel que les élèves reconstruisent le contexte pertinent pour expliquer les faits de cohabitation religieuse ou de conflits. Au XIII^e siècle, l'existence de communautés musulmanes ou juives vivant sous domination chrétienne ou de communautés chrétiennes en terre d'islam nécessite des solutions pratiques et juridiques et pas seulement religieuses. Les documents utilisés par les élèves constituent des traces de ces solutions, tel le traité de paix du calife Umar, la bulle pontificale de protection des juifs ou un témoignage syrien sur les Francs etc., toutes traces qui nécessitent d'être interprétées pour être comprises dans leur contexte. Les documents invitent à considérer que la nature des relations entre communautés religieuses n'est pas seulement une affaire religieuse. Entrer dans une discussion critique de chaque ensemble documentaire suppose donc que les élèves entrent dans l'interprétation de documents pour s'interroger sur la réalité historique et trouver d'autres explications que la seule explication religieuse.
- 22 La confusion entre savoirs et valeurs annihile le développement d'un esprit critique par absence de discernement. Ne pas reconnaître cette tension et rester dans l'ambiguïté fait naître des problèmes didactiques que nous illustrons à partir de la conclusion d'un groupe (l'orthographe et la grammaire sont celles des élèves) :
- Tous ces exemples montrent bien que malgré les idées reçues le moyen âge n'est pas qu'une période noire 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 réglés dans le monde d'aujourd'hui. (Groupe traitant le dossier « échanges »).
- 23 Le 1^{er} problème est la **leçon que l'on peut tirer du passé**, les élèves prenant appui sur le passé pour juger le présent. La confusion valeurs/savoirs manifestée ci-dessus est très liée à la conception que les élèves se font de l'histoire et d'un usage possible du passé²⁴.

- 24 D'après la fiche de préparation du professeur et son commentaire, l'identification des éléments historiques s'inscrit en contrepoint de ce qui surgit en janvier 2015 comme un événement inexplicable, irrationnel, et donc angoissant. Réagir à cela, c'est « faire de l'histoire » (Boucheron & Riboulet, 2015)²⁵. Dans la classe, pour trouver des réponses, la tentation est d'aller voir comment les sociétés d'autrefois ont pu résoudre le problème du pluralisme religieux autrement que par le conflit, par des formes de cohabitation (dans le monde méditerranéen du XII^e siècle, dans les édits de tolérance qui mettent fin aux guerres de religion au XVI^e). Mais c'est l'usage anachronique du mot tolérance qui gouverne cette recherche de *leçons du passé* et non une démarche de construction du problème (Fabre, 2016 ; Orange, 2005). Cette dernière démarche suppose une cartographie des possibles consistant à replacer les solutions qui se dégagent des documents dans les actions possibles du XII^e siècle. Le raisonnement permet de produire un savoir problématisé. Or la tolérance à cette époque ne fait pas partie des possibles.
- 25 Pour expliquer les discours des élèves, on peut évoquer un double court-circuit :
- 1-Lorsque le problème de la société d'aujourd'hui s'invite - souvent de façon implicite - dans le cours d'histoire, cela vient renforcer la tendance des élèves à penser les faits du passé de façon anachronique, à partir de leur présent. Un travail d'historicisation s'impose.
 - 2-Le cadre de la problématisation permet d'identifier derrière ce que les élèves appellent des faits, la mobilisation, sans mise en relation critique, des données prises dans la situation historique et un modèle explicatif déjà là, relevant de comportements humains atemporels comme la folie, la barbarie ou la tolérance ou encore leur modèle habituel linéaire où l'avant explique l'après.
- 26 Le 2^e problème concerne le **jugement moral**. L'interprétation des élèves (manifestée par un jugement moral) est fondée sur un usage du récit linéaire et téléologique, qui se présente comme un récit de faits vrais, donc sans interprétation. L'enseignement *laïque* (au sens de neutralisation des points de vue) suppose de suspendre son jugement. Or, c'est justement ce que les élèves croient avoir fait (mais qu'ils ne font pas en réalité puisque leur récit de faits vrais est empreint de leur interprétation). Il devient donc impossible de débattre des interprétations et de faire l'examen collectif du problème qui consiste, en histoire, à situer les actions portées par les documents dans leur contexte historique.
- 27 Face au problème historique, il n'est pas si simple pour les élèves de distinguer entre ce qui est attendu en termes de savoirs en cours d'histoire et en termes de valeurs à partager dans le cadre d'une éducation mettant l'accent sur la tolérance. À ce moment-là, la tolérance a glissé du sens juridique au XVI^e siècle qui règle le statut des protestants à un sens axiologique dont les individus se saisissent aujourd'hui. Cette confusion annihile ou du moins rend plus difficile le développement d'un esprit critique par absence de discernement. Or, dans la communauté scientifique, le recours à l'analyse historique dans l'Affaire Dreyfus reste emblématique du fait qu'« ainsi la pratique historique est-elle d'elle-même civique : elle crée l'homme libre » (Rebérioux, 1976, p. 413). La légitimité à agir fondée sur une conception partagée du savoir et sur des règles du métier constitue un horizon d'attente entre historiens et enseignants. Peu accessible aux élèves, cela dessine bien cependant en arrière-plan de l'enseignement de l'histoire une autre façon d'articuler savoirs et valeurs²⁶.
- 28 Le 3^e problème identifié chez les élèves tient à leur « **positivisme** » qui n'est pas une **démarche de savoir critique**. Les pratiques habituelles dans les classes sont articulées à des finalités civiques « positivistes » dans la mesure où « les savoirs scolaires, supposés

homologues aux savoirs scientifiques, permettraient de dépasser stéréotypes, préjugés et passions » et l'empirisme méthodique dévoilerait le passé en excluant toute subjectivité (Tutiaux-Guillon, 2009, p. 106-107). Cette démarche des historiens méthodiques, adaptée à l'histoire scolaire, ne suffit pas à asseoir une distanciation critique, parce que le fait historique scolaire n'est pas construit, mais « révélé » souligne l'auteure. Se fondant ainsi sur une croyance dans des « faits » immédiatement accessibles dans leurs documents, les élèves ignorent le modèle interprétatif qui guide leur sélection des informations, par exemple la religion à l'origine des guerres, par exemple une certaine conception de la société. Un document présentant des clercs en turbans et sans turbans de la chancellerie du roi chrétien de Sicile leur suffit comme si ce document était la réalité : aidés aussi par le paratexte, les élèves déduisent de leur observation que le roi de Sicile employait indifféremment des clercs chrétiens et musulmans, et leur habitude de trouver une signification symbolique à l'image leur permet de déduire de la présence de colonnettes séparant les clercs que la cohabitation s'accompagnait d'une séparation physique des communautés.

En conclusion, la possibilité d'une pédagogie du discernement

- 29 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. Sortir des deux mythes, conflits (choc des civilisations) ou bien coexistence pacifique (assimilée à tolérance) passe par la construction du problème historique. L'historien donne des pistes :
- 30 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)
- 31 Le problème des acteurs peut être travaillé en questionnant le rapport entre les normes édictées et les pratiques réelles ou en s'interrogeant sur une conquête musulmane de l'Espagne avec des contingents chrétiens. Dans ce cas, l'étude historique construit le problème posé par le pluralisme religieux et la coexistence des communautés, en mettant en suspens la question de la religion. L'enseignement des faits religieux s'inscrit dans une histoire longue, non téléologique.
- 32 Plus que mise en application de la laïcité, ce qui rend possible l'étude et l'enseignement laïque des faits religieux est de travailler avec les élèves sur le cadre laïque : il s'agirait de mettre en question les principes vus dans l'enseignement moral et civique qui peuvent alimenter leurs modèles explicatifs (laïcité, tolérance, valeurs de la République, comme ce qui fonde « le vivre ensemble ») par la démarche critique de l'histoire. Autrement dit en confrontant ces principes jugés sans histoire aux données passées pour reconstruire les principes en fonction desquels les sociétés passées agissaient. Faire de l'histoire, c'est cela, historiciser et différencier les contextes : un enjeu fort dans ces temps où le brouillage lié à des usages divers et contradictoires de la laïcité n'aide pas à réfléchir.
- 33 Or ce repérage des points problématiques et des problèmes didactiques illustrés par cette séquence de seconde nous semble un point d'appui pour tenir ensemble la construction

d'un commun et le développement d'un esprit critique, avec l'idée de rupture épistémologique. En effet, décrit comme un pli du temps à déplier, « l'événement est cette déflagration qui rend d'un coup le passé imprévisible » rappellent Boucheron et Riboulet (2015, p. 26) : il oblige donc à une rupture épistémologique, il oblige à faire de l'histoire. Or faire de l'histoire met en branle une dialectique entre le connu et l'inconnu que l'effort de dater et de nommer permet d'identifier. Dans la classe, une telle dialectique passe par la mise au travail de ce que les élèves conçoivent comme une valeur essentielle et intemporelle pour tenir une société ensemble. Par les ressources d'un véritable travail d'historicisation, en rapportant les actes et les discours des acteurs à leur contexte, en apprenant à désigner autrement que comme tolérance les formes anciennes de cohabitation, les élèves apprennent à mettre à distance le passé et à faire un usage critique des valeurs que l'École leur enseigne.

BIBLIOGRAPHIE

- Allieu, N. (1996). *Laïcité et culture religieuse à l'école* (Vol. 4). Paris : ESF éditeur.
- Allieu-Mary, N. (2007). Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie. pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux. *Spirale*, (39), 107-123.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs : la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, (94), 37-48.
- Baubérot, J. (1994). Laïcité, laïcisation, sécularisation. In *Pluralisme religieux et laïcité dans l'Union européenne* (p. 9-20). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Baubérot, J. (2015). *Histoire de la laïcité en France : « Que sais-je ? » n° 3571*. Presses universitaires de France.
- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris : La Documentation française.
- Bidar, A. (2014). Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? *Esprit*, Octobre(10), 48-63. <https://doi.org/10.3917/espri.1410.0048>
- Boucheron, P., & Riboulet, M. (2015). *Prendre dates : Paris, 6 janvier-14 janvier 2015*. Lagrasse : Verdier.
- Bruter, A. (2007). Un laboratoire de la pédagogie de l'histoire : l'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882). *Histoire de l'éducation*, (114), 53-86.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Vol. 1). Paris : Hachette.
- Chaix, G. (2015). L'enseignement laïque des faits religieux et l'école de la République. *Administration & Éducation*, (4), 121-129.
- Charlier, J.-É. (2014). Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe. *Education et sociétés*, (33), 15-30.
- Claus, P. (2016). L'école et l'enseignement des faits religieux. *Administration & Éducation*, (3), 29-33.

- Croché, S. (dir.). (2014). Concurrence des discours de vérité à l'école. *Éducation et Sociétés*, (33).
- Crubellier, M. (1985). Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise. *Histoire de l'éducation*, 26(1), 39-60. <https://doi.org/10.3406/hedu.1985.1314>
- Cuchet, G. (2013). *Faire de l'histoire religieuse dans une société sortie de la religion*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Debray, R. (2002a). L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. *rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, Éditions Odile Jacob*.
- Debray, R. (2002b). Qu'est-ce qu'un fait religieux ? *Études*, 397(9), 169-180.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : problématiser à l'école ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce problématiser ?* Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Fureix, E., & Jarrige, F. (2015). *La modernité désenchantée : relire l'histoire du XIXe siècle français*. La Découverte.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1 : Rationnalité de l'action et rationalisation de la société*. (J.-M. Ferry, Trad.). Paris : Fayard.
- Habermas, J. (2008). Qu'est-ce qu'une société « post-séculière » ? *Le Débat*, 152(5), 4. <https://doi.org/10.3917/deba.152.0004>
- Husser, A.-C. (2014). Ferdinand Buisson et l'enseignement de l'Histoire sainte à l'école primaire. *Histoire, monde et cultures religieuses*, (4), 29-41.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (2016). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Miqueu, C., & Gros, P. (2017). *Comprendre la laïcité. Essai graphique*. Paris : Max Milo Éditions.
- Nef, A. (2017). *L'Islam a-t-il une histoire ? : de l'enseignement du fait religieux comme fait social*. Paris : Le Bord de l'Eau.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 69-94.
- Portier, P. (2003). De la séparation à la reconnaissance. L'évolution du régime français de laïcité. In J.-R. Armogathe & J.-P. Willaime, J.-R. Armogathe & J.-P. Willaime (Éd.), *Les mutations contemporaines du religieux* (p. 1-24). Turnhout: Brepols Publishers. <https://doi.org/10.1484/M.BEHE-EB.4.00727>
- Portier, P. (2017). La question laïque dans la France d'aujourd'hui Réflexions sur un passage de la norme à la valeur. *Horizonte*, 15(46), 443-456.
- Poulat, É. (1987). *Liberté, laïcité, La guerre des deux France et le principe de la modernité*. Paris : Cujas.
- Poulat, E. (2014). *L'histoire savante devant le fait chrétien*. Paris : Parole et silence : Collège des Bernardins.
- Rebérioux, M. (1976). Histoire, historiens et dreyfusisme. *Revue historique*, (55 (Fasc. 2 (518)), 407-432.
- Ricœur, P. (1996). *Éduquer à quoi bon ? Ce qu'en pensent philosophes, anthropologues et pédagogues*. (Hocquard, Anita, Éd.). Paris : PUF.
- 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>

Tutiaux-Guillon, N. (2009). L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. Le « paradigme pédagogique positiviste » de l'histoire-géographie au XXe siècle. *Raisons, comparaisons, éducations. La Revue Française d'éducation comparée*, (4), 105-116.

Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux : École, république, laïcité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vincent, C. (2015). Fait (s) religieux. *Dictionnaire de l'historien* (p. 280-282). Paris : PUF.

Willaime, J.-P. (2017). La contribution de l'enseignement des faits religieux à l'éducation à la démocratie. In *Je-tu-nous-vous : apprendre à construire la vie ensemble* (p. 15-43). Paris : L'Harmattan.

NOTES

1. Référence aux prises de position du Conseil de l'Europe (Willaime, 2017)
2. Cf <http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/Collo/laicite/CORCY.pdf>. En réaction au régime de Vichy, la transformation de la laïcité en principe constitutionnel en 1946 marque donc un moment fondateur en protégeant le lien entre laïcité et République (« République laïque ») (Miqueu & Gros, 2017).
3. Baubérot distingue pour la commodité de l'analyse laïcisation (Etat) et sécularisation (société). Ce seuil se produit à la fin des idéaux de progrès au tournant des années 1970-1980. (Baubérot, 1994).
4. Ce débat fait réapparaître des fractures dans la société mais en crée aussi de nouvelles. La preuve en est quand la catholicité revendique aujourd'hui la laïcité qu'elle a combattue jusqu'au tournant de 1965, pour mieux s'opposer à la visibilité croissante des musulmans dans la société française (Cuchet, 2013).
5. Le pluriel de « faits religieux » utilisé par l'Institut européen en sciences religieuses fondé en 2002 pour produire des ressources et former les enseignants, vise à mettre l'accent sur la diversité des manifestations religieuses et éviter le risque de son essentialisation. Le président actuel du conseil de direction continue cependant à se référer au « fait » religieux (Chaix, 2015).
6. Pour cette mise en perspective en termes de régime, cf (E. Poulat, 2014 ; É. Poulat, 1987).
7. cf <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3059>
8. Cf www.univ-nantes.fr/espe/laicite
9. Jules Ferry défendait dans sa loi de 1882 la neutralité confessionnelle et non la neutralité philosophique, indispensable à la morale.
10. L'inscription en 1867 de l'histoire et de la géographie dans les matières obligatoires pourrait être considérée comme l'aboutissement d'un processus entamé vers 1850 et conduisant à installer des traditions d'enseignement historique. En montrant la complexité de l'histoire de l'enseignement historique, Bruter (2007) réévalue ainsi la portée de l'histoire sainte à rebours du « mythe » de la création de l'histoire de l'enseignement historique par l'école laïque.
11. Ce sont des lectures et une mémorisation, ou des récits simples accompagnés d'explications du maître, suivis de questionnements. Bruter cite ainsi le *Petit catéchisme historique* évoqué dans une circulaire de 1834.
12. Crubellier note « si cette histoire [primaire] a réussi à devenir populaire, elle l'a dû, pour une bonne part, au fait qu'elle transposait le passé national dans les cadres familiers de l'histoire sainte. On avait recours aux mêmes processus mentaux : un sens, une organisation du récit,

naguère centré sur la Révélation, désormais sur la Révolution. [...] La contestation de l'école catholique, pour virulente qu'elle fût, ne mettait pas en question les cadres imposés ».

13. Buisson oppose à l'éducation cléricale (croire et obéir), l'éducation libérale qui consiste à mettre les élèves face à des affirmations diverses, en présence du pour et du contre ... (discours au congrès radical de 1903 cité par (Allieu, 1996, p. 20). Il s'agit ici d'être attentif aux discours. Des travaux historiques ont déconstruit le grand récit républicain du progrès par l'école, cf (Fureix & Jarrige, 2015, p. 157).

14. Albert Réville occupe la première chaire d'histoire comparée des religions au Collège de France en 1880. Il est l'auteur des articles Bible (protestante) et Religions dans (Buisson, 1887). Des sciences religieuses se développent (création de la section au sein de l'École pratique des hautes études, 1886)

15. Sur cette expression, cf (Habermas, 2008).

16. Inscrites dans le préambule de la Constitution

17. À rapprocher de la demande faite aux enseignants de jouer le rôle de « gardien de la relativité et de la continuité » face aux media, colloque national sur l'histoire et son enseignement, Montpellier 1984.

18. Sur la dimension sensible, Cf les programmes de l'enseignement moral et civique.

19. Un débat semble émerger à propos des intentions liées à l'enseignement du fait religieux : ne serait-il pas le vecteur d'un « retour » du religieux, de la défense de la liberté religieuse plus que de la liberté de conviction, du dialogue interreligieux sous couvert d'éducation à la laïcité et à la tolérance ? Cf (Urbanski, 2016).

20. Voir la mise en perspective par (Charlier, 2014).

21. Le programme actuel traite du christianisme conquérant mais dans le contexte post attentats de janvier 2015, le professeur pense « qu'il fallait aussi mettre en exergue les cohabitations entre les différentes communautés à cette période. ».

22. Les historiens désignent ainsi le mythe de la coexistence pacifique entre communautés religieuses multiples dans la péninsule ibérique médiévale.

23. Dans ce sens, il s'agit d'apprendre à mobiliser la tolérance comme remède au racisme, à l'antisémitisme et à l'islamophobie, voire à l'antichristianisme. 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>.

24. La confusion possible entre savoirs et valeurs se retrouve dans les « récits du commun » sur le passé produits par des élèves en dehors d'une situation d'enseignement (Lantheaume & Létourneau, 2016).

25. « il vaudrait mieux prendre date. Ou disons plutôt : prendre dates. Car il y en eut plusieurs, et mieux vaut commencer par patiemment les circonscrire. On n'écrit pas pour autre chose : nommer et dater, cerner le temps, ralentir l'oubli. » (Boucheron & Riboulet, 2015, p. 8).

26. L'apprentissage de la capacité « porter un regard critique » doit permettre de « dépasser le jugement en termes de bien et de mal » parce qu'elle « cherche à connaître les faits du passé, à les analyser » (Vade-mecum publié en 2011 sur le site Eduscol à destination du collège).

RÉSUMÉS

Par référence au principe de laïcité, un enseignement laïque aborde le fait religieux de façon respectueuse des croyances ou des non-croyances. La découverte et l'acceptation du pluralisme religieux (« des » faits religieux) contribueraient au *vivre-ensemble* en favorisant la *tolérance* et le *respect* du pluralisme des convictions (Willaime, 2017)¹. La proposition renvoie ainsi au principe hérité de Condorcet, selon lequel il ne saurait y avoir conflit entre connaissances et valeurs (Audigier, 1991). Cependant l'accent mis sur une visée éducative peut rendre accessoire l'appui sur la raison critique, si l'enseignement du fait religieux ne s'appuie pas sur l'enseignement de la démarche scientifique qui permet de parler de *fait* religieux. La question des rapports entre savoirs et valeurs est donc liée à des enjeux didactiques. L'analyse d'une situation d'enseignement en histoire sur le pluralisme religieux médiéval conduit à s'interroger sur les conditions pour remettre en cause la façon dont les élèves appréhendent les faits à partir de la valeur qu'ils donnent à la notion de tolérance. Avec cette étude, nous cherchons à construire des repères pour aider les professeurs à problématiser ces situations où valeurs et savoirs se trouvent en tension.

The reference to the principle of secularism, secular education, the religious fact respectful of beliefs or non-beliefs. The discovery and acceptance of religious pluralism contribute to living together in tolerance and respect for the pluralism of beliefs (Willaime, 2017). This teaching would serve to live together, according to the principle inherited by Condorcet that there can be no conflict between knowledge and values (Audigier, 1991). An educational aim which institutes tolerance and respect for the pluralism of beliefs risks, however, making the support of critical reason as an accessory, if the teaching of the religious fact does not rely on the teaching of the scientific approach that allows to speak of religious fact. The analysis of a teaching situation on medieval religious pluralism raises questions about the conditions for questioning how values are to be understood. With this study, we seek to build benchmarks to help teachers to problematize these situations where values and knowledge are in tension.

INDEX

Mots-clés : Tolérance, enseignement des faits religieux, raison critique, valeurs, problématisation

Keywords : tolerance, teaching of religious facts, critical rationality, values, process of problematization

AUTEUR

ANNE VÉZIER

Maître de conférences en didactique de l'histoire, Université de Nantes-ESPÉ.