# Table des Matières

Résumé....3
Abstract....3
Remerciements....5
Liste des abréviations....13
Introduction générale....15
Fait religieux et histoire scolaire, littérature....23
1. Le(s) fait(s) religieux : un ensemble flou....23
1.1 Une recherche située....23
1.2 Quelques définitions....24
1.2.1 Religion(s)....24
1.2.2 Le fait religieux....26
1.2.3 Laïcité....28
1.3 Des disciplines de référence....35
1.4 Enseigner le fait religieux....37
1.4.1 Un bref historique de la question....37
1.4.2 Une littérature sommaire....45
1.4.3 Des thèses et quelques constantes....47
Synthèse....58
2. L'histoire scolaire comme objet de recherche....59
2.1 Différentes sciences....60
2.2 Différents objets, différentes contraintes....64
2.2.1 Les finalités....66
2.2.2 Le travail de l'historien : la construction des objets....69
2.2.3 La mémoire partagée : une affaire politique et nationale....77
2.2.4 Troubles dans les finalités : Les contraintes mémorielles....80
2.2.5 Logique d'exposition : Les concepts historiques....86
2.2.6 Logique d'exposition : la mise en intrigue....89
Synthèse....95
La théorie de la transposition didactique....99
3. Chevallard et Chervel, une mécompréhension ?....99
3.1 Histoire des disciplines scolaires....100
3.1.1 Définir une discipline scolaire....101
3.1.2 L'histoire, une discipline scolaire....104
3.2 La réception de la transposition didactique en didactique de l'histoire....106
3.3 Une thèse sur la transposition didactique en histoire....107
3.4 D'autres travaux, d'autres compréhensions....109
Synthèse....114
4. La Théorie de la Transposition didactique....117
4.1 Les origines de la théorie de la transposition didactique....118
4.1.1 Autour de la thèse de Verret....118
4.1.2 La structure de la thèse....118
4.1.3 La transposition didactique....119
4.1.4 Aux limites de la TD....119
4.1.5 Hors de la didactique....120
4.2 La transposition didactique de Chevallard....120
4.2.1 La noosphère....122
4.2.2 Transposition et substitution....123
4.2.3 Mathématique, Paramathématique et Protomathématiques....124



Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.2.4 Le contrat didactique....125
4.2.5 Le texte du savoir....128
4.2.6 Le phénomène transpositif....129
4.2.7 Les réceptions de la TTD....132
4.2.8 Vers la TAD, la théorisation des processus de transposition didactique....133
Synthèse....135
5. Les apports de la Théorie anthropologique du Didactique....137
5.1 Un vocabulaire....137
5.2 Les complexes de praxéologies comme objet de savoir....139
5.2.1 Formaliser le savoir....139
5.2.2 Appliqués à l'histoire....140
5.2.3 Les tâches des programmes....143
5.3 Le rapport au savoir....147
5.4 L'échelle des niveaux de codétermination didactique....149
5.4.1 La civilisation....150
5.4.2 La Société....152
5.4.3 L'École....155
5.4.4 La pédagogie....157
5.4.5 La discipline....159
5.4.6 Le domaine....160
5.4.7 Le secteur....161
5.4.8 Le thème....161
5.4.9 Le sujet....161
5.5 La transposition didactique....161
Synthèse....162
6. Les manuels scolaires....165
6.1 Un objet singulier....165
6.2 Un outil contraint....166
6.3 Qu'est-ce qu'un manuel d'histoire....167
6.4 La loi du marché....170
6.5 Une œuvre composite....172
6.6 Appréhender le manuel dans la transposition didactique....175
Synthèse....177
Écologie du fait religieux....179
7. L'écologie du religieux dans la prescription....179
7.1 Le programme un objet construit....179
7.2 Quelle écologie du religieux au collège ?....183
7.3 Quelle écologie du religieux pour le lycée ?....190
Synthèse....192
8. Présentation du corpus....195
8.1 Des maisons et des auteurs....195
8.2 Les manuels et leurs maquettes....197
8.3 Les documents des objets variés....201
Synthèse....203
9. Le fait religieux dans les manuels....205
9.1 La 6e, et les religions antiques....205
9.2 La 5e, Moyen-Âge et Modernité....206
9.3 La 4e, le début de la laïcisation....207
9.4 La 3e, la religion de notre temps ?....208
9.5 Le 2de, une très longue histoire en un temps contraint....208
9.6 La 1re, le XXe siècle et notre temps....209

9.7 Les T[les], de nouvelles approches....209
Synthèse....211
Les religions dans les manuels....213
10. Les religions éloignées (par le temps ou l'espace)....213
10.1 Les religions de l'Orient ancien et de l'Égypte....213
10.1.1 Lorsque la religion est le sujet....214
10.1.2 Le premier vocabulaire religieux....217
10.1.3 Une vision du fait religieux dans le contexte de l'Orient ancien....218
10.2 La Grèce antique, ou la religion comme ciment....218
10.2.1 Un grand domaine en 6[e]....218
10.2.2 Un secteur politique pour la 2[de]....220
10.2.3 le vocabulaire du fait religieux....220
10.2.4 L'Iliade et l'Odyssée....221
10.2.4 Delphes et Olympie....221
10.2.5 les cités grecques....222
10.2.6 Athènes....223
10.2.7 la religion des Grecs....226
10.2.8 des noms et des mythes qui traversent le temps....227
10.3 Rome, ou la religion politique....227
10.3.1 La Rome Républicaine....227
10.3.2 L'empire romain....228
10.4 Les religions africaines, une ombre avant l'Islamisation....229
10.4.1 L'animisme et le griot, l'unité du continent....231
10.4.2 Entrée par les arts....233
10.4.3 Le Monomotapa....234
10.4.4 quelques allusions ultérieures....236
10.5 La Chine économique et l'Inde religieuse....236
10.5.1 Un antagonisme en 6[e]....237
10.5.2 La Cité interdite....241
10.5.3 Le Raj britannique....242
10.6 Les religions précolombienne....243
10.6.1 La 5[e] : Cortès et la conquête....244
10.6.2 En 2[de] : Tenochtitlan ou l'effondrement d'un empire....245
10.7 Les paganismes de l'Europe de l'Est et du Nord....247
Synthèse....250
11 Judaïsme....253
11.1 Les origines....253
11.1.1 Les orientations des origines....253
11.1.2 Les sujets....254
11.1.3 Les Hébreux, les Juifs et le Judaïsme....254
11.1.4 Les Hébreux et la Bible....255
11.1.5 La diaspora et le judaïsme....258
11.1.6 Le Nathan, une histoire différente ?....260
11.1.7 Synthèse....262
11.2 Moyen-Âge et Modernité....263
11.3 Période contemporaine....265
11.4 Le judaïsme et le passé....268
Synthèse....269
12 Christianisme(s)....271
12.1 Les origines....271
12.1.1 Trois ensembles....271

12.1.2 Le vocabulaire du christianisme....272
12.1.3 Le contexte....273
12.1.4 Les évangiles....274
12.1.5 Christianisme et Empire....276
12.2 Haut-Moyen-Âge, il était une fois deux empires....278
12.2.1 Le trône et la croix....279
12.2.2 Deux religions ?....280
12.3 Moyen-Âge central, la Chrétienté occidentale....281
12.3.1 Des domaines et des secteurs de 5e....281
12.3.2 L'Église médiévale en 5e....283
12.3.3 Les hérésies de cinquième....286
12.3.4 La chrétienté médiévale en 2de....287
12.3.5 Les autres, dans le moyen age de 2de....290
12.3.6 Le monachisme en 2de....293
12.3.7 Les fidèles, les rites et les croyances en 2de....294
12.3.8 L'église à travers la ville médiévale, en 2de....296
12.4 Époque Moderne, réformes et contre-réforme et critiques....299
12.4.1 En 5e des variations dans les secteurs....299
12.4.2 La 5e des grandes découvertes....300
12.4.3 La réforme protestante en 5e....300
12.4.4 la crise religieuse, affirmation du pouvoir royal en 5e....302
12.4.5 La religion et les Lumières en 4e....302
12.4.6 La 2de et la période moderne....303
12.4.7 La Réforme en 2de....304
12.4.8 Les Lumières de 2de....307
12.5 Christianisme et œuvres d'art anachroniques....308
Synthèse....309
13 Islam....313
13.1 Les origines....313
13.1.1 Analyse....313
13.1.2 Les fondements de l'Islam....314
13.1.3 L'architecture musulmane....316
13.1.4 Civilisation arabo-musulmane....317
13.2 L'antagoniste médiéval....317
13.3 Le monde Ottoman....318
13.4 L'Islam....319
Synthèse : Monothéismes et confrontations....321
Fait religieux contemporain....323
15. De la période contemporaine....323
15.1 La révolution, l'empire et les religions....323
15.1.1 En 4e, Révolution, Empire et France nouvelle....323
15.1.2 La Révolution, l'Empire et la révolution en seconde....324
15.2 La laïcité française....326
15.2.1 En 4e, l'évolution française entre 1815 et 1914....326
15.2.2 En 1re, la laïcité dans le récit des républiques....329
15.3 Tle et l'exotisme étatsunien : une autre laïcité....334
15.3.1 La religion dans la société, fondamentalisme et action politique....335
15.3.2 Le pluralisme religieux....337
15.3.3 Une autre laïcité....338
15.3.4 l'art, la religion et les États-Unis....341
15.4 La religion et les évolutions de la société en France....341

15.5 Religions et conflits....342
Synthèse....343
16. Les usages civils du vocabulaire religieux....345
16.1 Voie sacrée, union sacrée et culte du souvenir....345
16.2 Culte du chef et culte du maréchal....346
16.3 Du religieux au patrimonial....347
Synthèse....348
Conclusion générale....349
Épilogue – les programmes continuent....363
Manuels scolaires....369
Bibliographie....373

# Liste des abréviations

AFC : Analyse factorielle des correspondances
APHG : Association des Professeurs d'histoire et géographie
CHD : Classification hiérarchique descendante
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CVUH : Comité de vigilance sur les usages de l'Histoire
EHESS : École des hautes études en sciences sociales
ENCD : Echelle des niveaux de codétermination didactique
EPHE : École pratique des hautes études
ES : filière économique et sociale
HDS : Histoire des disciplines scolaires
IARTEM : International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IESR : Institut européen des sciences des religions
IFÉ : Institut français de l'éducation (ancien INRP)
INRP : Institut national de la recherche pédagogique (devenu IFÉ)
IPRA : Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme
L : filière littéraire
S : filière scientifique
TAD : Théorie Anthropologique du didactique
TD : Transposition didactique
TTD : Théorie de la Transposition didactique

- Note de style 1

Afin de ne pas les confondre avec les ordinaux et de faciliter la lecture, nous avons choisi de désigner les différents niveaux de l'enseignement secondaire par 6$^{e}$ ou encore T$^{le}$.

- Note de style 2

Dans un souci de clarté, nous avons choisi de désigner les manuels scolaires par leurs maisons d'édition ainsi que leurs niveaux. Nous laissons tout de même six exceptions. Nous désignerons par les noms des directeurs les manuels de deux collections de lycées généraux de Nathan : Cote et Le Quintrec.

rapport-Gratuit.com

# Introduction générale

Les pages d'Internet défilent sur l'ordinateur. Les vidéastes se multiplient sur les plateformes grand public. Les théoriciens complotistes croisent les vulgarisateurs. Le rire fait passer des idées interlopes. L'histoire et les religions se retrouvent en première ligne.

Les vidéos foisonnent autour du *grand remplacement* des idéologues d'extrême droite ou du complot judéomaçonnique aux relents de fin XIXe siècle. Beaucoup attaquent le *Talmud*, le *Coran* ou d'autres. Ils tissent des sous-entendus et des clins d'œil, des rapports partagés à ces œuvres. Certains vidéastes, comme les étudiants de « *ce n'est pas sourcé »,* tentent de vulgariser l'histoire des religions.

Derrière les pages lissées de Wikipédia, les débats vont bon train entre les contributeurs. Les pages de discussions sur le christianisme évoquent l'*historicité de Jésus* ou la définition des témoins de Jéhovah, secte ou religion. Le débat s'étend alors à la définition du christianisme : religion ou ensemble de religions. Le vocabulaire semble manquer. La page « *fait religieux »* n'existe d'ailleurs pas, l'internaute se retrouve sur celle de la *phénoménologie de la religion.*

*Twitter* prend parfois des atours de noosphère. S'y rencontrent enseignants, chercheurs ou militants, sans que ces positions s'excluent mutuellement. Souvent, la laïcité ou l'enseignement des religions soulignent des lignes de fractures. Les chercheurs en éducation ou les historiens s'opposent aux défenseurs d'autres approches du passé. Les passions en 140 signes se lèvent rapidement, enflent et touchent parfois des journalistes qui viennent chercher de la matière pour de nouveaux articles.

Sur le tristement célèbre forum *blabla 18-25,* du site *jeux-vidéos.com,* les *topics* religieux sont nombreux. Les modérations sont minimales. Tous les sujets se confrontent. Les conflits se répandent autour d'opinions à l'emporte-pièce. Les conversations répercutent les oppositions entre les institutions. Les interventions prennent des tonalités péremptoires. Les insultes fleurissent.

Hors d'Internet, les religions apparaissent sans arrêt à la télévision ou à la radio. Les voyages du pape font la une. L'opposition entre *sunnismes* et *chiismes* donne l'occasion à la convocation d'experts en sciences religieuses ou en géopolitique proche-orientale.

À la venue des beaux jours, le burkini s'affiche dans les médias comme une question religieuse. La visibilité de l'islam surgit à travers les prières de rues ou le port du voile. Les versants politiques des religions apparaissent avec l'islamisme ou les catholiques radicaux associés à la « manif pour tous ».

Le dimanche matin, la télévision et la radio publique donnent la parole aux principales religions (et familles spirituelles). Lorsqu'une célébrité meurt, les chaines d'information retransmettent parfois une messe. Le traitement médiatique se détache alors difficilement de celui de cérémonies républicaines et laïques : hommage à l'académicien Jean d'Ormesson, défilé du 14 juillet ou panthéonisations.

Sur grand écran, des divinités s'affichent encore. La saga Marvel fait une place à T*hor*. *Le choc des Titans* et *la momie* jouent sur un fond religieux une partition fantastique. *Exodus* de Ridley Scott et *Noé* de Daren Arinofsky remettent la Bible en *blockbuster.*

Dans les rues, les édifices religieux marquent l'espace, les panoramas et la toponymie. Couverts de symboles, entourés de pratiques, ils creusent parfois la confusion dans une population qui en a perdu les codes.

- Pourquoi cette recherche ?

Nous avons au fil des années été confrontés à ces incarnations du religieux. Les différents assujettissements que nous avons connus au sein des institutions que nous avons traversées ont construit en nous des rapports complexes.

Si nous avons été élevés dans la religion catholique, entre famille et catéchisme, notre rapport de fidèle à la religion a évolué. Au sein de l'éducation nationale, nous l'avons rencontré avec plus de distance. Avec les autres objets d'histoire, elle redevenait un sujet d'étude et d'examens.

Pour autant, à côté de ces deux institutions, nous avons éprouvé une profonde curiosité pour l'histoire et les religions. Cette recherche prend là, sans doute, une de ses origines. Elle découle encore d'un choc que nous avons connu lors de notre première rencontre avec l'histoire universitaire. La discipline tissée de doutes et de distances n'avait plus grand-chose avec l'ensemble de certitudes qui avait été notre discipline préférée jusqu'au baccalauréat. Cet écart a nourri nos pérégrinations estudiantines.

À côté du fait religieux, notre recherche porte donc sur l'histoire scolaire et sa construction. Lorsque nous sommes arrivés après quelques années de philosophie dans le master de sciences de l'éducation, nous nous sommes logiquement orientés vers la didactique de la discipline.

Glorifiée comme maudite en fonction des auteurs et des politiques, nous nous interrogions sur le fonctionnement de l'histoire. Comment pouvaient coexister la discipline scolaire et sa sœur universitaire ?

Nous nous interrogions sur les choix qui présidaient à la construction de ce récit scolaire plutôt qu'un autre. Comment oublier certains éléments ? Comment opter pour telle orientation théorique ?

Avant les amphithéâtres, nous pensions benoitement, malgré nos lectures, que les religions étaient immuablement structurées autour de leurs dogmes. L'université nous

les montra cependant pour ce qu'elles étaient, des institutions en évolutions permanentes. Lorsque nous dûmes trouver un objet particulier afin d'appréhender la diffusion de l'histoire scolaire, c'est logiquement que nous nous sommes tournés vers le religieux.

Nous voulions alors comprendre la construction du fait religieux dans le cadre de la discipline. L'enseignement ne nous apparaissait pas anodin dans une école laïque. Nous devions prendre en compte ces contraintes singulières, qui pouvaient contribuer aux choix opérés entre les religions elles-mêmes. Nous pensions ainsi nous intéresser aux traitements relatifs des monothéismes les plus présents dans les médias. L'époque dans la déferlante des questions identitaires nous orientait sans doute aussi. Nos interrogations personnelles rejoignaient celles-ci.

Nous étions alors pétris des débats tournant autour de l'enseignement du fait religieux. Nous pensions qu'une meilleure organisation, laïque, pouvait servir au vivre ensemble. La connaissance commune nous semblait pouvoir servir à la paix sociale. Pour autant, il s'agissait encore d'une lecture politique de l'histoire scolaire autant que d'une approche naïve à la fois de sa structure et de la relation entre le savoir et la tolérance. Nous comprîmes vite, notre cadre théorique aidant, que l'histoire scolaire obéissait à des contraintes plus nombreuses et complexes. Une telle approche n'avait pas de sens, mais nous devons tout de même la prendre en compte.

Le fait religieux semble devoir occuper une place différente au sein même des disciplines, et plus encore de l'histoire. Pour autant, nous en sommes venus à nous interroger sur ses contours. Concept volontairement vague, il peut recouper un ensemble d'éléments plus ou moins clairs. Sa logique nous paraissait contrevenir à la forme de la discipline, à son fonctionnement. Nous avions du mal à faire la différence entre celui-ci et les religions elles-mêmes, que nous connaissions mieux. Face à la multitude des sciences des religions et à tout ce que nous pouvions trouver, une approche partant des disciplines savantes nous paraissait hasardeuse.

Nous nous sommes alors réorientés dans le cadre de la didactique. Celle-ci n'exclut pas l'importance de ce qui se joue à l'extérieur du système didactique, bien au contraire, mais elle nous permettait de nous focaliser sur le fonctionnement du texte du savoir.

Nous portons alors notre attention sur les différents aspects de la religion, des croyances aux pratiques, des institutions aux fidèles. Nous portons notre attention sur les religions, plus ou moins fixes et stables, plus ou moins proches de notre société et de ce monde qui se dessine pour les élèves. Nous nous sommes alors tournés vers le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) qui semblait nous fournir les outils nécessaires à notre recherche.

- Quel cadre théorique ?

Autour du fait religieux, c'est avant tout l'écriture de l'histoire scolaire qui nous intéresse. Les sciences qui s'y rapportent ne manquent pas : la sociologie, l'histoire, la

didactique de l'histoire ou encore les sciences politiques. Nous nous retrouvons dans un champ dont les contours apparaissent flous et tributaires des questions les plus vives de la société et des orientations des chercheurs eux-mêmes. Les multitudes de travaux que nous avons pu lire au cours des années de préparations de notre master et de cette thèse de doctorat nous ont montré l'étendue des cadres théoriques possibles. Ils ne dépendent pas nécessairement des disciplines scientifiques dans lesquelles ils sont employés.

Un antagonisme principal semblait tout de même se tisser au sujet de la construction et du fonctionnement de la discipline scolaire. Dans un premier temps, nous trouvâmes l'héritage d'André Chervel et de l'Histoire des Disciplines Scolaires (HDS) qu'il a forgée. La définition de son objet de recherche servait alors de cadre théorique. Elle apparaissait opposée à la TTD. Celle-ci émane pour sa part des travaux d'Yves Chevallard et de la didactique des mathématiques. Les grandes ouvertures qui entourent l'étude de l'histoire scolaire semblaient permettre cette confrontation entre une interprétation issue de la discipline elle-même et une autre issue de la didactique. La première théorie l'emportait sur la seconde, en conséquence d'une lecture de l'histoire comme une discipline singulière opposée aux disciplines scientifiques.

Pour autant, la TTD qui nous permet d'appréhender l'introduction de nouveaux savoirs dans le système didactique et donc celle du fait religieux dans l'histoire scolaire ne nous paraissait pas étrangère à nos interrogations. C'est vers elle que nous nous sommes tournés, dans un premier temps.

Cependant, elle ne va pas seule et s'inscrit dans une évolution plus récente, la TAD. Cette théorie aussi émane donc de la didactique des mathématiques et n'a pas connu, pour l'instant, d'application à l'histoire. C'est pourtant en son sein que nous nous inscrivons. Elle nous fournit de nombreux outils conceptuels qui nous permettent d'appréhender tout à la fois l'écriture de l'histoire scolaire et la place qu'y occupe le fait religieux.

Elle définit la didactique comme la science qui étudie les conditions et les contraintes qui pèsent sur la diffusion des complexes de praxéologies ou de leurs parties dans la société et ses institutions.

Elle nous conduit à envisager les complexes de praxéologies qui se retrouvent dans l'histoire scolaire. Nous devons aborder les objets de savoir diffusés dans la discipline comme unissant des pratiques et des discours sur celles-ci. Dans cette optique, nous devons mettre au jour les genres de tâches qui occupent la base de ce système. Nous questionnons alors la forme de l'histoire, son objet comme sa raison d'être. Différentes organisations praxéologiques coexistent dans l'institution. Les unes relèvent de pratiques sur les documents, les autres de la représentation du passé. Nous nous occupons alors seulement de celles-ci.

Ce cadre théorique repose encore sur la notion de conditions et de contraintes. Toute diffusion d'un complexe de praxéologies implique ainsi l'existence d'un ensemble de celles-ci qui s'imposent à sa construction comme aux conditions de son enseignement.

L'échelle des niveaux de codétermination didactique permet de modéliser leurs origines, des plus généraux aux plus singuliers. La diffusion du fait religieux reste tributaire d'éléments qui dépassent la mise en forme du texte du savoir, ou le simple argument politique.

Avec le paradigme de la visite des œuvres, qui caractérise les disciplines du système scolaire, nous retrouvons l'une des contraintes principales. Nous entrons alors dans la relation entre l'écologie et l'économie de l'histoire et des différents objets qui la composent.

Ce cadre théorique nous permet finalement d'envisager la discipline historique, ses contenus comme sa structure, et de mettre à jour l'originalité de son organisation. Elle offre une grille qui permet de l'observer dans son ensemble. Elle nous porte vers l'écologie et l'économie du fait religieux. Nous nous interrogeons alors sur les diverses positions qu'il occupe dans les textes de la discipline.

- Quelle méthodologie ?

Afin de conduire cette recherche, nous nous sommes intéressés à un savoir apprêté qui puisse nous permettre d'appréhender toutes les actualisations possibles du fait religieux. Nous avons donc choisi de faire reposer notre travail sur une analyse des contenus des manuels scolaires. Ces produits de l'industrie éducative nous garantissent un accès direct à une forme du savoir diffusé. Dans un marché ouvert, les maisons d'édition agencent des équipes d'auteurs et enseignants qui fournissent une offre de quelques manuels par niveaux et filières. Des œuvres dont le but est de se vendre et qui pour ce faire tâchent d'interpréter la prescription et de plaire à la clientèle d'enseignants.

Nous voulions appréhender un ensemble cohérent au niveau de la discipline afin de nous concentrer sur l'écologie du fait religieux en son sein, autant que sur son économie. Nous avons choisi de nous consacrer aux manuels produits autour des programmes édités pour le secondaire de 2008 à 2012. Ils présentaient le premier avantage de rendre compte d'une composition prise dans le temps très court d'une volonté politique de réforme curriculaire. Ensuite, il permettait aussi d'appréhender une histoire religieuse écrite dans une période récente même si antérieure aux attentats de Charlie Hebdo ou du Bataclan qui ont pu influer par la suite. Nous avons donc, dans un premier temps, cherché à comprendre ces programmes ainsi que ce qu'ils pouvaient nous raconter à la fois de l'architecture de la discipline et des tâches attendues.

De la 6$^{e}$ à la T$^{le}$, les maisons d'édition présentent un ensemble de manuels qui correspond dans leurs contenus comme dans leurs structures didactiques à une norme stabilisée. Les maquettes et les organisations de l'espace répondent alors de la forme standardisée d'une production en situation oligopolistique. Pour autant, nous devons prendre en compte que ce que nous cherchons ne correspond pas à ce qui est diffusé dans la classe. Ce choix nous contraint à ne pouvoir parler que de cette histoire apprêtée dans les pages de ces livres, prévus pour des élèves putatifs et surtout pour aider les

enseignants et non les remplacer. Ces œuvres possèdent leurs propres contraintes que la TAD nous permet de prendre en compte.

Le papier glacé de ces ouvrages présente des structures proches. Leurs espaces se découpent de façons sensiblement identiques. Les documents et les textes d'auteurs bien que variant composent des textes du savoir qui offrent une image de ce que les manuels peuvent ou doivent diffuser. Nous nous sommes donc livrés à l'analyse de ces manuels, de leurs organisations comme de leurs documents et de leurs cours. Appréhender la présence du fait religieux nous a ainsi paru nécessiter la prise en compte à la fois des évocations explicites, dans le cours du texte ou dans les questions, et les mentions marginales au sein des documents ou encore des lexiques et des notes bibliographiques.

Devant le foisonnement d'éléments, nous avons donc conduit une recherche exhaustive des références religieuses qu'elles apparaissent dans le vocabulaire employé ou dans les illustrations, qu'elles soient des notions historiques volontairement enseignées ou non. Les concepts issus de la TAD, le découpage de la discipline, comme l'organisation des complexes de praxéologie, nous ont fourni une grille utile pour retrouver niches et habitats du fait religieux.

Dans l'analyse des secteurs les plus religieux, nous nous sommes par ailleurs appuyés sur le logiciel Iramuteq qui nous a permis de mettre en lumière, dans les textes des auteurs, des orientations principales. Les analyses factorielles de correspondance et les graphes qui en ont résultés nous ont permis ainsi de mettre en lumière leurs particularités.

Nous avons alors comparé les discours tenus par les différents manuels d'un même niveau, sur un objet similaire, ou les constructions relatives de niveaux différents lors des retours effectués par le collège et le lycée.

Finalement, en nous appuyant sur cinquante manuels, nous avons produit ce que Antoine Prost nomme un tableau. Nous inscrivant dans une approche historienne, nous avons dressé une représentation de l'enseignement du fait religieux dans les manuels d'histoire à un moment précis.

- Quel plan ?

Afin de présenter cette recherche, nous commencerons par aborder la littérature foisonnante concernant le fait religieux lui-même. Objet relativement flou, il a donné lieu à de nombreuses productions scientifiques et philosophiques en tentant de le définir. Nous avons dû effectuer quelques détours en essayant d'interroger le vocabulaire religieux dans son ensemble avant de porter notre attention sur les quelques recherches qui portent sur son enseignement.

La littérature sur l'enseignement de l'histoire dépasse largement le traitement du religieux. Afin de progresser dans la compréhension de son fonctionnement, nous passerons ensuite par un survol de la littérature concernant l'écriture de l'histoire. Les évènements ou les concepts qui donnent lieu à ces études éclaireront le fonctionnement

de la discipline. Ces recherches portent avec elles des cadres théoriques singuliers issus des spécialités originelles des savants.

Ces approches différentes nous conduiront ensuite à interroger l'aspect théorique d'un travail sur l'écriture de l'histoire scolaire. Nous opèrerons dans un premier temps une comparaison entre ce qui semble composer un antagonisme théorique autour de la TTD et de l'HDS. Nous laisserons ensuite les travaux de Chervel et de ses continuateurs pour nous recentrer sur les travaux de Chevallard en revenant sur la TTD et ses apports sur l'étude de la didactique. Nous prendrons alors le temps de clarifier son vocabulaire afin de préciser les concepts qui nous seront utiles dans la conduite de notre recherche et qui nous semblent, souvent, mal interprétés dans la littérature.

Pour autant, la TTD ne constitue pas à proprement parler notre cadre théorique. Nous opèrerons donc ensuite un glissement vers la TAD qui en découle. Nous prendrons alors le temps de clarifier les concepts les plus importants pour notre recherche, ceux de complexes de praxéologie et d'échelle des niveaux de codétermination didactique. Nous reviendrons enfin sur la transposition didactique et ce que devient le phénomène une fois passé par la TAD. Nous tenterons ainsi d'acclimater ce cadre théorique à l'histoire en nous appuyant, entre autres, sur la littérature que nous aurons évoquée et sur la production historiographique.

Pour autant, nous travaillons sur les manuels scolaires. Ces œuvres imposent leurs propres contraintes. Elles s'imposent comme un lieu particulier que nous devons prendre en compte au sein de l'échelle des niveaux de codétermination didactique. Nous prendrons donc le temps de consulter les productions théoriques et la littérature. Autour de ces productions singulières et de leurs poids singuliers dans la production de l'histoire scolaire, dans la définition de ce qui peut-être montré aux élèves et ce qui ne peut pas l'être. Nous achèverons alors l'aspect théorique de notre recherche.

Nous porterons ensuite notre attention sur le corpus de programmes du secondaire. Nous y chercherons toutes les références faites au fait religieux tout en essayant de mettre en lumière leurs structures et les contours qu'ils tissent pour l'histoire comme discipline. Nous chercherons, notamment, à éclairer la périodisation de l'histoire et son effet sur la mise en intrigue des religions.

Nous déplacerons ensuite notre attention sur le corpus de manuels, pour ne plus le quitter. Avant de nous lancer dans la recherche, nous aborderons leurs caractéristiques. Nous traiterons alors des différentes équipes, des maquettes et des documents qui les composent. Enfin, nous chercherons, niveau par niveau, à mettre en lumière les places les plus importantes accordées au fait religieux à travers l'analyse des sommaires.

Ce n'est qu'ensuite que nous traiterons des religions présentes dans les manuels eux-mêmes. Dans un premier temps, nous nous consacrerons à celles qui restent les plus éloignées de nous, que cette distance soit temporelle ou géographique. Nous aborderons ainsi la construction des religions antiques, mais aussi leurs homologues précolombiennes, africaines ou asiatiques. Notre souhait résidera dans la mise en

lumière des contraintes pesant sur les contours qui leur seront donnés. Nous tenterons de retrouver les relations qui se tissent entre elles.

Nous passerons ensuite aux trois monothéismes qui occupent une place plus importante, en raison notamment de l'existence de secteurs dévolus à leurs origines. Nous commencerons ainsi par traiter de la présence du judaïsme en débutant par ce secteur sur ses fondations historiques et en traquant toutes ses autres apparitions jusqu'à la période contemporaine.

Le christianisme constituera ensuite le plus gros chapitre. Si l'idée est sensiblement la même que pour le judaïsme, nous trouverons de plus nombreuses mentions de sa présence, notamment à travers le Moyen-Âge et la période moderne. Nous essaierons alors de montrer les différences qui peuvent apparaitre quant à son traitement en fonction des niveaux qui l'abordent.

Nous finirons ce tour de l'enseignement des religions par l'Islam. Là encore, nous opèrerons comme pour les deux autres monothéismes, en extrayant les mentions épars que nous pourrons trouver de la religion musulmane. Nous tâcherons de dessiner les contours donnés à cette religion ainsi que son rôle dans la représentation du passé et ses relations avec les autres monothéismes.

Dans un souci de clarté, nous évoquerons enfin le traitement du fait religieux contemporain. Nous aborderons alors deux sociétés particulières. Dans un premier temps, nous parlerons de la construction du fait religieux dans le cadre de la France à travers la laïcisation de la République au cours des XIXe et XXe siècles. Ensuite, nous accorderons un développement à un secteur singulier situé dans les manuels de T^le^ et concernant le fait religieux aux États-Unis. Nous tenterons donc de montrer, au-delà des différences entre les deux sociétés, les écarts entre leurs traitements et les contours qu'ils dessinent du religieux contemporain.

Nous terminerons en faisant un pas de côté. Nous chercherons alors à comprendre la présence d'un fait religieux devenu, si l'on peut dire, profane. Nous aborderons ainsi les usages profanes du vocabulaire sacré, les concepts de culte du chef ou encore les formes patrimoniales des édifices. Nous tâcherons alors de comprendre ce que les manuels disent du fait religieux à travers ces usages particuliers.

# Fait religieux et histoire scolaire, littérature

# 1. Le(s) fait(s) religieux : un ensemble flou

Le fait religieux apparaît donc comme l'objet central de notre thèse, pour autant sa définition n'est pas simple et renvoie à de nombreux éléments différents.

## 1.1 Une recherche située

Le fait religieux, terme en lui-même composite, entraine de nombreuses questions sur lesquelles nous reviendrons souvent, mais il n'est pas le seul. Tout dans ce travail de recherche nécessite des précisions, des prises en compte. Stimulante, notre position sur une frontière entre différentes disciplines n'en reste pas moins marginale. La tradition délimite la gauche des pages de nos vieux cahiers par des lignes rouges à ne pas franchir. Celles de la société sont interlopes. Celles des sciences, sur les contours des paradigmes, sont partagées. L'éclaireur, cartographiant son trajet, permet à d'autres de l'emprunter.

Nous ne sommes pas seuls à interroger l'histoire scolaire, nous le verrons dans la partie dévolue à la littérature. À cette fin, nous avons choisi de dépasser les bornes de l'enseignement du fait religieux afin d'appréhender ce que les travaux antérieurs nous apprennent sur la construction de l'histoire scolaire ainsi que des conditions et des contraintes qui s'y exercent.

Nous inscrivant dans la TAD, dans la continuité de la TTD, nous interrogeons l'opposition entre celle-ci et l'HDS au sein de la didactique de l'histoire *lato sensu*. Cet antagonisme nous a conduits à définir nos outils.

En amont des manuels, nous nous sommes intéressés à la prescription. Unissant en corpus distincts les programmes et *les ressources pour la classe,* diffusés sur le site *eduscol*, véritables interprétations institutionnelles. Nous nous sommes livrés à une recherche exploratoire pour observer le vocabulaire du fait religieux. Ce faisant, nous interrogeons sa place, en fonction des périodes étudiées et des niveaux de scolarité, autant que les genres et types de tâches présents.

Abordant ensuite les manuels comme des lieux de la diffusion de l'histoire, nous mettons en lumière les particularités du traitement du fait religieux dans le secondaire. Au-delà des cultes présentés, ce sont ses contours et ses usages dans les manuels que nous tenterons d'éclairer. Pour ce faire, nous analysons leurs contenus, les textes d'auteurs autant que les documents convoqués et les questions qui s'y rapportent. Étudiant la TD, nous observerons les différences entre ces contenus divers et le savoir produit à l'extérieur de l'école.

Les recherches sur les manuels scolaires les abordent dans une optique historique ou institutionnelle. Pour notre part, reprenant l'opposition faite par Prost entre le récit et le tableau (1996 b), nous tentons ici de construire une représentation, à un instant précis, du fait religieux dans les manuels scolaires. Nous n'appréhendons pas l'évolution de son traitement dans le temps, mais en fonction des différents lieux.

Il constitue cependant un objet complexe, un « concept diplomatique », pour reprendre les termes de l'un de ses principaux promoteurs récents, Debray (2002c), choisi pour ne froisser personne. Le circonscrire peut s'avérer une tâche difficile.

# 1.2 Quelques définitions

Nous l'avons noté, ce qui nous importe ici est l'enseignement du fait religieux. Pour autant, ce concept « diplomatique » ne va pas de soi, bien au contraire. Nous devons passer par la « religion » ou le « religieux » pour le définir. Cependant, l'étude du « fait religieux », notamment dans le cadre de son hypothétique enseignement, conduit aussi à interroger le concept de « laïcité ».

## 1.2.1 Religion(s)

« Gardez-vous de définir la religion : prenez comme objet religieux ce que la société elle-même désigne comme tel », note Desroche, cité par Hervieu-Léger (1987). Pourtant les scientifiques des religions ne se privent pas de tenter le jeu de la définition. Sur le chemin de la circonscription du fait religieux, nous nous risquerons nous aussi, sommairement, à la cerner.

D'origine latine, son étymologie est déjà controversée dans l'antiquité. Cicéron lie le mot *religio* au verbe *relegere*. *Elle* rassemble, alors, un ensemble d'accomplissements rituels réalisés en l'honneur des dieux. Dès lors, elle se légitime par sa proximité d'une forme ancienne. Pour Meslin (2006), c'est dans cette lignée que se situe Durkheim quand il traite d'une religion comme « un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées ». Cette idée ne plait pas aux chrétiens. Pour Lactance, *religio* découlerait du verbe *religare*. Elle réside alors dans le lien tissé entre les hommes et Dieu. Les deux définitions n'apparaissent cependant pas nécessairement comme contradictoires. Le concept de religion par ailleurs peut sembler une construction purement occidentale. Dans de nombreuses langues, aucun mot n'y correspond. Il servirait, en Europe, à distinguer le sacré du profane.

Pour autant, l'étude des religions pousse Meslin (2006) à les considérer comme des systèmes de représentation du monde, de modes d'être au monde et de réponses aux questions sur le sens de la vie. La religion se manifeste aussi par une relation à l'altérité, un Dieu ou un État particulier. Elle peut, selon lui, se définir autour de trois éléments, une Voie, une Loi ainsi qu'une Communauté. Le religieux apparait donc comme « la raison d'être d'une communauté de fidèles confessant une même foi partagée. » (Meslin, 2006, p. 529).

Une autre approche est développée dans un article de Lambert (1991), *la « tour de Babel » des définitions de la religion*, qui reste pertinent malgré sa relative ancienneté. Pour lui cohabitent trois types de définitions, en tension entre deux bornes. D'un côté, elle apparait comme un type d'idéologie, de l'autre c'est l'idéologie qui est présentée comme un type de religion. Entre ces deux bornes se trouve alors un ensemble de définitions basées sur des critères substantifs comme « supranaturel » ou « invisible ».

Les premières définitions sociologiques de la religion sont substantivistes. Elle se définit en fonction du rapport au surnaturel qu'elle contient. Durkheim parle d'« un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-a-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhérent » (1912, p. 51). L'élément sacré est dès lors le point central de la définition, cristallisant de nombreuses interrogations, alors qu'il le lie au respect.

L'autre élément essentiel est la « communauté morale » qui conduit, selon Lambert (1991), à l'ouverture d'un travail de définition outre-Atlantique autour de la « religion civile » pouvant mener à l'introduction des idéologies ou de la République laïque comme religions.

C'est Durkheim qui semble marquer et permettre la rupture avec les définitions substantivistes. De son travail émergent deux générations. La première, que nous avons survolée, se construit autour du sacré, et perdure jusqu'à ce que l'impasse de cette approche soit manifeste. La deuxième est fonctionnaliste. La question du sacré recoupe alors l'idée d'un absolu, quelque chose d'inviolable. Les interrogations peuvent ainsi conduire à la définition de ce sacré comme un monopole de la religion, et plus loin encore sur ce qu'elle possèderait comme monopoles.

Lambert (1991) évoque la morale. Si elle constitue un monopole de la religion, certaines institutions, comme les droits de l'homme, deviennent des religions. L'existence de telles attributions contribue à la définir. Pour d'autres auteurs, comme Beckford (2009), la notion de religion a évolué, comme la réalité qu'elle tente d'appréhender, en parallèle au sacré, qui a transité vers la mémoire, ou la famille, au cours du XXe siècle.

Malgré tout, et même une fois dépassée la définition substantive, la question des substances ne doit pas être oubliée. En effet, dans une vision fonctionnelle, que l'on parle d'idéologies religieuses ou non religieuses, de religions séculières ou non séculières,

appréhender ce qui sépare ces ensembles est nécessaire. L'importance du rapport à la religion, entretenu par le sociologue des religions, doit aussi être interrogée. En définitive, Lambert (1991) donne une définition basée sur trois critères : la croyance en l'existence de deux mondes, dont l'un humain ; l'existence d'une communication entre ces deux mondes ; l'existence d'une communalisation.

Difficile, en somme, de cerner la religion. Cette définition, qui pourrait nous plaire, exclut de fait de son champ la religion civique, pour ne citer qu'elle, qui ne possède pas, au sens strict, ces deux mondes. Nous conservons, cependant, cette idée centrale d'un objet dépassant l'homme et d'une nécessaire communalisation. La définition, que nous donnions plus haut, autour d'une loi, d'une voie et d'une communauté, nous parait alors plus ouverte. Dans ce cadre, n'importe quoi semble pouvoir accéder au statut de religion. Sans doute est-ce entre ces deux bornes que se trouvent les objets qui nous intéressent. La religion plus ou moins appréhendée, nous pouvons porter notre attention sur le fait religieux.

## 1.2.2 Le fait religieux

> « Un fait a trois caractéristiques. Premièrement, il se constate et s'impose à tous. Que cela plaise ou non, il y a depuis mille ans des cathédrales dans les villes de France, des œuvres d'art sacré dans les musées, du gospel et de la soul music à la radio, des fêtes au calendrier et des façons différentes de décompter le temps à travers la planète. […] Deuxièmement, un fait ne préjuge ni de sa nature ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder. [...] Prendre acte n'est pas prendre parti. Troisièmement, un fait est englobant. Il ne privilégie aucune religion particulière, considérée comme plus "vraie" ou plus recommandable que les autres. Il est vrai que nos programmes d'histoire rencontrent en priorité les religions abrahamiques, mais ils donnent également une place au siècle des Lumières et ne négligent pas les religions de l'Antiquité et de l'Asie. En effet, l'hindouisme, le bouddhisme, les religions chinoises, comme les traditions animistes africaines, sont parties prenantes, sur un strict pied d'égalité, au grand arc des phénomènes humains qu'il nous faut embrasser, sans nombrilisme ni ethnocentrisme. » (Debray, 2002a)

Cette citation, qui apparaît en introduction de la communication de Debray lors du séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, énonce les raisons qui l'ont poussé à valoriser l'usage du terme de « fait religieux ». Présenté ainsi, tout semble simple. Employer ce terme permettrait d'appréhender tout ce qui se rapporte au religieux et aux religions. L'aborder, annonce-t-il, peut conduire jusqu'à traiter de leurs formes civiles et leurs statuts dans les sociétés. Il apparaît comme un fait social total, seul ce qui est perceptible doit entrer en ligne de compte, la religiosité, intime, s'en trouve de facto exclue. Le fait religieux relève, selon Debray (2002c), du fait de mentalité et du fait de société. Partant d'une dimension psychologique, le fait religieux serait devenu totalisant. Par opposition à d'autres approches de la religion, qui passeraient seulement par les textes, il valorise ici l'étude de la masse des croyants. Ce fait, toujours pour Régis Debray, permet de tenir à distance la construction de sens. Neutre, flou, il

peut s'intégrer dans un enseignement laïque. Malgré tout, cependant, les dérives restent possibles.

Enseigner le fait religieux ne peut donc pas consister, au sens de Debray, en une transmission de la religion ou de la foi, mais de l'effet de celle-ci dans la société. Car ce concept se trouve lié à l'enseignement..

Le concept lui-même dépasse largement le rapport Debray[1] qui lui a pourtant donné une plus grande visibilité. Dans une perspective durkheimienne, nous nous trouvons face à un fait social, c'est-à-dire un phénomène observable dans un espace géographique et une période historique. Estivalèzes (2005) écrit :

> « Jean-Paul Willaime situe, quant à lui, le fait religieux à l'intersection de quatre aspects, un fait collectif avec des interactions sociales, un fait matériel qui laisse des traces : des objets, des œuvres, des bâtiments, un fait symbolique, porteur de représentations du monde, de soi et des autres, et enfin un fait expérientiel » (p. 55).

Malgré tout, elle met en garde contre deux dérives possibles : une essentialisation du fait religieux et une réduction positiviste de la recherche aux phénomènes immédiatement visibles.

Lors de l'enquête préliminaire qu'elle a conduite pour sa thèse, Arnaudo (2011) note, par ailleurs les difficultés éprouvées par les enseignants pour définir le « fait religieux ». Leurs convictions en une école laïque jouent, selon elle, un rôle dans cette difficulté. Cette conviction pousse vers un refus du « religieux ». L'obligation de son enseignement produit, alors, certaines tensions. Respectant l'ordre certains affirment donc suivre à la lettre le manuel scolaire. Le concept porte des limites nombreuses. Son singulier évoque ainsi l'existence d'un fait universel et au-delà d'un *Homo Religiosus*, contre toute possibilité areligieuse.

Le « fait religieux » apparaît alors comme un objet présent dans toutes les cultures humaines. La religion et les mots qui en découlent renvoient d'un côté à un culte défini et de l'autre à un élément commun à toutes les sociétés. L'expérience religieuse, intime, passe uniquement par des témoignages, eux-mêmes émis dans un langage propre à une foi et une communauté particulière. De là, la religion constitue un fait culturel, notamment car le croyant vit, pense et écrit influençant sa culture autant que celle-ci le cadre (Meslin, 2006). Aborder une religion, l'étudier ou l'enseigner nécessite alors de passer par la culture dans laquelle elle se situe.

Il existe donc un objet, hors de l'école, qui se nomme fait religieux, objet d'une transposition institutionnelle à laquelle Régis Debray et de nombreux autres ont œuvré. Aussi large que puisse être sa définition, il n'en demeure pas moins observable à travers d'innombrables traces dans les arts, la culture et les mœurs. Enfin, ici aussi le pluriel à son importance. Parle-t-on d'un fait religieux ou de faits religieux ? Saint-Martin (2014b)

1 http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544.pdf

note ainsi que l'emploi du pluriel au sein de l'IESR permet de mettre en avant une approche interdisciplinaire. Si notre recherche se contente de l'histoire scolaire, nous ne pouvons pas ignorer que les savoirs de références se retrouvent dans une grande variété de disciplines. Nous y reviendrons.

Le fait religieux, ensuite, aborde le religieux et non les religions. Nous le verrons plus tard, cela à un sens, car l'un dépasse largement l'autre. Présent de partout, les scientifiques y sculptent de nouvelles formes de religiosité. Parmi les marges du fait religieux se trouve ainsi la laïcité, à la fois savoir à enseigner et sources de nombreuses contraintes.

### 1.2.3 Laïcité

> « La laïcité française semble familière aux Français. […] Cette familiarité, voire cette passion, constitue des écrans à une connaissance de la laïcité. » (Baubérot, 2013, p.3).

Pleinement en accord avec cette situation que décrit Jean Baubérot en introduction de son *histoire de la laïcité en France*, nous passerons ici par un travail sur ce concept de laïcité et sur ce qu'il implique. L'histoire scolaire, comme son nom l'indique, se trouve prise dans l'école et par-delà même dans l'état et la société. Là, la laïcité s'impose, par la loi, mais aussi par la culture.

Encore devons-nous nous entendre sur la définition de la laïcité, dans la réalité comme dans les représentations de la noosphère ou des auteurs des programmes ou manuels. À l'extrême, la laïcité peut correspondre à une religion civile et c'est par là que nous avons choisi de commencer. Malgré la profusion de textes sur la laïcité, c'est vers Jean Baubérot que nous nous tournons, principalement. Il nous apparaît comme le spécialiste de son histoire. Ce qui nous importe est d'appréhender ce que la compréhension de ce concept, son actualité autant que sa réflexion, peuvent engendrer comme contrainte sur le système didactique.

De nombreuses recherches portent sur l'enseignement du fait religieux, pour autant, elles se limitent aux monothéismes abrahamiques avec quelques allusions, parfois, à d'autres cultes. Pourtant, il se réfère à bien plus, la religion civile ou civique, aux marges des religions, se rattacherait à la laïcité. Elle pourrait, par ailleurs, interroger les finalités de l'histoire, comme outil de formation à la religion civique. Baubérot (2007) écrit :

> « Réinterprétant Rousseau, des sociologues américains ont défini la religion civile comme un ensemble de croyances, symboles, et rites relatifs aux choses sacrées, institutionnalisés au sein d'une société et qui dérobe au débat les fondements ultimes de l'ordre social. Jean-Paul Willaime insiste, lui, sur la nécessité de conjuguer une dimension de religion civique, de "dévotion à l'unité du corps social" et de religion commune, "ensemble diffus des croyances, représentations et évaluations qui définit l'univers philosophicoreligieux et éthique d'une population". Quant à Olivier Ihl, il précise que lorsqu'on entreprend de "sacraliser l'être ensemble collectif",

> d'appuyer une "société républicaine" sur "une transcendance qui se dérobe au jugement", "le contenu en l'espèce, importe moins que la fonction". Effectivement, Bellah avait noté deux contenus typiques de la religion civile : invoquer une "réalité qui surplombe les normes que la République revendique d'incarner" ou "n'être rien de plus que la République elle-même" » (p. 5).

Elle semble alors liée à l'unité du corps social, de la société et de la République. Elle touche par ailleurs à la mémoire. Prost (1997) affirme ainsi que la seule religion civile en France réside dans les monuments aux morts et les rituels relatifs à la commémoration de la Première Guerre mondiale. Cette limitation découlerait des débats sur la séparation des Églises et de l'État et la proclamation de la République française comme « areligieuse » (Baubérot, 2007).

Au début des années 1990, Willaime (1993) envisage pour sa part les célébrations du bicentenaire comme une tentative de religion civique autour, notamment, des droits de l'homme. Baubérot s'appuie sur cette idée afin de traiter de l'existence actuelle d'une religion « oecuméno-laïque » construite sur de l'œcuménisme des droits de l'homme, notamment. Une fracture se produit entre la période du bicentenaire et le présent.

Pour Baubérot (2007), la demande de plus en plus fréquente d'une profession de foi civile aux nouvelles formes religieuses, nie la dimension œcuménique, et conduit à envisager l'existence d'une religion civile catho-laïque. Celle-ci se bâtirait à la fois autour du catholicisme et d'une vision tronquée de la laïcité. Certains présentaient cette dernière comme religion civique avant 1905. L'auteur ne pense pas, cependant, que l'on puisse observer une telle construction. Il donne ainsi des arguments pour ou contre, que nous avons réunis en tableau (Annexe A.1, p.3).

Nous pouvons voir que si certains éléments s'opposent à l'existence d'une religion civile dans la société française, d'autres ne rejettent que la dimension catholique au profit d'une religion civile œcuménique laïque. L'auteur en vient finalement à questionner ce qui sépare les religions civiques américaine et française.

Bellah (1988) place en évidence l'invocation à Dieu faite au début de la constitution américaine. En France, une telle invocation semblerait impossible, l'Église Catholique dominait et l'État devait s'en départir. Pour autant, Dieu reste présent et le politique n'est pas simplement un homme, mais un prophète, recevant les droits politiques présentés comme reconnus. Enfin, l'auteur met aussi en lumière la difficulté de tuer complètement Dieu.

Dans un texte plus récent, Baubérot (2009b) reprend l'idée d'une religion civile en France parallèlement aux changements dans l'emploi de la laïcité dans les années 1990 et 2000. Nicolas Sarkozy, par exemple, semble acquis à une religion civile à l'américaine. La loi de 2004, les différentes mesures prises par la suite, et l'idée d'un islam compatible avec la République renvoient précisément à cela. Dans cette veine, la laïcité appartient en

commun aux « Français de souche », un héritage du mythe fondateur auquel les nouvelles religions devraient se plier.

La religion civile, ici, est étroitement liée au concept de laïcité. Cette dernière, moins confuse que la religion ou le fait religieux, n'en reste pas moins difficile à définir. Par ailleurs, l'opposition entre laïcisation et sécularisation est débattue notamment entre Jean-Paul Willaime et Jean Baubérot (Baubérot, 2009a). La laïcité va, depuis la IIIe République, de pair avec le projet républicain. Selon Baubérot, la loi de séparation des églises et de l'état finalise l'établissement du régime (2012). C'est une loi de liberté qui s'applique, mais elle éprouve rapidement ses limites.

La laïcité se voit ainsi battue en brèche par un retour des religions « reconnues », parfois, dans des cercles de pouvoir, alors que la loi de Séparation tarde à s'appliquer à l'intégralité du territoire républicain. Plus récemment, elle devient otage de questions qui la dépassent, instrumentalisées par l'État et l'extrême droite contre des parties de la population. La laïcité française comme cadre général de l'enseignement du fait religieux interroge son actualité (Baubérot, Flores, Guilibert, Leplâtre, & Martin, 2016).

La laïcité reste une idée autant qu'un principe juridique qui, bien que permettant la liberté de culte et de conscience, conduit l'État, et son école, à un devoir de neutralité. Par ailleurs, l'histoire de la laïcisation dépasse largement ces deux derniers siècles et le territoire français (Baubérot, 2014). Si elle est liée à la construction républicaine, dans notre cas, l'important réside, selon Blancarte (2009), dans le déplacement de la légitimité, du religieux vers le peuple.

La laïcisation matérialiserait une volonté politique, alors que la sécularisation correspondrait à une évolution implicite de la société. Plus précisément, cette dernière consisterait en un ensemble de « mutations socioculturelles liées à la dynamique sociale, à l'évolution des savoirs et de techniques, à la prédominance de la rationalité instrumentale : les représentations sociales dominantes et les comportements s'autonomisent par rapport à la religion, la pratique religieuse baisse. » (Baubérot, 2014, p. 18).

Si les deux semblent liées, leurs poids respectifs varient en fonction des pays. La laïcisation cherche l'établissement de la liberté de conscience et de l'égalité des droits, deux objectifs dont la réalisation nécessite la mise en place de la neutralité d'un État séparé des religions (Baubérot, 2013). Afin d'étudier son évolution dans la société Baubérot désigne trois « seuils de laïcité », construits autour de différents facteurs (annexe A.2, p.4).

Ces seuils correspondent à différentes phases de la modernité et donnent toujours lieu à des conflits autour de son projet autant que de sa mise en place. Avec ce concept, Baubérot tranche avec la vision de Buisson, ou Durkheim, d'une laïcisation inscrite dans le sens de l'histoire, pour se rattacher à l'idée weberienne d'un idéal type. Il délimite une zone et une période, de façon relativement souple, en en décrivant quelques caractéristiques principales et emblématiques (Baubérot, 2014).

Le premier seuil correspond, en France, à la modernité ascendante. Durant cette période, le bien être augmente parallèlement à la concrétisation des idées des Lumières, notamment à travers la Révolution et l'Empire. Ce premier seuil débute alors avec cette évolution qui sert à Blancarte à définir la laïcité elle-même : « *un régimen social de convivencia, cuyas instituciones politicas estàn legitimadas principalamente por la soberania popular y (ya) no por elementos religiosos* » (2008, p. 13) (« un régime social de coexistence harmonieuse, dont les institutions politiques sont principalement légitimées par la souveraineté populaire et non par des éléments religieux » [2009, p. 17]). Cette idée renoue avec l'étymologie du mot laïcité, de laïc, opposé à clerc, du grec *λαος*, le peuple. Pour Baubérot (2014), cela renvoie à la responsabilité de ce dernier autant qu'à une persistance d'une possible sacralisation du pouvoir.

Cet ensemble d'évolutions conduit au conflit des deux France, qui oppose cléricaux et anticléricaux. C'est dans la mise en place des lois scolaires, et la laïcisation de l'institution que la confrontation entre la laïcité et la religion civile apparaît. Les cléricaux accusent ainsi les laïcistes d'une telle ambition. Si elle est réelle chez certains, Ferry s'y oppose. Son œuvre scolaire achève ce premier seuil, avec, notamment du divorce ou de la suppression des discriminations religieuses dans les cimetières (Baubérot, 2013).

Dès lors, tout se met en place pour le deuxième seuil qui correspond à la modernité établie. Cette période rencontre ses contradictions. Deux grands modèles coexistent alors, le libéralisme et le socialisme. À la charnière des XIXe et XXe siècles se renforce l'opposition entre deux institutions, l'État et l'Église catholique. Dans cette progression, qui voit notamment l'expulsion des congrégations enseignantes par la loi Combes de 1904, l'idée de laïcité semble devenir synonyme de libre-pensée. Un anticléricalisme d'État laisse peu à peu la place à la séparation.

Ainsi, en 1905 la libre-pensée est, elle aussi, séparée de l'État. La loi tranche avec les « cultes reconnus ». L'apposition de signes religieux sur les bâtiments publics est interdite. Cependant, il reste un certain nombre de compromis. Si les associations cultuelles doivent subvenir à leurs besoins, les édifices religieux sont mis gratuitement à leur disposition. Par ailleurs, empêcher l'exercice d'un culte devient un délit. Alors que Briand pense que son texte passera sans peine, les conflits autour des inventaires se multiplient et le Pape s'oppose à la Séparation. La loi prévoit, ainsi, que des associations cultuelles soient créées, Rome refuse, et malgré tout l'Assemblée nationale autorise finalement la tenue de la messe dans les églises. Ce n'est qu'en 1921 que la République française et le Saint-Siège renouent des relations diplomatiques.

S'établit donc, en 1905, un pacte laïque, garanti par la République, qui se situe au-dessus des religions et des libres-penseurs, qui permet la sortie du conflit des deux France. Mais ses limites se font rapidement sentir, puisqu'elle ne s'applique jamais dans l'Empire faute de décret pour la régir. En Algérie, département français, elle n'existe que pour les Européens. L'État y subventionne l'islam, pour pouvoir le contrôler.

Dans ce deuxième seuil, la dissociation institutionnelle permet à la religion de fonctionner dans le cadre d'associations au sein de l'espace public. Par ailleurs, les religions se caractérisent par une absence de légitimité sociale institutionnelle. Non reconnues, par l'État, les religions n'ont plus le monopole de la socialisation morale, d'autres institutions comme l'école notamment, tendent à la remplacer comme instance de socialisation. Enfin, dans ce second seuil, la liberté de conscience et de culte fait partie des libertés publiques, personne ne peut être contraint à croire ou ne pas croire. Tout n'est cependant pas calmé : de façon plus restreinte, certes, le conflit continue, l'Église catholique peut s'intégrer dans la nouvelle logique alors que l'anticléricalisme, même d'état, ne serait plus en mesure d'intervenir dans le religieux.

Ce deuxième seuil de laïcité, construit sur le pacte laïque, connaît des évolutions au cours du XXe siècle. Le conflit des deux France ne s'occupe plus de la nature de l'État, mais continue autour de la question de l'identité nationale, selon Baubérot (2013). L'école et le contrôle de ce qu'elle diffuse deviennent un nouvel enjeu. Durant la guerre, l'Union sacrée, qui symbolise l'alliance pour la patrie des cléricaux et anticléricaux, connaît ses limites dans la persistance de quelques incompréhensions. Dans l'entre-deux-guerres, la laïcisation ne progresse pas vraiment, le cartel des gauches tente d'appliquer la séparation en Alsace-Moselle. Vichy revient quelque peu sur la laïcité qu'il accuse en partie de la responsabilité morale de la défaite. Cependant, avec la IVe République la laïcité de l'État entre dans la constitution.

Pour autant, persiste et se renforce la question de l'enseignement privé et de son financement par l'État. La loi Debré construit un système à son avantage et, en 1984, la tentative d'un « service public unifié et laïque de l'éducation nationale » donne lieu à de vives résistances. À côté de cela, la société continue sa laïcisation avec l'ouverture du droit à l'avortement. Les catholiques luttent alors dans les deux camps, la séparation entre les fidèles et l'institution est consommée. Avec Vatican II, par ailleurs, si la hiérarchie continue à condamner l'acte, elle ne prononce plus d'excommunication. Les années 1980 voient une tentative de reprise en main de la laïcisation dans le cadre scolaire, avec la loi Savary, déjà, avec la Ligue de l'enseignement ensuite.

Enfin, le dernier seuil correspond à la modernité tardive. Cette période, qui aurait débuté à la fin des trente glorieuses, consiste en une remise en question des institutions de vérités (Baubérot, 2006) et en une modification du rapport individuel à la religion. Les premières questions bioéthiques se développent alors que le nucléaire civil est de plus en plus contesté. La sécularisation, maintenant bien établie, est désabusée et les discours optimistes, utopistes, des politiques sont remplacés par des discours anxiogènes.

Ce troisième seuil se caractérise ainsi par une désinstitutionnalisation. Ces dernières institutions qui ont déstabilisé les religions subissent la conséquence de la perte de foi dans un idéal de progrès. Parallèlement peuvent se développer de nouvelles demandes « religieuses » dans ces mêmes institutions. La socialisation morale entre aussi en crise. Alors que les institutions imposent, comme idéal, une réalisation personnelle, certaines

personnes se réalisent en se heurtant à la consommation de masse. Enfin se construit une nouvelle donne pluraliste. Face à la massification, et à l'individualisation, un nouveau rapport à la croyance peut s'établir. Il conduit à une religiosité plus convictionnelle, alors que la limite tracée par la modernité entre religieux et non-religieux se fissure.

Comme nous l'avons noté plus haut, ces seuils de laïcité combinent différents marqueurs, l'institution, la légitimité sociale et le pluralisme. Pour un souci de clarté, nous en avons tiré un tableau (Annexe A.2, p.4). Cette lecture nous permet de l'envisager comme un objet en évolution pris dans un rapport de force, agitant la société. Il montre que la laïcité ne réside pas dans les bons mots de la politique. Existe derrière elle une vision historique de sa mise en application. Dans la compréhension des contraintes qui pèsent sur l'enseignement du fait religieux, et plus largement sur l'école, nous devons prendre en compte l'état présent de la laïcité.

Trente ans, au bas mot, se sont écoulés depuis l'entrée dans le troisième seuil de laïcité et le débat n'a pas cessé d'évoluer, toujours lié à un ensemble de conflits dans la société. L'Islam anime aujourd'hui les interrogations autour de la laïcité. Cette religion se développe, en France, dans la seconde moitié des années 1970. Nous sommes alors dans le troisième seuil de laïcisation et l'Islam passe parallèlement d'une religion d'hommes seuls à une religion de famille.

Les années 1990 et la guerre civile algérienne, autant que l'émergence d'un terrorisme islamiste international ont conduit à cet état de fait. Parallèlement, le Conseil français du culte musulman (CFCM) est mis en place en 2003 dans l'optique de la création d'un interlocuteur pour l'État. Durant le mandat de Nicolas Sarkozy comme président de la République, les appels à la laïcité comme éléments constitutifs d'une religion civile implicite se renforcent, ainsi que les critiques contre l'Islam.

Pour la période la plus contemporaine, Jean Baubérot considère que nous vivons dans le cadre d'une nouvelle laïcité qui semble migrer d'un point politique à un point culturel, construisant une opposition à l'islam et à une partie des immigrés. Ce faisant, cette lecture prend la continuité d'un rapport de François Baroin autour d'une « laïcité nouvelle »[2]. Les conclusions de ce dernier, malgré ce qu'elles impliquent, reposent sur l'interprétation du troisième seuil comme modifiant la laïcité. Celle-ci ne semble pas posséder la même historicité que celle qui l'a précédée, elle ne se trouve plus liée à une fracture politico-religieuse, mais à une opposition entre la République et son empire colonial.

Parallèlement, ce n'est plus du conflit des deux France dont il est question, mais d'une géopolitique anxiogène dans laquelle le terrorisme islamisme ainsi qu'un modèle libéral anglo-saxon peuvent paraître menacer la France. Dans cette optique, la laïcité, qui s'est nourrie d'exemples étrangers, mexicains ou étasuniens, apparaît comme une

2 *Pour une nouvelle* laïcité, rapport remis par le député Baroin au premier ministre Raffarin en mai 2003. Cité dans *l'histoire de la laïcité en France* (Baubérot, 2013), ou dans *la « loi sur le voile » : une entreprise politique* (Lorcerie, 2008).

particularité française. Dans une idée voisine s'est opéré un glissement chez les défenseurs de la laïcité, depuis la gauche jusqu'à la droite.

Enfin, la laïcité semble conduire à un renforcement du clivage entre le public et le privé. Seuls les établissements publics doivent s'y astreindre. Malgré le poids relatif de ces visions nouvelles de la laïcité dans l'État, elles n'en restent pas moins importantes pour comprendre ce que la société envisage comme diffusable dans l'école.

Par ailleurs, nous constatons que la laïcité française possède des limites. Par exemple, persistent en France huit régimes cultuels différents. En Alsace-Moselle, notamment, le président de la République est le dernier chef d'État à nommer des évêques catholiques (Baubérot, 2013). Non seulement, donc, existe une distance entre la laïcité des textes, son histoire et ce que la société semble voir en elle, mais en plus, en fonction des zones du territoire national, la législation elle-même donne lieu à de larges variations. Tout cela conserve une importance certaine lorsque l'on traite des contraintes sur la diffusion de l'histoire dans le cadre scolaire et encore plus dans celui du fait religieux, de ses contours, de sa nature.

La laïcité apparaît dès que nous interrogeons l'enseignement du fait religieux. Estivalèzes (2005), par exemple, aborde la question de sa définition dans sa thèse, en lien avec les travaux de Jean Baubérot. Associée à l'État et à l'École, elle existe, écrit Mireille Estivalèzes, dans une tension entre une laïcité d'abstention de la République (développant un agnosticisme institutionnel) et une laïcité de confrontation de la société civile.

Objet passionnel, la Laïcité reste au cœur d'un large débat dans lequel elle se trouve redéfinie en fonction des idées et idéologies. L'École, que l'État a désignée pour instruire les citoyens, subit de plein fouet ce conflit. Cette indéfinition de la laïcité conduit Mireille Estivalèzes à observer trois interprétations parmi les enseignants qu'elle a interrogés. La laïcité peut ainsi correspondre à un enjeu passionnel, une opinion philosophique ou un mode de gestion du pluralisme. L'absence d'une définition claire de la laïcité contribue, par ailleurs, aux difficultés existantes dans la désignation d'un fait religieux enseignable.

Comme le note Urbanski (2016a), ces dernières années, la laïcité oscille entre une volonté de contrainte et une volonté de reconnaissance. D'un côté, elle impose la loi sur le port de signe ostensible, d'un autre côté elle renforce l'enseignement du fait religieux. Ces fluctuations correspondent à différentes interprétations de la laïcité. Ceci n'est pas très loin des positions de la philosophe Kintzler (2012). Pour elle, existerait, en effet, une opposition dans le débat politique et médiatique entre une laïcité adjectivée, et un extrémisme laïque. La mauvaise connaissance, ou un manque de réflexion, du concept de laïcité engrainerait ces oppositions. D'un côté réside une laïcité qui pourrait accorder, dans l'espace « public », une part de plus en plus importante au religieux à travers un possible financement de lieux de culte. D'un autre côté se joue la prise de possession d'un « extrémisme laïque » par l'extrême droite, qui lutterait contre une présence du religieux et plus précisément des musulmans.

Cette opposition dans le débat public a des répercussions dans ce qui peut être, ou pourrait être attendu, de l'école et de l'enseignement du fait religieux. Si certains ne voulaient voir aucune épithète accolée à la laïcité, depuis les années 1980, elles se multiplient. Lalouette (2008) note par exemple l'emploi fréquent d'« ouverte » et « positive » pour préciser la laïcité. Le second terme, que nous devons principalement à Nicolas Sarkozy, renvoie à une nouvelle influence du religieux dans la société, puisque la « laïcité positive » s'inscrit dans le cadre du discours de Latran, notamment. Il définit alors une laïcité associée à une « quête de sens » grâce aux religions.

Viennent ainsi des interrogations sur l'enseignement du fait religieux à la limite d'une formation religieuse. Chez tous les auteurs, l'existence dans la société d'une tension vers une laïcité plus directive flirtant avec la religion civile semble avérée. Si cela est particulièrement important, c'est que si cette religion civile devait être établie, mise en place ou projetée, elle pèserait sur l'école, contraignant la diffusion d'une histoire nationale autant que des valeurs « religieuses ».

Nous portons alors notre attention sur un lieu dans lequel existe déjà une approche laïque du fait religieux, les sciences des religions. Des disciplines qui se sont instituées parallèlement à la sécularisation de la société (Willaime, 2012) peuvent servir de références à l'enseignement.

# 1.3 Des disciplines de référence

> « Si chaque religion est un univers complexe et diversifié qui se déploie dans le temps et dans l'espace, le monde des religions, à *fortiori*, l'est encore plus. Le chercheur en sciences des religions, devant une telle diversité, est obligé de se spécialiser dans l'exploration d'un univers religieux déterminé : il n'y a de comparatisme possible qu'à partir de l'analyse pointue d'univers religieux particuliers. Mais l'analyse elle-même est plurielle : historiens, sociologiques, ethnologues, philosophes, politistes, juristes abordent chacun leur objet de façon spécifique. » (Willaime, 2012, p. 3).

Cet objet de savoir protéiforme s'étudie dans un ensemble de disciplines plus ou moins anciennes, les sciences des religions. Si le rapport Régis Debray induit la création de l'Institut européen des Sciences des religions (IESR), ce n'est pas pour rien que cela se produit au sein de l'École Pratique des Hautes Études. En effet, c'est en ses murs, en 1886, alors que l'enseignement public est déjà bien engagé dans la voie de la laïcisation que prend forme une cinquième section qui est dite des *sciences religieuses*. Six ans plus tôt, une chaire d'histoire des religions est établie au collège de France. Parallèlement, la décennie voit aussi la *Revue d'histoire des religions éditée ainsi que* l'arrêt du financement des facultés de théologie au sein de l'Université (Langlois, 2002).

C'est donc dans une période d'effervescence laïque, alors que la jeune République combat pied à pied pour imposer la laïcité à l'école, qu'émerge, dans un cadre pourtant étatique et républicain, une nouvelle discipline relative aux religions. Mais encore une fois, ici, les mots ont un sens. Avant d'occasionner des remous dans le questionnement

scolaire, l'apparition d'une science et d'un enseignement sur le fait religieux a induit quelques difficultés épistémologiques et politiques. Le XXe siècle en laïcisation a vu émerger un groupe de sociologie des religions au sein du CNRS ainsi que des cours d'histoire des religions dans les universités. La recherche, toujours fleurissante, apporte un ensemble de questionnements didactiques, autour de la diffusion du religieux dans les institutions et la société.

S'intéresser aux sciences des religions, c'est interroger un faisceau de disciplines, définissant chacune à leurs façons, leur objet d'étude, varié ou unique. Les noms diffèrent en fonction des histoires qu'ils traduisent. Nous rencontrons ainsi les sciences des religions, les sciences religieuses, les r*eligious studies*, la religiologie, l'histoire religieuse ou les philosophies des religions, sans compter la théologie qui reste un cas à part.

Que nous employions le substantif « religion » ou l'adjectif « religieux », le sens diffère. Dans le cas de l'histoire, cela apparaît très clairement. Religieuse, elle décrit un champ, l'approche de la société sous l'angle du religieux. Histoire du religieux, ou de la religion, elle désigne son objet. Pour autant, cette évidence sémantique ne semble pas fonctionner pour les « sciences » (Gisel, 2013). Les sciences des religions se sont développées dans une opposition, souvent militante, à la théologie même si l'introduction des sciences sociales dans ce champ se produit dans ses facultés protestantes (Gisel, 2013).

L'histoire des religions de son côté émane de l'histoire ecclésiastique. Au début du XXe siècle, cette discipline traite de l'institution et de ses grands hommes (Grosse, 2013). Elle a lentement évolué restant longtemps centrée sur elle-même. L'Église définit alors les critères de cette histoire en se désignant elle-même comme son objet principal.

En ce qui concerne la sociologie des religions, Willaime (2012) lui donne deux origines différentes, une dans la sociologie religieuse, l'autre dans les religions qui apportent, notamment outre-Atlantique, un soutien au développement de la sociologie. Elle émane ainsi en partie d'une sociologie du catholicisme éclos dans le cadre de celui-ci. L'émancipation de ces sciences n'a pas été évidente.

« Science des religions » et « sciences religieuses » ne diffèrent pas réellement. En français, la seconde semble perdre du poids, car apparaissant comme un oxymore. Le débat n'est cependant pas tranché. La première désignation véhiculerait l'idée d'un intérêt pour les seules religions constituées, alors que la seconde pourrait, elle, porter sur des objets plus larges (Gisel, 2013). Pourtant, à l'origine, « sciences religieuses » jouait l'émancipation face à l'histoire ecclésiastique et aux « sciences sacrées ».

Sciences et histoire des religions renvoient longtemps à une même réalité. L'histoire semble, alors, la principale discipline à pouvoir aborder la question, les grandes théories sur la construction des religions, avec Georges Dumézil ou Mircea Eliade (Poupard, 2007). Cependant, au cours du XXe siècle, le développement des sciences humaines, de leurs méthodologies comme de leurs objets, a conduit à repenser cette relation.

Pour autant, la transition de l'histoire des religions vers les sciences des religions, selon Gisel (2013), ne consiste pas en un désaveu de l'histoire, mais en un changement épistémologique. Elle laisse de côté les origines pour s'intéresser aux évolutions. Comme la discipline générale, elle se désintéresse de l'évènement, note Grosse (2013). L'histoire des religions semble alors s'inscrire dans une approche culturelle qui émerge dans les années 1980. L'usage plus général du pluriel « des religions » par rapport à celui d'un singulier, se rapporte à l'effet réducteur d'un singulier qui pourrait, implicitement, renvoyer à la religion dominante.

L'opposition entre une histoire des religions anciennes, focalisée sur les origines, et une approche culturelle des religions, les étudiant comme fait social, interroge ce qui peut être diffusé dans les classes. Sommes-nous seulement certains que c'est dans cette discipline que se trouve le savoir à enseigner ? Une histoire culturelle ou politique peut fournir une représentation des cultes et des églises. De même, les autres sciences peuvent elles aussi légitimer le fait religieux dont le système didactique a besoin dans sa TD ? La littérature sur la religion et l'école ne manque pas, pour autant, nous le verrons, elle porte de nombreuses limites.

# 1.4 Enseigner le fait religieux

Comme les sciences des religions et le fait religieux, l'enseignement de ce dernier peut donner lieu à des objets variés, depuis l'architecture (Leniaud, 2002) jusqu'aux rites (Boutry, 2002), en passant par l'histoire de l'art (Saint-Martin, 2014a), depuis la vie des communautés jusqu'à leurs croyances. Dans tous les cas, dans l'espace qui nous intéresse, et comme le montre le livre de Jean Baubérot et du Cercle des enseignant.e.s laïques, l'enseignement du fait religieux doit surtout être pensé dans les contraintes qu'impose la laïcité.

## 1.4.1 Un bref historique de la question

Comme le note Urbanski (2016b), l'enseignement du fait religieux ne date pas d'hier. Les programmes l'abordent depuis longtemps, même si sa forme a évolué, comme le montre Deneuche (2012)ou encore Lelièvre (2014). La situation actuelle semble en faire une question vive (Bonafoux, 2014).

Le récent livre d'Urbanski (2016a), *l'enseignement du fait religieux*, interroge les enjeux qui occasionnent les tumultes autour de cette « introduction » d'un nouvel enseignement. En effet, pourquoi, s'il s'agit simplement de transmettre un savoir disciplinaire, sur le religieux, existe-t-il ce barnum politicomédiatique ?

En nous intéressant aux débats qui accompagnent cette résurgence de la question religieuse, nous pourrions remonter au symposium de Louvain de 1972 qui en traite déjà. Sous le double patronage du *Saint-Siège* et du conseil de l'Europe, ce symposium réunit des spécialistes de différents pays, s'inscrivant dans la volonté du conseil de l'Europe de réformer les manuels scolaires (Aubert, 1973).

La question du vocabulaire occupe une place importante dans la thèse de Mireille Estivalèzes (2005). Elle liste ainsi un certain nombre de termes employés dans le débat pour définir cet enseignement : « histoire des religions, culture religieuse, dimension religieuse de la culture, dimension historique de la religion, ou fait religieux [...] » (p. 45). Certains de ces termes renvoient à la création d'une nouvelle discipline. C'est le cas de « l'histoire des religions », portée par des universitaires, combattue par ses défenseurs eux-mêmes pour des raisons techniques.

À l'opposé, l'idée d'une dimension religieuse de la culture renvoie à un enseignement disséminé dans différentes disciplines, ce qui pourrait conduire à sa fragmentation. L'approche historique suit les années 1980 et l'attribution aux professeurs d'histoire de cet enseignement, après les interventions de Jacques Le Goff, Philippe Joutard et Dominique Borne. Si ces historiens avancent que leur discipline n'est pas la seule concernée, c'est elle qui reste en première ligne. Se pose alors la question des modalités de cet enseignement.

Le « fait religieux », important dans le débat actuel, y entre avec le rapport Debray. L'enseignement d'un savoir sur les religions remonte à la fin du XIXe siècle. Il apparaît dans le supérieur. Alors que la laïcisation de l'École va bon train, certains envisagent sa transposition dans l'enseignement primaire et secondaire, ce qui est empêché. Si aujourd'hui cet enseignement peut se développer, c'est que l'institution a subi une longue laïcisation. Arnaudo (2011) fait remonter l'idée à Émile Durkheim.

- Fin XIXe siècle et début XXe siècle

Les questions prédominantes à la fin du XIXe siècle peuvent nous paraître familières : comment aborder la religion dans un contexte laïque ? Peut-elle constituer un objet de science et d'enseignement ? L'échec de cette transposition tiendrait à une opposition des sociologues qui redouteraient un enseignement laïcisé des religions ; mais aussi à l'opposition cléricale face à un enseignement neutre. La période, par ailleurs, voit le ralliement des catholiques à la République et le nécessaire évitement d'un nouveau conflit ouvert, entre cléricaux et anticléricaux, passe avant tout (Estivalèzes, 2008).

Au début du XXe siècle, la ligue française de l'enseignement, le parti radical et Ferdinand Buisson souhaitent que la suppression de l'enseignement religieux conduise à un cours d'histoire des religions au sein des Écoles Normales. Malgré les volontés qui se manifestent dans les publications pédagogiques, cet enseignement n'apparaît pas en 1905, les politiques évitant les questions sensibles dans un contexte déjà bien assez vif. Pour Willaime (1998), c'est « le conflit des deux France » qui empêche alors cette intégration dans le primaire et le secondaire. De fait, la conclusion de l'affaire renvoie la religion aux seuls clergés.

- Les années 1980

Après le symposium de Louvain, le débat, associé à de nombreux autres, refait surface dans les années 1980. Dès 1982, la ligue de l'enseignement en assemblée générale

évoque une nécessaire étude des textes fondamentaux des grandes religions, de leurs histoires et de leurs contributions à la civilisation (Estivalèzes, 2005). Dans un contexte différent, elle constate une perte de poids de l'enseignement, et plus largement de la transmission, des connaissances religieuses dans la société.

En 1986, Pierre Garrigue, doyen de l'inspection générale d'histoire-géographie, note la « disparition chez de nombreux élèves de toute référence à une culture religieuse qui leur rend inaccessible et inintelligible une part essentielle de leur propre héritage » (Estivalèzes, 2007, p. 93). Cette situation est attribuée pour certains à la laïcité. Pour Mireille Estivalèzes, qui reprend ici les propos de Régis Debray, s'expriment les conséquences complexes d'un recul à la fois de la culture humaniste, au profit des sciences, et des pratiques religieuses en défaut de transmission. C'est pourtant à ce moment que, souligne-t-elle (2005), on se rend compte de l'importance culturelle, historique et patrimoniale de celles-ci.

Ce débat sur l'enseignement des religions à l'école, n'est pas une adaptation de celui qui animait la société au temps de sa laïcisation. Bien au contraire, pour Willaime (1998), il montre la victoire de la laïcité. Le débat apparaît alors comme conséquence d'une double sécularisation, des religions, d'une part, de la laïcité, d'autre part. Les religions, et singulièrement le catholicisme, ont perdu du poids en France par une rupture des modes traditionnels de transmission, le public devenant ignorant de son langage alors que son poids moral s'est effondré. La laïcité combative, qui se présentait comme un contre-système, a abandonné sa crispation sur les religions, leur reconnaissant quelques qualités. Parallèlement, la laïcisation n'a pas concerné que les institutions, mais aussi la société qui est devenue culturellement laïque.

Comme nous l'avons écrit plus haut, les programmes ont toujours accordé une place à la religion. Restent, cependant, des difficultés dans son traitement, conséquence dans la construction de l'École de la République, contre le catholicisme, ainsi que dans l'état de l'enseignement primaire (Carpentier, 2004). Deneuche (2012) note, dans le cas du collège, que, dès 1985, les programmes insistent sur les faits religieux, et plus précisément sur les débuts des trois monothéismes. Toujours est-il que, comme en témoigne Dunand (1998), une disparition progressive des connaissances élémentaires des systèmes religieux peut se constater chez les étudiants en DEUG d'histoire au cours des années 1980.

Michon (2011) travaille sur le débat autour du déficit de culture religieuse des jeunes. Pour lui, le terme s'impose de fait sans une définition a priori dans les publications françaises. La culture religieuse désigne alors deux choses différentes : la partie religieuse d'une culture plus large ou la simple connaissance relative aux religions. Cette version plus nous semble plus à même de correspondre à la mission de l'enseignement scolaire.

Appliquant le système actanciel à l'émergence de cette idée dans les années 1980, Bruno Michon montre deux types de dénonciateurs à son origine, pédagogues et

sociologues, mais aussi membres issus des milieux confessionnels. Dans les deux cas, la victime de ce manque est désignée sous la forme des jeunes et le coupable apparaît alors comme la sécularisation ou la « laïcité d'incompétence », l'école et les familles ne transmettant pas les connaissances.

Cette idée n'est cependant pas sortie *ex nihilo* dans les années 1980. Selon Bruno Michon, nous sommes en présence d'une version laïque d'un concept plus ancien et religieux, l'ignorance religieuse qui traite encore de ce manque dans la population française. La persistance de ce thème au cours du XXe siècle pourrait alors contribuer à expliquer le ralliement rapide des catholiques à l'idée d'une inculture religieuse.

Hervieu-Léger (1987), pour sa part, rappelle que Émile Durkheim, déjà, évoque dans *la division du travail social* la perte progressive, tout au long de l'histoire, de poids de la religion dans la société. Observations faites aussi par Karl Marx, Freidrich Hegel ou Max Weber. Elle n'implique pas une disparition de la religiosité. Émergent, ainsi, des religions nouvelles qui viennent occuper l'espace dans les années 1980.

- Les années 1990

En 1989, deux évènements accompagnent la résurgence du débat : le rapport du Conseil d'État sur l'affaire de Creil, pour l'institution, ainsi que le rapport Joutard, pour les disciplines. En 1991, un colloque convoqué par le recteur Philippe Joutard marque une étape importante dans la définition du vocabulaire des religions (Estivalèzes, 2005). Les actes, édités en 1992, influencent l'évolution des programmes (Carpentier, 2004).

Les années 1990 connaissent une certaine effervescence autour de la question. Hi*storiens-géographes* publie ainsi, en 1994, de nombreuses contributions qui s'y rapportent alors que les revues de différentes disciplines lui consacrent articles et dossiers (Dunand, 1998).

Arnaudo (2011) note qu'à côté de l'histoire des religions se construit, dans les années 1990, un hypothétique enseignement de la *mémoire des religions* autour de Jean-Paul Willaime et de Danièle Hervieu-Léger. En lien avec l'éducation civique, cet enseignement se voudrait patrimonial, autant que l'outil d'une tolérance plus large. Cela conduit aussi à rappeler que le fait religieux dans l'éducation dépasse de loin le cas de la seule historique scolaire. Comme d'autres tentatives de ce genre, l'hypothétique nouvelle discipline ne prend pas.

- Les années 2000

En 2000, L*a Vie* lance une enquête et un ensemble de manifestations concernant Dieu et l'école. La même année, un sondage *le monde — Notre Histoire* montre que 57 % des personnes interrogées sont favorables à un enseignement d'histoire des religions. Pour 74 % d'entre eux, l'intérêt résiderait, ainsi, dans amélioration de la culture générale des élèves et pour 69 % de développer leur tolérance. Dans une autre direction, cependant, 51 % craignent que cet enseignement puisse causer des tensions dans les établissements alors que 46 % voient un risque pour l'esprit laïque (Estivalèzes, 2003b). C'est au

lendemain des attentats de 2001 que se produit une dernière étape capitale, le rapport Debray. Son élément central réside dans la nécessaire formation des enseignants au fait religieux.

Régis Debray souhaite combler une « inculture religieuse ». Pour Sébastien Urbanski, nous rencontrons une résurgence de l'idée d'une culture commune en perte de vitesse, notamment portée par Valérie Giscard d'Estaing, promoteur du « vivre ensemble » (2016a). L'idée d'inculture, déjà présente dans les années 1980, constitue un argumentaire récurrent lorsque nous interrogeons l'enseignement du fait religieux. Debray (2002b) écrit ainsi dans le chapitre introductif de son rapport :

> « "L'inculture religieuse" dont il est tant question (devant une Vierge de Botticelli, "qui c'est cette meuf ?") ne constitue pas un sujet en soi. Elle est partie et effet, en aval, d'une "inculture" d'amont, d'une perte des codes de reconnaissance affectant tout uniment les savoirs, les savoir-vivre et les discernements, dont l'Éducation nationale, et pour cause, s'est avisée depuis longtemps, pour être en première ligne et devoir jour après jour colmater les brèches. Il ne s'agit donc pas de réserver au fait religieux un sort à part, en le dotant d'un privilège superlatif, mais de se doter de toutes les panoplies permettant à des collégiens et lycéens, par ailleurs dressés pour et par le tandem consommation-communication, de rester pleinement civilisés, en assurant leur droit au libre exercice du jugement. Le but n'est pas de remettre "Dieu à l'école", mais de prolonger l'itinéraire humain à voies multiples, pour autant que la continuité cumulative, qu'on appelle aussi culture, distingue notre espèce animale des autres, moins chanceuses. Traditions religieuses et avenir des humanités sont embarqués sur le même bateau. On ne renforcera pas l'étude du religieux sans renforcer l'étude tout court. » (p. 4).

La culture commune se voit mise en question comme la compréhension de la société ou de la littérature, par les futurs citoyens. Il semble vouloir renouer la chaîne de la culture au-dessus d'un gouffre qui se serait ouvert. Sa dimension religieuse irait de pair avec une inculture généralisée qui frapperait la jeune génération depuis les années 1980.

Les interventions dans le débat autour de l'enseignement du fait religieux ne se limitent pas, tant s'en faut, aux acteurs du système éducatif. La presse a joué, dès les années 1980, un grand rôle en exagérant, selon Estivalèzes (2007), les témoignages et la situation et en entretenant un flou entre un enseignement d'histoire des religions et un enseignement religieux.

Elle a mis en lumière les raisons, variées, qui justifient la didactisation d'un tel objet : besoin d'enseignement moral auquel elle apparaît intrinsèquement liée ; comblement d'une béance de sens chez les élèves ; palliation d'une inculture religieuse de ces derniers ; accroissement de la tolérance, selon une thèse répandue. Ce que montre Estivalèzes (2007) c'est un usage du « fait religieux » détourné ou contraint par une volonté de pacifier la classe et la société. Ces contraintes, nous enseigne la didactique, touchent tous les savoirs transposés.

Nous pouvons observer ici une des limites de cette recherche qui ignore les contraintes qui pèsent sur d'autres objets que le fait religieux. En conclusion de son article, Mireille Estivalèzes arrive à une finalité qui lui semble importante, celle de permettre une mise à distance de ses convictions, même si elle ne perçoit pas là une finalité. Dans le livre qu'elle a tiré de sa thèse, elle développe plus amplement cette question. L'enseignement risque notamment, à travers la finalité patrimoniale, de se limiter au seul catholicisme. Une dimension patrimoniale passe aussi, à l'en croire, par la tentation d'aborder le fait religieux à travers les œuvres d'art, qui passent sous silence les parties moins visuelles. Nous reviendrons cependant plus loin sur sa thèse et les limites qu'elle porte.

- Le débat selon Urbanski

Avant de nous intéresser à la littérature abordant stricto sensu l'enseignement du fait religieux, passons quelques instants sur récent livre d'Urbanski (2016 a, 2016b). Il a ses défauts. Délibérément entre production scientifique et manifeste politique, son analyse des finalités de l'enseignement du fait religieux et du débat qui l'encadre reste pertinente. L'orientation de l'ouvrage qui se situe dans une lignée du « républicanisme critique » lui donne parfois des airs de manifeste, pour autant, il n'en demeure pas moins intéressant dans sa ligne directrice.

Le concept de « républicanisme critique » semble émaner des travaux de Laborde (2009). Il s'agit alors de l'opposer à un républicanisme conservateur, une opposition qui semble, par ailleurs, se cristalliser autour des questions de laïcité. L'idée de ce républicanisme semble alors d'aborder les idéaux du républicanisme, dans un premier temps, avant d'étudier les lois, les applications, les mieux à même de les réaliser. Dans cette optique, les lois d'une communauté, comme la République française, ne peuvent pas être considérées comme républicaines de facto.

Dans le cadre de l'ouvrage de Sébastien Urbanski, la critique porte donc sur l'enseignement du fait religieux, apportant des interrogations sur ce qu'il est, ainsi que sur ce qu'il pourrait être. L'ensemble du livre interroge donc l'adéquation d'un tel enseignement avec les idéaux républicains. Il traite donc l'importance relative d'un tel enseignement autant que les contraintes qui émaneraient du système politique et des idéaux qui devraient les sous-tendre.

Le débat qui agite l'enseignement du fait religieux porte sur ce que l'on souhaite enseigner, dans les finalités que l'on place derrière la question du fait religieux. Catherine Kintzler, que Sébastien Urbanski cite avant de réfuter certaines de ses conclusions, voit ainsi dans l'enseignement du fait religieux, dans la forme promue par Régis Debray, l'imposition d'une injonction à la croyance comme lien social. Ceci ne correspondrait pas à la situation actuelle du fait religieux, atomisé dans des liens individuels. Il s'agit alors de voir dans le lien religieux, ou communautaire, un préalable à la construction du lien politique. Par delà l'objet même du fait religieux devant être didactisé se trouverait alors une théorie de la société et du lien social. Nous pourrions

aussi reprendre la question qu'il développe autour de l'inculture religieuse et de cette culture commune qui en pâtirait. L'enseignement du fait religieux pourrait ainsi entrer dans une tentative de (re) construction d'une culture commune et, par là, d'un vivre ensemble.

Dans cette optique, Sébastien Urbanski, critique la construction d'une laïcité d'intégration par un penseur, Régis Debray, de l'unité républicaine. La question de l'héritage collectif de la nation pourrait aussi interroger la construction d'une homogénéité républicaine autour du fait religieux.

Face aux raisons d'un enseignement du fait religieux, il donne des raisons, d'origines cléricales ou laïques, de s'y opposer. Sébastien Urbanski place en lumière trois types d'opposition. La première réside dans la crainte de voir émerger un enseignement confessionnel dans une école de la République qui a toujours laissé sa place au religieux. Un second type, d'ordre « surnaturaliste », oppose que l'enseignement « complet » du fait religieux doit prendre en compte la possibilité que la religion nous provienne de Dieu. Enfin, les nationalistes pourraient opposer que cet enseignement mettrait à mal l'unité nationale.

Explicitement, cependant, Sébastien Urbanski construit un autre type d'opposition à l'enseignement du fait religieux, qui se trouverait dans la lignée du républicanisme critique de Philip Pettit. Il lui apparaît ainsi que réside derrière l'enseignement du fait religieux, des postulats contestables, défendu notamment par Jean-Paul Willaime et Régis Debray, sur la présentation du religieux comme incontournable pour l'être humain. Il lui semble ainsi que cet enseignement du fait religieux porte en lui-même cette définition du religieux. Par ailleurs, cette idée semble aller de pair avec la critique que nous partageons et qu'il développe à partir de la thèse de Mireille Estivalèzes. La désignation d'une culture religieuse séparée d'une culture laïque accorde à la religion un poids supplémentaire. Dans la mesure où, selon ces promoteurs, nous ne pouvons pas échapper au religieux, enseigner le fait religieux revient à influencer la formation religieuse des élèves.

Il observe alors le vocabulaire employé par ses promoteurs pour se rendre compte de l'existence d'un flou entre une approche scientifique, officiellement promue par l'éducation nationale, et une approche plus ambiguë. Nous avons noté avec Mireille Estivalèzes des difficultés, chez les enseignants, à prendre leurs distances avec le discours présent dans les livres saints, des représentations religieuses. Pour Sébastien Urbanski, nous pouvons faire remonter cette difficulté jusqu'à Dominique Borne ou Régis Debray, dans la relation que ce dernier semble entretenir avec la divinité existant en dehors du système social. Il se réfère à la dimension de « vérité » que Dominique Borne semble attribuer aux textes fondateurs. Quelque part, enseigner le fait religieux dans l'école de la République reviendrait à contraindre cette école à se fondre dans ce fait religieux englobant.

Avec la notion de « sens » que le fait religieux introduirait dans l'enseignement scolaire, nous pouvons, à la suite de Sébastien Urbanski, nous interroger : apprend-on le fait religieux ou apprend-on du fait religieux ? Cette interrogation trace une limite entre ce que l'école laïque permet et ce qu'elle ne permet pas, c'est-à-dire une intervention dans la formation religieuse des élèves. Nous pourrions alors interroger la distance entre un enseignement du fait religieux, transposition d'un savoir scientifiquement produit, et ce qui relève de la croyance. L'intégralité de ces finalités possibles, accordées à l'enseignement du fait religieux, constitue une discussion autour des contraintes qui semblent s'imposer. Lorsqu'un ministre de l'éducation de la République laïque évoque l'importance pour l'école de transmettre un sens de la vie, à travers le fait religieux, cela peut avoir des conséquences sur l'enseignement de ce dernier.

Dans le cadre du républicanisme critique, Sébastien Urbanski avance qu'un enseignement légitime du fait religieux doit répondre à deux objectifs : une transmission de connaissance et la reconnaissance d'un « statut civique » des porteurs de mémoire. Il rejoint là une idée que nous verrons poindre plus loin sur la relation entre enseignements du fait religieux et les conflits mémoriels. L'enseignement du fait religieux pourrait alors permettre l'intégration des parties minoritaires de la communauté nationale dans le récit commun, à travers l'enseignement des traits principaux de leurs religions.

Le trouble touchant aux finalités de l'enseignement du fait religieux entraîne, et c'était déjà l'objet d'une partie de la thèse de Mireille Estivalèzes, des difficultés dans la définition de ce qui doit être enseigné. Finalement, s'il ne s'agit que de la transmission de connaissances disciplinaire sur le religieux, cet objectif s'impose déjà aux différentes disciplines. Nous pourrions ainsi nous interroger sur la forme que prend le fait religieux dans les manuels scolaires et les finalités auxquelles ce traitement devrait renvoyer. Nous poserions alors l'hypothèse que, dans la majorité des cas, le fait religieux s'inscrit, non pas dans des finalités propres, mais dans des contraintes plus générales.

Ces interrogations que nous avons survolées, tant sur la définition du fait religieux, sur les disciplines scientifiques ou l'enseignement et ses finalités, nous conduisent à nous interroger sur l'objet de notre recherche. Ou plus précisément, sur l'objet à enseigner, dont nous allons étudier la construction. Religieux et religions sont en tension. L'un désigne un ensemble épars d'objets qui dépasse les simples religions le cristallisant. L'autre renvoie à des institutions fixées. Nous avons remarqué que « fait religieux » désigne, par métonymie, les seules religions abrahamiques, dans la majorité des recherches. Pour notre part, cela ne peut pas véritablement convenir.

Bien au contraire, il nous semble que le fait religieux dépasse de loin les trois simples religions monothéistes. Dans son livre, Sébastien Urbanski interroge la possibilité d'une existence d'un fait religieux devenu culturel et non plus cultuel. À nos yeux, cette possibilité a du sens. Le fait religieux peut ainsi désigner : les grandes religions actuelles ou passées ; usages profanes d'objets, anciennement religieux ; un vocabulaire et un ensemble d'éléments glissant du religieux vers le profane, l'irriguant pour lui

transmettre, peut être, une dimension sacrée. Nous avons donc pris le parti de ne pas nous limiter aux quelques religions instituées, mais de chercher les faits religieux afin de délimiter le contour de cet objet.

## 1.4.2 Une littérature sommaire

La littérature sur ce sujet n'est pas si variée que nous pourrions le souhaiter, mais elle demeure vaste. Les colloques ont été nombreux. Les communications dépassent souvent le cadre de notre recherche. Elles naissent de disciplines et de traditions distinctes. Lantheaume (2014) le note à propos du colloque *Les religions à l'école : pureté des principes, hybridation des pratiques* et du numéro d'*Histoire, monde et cultures religieuses* qui en découle.

Délibérément, cependant, nous avons choisi de nous cantonner à quelques productions, qui traduisent un état de fait. Lorsqu'elles se bornent au simple fait religieux, elles oublient le plus souvent les contraintes qui pèsent, plus généralement, sur l'enseignement de l'histoire, comme s'il existait seul.

- Un séminaire national lié au rapport Debray

Nous avons donc pris comme premier exemple un séminaire national qui offre une vision d'ensemble. Encadré par Xavier Darcos, Régis Debray et Dminique Borne, il se trouve dans la continuité du rapport Debray (Darcos, 2011). Il se borne à essayer de définir les contours d'un fait religieux à enseigner, sans entrer dans les modalités de son enseignement. Des scientifiques, noosphériens de facto, exposent du savoir sur le religieux qu'ils voudraient voir transposer dans les classes. Jean-Paul Willaime (2002) constitue une exception, il aborde dans sa communication l'enseignement du fait religieux dans les différents pays européens ,mais nous sommes face à une étude de « l'enseignement du fait religieux », comme fait religieux. À côté de ça, un ensemble d'inspecteurs généraux aborde lors d'une table ronde les particularismes disciplinaires dans le traitement du fait religieux. Borne y parle ainsi pour l'histoire-géographie.

Des six thèmes qui se partagent le séminaire, seuls les deux derniers ont pour but de défricher l'enseignement du fait religieux dans les classes. Les trois monothéismes abrahamiques occupent comme toujours l'essentiel des communications. Nous en avons cependant retiré des interrogations, sur les formes du fait religieux.

Afin d'appréhender ce document, dans un mode peu orthodoxe d'observation de la littérature, nous avons employé le logiciel Iramuteq. La classification hiérarchique descendante (CHD) qui repose sur les segments de texte, comme unité de découpage, a permis de classer 80,73 % de ces derniers en quatre classes. Une analyse factorielle des correspondances (AFC) appréhende les ensembles liés à ces classes, dans un repère (Annexe A.3, p.5).

Nous pouvons ainsi observer au centre l'importance que constitue, par-dessus les différences, la classe dont l'une des formes caractéristiques est « enseignement ». Elle se

trouve par ailleurs imbriquée avec une autre classe qui relève de l'aspect politique du fait religieux. À l'opposé, les deux ensembles qui se partagent la droite du repère renvoient à d'autres manifestations du fait religieux, artistique en haut, scriptural en bas. Ces deux ensembles correspondent aux deux dernières parties des actes du séminaire.

Nous pouvons par ailleurs observer qu'au centre du repère c'est la dimension historique qui est valorisée. Le vocabulaire relatif aux religions chrétiennes domine dans tous les ensembles. Ces derniers nous renseignent sur les trois formes principales du fait religieux et des recherches qui s'y rapportent. Le fait religieux peut ainsi apparaître à travers sa dimension politique, ses fondements (écrits lorsque l'on parle des religions révélées) ou les œuvres d'art qu'il a inspirées. Nous pourrions ainsi observer une tension entre le politique, à gauche, et l'œuvre, lato sensu à droite. Entre le fondement, en bas, et la postérité culturelle, en haut.

Dans son introduction, Darcos (2011) place immédiatement ce séminaire dans une approche pluridisciplinaire. Toutes les disciplines scolaires dans lesquelles le fait religieux pourrait être abordé sont représentées. Il dépasse donc largement notre propre champ. C'est par ailleurs dans le cadre de la Laïcité qu'il convient selon lui d'aborder l'enseignement du fait religieux au sein de l'école de la République. Si ce séminaire nous semble d'ailleurs important, c'est qu'il a pour but de traduire dans la recherche ce qu'a mis en lumière, quelques mois plus tôt, le rapport Régis Debray, donnant ainsi une sorte de cadre à son enseignement.

Le fait religieux, en France, ne peut être interrogé sans tenir compte de la laïcité. Celle-ci, nous l'avons noté, a évolué au fil des années et en fonction des zones (Baubérot, 2009b), il s'agit d'ailleurs d'une idée défendue par le séminaire.

- Le colloque inaugural de l'IPRA

Nous avons participé, à la fin de l'année 2015, à un colloque international sur l'enseignement du fait religieux. Cela nous a permis de constater une constante dans la littérature. À de rares exceptions près les chercheurs qui interrogent l'enseignement du fait religieux sont eux-mêmes issus des disciplines de référence. Cette orientation, d'ailleurs, correspond à un grand nombre de travaux sur l'histoire scolaire. Mis à part la communication de Vezier (2015), portant explicitement sur une situation de classe, toutes les recherches traitent des conditions et contraintes de la construction du « fait religieux » dans les systèmes scolaires.

L'idée de TD semble ignorée des historiens, comme, du reste, la didactique. Le « fait religieux » devient un enjeu pour ces communications, un prétexte. Les contours des recherches fluctuent et la dimension religieuse des faits dont l'enseignement est étudié peut être soumise à question. Labidi (2015) aborde ainsi l'Islamisation du Maghreb dans les manuels scolaires Tunisiens et Algériens, dans une approche comparatiste et chronologique. Elle observe les différences de traitement d'un évènement commun.

Certaines recherches prennent pour objet les effets d'une évolution sociétale dans un court laps de temps sur le contenu des manuels scolaires. Celle de Dmitriev (2015) porte sur les changements dans la représentation du christianisme alors que la Russie passe d'un communisme laïc à une société de plus en plus croyante. Posant l'hypothèse d'un « fait religieux » de plus en plus présent au sein des enseignements, il laisse entrevoir que la cléricalisation croissante épargne les manuels scolaires.

Seule la recherche présentée par l'historien des religions et moderniste, Brizay (2015), semble devoir traiter du « fait religieux » dans son ensemble. Mais il reste borné à la classe de 2de, sur trois programmes qui ne connaissent qu'une évolution minime quant aux périodes abordées. La majorité des recherches se trouvent donc dans ce cas, traitant non pas du fait religieux, mais de quelques éléments disparates qui s'y rapportent plus ou moins directement.

Des recherches, de plus grande envergure, dominent ces productions disparates. Quelques thèses, relativement récentes, abordent ainsi la présence du fait religieux dans les manuels, que ce soit au passage d'une partie ou pour en faire l'objet unique de leurs préoccupations.

### 1.4.3 Des thèses et quelques constantes

Quelques thèses existent sur l'enseignement du fait religieux dans les manuels scolaires. Certaines sont liées entre elles, comme celle d'Estivalèzes (2003a) et d'Arnaudo (2011) ; la seconde évoque largement son tribut à la première. D'autres s'en détachent. Pour autant, nous pouvons observer des constantes que nous avons déjà isolées. La première réside dans une métonymie qui résume le fait religieux aux trois monothéismes abrahamiques. La deuxième consiste en une origine dans les marges des disciplines. La dernière voit émerger des résultats variables pour un même corpus initial, en fonction des questions, ce qui apparaît du reste totalement logique dans le champ des sciences humaines.

- Une thèse sous la direction de Baubérot

La thèse d'Estivalèzes (2003 a) éditée sous le titre *la religion dans l'enseignement laïque* (2005), reprend les interrogations qui s'imposent. Réalisée au début des années 2000 cette thèse, sous la direction de Jean Baubérot, a contribué au rapport Debray (Baubérot, 2005). Elle montre les contraintes qui pèsent sur la diffusion du fait religieux dans le contexte d'une école républicaine et laïque. Pour Baubérot (2005), l'ouvrage a le mérite de mettre en lumière les problèmes de l'éducation nationale ainsi que les structures symboliques, en lien avec les religions.

Ce travail dépasse l'histoire scolaire pour traiter, notamment, de l'éducation à la citoyenneté (2009). C'est en sa qualité de scientifique des religions qu'elle porte son attention sur l'enseignement, en s'intéressant seulement aux trois monothéismes. L'influence de la société française, laïcisée, apparaît dans une étude comparative entre le Québec et la France, qu'elle réalise avec Milot (2008). Les histoires des deux pays

conduisent à des définitions différentes. Consciente du poids de la société, c'est par elle que Estivalèzes (2005) commence sa recherche.

Son livre aborde le contexte du débat, le fait religieux dans les programmes et les manuels puis la formation des enseignants avant d'aboutir à la représentation des religions et de la laïcité qui peut en être tirée. Le cas de l'histoire est mis en avant parmi les autres. Elle enracine sa recherche dans les conclusions du symposium de Louvain. Elle reprend d'ailleurs explicitement le poids de cet évènement pour observer l'évolution des manuels : « Depuis 1972 [symposium de Louvain], la place du fait religieux dans les manuels scolaires et son traitement ont-ils évolué ? » (2005, p.120). Le rapport en question constatait un lien entre les périodes étudiées et l'espace alloué au fait religieux. Important pour l'orient et la Grèce antique, pour le Moyen-Âge et le XVIe siècle le fait religieux devenait presque inexistant dans les parties sur le XXe siècle.

Au fil de la recherche, elle met en lumière des incohérences, des distances entre les manuels et la production savante. Dans le cas du judaïsme, par exemple, elle note que sa désignation comme le premier monothéisme a des conséquences. Les auteurs seraient poussés à faire remonter cette qualité à Abraham, à l'encontre de la littérature. La religion juive apparait alors anhistorique, ce que renforce son traitement iconographique. Des peintures de Marc Chagall ou des photographies du mur des Lamentations, deux œuvres postérieures à la période, illustrent le cours sur les Hébreux. Parallèlement, des œuvres de l'époque moderne renvoient à la naissance du christianisme. Sur ce dernier cas, Mireille Estivalèzes évoque tout de même une nette amélioration dans les manuels de 2de de 2001. Cette dimension anhistorique des religions entraine de nombreuses interrogations. Elle touche au statut de cet enseignement au sein de l'histoire scolaire.

Dans une idée similaire, le christianisme est présenté d'un seul bloc dans lequel se noient les courants, avant l'apparition de l'orthodoxie et du protestantisme, ainsi que les pratiques de la masse des croyants. Isolés, les trois monothéismes ne semblent pas reliés, de même que le judaïsme n'a rien en commun avec les polythéismes voisins. Enfin, à l'exception des manuels de filière professionnelle, les livres scolaires cantonnent les religions dans les périodes anciennes. Cette représentation monolithique, anhistorique et passée, découlerait d'un choix fait par les programmes de se borner aux seules origines. Il n'en demeure pas moins une interrogation dans la définition du fait religieux et de sa place au sein de l'histoire scolaire.

Elle constate une difficile prise de distance des auteurs vis-à-vis du texte religieux. Ainsi, si aucun manuel ne doute de l'historicité de Jésus, la tension avec le récit biblique semble conflictuelle. Parallèlement, les auteurs abordent le Coran comme la parole de Dieu, sans remise en question de cette affirmation. Dans cette même veine se trouve aussi une interrogation sur le rapport de l'école laïque aux interdits religieux, à travers notamment les représentations du prophète. Certains choisissent ainsi de les supprimer, quitte à retoucher les documents, alors que d'autres les laissent.

Les auteurs de manuels semblent entretenir un rapport compliqué à l'islam. Le Coran, par exemple, apparait surtout comme un texte de loi. Ils traduisent « islam » par « soumission », mais le mot dérivant d'*aslama* signifie « se confier volontairement à Dieu ». Par ailleurs, ils définissent d'autres termes, comme *charia* ou *djihad,* dans des veines réductrices qui cantonnent l'Islam à une image guerrière. Cette confusion naît aussi du statut de quasi-synonymie construit entre les mots « arabe » et « musulman ». La dimension spirituelle de la religion de Mohammed est laissée de côté, tandis que de nombreux manuels emploient le vocabulaire croyant sans recul. Deux écueils antagonistes apparaissent : un excès de critique induit par l'actualité, ou une quête, dans un passé glorieux, d'une forme de compassion.

Malgré tout, la chercheuse considère ces erreurs comme des défauts de connaissance, ou de spécialisation des auteurs, et non comme des choix délibérés. Elle note par ailleurs que les manuels ne sont pas de simples traductions des programmes, ce qui apparaît comme une évidence pour un didacticien. Elle évoque ainsi l'enseignement de l'histoire des Hébreux alors que la prescription ne traite que de la religion.

Comme en 1972, les religions restent associées aux époques lointaines. Elles sont principalement abordées dans leurs phases de création, sans liens avec leurs actualités. Ceci peut, entre autres, conduire à plaquer sur les autres sociétés l'image de l'occident sécularisé. Mireille Estivalèzes voit là le récit positiviste de l'histoire. Une constante, depuis 1972, réside aussi dans la représentation de la religion comme un objet politique, les monothéismes servent alors à l'unification. Comme en 1972, encore, elles ne sont abordées que par l'extérieur. Les questions relatives à la foi ou à la signification des croyances sont ainsi laissées de côté. Comme en 1972, enfin, les cultes renvoient au foyer européen et aux trois monothéismes qui y occupent des rôles importants. Mais aucune place n'est accordée aux autres religions, que l'on parle du bouddhisme, de l'hindouisme ou des différents systèmes de croyances africains ou amérindiens, etc.

S'appuyant notamment sur une enquête elle s'intéresse ensuite à d'autres religions et dresse une liste des écueils et difficultés que leurs enseignements pourraient induire. Nous remarquons que, si l'auteure s'ouvre à l'Asie, elle oublie l'Afrique ou les Amériques. Nous déduisons de cela qu'elle s'intéresse principalement aux religions « organisées ».

| religions | Écueil et difficultés |
|---|---|
| Antique | Une approche superficielle du fait de leurs disparitions |
| | Abordé par la mythologie au détriment des spiritualités ou rites |
| Judaïsme | Aborder uniquement par la Bible risque de rendre difficile le recul |
| | Une présentation ritualiste séparant orthopraxie et significations |
| | Son maintien, contrairement aux religions antiques, rend difficile d'abord |
| Christianisme | Difficile détachement de son poids dans l'histoire du pays |
| | Craintes de certains de voir le cours muter en catéchisme |
| L'Islam | Il pose la question de l'altérité, l'image de l'autre |
| | Replis identitaires possibles de certains élèves, musulmans ou non |
| | La stigmatisation en ne donnant qu'un aspect guerrier et violente |
| | Ou par opposition, donner une vision irénique |
| | Se focaliser sur les origines induirait une vision monolithique |
| | Se borner à une vision ritualiste excluant l'apport spirituel du Coran |
| Les religions d'Asie | Une faible représentation en lien avec le peu d'espace dans la société. |
| | Un manque de familiarité avec l'univers culturel. |

*Tableau 1: Les difficultés d'enseignement des religions, selon Estivalèzes*

Ce tableau nous permet d'appréhender les contraintes particulières à chaque culte. Le fait religieux engendre un ensemble de difficultés, mais chacune de ses parties possède les siennes. Nous pouvons ainsi noter qu'elle met en avant, dans le cas de l'enseignement des religions d'Asie, un manque de familiarité avec l'univers culturel. Cet enseignement nécessiterait, sans doute, la mise au point d'un certain nombre d'éléments de vocabulaire et de civilisation. Contrairement aux manuels qu'elle a pu étudier, ceux de 6e de 2008 abordent l'extrême oriental. Nous les utiliserons afin d'appréhender cette difficulté particulière et sa prise en compte par les auteurs.

Mireille Estivalèzes introduit le concept d'agnosticisme méthodologique, mis en lumière notamment par Michel Lagrée et Jean Baubérot. Il défend l'idée que, pour faire admettre par tous un discours scientifique sur le religieux, nous devons nous contenter de traiter des éléments superficiels, ce qui reste d'autant plus vrai dans le cadre d'une école laïque. La difficulté principale qui s'impose à l'enseignement du fait religieux réside dans un souci de légitimité. À travers cette délimitation, c'est aussi la désignation des savoirs transposables qui est abordée. Malgré la confusion persistante, vis-à-vis du texte sacré, cette science doit servir de référence. L'agnosticisme méthodologique peut alors apparaître comme un gage. La transposition d'objets issus de la théologie parait donc impossible. Au-delà, nous touchons aussi à l'impossibilité, selon Michel Verret ou Yves Chevallard, de transposer certains savoirs liés à l'expérience personnelle.

Trois écueils principaux s'opposent à l'enseignement du fait religieux. Ces écueils découlent, peut-être, d'une approche rationaliste et scientiste de cet enseignement. Le premier réside dans le renvoi des religions dans un passé lointain, le second dans le

cantonnement de l'étude au politique, le troisième dans la limitation aux dimensions rituelles.

Le sociologue des religions Michon (2014) revient sur les critiques de Mireille Estivalèzes et sur les programmes de 2008. Il constate ainsi qu'ils lui répondent marginalement. Les religions sont toujours principalement traitées au moment de leur naissance, donc en 6e et 5e. Cela explique notamment les difficultés des jeunes qu'il a interrogés à formuler des connaissances à leur propos. Par ailleurs, il avance une réelle évolution avec la présence dans les programmes de parties consacrées à la Chine à l'Inde et aux empires africains.

- Une thèse sur les origines

La thèse de Véronique Deneuche nous semble, sur de nombreux points, opposée à celle de Mireille Estivalèzes. Elle y étudie *les faits religieux dans les manuels d'histoire du collège, sous la Ve République* (2010), en se limitant ici aux seules origines des trois monothéismes. Même si la thèse s'inscrit dans les sciences de l'éducation, aucune référence explicite à la TTD n'apparait. Cependant, son directeur, Claude Lelièvre, mentionne, entre guillemets, le « savoir savant » dans la préface du livre tiré de son travail (2012, p. 7). Dans le corps de l'ouvrage, elle donne comme titre à une sous-partie « savoir savant/savoir enseigné : deux exemples de documents iconographiques » (2012, p. 122). Elle y interroge la relation entre l'histoire des religions, produite dans les institutions savantes (EPHE et Universités), et le savoir diffusé dans les manuels.

Son choix de se cantonner aux origines des trois monothéismes induit une limite importante. Comme l'a montré Mireille Estivalèzes, les programmes se focalisent sur cette période. En s'y bornant, Véronique Deneuche ne semble pouvoir conduire qu'à un renforcement de cet état de fait. Pour autant, cette thèse permet de mettre en lumière l'effet des changements sociétaux et des évènements historiques sur l'enseignement des religions. Par ailleurs, la place, qu'elle accorde aux exercices offre une alternative aux autres travaux qui se contentent d'approcher le texte d'auteurs ou la représentation documentaire. Nous pouvons, sans doute, voir là l'influence de l'HDS.

La thèse se construit autour de trois questions de recherches. Dans un premier temps, elle s'interroge pour savoir s'il y a un enseignement du fait religieux dans les manuels d'histoire secondaire, et si oui, comment pourraient-ils être constitués. Le rôle central accordé aux trois monothéismes pousse vers la seconde question.

La chercheuse observe, alors, s'il y a eu une évolution de cet enseignement au cours de la période. L'interrogation principale réside dans l'étude du fait religieux tel qu'il est présenté, s'il se détache du récit confessionnel pour se rapprocher d'un récit scientifique, ou si c'est le contraire. Enfin, l'évolution des manuels au cours de la période pousse l'auteure à interroger son effet sur la construction du fait religieux.

Au-delà de ces questions, ce qui semble essentiel est avant tout la distance que les manuels peuvent imposer vis-à-vis de leurs objets. Leurs discours portent-ils davantage

vers la science ou vers la foi ? Cette opposition transparaît dans le travail produit sur la Bible. Pour elle, une majorité d'auteurs sur la période étudiée jouent de confusion en sa dimension d'objet historique et de vecteur de vérité. Même s'il est défini comme texte mythique, le discours biblique sert de source à l'histoire des Hébreux et du judaïsme. Véronique Deneuche rejoint ici les observations de Mireille Estivalèzes. Elle note par exemple que malgré une absence de traces archéologiques, l'Exode reste toujours présent dans les manuels qui s'appuient sur le texte de la Bible. De même, la vie de Jésus donne souvent lieu à des exercices durant lesquels les élèves replacent des scènes du récit évangélique. Par ailleurs, les miracles eux-mêmes ne semblent pas remis en question.

Au terme de son travail, l'auteure retrouve des éléments d'un savoir préscientifique autant que des connaissances issues du catéchisme. Elle note ainsi que certains éléments doctrinaux relatifs au christianisme se retrouvent dans les lexiques. Ces derniers voient de nombreux changements. Certains taxons disparaissent, comme « catéchumène » qui quitte les lexiques dès 1977, alors que d'autres apparaissent. Ces changements suivent les évolutions dans les connaissances du langage religieux par les élèves.

Nous pouvons trouver là une importance cruciale dans l'approche de la représentation du fait religieux. Ce vocabulaire, toujours présent, permet d'appréhender ce que les auteurs croient connaître des savoirs des élèves. Ces objets sont diffusés dans les manuels sans en être des sujets d'enseignement, qui permet aussi d'appréhender d'autres objets clairement utilisés, mais non explicitement enseignés.

La chercheuse soulève ensuite la question du traitement des documents. Des ouvrages présentent certains textes bibliques, dans les années 1970, sans que le travail de modification soit stipulé. Elle relie cet état de fait aux contraintes éditoriales qui agissent sur les livres comme médias. Celles-ci découlent du formatage des manuels et des choix de documentation. Elle associe à cette contrainte le retard que peuvent connaître les ouvrages vis-à-vis des productions scientifiques.

Elle aborde ce point à travers l'exemple d'une mosaïque. Celle-ci représente une mise à mort de chefs barbares, mais est légendée, depuis 1957, comme un martyr de chrétiens. Elle estime que cette erreur découle d'un manque dans les documents relatifs aux martyres. Ceci influence, sans doute, le traitement du martyre des juifs, qui n'apparaît que dans un manuel de 1977. Cette mauvaise légende de la mosaïque ne peut pas, pour elle, découler d'un défaut de connaissance, mais du choix délibéré d'une représentation plus marquante. Dans un sens inverse, elle note que les manuscrits de Qumran sont apparus très tôt dans les manuels scolaires, alors même que les chercheurs n'y avaient qu'un accès restreint.

Malgré une insistance dès 1987, c'est dans les années 1990 que le changement s'amorce réellement. La dimension religieuse du judaïsme doit être mise en avant dans l'étude des Hébreux alors que le christianisme sort de la civilisation romaine pour bénéficier d'un chapitre autonome. Pour ce qui est de l'Islam, la présentation de

Mohammed, du Coran et de l'expansion de la civilisation musulmane est placée au centre d'un cours sur le monde musulman.

À partir de 2002, les programmes s'inscrivent dans le socle commun. L'histoire s'établit alors au croisement de trois piliers : « la possession d'une culture humaniste », « l'acquisition des compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'esprit d'initiative ». En 2008, la prescription aurait pu permettre une large avancée avec la mise en place d'une entrée thématique et la création, en 6e, d'une partie consacrée aux origines des trois monothéismes. Pour autant, cette modification ne voit pas le jour et l'Islam retourne en 5e.

Contrairement à Mireille Estivalèzes, qui critique les illustrations anachroniques, elle salue la présence dans le Hatier et le Magnard de 2009, de photographies qui donneraient une dimension actuelle au judaïsme. Pour notre part, cette valorisation constitue précisément un point problématique. Si elles ont leurs places dans des manuels, elles nous paraissent incongrues dans un chapitre dédié à l'Antiquité. Ceci pour deux raisons. La première tient aux documents et à ce qu'ils montrent, des images contemporaines au milieu d'un chapitre antique. La seconde tient à l'image que l'on peut implicitement tirer d'une telle représentation, un judaïsme anhistorique.

Ce problème laisse transparaître une volonté de trouver un enseignement de la religion dans un cours d'histoire et non de la religion comme objet d'histoire. Étrangement, alors qu'elle salue l'usage de photographies anachroniques, elle critique, à juste titre, l'emploi du mur des Lamentations comme illustration le temple de Salomon. Le lieu saint remonte seulement au sanctuaire d'Hérode.

Comme Mireille Estivalèzes, elle note que les manuels présentent le judaïsme comme monothéiste dès son origine. Se trouve là une fracture entre les histoires savante et scolaire. En effet, pour la plupart des spécialistes les Hébreux n'abandonnent pas la monolâtrie avant l'exil à Babylone.

Son travail permet aussi de mettre en lumière l'influence de la société sur la représentation du fait religieux. La mort du christ semble une question épineuse, principalement dans la proximité de l'holocauste. Jules Isaac rend les grands prêtres juifs responsables de la mort de Jésus. Plus tard, dans les années 1985, les Romains doivent l'assumer. L'évolution de cette représentation va de pair avec une redécouverte de la judaïté de Jésus.

L'islam semble ici aussi poser problème. Elle note ainsi que, dans la plupart des manuels, il n'occupe qu'une faible place au regard de celle qui est accordée à la civilisation, les bâtiments religieux apparaissent sous un angle seulement patrimonial. Par ailleurs, il est montré comme particulièrement normatif avec une certaine insistance sur la restriction du droit des femmes. Contrairement au christianisme, dans le cas duquel elle note la présence d'un savoir catéchistique, les manuels laissent peu d'éléments doctrinaires au sujet de l'Islam.

Contrairement aux deux autres monothéismes, alors que les fêtes ne sont même pas évoquées, les obligations cultuelles, sous la forme des cinq piliers, sont unanimement décrites. La prière et le pèlerinage occupent le plus d'espace. La première est le plus souvent associée à des photographies d'hommes alors que le second est associé à une photographie de la Kaaba présente dans tous les manuels. Au-delà de toutes ces observations sur l'enseignement de l'Islam, Véronique Deneuche arrive à la conclusion que les auteurs prennent de grandes libertés dans sa représentation en restant bloqués à des gestes. Les musulmans apparaissent comme violents. Par ailleurs, le mot djihad, alors qu'il désigne littéralement un « effort », tous les livres, qu'elle a étudiés, le traduisent par la « guerre sainte ».

Toute la thèse montre la difficulté qu'il peut y avoir à traiter du fait religieux dans un manuel scolaire. Les auteurs semblent osciller en permanence entre un discours historique et un discours de foi. C'est bien, selon Véronique Deneuche, la question du statut du texte sacré qui est présenté ici. Elle note par ailleurs un retard sur la discipline savante. Pour elle, cela tiendrait aux difficultés qui peuvent exister dans l'écriture des manuels scolaires. Ces derniers peineraient, pour le fait religieux à produire un récit objectif.

L'effet maquette semble constituer une des contraintes principales dans la présentation des contenus. Empêchant des mises en forme plus en accord avec la variété des savoirs. De tout cela découle une discordance entre l'esprit du programme et les manuels scolaires qui conservent des éléments issus des moutures antérieures. Malgré tout, il semble qu'aujourd'hui comme hier et durant toute la Ve République l'enseignement du fait religieux puisse constituer un problème. Cela dénote que les finalités qui peuvent prévaloir quant à la nécessité d'un tel enseignement dans les sphères politiques comme dans la société s'opposent à des contraintes qui comptent elles aussi.

- Une thèse de sociologie

La thèse de sociologie d'Arnaudo (2011) s'intitule *les enjeux républicains des mutations curriculaires : « l'enseignement du fait religieux » en histoire au lycée*, et porte sur les deux dernières années du secondaire. Elle évoque un tribut au travail de Mireille Estivalèzes dont elle reprend le propos. Son travail s'inscrit dans la sociologie du curriculum et porte sur le curriculum réel et pas seulement sur les manuels. Elle interroge ainsi un certain nombre de sources, depuis les prescriptions jusqu'aux manuels, conduit des entretiens avec des inspecteurs et des enseignants et consulte des mémoires professionnels.

Cette thèse observe les mécanismes d'une sélection et d'une production du fait religieux en tentant d'appréhender le curriculum réel. Par ailleurs, la part de sa recherche consacrée aux manuels scolaires traite surtout de l'enseignement d'une théorie de la laïcité.

Le chapitre, intitulé l*es transmissions du « fait religieux » le cas des manuels d'Histoire de Premières professionnelles et technologiques et de Terminales générales et technologiques,* s'inscrit dans une partie consacrée au cadre institutionnel de l'histoire scolaire, comme interprétation des programmes. Elle présente cependant la position intéressante qui consiste à questionner sur différentes filières et pas simplement sur l'enseignement général comme c'est souvent le cas. Au lieu de traiter les manuels en entier, elle se contente d'aborder les chapitres les plus logiquement désignés pour abriter le fait religieux. Arnaudo (2013 ; 2009) a produit, à partir de ce travail de thèse, des articles sur le traitement du fait religieux dans les manuels.

Elle défend l'hypothèse qu'à défaut d'une histoire laïque des religions, l'éducation nationale enseignerait une histoire politique. Elle avance alors, l'idée que l'histoire serait recontextualisée pour correspondre aux attentes de l'institution scolaires et notamment correspondre à de nouvelles modalités de la citoyenneté. Sans parler de TD (même si Yves Chevallard apparait dans les références bibliographiques), elle emploie les termes caractéristiques de sa théorisation.

L'enseignement du fait religieux s'inscrirait dans les finalités de l'école, c'est-à-dire la citoyenneté. Elle pense qu'il varie, en fonction de l'évolution des programmes, des rapports entre enseignants et élèves, des définitions de la discipline historique autant que des idées présentes chez les élèves. Elle tire de ces observations l'hypothèse que les lycéens ne se trouvent pas tous confrontés aux mêmes enseignements « quand les rapports aux savoirs historiques "du fait religieux" varient et qu'il existe différentes représentations de l'histoire et de son enseignement. » (2011, p.16). Cette variété se retrouve d'ailleurs, notamment, à travers les différences d'espace étudié par les programmes, et de volume consacrés à l'enseignement du fait religieux.

Ce que Cécile Arnaudo met en lumière c'est, à travers l'analyse de quatorze manuels de cycle terminal, l'usage du fait religieux dans la construction de la citoyenneté républicaine. Dans une communication, portant sur les manuels disponibles à la rentrée 2006, comme outils d'enseignement du fait religieux, elle observe aussi l'effet du rapport Debray sur la transposition du fait religieux.

Cette analyse l'a conduit à observer l'importance d'une théorie du religieux présent dans toute communauté humaine. Dès lors, la religion apparait dans le cadre de la construction du multiculturalisme. Dans cette construction, les religions et leurs croyants créent une fracture au sein de la société laïque. Elle montre ainsi l'existence d'un choix de moralisation, la laïcisation comme outil d'intégration. Les religions, dans les manuels professionnels, apparaissent comme des éléments constitutifs de la société multiculturelle, alors que la laïcité permet l'existence de cette dernière. L'école, qui s'impose comme nouvelle source de morale, contribue à délégitimer la religion dans la société.

Dans une optique différente, les auteurs des manuels des filières générales présentent la société comme toujours en cours de laïcisation, notamment dans le cas de l'École. Les

deux constructions s'opposent autour de celle du fait religieux. Deux finalités se confrontent, même si une seule véritable disposition transparait, celle des manuels conçus comme outil de diffusion de la laïcité. Un traitement différencié des religions semble émerger. Par ailleurs, le port du voile apparait comme la seule pratique à poser problème. De son côté, le catholicisme est présenté comme une religion historique.

Cécile Arnaudo semble ainsi opposer à la religion normative la production d'une mémoire collective, par l'État, qui permettrait le « vivre ensemble ». Les manuels défendent aussi la thèse d'un déclin des pratiques religieuses. Cette communication porte tout de même une grande limite qui tient au peu de diversité des périodes étudiées et donc des religions mises en lumière : le Catholicisme et l'Islam. Pour autant, son intérêt principal réside dans cette différenciation entre filières générales et professionnelles.

Les programmes de 1re professionnelle consacrent un chapitre au fait religieux depuis 1850 qui, dans le corpus, ne semble être repris tel quel que par le manuel Hachette de 2004. La recherche porte sur quatorze ouvrages qu'elle interroge :

> « […] en quel sens les auteurs des manuels participent-ils à la création de différents discours sur "l'enseignement du fait religieux" ? Comment interprètent-ils l'injonction d'un "enseignement du fiat religieux" différencié selon les séries de baccalauréats ? Comment conservent-ils cette injonction ? Par quels moyens la traduisent-ils ? Quels faits religieux choisissent-ils de présenter ? Ont-ils leur propre conception de "l'enseignement du fait religieux" ? Les érigent-ils à travers chacun des quatorze manuels ? En conséquence, pourrions-nous observer des variations de discours non seulement selon les programmes d'enseignement, mais aussi selon les groupes d'auteurs et les maisons d'édition qui publicisent leurs discours sur "l'enseignement du fait religieux" ? » (2011, p.32).

Elle s'intéresse aux contenus en s'appuyant à Charlot qui a développé dans les années 1970 une approche politique de l'éducation. La pédagogie n'est, pour lui, qu'un outil qui masque la dimension sociale et politique de ce qui est diffusé. Une pédagogie sociale devant être socialiste, la lutte pédagogique constitue une partie de la lutte des classes. Cécile Arnaudo avance ainsi que tout discours sur les savoirs scolaires est tout à la fois épistémique, identitaire et social.

Avec Bernard Charlot, elle défend l'idée d'un savoir scolaire socialement construit. Les auteurs des manuels portent, alors, dans la construction de leurs ouvrages, des idées sur l'éducation et l'apprentissage. Ils transmettraient des « rapports au savoir » (2011, p. 185) autant que des savoirs. La dimension épistémique du rapport au savoir se matérialise dès que les auteurs tentent de produire des objets de savoir. La dimension identitaire se matérialise lorsque l'on pense que devenir quelqu'un dans la cité nécessite l'acquisition de savoirs particuliers. Enfin, la dimension sociale « car le long processus culturel de sécularisation du religieux et son interprétation fondent les récits sur la laïcité dans les parties des manuels étudiés. » (Arnaudo, 2011, p. 186).

Son étude montre que, dans les quatorze manuels, le phénomène de sécularisation forme la base du récit. La Laïcité constitue alors un compromis avec les religions établies sur le territoire ainsi qu'un outil de restructuration de la société.

Afin d'aborder le traitement de la laïcité dans les livres de 1re professionnelle, Cécile Arnaudo s'appuie sur les travaux de Jean Baubérot. La laïcité apparaît comme l'aboutissement d'un mouvement plus profond. Par opposition, les manuels de Tle générale accordent une place importante à l'actualité juridique de la question. L'École comme émanation de l'État est alors un lieu en cours de laïcisation.

Ces trois thèses ne constituent, finalement, qu'un échantillon des travaux sur l'enseignement de l'histoire. Certaines autres qui abordent, de façon marginale, des ouvertures sur le fait religieux, nous permettent d'appréhender ce qui est communément observé. Nous l'avons noté, le fait religieux se résume généralement aux simples monothéismes. Cécile Arnaudo opère une petite variation en s'intéressant à la laïcisation de la société, qui constitue un autre redécoupage. Une recherche qui viserait la définition de l'objet nécessiterait d'appréhender l'intégralité des manifestations du fait religieux.

Cette réduction aux religions du Livre permet ces interrogations si importantes chez Véronique Deneuche et Mireille Estivalèzes autour de la distance prise vis-à-vis des sources religieuses, Bible, Évangile ou Sîra concernant la vie des personnages centraux. Nous verrions un intérêt à regarder si de telles tensions pourraient exister dans le cas d'autres religions, comme le bouddhisme ou le taoïsme par exemple.

Le fait religieux n'est pas abordé intégralement. Cependant, son étude comme isolée de tout le reste implique des limites. Les auteurs passent ainsi outre les contraintes qui s'appliquent à l'histoire scolaire dans son ensemble. C'est ce que nous mettions en lumière dans la thèse de Mireille Estivalèzes, mais qui n'en reste pas moins présent, de moindre manière, dans les deux autres. Or, le fait religieux n'apparaît pas seul dans le cours de l'histoire scolaire. S'impliquant dans une mise en intrigue qui le dépasse, les objets qui le composent sont soumis au besoin de cohérence nécessaire. Nous ne pouvons pas, en effet, nous contenter d'appréhender l'objet pour lui-même, mais dans le cadre général du rôle qu'il peut jouer. Le fait religieux transposé doit être étudié dans son économie comme dans son écologie.

Par ailleurs, ces trois thèses dépassent largement les manuels dans le cas de Mireille Estivalèzes et Cécile Arnaudo, ou une période donnée pour Véronique Deneuche. Cette dernière aborde les manuels pour ce qu'ils sont, c'est à dire prioritairement des outils didactiques dans lesquels les questions comme les documents occupent une place importante. Elle donne, par ailleurs, une importance particulière à la dimension artistique des manifestations du fait religieux. Les autres recherches, dans leur majorité, abordent l'histoire scolaire comme action politique. Si nous ne nions pas cette dimension, se limiter à celle-ci nous parait réducteur.

Appréhender l'enseignement du fait religieux implique d'interroger les contraintes qui s'imposent dans le cadre de la discipline. Nous partageons l'intérêt d' Urbanski pour

la question qui semble constituer l'origine de son livre. S'agit-il d'un objet particulier ou d'un objet comme les autres ? Les ramifications de cette question peuvent se retrouver dans la recherche de Deneuche et son empressement à approuver l'usage de photographies pour illustrer une leçon d'histoire antique. Il s'agit alors d'une différence entre un fait religieux qui se trouverait dans le cours normal de l'histoire, et un fait religieux que nous voudrions en extraire.

# Synthèse

« Religion », « religieux », « fait religieux » ou encore « monothéisme » ; nous pourrions continuer cette litanie. La question reste floue comme son enseignement. Face à la multitude de concepts qui habitent les sciences des religions, la TD doit choisir. Les recherches que nous avons pu rencontrer se limitent donc à un survol.

Le fait religieux dépasse pourtant largement les canons du catholicisme, du sunnisme et d'un judaïsme majoritaire. Il se répand dans la société et se manifeste sous différentes modélisations. Les pratiques, les croyances, tissées ensemble comme autant de complexes, existent partout. Les évolutions du très laïcisé occident n'en connaissent pas moins des formes religieuses dont le qualificatif apparait plus ou moins consensuel. Pour autant, peu de travaux évoquent l'enseignement de ce fait religieux pris dans son ensemble. Finalement, si la définition offre une large ouverture, la recherche présente un enseignement des religions. Celles-ci ne se construisent pas dans l'adhésion, mais dans un rapport laïcisé, même si la distance manque souvent. Nous souhaitons alors pallier ce problème en embrassant l'intégralité du religieux.

Au-delà de ces limites, nous pouvons aussi observer dans ces quelques travaux que les trois monothéismes se trouvent tronqués et orientés. La TD à l'œuvre laisse entrevoir les contraintes qui s'opèrent sur cette construction. Elles montrent la nature composite de ces représentations, entre textes d'auteurs et documents, entre discours sur l'objet et théorie sur l'enseignement. Comme nous le notions plus haut, ce fait religieux traduit une interrogation sur sa qualité d'objet d'enseignement. Nous devons alors déporter notre focale afin d'interroger plus largement la littérature sur l'histoire scolaire et les différents objets qu'elle diffuse.

# 2. L’histoire scolaire comme objet de recherche

Aborder la littérature, c’est aborder ce que les scientifiques qui ont pris pour objet disent de la construction de l’histoire scolaire. Si c’est de l’enseignement du fait religieux que nous avons souhaité traiter, c’est de l’histoire scolaire en général dont nous traiterons ici. Interroger la littérature passe, nous semble-t-il, aussi par un questionnement des disciplines scientifiques qui peuvent les porter.

Scientifiques de l’éducation, nous pourrions prendre la didactique de l’histoire comme la discipline évidente. Pour autant, elle partage cet objet avec d’autres, comme la sociologie de l’éducation, l’histoire, voire les sciences des religions.

Aborder l’histoire scolaire et sa construction sous-entend deux formes d’approches parallèles et parfois antagonistes. D’une part, les recherches peuvent interroger la construction des contenus à travers une variable temporelle. Nous rencontrons alors des recherches que nous devons principalement à des historiens. Ils écrivent les histoires de l’enseignement de tels ou tels objets.

Une autre approche consiste à observer cet enseignement en faisant bouger d’autres variables, plus temporelles, mais institutionnelles. Certains chercheurs comparent les traitements d’un même objet de savoir historique dans différents pays. Cependant, ces oppositions absolues connaissent de nombreuses limites et quelques recherches abordent la diffusion d’un même objet en prenant pour référence la variable temporelle ainsi qu’institutionnelle.

La didactique, écrit Yves Chevallard, est la discipline qui étudie les conditions et contraintes qui pèsent sur la diffusion d’un complexe de praxéologies, ou de ses parties, dans la société ou ses institutions. C’est sous cet angle des contraintes que nous avons choisi d’interroger la littérature. Sans exhaustivité, nous tenterons dans les quelques pages qui suivent d’identifier ces contraintes sur la diffusion de l’histoire dans l’institution scolaire, à travers ce que la littérature évoque.

Concernant l’écriture de l’histoire scolaire, la littérature semble s’étendre à l’infini entre des objets divers et des approches multiples. Un élément essentiel, commun à toute la littérature, et sur lequel nous reviendrons plus loin, nécessite d’être précisé avant tout. L’histoire scolaire diffère de l’histoire savante. Si la seconde, l’histoire que nous produisons dans les universités, accepte les débats, oppositions et contradictions, la première, l’histoire scolaire, s’y oppose. Bien au contraire, elle n’accepte, dans la classe, qu’une seule version, à laquelle l’élève doit adhérer.

Par ailleurs alors que l'histoire savante est, pour paraphraser Moniot (1993), un océan sans rivage, l'histoire scolaire elle se trouve contrainte par le temps, le volume, mais aussi les capacités des élèves, autant d'éléments que nous verrons dans cette première partie. Si nous avons choisi de ne pas nous restreindre à la seule didactique, comme nous l'écrivons dans les pages qui suivent, nous ne sommes pas allés jusqu'à l'exhaustivité.

# 2.1 Différentes sciences

C'est dans le champ de la didactique de l'histoire que s'inscrit notre travail. Certains des travaux que nous évoquerons se trouvent à l'extérieur de ce champ, peu institutionnalisé, dans les didactiques disciplinaires pour certaines, l'HDS, la sociologie ou de l'historiographie. Si la didactique de l'histoire a évolué vers des connaissances plus précises et des recherches affinées (Lautier & Allieu-Mary, 2008), elle nécessite toujours, comme le défend Souplet (2012) dans sa thèse, l'importation de concepts et d'outils depuis les champs voisins.

- Définir la didactique de l'histoire

Cette porosité du champ, mise en valeur par l'ouvrage collectif d*idactique et histoire* (Lalagüe-Dulac, Legris, & Mercier, 2016) nous conduit à tenter de définir la didactique. Moniot (1993) l'envisage comme intrinsèquement liée à la discipline historique. Selon lui, elle interroge ce qui se produit lorsque nous apprenons une discipline et lorsque nous l'enseignons. Historien mettant en place un questionnement sur l'enseignement, il a joué un rôle essentiel dans son institutionnalisation toujours partielle comme le notent Lautier et Allieu-Mary (2008). Il attribue aux fondements de celle-ci différents questionnements. Dans un premier temps, elle s'intéresse à la discipline scolaire elle-même autant qu'au fait de penser en histoire ou à la gestion des usages politiques (Henri Moniot, 2006).

Lalagüe-Dulac, Legris et Mercier (2016) donnent, en introduction à l'ouvrage que nous avons déjà cité, des définitions qui découlent de celle d'Henri Moniot. Dans un premier temps une acceptation large : la didactique s'intéresse à la façon dont on apprend l'histoire. Tout semble alors dépendre des sciences qui fournissent des éléments théoriques.

La didactique de l'histoire semble dans un premier temps, lorsqu'elle s'intéresse à la construction de l'histoire et des apprentissages, à l'épistémologie d'une part, à la psychologie cognitive et aux sciences du langage d'une autre part. Dans les faits, ces deux approches semblent s'unir le plus souvent et constituer le noyau de la discipline.

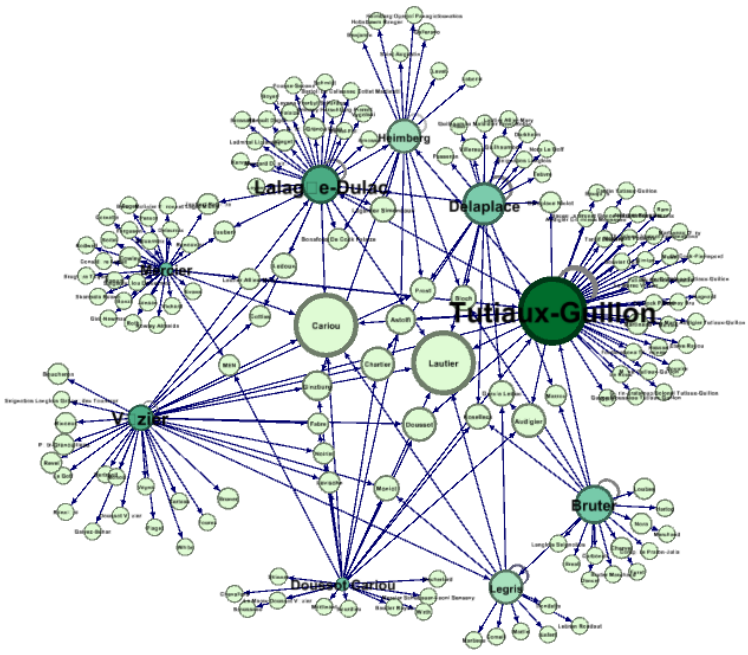
Dans une seconde approche de la didactique de l'histoire, une approche qui nous convient davantage, ce sont les pratiques enseignantes et les manuels qui sont questionnés. À l'écoute des sciences sociales, cette didactique observe et applique un regard inductif plus qu'hypothéticodéductif à l'enseignement de l'histoire. Cette

didactique tente de rendre compte des pratiques, des coutumes disciplinaires des constantes.

Une lecture plus avancée de l'ouvrage et une analyse des références bibliographiques tendent à montrer cependant un ensemble de référence commune pour un groupe qui se voudrait dispersé entre histoire et didactique. Didier Cariou, Nicole Lautier ou Nicole Tutiaux-Guillon occupent ainsi une place centrale dans les références. Dans le cas de cette dernière auteure, l'usage important de l'autocitation grossit sans doute son emplacement, mais elle reste tout de même citée par ses pairs.

Il ne s'agit pas, malgré tout, d'un groupe de personnes qui discutent de didactique depuis des univers distincts. Cependant, nous trouvons intéressant de noter l'importance des auteurs cités de façon singulière. Souvent cependant ils apparaissent pour l'exemplarité de leurs recherches, dans une veine mise en lumière par l'auteur, davantage que pour faire référence à leurs travaux. D'une façon ou d'une autre, les auteurs se trouvent reliés entre eux.

*Illustration 1: Mise en réseau des références bibliographiques d*idactique et histoire *(Lalagüe-Dulac, Legris & Mercier 2016)*




Une tentative alternative de définition pourrait ainsi passer par les autres disciplines. Souplet invoque le patronage de Reuter en didactique du français qui définit la didactique comme science s'interrogeant sur les contenus comme objets d'enseignements et d'apprentissages (2012). Au-delà, Yves Reuter évoque la didactique comme particulière aux disciplines scolaires (2008, 2014). Dans les deux cas, elle se trouve reliée à une discipline particulière, en ce qui nous concerne, l'histoire.

Jean-Pierre Astolfi, pour sa part, définit la didactique des sciences expérimentales comme une recherche se questionnant sur la diffusion des sciences dans la société, dans l'école bien entendu, et aussi dans d'autres lieux, par exemple les musées. Elle se doit alors d'intégrer des éléments d'épistémologie, notamment, et d'interroger tout à la fois la définition des savoirs qui seront diffusés dans la classe et les situations de classes (Astolfi & Develay, 2002).

Pour notre part, par assujettissement sans doute à une formation didactique reçue sous son professorat, c'est vers Yves Chevallard et la TAD que nous nous tournons pour tenter une définition de la didactique de l'histoire. Sans prendre part au débat concernant l'existence d'une didactique ou de didactiques, qui a donné lieu à un dossier dans la revue *éducation et didactique* (Ligozat, Coquidé, Marlot, Verschure, & Sensevy, 2014), la définition issue de l'approche anthropologique nous semble plus pertinente.

Afin de ne pas employer des termes propres à la TAD que nous développerons en seconde partie, nous lui emprunterons une définition dans un langage plus simple :

> « la didactique est la science de la diffusion (et de la non-diffusion, voire de la rétention) des connaissances, savoirs et pratiques dans un groupe humain déterminé — une classe scolaire, "la" société, une institution, etc. » (2003, p. 1).

Cette approche permet ainsi d'observer les contraintes spécifiques comme génériques qui portent sur les différents objets de savoir transposés (Chevallard, 2014). La didactique de l'histoire prise alors comme spécialité d'une science didactique pourrait se définir comme la science qui étudie la diffusion des connaissances historiques dans un groupe humain déterminé.

Bien qu'essentielle dans la compréhension du phénomène transpositif, ce n'est plus la discipline scolaire qui occupe le cœur de cette définition, mais l'objet de savoir diffusé, ce qui ouvre un champ large d'objets d'études. Pour autant, il ne s'agit pas de nier son importance dans cette diffusion, mais de la dépasser. L'histoire scolaire ne constitue, en définitive, qu'un mode de diffusion de l'histoire.

- … au-delà

Dans cette partie, sans pour autant tendre à l'exhaustivité, c'est de la construction de l'histoire scolaire, en grande partie au travers de la didactique de l'histoire, dont nous traiterons. Cependant, la littérature reste immense même si nous laissons de côté les travaux sur l'apprentissage. En conséquence des définitions multiples de la didactique, des oppositions théoriques peuvent exister entre les différents auteurs. La didactique de l'histoire se manifeste d'ailleurs par une absence d'homogénéité (Allieu-Mary, Audigier, & Tutiaux-Guillon, 2006 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Sans gommer les particularismes, nous tenterons d'en tirer des éléments utiles à une construction théorique sur l'édification de l'histoire scolaire.

De la même façon dont en histoire la question du chercheur participe à la désignation des sources (de Certeau, 1975), c'est la question de la construction de l'histoire scolaire qui induit l'assemblage de cette littérature. Nous considèrerons ici la production d'une représentation du passé, pour citer Ricœur (2000), et plus largement les contraintes qui pèsent sur l'activité historiographique.

*L'école et la nation* est le titre d'un ouvrage collectif dirigé par Falaize, Heimberg et Loubes (2013), dans les pages duquel la construction de l'histoire scolaire, l'évolution de ses objets est amplement étudiée. Elle reste avant tout une discipline scolaire. Elle existe, dans un premier lieu, dans les contraintes de l'école. Elle appartient à une catégorie que l'HDS a construite depuis les années 1980 autour des travaux de Chervel (1988). Prise dans les cadres de l'école, sous le joug de l'État et plus largement de la société, elle porte des finalités qui dépassent le récit du passé. Au fil des décennies, l'histoire scolaire a évolué depuis la construction d'une citoyenneté particulière à un régime en construction, dans une Europe fragmentée, à une *citoyenneté plurielle* pour reprendre le titre d'un article de Legris (2010a).

L'un des ouvrages fondateurs dans l'étude de l'histoire scolaire est l*e mythe national, l'histoire de France revisitée* de Citron (1987). L'auteure fait œuvre critique et montre que ce récit ne va pas de soi. Selon la préface de la dernière réédition, les difficultés se rajoutent au moment d'une « crise identitaire ».

Au-delà foisonnent les interrogations dans les vastes champs entre la didactique de l'histoire, l'HDS ou d'autres cadres théoriques. La didactique en elle-même s'intéresse à de nombreuses facettes, de l'enseignement des questions socialement vives (QSV) aux situations de classe, de la pensée historienne aux travaux qui en découlent (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

À travers une approche historicodidactique, Heimberg (2015) adopte une attitude à la croisée de l'histoire de la discipline et de sa didactique. Il approche l'enseignement de l'histoire dans son fonctionnement et son évolution. Dans une optique similaire, nous ne trouvons pas utile de séparer ce qui se situe dans la didactique et ce qui relève d'une approche historique de la diffusion scolaire de l'histoire.

Cette coexistence sur un même objet de différentes disciplines amène des théorisations parfois concurrentes est particulièrement mise en avant dans la thèse de de Cock (2016a). Si la chercheuse place son travail historique dans le champ de la sociologie du curriculum, elle n'en mentionne pas moins d'autres disciplines voisines, parfois sœurs, qui abordent le sujet. Si nous ne trouvons pas d'opposition frontale, nous pouvons tout de même percevoir sa préférence pour l'HDS d'André Chervel, ainsi que sur la sociologie du curriculum. Elle présente une évolution de la didactique de l'histoire vers une approche curriculaire. Dans cette vision, la didactique semble être liée à la notion de TD. Le reproche fait à la discipline serait de laisser de côté les interactions sociales.

La perméabilité reste entre l'HDS héritière d'André Chervel et la didactique disciplinaire de l'histoire. L'importance d'une approche issue des travaux du premier, que notent d'ailleurs Audigier (1995) ou Cariou (2013), nous conduira à prendre le temps de la questionner, surtout et principalement dans ce qui l'oppose à la TTD.

## 2.2 Différents objets, différentes contraintes

À travers la littérature, nous pouvons appréhender différentes formes de contraintes pesant sur l'écriture de l'histoire scolaire. Les finalités de la discipline elles-mêmes transcendent celles des objets particuliers, liés à leurs vies dans la société. Elle se trouve ainsi dominée par la politique, des conflits mémoriels, mais pas seulement. Les recherches qui font porter leur attention sur ces objets définissent aussi ce qui va être observé, les contraintes qui vont peser sur elles.

Dans le premier numéro du *cartable de Clio,* Audigier (2001) développe ces contraintes (Annexe B.1, p.6). Elles lui apparaissent émaner de différentes logiques — celle du monde de l'histoire, celle des élèves, celle de l'école — ainsi que des finalités de la discipline. La logique du monde de l'histoire se découpe ainsi, entre une logique du travail de l'historien, une logique d'exposition, une logique des évènements, et une logique chronologique. L'ordre temporel lui apparait comme « un principe organisateur obligatoire du texte de l'histoire » (2001, p. 59).

Nous pourrions laisser de côté les logiques de l'élève puisque nous nous cantonnons à l'analyse des manuels. Cependant, les auteurs entretiennent un rapport avec ce monde lorsqu'ils composent leurs ouvrages. François Audigier le désigne à travers les connaissances et représentations a priori de l'élève et le travail que ces connaissances nécessitent de la part des enseignants. Il fait ensuite référence aux logiques d'apprentissage, qui pèsent elles aussi sur l'écriture de textes d'histoire, dans le choix, notamment, entre une organisation thématique et chronologique.

D'autres contraintes tiennent par ailleurs au poids relatif de l'institution scolaire. Audigier (2001) en mentionne quelques-unes : le découpage du temps, la présence d'un groupe classe, l'existence d'un livre « constituant une référence pour l'élève » (p. 63). D'autre part, les savoirs historiques, pour être diffusés, doivent être enseignables, apprenables et évaluables.

Pour autant, quelque chose dépasse ces simples contraintes :

> « Logiques des savoirs historiens, logiques des élèves, logiques scolaires pèsent de manière directe ou indirecte sur la confection de nos programmes et de nos curriculums. Mais, ces logiques sont elles-mêmes soumises aux finalités. » (p. 63)

C'est principalement vers la construction d'un passé commun, comme finalité, que nous porte François Audigier. Cette volonté d'unir les élèves renvoie à l'édification d'une

histoire scolaire sous la forme d'une *vulgate* sans remise en question possible. Tout ce qui va à l'encontre de l'unité de la représentation ou de la nation est virtuellement dangereux.

Pour autant, l'introduction de variations se trouve légitimée dans la seconde partie de ce même article :

> « […] considérant que l'histoire reconstruite le passé, d'une part sous des formes multiples et variées et avec des procédures critiques et raisonnées, d'autre part selon les questions que nous posons et les significations que nous donnons aujourd'hui à ce passé, considérant également que toute personne est libre de ses appartenances et que l'identité de chacun a nécessairement une dimension mémorielle, il en résulte que l'enseignement de l'histoire, dans des sociétés plurielles et mobiles comme les nôtres, se doit de faire place à la diversité culturelle » (p. 69).

Cette idée est présentée sous l'angle de la construction de la citoyenneté comme possibilité d'action. L'enseignement de l'histoire semble alors dépendre du projet de société mis en place à travers lui. François Audigier souhaite historiciser les consciences d'élèves, futurs citoyens, et se placer dans le temps, l'espace et la société, pour définir qui sont « je », « nous » et « eux ».

C'est à travers quatre points qu'il définit le sens civique de l'histoire scolaire : son projet, son contenu, son sens et sa manière. Nous pensons cependant difficile de détacher le contenu du sens. Si la citoyenneté et l'histoire s'associent aisément, François Audigier note quelques limites. L'histoire, scientifique, ne peut pas s'encombrer de défendre une cause aussi légitime qu'elle fut. Ensuite, nous nous trouvons face à deux registres qui ne se recoupent pas nécessairement, l'action pour la citoyenneté, l'imaginaire pour l'histoire. Enfin, cette dernière étudie un passé qui parait détaché du présent de réalisation de cette éducation. Malgré les discours qui la servent, cette association ne s'impose pas. François Audigier considère que la dimension politique de cet enseignement se perd. Se pose ainsi l'existence d'une « citoyenneté molle », qui s'accommoderait d'une vision des mémoires comme propres à chacun, aussi nocive que leur négation.

La réaffirmation de ce lien semble passer par la prise en compte de la diversité culturelle. Pour une discipline construite autour de la figure de l'État-nation, ceci peut poser problème. Cela conduit à repenser notre modèle de citoyenneté. Les finalités devraient évoluer afin de traiter des mémoires qui ne demandent qu'à s'exprimer dans l'enseignement et qui contribuent à le conditionner. Ces mémoires et leurs influences dans l'histoire scolaire suivent la société et le poids de nouveaux groupes, jusque là minorisés.

À travers cet article, nous observons l'émergence d'un certain nombre de contraintes. Au premier rang de celles-ci se trouvent les finalités. Cette approche découle, sans doute en grande partie, de la définition que donne Chervel (1988) de la discipline historique. Nous le verrons plus loin.

C'est en nous aidant de ces contraintes et logiques que nous avons abordé la littérature. Nous avons choisi de nous intéresser à la diffusion de l'histoire dans les manuels, et nous avons rapidement constaté que l'élève se trouvait relativement absent des recherches. Pour autant, nous devons prendre en compte l'importance de celui-ci pour les auteurs, de même que la logique scolaire, surplombant pourtant largement les manuels. Finalement, c'est seulement autour des contraintes du « monde de l'histoire » ainsi que des finalités que nous nous sommes attachés à rendre compte des travaux.

## 2.2.1 Les finalités

La littérature laisse apparaître différentes finalités imposées à l'histoire scolaire. En conclusion de leur ouvrage sur la discipline, Garcia et Leduc (2004) en mettent quatre en lumière, sans entrer dans le détail des contraintes qu'elles pourraient impliquer. Elles se manifestent tout au long de la période étudiée même si leurs importances relatives peuvent varier. La première renvoie à l'*historia magistra vitae*. La seconde repose sur une fonction intégratrice et de socialisation. L'édification d'un passé commun doit alors conduire au « vivre ensemble ». La troisième, civique, attribue à la discipline un rôle dans la construction du citoyen. La dernière, enfin, se situe dans l'ordre intellectuel. La littérature, pourtant, ouvre une fenêtre plus large sur des finalités diverses, même si ces quatre ensembles constituent une base importante.

En 1984, un colloque est organisé à Montpellier pour traiter de ce sujet alors que le débat bat son plein après une intervention du président de la République. Politiques et historiens se suivent à la tribune pour affirmer les finalités que classe Perrot (1984) entre des orientations culturelles, mémorielles et pratiques. Ce dernier cas renvoie à la méthode critique.

Ces finalités ne conditionnent pas seulement les contenus. Elles s'expriment aussi, généralement de façon implicite, à travers des valeurs attachées à la discipline scolaire et qui semblent concurrencer, chez les auteurs, celles de l'histoire scientifique (Tutiaux-Guillon, 1998). À travers la transition d'un paradigme pédagogique à un autre, au cours du XIXe, et l'autonomisation de la discipline, Bruter (2016) montre le poids du changement de finalité sur ses composantes. Passant d'une dimension rhétorique à une dimension civique, elle conduit des modifications dans ses modes d'expositions autant que ses contenus.

- Civiques, patrimoniales, intellectuelles ou politiques

Pour autant, ce qui nous intéresse ici ne réside pas dans une étude des finalités de l'histoire scolaire, mais des contraintes qu'elles font peser sur son écriture. Nous verrons que Chervel (1988) donne différents types de finalités selon des lieux dans lesquels elles s'imposent, école ou discipline. Une autre lecture pourrait consister à leur partage en fonction de leurs dimensions civiques ou patrimoniales, intellectuelle ou pratique (Audigier, 2012). À travers ces constructions apparaissent des objectifs tournés vers le citoyen ou vers la société. Les versants pratiques et intellectuels renvoient ainsi à la formation de la personne. C'est aussi le cas du versant citoyen, bien que la modification

de la fonction puisse entrainer une modification de la société. De son côté, le versant patrimonial évoque la concorde sociale à travers l'énonciation d'un passé commun.

Cette classification, que nous emploierons ici, peut aussi bien sembler artificielle. En somme, nous questionnons ce que la littérature donne comme objet de ses finalités. Logiquement, une modification des personnes, dans leurs comportements et leurs représentations, influence l'institution qu'elles composent. Cela pourrait constituer la limite la plus manifeste. Nous trouvons cependant une différence entre une conformation de l'élève à son rôle futur, et la modification de la société. Souhaite-t-on agir sur la personne dans sa position au sein de l'institution, ou sur l'institution elle-même ? Nous considérons ainsi, à la façon de Douglas (2004), que l'institution cherche à se maintenir dans l'éducation de ses sujets, mais aussi qu'elle peut changer en même temps que leurs représentations. En d'autres termes, s'agit-il d'une finalité visant un *statuquo* de la société ou s'agit-il d'influencer son évolution en modifiant le citoyen ? Mais pas seulement, certains objectifs ne portent pas sur la société de demain, mais celle d'aujourd'hui.

- La citoyenneté et les fonctions individuelles

Dans un premier temps, l'histoire scolaire sert à former des citoyens. Pour autant, la littérature ouvre d'autres portes en dépassant la discipline qui nous occupe. Elle parle, ainsi, du gardiennage d'enfant (Chervel, 1988) ou du maintien de l'ordre collectif dans la classe (Le Marec, 2006b ; Legardez, Simonneaux, & Astolfi, 2006).

Reprenant l'introduction d'une prescription québécoise Audigier (2015) définit ce que nous pourrions nommer les finalités individuelles de l'enseignement, en dépassant l'histoire. L'école doit ainsi former une personne cultivée, un citoyen engagé et un travailleur compétent.

Nous devrions tous occuper ces trois fonctions, simultanément ou non, au sein de la société. Pour autant, la dimension citoyenne, sans doute en raison de l'importance politique de la discipline, apparait en première ligne. À travers les époques, les périodes et les régimes, « citoyen » ne définit pas une même chose. À la suite de Legris (2010a), nous pourrions parler de la construction d'une « citoyenneté plurielle ». La IIIe République et son école s'engagent ainsi, selon Legris qui reprend Yves Deloye, dans l'édification de l'« individualisme républicain ». Sans aller à l'encontre d'une finalité patriotique, se crée alors un citoyen autonome capable d'exercer ses prérogatives.

Dans les années 1950, Fernand Braudel s'insurge contre des finalités civiques. Pour lui l'histoire « peut former à une certaine façon de voir et de juger, à une certaine manière d'être purement intellectuelle, mais rien de plus » (Legris 2010b, p. 173). Il reste donc malgré tout indéniable que même pour l'auteur de la *Méditerranée,* l'histoire scolaire peut posséder des finalités au-delà des contenus. Nous pouvons y voir un premier dépassement de la fonction politique. Il échoue dans sa tentative autant que dans la diffusion de l'ouvrage qu'il rédige.

En 1977, René Haby évoque la nécessité de faire sentir aux élèves l'importance de leur héritage. L'école devrait, par ailleurs, les habituer à classer les faits sociaux dans des rapports d'antériorité et de causalité. Mais aussi leur apporter une méthode de travail sur les documents. Nous voyons donc des fins individuelles qui, utiles à l'exercice de la citoyenneté, ne constituent pas des finalités civiques. Et pour causes, elles sont enchâssées dans « l'éducation de futur consommateur, de l'usager des services publics, du citoyen » (Legris 2010b, p. 259).

- société

Au-delà de cette approche, d'autres finalités s'imposent en même temps comme la défense des droits de l'homme tout en permettant la compréhension du changement. Nous entrons alors dans une période trouble de l'enseignement de l'histoire (Garcia & Leduc, 2004). Les interrogations débouchent, en 1980, sur un colloque. Celui-ci défend une histoire mémorielle qui, organisée autour de grands acteurs, bâtirait du sens pour les futurs citoyens.

Relayée par un certain nombre d'ouvrages, cette option passe pour conservatrice pour l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG). Les finalités apparaissent donc comme infiniment liées à des positions politiques. Dans une optique assez proche, en 1983, le rapport Girault[3] définit l'histoire comme devant construire une mémoire collective structurée par des repères spatiotemporels. Il propose alors un découpage des finalités en fonction des niveaux. La connaissance reste au cœur des deux premières années, des bases solides doivent être transmises en 6e et 5e. Les deux classes suivantes, qui s'inscrivent dans des objectifs civiques et culturels, doivent aider à la construction du citoyen ainsi qu'à la connaissance de l'Europe et du monde. Le lycée doit, enfin, former l'esprit critique, qui ne constitue donc pas une condition *sine qua non* à l'exercice de la citoyenneté. Parallèlement à ce plan, René Girault décrit une histoire qui doit permettre la coexistence de différentes minorités.

Cette question de la variété interroge la nature de la citoyenneté. Elle apparait avant tout comme une appartenance nationale, en plus d'un complexe de droits et d'obligations dans un cadre de participation collective (Audigier & Heimberg, 2004). L'enseigner semble donc devoir traiter d'un espace unique dans lequel existe l'égalité. Audigier et Heimberg considèrent ainsi qu'il se développe, à travers ce noyau égalitaire, une nouvelle dimension de la citoyenneté, « en termes de délibération, de participation voire de contestation. » (2004, p. 121).

Dire que l'histoire s'inscrit dans l'éducation à la citoyenneté implique de s'interroger sur ce qu'elle y apporte. Elle permet à la personne de se placer dans une continuité temporelle. Ce n'est pas une appartenance unique et inamovible, mais politique. Elle aiderait à définir « nous » et « eux », et à construire le rapport de solidarité du citoyen. Cependant, l'évolution de la société est allée avec des modifications des contours de

3 *L'histoire et la géographie en question, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, remis en 1983 au CNDP https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/fr/museum/mne/l-histoire-et-la-geographie-en-question-rapport-au-ministre-de-l-education-nationale/327bc7d7-e727-4f61-ba75-b6e3bceacfb0

« nous » comme de « l'autre », si nous en croyons Audigier et Heimberg (2004). Dans une optique prospective, ils désignent une histoire identitaire, détachée d'un récit qui permettrait de réfléchir à la constitution des mémoires et à l'établissement des États-nations.

L'histoire participe à l'éducation à la citoyenneté ; dans notre société, cette dernière nécessite une constante redéfinition. Elle aurait ainsi connu une migration depuis un modèle basé sur l'appartenance, vers un autre plus ouvert et actif. Elle pourrait, ensuite, conduire vers une interprétation instrumentale, les citoyens concevant leurs droits comme outils de réalisation personnelle (Audigier, 2015). Devant les mutations du marché du travail, le développement de compétences transversales a pris, parallèlement, une importance croissante dans la définition des finalités scolaires (Audigier, 2002).

L'idée d'agir sur la cité à travers le futur citoyen se manifeste dès la IIIe République. Legris (2010 b) fait ainsi référence à Langlois et Seignobos (1898), pour qui la discipline doit renforcer la démocratie et permettre aux élèves d'appréhender les changements possibles. Les effets sur la société et sur la personne s'entrelacent donc, modifier l'un influence l'autre. L'histoire porte vers une consolidation du système politique en construction. Dans les années 1980, autour du rapport René Girault, la discipline ajoute à ses finalités une action sur les mémoires. Elle dépasse alors la formation des citoyens. La tolérance, que l'école leur inculque, doit conduire la société vers la paix sociale. Cette vision, renforcée par l'intervention de François Mitterand, donne à l'histoire scolaire une influence qui permet de lui attribuer toute sorte de responsabilités.

Ce type d'action peut aussi passer à travers la classe. Legris (2010 b) montre que durant le ministère Jack Lang la discipline joue sur l'apaisement des mémoires et, notamment, celles de la guerre d'Algérie. Plus largement, depuis le milieu des années 1990, nous nous trouverions face à une histoire « réparatrice ». L'enseignant passe de détenteur du savoir, à médiateur des récits sur le passé. Notre discipline s'inscrit alors dans l'accroissement du poids du devoir de mémoire, et donc des usages du passé dans la société.

Ces différentes finalités ne se conjuguent pas nécessairement entre elles, et peuvent se contredire, comme l'évoque Le Marec (2006 b). L'histoire ainsi construite se trouve alors prise dans des contraintes qui s'opposent. Un récit consensuel, outil de concorde sociale, empêche un rapport critique du citoyen à la réalité. Perrot (1984), avec qui nous commencions ce passage, dit dans le même colloque que l'histoire ne peut pas tout.

### 2.2.2 Le travail de l'historien : la construction des objets

Langlois et Seignobos (1898) avancent déjà que l'historien construit les faits, même si, pour eux, ils ne sont établis qu'une fois pour toutes et ne doivent ensuite plus être remis en question. Cette approche est aujourd'hui dépassée et pour Prost (1996a), chaque fait est reconstruit à toute nouvelle recherche. À travers les sources, désigner dans les traces

du passé révolu ce dernier donne corps à une vision (Ginzburg, 2010). L'acte historiographique devient un acte créateur lorsqu'il réorganise le monde (de Certeau, 1975).

À travers l'activité historiographique (Ricœur, 2000), le langage et la représentation jouent un rôle essentiel dans la mise à distance du passé. Les mots qu'emploie l'historien donnent des contours aux objets autant que des contenances jamais exemptes de toute théorie. La leçon inaugurale de Boucheron (2015) lors de son entrée au Collège de France évoque ces périodes dans lesquelles nous ne devrions pas rester enfermés. Elles aussi transmettent des représentations. Une période contribue à définir les faits. En fonction du contexte et de la construction de laquelle il participe, un objet peut ainsi posséder différentes formes.

Ce qui est vrai pour l'histoire scientifique l'est d'autant plus pour l'histoire scolaire. Les savoirs que nous diffusons dans les classes se trouvent eux aussi inscrits dans des contextes précis. Les mots qui sont employés dans les manuels et les programmes correspondent à ceux de la discipline de référence, pour autant, les éléments qui se cachent derrière divergent souvent. En dessous des finalités, le cadrage qui accompagne la diffusion des objets historiques, leurs définitions comme leurs délimitations, contraint durablement la définition de l'objet.

- Des recherches elles mêmes contraintes

La plupart des recherches abordent un objet particulier, ses continuités et ses ruptures autour de variations géographiques, étatiques ou temporelles. Si l'histoire scientifique ressemble à un « océan sans rivage » pour reprendre les mots de Moniot (1993), l'histoire scolaire doit exister dans des contraintes importantes qui conditionnent clairement la mise en intrigue. Les recherches que nous verrons ici interrogent celles-ci (Audigier, 1988 ; Tutiaux-Guillon, Audigier, & Cremieux, 1994).

Les objets de la discipline renvoient, dans une large partie, à des thématiques identitaires. Des idées reçues transparaissent dans les propos de spécialistes pourtant de bonne foi, comme le note Guibbert (1992) au sujet du mythe d'un tabou qui pèserait sur la Commune. En fonction des centres d'intérêt des chercheurs, comme des contextes de diffusion des productions, différents objets historiques sont abordés. Ces orientations de la littérature influencent la compréhension que nous pouvons tirer des contraintes pesants sur l'histoire scolaire à travers la construction de ses objets de savoir.

La communication scientifique, entre revues et colloques, obéit à des contraintes particulières qui tiennent à la constitution de ces milieux, autour d'argumentaires qui les guident et les encadrent. En observant ainsi la littérature, nous pouvons appréhender ce qui pèse sur les représentations historiques. Une intertextualité renvoie les lecteurs d'auteur en auteur dans le réseau de la discipline. Produits universitaires bien définis, les thèses s'y inscrivent aussi.

Certains chercheurs traitent de plusieurs objets, en fonction des lieux dans lesquels ils publient. D'autres semblent, par opposition, être des historiens qui s'intéressent à l'enseignement de leurs domaines de prédilection. Nous pouvons, par ailleurs, questionner les cadres théoriques dans lesquels ces travaux s'inscrivent. Dans la majorité des cas, nous rencontrons des approches historiques.

Enfin, nous avons aperçu en préparant cette recherche et en étudiant la littérature que la plus grande partie d'entre elles usent de métonymie, l'histoire scolaire se résume alors aux manuels. Par ailleurs, peu de travaux tiennent compte de leurs dimensions particulières et des contraintes qui les modèlent.

- Des objets épars à des concepts plus larges

De la même façon que l'histoire peut se définir comme une discipline idiographique, les recherches sur son enseignement traitent de cas clairement délimités qui, comme nous l'avons noté pour le fait religieux, en viennent à correspondre à des catégories plus vastes. Derrière la « guerre » peuvent ainsi apparaitre la guerre froide (Morand, 2011) comme la Grande Guerre (Tison, 2009). Ces catégories fixent un langage et une définition du contenu qui ne prennent pas nécessairement en compte les contraintes internes à la discipline scolaire.

La plupart des études adoptent une approche chronologique sur le traitement d'un objet ou d'une catégorie sur une période plus ou moins longue. La littérature se détache alors d'un regard didactique vers une comparaison historiographique, quitte à flirter, parfois, avec le *fake checking*. Les objets les plus étudiés renvoient aux thèmes saillants dans la société, signe du poids de cette dernière dans la recherche en éducation, et nous ne faisons pas exception en la matière. L'essentiel de ces recherches porte alors l'interrogation : comment cet objet se trouve-t-il diffusé dans l'école, et singulièrement dans les manuels, entre telle et telle période ?

L'un d'entre eux a longtemps été l'objet par excellence de l'histoire scolaire, la France. Cet objet n'existe pas réellement dans la production scientifique. Borne (2015) place Jules Michelet à son origine. Joutard (1993) la fait remonter aux chroniques médiévales. Cette histoire a participé à la mémoire commune, notamment à partir du XIXe siècle.

Nous touchons alors aux finalités et au poids des mémoires sur la construction des objets. Nous nous interrogeons sur la façon dont cet objet est créé. Les études qui portent sur l'histoire de France pour elle-même ne sont pas nombreuses, mais quelque part toutes parlent de cela. Le livre de Citron (1987), *le mythe national*, marque une étape dans la remise en question comme l'exprime Joutard (2013). C'est avant tout l'histoire de France qui nourrit les débats de la part de différents polémistes.

L'aborder dans son ensemble nécessiterait d'étudier l'intégralité du cursus scolaire, ce qui n'est jamais véritablement le cas. Le roman national renvoie à une construction complexe qui lie l'histoire, la mémoire et donc l'identité. À travers les différents pays qu'il survole, Ferro (1981) traite de ses particularités.

> « L'enseignement de l'histoire, et plus précisément de l'histoire de France, est critiqué en tout sens. Certains, affirmant que les élèves ne savent plus rien, militent pour un retour au bon vieux temps des héros et des batailles ; d'autres dénoncent les idéologies sous-jacentes à tout récit national ; d'autres encore, au nom de la rigueur historique, critiquent des récits qui empruntent l'essentiel au mythe. Les plus radicaux en fi n, sous l'étendard d'histoires globales ou connectées, affirment que l'histoire nationale relève d'un genre obsolète. » (Borne, 2013, p. 35).

Ce roman, sans cesse abordé dans la société, semble toujours abandonné, ou délaissé. Il reste cependant présent en filigrane tout au long de la scolarité. Dominique Borne donne une analyse prospective. Dans la recherche et dans les faits, l'histoire scolaire tout entière se confond avec l'histoire nationale. Cette dernière offre le principal prisme à travers lequel le passé est abordé. Barry (2013) l'évoque ainsi dans sa thèse. Le dispositif qu'il met en place dans une école marseillaise souhaite agir dessus en y intégrant des éléments africains. Il voudrait l'adapter aux mémoires des élèves, créer un roman national plus vaste et non pas l'effacer ou le dépasser, comme s'il constituait un absolu.

Le livre sur l'état et la nation dirigée par Falaize, Heimberg et Loubes (2013) dessine la discipline dans une approche internationale, entre roman national, identités multiples et enseignements. Ces trois domaines pourraient correspondre à un découpage de l'histoire, et des recherches qu'elle entraine, contrainte par la mémoire, les mémoires ou l'image que renvoient l'État et la nation d'eux-mêmes. L'histoire scolaire contribue de façon déterminante à la construction de la mémoire nationale comme le montrent Joutard (2013), ou la place qu'Ernest Lavisse occupe dans *les lieux de mémoires* notamment (Nora, 1997 c). Un traitement de l'histoire scolaire sans détour par les mémoires nous semble difficile ; elles servent d'ailleurs de raisons d'être à de nombreuses recherches.

Les QSV de l'histoire occupent une place importante dans la littérature. Peu nombreuses sont les productions scientifiques ou académiques qui traitent d'un objet complètement neutralisé. L'article que Gaïti (2001) consacre à la IVe République offre un rare contrexemple en se situant dans le cadre de la construction de l'histoire politique. Une note de synthèse consacrée à la didactique de l'histoire, évoque le poids des commandes de la société civile dans la recherche (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Ce qui fait dès lors défaut à ces approches est une vision d'ensemble de la TD, malgré les modèles mis en place par Heimberg (Heimberg & Opériol, 2012), notamment.

- La place des objets dans la société

Interroger l'histoire scolaire semble aussi un acte politique. Si, comme nous l'avons écrit plus haut, différents polémistes attaquent l'histoire, les recherches, plus sérieuses, s'inscrivent aussi dans une démarche politique. Pourquoi remettre en question le roman national, si ce n'est dans l'optique d'une remise en question de l'équipement

praxéologique du citoyen ? Le manuel proposé par les éditions du *Monde diplomatique* (Bréville & Vidal, 2014) offre ainsi un exemple de redéfinition de cet équipement.

De la même façon, un certain nombre de productions semblent être issues de la contestation des lois mémorielles, l'introduction de la thèse de Legris (2010 b) commence par le récit d'une réunion du Comité de vigilance sur les usages de l'histoire (CVUH). Nous ne critiquons pas les productions historiques en raison des orientations politiques de leurs auteurs, mais nous mettons en lumière les éléments contextuels de la recherche. Enfin, les appartenances disciplinaires portent aussi leurs empreintes. Dans tous les cas, les objets d'enseignement les plus étudiés occupent des places importantes dans la société et interrogent autant les pratiques des enseignants que les politiques éducatives.

C'est le cas notamment de la Shoah qui occupe une large place dans la société, dont l'enseignement fait l'objet de nombreuses études. Le génocide des Arméniens, moins présent, est travaillé dans des cadres plus restreints. De Cock (2013) produit ainsi un article dans la revue des *études arméniennes contemporaines*. Même si un rapport a vu le jour dans le cadre de l'Ifé (2006), l'enseignement du génocide arménien n'occupe pas une grande place dans la littérature. La Shoah fait l'objet de nombreux travaux qui parlent de son traitement et l'évolution de celui-ci, que ce soit en France ou dans différents pays d'Europe occidentale notamment (Lecureur, 2010).

D'autres recherches portent sur l'immigration, qui constitue aussi une QSV, avant même la « crise des migrants » de 2015. Elle apparait, communément associée à la colonisation, la décolonisation et l'esclavage. Cet assemblage se trouve déjà dans les programmes contre lesquels proteste une partie de la noosphère. Les conflits autour des lois mémorielles, et singulièrement la loi Marrekecha, servent de cadres à ces interrogations. Cette dernière pourrait être comprise comme un geste didactique avorté. Elle a levé contre elle une part conséquente de la noosphère en raison de sa prétention à contraindre les programmes au traitement du rôle positif de la colonisation en Afrique du Nord (Lantheaume, 2009).

Les études, principalement chronologiques, tentent de mettre en lumière la construction de cet objet dans les manuels scolaires. Elles observent des étapes dans la définition de cet enseignement. À l'origine, il s'inscrit dans la formation morale d'un citoyen autour de la grandeur nationale, avant que ne se développe un récit tourné vers les droits de l'homme (de Cock, 2012). Au sein de ces études, une part importante traite de l'Algérie dont l'enseignement fait l'objet de la thèse de doctorat de Françoise Lantheaume et des articles qu'elle en a tirés (2002, 2007 a). S'inscrivant dans le cadre de la sociologie des curriculums, elle montre les évolutions de cet enseignement en lien avec celles de la société et des rapports entretenus entre la France et l'Algérie. La particularité de l'Algérie au sein des recherches tient à la place qu'elle occupe, que ce soit à travers les immigrés ou les rapatriés.

Le cas des harkis s'y trouve lié même s'il apparait principalement sous l'angle de la mémoire (de Cock, 2010 ; Falaize, 2011 ; Lantheaume, 2010 ; Mériaux, 2010). Les recherches qui s'y intéressent abordent leur absence des manuels et ses raisons. Ils s'inscrivent par ailleurs au sein de productions sur les harkis, comme objet de mémoire. Les articles de Pascal Mériaux et Françoise Lantheaume que nous venons de citer prennent ainsi place dans le cadre d'un ouvrage codirigé par l'essayiste française spécialiste de la mémoire des harkis, Fatima Besnaci-Lancou. Le colloque sur la Guerre d'Algérie, à l'Institut du Monde arabe en 2001, s'inscrit dans un mouvement ascendant du « devoir de mémoire » alors que le conflit resurgit avec les mémoires des généraux Massu et Ossares (Borne, Nembrini, & Rioux, 2001). Nous pouvons observer une proximité avec les études sur le génocide arménien. Les mémoires qui contraignent l'histoire scolaire donnent aussi une cause aux recherches.

L'année 2016 voit de profondes interrogations sur les questions migratoires, la *Jungle de Calais* et les naufrages en mer Égée font la une des journaux et les productions sur les manuels scolaires ne manquent pas. Nous trouvons intéressant, ici, de nous tourner vers la géographie. Stoczkowski et Krutikova sont deux anthropologues. Tous les deux ont connu l'immigration et c'est, selon eux, ce qui les a conduits à interroger la construction de l'immigration dans les manuels. La première mouture de la recherche apparait sur *Academia* (2016a). L'objet est modulé, par la suite, pour se retrouver dans les pages du site de vulgarisation, *The Conversation*. Raccourci afin de convenir à nouveau format, l'article débute par un document photographique tiré d'un manuel qui présente les acteurs du film i*ndigène* au Festival de Cannes (2016 b).

Dans un troisième temps, il se retrouve dans les pages du site internet du magazine *Marianne* avec un titre légèrement modifié, de *l'immigration dans les manuels scolaires* à m*anuel scolaire : une vision idyllique de l'immigration* (2016 c). Cette évolution s'inscrit dans une optique de concurrence des « b*uzz »,* mais traduit assez bien la teneur des trois moutures. Il attire le regard de spécialistes de la question. Heimberg (2016a) note ainsi son existence sur *Twitter* avant d'écrire « Prose flamboyante apparemment critique justifiante arguments très discutables contre prétendu "politiquement correct" » (2016 b). De Cock (2016 b) produit un *thread* sur le même réseau social, un « contrepoison » à l'article de *Marianne. Elle écrit ensuite* un droit de réponse dans lequel elle combat une façon courante d'appréhender les manuels comme des « outils d'endoctrinement idéologiques » (2016 c). Elle critique les prises de position et les présupposés des auteurs et notamment leur traitement qui ne tient compte ni des particularités du média ni de la place de l'immigration dans les programmes. Elle avance ainsi que cet article n'a de sens que dans une entreprise de diffusion d'une idéologie précise.

Ce microévènement nous semble intéressant pour différentes raisons, notamment la rapide propagation de l'article et de sa « régulation ». La production de cette recherche se place dans un questionnement plus large qui agite la société civile autant que l'Université. *The Conversation*, malgré sa forme hybride, émane de la recherche, et les deux scientifiques manifestent une persistance idéologique dans leurs travaux. Même

s'ils critiquent les choix « idéologiques » des manuels, qu'ils identifient à des choix de l'école et des chercheurs qui ont déjà interrogé l'immigration dans les manuels, ils présentent eux-mêmes une position idéologique, comme le montre Charles Heimberg. Ce cas renseigne aussi sur la vivacité de la question et l'empressement des chercheurs à s'en saisir.

D'autres études relèvent aussi de l'importance des questions qui traversent la société. C'est le cas notamment de l'idée de guerre (Morand, 2008 a), de celle de genre ou encore de l'Europe. Peu d'études portent sur des éléments de second plan dans la société. L'article de Gaïti (2001) sur la IVe République dans les manuels scolaires pourrait constituer un contrexemple. Ce régime reste totalement absent des usages sociaux de l'histoire, pris entre la Résistance et la Guerre d'Algérie. Cette recherche souhaite mettre en lumière l'effet de la Ve République, autant que des manques de l'histoire contemporaine au moment de son entrée dans le programme.

Verdun pourrait constituer un autre contrexemple, bataille symbolique particulièrement importante dans les mémoires françaises, elle a perdu du poids dans la société à mesure que ses témoins s'en allaient. Pour autant, son traitement, singulièrement dans une période de centenaire, reste étudié. Tison (2009) montre ainsi l'évolution de son objet en mettant en lumière les utilités mémorielles de cette bataille et de son enseignement, notamment pour les futurs citoyens issus de l'immigration. Dans le cadre d'un colloque fait à Verdun, nous ne pouvons pas nous empêcher de voir un brin de nostalgie dans cette conclusion, celle d'un historien qui souhaiterait que son objet occupe une place plus importante.

Les manuels scolaires contribuent à la construction de la mémoire collective en diffusant une représentation du passé qui touche la quasi-totalité de la population. Il est sans doute normal que les sujets, qu'elle n'aborde pas, se trouvent peu dans la société et donc dans les travaux que nous avons consultés. L'historien écrit toujours depuis un lieu, une époque traversée de questions nourrissant et orientant sa recherche. Pour autant, toutes ces études ne se situent pas dans les mêmes cadres et ne mettent pas en lumière les mêmes contraintes. Nous pouvons dès lors déplorer un manque de travaux sur des objets actuellement moins brulants.

- Histoire des femmes

Le peu de production sur la place des femmes nous laisse perplexes. L'article diffusé, dans les *cahiers d'histoire* consacrés à l'enseignement de l'histoire, sous la plume de Zancarini-Fournel (2004), évoque tout de même l'importance de la question, comme le colloque organisé par l'association Mnémosyne en 2005 (Cadene, 2005). Enfin, le livre de Lucas (2009a) montre la vigueur de la question, en abordant à travers les prescriptions et les manuels, notamment, l'importance dans la société de l'histoire des femmes. Nous retrouvons, principalement, des historiens des femmes qui s'intéressent à la diffusion de leur champ, mis à part Nicole Lucas, dans le cadre d'un militantisme féministe. Ce manque de travaux découle-t-il de la faible place laissée aux femmes dans

l'histoire scolaire ? L'histoire des femmes a cependant donné lieu à un grand dossier au sein *d'historiens et géographes* (392-393-394) et à différents articles dans les *cahiers pédagogiques.* Signe que la question travaille aussi la noosphère, dès 1999, Ségolène Royal convoque un groupe de réflexion à son sujet (Legris, 2010a).

- Au-delà de l'histoire

Nous pourrions aussi aborder des recherches qui dépassent les objets historiques. Ainsi, la thèse de Calindere (2010) porte sur l'enseignement de l'identité nationale en France et Roumanie. Enfin, les recherches, malgré la défense chère aux didacticiens d'une histoire scolaire qui prendrait pour références d'autres sources que l'histoire scientifique, ne concernent généralement que des objets instruits dans ladite discipline de référence. L'histoire scolaire, par ailleurs, est pensée et étudiée dans le vocabulaire de l'histoire savante sans que les différences épistémologiques qui les séparent soient prises en compte.

Les études et les rassemblements sont nombreux à interroger l'enseignement de l'Europe. En 2016, c'est d'ailleurs à l'Europe qu'est consacrée la journée Pierre Guibbert, alors que les ombres antagonistes d'un *Grexit* et d'un *Brexit* agitent l'actualité. Le rapport Joutard a conseillé dès 1988 un enseignement de l'Europe. Un premier ensemble de questionnement didactique apparait dans les années 1990 (Chevalier, Clerc, & Porhel, 2011). Un rapport est remis à l'INRP dans les années 2000 (Bonafoux, 2013). Ces différentes recherches découlent à la fois d'une interrogation sociétale et d'une demande institutionnelle.

Le poids de l'actualité dans les interrogations sur les objets d'enseignement ou les manuels apparaissait déjà chez Choppin (1993), lorsque dans un bilan bibliométrique de la recherche sur ces dernières il mettait en lumière :

> « Nombre de recherches portant sur les manuels d'antan répondent à des préoccupations contemporaines. C'est ainsi que dans un ensemble fort hétérogène, quatre thèmes se dégagent : le nationalisme et le patriotisme, le colonialisme, le féminisme et la condition féminine et les minorités ethniques » (p. 183).

Précisant par ailleurs que parmi les recherches restantes un nombre significatif portait sur des questions d'actualité, en 1993, de la commémoration de la révolution ou de celle de Christophe Colomb.

Ce poids de la société sur la recherche semble renvoyer aux résultats qu'elles peuvent fournir sur la construction de l'histoire scolaire et les contraintes qui y président. Difficile cependant d'appréhender les contraintes qui s'expriment sur la production des objets, dans la mesure où ces recherches semblent elles-mêmes les subir, dans la mesure aussi où elles ne s'intéressent qu'aux questions les plus vives. Si ce n'est pas le cas, elles s'inscrivent dans des cadres institutionnels qui peuvent les contraindre.

### 2.2.3 La mémoire partagée : une affaire politique et nationale

La littérature montre qu'un même objet historique peut revêtir différentes structures et porter différentes significations en fonction des pays dans lesquels il est enseigné. Nous pourrions ainsi évoquer le cas de la conquête musulmane du Maghreb qui présente des différences, de traitement et de construction, en Tunisie ou Algérie (Labidi, 2015). Au-delà des évidences, ce qui nous intéresse ici ce sont les manifestations des contraintes nationales. Dans ce cas précis, le poids de l'Islam ou du rapport à l'idée de liberté semblent tous les deux peser dans la représentation de l'épisode. L'un des premiers à avoir mis en lumière les différences nationales dans les histoires scolaires est Ferro (1981). Il contribue à montrer que les contraintes qui s'expriment ne relèvent pas du seul lieu depuis lequel l'historien écrit.

Lorsque la narration évoque les conflits entre deux pays, le poids géopolitique s'exerce. On peut le constater à travers l'étude faite par Delissen (2007) sur le manuel « commun » au Japon, à la Corée et à la Chine. L'initiative apparait semblable à celle du couple franco-allemand. Elle cherche à produire un texte pédagogique et civique. Mais aussi un récit qui aiderait à la paix entre des états divisés. L'histoire de l'Asie du Nord-est n'est pas pacifiée et ce livre se fixe un but dès sa préface : rétablir le passé au-delà des tensions. Un long développement porte d'ailleurs sur la mémoire. Le manuel affirme immédiatement qu'il n'évitera pas d'entrer dans les questions sensibles. Les deux derniers siècles, selon lui, ont vu nombre de violences et de violations des droits de l'homme.

Son écriture semble mêler à la diffusion d'une histoire scolaire et aux finalités de la discipline, un autre niveau de contraintes. Unissant plusieurs pays dont les cultures ont construit des mémoires différentes d'un passé commun, les dimensions géopolitiques encadrent le travail. Afin de ne pas heurter, ou de heurter, le choix des rédacteurs réside dans la production d'une représentation neutre à même de ne ravir personne. Elle se trouve donc établie en opposition aux autres usages du passé qui peuvent exister dans les différents pays. Si l'intention, politique autant que scientifique, semble bonne, nous pouvons interroger la pertinence didactique d'un tel travail. La distance entre ce que l'élève pourra connaitre de ce passé commun hors de l'école et sa manifestation scolaire parait importante. Sa diffusion semble alors compromise dans les pays mêmes qui le produisent. Cette interrogation, pessimiste, nous conduit à observer l'effet de la société comme frein à une évolution curriculaire souhaitée à un niveau étatique et interétatique. Plus largement encore il s'agit d'appréhender les possibilités de modifications qui peuvent.

Les différenciations nationales entrainent aussi des questionnements transversaux en lien avec les enjeux de mémoire. C'est notamment ce que montre Dierkes (2001). Inspiré par la psychanalyse, il entend étudier les représentations que la RFA, la RDA et le Japon donnent d'eux-mêmes après la guerre. Il cherche une forme de régularité dans l'évolution du rapport à la culpabilité. S'appliquant conjointement dans une approche de

l'historiographie héritée de Kennedy et d'une sociologie de l'éducation inscrite dans le *world policy* il cherche à observer une évolution des contenus dans le sens d'un détachement du récit national. Ce qui fonctionne dans le cas de la RFA qui semble tendre vers une histoire plus proche de la discipline scientifique ne marche pas dans celui de la RDA.

L'évolution n'apparait cependant pas linéaire. Il remarque que l'héroïsation de l'Allemagne se renforce dans les années 1980 par rapport au début de la période, par exemple. Le Japon reste aussi en rupture avec ce modèle, puisque l'histoire scolaire n'y semble pas connaitre d'évolution. L'auteur évoque comme explications possibles le poids des concours d'entrée en Université autant qu'un contrôle exercé sur les contenus par le ministère de l'Éducation. Au-delà d'un mouvement historiographique mondial, Julian Dierkes montre que l'évolution de l'histoire scolaire subit celle des institutions, la liberté des enseignants et les rapports qu'ils entretiennent avec les universitaires.

Aborder les différences nationales en lien avec les mémoires peut aussi conduire à interroger les variations infranationales. Certaines études portent ainsi sur le cas de la France et des différences introduites depuis le début des années 2000 entre les programmes d'histoire sur le continent et dans les départements d'outre-mer (Burac, 2002).

Observer les contraintes qui pèsent depuis la société et l'état peut aussi conduire à prendre en question les idéologies dominantes. Dans le cas de la France, nous pourrions remonter dans le temps avec les évolutions qu'ont pu mettre en valeur Leduc et Garcia (2004). Parallèlement, Bruter (2000, 2003, 2007 b, 2010) a pu étudier comment l'histoire sainte racontait le passé avant la IIIe République. Dans ces fluctuations politiques, alors que l'institution se mettait en place, la discipline restait tributaire de ces soubresauts même si la construction d'une nation prévalait.

Nous pensons cependant intéressant d'observer, non pas des éléments constants, mais dissemblables. Garcia Ruiz (2005) s'est ainsi penchée sur l'enseignement de l'histoire dans les régimes franquistes et fascistes. Dans une approche comparatiste, c'est à la fois des différences nationales et idéologiques qui s'expriment et à travers elles les contraintes sur la diffusion de l'histoire scolaire. L'Italie mussolinienne tend ainsi vers une fascisation complète du système éducatif. À l'opposé, le régime franquiste voit s'y affronter les tendances politiques, catholiques et fascistes. Dans les deux cas, si le primaire reste le socle de la nation, l'enseignement secondaire, destiné aux élites, prend une forme élitiste et humaniste. Dans ce cadre, les disciplines « historicophilosophiques » apparaissent centrales. En Italie, la fascisation défend l'école nouvelle même si le parti unique va à l'encontre des avancées pédagogiques. En Espagne franquiste, les acteurs de l'éducation ayant étés majoritairement républicains, c'est une école réactionnaire qui s'établit. Une place de plus en plus importante est accordée à l'Église, notamment après la chute du fascisme.

Dans les deux régimes autoritaires, les faits historiques sont choisis et agencés dans des optiques nationalistes et de légitimation de l'ordre établi. Dans les deux cas, l'émotion tient le centre d'une représentation construite autour des fastes culturels, des héros et des épopées. L'identité immuable de la nation renvoie aux origines comme au devenir historique. Les pays gardent des spécificités. Le libéralisme enseigné comme élément constitutif de l'unité italienne reste chargé de valeurs négatives en Espagne. Rome et son empire apparaissent par ailleurs comme origine et but de l'Italie fasciste alors qu'est défendue une continuité de l'âme nationale à travers la renaissance.

En Espagne, le récit prend une interprétation théologique et téléologique. Le catholicisme et le nationalisme constituent la base de l'éducation politique qui passe principalement par l'histoire. Tous les éléments s'assemblent dans le sens d'une édification nationale et politique, depuis les royaumes visigoths jusqu'au triomphe sur le marxisme. Le contenu apparait alors comme un seul et même récit organisé en fonction des finalités politiques, ou idéologiques, de l'histoire scolaire. Chaque élément historique choisi pour y être incorporé se trouve alors orienté dans cette optique générale qui laisse transparaitre des théories de l'histoire et de l'état qui les dépasse et participe à les conditionner.

La mémoire géographiquement localisée fait ainsi porter une contrainte sur l'écriture de l'histoire scolaire, contrainte prise en compte par l'administration. Cela conduit à interroger le poids de l'État-nation, mais surtout à questionner ce que l'on entend par État, ce qui relève de lui et ce qui reste du ressort de l'institution scolaire. Lorsque nous évoquons, par exemple, les différences entre les traitements de la colonisation en Guyane ou en métropole : quel espace géographique est l'espace de référence pour l'expression de l'histoire scolaire ? Au-delà de la nation, c'est donc quelque part la question de la mémoire commune et de son poids dans l'écriture de l'histoire que nous venons à interroger.

Cette interrogation sur les mémoires et les idéologies qu'elles portent ou qui les portent ouvrent aussi une fenêtre sur le fait religieux. Celui-ci contribue à la construction des identités diverses qui peuvent exister dans l'État-nation. L'attachement à un culte particulier contribue à la définition des différents groupes, nous l'avons montré notamment à travers le cas de l'Islam.

Le fait religieux porte aussi sur la question idéologique, qui semble posséder un lien avec la mémoire. Et c'est ici vers la laïcité comme objet de mémoire qu'une fois encore nous pourrions nous tourner. Ou, pour nous rapprocher de ce que nous évoquions sur le cas de l'Italie et de l'Espagne, pouvons-nous cerner une construction idéologique, républicaine ou non, contraignant la représentation du fait religieux ?

De la même façon que différentes religions coexistent dans la société, différentes mémoires s'y confrontent. Cette guerre des mémoires peut apporter son lot de contraintes sur la production scolaire.

### 2.2.4 Troubles dans les finalités : Les contraintes mémorielles

> « Comment histoire scolaire et mémoires peuvent-elles s'articuler ? Si la mémoire va dans le sens de la vulgate scolaire, pas de problème : le témoignage devient un support didactique comme un autre, porteur de savoir "vrai", et attestant la réalité du passé avec d'autant plus de force que celui qui le porte est là, vivant, dans la classe. […] Mais s'il n'y a pas convergence entre mémoire et histoire scolaire, par exemple sur la guerre d'Algérie ? L'histoire scolaire ne se range actuellement pas sous un régime de vérité qui serait celui de l'histoire savante : elle se conforme plutôt à celui de la mémoire, en substituant le document au vécu. » (Tutiaux-Guillon, 2002, p. 91)

Il en va sans doute des mémoires comme des contraintes nationales, si ce n'est qu'elles traversent les frontières ou s'expriment en leurs seins. Parmi les finalités de l'histoire se trouve l'injonction au vivre ensemble. La discipline doit contribuer à l'édification d'un passé commun. Cette finalité rejoint un besoin de maintien de l'ordre au sein de la classe. Dans notre cas, rien ne semble plus y peser que les conflits mémoriels. Ce poids découle, peut-être aussi, d'un effet d'optique dû à l'orientation des recherches.

Difficile de discuter de mémoire et d'histoire sans traiter de Nora (1997a) ou de Ricœur (2000). Pour le philosophe, les deux récits qui ont en commun de parler du passé se rejoignent. Si la mémoire se base sur l'expérience vécue, l'histoire se raccroche à sa méthode scientifique. Bien plus, la première serait la matrice de la seconde. Pour autant, certaines mémoires ne peuvent pas se concilier avec l'histoire. Ces mémoires contraintes par des évènements particulièrement douloureux ou encore par des idéologies, empêchent l'énonciation et l'acceptation du récit scientifique. Cette tension resurgit dans la classe et dans les manuels.

- Mémoire et vivre ensemble

Tutiaux-Guillon (2008) avance que dans la plupart des États, l'histoire scolaire construit la cohésion nationale en asseyant le vivre ensemble sur la mémoire. Celle-ci résulterait ainsi d'une transmission intergénérationnelle. Elle écrit, par ailleurs, que dans les dictatures comme dans les démocraties cette histoire s'est heurtée à des résurgences mémorielles, et à des contrehistoires, selon le modèle de Ferro (1985).

Ces tensions de la fin du XXe siècle conduisent à une redéfinition partielle des finalités de la discipline. Nora (1997a), désigne les années 1980 comme le début du moment mémoriel. Dans cette ligne, les programmes de 1995 inscrivent dans la pensée des élèves des éléments d'un passé commun qui laisse toujours de côté les minorités. Parallèlement, le devoir de mémoire s'impose dans la prescription, et les commémorations entrent dans l'école et singulièrement dans la classe d'histoire. Dans une autre optique, la mémoire comme objet d'enseignement apparait dans les programmes du lycée au XXI$^{e}$ siècle.

La déferlante commémorative dans la discipline scolaire cause un certain nombre de problèmes et notamment des tensions avec la finalité positiviste et républicaine issue de la IIIe République. Le mémoriel importe ainsi le sentiment dans la classe. Finalement, celle-ci connait des perturbations, des victimes et des bourreaux qui se transmettent par héritages de tels statuts, un ensemble d'éléments qui déstabilisent le système didactique. Le rapport entre la mémoire et l'histoire scolaire se construit autour de deux tensions, selon Tutiaux-Guillon (2002). D'un côté se désigne une opposition entre un projet politique qui vise l'édification d'un récit commune et une société où émerge un besoin mémoriel pluriel. D'un autre côté, cette demande sociale entre en conflit avec l'identité professionnelle des enseignants, entre diffusion des savoirs et éducation de l'individu-citoyen. L'introduction des mémoires dans la classe influence l'évolution de la discipline. Elle donne aussi lieu à une neutralisation de l'objet lorsqu'il pose problème, comme la Shoah. Pour autant, les acteurs de cette intromission, à travers notamment des témoignages, vont à l'encontre de cette neutralisation. La mise en place de cet enseignement des mémoires donne à voir une volonté de transmission de valeurs morales.

Les programmes semblent pouvoir refléter, dans le thème colonial, l'expression des conflits entre demandes mémorielles contradictoires (Le Marec, 2006b). La question émerge en histoire dans les années 1980 avec, notamment, *les lieux de mémoire* (Nora, 1997a). Parallèlement, le débat se développe dans la noosphère alors que le public scolaire se diversifie et que la citoyenneté incorpore une dimension de tolérance (Legris, 2010b).

- Influence de l'histoire sur la mémoire

Penser le poids des mémoires sur l'histoire scolaire peut conduire à interroger l'influence en retour. Le travail de Mutabazi (2010a, 2011a, 2011b) autour du Rwanda et du choix de supprimer les manuels de la discipline, en raison de leurs responsabilités supposées dans le génocide, s'inscrit dans ce cas. Singulièrement, il traite aussi les raisons de la non-diffusion d'un objet, dans la relation avec l'historiographie. Cette interdiction, qui semble légitimée par la situation et les contenus, parait une mesure limitée dans la mesure où l'historiographie porte les mêmes idées (2011 b). Par ailleurs, la décision découle d'un sentiment de colère et non pas d'une recherche (Mutabazi, 2013).

Dans les deux cas apparait une différence entre la formation d'une communauté de citoyens et d'une opposition ethnique, à l'origine du problème. C'est une fracture entre l'ethnicité, pensée comme une construction identitaire dans une relation de confrontation à l'état, et la citoyenneté qui se joue dans les manuels antérieurs au génocide ainsi que dans la suppression de ces derniers. Reprenant Maalouf, Mutabazi avance que la violence peut naitre chez un groupe ethnique lorsque la mémoire collective est menacée. Cette idée nous ramène au conflit entre finalités et mémoires.

À travers son étude, Eric Mutabazi montre les interactions entre mémoire et histoire scolaire et surtout entre la mémoire et les conséquences évènementielles. L'état rwandais, géré par les Hutus, développe dans les manuels l'idée d'une spoliation par les Tutsis, représentés comme des envahisseurs esclavagistes. Cette interprétation semble cependant liée à l'historiographie de la période. Dès lors, il avance que les Hutus ont été, en partie, modelés par ces textes, dans une relation d'instituteur institué. Parallèlement, les Tutsis se sont vus brimés et contraints à une existence de seconde zone dans la honte d'eux-mêmes (Mutabazi, 2010b).

En réponse, la réécriture de l'histoire amorce un retour sur les valeurs communes de la République. Le clan remplace ainsi l'ethnie, un changement de vocabulaire lié à un changement de concept, qui change beaucoup. La mémoire des Tutsis permet une remise en question des principes ethniques, constructions sociales figées par la colonisation (Mutabazi, 2011a). Dans l'idée d'ethnicité et le besoin de reconnaissance des Hutus, le rapport des manuels aux mémoires se double. Dans un sens, ils sont le fruit de la mémoire du groupe dominant. Dans un autre sens, il sert de base à l'enracinement de cette mémoire collective pour l'ethnie en cours d'ethnicisation (Mutabazi, 2011b). C'est dans ce double rapport que se construit notre discipline. Elle institue la mémoire, tout autant que cette dernière l'institue.

- Mémoire et colonisation

En France, la question de la mémoire reste vive autour de la colonisation. Françoise Lantheaume l'a largement interrogée. Elle souligne ainsi l'importance de groupes constitués dans les évolutions du débat. Le groupe de recherche ACHAC, réseau qui lie chercheurs, médias et enseignant, contribue à la diffusion du fait colonial, dans une optique indigène (Lantheaume, 2009). Parallèlement, l'Association Nationale des Anciens Combattants d'Algérie (ANACA) s'interroge sur les manuels dans ses bulletins périodiques (de Cock, 2012). Ces deux associations nous permettent d'envisager le poids dans la noosphère de notre discipline des groupes de porteurs de mémoire. L'existence réelle ou potentielle d'autres héritiers ou acteurs dans la société et la classe contribue à contraindre et conditionner la TD.

Françoise Lantheaume a étudié l'enseignement de l'Algérie, par exemple (2007a). La focale se réduit ici, du vaste « fait colonial » vers un pays qui l'a subi. Le souvenir de cet épisode important tend les relations internationales autant que la société française où cohabitent des descendants des colonisés comme des colonisateurs. Jamais l'objet d'une leçon ou d'un chapitre, l'Algérie émerge rapidement dans l'histoire contemporaine, ou les programmes Braudel, dans le cadre de la civilisation musulmane. La colonisation n'occupe que très peu d'espace, mais la guerre d'Algérie apparait au collège en 1969 et au lycée en 1984. L'Algérie passe de l'image même de la grandeur de la nation, dans le cadre d'une histoire faite pour unir la République, à un exemple de colonisation. La Guerre illustre la décolonisation violente. Pour autant, malgré son évolution, le traitement du conflit reste superficiel, sans analyse des belligérants mis « dos à dos ». Par ailleurs à travers sa recherche, et les conclusions qu'elle en donne, nous pouvons

observer un rôle attribué à l'enseignement de l'Algérie : pacifier les mémoires. La balance semble se faire entre des finalités et le poids de plus en plus important des mémoires du conflit que l'institution cherche à apaiser.

Le thème de la mémoire attaché à l'histoire de la colonisation et de la décolonisation tient aussi, selon de Cock (2016a), aux diversités des récits et à la fragmentation de cette histoire. La guerre d'Algérie n'occupe pas la même place que les épisodes semblables. La formule de « fait colonial » apparait simpliste puisque toutes les situations n'apparaissent pas de la même façon. Cela conduit à une interrogation autour du singulier et du pluriel. Y a-t-il une mémoire coloniale ou des mémoires coloniales ? L'usage du singulier apparait comme la marque de la prise en compte d'un objet unique au sein des questions sur la mémoire, mais aussi une construction qui efface les différences entre les mémoires. Ce conflit rejoint les interrogations que nous posions plus haut entre fait et faits religieux. Cette commune question renvoie d'ailleurs au fait religieux comme un objet « commun », si tant est qu'une telle chose existe, au sein de la discipline.

- L'esclavage

L'esclavage, qui se trouve souvent associé à la colonisation dans les recherches, nous donne l'occasion d'aborder une autre partie des mémoires et de leurs poids dans la noosphère. Coquery-Vidrovitch (2013) étudie son approche dans les manuels scolaires français sur le long terme. Elle montre ainsi sa présence implicite durant une large période. S'il apparait, après la Seconde Guerre mondiale, à travers son abolition, il ne devient explicite qu'à partir de la loi Taubira de 2001. Il s'exclut du cours normal du chapitre à travers des études accolées plus qu'intégrées. L'action des porteurs de mémoire a conduit à la législation, mais la TD apparait, cependant, comme incomplète, dans un premier temps du moins. L'esclavage parait ainsi comme un objet particulier au sein de l'histoire scolaire, comme l'histoire de l'art et comme pourrait l'être le fait religieux.

- Des groupes porteurs de mémoire

La mémoire pèse aussi sur la non-représentation d'une catégorie de la population. Les harkis, par exemple, apparaissent peu dans les manuels. Lantheaume (2010) avance ainsi qu'ils y sont introduits dans les années 1980 dans une lecture compassionnelle de la guerre d'Algérie aux côtés des pieds-noirs. Cette absence de spécificité peut découler, notamment, d'un développement lent de l'historiographie, selon Falaize (2011), ou de la dimension d'antihéros tranchant avec les héros du roman national (de Cock, 2010). Cette dernière interprétation touche, nous semble-t-il, aux conditions du récit historique. Les harkis nous paraissent passer sous le coup de ce que Marc Ferro nomme une omission esthétique (Ferro, 2012). Ce groupe porte en lui un véritable problème de mémoire en raison de la vivacité de la guerre d'Algérie et de la présence dans les écoles des héritiers, des belligérants. Ce qui se questionne finalement ce sont les raisons de la non-influence d'un groupe particulier.

En restant dans le domaine des mémoires, nous pouvons faire un passage par le Génocide. Le singulier, une fois encore, masque des différences importantes entre les représentations.

L'holocauste occupe la première place dans les manuels scolaires et son arrivée y est liée au poids de la mémoire des survivants. Falaize (2009) aborde, ainsi, l'histoire d'un enseignement des génocides et des problématiques qui en émanent. S'appuyant sur des recherches antérieures, il montre que malgré son importance, la Shoah apparait tardivement dans les programmes, après 1962 (Blaunstein-Niddam, 2010). De plus, avant les années 1990 elle n'est traitée que de façon superficielle, dans la volonté, sans doute, de ne pas troubler un passé encore chaud. L'holocauste apparait à travers de simples évocations pour ne pas entrer dans « une concurrence victimaire », au même titre que les résistants, les Russes ou les Tziganes.

Cette recherche met en lumière la construction de l'histoire scolaire à travers l'importation dans la noosphère d'une interrogation relative à la Shoah. Le colloque d'Orléans de 1979, organisé par l'APHG, établit ainsi des « thèses » sur la façon de conduire un enseignement convenable des crimes nazis. Mais si cela est possible, c'est qu'en amont l'historiographie se réoriente, suivant en grande partie les publications de Paxton (1973).

Falaize (2009) note que l'introduction d'un nouvel objet découle de la conjonction d'une exposition médiatique, d'un développement historiographique et d'un travail de la noosphère. L'évolution de l'enseignement de la Shoah diffère de celle du génocide arménien. Le développement de celui-ci suit l'adoption de la loi reconnaissant le génocide arménien en 2001. De Cock (2013) l'aborde dans la revue *étude arménienne contemporaine*. Les recherches sont alors, et toujours, peu nombreuses. L'auteure se réfère donc, entre autres, au rapport de l'INRP cosigné par Falaize et Mériaux[4] (2006).

Le cas du génocide arménien dans les premiers manuels qui en parlent, suivant le programme de 1995, diffère de celui de la Shoah. Il arrive en second dans l'ordre des reconnaissances et il s'inscrit dans une idée de souffrance absolue, tenaillé par la Première Guerre mondiale et préfigurant dans une attitude téléologique le génocide suivant.

Même si les génocides constituent des sujets sensibles, Laurence de Cock dénote dans le cas du génocide arménien que nous ne pouvons pas parler réellement de questions socialement vives au sens d'Alain Legardez (2006). En effet, celui-ci apparait peu en politique, dans les médias et dans les classes, une lacune dans le préalable médiatique devant permettre sa transposition.

En 2008, il sort complètement des manuels de primaire. Parallèlement, il se voit renforcé dans les programmes de collège pour lesquels il occupe une des deux entrées

4 Rapport l*e génocide arménien à l'École* remis par Falaize et Mériaux en novembre 2006. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/le-genocide-des-armeniens/le_genocide_armenien_a_l-ecole.pdf/view

de la Première Guerre mondiale. Le sujet prend de l'ampleur, il est chiffré et des cartes tentent de le spatialiser. Les documents l'illustrent sous un angle émotionnel. Par ailleurs, il est vidé de son sens politique, ses causes n'apparaissent pas, l'historiographie semble absente, aucune bibliographie n'accompagne la fiche d'encadrement, et la construction téléologique contribue à sa prise en tenaille entre les différents évènements alentour.

Cela traduit encore l'importance de la position d'un objet dans la sphère médiatique pour sa prise en charge dans l'histoire scolaire. La Shoah apparait, même tardivement, en premier dans les manuels et contraint le récit du génocide arménien. Par ailleurs, nous notons que des génocides plus lointains géographiquement, comme celui des Hereros (Kössler, 2006), ou du Rwanda (Vidal, 1998), ne donnent pas lieu à des études. Le traitement d'un objet historique pourrait être contraint dans son développement par l'existence antérieure dans l'historiographie d'un objet proche. Le poids dans la société influence donc le poids dans les manuels, et celui-ci contraint l'évolution des objets qui peuvent y être associés. Le cas des génocides nous pousse à interroger un fonctionnement similaire autour du fait religieux. Une Religion particulièrement importante dans la société contraint-elle la définition des autres cultes ?

- Contraintes mémorielles

Pour employer des termes plus proches de notre cadre théorique, c'est le travail de la noosphère qui semble entrer en jeu dans le cas des questions mémorielles. La prise de place de l'objet en son sein, qu'elle découle de l'action d'un groupe de porteurs de mémoire ou de toute autre chose, permet la désignation d'un objet à enseigner. Nous pouvons, par ailleurs, constater le poids relatif d'un objet particulièrement important, comme la Guerre d'Algérie pour la décolonisation, ou la Shoah pour les génocides, dans la diffusion d'autres objets de la même catégorie. Peut-être, dans notre cas, le catholicisme influence-t-il la définition des autres religions. Cette religion particulière reste constituante de la mémoire de la majorité de la population.

Les mémoires n'appartiennent pas nécessairement à des groupes ou des peuples. Elles peuvent être associées à des institutions politiques, à la lutte entre ces dernières, ou à certains hommes. La gestion des mémoires douloureuses apparait en définitive comme une finalité. Nous pourrions par ailleurs interroger l'influence de cette finalité sur le traitement de certaines religions. L'Islam se trouve énormément contraint par la mémoire coloniale, comme le montre Lorcerie (1988, 2007, 2011). Nous touchons là à la singularité de l'objet et au poids de ce qu'il représente dans la société et de ce qu'il porte, dans sa diffusion.

Singulière, la diffusion de l'objet doit tout autant tenir compte des finalités de l'histoire que de son poids dans la société et de celle des porteurs de mémoire. L'Islam enseigné doit permettre aux élèves une meilleure compréhension du monde. Mais comme « chose humaine », selon l'expression d'Émile Durkheim, elle porte le poids de la

religion comme élément d'identification et de croyance de certains élèves et enseignants. Les faits, religieux et colonial ou mémoriel, se rencontrent alors.

Questionner les mémoires revient aussi à s'approcher d'une dimension du sacré, comme le note Willaime (1988) à travers la religion civile. Au-delà des objets singuliers, des théories de l'histoire, les concepts qui permettent de la penser se trouvent ici étudiés. À la marge, la question mémorielle touche aussi à l'enseignement du fait religieux, à travers les mémoires qu'elles encadrent. Et avec cela, la mémoire devient religieuse à moins que la religion ne se fasse mémorielle. Traitants du fait colonial, ou des génocides, nous avons évoqué des concepts historiques qui dépassent l'évènement. D'autres concepts apparaissent de-ci de-là dans la littérature sans qu'ils soient reliés, nécessairement, à des contraintes mémorielles.

### 2.2.5 Logique d'exposition : Les concepts historiques

À côté des questions mémorielles, nous retrouvons le genre comme objet important de recherche. Nous observons alors l'histoire scolaire dans le cadre théorique, notamment, des *whiteness studies* (Knudsen, 2009). Bien qu'en arrière-fond, des éléments comme le genre contribuent à la représentation historique et à la construction de la normalité.

- Le Genre

Le genre, qui sépare nature et culture, encadre la recherche sur l'histoire des femmes. Le XX$^{e}$ siècle a connu un lent développement de leurs places dans le récit. Des années 1930 aux années 1970, elles se limitent à quelques figures iconiques et quelques illustrations, le rôle évolue ensuite en parallèle aux changements de la société. Ce n'est qu'au tournant du XXIe siècle que l'enseignement d'une histoire des femmes devient explicite.

Longtemps, les femmes ne sont ainsi apparues dans les manuels qu'à travers des représentations symboliques. Durant une vingtaine d'années, elles sont restées cantonnées à des doubles-pages utiles pour « donner bonne conscience à nombre d'auteurs et éditeurs » (Lucas, 2005, p. 146). Dans les années 2000, les représentations symboliques restent majoritaires, mais certains évènements douloureux commencent à sortir du silence, comme les tondues de la libération, comme le montre Lucas (2009 b). En 2000, la prescription, qui doit lutter contre les discriminations, fait explicitement référence à l'histoire des femmes.

Particulièrement fertile, le champ conduit à interroger la didactique. Mais ce n'est pas le genre pour le genre dont nous parlons, mais d'une volonté de construction civique, ou d'un rapport à la périodisation (Opériol, 2013). C'est aussi la construction historique et anthropologique de la division de la société qui est évoquée et travaillée, à travers le cas de l'école. Nous retrouvons aussi une finalité implicite, qui peut être attribuée à la discipline, la transmission d'une normalité.

Des directives imposent depuis les années 1960 des mesures contre la discrimination et les stéréotypes, notamment avec la convention des Nations Unies de 1964. Dans de nombreux cas, elles dépassent les éditions scolaires pour aborder la production jeunesse dans son ensemble (Sinigaglia-Amadio, 2010, 2011). Les conclusions montrent les ouvrages scolaires comme des réceptacles de stéréotypes divers alors que certains y voient un outil de changement social. Cette recherche, qui n'est en définitive qu'un bilan d'étape, ne repose que sur vingt-neuf manuels, dont cinq d'histoire et géographie, entre 2004 et 2007.

En ce qui concerne les femmes, l'auteure constate que les manuels restent bloqués. Ces derniers offriraient une image tronquée qui oublierait notamment leurs rôles réels en politique alors que perdureraient les figures symboliques, comme la République. Elles se trouvent ainsi présentées dans des chapitres à part consacrés à leur place dans la résistance ou à l'évolution de leurs droits. De la même façon, si Louise Michel semble apparaitre, ce n'est pas le cas d'autres femmes emblématiques comme Olympe de Gouges. Par ailleurs, les textes définissent le suffrage de 1848, seulement masculin, comme universel.

Cette étude s'inscrit dans la continuité d'un rapport de Berton-Schmitt[5] (2005). Elle observe le rôle de l'école dans l'évolution de la parité. La finalité scolaire s'impose, mais nous devons comprendre dans quelles mesures elle peut s'appliquer à des objets disséminés qui ne constituent pas un enseignement *stricto sensu*, mais des acteurs récurrents. Nous trouvons là une proximité avec le fait religieux, qui, dans une large mesure, se trouve dans un cas similaire. Ce travail interroge, à nos yeux, les contraintes qui pèsent sur ces composants de la représentation historique exclus des objets à enseigner, mais qui perdurent tout de même. Le rapport aborde par ailleurs l'effet d'une loi qui imposerait de l'extérieur un nouvel objet à la discipline. Il pose certaines hypothèses : un rôle minoré des femmes exclues de l'action politique ; un effet de la loi sur la parité dans les manuels édités après 2000. Il observe ainsi différents éléments : les droits politiques, civiques et socioéconomiques.

Effectivement, la politique, lieu d'expression masculine, laisse peu de place aux femmes. Ainsi, le suffrage masculin, de 1789 ou de 1848, demeure souvent présenté comme universel entrainant de fait l'existence d'une lutte pour le suffrage féminin. Cette information marginale peut avoir son intérêt puisqu'elle renvoie au poids des constructions de l'histoire scolaire sur ses contenus éventuels. Les femmes apparaissent principalement comme symboles ou objets. L'IVG par ailleurs, n'est pas présentée comme un droit conquis, mais comme la conséquence d'une évolution de la société et de la famille.

Marginalisées dans des études de cas, hors du cours de l'histoire, elles apparaissent extérieures à une *vulgate* de la geste masculine, comme le remarque Rouquier (2005).

5 Rapport remis à l'Observatoire de la Parité — Institut d'Études politiques de Grenoble. *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*.
http://www.adequations.org/IMG/pdf/PlaceFemmesManuelsHistoire.pdf

Nous retrouvons là l'observation faite dans le cas de l'esclavage. La transposition semble imparfaite, ne permettant pas son intromission dans le cours naturel de la représentation, ce qui pourrait renvoyer à un effet de la loi qui dépasserait le cadre de la noosphère.

La recherche interroge la non-diffusion d'une histoire des femmes, alors que la société progresse vers une plus grande égalité. Ce récit apparait, dans l'œuvre d'Opériol (2013), comme une question socialement vive latente, en raison de sa persistance à des degrés d'intensité variables. La civilisation occidentale, malgré son évolution, parait toujours patriarcale. Elle laisse de côté les femmes dans l'histoire commune. Le récit scolaire correspond alors, à celui d'un groupe dominant, ici, les hommes, pour nous, peut-être, les catholiques et laïques.

- La Guerre

La guerre peut aussi renvoyer à un de ces objets diffus. Elle se définit à travers différents conflits. La revue *tréma* a d'ailleurs accordé un numéro à cette notion à travers des exemples de traitement de cas singuliers (Morand, 2008a). La guerre a longtemps occupé une place essentielle dans l'enseignement. Elle permettait une délimitation de la nation et de son identité à travers ses ennemis intimes, ses voisins (Farcy-Magdenel, 2008). L'évolution de l'historiographie, autant que des finalités disciplinaires, conduit à repenser l'interprétation et sa représentation, alors qu'émergent de nouvelles questions éthiques.

- Le totalitarisme

Plus restreint, et faisant explicitement l'objet d'un enseignement, le concept de totalitarisme peut aussi nous éclairer. De quoi traitons-nous lorsque l'on évoque le totalitarisme ? Généralement, trois régimes distincts se confondent, fascisme, nazisme et stalinisme. Cela ne va pas sans créer des difficultés étant donné la complexité du concept et les débats qui agitent la communauté historienne à son propos (Bruneteau, 2014). La diffusion d'un tel concept nécessite d'en délimiter les contours et d'y faire correspondre l'objet qui s'y incorpore. Le totalitarisme renvoie peut-être davantage aux grandes religions. Comme elles, il existe dans des usages différents, comme objet enseigné, dans un premier temps, comme éléments secondaires, par ailleurs. Comme le concept de monothéisme, il permet d'appréhender des objets qui s'inscrivent dans sa définition.

- Le temps

Reprenant Héry (2009), nous pourrions avancer que certains considèrent le temps comme le véritable objet de l'enseignement historique. Nous nous trouvons ici dans un autre type de concept qui, lui non plus, n'est pas explicitement diffusé. Nous ne parlons pas du temps, mais d'une conscience historique de celui-ci. Celle-ci se construit à travers son découpage. Dès les années 1930 puis surtout dans les années 1950 et l'introduction de la Civilisation, l'institution évoque un possible programme thématique. Au fil des

décennies, le temps change et la continuité est finalement abandonnée en 1995 pour la 2de, au profit de « temps forts ».

Si par ailleurs l'orientation thématique a pris de la place dans certains manuels, le temps de l'histoire scolaire se caractérise aussi par une inflation de la période contemporaine. Les objets, qui correspondent à des demandes sociales, apparaissent comme la cause de ce déséquilibre. Pour autant, cette représentation du temps entraine nécessairement une image faussée de celui-ci et des difficultés dans la périodisation ou la contextualisation des évènements. Dans cette veine, nous pouvons nous interroger sur le temps du fait religieux.

La construction du temps joue aussi de façon importante sur la conscience historique, entendue comme conscience de l'éphémère de toute chose. Il reste construit dans le cadre de la TD, assemblé par et pour les objets que l'on compte situer, contraint par leurs impératifs, ceux de la société, autant que par les compétences à enseigner.

La construction du temps apparait cependant comme un élément théorique de l'histoire scolaire. À travers la place et la forme accordées au temps, nous touchons à la mise en intrigue. Dans le cas des faits religieux, cela conduit aussi à interroger leurs temps, que l'on parle de leurs contextes ou de leurs évolutions.

Cette théorie du temps, ou la normalité qui transparaitraient derrière les stéréotypes de genre, renvoie à des concepts qui dépassent l'histoire elle-même et touchent à la construction des citoyens. L'identité nationale étudiée par Calindere (2010) ou la citoyenneté abordée par Karwera (2012) touche aussi à cette catégorie. Il ne s'agit pas des finalités qui s'imposeraient, mais de la forme que prend le concept à travers les contenus et les pratiques. Bien entendu, ces recherches nous renvoient à la prise en compte possible du fait religieux, dans ces deux concepts. Mais ils renvoient aussi à une définition de la personne comme *homo religiosus*, interrogeant une possible transmission de la religion sous la forme d'un catéchisme ou d'une obligation à croire. Nous avons pu observer dans la littérature une critique de cette définition de l'*homo religiosus*.

Dans tous les cas, l'étude du fait religieux, aux vues de cette littérature, nous porte à interroger la construction des concepts employés et de leurs relations autant que de leurs usages temporalités. Au-delà donc des concepts, nous touchons à la mise en intrigue et donc à la logique d'exposition que nous évoquions plus haut. C'est en effet celle-ci qui contribue à la construction de la théorie de l'histoire.

## 2.2.6 Logique d'exposition : la mise en intrigue

C'est à Ricœur (1983) que nous devons l'idée que toute production historique se caractérise par une mise en intrigue, la mise en concordance d'éléments discordants. Ces choix découlent du cadre conceptuel, comme du contexte d'écriture. Le chercheur diffuse alors ces concepts en même temps que la représentation.

Productions destinées aux établissements scolaires, les manuels subissent des contraintes similaires à celles de l'historiographie, comme le montre Le Marec (2006 a). C'est aussi ce qu'observe Baquès (2003 a, 2003 b) lorsqu'elle s'intéresse au mode explicatif choisi pour la Révolution et la première République.

Parler de la structure du texte d'histoire dans les manuels scolaires pourrait revenir à traiter, dans un premier temps, de la forme de la représentation construite à travers des phrases courtes logiquement associées, un savoir « propositionnel ». Elle pourrait aussi revenir à traiter des relations diverses qui se tissent, dans les doubles pages, entre le texte d'auteur, les documents et leurs légendes. Mais de tout cela nous parlerons plus loin.

Comme pour l'histoire scientifique, la représentation scolaire se déploie entre tableaux, figés, et récits, en mouvement, pour reprendre la distinction établie par Prost (1996 b).

Après une éclipse de quelques années, nous en revenons à une construction de l'ordre du récit (Audigier, 2000 ; Vezier, 2009). Cependant pour Ricœur (1983) le récit apparait dans toute mise en intrigue, y compris les plus statiques. Au sein même de ces modes de représentation, des contraintes particulières viennent déterminer les objets et leurs formes.

- La Terreur chez Baquès

Dans sa recherche sur la Terreur dans les manuels de 2$^{de}$, Baquès (2003a) aborde sa construction. Textes d'auteurs et documents s'assemblent, en fonction des doubles pages que l'évolution de la discipline scolaire a rendues centrales. La représentation de la Terreur change au cours des éditions. Chaque mise en intrigue induit des choix dans les éléments associés autant que des théories sur la période, les évènements et le politique.

Dans le premier manuel, la relation entre le danger et la terreur d'une part, et entre les victoires et l'apaisement d'autre part, est centrale. Les péripéties militaires extérieures constituent ainsi les ressorts de la narration. L'édition de 1993 fournit une autre construction qui met en regard deux aspects de la période, les progrès sociaux et la Terreur. Le manuel en lui-même s'organise autour de problématiques qui visent à aider les enseignants.

L'ouvrage de 1995 qui correspond à un nouveau programme diffère dans le fond et dans la forme. Le texte d'auteur régresse au profit du document et les doubles pages alternent études et synthèses. Les acteurs deviennent centraux dans les évènements et trois associations sont mises en lumière : peuple parisien et Révolution ; girondins et expérience politique ; montagnards et Terreur. L'accent se retrouve sur les Girondins qui jouent le rôle de modèle. Aucune mesure sociale concrète n'apparait au crédit des Montagnards, si ce n'est un « rêve d'égalité ». Malgré ces divergences, le poids des évènements extérieurs reste important, à travers la carte dite de la « France assiégée ».

Sa recherche propose cependant une contranalyse faite sur un second corpus de manuels édités en 2001. L'analyse semble alors plus complexe en raison de l'éclatement des types de doubles pages. Les découpages chronographiques autant que structurels ne permettent plus de mettre en lumière un tracé unique des évènements. Persistent les circonstances extérieures avec la présence de cette même carte de la France assiégée. L'auteure note, cependant, un effet d'équipe, qui lui fait percevoir un avis favorable à la Terreur chez Magnard. L'adhésion à une interprétation dominante de l'évènement contraint la mise en intrigue et, à travers elle, les objets transposés.

- La Première Guerre mondiale

La recherche de Le Marec (2006a) porte sur l'introduction dans les manuels de nouvelles avancées sur le premier conflit mondial. Elles poussent les auteurs à produire des interprétations sur les concepts, nouvellement transposés, de « culture de guerre » et de « brutalisation ». L'ensemble se trouve construit dans une tension entre « tradition » et « innovation », dans la représentation de l'objet. L'introduction de ces avancées historiographiques ou, du moins, d'une partie de celles-ci induit des difficultés dans l'explication qui se voit contrainte de gérer une forme de paradoxe.

Ainsi, généralement, les innovations apparaissent sous la forme de phrases, voire de paragraphes juxtaposés au sein des leçons. Ces assemblages, qui découlent de la forme propositionnelle de la leçon, induisent de nombreuses interrogations sur la forme du récit historique. À un niveau plus précis, nous nous trouvons aussi face à un phénomène similaire à celui observé dans le cas de l'esclavage ou des femmes. La forme discontinue du récit entraine des difficultés face à l'intromission d'éléments dont la mise en concordance semble forcée.

- Relations entre différents objets

Observer les contraintes qui émanent de l'intrigue peut aussi conduire à interroger les interrelations existantes entre les différents objets. Les études faites par Tutiaux-Guillon (2002) sur l'enseignement de la société d'Ancien Régime ont montré le poids de la Révolution française sur sa définition. Le siècle des Lumières apparait parcouru de tensions, qui ne peuvent conduire qu'aux évènements de1789, l'univocité du récit renforce par ailleurs la dimension téléologique. La forme chronologique qui place la Révolution comme conclusion joue sans doute un rôle.

Cependant, ce poids ne diffère pas totalement de celui qu'exerce la Shoah sur la définition des autres génocides. Pour Audigier (2000), nous ne faisons pas face à un récit, mais à une construction téléologique, elle-même prisonnière d'un récit plus important. Par opposition, le XIX$^{e}$ siècle pullule de récits divers et variés autour d'acteurs et d'évènements nombreux qui se mêlent et s'entrecroisent.

- Morand et la Guerre froide

La guerre froide étudiée par Morand (2008 b, 2011) interroge aussi la mise en intrigue, entre les concepts employés et la contemporanéité, pour une partie du corpus,

des tensions abordées. Ce qui apparait outre le poids des théories de l'histoire existantes dans la société, c'est le choix de la construction de l'intrigue et le poids des mots dans la délimitation et la représentation d'un objet. Elle prend les manuels dans différentes dimensions : à la fois « supports de la transposition didactique », matérialisations des représentations sociales et produits de l'édition faite pour plaire à un public complexe d'enseignants et de parents.

À travers un ensemble d'éléments, elle aborde l'image du monde que les manuels et l'école transmettent aux futurs citoyens. Si le terme « transposition didactique » apparait dans l'introduction (p.19) et occupe une place importante dans le titre de sa thèse (2006), de laquelle elle tire cet ouvrage, le phénomène reste absent. Afin de produire son analyse, la mise en intrigue de la guerre froide se retrouve découpée en différentes facettes.

Le traitement de la conférence de Yalta apparait au début comme un péché originel. Jusqu'en 1982, elle suit l'interprétation donnée par Charles de Gaulle dans ses mémoires, c'est-à-dire un partage du monde, contrairement à l'avis des spécialistes. Ce n'est qu'à partir des programmes de 1983 que ce mythe est défait. Les manuels oeuvrent au démontage de l'image traditionnelle. En 1989, Yalta perd de l'importance, cependant la photographie perdure alors que la question du partage du monde revient à travers d'autres évènements. Au-delà des facettes qui sont mises en lumière, elle porte son attention sur la vision du monde qui émerge de ces différentes facettes, celle d'un monde divisé, bipolaire.

L'emploi et la définition du terme de guerre froide renseignent aussi sur la relation entre l'écriture des prescriptions et celle des manuels. En effet, la délimitation de cet objet fait toujours débat dans l'historiographie. Pour autant, lorsque des programmes la plaquent sur toute la période du conflit est-ouest, les auteurs suivent l'exemple, en déni de leurs choix possibles.

La dimension idéologique reste présente. Brigitte Morand montre ainsi que, dans les causes de la guerre froide, si les deux superpuissances sont renvoyées dos à dos, la responsabilité soviétique ou américaine peut être avancée. Ainsi, le manuel de 1983 des éditions sociales/messidor est le seul à faire porter l'intégralité de la culpabilité sur le capitalisme et les États-Unis. Cette dimension va cependant en s'amenuisant alors que progresse, étrangement, une interprétation du conflit comme relevant d'une opposition idéologique.

La théorie de la convergence se répercute alors dans les manuels scolaires. Le conflit est interprété comme une entente entre les deux puissances, la véritable séparation apparait entre le Nord et le Sud. Dès les années 1980, cependant, l'introduction des modèles en histoire se diffuse dans les manuels. L'opposition s'installe ainsi entre deux modèles. Le terme renvoie à des dimensions économiques et politiques, les États-Unis d'Amérique, capitalistes et démocratiques, se confrontent à l'Union des républiques socialistes soviétiques, totalitaire.

Portant sur le développement de l'iconographie, la recherche montre le faible nombre d'images relatives au conflit, même si celui-ci est abondamment illustré. Par ailleurs, à partir des années 1980 cet accroissement entraine celui des cartes ainsi qu'une lecture de la guerre froide dans une dimension d'histoire globale.

- Influence de la noosphère

Nous pouvons finalement observer l'influence de la noosphère dans la délimitation des contenus des manuels scolaires et surtout, ici, dans la désignation de ses contours. Les mots employés, comme les modèles que nous évoquions plus hauts, contraignent la construction du récit dans des bornes définies. Mise en intrigues et concepts interprétatifs apparaissent alors comme intimement liés.

De nombreux travaux, notamment de Doussot (2010), Le Marec et Vezier (2006), interrogent l'activité historiographique à travers les productions des élèves. Ces travaux renvoient à un objet, le savoir appris, qui n'est pas le nôtre, mais permettent cependant d'appréhender le poids de l'activité historiographique en milieu scolaire. Les auteurs de manuels ne se livrent pas à un travail de recherche, mais de synthèse, ou de compilation, dans cette mesure les contraintes pesant sur la troisième phase de l'activité historiographique s'imposent. La mise en intrigue touche à l'agencement des faits, à leur sélection, mais aussi aux théories qu'ils diffusent sur la société et ses composantes. Contraintes par les finalités, et autres, elles s'articulent aux concepts dans la construction des objets historique par les auteurs.

En définitive, la littérature nous apporte un ensemble d'informations et de contraintes sur les forces qui s'appliquent sur la TD au sein de la discipline historique. Bien entendu, nous y reviendrons, les auteurs accordent peu de place au phénomène transpositif, mais tout de même c'est toujours de l'introduction et du comportement des savoirs qu'ils traitent.

En étudiant les travaux plus centrés sur le fait religieux, nous avons pu remarquer un certain nombre de limites comme le bornage, général, aux trois monothéismes, ou à une période particulière. Le fait religieux dépasse largement ces quelques cultes et l'étude de sa TD dans les manuels d'histoire scolaire nécessite de l'appréhender dans son ensemble. La plupart des recherches, qui semblent le fruit de travaux produit au sein des sciences des religions, tendent à aborder cet objet comme singulier et unique. C'est en raison de cette limite que nous avons choisi d'étendre nos lectures à d'autres thèmes.

# Synthèse

Comme le fait colonial, ou les mémoires, le fait religieux rassemble un ensemble d'objets à enseigner. Nous ne rencontrons pas une situation unique, toutes les religions et manifestations de celles-ci reçoivent des traitements différents, de la même façon que tous les génocides, les totalitarismes ou les colonisations. L'appréhender dans son ensemble nous pousse à interroger ces variations de constructions. Nous observerons le fait religieux dans ses diversités au sein des manuels scolaires, entre les usages, qu'ils dépendent des conditions d'existence de l'objet dans la société ou dans la mise en intrigue. Quelles sont les formes du fait religieux dans les manuels d'histoire du secondaire ? Quels statuts lui sont réservés ? Quels objets le composent ? Quelles périodes lui sont les plus favorables ?

La traversée de ces différentes productions scientifiques permet de mettre en lumière quelques types de contraintes et de conditions. Les finalités s'expriment dans un premier temps. Chervel (1988) les place d'ailleurs au premier plan dans la définition de la discipline scolaire. L'histoire en possède beaucoup, de la formation d'un esprit critique à la construction de ce fameux « vivre ensemble ». Au-dessus, d'autres s'expriment sur l'école dans son ensemble. Au-dessous, l'objet possède les siennes. La TD des faits religieux obéit ainsi à des finalités singulières.

Nous avons pu voir que les reconnaissances des souffrances de certains groupes, comme les héritiers de l'esclavage, ou de l'existence d'autres, comme les femmes, peuvent conduire à des TD, mais celles-ci semblent cependant imparfaites. Ils ne sont pas intégrés, mais juxtaposés. Urbanski (2016a) s'interroge sur les finalités qui guident la transposition du fait religieux et sur son statut. Dépasse-t-il le commun des objets d'enseignements ou s'inscrit-il dans le flot général ? Nous estimons cette question fondamentale dans l'abord de la TD. Nous posons donc l'hypothèse que les faits religieux s'inscrivent dans le cours normal des manuels d'histoire et qu'ils se soumettent à des conditionnements généraux. Cependant, nous pouvons envisager que le traitement diffère en fonction du poids que les confessions peuvent occuper dans la société.

Comme la littérature nous le montre, les objets historiques dépendent d'un certain nombre de contraintes, qui émanent du travail historique comme de la logique d'exposition. Un objet historique se nomme *a posteriori, i*l subit les contraintes de la société. Ici, nous le savons, les finalités de la discipline et celles qui s'imposent à certains thèmes contraignent la définition des objets. Mais le système scolaire s'exprime dans un cadre plus large. Dans le cadre de la société actuelle, nous avons pu mettre en lumière que la France était un état engagé dans le troisième palier de laïcisation. Cette laïcité contribue à l'identité française. Malgré tout, le catholicisme reste particulièrement

présent alors que l'Islam, l'« Autre » dont parle Burgat (2016), agite les médias. Des émanations de ce fait religieux, nous tirons quelques hypothèses. Premièrement, la religion catholique occupe la place la plus importante dans les manuels. Deuxièmement, elle sert de modèle à la définition des autres cultes, comme la Shoah pour les génocides. Les travaux sur les mémoires ou le genre nous montrent, en effet avant tout, que l'histoire scolaire rend compte du passé des dominants, et ici donc de la culture catholique. Plus largement, nous pensons pouvoir observer une mise en avant du modèle monothéiste. De son côté, l'islam subit une réduction à la violence et aux pratiques au détriment du fond. Enfin, l'histoire semble s'inscrire dans une construction téléologique autour de la laïcité, comme fin du rapport entre société et religieux.

Le temps et la mise en intrigue importent beaucoup dans la définition des objets. La littérature montre leurs poids relatifs et celui du découpage de l'histoire dans les niveaux scolaires. Elle montre encore que le fait religieux se borne aux périodes anciennes. Cela découle de la focale des recherches ou des conditions d'une théorie chronologique du fait religieux. Nous posons ainsi l'hypothèse que le religieux s'exprime principalement dans le passé. Comme savoir enseigné, nous affirmons que les religions sont présentées au moment de leurs fondations et de leurs essors. Toujours dans les jeux du temps, nous pouvons nous demander si les religions apparaissent comme des objets anhistoriques, ce que suggère l'usage de documents anachroniques que notent Deneuche (2010) et Estivalèzes (2005).

Enfin, nous l'avons vu avec le genre, la guerre ou le totalitarisme, les concepts se distribuent en histoire entre des éléments qui font l'objet d'enseignements explicites, et des objets enseignés implicitement ou présumés déjà sus. Nous touchons là au statut des faits religieux. Si certaines confessions apparaissent au premier plan, la majorité se trouve dans l'ombre du récit principal. Dans cette optique, le fait religieux correspond à l'assemblage de ces éléments.

En somme, des contraintes aux origines diverses s'expriment sur l'enseignement des faits religieux. Nous estimons réducteur de ne chercher qu'une influence politique. Bien au contraire, l'essentiel du conditionnement découle du fonctionnement de la discipline et de son objet.

Nous pouvons envisager le fait religieux à travers toutes ces contraintes. Il se retrouve d'ailleurs comme un élément épiphénoménal dans la représentation de la décolonisation, entre autres. Il occupe la croisée des problématiques. Sa diffusion s'inscrit dans la logique de l'historien. Elle obéit à des constructions propres. Dans les manuels scolaires, il connait aussi les impératifs de la logique d'exposition. Les religions proposent leurs temporalités et leur enseignement nécessite de transiter par elles. Il s'agit alors d'organiser des mises en intrigues qui doivent rencontrer à la fois le temps profane et celui de la religion, son histoire institutionnelle comme la vie courante.

Il importe encore une masse de concepts. Le vocabulaire du religieux se révèle riche et varié. Il va d'un champ lexical large, scientifique et occidental, impropre à rendre

compte des réalités quotidiennes, jusqu'à des termes très précis. Aborder le fait religieux implique un passage par ces mises en concepts. Enfin, c'est peut-être l'un des éléments les plus importants, les religions touchent aux identités. Les fidèles sont pour elles ce que les porteurs de mémoire sont pour les objets mémoriels.

Pour autant, ces recherches s'inscrivent dans des disciplines et des cadres théoriques variés. Dans notre souhait d'aborder le fait religieux sous ces différents aspects, nous pensons nécessaire de nous rapprocher d'un cadre théorique qui puisse tout réunir. La TAD nous le permet.

# La théorie de la transposition didactique

# 3. Chevallard et Chervel, une mécompréhension ?

> « On entend parfois opposer l'approche de Chervel sur les disciplines et celle de Chevallard sur la transposition didactique, d'un côté l'histoire de l'enseignement principalement littéraire, de l'autre la didactique des mathématiques. Leurs points de vue ne nous paraissent pas si éloignés. Seule peut-être la question de l'origine des savoirs enseignés les sépare vraiment. En science et en mathématiques, la référence semble d'abord celle de savoirs reconnus, validés et partagés, mais en lettres et en sciences sociales, la question est beaucoup plus complexe. Enfin, qu'il nous soit permis de penser que le terme de "transposition didactique" est particulièrement malheureux. Transposer un thème musical lui conserve sa structure fondamentale, transposer le concept de distance en mathématiques en fait dans l'enseignement autre chose que dans la science mathématique (voir Chevallard, Joshua, 1982). Au nom de cette transposition et de son analyse, nous voyons trop souvent des raisonnements qui réduisent la question des rapports savoirs scientifiques/savoirs enseignés à l'énoncé d'écarts qu'il s'agit alors non pas de reconnaitre comme légitimes et normaux, mais de réduire pour enseigner au plus près de la science… » (Audigier, 1995, p. 63)

François Audigier évoque ici une opposition qui nous parait maladroite. Nous pourrions nous attacher à l'antagonisme qu'il ébauche, entre une HDS, littéraire, et une didactique, scientifique ; y trouver des références à la tension autour de la scientificité de l'histoire. Mais il nous apparait plus pertinent de plonger plus avant dans les raisons avancées pour justifier cette opposition.

Bien qu'elle apparaisse explicitement dès 1988 lors du colloque de la didactique de l'histoire et des autres sciences sociales (Audigier & Marbeau, 1988), la TTD reste étrangement absente des recherches. Et pourtant, cette citation de 1995 évoque une tension qui semble déjà bien ancrée. Pour autant, elle nous apparait artificielle, et, sans doute, issue d'une incompréhension.

François Audigier n'est pas le seul à pointer cette opposition. Cariou (2012) traite ainsi d'un positionnement des didacticiens de l'histoire entre le modèle de la TTD et

celui de l'HDS, avant d'avancer un nécessaire retour vers la TD. Celle-ci pourrait permettre une analyse plus fine de la construction des contenus, à travers, notamment, les rapports entre noosphère et savoirs enseignés (2013).

André Chervel et Yves Chevallard se renvoient l'un vers l'autre. En 1988 comme en 1998, l'historien évoque la TD. Il rend, alors, hommage à cette construction des « scientifiques » qui met à bas « l'illusion scientiste » d'une transmission homogène de l'université à l'école (1998, p. 197).

En faisant un pas de côté dans d'autres didactiques, nous pouvons observer que cette absence de rencontre apparait chez Daunay (2015), en introduction d*es contenus d'apprentissages et d'enseignement*. Il y avance, notamment, que les allusions mutuelles d'André Chervel et Yves Chevallard se limiteraient à des politesses, ce qui nous semble crédible.

Par ailleurs, les interrogations sur les contenus laissent apparaitre des ruptures entre différentes disciplines et les théories qu'elles portent. C'est ainsi qu'il pense nécessaire de construire un dialogue entre, notamment, les didacticiens, les historiens et les sociologues. Il revient cependant, plus que les autres, sur l'opposition entre un modèle « transpositif » et un autre « créationniste » qu'il juge, comme nous, artificiel. Pour lui comme pour nous, il n'y a pas lieu de véritablement les opposer et même les contrexemples de l'ordre du créationnisme nécessitent l'existence d'un savoir savant. Selon lui, cette interrogation renvoie à une question sur le contenu et sa définition, point de vue que nous partageons pleinement. Sans les opposer, Tutiaux-Guillon et Jorro (2015) mettent aussi en regard les deux « théories » avant de reléguer dans une position d'outsideur les travaux issus directement ou non de la sociologie du curriculum.

Nous inscrivant dans la TTD, nous estimons nécessaire de clarifier les tensions existantes entre les deux positions. Alors que nous critiquons une opposition qui nous semble découler d'une non-lecture de Chevallard, nous pensions incongru d'écarter André Chervel sans y revenir. Nous ne reviendrons cependant pas sur la sociologie du curriculum, qui possède aussi une proximité avec la TTD. Bertrand Daunay a sans doute raison lorsqu'il évoque les barrières entre les disciplines s'intéressant aux contenus. Cependant, pour notre part nous ne prendrons pas l'espace pour produire une réflexion épistémologique complète sur les relations entre les différentes théories.

# 3.1 Histoire des disciplines scolaires

> « La nature "disciplinaire" des différents contenus pose […] un problème important : y a-t-il des traits communs aux différentes disciplines ? La notion de discipline implique-t-elle une structure propre, une économie interne qui la distingueraient des autres entités culturelles ? Y aurait-il un modèle idéal de la discipline vers lequel tendent toutes les disciplines en voie de constitution ? Certaines disciplines sont elles mieux "réussies" que d'autres ? Y a-t-il, en d'autres termes, des matières qui se prêtent plus que d'autres à un processus de "disciplinarisation" ? » (Chervel, 1988, p. 91).

Au sein de l'histoire de l'éducation, l'HDS, proche des didactiques, occupe une position particulière. Sa constitution est allée de pair avec la définition de son objet propre, dans les années 1960-1970 (Viñao, 2010). Chervel (1988) l'explique par la remise en cause de la relation entre disciplines scolaires et scientifiques par la didactique et par Chevallard. Les interrogations ont cependant émergé plus tôt, notamment avec De Dainville (1954 ; Marchand, 2002), mais c'est aux travaux de André Chervel que renvoie la majorité des spécialistes, comme l'écrit Reuter (2014).

L'HDS se construit dans le giron de l'histoire culturelle et place en son centre la *culture scolaire*. Ce concept tend à définir l'école, selon Viñao (2010), comme un lieu de production et pas simplement de « transposition de connaissances externes ». Pour Julia (1995, 2001), elle se caractérise par un ensemble de normes qui encadrent les savoirs à diffuser et les pratiques de transmission. Ces bornes se seraient, ensuite, répandues dans une société. Pour Audigier (1995), elles s'assemblent autour des disciplines scolaires, des compétences découpées et modelées pour pouvoir être enseignées. Chervel (1998) va plus loin. Il la définit comme une culture qui ne peut s'acquérir qu'à travers l'école où elle se trouve transmise et créée. Dans ce cadre, les disciplines et ce qu'elles recèlent seraient le fruit de cette culture, et inversement. L'acculturation des élèves permettait ensuite sa diffusion hors de la classe (Chervel, 1988).

Ici, appréhender l'histoire comme discipline nécessite de la penser dans cette culture scolaire, qui irrigue la société et la contraint. Nous devons alors comprendre les relations complexes qui se tissent entre culture, disciplines et contenus.

### 3.1.1 Définir une discipline scolaire

Comme nous le notions plus haut, c'est avant tout à André Chervel que l'HDS fait référence. Nous passerons quelques paragraphes sur ses travaux. Que l'on se tourne vers Legris (2010 b) ou Bruter (2007a), sa caractéristique principale semble, alors, de montrer une séparation entre discipline et société. Pour autant, dans les textes fondateurs cette frontière ne parait pas si hermétique.

> « Installons-nous donc dans un schéma simple, sur lequel on s'abstiendra de théoriser plus longtemps : la société demande à l'école de répandre une culture nettement spécifiée, l'école s'attèle à cette tâche, crée ses propres procédures d'enseignement, et livre son produit culturel, c'est-à-dire les générations d'anciens élèves. »(Chervel, 1998, p. 181).

L'article *l'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche* (Chervel, 1988), marque une étape majeure. Abondamment cité, il sert de bases à de nombreuses analyses. Pour autant, quelques années plus tôt il donne les fondements d'une définition de la discipline, comme liée à une « science », mais surtout prise dans une institution pédagogique (Chervel, 1985). Lors du *III^e^ colloque international de didactique du français*, il esquisse son contour en six points, desquels nous partirons.

- Finalité

> « 1. une discipline scolaire répond à une finalité qui doit être recherchée, en dernière analyse, non dans l'école elle-même, mais dans la société globale ; » (Chervel, 1987, p. 21)

Dès ce premier point, il place l'un des éléments fondamentaux dans la désignation de son objet. Le lien avec la société est affirmé et restera dans les définitions successives. La finalité impose à la discipline ses normes et ses contenus, son axe principal. Différents degrés s'entremêlent : religieuses, civiques, sociales, économiques… Par ailleurs, chaque niveau de scolarisation, primaire ou secondaire, possède les siennes.

Ces finalités jouent sur la distinction entre l'éducation, qui les concerne toutes, et l'instruction qui renvoie, notamment, aux disciplines. Elles se différencient encore entre celles qui sont déclarées et celles qui sont réelles. Ces dernières peuvent être masquées à l'observateur, car faisant partie intégrante de la discipline et des méthodes mises en place, des reliques de stades antérieurs. De la même façon, des modifications des finalités objectives peuvent conduire les enseignants à formuler de nouvelles solutions. Les finalités changent sous la contrainte, souvent, du politique. Chervel (1998) évoque ainsi les changements consécutifs au passage à l'école unique.

- Une projection

> « 2. une discipline scolaire, une fois qu'elle est solidement constituée, est toute autre chose que la simple projection sur l'école des sciences, des théories et des pratiques qui ont cours dans la société ; elle ne saurait non plus être ramenée à une vulgarisation, une simplification, une adaptation ; » (Chervel, 1987, p. 21).

La relation au savoir scientifique semble alors lointaine, limitée à la genèse. En 1988, il pose ainsi la distinction, déjà présente, entre les disciplines scolaires et la vulgarisation. Afin de les différencier, il s'appuie sur ses recherches sur la grammaire. Construite pour l'école et par l'école, elle s'inscrit dans une finalité qui la dépasse, comme l'apprentissage de l'orthographe. Elle ne pourrait pas exister dans le cadre d'une vulgarisation. Par ailleurs, alors que les connaissances scolaires ne peuvent pas se confondre avec leurs homologues savantes, la vulgarisation aurait pour but, précisément, d'apporter la science aux non-spécialistes.

L'emploi de l'adjectif « scolaire » contribue à la distinguer des disciplines universitaires. Le travail de l'étudiant consiste, pour lui, en un embrassement du savoir dans son ensemble, ce qui implique qu'il ne connaisse pas de reconstruction qui permette sa diffusion. L'histoire de l'éducation discute d'ailleurs ce point de vue (Picard, 2009). Finalement, pour André Chervel, ce qui en dernier recours sépare le savoir scolaire et scientifique est la finalité qui sert à le caractériser.

- Une élaboration

> « 3. une discipline se constitue dans l'école, et réclame un temps d'élaboration qui se mesure en décennies ; » (Chervel, 1987, p. 21).

Chervel (1998) précise, ultérieurement, que l'institution possède deux fonctions : l'instruction des enfants et la construction des disciplines scolaire. C'est elle qui module les savoirs. La stabilité de ses produits résulte du travail des professeurs qui la maintiennent dans ses formes tout en permettant des variations. Dans un premier temps, le besoin d'enseignement est seul à l'origine de la construction et de l'évolution de la discipline. Chervel écrit ainsi : « Leur transformation comme leur constitution sont tout entières inscrites entre deux pôles : l'objectif à atteindre, et la population d'enfants et d'adolescents à instruire. » (Chervel, 1988, p.88).

- Le modèle disciplinaire

> « 4. une discipline scolaire est un complexe d'activités intellectuelles qui se montre d'autant plus efficient qu'il s'approche plus d'un modèle disciplinaire idéal, d'un archétype didactique ou, mieux, d'un algorithme, dont la composition schématique reste à définir. Malgré la diversité de leurs contenus, l'histoire des différentes disciplines fait apparaitre une recherche permanente d'un optimum pédagogique, et une longue oscillation entre plusieurs pôles avant que soit trouvée une position d'équilibre optimal qui associe harmonieusement pratiques d'incitation motivante, énoncée et mémorisation de théorie (ou de contenu), et batteries d'exercices ; » (Chervel, 1987, p.21-22).

Ce quatrième point entre dans le fonctionnement de la discipline. Le contenu apparait lié à d'autres composantes. En 1988, Chervel écrit qu'il constitue l'élément le plus important, « l'axe central de la discipline » (1988, p.95). Il prend, généralement, la forme d'une *vulgate* qui permet quelques fluctuations qui rendent possible son *renouvèlement.* Ces contenus explicites s'opposent, pour Chervel, à des apprentissages implicites, induits par certaines autres finalités.

Les exercices renvoient à toutes les activités de l'élève observables par le maitre, de la copie du cours aux travaux autonomes. Les pratiques de motivation et d'incitation apparaissent ensuite et contribuent à l'adaptation des savoirs. Les « épreuves de type docimologiques » (Chervel, 1988, p. 98), enfin, jouent un rôle très important dans la constitution des disciplines, et du travail en classe. Les entrainements qui y préparent les élèves peuvent devenir la forme même du cours. Par ailleurs, les objets évalués contraignent l'évolution des contenus.

- Le milieu

> « 5. une discipline scolaire est étroitement dépendante du milieu historique et socioculturel des élèves dans lequel elle s'est constituée ; » (Chervel, 1987, p.22).

Les élèves participent à de nombreuses évolutions. D'année en année, ils apportent de nouvelles connaissances antérieures, entrainent des modifications. L'organisation interne de la discipline à un moment donné correspond donc à la somme de ces évolutions, ainsi qu'à l'acculturation des élèves. Ce qu'ils apprennent est essentiellement

différent de ce que l'institution diffuse. Souhaitées, ou non, ces connaissances composent également la discipline. Au fil des générations, les acculturations successives conduisent à une propagation au sein de la société de la culture scolaire, comme Chervel (1998) a pu le montrer avec l'effet de la version latine sur langue française. Cet effet « Wilamowitz » entraine nécessairement une remise en question des disciplines victimes de leurs succès. Certaines changent de méthodes, certaines modifient leurs contenus, d'autres enfin disparaissent.

- Un acteur

> « 6. enfin, une discipline scolaire n'est pas seulement un produit historique, résultat de la collaboration entre des générations d'élèves et de maitres ; c'est aussi, dans le champ des théories et des pratiques sociales, un "acteur" dont le rôle a été trop longtemps sous-estimé. » (Chervel, 1987, p.23)

En définitive, ce qui constitue l'axe central de la discipline, son contenu, bien que contraint, prend son origine dans la science éponyme, ou dans les pratiques sociales. Chervel (1998) décrit ainsi la discipline scolaire comme un phénomène culturel, propre à l'école, qui « ne peut jamais être exactement ramené aux sciences, aux arts ou aux différentes pratiques culturelles qui ont cours, et souvent sous le même nom, dans la société globale » (p. 192).

Dans la continuité des travaux de André Chervel et Yves Chevallard, notamment, Audigier (1995) la définit comme une combinaison particulière de finalités, contenu et méthode. Les relations entre ces éléments, propres à chaque discipline, contribuent à désigner les compétences à transmettre et à apprendre « à faire », « à résoudre des problèmes », voire à « savoir des connaissances sures… » Ces différentes compétences et leurs modulations conduisent les disciplines à se construire des modèles en fonction de logiques d'exposition concurrentes. Elles donnent des manières naturalisées par les enseignants et qui découlent de représentations des adultes sur l'école. Ainsi, la logique du contenu, qui vise à reproduire le cheminement des sciences de référence, s'oppose à une logique d'exposition, mettant en lumière sa structure, entre découverte et apprentissage.

La discipline scolaire apparait en définitive comme une construction complexe. Ce concept permet de rompre avec l'idée d'une filiation directe entre disciplines scolaires et scientifiques afin d'édifier la première en production de l'école (Allieu-Mary et al., 2006). Dans ces termes, nous ne voyons pas d'opposition marquée avec la TTD.

## 3.1.2 L'histoire, une discipline scolaire

> « Quels en sont les principes [d'un référentiel positiviste de l'histoire] ? Bien qu'il soit aléatoire d'en donner une formulation fermée, on en mentionnera quatre, que l'examen des textes de doctrine produits par l'Association des professeurs d'histoire et géographie depuis sa fondation en 1910 (CITRON 1974, 1977 ; PEYROT dans H & G depuis 1976). Ce sont : le *principe d'universalité* : rien de ce qui appartient à l'histoire des hommes n'est en dehors du domaine de l'histoire comme discipline. Le *principe d'objectivité* : il s'agit d'accéder au vrai de l'histoire ; l'étude repose sur la critique des sources et l'analyse des

> documents. Le principe d'*utilité différée* : à l'opposé des connaissances directement instrumentales, l'histoire comme discipline scolaire entend donner des outils pour penser et participer librement au progrès humain. Le principe de priorité nationale : il règle la sélection et la pondération des matières niveau par niveau. » (Lorcerie, 1988, p. 166).

La discipline évolue, sous la contrainte, notamment, de fréquentes interpellations politicomédiatiques. Souplet (2012) avance que ce statut particulier dans la société tient à une idée commune de l'histoire scolaire comme un prolongement de son homonyme scientifique.

Pour Chervel (1988), elle incarne la discipline instable. Les débats animés des années 1980, qu'il interprète comme la résurgence de polémique ancienne, découleraient d'un déséquilibre entre ses différentes constituantes. Sans que cela soit précisé, nous pouvons penser que ce déséquilibre provient d'une place trop importante des contenus au détriment des trois autres éléments. Ce qui n'empêche pas, nous l'avons dit, une diffusion de ses théories dans la didactique.

Audigier (2012) associe l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sous un vocable commun, disciplines scolaires du monde social. En effet, elles se rejoindraient dans des objets et dans des finalités proches. Audigier (1995) en isole trois types : patrimoniales et civiques ; intellectuelles et critiques ; pratiques. Il livre un modèle républicain de l'enseignement de l'histoire établi autour de quatre points qui encadrent les contenus.

Dans un premier temps, la discipline ne diffuse que des *résultats* coupés de leur lieu de production. Le *référent consensuel* la débarrasse des débats. Les conflits se trouvent alors écartés afin de permettre à l'enseignement d'éviter un certain nombre de heurts. Dans un troisième temps, le *refus du politique* conduit à ne considérer comme source de l'histoire scolaire que des éléments issus de la science. Enfin, le *réalisme* découle logiquement des trois autres points. Privée de sa production, des débats qui l'entourent, comme du politique, l'institution présente le contenu comme le passé lui-même.

La référence consensuelle pourrait être remise en question. L'évitement du conflit apparait fondamental dans ce modèle. Pour autant, il se trouve parfois remis en question par l'introduction, au lycée, des relations entre histoire et mémoire, ou des variations de l'historiographie. Entre 1987 et 1995, l'enseignement de la Révolution française accorde une place à la coexistence de différentes représentations (Le Marec, 2008).

Le modèle républicain se trouve remis en question dans son ensemble par une série d'éléments touchant la société autant que les disciplines scolaires, ou de référence. Dans un premier temps, l'Europe retrouve la paix, et la France n'a plus à se construire dans l'opposition aux voisins. Parallèlement, le public change. Le multiculturalisme et la polyphonie des mémoires, mais aussi l'évolution des finalités de l'école, conduisent à de grandes modifications en son sein.

Comme l'a montré notamment André Chervel, le passage d'une institution séparée en deux systèmes hermétiques à un système unifié a profondément altéré ses raisons d'être. Enfin, une évolution disciplinaire l'a lancé sur une voie qui n'était pas celle envisagée par ses pères. De ce modèle original, ne semblent rester que des éléments ténus. Au milieu des années 1990 en émerge un autre qu'Audigier (1995) nomme « boite à outils ». L'histoire fournit alors des outils qui permettent d'apprendre et d'appréhender le monde. Elle offre un vocabulaire, des dates et des lieux pour se repérer dans le temps ainsi que des méthodes, les fameuses finalités pratiques.

Pour Tutiaux-Guillon (2003), le modèle républicain persiste dans une certaine mesure. L'histoire apparait alors comme lissée de toute controverse. L'univocité, comme particularité disciplinaire, fait disparaitre toute possibilité de débat, dans la classe ou autour d'elle. Le réalisme, à côté de cela, confond l'enseignement et son objet. Le véritable référent ne réside ainsi pas dans le texte historique, mais dans le passé. Les images authentiques se confondent avec le cinéma dans un mélange qui empêche toute prise de distance sur le témoignage, contrevenant avec les finalités critiques.

Le concept de paradigme pédagogique, issu des travaux de Bruter, se trouve importé en didactique de l'histoire par Tutiaux-Guillon (2003). Cette notion permet, elle aussi, de comprendre la discipline scolaire. Nicole Tutiaux-Guillon parle ainsi d'un paradigme positiviste qui reprend les « 4 R » de François Audigier, elle voit se développer une histoire scolaire dans laquelle les contenus apparaissent comme vrais et au service d'une citoyenneté commune. Un autre paradigme pédagogique, constructiviste critique, existe, mais reste minoritaire.

Rien, dans l'ensemble de ces travaux, ne va à l'encontre de la TTD. Ce qu'a écrit François Audigier, dans une note de bas de page, sur cette opposition nous semble totalement juste. Mais dans la mesure où c'est précisément dans cette théorie que nous nous plaçons, nous pensons nécessaire d'aller plus loin dans la comparaison, si ce n'est pas la confrontation des deux cadres, afin de justifier cette orientation.

## 3.2 La réception de la transposition didactique en didactique de l'histoire

La TTD s'importe assez vite dans le développement de la didactique de l'histoire. Le troisième colloque international de la discipline s'y réfère (Audigier & Marbeau, 1988). Malgré le peu de place qui lui est accordée dans les recherches, la TD persiste et resurgit de temps à autre, comme dans les travaux récents de Heimberg (2015).

Dans *Didactique et Histoire,* nous ne sommes pas étonnés de ne trouver Chevallard qu'une fois tout comme Guy Brousseau et Jean-Louis Martinand, au sein de la contribution de Cariou et Doussot (2016), même si les idées de la TD apparaissent ailleurs, négativement. Dans les autres interventions, la construction de la classe, comme *transaction* entre les élèves et le professeur, s'oppose à une TD vue comme uniquement descendante.

Dans les différents travaux que nous avons évoqués, la TD s'emploie peu, seulement au détour d'une phrase ou d'un titre, comme un objet particulier. Legris (2010b) la présente dans la première partie de sa thèse, pour s'en distancier immédiatement. Elle apparait aussi dans l'intitulé de celle de Morand (2011), mais pas dans le livre qui en est tiré.

Si la didactique de l'histoire semble ignorer grossièrement la TD, c'est d'autant plus le cas des autres disciplines. De plus, comme elle se limite souvent à un mouvement unique et descendant, nombre de recherches, qui n'observent que le savoir scolaire, ne ressentent pas l'utilité de l'employer. La grande majorité des travaux étudie, en effet, l'évolution du traitement d'un objet parallèlement à sa présence dans la société, malgré quelques ouvertures vers les avancées historiographiques. Trois positions du savoir se dessinent alors, mais l'introduction du savoir savant ou social dans les contenus scolaires passe rarement par des références à la TD.

Pour autant, dire qu'elle est complètement ignorée serait erroné. Implicitement, nous retrouvons la TTD à travers la relation construite, volontairement ou non, entre un savoir savant et un savoir enseigné. Elle nous semble apparaitre, ainsi, dans l'article écrit par Picard (2008) sur la place des mutineries dans les manuels depuis les années 1980. En effet, elle y évoque la transposition dans les livres du secondaire des avancées universitaires. Encore une fois, nous nous trouvons pourtant hors de la didactique proprement dite, l'auteure est historienne de l'éducation et l'article prend place dans un travail collectif relatif à la Première Guerre mondiale. Le cas des manuels scolaires n'apparait alors que comme un support parmi d'autres.

En définitive, nous pouvons noter que la TD, dans la recherche, reste en tension entre l'acceptation tacite et le refus explicite. L'absence d'Yves Chevallard des références bibliographiques, ou de la TTD implicitement mentionnée, ne rend pas compte d'une complète disparition. Elle semble se trouver dans l'arrière-plan théorique de nombreux travaux. Nous retrouvons ce qu'Yves Chevallard dénonce dans la seconde édition de son ouvrage, une acceptation de la TD vidée de son sens, qui aurait succédé à un rejet. Cette ombre, persistant dans les implicites des travaux, marque le poids de cette théorie. Nous ne nous estimons pas en position de juger la légitimité des différentes interprétations de la TTD.

## 3.3 Une thèse sur la transposition didactique en histoire

Kerwara (2012) ne traite pas, à proprement parler, de la construction de l'histoire scolaire, mais de la transposition, à travers les pratiques enseignantes, de la citoyenneté, qui lui est souvent associée. Ce travail, québécois, s'appuie sur la TTD, mais nous semble symptomatique de ses mauvaises interprétations.

Au sein du chapitre dédié au cadre conceptuel de la recherche, la TD fait l'objet d'une large partie. L'auteure y revient tout à la fois sur les grandes lignes de la théorie et sur le

contexte historique de sa définition en retournant, sur les épaules de Philippe Perrenoud, jusqu'à Michel Verret et au *temps de l'étude*. Pareillement, nous nous demandons si la seconde édition de la TD ne lui apparait pas comme un ouvrage complètement différent. Elle semble l'attribuer à Yves Chevallard et Arlette Joshua, alors que celle-ci ne participe qu'à un des textes ajoutés.

Une première lecture superficielle nous a amenés à penser que l'auteure conçoit une TD tronquée, conduite par l'enseignant seulement, ce qui peut découler du sujet de la thèse. Par ailleurs, elle renvoie à Yves Chevallard, ainsi qu'à la TAD, mais il ne constitue pas la référence principale. Un article de Philippe Perrenoud sur la TD sert à la fois de guide pour sa compréhension et de base pour sa critique.

L'auteure reprend ainsi des éléments qui apparaissent constamment dans la remise en question de la TD, notamment, le particularisme de la discipline par rapport aux « sciences *dure ».* Le souci tient, alors, à une définition de l'histoire de référence, dans la science ou ailleurs. Contrairement aux autres sciences, elle ne possèderait pas un discours sapiential unifié, mais procèderait de savoirs issus de la société.

Dans cette critique, l'auteure s'appuie comme beaucoup sur Samuel Johsua et Jean-Louis Martinand. Ces lectures permettent, selon elle, une ouverture vers d'autres formes de savoir. Chevallard (1991), pour qui le savoir savant ne doit pas être compris dans les termes restrictifs habituels, a pourtant tenté de désamorcer cette critique récurrente.

Par ailleurs, nous nous trouvons une nouvelle fois devant une culture de la différence, une volonté de présenter l'histoire comme un alleu. Elle serait soumise à des particularités qui l'éloigneraient de quelques « autres sciences » perçues comme monolithiques et caractéristiques d'une science transposée. Cette focalisation rejoint ce que Chevallard (1996) nomme la rétraction disciplinaire. Les praticiens souhaitent alors effectuer une « purification épistémologique » en érigeant en emblème les particularismes disciplinaires, en conséquence d'une confusion entre discipline scolaire et savante.

Cette idée apparait à d'autres reprises, avec la forme narrative de l'histoire notamment. Elle nécessiterait, chez le professeur, une connaissance approfondie de sa structure afin de permettre la TD. Le problème de la nature du savoir conduit par ailleurs à un questionnement sur l'identification, par l'enseignant, d'un savoir « valide ». À différents endroits, elle apparait confondre le savoir savant avec le programme, allant à l'encontre d'autres passages de son œuvre, ce qui nous semble démontrer une compréhension lacunaire de la TTD.

La noosphère, chez Chevallard (1991), constitue un groupe informel de personnes, relatif à une institution, qui pense l'enseignement. Dans les auteurs mis en avant par Kerwara (2012), elle apparait comme un cercle organisé, voire institutionnalisé ; avec Jean-Pierre Astolfi, elle se compose seulement de chercheurs ; avec Michael Apple, elle est désignée par les dominants pour réfléchir aux contenus. La TD, comme phénomène, se trouve alors prisonnière d'un groupe restreint et les enseignements n'émanent pas de

la société, mais de ce couple précis. Parallèlement, s'appuyant sur Astolfi, elle définit la TD interne comme l'œuvre de l'enseignant chargé d'interpréter ce que la noosphère a désigné, en revenant aux fondamentaux de la science.

La théorie Chevallardienne n'apparait qu'au travers de références qui la diffusent et la déforment. Peut-être pouvons-nous voir là une des raisons de sa mécompréhension. Au-delà, des critiques de la TD se font jour. Reprenant Philippe Perrenoud, notamment, elle avance que les travaux de ses théoriciens ne dépasseraient pas un simple niveau descriptif, délaissant une étude épistémologique.

Nous pouvons isoler des difficultés dans le traitement de la TD. Sa définition entre théories, concept ou phénomène, reste floue. D'autres interrogations ouvrent sur la désignation d'un savoir savant, ou valide, pour être transposées dans la classe. Cela induit, par ailleurs, une interrogation sur le statut épistémologique de l'histoire présentée comme une discipline à part. Enfin, c'est aussi un questionnement sur les acteurs principaux de la TD, leurs natures et leurs rôles, qui nous intéresse. La limitation de la noosphère à un groupe institutionnellement fixé ainsi que le poids attribué à l'enseignant induit des interprétations. Ces points de discordances constituent des constantes lorsque la TTD est abordée.

Pour autant, ils nous semblent généralement découler d'une mauvaise connaissance du Yves Chevallard de 1991 et de ses continuations. Celle-ci parait toujours médiée par quelques autres didacticiens qui lui imposent leurs propres interprétations. Ce qui, en soi même, constitue le fonctionnement logique d'une discipline peut induire dans la migration de la théorie vers la didactique de l'histoire, un obstacle assez important. Par ailleurs, la volonté de défendre le particularisme disciplinaire empêche d'interroger la discipline elle-même autant que cette migration depuis le monde normé des mathématiques.

## 3.4 D'autres travaux, d'autres compréhensions

Un point litigieux par excellence semble se mouler dans l'indépendance de la discipline. Legris (2010a) oppose ainsi André Chervel, Jean-Louis Martinand et Yves Chevallard :

> « Les savoirs scolaires en histoire ne sont donc pas des "transpositions didactiques". La notion de "transposition didactique" est employée par des chercheurs en didactique des mathématiques puis de la physique, de la chimie et de la biologie. Michel Verret s'intéresse au travers de cette notion à la façon "dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs met en forme pour les rendre enseignables des savoirs". Yves Chevallard et Marie-Alberte Joshua appliquent cette notion à la didactique des mathématiques. Il s'agit des transformations que subit un objet de savoir pour devenir un objet d'enseignement. Cette notion, qui convient à l'analyse des disciplines scientifiques, l'est moins pour comprendre la fabrication des savoirs des

> disciplines comme l'histoire. La notion de "pratique sociale de référence" peut être plus éclairante : les contenus scolaires proviennent de pratiques scientifiques, mais aussi sociales, économiques, culturelles, etc. Les savoirs historiques se réfèrent à ceux de la recherche, mais aussi à des pratiques sociales, car l'histoire scolaire a pour finalité pratique de l'apprentissage la connaissance de faits passés pour mieux comprendre le présent, il ne s'agit pas de préparer les élèves au métier d'historien.
>
> Cependant, ces deux notions livrent une vision verticale des modifications curriculaires : les changements viendraient d'en haut. Pour Chevallard, ils proviennent de la noosphère, catégorie qui réifie les acteurs engagés dans la production des politiques des contenus. Comme le remarque justement Élisabeth Chatel, pour qui les changements des curriculums proviennent également du corps enseignant, il convient davantage de parler de "transformation des savoirs". On rejoint ici André Chervel pour qui les contenus d'enseignement ne sont pas une transposition des savoirs savants, mais procèdent d'une dynamique endogène : "Les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure, de toute réalité culturelle extérieure à l'école ; et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles semblent ne rien devoir d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire" » (p. 38-39).

Une nouvelle fois, nous pouvons voir dans cette citation l'opposition avec les disciplines scientifiques. Mais avant de nous aventurer là, nous aborderons certains points mal compris de la TTD.

Dans un premier temps, l'auteure semble confondre le savoir scolaire avec la TD. Elle parait réduire celle-ci à une adaptation du savoir scientifique dans la classe. La TTD, au contraire, s'oppose à cette simplification. Précisément, la décontextualisation-recontextualisation ainsi que la désyncrétisation-resyncrétisation contribuent à construire un objet totalement différent (Chevallard, 1991 a).

Par ailleurs, dans l'interprétation de Patricia Legris, la TD est limitée à la production d'un contenu d'enseignement. Si nous laissons de côté la formulation malheureuse qui enlèverait à « l'objet d'enseignement » la qualité d'objet de savoir, le propos reste problématique. Le phénomène transpositif s'étend jusqu'au savoir appris, après avoir porté, dans le système didactique, la topogenèse et la chronogenèse.

Nous pouvons retrouver plus loin dans la thèse cette interprétation de la TD. Elle oppose ainsi une « discipline civique » à une histoire « transposition didactique de savoirs universitaire » (Legris, 2010b, p. 167). L'un n'empêche pas l'autre. Si une transposition a lieu, c'est que la noosphère l'a désigné comme devant être enseignée. Pour autant, la recontextualisation de cet objet le conduit à entrer dans les cadres du système didactique et de ce que l'institution attend. Le savoir scolaire se trouvant contraint dans les finalités civiques.

Alors que Patricia Legris désigne la noosphère comme le lieu d'une prise de décision politique, Chevallard parle d'un espace informel dans lequel se rencontrent ceux qui pensent l'enseignement. Au fil d'un long travail, comme nous pouvons le lire autour de la notion de distance (Chevallard, 1991 a), elle désigne les objets à enseigner. Dans un autre texte, Chevallard (1988) la décrit comme une institution d'interfaçage présente dans toute institution.

L'idée d'une verticalité de la TD rejoint cette interprétation chez Chatel (1995), que Patricia Legris cite. La didacticienne propose le concept de « transformation de savoir ». Entre autres choses, elle souhaite déplacer la modification du savoir de la noosphère à la classe et à l'enseignant. Là encore, nous retrouvons une mauvaise compréhension. Cette « verticalité » nous semble extérieure à la théorie. En effet, si Yves Chevallard accorde l'antériorité au savoir savant, il ne lui attribue pas une légitimité plus grande.

Cette série d'interprétations conduit à l'opposition forcée entre André Chervel et Yves Chevallard. Le premier, nous l'avons noté, ne détache pas entièrement le contenu de la discipline extérieure. L'influence de la science persiste dans sa construction bien que la finalité, que la société lui impose, la limite à une variable d'ajustement. Chervel (1988) écrit :

> « Les grands objectifs de la société, qui peuvent être, suivant les époques, la restauration de l'ordre ancien, la formation délibérée d'une classe moyenne par l'enseignement secondaire, le développement de l'esprit patriotique, etc., ne manquent pas de déterminer les contenus de l'enseignement autant que les grandes orientations structurelles » (p. 74).

Les interprétations, qui basent l'opposition à la TTD, tiennent selon nous à une erreur que l'auteur essaie pourtant à plusieurs reprises d'éviter, l'identification de la discipline à son contenu. Si la première émane de l'école, le second, qu'elle enseigne, et les finalités qui les contraignent proviennent de l'extérieur.

L'origine du savoir de référence différencie, ici, l'histoire, des « *sciences ».* D'une idée communément admise, ces dernières possèderaient une source unique de savoir. Par opposition, notre discipline transposerait ses contenus d'endroits variés et pas simplement de son homologue scientifique. Cette position reste sous-entendue, aussi, dans la citation de François Audigier. Moniot (2001), déjà, différencie en cela l'histoire des « sciences » non sociales. Une autre particularité résiderait dans la dépersonnalisation qui renverrait à une tendance commune, selon lui, de l'historiographie à se confondre avec la réalité.

Les travaux de Gaïti (2001) sur la IV$^{e}$ République dans les manuels scolaires abonderaient, ainsi, dans ce sens. Ce problème peut relever du statut de science anormale (Kuhn, 2008) qui peut donner lieu à différentes interprétations concurrentes d'un même objet sans que l'une d'elles puisse nécessairement être excommuniée. Ce point de litige qui semblerait empêcher la TD prend sa source, sans doute, dans une

mauvaise compréhension du terme « savant » employé par Chevallard, ou de « référence » dont il reconnait la pertinence.

Cette question reparait dans un article d'Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994) qui porte sur la place des références scientifiques, dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Les auteurs tentent une analyse des productions scolaires au regard de manuels universitaires assimilés à des productions scientifiques, en prenant pour argument une proximité dans le mode d'exposition. Nous retrouvons la correspondance, entre la science et l'enseignement supérieur, que nous lisions déjà chez Chervel (1988). Cependant, la discipline académique possède des particularités qui les distinguent de la production savante (Picard, 2009). Les références aux historiens et à leurs débats persistent. Cependant, les mises en intrigues correspondent à des contraintes différentes de la publication initiale que Chevallard (1991) désigne comme le début de la transposition.

Par ailleurs, polysémique, « référence » renvoie tout autant au savoir duquel découle la TD qu'aux documents présents dans les manuels. Parfois, nous nous trouvons devant un ensemble confus d'éléments juxtaposés. Moniot (1993), par exemple, écrit :

> « Il faut le redire ; aucune discipline scolaire n'est la fille toute simple d'une science mère : elles ont toutes plusieurs références (un savoir "savant", plus ou moins, des valeurs, des pratiques et des problèmes sociaux...) et les mobilisent en leur demandant tout à tour plutôt de la pertinence ou plutôt de la légitimité » (p. 42).

Si nous nous accordons pour considérer les pratiques et savoirs savants comme références, le cas semble plus discutable pour les « valeurs ». Pour notre part, nous pensons qu'elles entrent dans la recontextualisation de l'objet d'enseignement. Elles découlent des finalités qu'isole André Chervel. Si l'histoire apparait pour Henri Moniot comme la référence naturelle de la discipline scolaire, l'idée semble relever d'une dimension justificatrice. Nous retrouvons, par ailleurs, cette interprétation chez Bruter (2006). Les éléments alentour de la société aux autres sciences, des mythologies aux cultures et aux valeurs, composent pour lui autant de références possibles.

Dans sa thèse, Laurence de Cock affirme que la TD reste admise par la plupart des didacticiens de l'histoire. Nous pensons, pour notre part, que le concept persiste sans la théorie. Elle évoque, par ailleurs, sa perte de poids au profit d'une approche plus curriculaire. Elle renvoie à Jonnaert (2011) qui aborde notamment une « transposition curriculaire » pour remplacer, ou du moins discuter la TD. Selon de Cock (2016a), le principal « reproche ayant été fait à la didactique [aurait été] de ne pas suffisamment prendre en considération la spécificité des publics et les interactions sociales » (p. 63). Nous retrouvons alors une lecture de la TD comme simple rapport entre les disciplines savantes et scolaires.

C'est dans une approche toute différente que semble se situer Le Marec (2006b) qui renvoie dos à dos les deux théories. Elles ne rendraient pas compte de « la variété des

processus de construction des savoirs scolaires » (p. 73). S'intéressant à l'introduction du concept « culture de guerre » dans les manuels, il évoque l'influence de l'histoire scientifique et des débats qui l'animent, mais aussi des contraintes propres à ce type d'écriture.

Nous avons traité, ici, des didacticiens employant le vocabulaire de la TD en en restant proches. Pour autant, les termes « transposition », « savoir savant » ou « savoir enseigné » sont entrés dans les usages courants. En passant une nouvelle fois la mince frontière qui sépare une didactique de l'histoire et une histoire qui s'intéresse au didactique, nous pourrions citer Rygiel (2003). Celui-ci a produit un article concernant l'enseignement de son objet de prédilection. « Savant », « transposition » ou « histoires enseignées » reviennent souvent, cependant « didactique » n'apparait jamais. Si nous retrouvons bien une TD, au sens de l'introduction dans la classe d'un savoir produit à l'extérieur, le mécanisme en est clairement ignoré.

D'un autre côté, lorsque Chenntouf (2005) aborde l'enseignement de la *world history*, il oppose deux ensembles de questions :

> « La première porte sur la confection des programmes et des finalités de l'enseignement de l'histoire. La seconde concerne la légitimité de l'histoire enseignée, ou la transposition des résultats récents de la recherche et l'histoire enseignée à l'école » (p. 20).

Le terme de « transposition » est ainsi, une nouvelle fois, détaché de l'adjectif didactique. Pour autant, c'est bien de cela que nous parlons. Par ailleurs, les deux séries de questions nous semblent relever toutes les deux de la TD. Dans les deux cas, en effet, apparaissent des modifications, et contraintes, subies par l'histoire lors de son passage dans le système didactique.

Paradoxalement, et sans doute dans une optique inspirée par les prises de position de Jean-Louis Martinand, la TD semble plus souvent employée afin de traiter des pratiques historiennes. C'est le cas, notamment, d'un article de Martineau et Déry (2002) qui étudie, selon le titre, des « modèles transposés de raisonnement historique ». Pour autant, à de nombreuses reprises, l'idée de TD va de pair avec une réflexion évaluatrice, à la recherche d'une transposition « satisfaisante ». Elle tranche avec une TTD descriptive, comme le défend Chevallard (1991), au profit d'une vision normative. Cette idée revient d'ailleurs quelques pages plus loin dans le même numéro du *cartable de Clio* sous la plume de Bugnard (2002), donnant quelques conseils pour une « bonne transposition didactique dans le domaine de l'histoire sociale urbaine » (p. 164). Cela n'est pas anodin. Au-delà de la simple approche normative qui transparait, nous retrouvons une limitation erronée du phénomène à une action individuelle.

Nous l'avons noté, Daunay (2015) parle d'une opposition entre un modèle « transpositif » et un autre « créationniste ». Si le premier terme n'est pas discutable, il nous semble, pour notre part, erroné de parler de « créationniste » pour l'HDS d'André Chervel. Si une telle modélisation existe, elle nous semble issue de travaux postérieurs et

d'interprétations théoriques, qu'il ne nous appartient pas de contester. Pour autant, dans tous les cas, la construction des contenus, dans le système didactique, nous apparait comme une reconstruction à partir d'éléments issus de l'extérieur, de savoirs « savants ».

Au terme de ce survol, nous pouvons observer que les critiques portent principalement : sur une « non-prise en compte » de la particularité disciplinaire ; sur une vision verticale de la TD ; sur une interprétation de la TD comme conformation du savoir scolaire au savoir savant ; et sur une mauvaise compréhension du terme de savoir savant. Pour notre part, c'est vers la TD que nous tournons notre attention afin d'appréhender la diffusion du fait religieux dans les manuels scolaires d'histoire. Plus précisément, c'est dans le cadre de la TAD, qui en découle et qui apporte un certain nombre d'outils conceptuels à notre recherche.

# Synthèse

Nous nous sommes ici contentés d'effleurer la surface de cette opposition. Nous pouvons cependant noter que nous ne sommes pas les seuls à la trouver incongrue. Disons-le clairement, en choisissant de nous placer dans le cadre de la TAD, nous ne suivons pas les lignes ouvertes, par André Chervel et ses continuateurs. Pareillement, nous laissons de côté la sociologie du curriculum, même si la lecture de Forquin (2008) nous permet aussi de comprendre sa réception. Une théorie doit être prise dans son ensemble pour que garder sa cohérence, ce qui n'empêche pas les discussions.

En développant, dans notre partie théorique, à la fois la TTD et la TAD, nous reviendrons sur certains des points que nous avons évoqués. Volontairement, nous avons donc voulu nous limiter à la mise en lumière des traits saillants de la critique faite à la TD. Nous pouvons d'ores et déjà avancer un élément qui nous semble essentiel. Dans la plupart des cas, le vocabulaire apparait sans la théorie qui lui donne sens. En effet, les mots entrés dans le langage commun au fil des migrations et citations se détachent du cadre théorique. Une des raisons de cet état de fait nous semble résider dans le peu de référence à l'œuvre d'Yves Chevallard. Les notes bibliographiques renvoient ainsi à d'autres auteurs, défenseurs ou contradicteurs.

Par ailleurs, le nœud du problème se trouve dans l'opposition, comme l'écrit Daunay, entre des modèles *constructiviste* et *transpositif*. Pour autant, cette opposition parait précaire. L'HDS laisse le savoir scolaire au centre de la société, ils viennent bien de l'extérieur, d'une façon ou d'une autre. Les finalités guident et contraignent la diffusion des contenus, qui appartiennent, comme le reste, aux disciplines. La TD ne semble pas dire autre chose. Une large part du travail se déroule au sein de l'école, à travers la noosphère notamment. Le savoir à enseigner diverge radicalement du savoir produit dans la communauté savante. Dès le début de sa théorisation, la transposition s'oppose à toute simplification du savoir. Bien au contraire, il s'agit de produire autre chose, un savoir ni plus ni moins légitime que le savoir savant, qui pourra être diffusé dans l'institution.

De cette opposition découlent ensuite des achoppements autour de quelques termes saillants et de quelques interprétations. Pour certains, la TD se résumerait à un phénomène descendant. Le terme de savant, que Samuel Johsua a tenté de remplacer par « expert », comme le terme savoir, que Jean-Louis Martinand remplace par « pratiques sociales de références », impliquent eux aussi des difficultés dans la diffusion de la théorie. Le problème semble alors résider dans une vision élitiste de la TD qui ne pourrait s'appliquer qu'aux disciplines qui possèdent un versant universitaire, voire aux seules sciences dures, monolithiques. À ces oppositions, pour autant, nous le verrons, la TTD et la TAD apportent des réponses.

Enfin, la critique de Laurence de Cock rejoint l'interprétation de la noosphère comme un objet institutionnellement défini. Dans les deux cas, la TTD ou la didactique en général paraissent détachées de la société pour ne concerner qu'un groupe restreint de décideurs. Cette lecture correspond à une vision normative qui n'a pas vraiment lieu d'être. Tout au contraire, Yves Chevallard montre de son côté que la noosphère, informelle, comprend ceux qui pensent l'éducation. Elle ne se confond pas avec le ministère ou la commission des programmes, mais, bien au contraire, se situe en prise avec la société. Quant à la théorie, elle sert à montrer un phénomène et non pas à évaluer ce qui serait une bonne transposition. Mais encore, une fois, il s'agit là d'un ensemble d'éléments sur lesquels nous allons revenir.

# 4. La Théorie de la Transposition didactique

> « On a longtemps vécu sur l'illusion que les contenus enseignés étaient fidèles aux disciplines académiques dont ils se réclament, moyennant d'inévitables adaptations liées à l'âge des apprenants comme aux contraintes temporelles. Mais le concept de transposition didactique (Yves Chevallard) a clairement démenti cette idée, par la mise en évidence d'une véritable rupture théorique entre savoirs savants et savoirs scolaires. Cette situation est pour une part inévitable dans la mesure où elle est structurelle et systématique. Mais on ne peut pourtant en prendre complètement son parti, car le risque avéré est celui d'une réification des savoirs scolaires. La question me parait être de savoir de quelle façon on envisage le concept de transposition didactique. Celui-ci est souvent pensé d'une façon normative, dès lors qu'il décrirait les "lois" auxquelles doivent inévitablement se plier les contenues d'enseignement. […] Je préfère voir fonctionner la transposition didactique comme un concept descriptif, qui alerte sans contraindre, et qui permet de réguler la rénovation des contenus d'une façon aussi exigeante que lucide. Elle autorise alors la restauration d'une certaine "saveur des savoirs" (c'est l'exigence), tout en maintenant la vigilance critique face à la tendance dogmatique lourde du système (c'est la lucidité). » (Astolfi, 2006, p. 143).

> « Le mot de transposition désigne ainsi, non une pratique toute constituée, et garantie, mais un grand problème, indéfiniment ouvert : comment "faire passer" dans un autre "ton institutionnel" sans "altérer" ? Ou du moins sans trop altérer, en contrôlant les altérations nécessairement imprimées. » (Chevallard, 1997, p. 8)

En introduction à *la transposition didactique*, Chevallard (1991) souhaite briser un implicite, l'interprétation des savoirs scolaires comme de simples décalques des savoirs savants. À ses yeux, il se distingue, il subit un certain nombre de modifications depuis sa sélection jusqu'à ce qu'il soit appris par les élèves. Par ailleurs, la TD, qui prend forme avec le choix fait par la noosphère, est étroitement liée à la société.

Au fil des années, et des migrations au sein des différentes didactiques disciplinaires, et même au-delà, la TD a évolué. Elle a changé d'interprétation. Elle a muté pour s'adapter à des cadres théoriques nouveaux. Comme en didactique de l'histoire, le phénomène et le concept qui s'y rapporte se sont parfois détachés de sa théorie initiale, faute de lecture, peut être, de la théorisation originale. Au sein de cette arborescence, nous nous rattachons à ce que nous pourrions nommer le tronc principal, la TAD sortie des œuvres d'Yves Chevallard lui-même. Dans cette partie théorique, nous aborderons l'intérêt de se situer dans le cadre de la TTD et de la TAD qui en découle.

# 4.1 Les origines de la théorie de la transposition didactique

C'est dans la thèse en sociologie de Verret (1975) qu'est introduit le concept de TD. D'orientation marxiste, ce travail de recherche n'interroge pas directement la construction des savoirs scolaires, mais le fonctionnement de l'institution.

## 4.1.1 Autour de la thèse de Verret

À travers les temps de l'étude, c'est la lutte des classes qui est abordée, l'auteur jouant à loisir sur l'ambigüité du terme. Il s'appuie notamment sur les péripéties de mai 1968. Son interprétation de la situation le place en conflit avec le PCF et Althusser (Althusser, 1969 ; Verret, 1991).

La thèse en elle-même apparait aux yeux de Bronckart et Plazaola Giger (1998), comme à l'origine de la constitution des didactiques. Déjà, quelques mois après les évènements de mai 1968, il défend que la transmission des savoirs nécessite une transformation et que leurs diffusions obéissent aux besoins du conservatisme universitaire (Verret, 1969). La TD semble en gestation.

Cet article et sa thèse représentent pour lui « une sociologie des illusions révolutionnaires du monde universitaire » (Verret, 1991, p. 47). La TD y apparait comme l'apanage d'une éducation bureaucratique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Elle nécessite la séparation des tâches d'invention et de transmission.

## 4.1.2 La structure de la thèse

La thèse s'oriente, à travers le temps et sa gestion par la « classe » estudiantine, à la construction d'une idéologie de classe. Le savoir apparait comme source de pouvoir. La TD, qu'il met en lumière dans la première partie, renvoie ainsi à ce que la bourgeoisie laisse enseigner aux masses à travers l'école bureaucratique.

L'auteur relie alors sens marxiste et scolaire du mot « classe ». Afin d'étudier ce temps, du cursus universitaire, Michel Verret se porte vers différents systèmes qui déterminent la conscience du temps : celui de la production, qui génère le temps social et donc celui de l'apprentissage ; celui des institutions qui structurent ce dernier ; celui de la transmission didactique qui règle son contenu et sa forme dans la rencontre d'un temps du savoir ; celui des idéologies qui donne du sens aux autres systèmes.

Dans les deux premiers chapitres, l'auteur replace l'école, période d'apprentissage par nature non productif, dans des contraintes qui émanent du système économique, de la société et de sa loi. L'émergence d'un système d'enseignement et d'un temps réservé porte ses propres nécessités à travers différentes existences : un ensemble de « savoirs sociaux » qui ne peuvent plus être diffusés dans le mode empirique traditionnel dévolu à la transmission des anciens aux jeunes ; un corps d'agents spécialisé dans cette

transmission ; des classes d'âge qui entretiennent des relations dissymétriques à cet objet du savoir.

### 4.1.3 La transposition didactique

Deux institutions se situent à l'origine de l'école. Premièrement, l'institution magicoreligieuse, les rites constituent les premiers éléments enseignés. Ensuite, l'institution politique, l'état nécessite pour sa pérennité l'existence de spécialistes, alors qu'il est le seul à pouvoir, financièrement, entretenir la scolarité. Son influence conduit l'école vers davantage de bureaucratie, ce qui la constitue en un État autonome avec sa propre temporalité. En son sein, toute chose apparait comme réglée, une nécessité dans la réalisation de la TD.

« Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (p. 140). C'est ainsi que commence la sous-partie : « transposition didactique ». Pour Verret, « la didactique est la transmission d'un savoir acquis » (p. 139). L'existence de la TD découle de l'émergence d'un corps enseignant, marqueur d'une partition des tâches entre création et diffusion. Le savoir transmis n'est plus, alors, le savoir inventé, celui-ci se voit réinventé et donc déformé. L'élève se trouve, ainsi, dans un contexte différent du chercheur, puisque « sans savoir déjà » il sait que cela est.

Cette transposition est conditionnée, dans l'exposition didactique, par les connaissances antérieures de l'élève, le processus d'intériorisation, ou encore les normes institutionnelles, de l'école ou de la famille.

Pour qu'une transmission, « scolaire bureaucratique », puisse se réaliser, elle nécessite différents éléments. Les savoirs doivent pouvoir être découpés « en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées — c'est-à-dire la désyncrétisation du savoir » (p. 146) ; en chacune de ces pratiques, une dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, implique la possibilité de mise en place de contrôles et d'une progression dans l'apprentissage. Plus loin, la transmission doit pouvoir s'appuyer sur une publicité du savoir, c'est-à-dire une définition explicite, et un contrôle social des apprentissages.

### 4.1.4 Aux limites de la TD

En conséquence, certains savoirs ne peuvent pas être diffusés dans l'école bureaucratique. Parmi eux se retrouvent ceux qui ne peuvent pas se soumettre à un contrôle social : les savoirs ésotériques ou aristocratiques. D'autres ne peuvent pas être transmis pour des raisons gnoséologiques : savoirs totaux, personnels ou empiriques.

La TD apparait alors impossible pour les sciences de l'homme (la sociologie et la psychologie principalement) qui descendent de la philosophie. Ce savoir aristocratique les éloigne du système bureaucratique. Celui-ci impose des contraintes temporelles dans lesquelles ne peuvent pas se fondre des connaissances liées à la vie de l'homme libre et à

un apprentissage non préalablement borné. Il implique aussi un égalitarisme dans l'enseignement et une évaluation impersonnelle.

Un autre obstacle à la TD réside dans la programmation. La transmission doit pouvoir mettre en jeu des schèmes opératoires relativement homogènes tout au long de l'apprentissage. Ceux-ci doivent pouvoir se dissocier et s'organiser dans une échelle de complexité croissante. Ainsi les sciences humaines manqueraient de scientificité pour se conformer à ce point. Ces disciplines possédant des théories qui s'opposent, leur diffusion nécessiterait différentes programmations.

Nous nous trouvons donc face à une substitution didactique. L'objet d'enseignement initialement prévu se voit remplacé, sous la pression bureaucratique. Se crée alors une distance incommensurable, entre ce qui est transmis et ce qui a été désigné comme étant transmis.

Dans la veine marxiste, cette inadéquation apparait comme potentiellement souhaitée. Les bourgeois substitueraient un « cens scolaire » au cens électoral. La TD ne peut donc pas exister pour l'histoire. Cette interprétation pourrait se rapprocher des critiques d'André Chervel autour des disciplines scolaires instables. Presque contemporains, les deux avis nous renvoient à la nature de l'histoire scolaire et à sa relation à son homonyme scientifique. Celle-ci semble servir de base à un particularisme disciplinaire.

Pour autant, au risque de surinterpréter Michel Verret, nous ne trouvons pas de différence ontologique entre transposition et substitution, mais une différence d'intensité. Pour être enseignées, les sciences humaines doivent subir de plus profondes modifications. L'objet de substitution nous semble tout aussi bien émaner de l'extérieur du système.

### 4.1.5 Hors de la didactique

La TD de Michel Verret ne parait pas avoir porté de fruits ailleurs que dans les travaux d'Yves Chevallard. Dans le champ sociologique, elle n'apparait quasiment pas. La « traduction », qui ne semble pas nécessiter d'intention didactique (Mercier, 2002), occupe sa place, ainsi que, bien entendu, la sociologie du curriculum. C'est bien donc, à travers la didactique, et principalement celle des mathématiques que la TD a connu une postérité. Mais nous nous trouvons alors devant une version développée, une théorie reconstruite par Yves Chevallard.

## 4.2 La transposition didactique de Chevallard

> « Le concept de TD, par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare, témoigne de ce questionnement nécessaire, en même temps qu'il en est l'outil premier. Pour le didacticien, c'est un outil qui permet de prendre du

> recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude, bref, d'exercer sa vigilance épistémologique. Il est l'un des instruments de la rupture que la didactique doit opérer pour se constituer en son domaine propre ; il est ce par quoi l'entrée du savoir dans la problématique de la didactique passe de la puissance à l'acte : parce que le "savoir" devient par lui problématique, en ce qu'il peut figurer, désormais, comme un terme dans l'énoncé de problèmes (nouveaux, ou simplement reformulés) et dans leur solution. » (Chevallard, 1982, p. 3)

Yves Chevallard importe la TD en didactique dans les années 1980, par le cours de Chamrousse, en premier, par sa mise en livre ensuite. La théorie germait déjà, selon lui, dans les années 1970, elle devait permettre d'arraisonner un phénomène déjà observé (Chevallard, 1994). C'est cependant la réédition de 1991 qui fait date, en raison des ajouts en forme de patchworks qui la composent. S'y retrouve, par ailleurs, l'article coécrit avec Johsua sur la transposition de la notion de distance. Ce texte composite a servi entre Chamrousse et 1985 de référence pour la compréhension de la TD.

Il définit l'ouvrage comme un programme d'étude, sur lesquels édifier la didactique, discipline anthropologique (1991). Jusque là, elle vivait sur un fantasme, une « illusion de transparence » entre savoirs enseignés et savants (1982b). Le premier n'apparaissait que comme une simplification du second (1994). La dénonciation d'une « illusion de transparence » constitue, pour Chevallard (1982a), la première étape dans la problématisation du réel. Ainsi, il écrit que le savoir savant se retrouve en « exil » dans la classe, où il doit se suffire à lui-même. C'est déjà ce qu'a développé Michel Verret avec les termes de dépersonnalisation ou désyncrétisation, qui renvoient à la nécessaire existence d'un lieu de production et d'un autre de diffusion des savoirs.

Avec la TD, Yves Chevallard vient éclairer un certain nombre de travaux, en didactique des mathématiques, qui manquaient de bases théoriques (Chevallard, 1991b, 1994 ; Mercier, 2002). Comme science qui étudie l'homme à travers ses rapports aux savoirs, productions, usages et enseignements, la didactique, anthropologique, voisine l'épistémologie. Chevallard (1991a) lui donne un objet, le didactique. « Il y a du didactique quand un sujet, Y a l'intention de faire que naisse, ou que change, d'une certaine manière, le rapport d'un sujet, X, à un objet, O. (bien entendu, il est possible que X=Y.) »(p. 207). Dès cet instant, il dépasse le cadre disciplinaire. Bronckart et Plazaola Giger (1998) notent cette fracture. Avec la TTD, Chevallard ambitionne de donner une théorie à la science didactique.

Face au peu de place dévolue à ce concept dans la thèse de Verret, l'œuvre de Chevallard peut passer pour une réinvention. L'université est abandonnée pour le secondaire, qui serait en première ligne. Et si le temps reste important, c'est au travers du système didactique et de la chronogenèse.

« Le "Travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1991b, p. 39). Cette définition, qui

intervient très tôt dans l'ouvrage, consomme la rupture avec Michel Verret. Elle déborde le cadre étriqué de l'école bureaucratique. Ailleurs, Chevallard (1994) note à l'origine de sa réflexion sur la TD une distance. Cette distance existe « des mathématiques de mathématiciens aux mathématiques enseignées – à l'école primaire et ailleurs, jusqu'à l'Université même » (p. 3). S'il consacre son travail, une nouvelle fois à la question des mathématiques, il ouvre bel et bien à la théorie tous les lieux dans lesquels ils se trouvent enseignés. D'ailleurs, nous notons que, contrairement, à André Chervel, il dénonce aussi cette illusion de transparence entre les disciplines savantes et l'enseignement universitaire.

### 4.2.1 La noosphère

La noosphère constitue un des acteurs essentiels de la théorie. Parodique (Chevallard, 1982a), ce nom renvoie au lieu où l'on pense l'éducation. Il doit désigner, au sein du savoir savant, ce qui est à enseigner. Nous l'avons noté, elles sont interprétées de façon diverse dans la littérature de la didactique de l'histoire. Chez Chevallard, elle ne constitue pas une assemblée définie. Elle fait se rencontrer des représentants du système d'enseignement et de la société, parents d'élèves ou savants.

Dans l'article sur la notion de distance, nous pouvons la voir à l'œuvre. En son sein se joue le débat autour des mathématiques modernes. Par ailleurs, chaque institution possède sa noosphère qui permet de produire un savoir d'interfaçage à même de s'y intégrer (Chevallard, 1988). Si d'un côté elle protège le système des humeurs du monde, de l'autre elle offre des possibilités de changement. Elle n'est pas l'instance qui donne les directives et n'entre pas en confrontation avec elle, mais constitue tout à la fois un laboratoire et un garde-fou. Les gens qui y exercent le leadeurship sont généralement des anonymes. Personne ni des sphères savantes ni de la société ne les perçoit, pourtant, ils offrent un nouveau type de contrat en désignant ce qui doit être enseigné.

Chevallard (1994) attribue à la noosphère un rôle de légitimisation sociale et épistémologique, en conformité avec le projet social du savoir. Elle tisse donc la relation entre société et système didactique. Elle opère aussi un réétiquetage, c'est-à-dire le changement d'appellation d'un élément pour le rendre plus conforme aux nouveaux objectifs, des modifications aux fins « thérapeutiques », parfois.

Le phénomène de vieillissement externe du savoir constitue le moteur du phénomène transpositif. Chevallard (1991) explique que le savoir diffusé dans le système didactique doit rester en tension entre le savoir savant et celui de la société. Il doit, à la fois, ressembler au premier pour bénéficier de sa légitimité, et se différencier suffisamment du second afin de justifier l'existence du système, car finalement, le savoir scolaire s'étend hors de la classe. Ce mouvement se rapproche de ce qu'André Chervel note pour la culture scolaire. Lorsque ce vieillissement a lieu, le contrat didactique ne peut plus s'établir, l'institution ne joue plus son rôle, la tâche de la noosphère revient donc à créer une situation qui permet un retour à la normale, en désignant de nouveaux savoirs. Certains, cependant, perdurent comme des anachronismes : aucun objet n'a pu être

transposé pour s'y substituer et garantir une « rentabilité didactique » au moins équivalente. Le texte du savoir amalgame, dès lors, les produits de différentes TD. Pour autant, Chevallard (1982 b) note que les actions thérapeutiques engagées par la noosphère ne s'arrêtent pas à des modifications des savoirs, les plus efficaces au regard de l'effort fourni. Elle peut aussi influencer les méthodes d'enseignement, sans effet spectaculaire.

Revenons alors, quelques lignes, sur le fait religieux. Nous l'avons dit dans notre première partie, il occupe un espace pérenne au sein de l'histoire scolaire. Suivant la TTD, nous envisageons l'émergence du débat dans les années 1980, comme conséquence du vieillissement, extérieur, du savoir. Sa récurrence découle ensuite de l'incapacité de la noosphère à établir un nouveau contrat didactique. Le renouveau du débat, nous l'avons noté, viendrait d'une disparition de la culture religieuse chez les enfants. L'un n'empêche peut-être pas l'autre, si nous considérons que le religieux diffusé antérieurement relevait de deux institutions. Suite à la défaillance ecclésiastique, le versant scolaire ne suffit plus. Pour autant, si la crise dure c'est peut-être qu'elle n'arrive pas à correspondre aux besoins de la société tout en restant suffisamment proche du savoir savant.

### 4.2.2 Transposition et substitution

Nous l'avons noté plus haut, la substitution didactique s'impose chez Michel Verret comme une limite de la TD. Yves Chevallard, au contraire, donne une définition de la TD qui transcende cette limite. Il cite la substitution didactique, avec la création d'objets, comme les deux situations qui prouvent l'existence de la TD.

- La substitution

Elle apparait alors comme un cas extrême, « pathologique ». Se retrouve dans le système didactique un élément très trop différent de son homonyme désigné à enseigner. Cette substitution semble découler des contraintes qui s'y opèrent, comme nous pouvons le lire dans l'étude sur la notion de distance. Le savoir enseigné reste lié au savoir à enseigner et cette distance accrue permet d'entrevoir plus aisément celle qui s'impose entre savoirs savants et enseignés.

Les œuvres abordées en première partie de cette thèse, qui renvoient d'une certaine façon à la noosphère, nous ont permis d'appréhender les forces en action dans la construction d'un nouveau contrat didactique. Ce « fait religieux », qui émane de la sphère savante, a été désigné à enseigner. Pour autant, nous pouvons débattre et discuter de sa transposition, de ses contours, dans la mesure où il n'apparait pas explicitement dans les variations sur le texte du savoir. Les différentes recherches que nous avons abordées rendent compte d'une constance dans les contenus. Nous pourrions alors nous interroger sur ce qui prend la place du fait religieux. A-t-il été réellement désigné à enseigner ? Est-ce un ensemble de religions contraint par l'histoire scolaire qui se trouve transposé ? Nous en venons à nous interroger : est-ce, à proprement parler, un objet à enseigner, ou un élément plus profond, implicitement présent tout au long du cursus secondaire ?

- La création

Le concept de création didactique semble fonctionner, avec ceux de substitution et de transposition. Son existence montre d'autant plus que le savoir enseigné est différent du savoir savant et écarte *de facto* l'opposition entre modèles transpositif et créationniste. Afin de pallier les manques, ou de faciliter des apprentissages, une création didactique peut se réaliser. Dans *pourquoi la transposition didactique ?* Chevallard (1982 b) parle d'une créativité didactique. Le système didactique peut pourvoir à ses besoins en savoir à enseigner. Pour autant, il ne produit rien *ex nihilo*, il cite ainsi l'apparition de deux cosinus à partir d'un seul présent dans les mathématiques savantes.

- S'agit-il de limites ?

Au sein du troisième chapitre de son ouvrage, qui découle des développements autour de la substitution et de la création, Chevallard (1991) répond à une question proche tout autant que distante : « La transposition est-elle bonne ou est-elle mauvaise ? » (p. 44). Au-delà d'une évaluation de la TD de tel ou tel objet, il traite de la neutralité du phénomène. La bonne TD se résume en un but à atteindre. Une bonne TD l'est non pas en fonction d'une proximité feinte ou réelle du savoir savant, mais d'une adéquation aux attentes de la société. L'analyse didactique, qui inclut une analyse de la TD, se contente d'appréhender ses contraintes.

Nous comprenons dès lors le poids que portent les contraintes du système d'enseignement et du système didactique sur la production du savoir à enseigner. Au-delà d'une lecture naïve qui voit le savoir enseigné comme une modulation du savoir savant ou une création purement disciplinaire, Yves Chevallard montre qu'il se constitue comme un texte composite. Substitution, transposition et création traitent alors d'une même chose : l'entrée et la pérennité, dans le système didactique, de nouveaux savoirs.

### 4.2.3 Mathématique, Paramathématique et Protomathématiques

La présence de l'objet doit être reliée aux fonctions qu'il peut y occuper. Plus encore, c'est la conscience que l'enseignant peut en avoir qui semble importante. S'inscrivant dans la didactique des mathématiques, c'est autour de ce mot que se construisent les néologismes. Selon les situations, des objets de savoirs peuvent répondre à des besoins différents.

Yves Chevallard évoque les notions mathématiques, objets d'enseignement autant qu'outils. À la base même du système didactique, elles justifient le contrat. Elles sont les seules à devoir être évaluées chez les élèves, qui doivent réaliser différentes tâches. Par ailleurs, elles sont généralement construites à travers une définition, ou une suite d'opérations.

Les notions paramathématiques correspondent à des outils que les professeurs ont conscience de devoir enseigner aussi. Présents dans le système didactique, explicite pour

l'enseignant, ils ne possèdent pas d'existence au niveau du contrat. Ils ne donnent pas lieu à des évaluations. Par ailleurs, généralement préconstruits, l'enseignant les donne aux élèves afin qu'ils puissent les employer. Les notions protomathématiques, enfin, n'apparaissent pas formellement. Elles sont diffusées sans que l'enseignant en ait conscience, car elles semblent aller de soi. Elles n'affleurent que lorsqu'elles ne sont pas maitrisées par l'élève, ce qui met en question la stabilité du contrat. Utiles aux mathématiques, ces notions n'en relèvent pas nécessairement. Les limites de ces trois ensembles fluctuent en fonction des TD. L'analyse de la TD doit prendre en compte leur existence, et interroger les raisons de leurs hiérarchisations.

La recherche que nous conduisons peut trouver un intérêt dans ces trois notions. Comme nous l'avons noté, le fait religieux renvoie à un ensemble très vaste d'éléments. Dans le cadre d'une discipline historique qui n'a pas vocation à n'enseigner que celui-ci, il peut occuper différents niveaux. Dans son immense variété, il peut, à la fois, servir de base et de « raison d'être » au système didactique et se dissimuler comme objet préalable à l'établissement du contrat. Yves Chevallard note ainsi que dans les notions protomathématiques peuvent apparaitre des capacités extérieures aux mathématiques, comme la « différenciation ».

Si nous laissons de côté un ensemble de « capacités » du même ordre qui peuvent se manifester dans certaines tâches, sur les documents notamment, nous pouvons identifier des notions « protohistoriques » dans le vocabulaire commun. « Dieu », voir, tout simplement, « religion » appartient ainsi au langage courant nécessaire à une étude du fait religieux, ou de l'histoire de nombreuses périodes, sans que leurs définitions apparaissent. La présence et le poids du fait religieux résident donc aussi dans les zones d'ombre du vocabulaire offert dans les manuels, entre « para — » et « proto — ». Nous retrouvons peut-être là une réponse à une critique souvent formulée à la TTD. L'histoire scolaire porterait en son sein des savoirs issus de la société. Ici, Yves Chevallard avance que les mathématiques aussi possèdent de telles notions extérieures. La différence se situe dans la conscience que nous en avons.

### 4.2.4 Le contrat didactique

Ces différentes notions renvoient à un concept antérieur à la TTD, mais qui s'y intègre pleinement : le contrat didactique. Chevallard (1991) note en postface que c'est ce concept qui a ouvert la voie. Son objectif est de fournir des armes afin de pouvoir étudier le spécifique dans la relation de l'élève et de l'enseignant. Il fixe un certain nombre d'éléments qui contraignent la TD et la vie du système didactique.

- Avant la Transposition didactique

C'est en 1978 que Guy Brousseau introduit le contrat didactique (Sarrazy, 1995), dans le cadre d'un travail sur les enfants en difficulté scolaire. Il le définit comme l'ensemble des comportements de l'élève attendu du maitre et l'ensemble des comportements du maitre attendu de l'élève. Il possède une part explicite, mais repose surtout sur des éléments implicites (Brousseau, 1984).

Au sein du glossaire, de la Théorie des situations didactiques [TSD], il se définit comme « l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique – impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres – et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, » (Brousseau, 2010, p. 6). À cela s'ajoutent aussi, dans ce texte, les obligations qui lient l'enseignant à la société, source de sa légitimité didactique. Les contractants ne connaissent pas tous les éléments. Ils ignorent notamment les sanctions. De fait, il constitue un objet paradoxal dont les ruptures et les réajustements sont nécessaires à l'apprentissage.

Pour en finir avec la définition de cet objet, Brousseau (1986) le désigne comme la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. Le fonctionnement de la situation, l'apprentissage notamment, modifie le contrat didactique et les rôles des différents acteurs. S'il nait dans une réflexion sur l'échec en mathématiques, c'est qu'il fixe des prérequis. Parfois, l'échec des élèves découle de manque à ce niveau. Cette idée se rapproche de celle des notions protomathématiques.

- Dans la théorie de la transposition didactique

La TTD et à fortiori la TAD reconnaissent une dette à la TSD. Cependant, dans sa migration le concept a dû s'adapter au nouveau cadre théorique. Sarrazy (1995), qui a consacré un article au contrat didactique et à ses évolutions, note que chez Chevallard il se rapproche du contrat pédagogique. Dans la TTD, il se noue autour du savoir transposé. Il organise alors le fonctionnement du système didactique, le dépassement de l'ancien vers le nouveau, mais aussi les échecs. Il doit définir, pour l'enseignant, la place spécifique de l'élève, et, pour celui-ci, ce qu'il doit apprendre et ce qu'il doit effectuer individuellement.

Le « contrat type » (Chevallard, 1991, p. 176) qui encadre la façon dont l'élève doit travailler dans une institution précise nous semble s'éloigner de la TSD. Par ailleurs, la TD détache la réalisation du contrat didactique, apprentissage des leçons et exercices, des évaluations et de leurs résultats. En d'autres termes, la conformité du travail de l'élève à ce qui est attendu laisse sa conscience tranquille. En cas d'échec, il peut s'en prendre au professeur. Mais il se retrouve aussi bloqué dans la logique du contrat puisqu'il devra, pour réussir, reproduire les exercices, forcer dans les mêmes ornières. De l'autre côté du système didactique, l'enseignant se trouve la conscience tranquille s'il a mis entre les mains des élèves les outils nécessaires à l'apprentissage. Pour Yves Chevallard, ces réactions autour de l'échec montrent l'importance du contrat dans la TD et le fonctionnement du système didactique.

Avec le contrat didactique reviennent aussi les notions protomathématiques, dont nous avons écrit qu'elles constituent des préalables à son établissement. Yves Chevallard, note ainsi que l'échec d'un élève peut relever de l'ignorance de ces notions. Il lui manque alors des savoirs que les tâches fournies par l'enseignant ne peuvent pas combler. L'importance du contrat didactique comme éléments de fond de la TTD nous

ramène vers la production des manuels scolaires. En effet, ces derniers ne connaissent pas les interactions entre les professeurs et élèves. Sensément construits pour aider l'école, ils composent des lieux à part. Pour autant, nous percevons ces attentes : les tâches à effectuer, lectures de leçon, questions et autres activités. Mais aussi les obligations des professeurs-auteurs : une variante du texte du savoir et une organisation interne du travail des apprenants.

- Le système didactique

Nous en venons donc, naturellement, à interroger le système didactique lui-même. Nous en avons abondamment parlé tant il est vrai qu'il se trouve à la base de la TTD. C'est en effet de lui que part Yves Chevallard, dans les premières pages de son livre. Il y apparait comme un système ouvert, en lien avec la société qui l'investit d'un projet social. Ce projet n'est, d'ailleurs, pas sans rappeler les finalités imposées à la discipline et à ses contenus chez André Chervel. Pour autant, la compatibilité du système avec son environnement apparait oubliée de ses acteurs, afin de fonctionner. Nous retrouvons, alors, les quatre « R » de François Audigier. Chevallard (1982a) écrit ainsi :

> « Le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de sa production historique dans la sphère du savoir savant ; se légitimant, en tant que savoir enseigné, de n'être d'aucun temps ni d'aucun lieu, et de ne pas se légitimer par le recours à l'autorité d'un producteur, quel qu'il soit. Vous pouvez me croire, semble dire l'enseignant, pour affermir son rôle de passeur, qui ne peut faire passer qu'à ne rien produire, vous pouvez me croire parce que ce n'est pas de moi... Aversion des manuels pour tout ce qui ancrerait le savoir qu'ils promeuvent dans une histoire. Ce qui a été et n'est plus, n'est plus même dans le souvenir : tel est le secret du fonctionnement sans histoire de l'institution. Le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation, qui lui confère l'évidence incontestable des choses naturelles ; sur cette nature "donnée", l'école étend alors sa juridiction, fondatrice des valeurs qui, désormais, administrent l'ordre didactique. » (p. 4)

Plus loin, il en offre une représentation usant de symboles (P : l'enseignant, E : l'élève, S : le savoir). Il possède trois pôles, mais ne représente pas un triangle équilatéral puisque les rapports évoluent, s'équilibrent et se déséquilibrent. Ce système s'installe sur un contrat didactique, bâti sur le projet de l'enseignement et de l'apprentissage d'un savoir. Il réunit, dans un même lieu, l'enseignant et l'élève. Il s'inscrit lui-même, avec ses semblables, dans un système d'enseignement qui gère, entre autres, leur coexistence, et qui intègre un système plus large, la société, par la liaison de la noosphère.

- TD interne et externe

La délimitation entre le système d'enseignement, la noosphère et la société permet de détacher les TD externes et internes. Nous avons noté que certains auteurs résument la TD à l'œuvre du professeur. D'autres, comme Paun (2006), écrivent que la facette interne se limite à la classe. Au contraire, Chevallard (1982 b) détache les deux TD en fonction de

l'espace dans lequel elles se produisent. La TD externe se réalise dans la noosphère, qui désigne le savoir à enseigner et pallie les manques induits par le vieillissement externe. La TD interne ensuite a lieu au sein du système d'enseignement. Au cours de celle-ci se produit le travail du professeur, l'apprêt du savoir afin de le présenter aux élèves.

Cette phase concerne aussi la composition et la rédaction des manuels. Ainsi, lorsqu'une maison choisit d'éditer un nouveau livre en l'absence d'un nouveau programme, cela se produit dans le cadre de la TD interne. Mais quel système didactique percevons-nous, à travers ces livres ? Le savoir à enseigner est clairement présent dans cette variation du texte du savoir. Les auteurs occupent la place de l'enseignant. Mais, face à cela, l'élève n'est qu'une figure virtuelle, dont seul le contrat didactique permet d'appréhender la forme, les connaissances préalables comme les activités attendues.

## 4.2.5 Le texte du savoir

Une fois désigné à enseigner, l'objet de savoir doit pouvoir être mis en texte. Ce texte fixe ce qui devra être diffusé, comme l'évolution de la classe. Chez Michel Verret, la TD exige le découpage, qui doit permettre une progression. Avec Yves Chevallard, il structure les temps de l'enseignant et des élèves. Il fonde le contrat didactique, incorpore de l'ancien au nouveau, pour que les apprenants ne soient pas trop dépaysés, justifie le système. La dialectique du vieux et du neuf base la chronogenèse et la topogenèse, la progression de la classe, à travers l'obsolescence interne.

Non connaissable, le texte du savoir *stricto sensu*, constitue l'un des éléments essentiels de la théorie. Ce que diffuse l'enseignant dans le système didactique, comme la prescription ou le manuel, n'en est qu'une variante, autour de ce que permet et réclame la noosphère. Nous retrouvons, en d'autres termes, la *vulgate* de l'HDS.

De nombreux enjeux résident sur le texte du savoir. Il fixe la progression de l'élève, encadre les évolutions possibles dans la classe. Pour l'enseignant, il représente son outil principal, celui qui lui permettra de mener le système didactique, celui aussi qui le fixe dans son rôle de détenteur du savoir. La noosphère agence, sous les « contraintes de compossibilités » (Chevallard 1982a, p. 16), des éléments hérités et d'autres, issus du savoir savant, afin de composer un nouveau texte qui satisfasse tout le monde.

Chevallard (1991) décrit la mise en texte du savoir, comme un processus d'apprêt didactique. Elle permet de délimiter l'objet du système, de ce qui ne fait que le servir. Parallèlement, elle sépare ce qui est explicitement diffusé et ce qui ne l'est pas. Nous retrouvons ici les différences entre les notions mathématiques, paramathématiques et protomathématiques, qui se trouvent ainsi organisées. C'est ce que Chevallard nomme la désyncrétisation. Elle apparait parfois consciemment. Chevallard cite les auteurs de manuels qui la mettent sur le compte de contraintes du support.

D'autre part, le texte garantit à la fois la dépersonnalisation du savoir, son objectivation et une dimension positive de l'apprentissage. Son écriture, dans une forme précise, le détache des connaissances personnelles. L'erreur peut alors se concevoir

comme un manque par rapport au savoir normé. Elle permet, enfin, un contrôle social, que nous retrouvons assez aisément dans le cas de l'histoire, qui donne lieu à de nombreuses analyses.

Pour autant, sa principale utilité, selon Yves Chevallard et Michel Verret, reste la programmabilité. À travers sa structure, sa mise en intrigue, il permet la progression de l'apprentissage. Possédant un début et une fin, il dessine les mouvements du système didactique. Le temps du texte s'y impose alors. Son séquençage constitue une fiction didactique. En d'autres termes, cette forme discursive sert de clé de voute au fonctionnement de la classe.

Le savoir doit apparaitre à l'enseigné comme nouveau tout en préservant des éléments anciens qui lui permettent de l'identifier. La progression du système didactique, qui suit le texte, entraine la résolution de cette contradiction. On parle alors d'obsolescence interne. Le temps du discours, que le professeur sert en faisant naitre de nouveaux objets qui comblent les besoins du vieillissement, s'impose aux enseignés. Pour autant, ceux-ci possèdent tous des temporalités différentes, la progression uniforme du système didactique se construit comme une illusion. À côté de cette chronogenèse, Yves Chevallard introduit la notion de topogenèse qui renvoie à la position de chacun par rapport au texte du savoir, l'enseignant sait ainsi toujours plus et mieux que l'élève qui doit réaliser des activités pour apprendre.

Ces interrogations nous ramènent aux manuels scolaires. Dans cette recherche, nous rencontrerons un ensemble de variantes. Leurs croisements, leurs études peuvent nous conduire à appréhender plus complètement ce métatexte. Ces livres matérialisent des temps uniformes, des progressions qui ne prennent pas en compte celles des élèves. Cependant, ce dernier transparait à travers les représentations que les enseignants en ont, ou les prérequis qu'ils conçoivent et qui renvoient au contrat didactique lui-même. Nous pouvons, ainsi, nous interroger sur la position qu'occupent, comme notions, les éléments de vocabulaires.

### 4.2.6 Le phénomène transpositif

Ses éléments clés présentés, nous pouvons venir à ce qui les unit, la TD. Entre interne et externe, les forces à l'œuvre produisent, modifient, organisent les objets, dans un mouvement constant.

Si la forme discursive semble fondamentale, c'est que la TD commence avec la publication, comme le notent Bronckart et Plazaola Giger (1998). Le savoir s'adapte aux normes et aux problématiques de la discipline, afin de pouvoir être communiqué. Le discours produit autorise un contrôle social ainsi que le détachement du savoir et de son auteur.

- Non scolarisables

Cependant, tous les savoirs ne sont pas scolarisables : ceux réservés ou aristocratiques que des raisons sociales empêchent d'être transposés ; ceux totaux, personnels ou empiriques. Un savoir religieux issu d'une expérience personnelle de la foi ou de l'initiation ne peut donc être diffusé dans une école bureaucratique.

- Savoir savant

Difficile, cependant, d'appréhender le mouvement transpositif sans prendre en compte son point de départ, le savoir savant. Cet adjectif a occasionné quelques troubles. Il semble, pour beaucoup, désigner le lieu, et le contexte, de production de l'objet, l'Université et la recherche. Ce qui parait logique pour les mathématiques ou l'histoire ne l'est pas pour toutes les disciplines.

Pour autant, à cette critique, Chevallard a fourni une réponse dès 1991. Il ne désigne pas un lieu de création, une quelconque sphère savante, mais une qualité mouvante de la connaissance. Elle ne découle pas de sa réalisation par des savants. Ce sont la société et la culture qui « savantisent » une discipline, lui attribuant quelques avantages. Si le renvoi à un savoir savant est valorisé, c'est aussi parce que l'ouvrage de Chevallard se rapporte à l'enseignement secondaire. En première ligne, celui-ci a besoin de garanties de légitimités accordées par la société pour pouvoir bénéficier de quelques tranquillités. La qualification de « savante » permet à l'école de ne pas avoir à se justifier. Dans la postface de 1991, Yves Chevallard évoque une pathologie de l'école. En quête de légitimité, elle a besoin de se prévaloir d'un savoir savant, ce qui renvoie au rapport de la société à celui-ci.

- Investiture épistémologique

Par ailleurs, Chevallard (1994) avance l'existence d'une investiture épistémologique. Parfois, le savoir n'est pas produit dans la communauté mathématique, mais celle-ci le garantit. Cette question d'une émergence extra-universitaire fait partie des critiques les plus nombreuses que nous avons rencontrées. Face à celle-ci, il souligne une polygenèse des savoirs. La communauté historienne se trouve ainsi chargée entre autres de la validation. Le rôle des journalistes et politiques dans l'écriture l'histoire de la IV$^{e}$ République et la validation a posteriori s'inscrit dans ce cadre (Gaïti 2001).

- Écologie didactique des savoirs

Chevallard (1994) introduit le concept d'écologie didactique des savoirs qui distingue : habitat, le lieu ; niche, la fonction. Le chercheur interroge, ainsi, les raisons de la présence de tels savoirs en un lieu ou un autre. Nous en venons donc aux lieux et aux fonctions qu'occupe le fait religieux dans l'histoire scolaire du secondaire. Nous émettons alors l'hypothèse qu'il peut incarner différents habitats et différentes niches.

- Le projet social

Le pourquoi du phénomène réside dans le projet social qui s'impose. Celui-ci existe hors de l'école et s'adresse, en premier lieu, à la société elle-même pour son assentiment.

Il ne se trouve pas tellement éloigné des finalités qu'évoque André Chervel. Le savoir diffusé dans la classe à vocation à occuper un rôle à l'extérieur. Ce débat porte alors sur des questions qu'Yves Chevallard qualifie de laïques. Ces savoirs diffèrent de ceux enseignés en amont : ce sont ceux qui pourraient l'être ou ne devraient pas l'être. Nous avons noté, au sujet d'un séminaire national, le peu de cas fait au fait religieux enseigné. Nous pouvons y retrouver ces débats sur le projet social d'éducation, et ce qu'il implique. La TD construit une ressemblance entre les savoirs enseignés et à enseigner. Le lexique comme les contours généraux doit se rapprocher, pour que la société ou ses contrôles ne perçoivent pas la différence.

- Résumons

Le savoir à enseigner possède des qualités propres à son lieu d'émergence. L'histoire s'inscrit ainsi dans un réseau de problématiques. Elle doit se référer aux autres auteurs, à son école, et à ses sources. Cette structure ne peut pas être emportée dans le système d'enseignement. Le savoir subit donc, après la dépersonnalisation de la publicité, la déproblématisation qui le sort de son contexte de production. La reproblématisation vient ensuite de pair avec l'apprêt du savoir enseigné, quand il se mêle aux reliques de TD antérieures. La dialectique, de l'ancien et du nouveau, sert de moteur au système didactique. La désyncrétisation, que nous avons évoquée plus haut, a trait à la programmabilité du savoir, sa modulation afin de produire un texte nouveau.

En d'autres termes, nous rencontrons un mouvement simple qui voit la noosphère, un groupe informel, désigner, en fonction d'un projet social, l'histoire à enseigner au sein de l'histoire savante. Auparavant, elle est dépersonnalisée pour n'être repersonnalisée que dans l'apprentissage de l'élève. Pour pouvoir être désigné, le savoir doit paraitre programmable et permettre, donc, une progression. Il connaitra alors une désyncrétisation, puis une resyncrétisation dans le texte du savoir. Enfin, porteur des contraintes de la production scientifique, il s'inscrit dans un réseau de problématique duquel il va devoir être extrait à travers la déproblématisation, avant sa reproblématisation.

L'histoire enseignée diffère du texte du savoir, qu'elle interprète, autant que de l'histoire à enseigner, ou de l'histoire apprise. Il en va de même pour le fait religieux et ses fonctions possibles.

Dès lors, nous pouvons observer les différences théoriques qui séparent une approche de l'histoire scolaire située dans la TTD ou dans celui de l'HDS. Même si, nous l'avons noté, la plupart des critiques semblent infondées. Il n'en reste pas moins une grande différence dans l'approche du texte du savoir, et de ses avatars. Un élément essentiel, à nos yeux, réside dans l'écologie de l'histoire scolaire, des usages divergents faits d'un même objet.

## 4.2.7 Les réceptions de la TTD

La TTD, à laquelle certains contestent le titre de théorie, a connu des continuités diverses en fonction des champs dans lesquels elle s'est déployée. Ces réceptions peuvent ainsi contribuer à expliquer les raisons des interprétations diverses que nous avons rencontrées. Entre le cours de Chamrousse et la publication de 1985 se loge une étude de la notion de distance, réalisée avec Samuel Johsua. Cet article devient alors la seule source sur la TD. Ce manque contribue à expliquer, pour Mercier (2002), la réception de cette théorie. Ce texte a la particularité, tout en précisant quelques termes, d'offrir un exemple d'analyse de la TD.

Il développe ainsi le fonctionnement de la noosphère tout en abordant les contraintes qui pèsent sur la transposition. À travers différents facteurs que décrivent les auteurs, la TD apparait comme un phénomène historique. Plus largement, ils passent par la prise en compte de la réforme des mathématiques modernes. L'analyse d'une TD nécessite une compréhension de son contexte. Ce texte avance aussi des éléments de méthode. C'est à travers les traces laissées par l'évocation des notions dans la communauté savante, la noosphère puis le système didactique que se réalise la recherche.

La diffusion de la TTD dans les didactiques n'est pas allée sans heurt. Si nous pouvons noter des critiques, parfois virulentes, nous pouvons aussi trouver des assimilations rapides. Très tôt, Develay (1987) étudie la TD de la mémoire en biologie. Buffet (1986) entreprend une analyse de la géographie au filtre de la TD et montre l'importance de cette théorie, tout en développant les différences avec les mathématiques. Chevallard (1994) écrit un peu plus tard que si la TD a causé engouements et réprobations c'est qu'elle apportait de nouvelles questions inédites pour l'institution, les bases d'une nouvelle science.

Parmi les critiques, certains avancent que la TTD ne pourrait s'appliquer qu'à l'enseignement des mathématiques (Johsua, 1997), voire à la seule réforme des mathématiques modernes. Pour Chevallard (1991), elle a simplement permis de mettre en lumière ces phénomènes. Une partie des critiques faites à la TTD découle de la volonté des didacticiens de conserver des territoires construits dans les marges des disciplines. Pour lui, des théories communes peuvent exister. Le terme d'a*nthropologie* tranche alors avec une conception des didactiques isolées.

La légitimité constitue aussi un écueil dans la réception de la TTD par les praticiens, qui y virent une critique. Johsua (1997) parle ainsi du sentiment d'une « intolérable dépossession ». La naturalisation de la TTD qui s'ensuit la vide de son sens. La TD ne désigne plus alors un mouvement du savoir, mais une action réalisée par les enseignants, là où ils ne disposent que d'une faible marge de manœuvre.

Un autre élément de débat concerne ce qui est transmis dans la classe : savoirs ou pratiques de référence. La notion de « savoir savant » a entrainé de nombreuses réticences, en conséquence d'une mauvaise compréhension. Les enseignements sans ascendance scientifique paraissaient exclus, ce qui a conduit à l'émergence d'autres

théories. Johsua (1997) évoque une gradation qui aurait tendance à mettre en position dominante les savoirs savants, définis comme tels de façon sociologique. Pour autant, il ne pense pas que ce simple motif d'incompréhension puisse condamner la TD. Bien au contraire, il parle de « *savoir expert* » qui pourrait englober l'intégralité des savoirs.

Jean-Louis Martinand emploie le terme de *pratique de référence* (Martinand & Terrisse, 2001). Comme la théorie précédente et la TTD, ces productions émanent de l'extérieur de l'école. Comme le note Johsua (1997), c'est un savoir qui est transposé, et non pas les pratiques. Dès 1983, selon Jean-Louis Martinand, des tentatives de fusion, sous le nom unique de TD, apparaissent. Malgré la contemporanéité des deux théories se manifeste une tendance à voir dans la pratique de référence une réponse à la TD. Et pour cause, ce concept permettrait de combler un vide sémantiquement et artificiellement creusé par l'emploi du terme « savant ».

Au-delà de la didactique, la TD a connu quelques évolutions. En 1993 dans sa thèse de doctorat Triquet (1994) a ainsi développé l'idée d'une transposition médiatique, pour étudier la mise en place d'une exposition scientifique. Le concept de transposition muséographique serait par ailleurs apparu dans les travaux de Simonneaux et Jacobi (1997) dans un article consacré à la production de poster dans le cadre d'exhibition en biotechnologie. En relation avec la TAD, ce concept a permis de mettre en lumière les contraintes particulières inhérentes à la diffusion de connaissances dans le musée de science (Dias de Oliveira & Marandino, 2011; Foss Mortensen, 2010; Marandino & Mortensen, 2011), par exemple.

### 4.2.8 Vers la TAD, la théorisation des processus de transposition didactique

*Pourquoi la transposition didactique ?* interroge Yves Chevallard en préface à la première édition de son livre. Nous pouvons donner trois raisons. Michel Verret considère qu'elle découle nécessairement d'une école bureaucratique et d'une volonté des classes bourgeoises d'entretenir la reproduction sociale. Yves Chevallard traite de son émergence, dénonciation d'une « illusion de transparence » entre savoirs savants et enseignés. Pour Johsua (1997), l'école ne diffuse ni des savoirs nécessaires à la vie ni d'autres de haute technicité, mais des bases pour leur acquisition.

*Pourquoi la transposition didactique ?* Pourrait aussi conduire, dans notre cas, à interroger l'usage de cette théorie en didactique de l'histoire. La TD, dans le cadre de la TAD, comme étude des conditions et contraintes qui pèsent sur la diffusion des savoirs, nous parait unir différentes approches. Au demeurant, ce qui nous intéresse est avant tout « le fait religieux » et la façon dont il se construit dans les manuels scolaires. Ouvrant sur toutes les didactiques, la TTD devient un outil pour penser les savoir dans leur dimension anthropologique, à travers leurs créations, usages et enseignements.

Le « pourquoi » constitue, pour Yves Chevallard, une question centrale. Il ne devrait pas être limité. La TD renvoie ainsi à l'écologie du savoir. Elle interroge les raisons de

telle transposition, ou de son échec, mais aussi les relations entre les éléments qui composent le texte du savoir.

Le terme de contrainte devient alors central dans la théorisation, la topogenèse et la chronogenèse apparaissent ainsi endogènes au système didactique. Cette nécessaire proximité entre le savoir enseigné et « le savoir qui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la Société » (Chevallard, 1994, p. 7) est exogène, comme le projet social. Nous rejoignons ici les discussions incessantes autour de l'histoire, et plus encore, celles qui s'intéressent au fait religieux. La noosphère n'en finit plus de débattre sur ce qui doit être diffusé. La tentative d'établissement d'un nouveau contrat, avec Debray, renvoie à une question de notre recherche, à la définition de cet objet et aux formes de sa construction dans les manuels scolaires.

Le lien, entre le savoir enseigné et un savoir éponyme ne reste nié que dans la noosphère. Le discours soutenant l'action de l'école, et son évolution produit une « mise en scène sociale ». Dans certains cas s'opère la création, à partir d'un savoir semi-savant, d'un savoir savantoïde, afin de permettre une valorisation épistémologique. Et cela traduit la vassalité de l'école vis-à-vis de la société, du soutien de laquelle elle a besoin pour accomplir sa mission. Appréhender la TD d'un objet particulier implique d'appréhender son origine.

Chevallard (1994) écrit : « Étant donné un savoir *S* et une institution *I* où vit *S*, comment S s'est-il introduit dans *I* ? » (p. 21). Déterminer la correspondance des « *S* » passe alors par le lexique. Cependant, l'affirmation de l'existence de *S* dans *I* n'est pas anodine et peut conduire à des tensions qui découlent de rapports de forces. Dans tous les cas, pour tout savoir *S*, parmi les diverses institutions qui l'abritent s'en manifeste une privilégiée *P*(*S*), qui le *produit ou le valide.* Pour nous, *P*(*S*) renvoie à la communauté historienne. Pour autant, ce n'est pas aussi clair pour tous les objets. Le cas du religieux semble sensible, nous l'avons noté, entre un discours transposé des professions de foi et un autre venu de la science. Nous questionnons donc la relation du texte du savoir à un objet aux marges de la laïcité du projet social.

Dès lors, la notion d'institution occupe une place importante dans la théorie. C'est ainsi à partir de ces institutions, comme lieu d'expression des pratiques sociales, qu'il définit, finalement, le savoir. La connaissance d'une telle pratique découle d'un rapport personnel à cet objet. Lorsqu'une institution *I* juge un savoir pertinent pour ses futures *sujets*, elle l'enseigne par le biais de son système scolaire $E_I$. S'opère une transposition institutionnelle de *P*(*S*) dans *I* qui passe par une TD de *P*(*S*) dans $E_I$. De façon cyclique, un nouveau savoir germant dans *I,* repart dans *P*(*S*) afin de recevoir l'adoubement avant de retourner dans *I* à travers $E_I$. C'est dans le cadre de la formation de ses futurs citoyens que l'État met en place son école. Le fait religieux transposé doit ainsi correspondre à ce qui est attendu, comme rapport au religieux, d'un Français.

Tout savoir apparait par ailleurs en acte. Plus largement, Yves Chevallard définit, à ce moment du cheminement théorique, le savoir comme une « trinité » qui comprend un

savoir, une pratique ainsi qu'un domaine de réalité. Pour qu'il existe, ces trois éléments doivent s'y manifester. Mais encore, le chercheur doit définir quel savoir, quel domaine de réalité et quelle pratique existent, dans quelle institution.

Avec ces concepts d'institutions, de contraintes, d'écologies et cette trinité du savoir, la TTD évolue vers la TAD, dans laquelle nous nous inscrivons. C'est finalement, dans une approche anthropologique que nous comptons aborder la TD du fait religieux dans les manuels scolaires. « Pourquoi ? » Elle nous donne les outils conceptuels les plus utiles pour l'étude, des niches et des habitats, du fait religieux dans sa relation à l'institution et aux conditions et aux contraintes qui s'exercent en son sein.

# Synthèse

Au-delà donc de ce que semblent penser certains auteurs, la TTD apparait comme une vaste théorie de la diffusion des connaissances dans le système didactique. Le débat peut parfois glisser entre partisan et détracteur de Yves Chevallard sur la qualité de la TD. Constitue-t-elle un concept, un phénomène ou une théorie ? Ces trois qualificatifs se trouvent dans des moments et des lieux différents des migrations. La TD de Michel Verret se limite à un concept dans une approche sociologique plus vaste.

Elle devient une théorie avec Yves Chevallard qui la place au centre de sa compréhension de la diffusion des objets de savoir. Elle encadre alors le choix de la noosphère, le fonctionnement du système didactique autour du texte du savoir, la topogenèse ou la chronogenèse. D'autres didacticiens ont ensuite son intérêt. Ils l'ont à nouveau extrait de ce qui l'entourait pour l'exiler. Ce conflit résulte d'un mouvement habituel des concepts au sein des disciplines et des théories. Yves Chevallard a fait de même en transposant le contrat didactique depuis la TSD.

La TD évoque alors la diffusion d'objets de savoir dans la société et dans les systèmes didactiques. Elle ne se résume pas à une copie, mais constitue une profonde adaptation qui sous-entend la présence et l'action de nombreux acteurs et de modifications, la substitution didactique ou la création d'objets. Tout en niant la transparence entre les objets de savoirs savants et scolaires, elle rétablit un lien et une distance nécessaire.

Nous pouvons alors entrevoir son intérêt dans la construction du fait religieux par les manuels, sa transposition. Nous avons commencé cette étude en nous rapportant à la production scientifique en lien avec les sciences des religions qui constituent une discipline savante, mais aussi avec l'histoire. Nous avons observé les contours de ce fait religieux savant et nous marchons lentement vers sa construction dans la classe, si elle existe.

Au-delà, la TTD nous permet de revenir sur ces études que nous avons citées dans la littérature et sur les contraintes qui s'imposent dans la transposition de l'histoire et des différents éléments qui la composent. Le vieillissement externe des savoirs intervient notamment dans les années 1980 et l'enseignement de la religion. Il nous permet aussi d'appréhender les modifications de la guerre froide ou du fait colonial en lien avec les

évolutions de la société. L'adéquation de ce qui est enseigné dans la classe et de ce qui est attendu des parents et des savants nous parait fondamentale, comme le projet social qui encadre la discipline comme le fait religieux. La TD nous renvoie enfin aux déproblématisations et aux contours des faits religieux dans le texte du savoir.

La TTD nous permet de mettre en relation la société et l'organisation du texte du savoir. Elle ne se contente pas de nous montrer des différences, elle tente d'apporter des explications à ce qui s'est joué, les raisons de ces différences, loin de se limiter au politique. Elle présente le fonctionnement d'une acclimatation des contenus à de nouvelles écologies. Elle montre enfin que ce n'est pas la présence d'un objet qui nous permet seule de traiter de sa diffusion, mais plutôt le texte du savoir et sa place en son sein.

Avec les concepts de notions mathématiques, paramathématiques et protomathématiques, nous envisageons les poids des positions et fonctions différentes qu'ils peuvent occuper et jouer. Les religions et le fait religieux doivent s'inscrire dans ce texte du savoir. Loin de composer un tout, ils doivent subir les choix de la noosphère. Ce qui se trouvait uni dans un réseau de problématique au sein de la discipline savante se retrouve sans doute dans plusieurs autres dans le texte du savoir. Cependant, la TTD a évolué dans la TAD, nous l'avons amplement noté. Cette transition a porté avec elle un ensemble de concepts nouveaux qui nous permettent d'aller plus loin dans la compréhension de l'histoire scolaire.

# 5. Les apports de la Théorie anthropologique du Didactique

Si c'est de la TD en histoire dont nous traitons dans cette recherche, c'est dans le cadre de la TAD que nous nous plaçons. Or, celle-ci, issue de la didactique des mathématiques, ne s'est pas encore acclimatée. Nous allons donc revenir sur trois éléments qui s'ajoutent au substrat théorique de la TTD : le vocabulaire, l'organisation praxéologique ainsi que l'échelle des niveaux de codétermination didactique.

À travers la TAD, la didactique se définit comme la science des conditions et contraintes qui pèsent sur la diffusion des complexes de praxéologie et de leurs parties dans la société et ses institutions. Nous aborderons donc les conditions et contraintes qui s'appliquent à la diffusion de ceux qui concernent l'histoire, et plus précisément, le fait religieux. Cependant, nous nous limiterons aux manuels scolaires du secondaire.

## 5.1 Un vocabulaire

Le vocabulaire de la TAD, comme son formalisme, peut de but en blanc rebuter le didacticien et l'historien. Ce langage n'a pas pour but de rendre la recherche inaccessible pour les non-initiés. Bien au contraire, dans une discipline qui emploie beaucoup de termes courants, nous aurions vite fait de semer la confusion en mêlant plusieurs sens à un même mot. Le cours de Chevallard (2011a) pose les bases de ce vocabulaire. Si nous nous référons, en certains points, à ce savoir apprêté, nous ne reprendrons pas à la lettre sa structure, gardant un plus grand volume aux outils théoriques que nous verrons ensuite.

Premièrement se trouvent des questions sur le comportement du système didactique. Celui-ci, qui réunit enseignant, élèves et objet de savoir, existait déjà dans la TTD. Un enjeu didactique ♥ assemble, autour de lui, un apprenant *x* compris dans un ensemble *X*, ainsi qu'un aide à l'étude, *y*, pareillement compris dans *Y*. Dans un système normal *S (x ; y ; ♥)*, *y* effectue des gestes didactiques afin que *x* apprenne ♥. Le chercheur s'intéresse à ces gestes, à ce que *x* fait, ou doit faire, ainsi qu'à ce que représente l'apprentissage de ♥. Chevallard, parle alors d'un travail sur l'écologie et l'économie du didactique.

Dès lors, face à un manuel scolaire, nous nous trouvons devant un enchaînement de questions. Qu'est-ce qui caractérise cet objet ? Rencontrons-nous une variation du système didactique dans une forme particulière ? Dans son cours, Chevallard (2011d) consacre un développement au manuel, mais employé par *y,* notamment dans le cadre d'une pédagogie de régent. Il apparaît alors comme une œuvre donnée à l'étude de

l'élève. Dans son travail de thèse Ravel (2003), parle d'un savoir apprêté, un terme qui nous semble pertinent. Au sens de la TAD, l'écriture du manuel correspond à un geste didactique. En effet, l'apprêt est réalisé dans le but de faire apprendre quelque chose. Les auteurs Y fournissent une œuvre *O* à l'étude des élèves.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la construction de ce système. Chevallard (2011b) donne un ensemble de questions préalables.

> « $\Sigma_0$. Quelle est l'institution mandante de *S (X ; Y ;* ♥) ?
> $\Sigma_1$. Qu'est-ce que *X* ?
> $\Sigma_2$. Qu'est-ce que *Y* ?
> $\Sigma_3$. Qu'est-ce que ♥ ?
> $\Sigma_4$. Que font *X* et *Y* pour que *X* "apprenne" ♥ ?
> $\Sigma_5$. Qu'est ce que *X* aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de *S (X ; Y ;* ♥) ?
> $\Sigma_6$. Qu'est-ce qu'*Y et certains environnements éventuels de S (X ; Y ;* ♥) auront-ils pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de *S (X ; Y ;* ♥) ?
> $\Sigma_7$. Quels changements le fonctionnement de *S (X ; Y ;* ♥) a-t-il pu apporter dans les conditions et les contraintes gouvernant son fonctionnement ultérieur ? » (p. 15).

Nous pouvons dès à présent répondre à un certain nombre de ces questions, dans une optique générale. Le système se renouvelant toujours autour de l'obsolescence et de l'acquisition par X de ♥. Ainsi, pour $\Sigma_0$, l'institution mandante correspond à l'enseignement secondaire ainsi qu'aux maisons d'édition, qui réunissent Y. À $\Sigma_1$, nous pouvons noter que X n'existe ici que virtuellement, à travers les prérequis du contrat didactique. $\Sigma_2$, renvoie à Y qui rassemble, dans notre cas, un groupe d'enseignants-auteurs autour d'un directeur de collection.

À $\Sigma_3$, nous pourrions répondre, de façon erronée, que nous nous intéressons au fait religieux. Cependant, afin d'appréhender sa construction, nous devons étudier la position qu'il occupe au sein des différents ♥. Avec $\Sigma_4$, nous pouvons constater que Y produit O, pour X. Nous pouvons supputer, dans $\Sigma_5$, les apprentissages en fonction des activités. $\Sigma_7$ demande une approche plus précise que nous verrons plus loin. $\Sigma_6$ reste hors de notre portée dans cette recherche et constitue de facto une de ses limites.

Nous pouvons, par ailleurs, considérer un système didactique dans lequel ♥ renvoie à une question Q pour laquelle doit être produite une réponse R, S (X ; Y ; Q) ↳R. Dans le milieu didactique M, les acteurs importent des éléments. Le plus souvent, Y impose sa réponse $R^{\lozenge}_{y,}$ parfois il importe des œuvres O afin de permettre la reconstruction, par X, de $R^{\lozenge}$.

# 5.2 Les complexes de praxéologies comme objet de savoir

Nous avons vu plus haut les difficultés que la TTD a pu connaître avec la définition du savoir, dans son lieu de production comme dans ses formes. La TAD y apporte une résolution. Dès le milieu des années 1990, Chevallard (1997) parle alors des organisations praxéologiques, des complexes de praxéologies ou, plus largement, de praxéologies.

## 5.2.1 Formaliser le savoir

Toute activité humaine revient en dernier recours à la réalisation d'une tâche *t,* issue d'un type de tâche *T*. Celle-ci se trouve, généralement, définie par un verbe d'action et un évènement. Le genre de tâche n'existe qu'à travers les différents types assemblés en son sein (Chevallard, 1998a). Si l'institution donne à étudier *T,* ce qui est diffusé se limite à un ensemble de *t,* qui correspond à une part suffisante de T (Chevallard, 2011 c).

Afin de les réaliser, l'organisation donne lieu à une technique $\tau$, une manière de faire, propre à l'institution. Ces deux éléments composent le bloc praticotechnique [T/τ], le savoir-faire.

La technologie $\theta$, au sens strict d'un discours sur la technè, vient ainsi offrir une légitimation à celle-ci. Chevallard (1998a) formule trois remarques à son sujet. Premièrement, souvent, τ est accompagné de fragments ou de vestiges de $\theta$. Ensuite, θ explique et rend intelligible τ. Enfin, elle possède une fonction de production de τ.

Au-delà se trouve la théorie $\Theta$. Elle justifie τ, mais aussi θ. C'est sous la forme de bribes, plus ou moins explicites, qu'elle transparaît. Ces deux éléments forment le bloc du logos, ou technologicothéorique [$\theta/\Theta$]. L'organisation praxéologique ponctuelle correspond, ainsi, à [$T/\tau/\theta/\Theta$].

Dans cette optique, le savoir, composite, doit être recréé pour pouvoir être transposé. La gestion des différents composants, leurs associations, permet de percevoir ce dont la diffusion peut apparaître comme le plus important.

Le plus souvent, une même théorie $\Theta$ sert à justifier différentes technologies $\theta_j$ qui elles-mêmes, se réfèrent à différentes techniques liées à différentes tâches. Chevallard détache ainsi des organisations locales de praxéologies [$T_i/\tau_i/\theta/\Theta$], dans lesquelles un bloc [θ/Θ] s'associe à diverses τ. θ apparaît, alors, comme l'élément central auquel renvoient les différentes techniques $\tau_i$ étudiées.

Au-delà, dans les organisations régionales [$T_{ij}/\tau_{ij}/\theta_j/\Theta$], une même Θ justifie plusieurs technologies $\theta_j$, elles-mêmes liées à différentes τi. L'accent est, ainsi, mis sur la théorie $\Theta$. Plus largement, encore, une organisation globale [$T_{ijk}/\tau_{ijk}/\theta_{jk}/\Theta_k$] montre l'agrégation, au sein d'une institution, de plusieurs organisations régionales.

Pour chaque T, existe, dans l'institution, une [T/τ/θ/Θ] canonique. Inversement, cela implique que, pour une tâche t, les τ peuvent changer en fonction du temps et des institutions (Chevallard & Cirade, 2007). De nouvelles θ peuvent rendre obsolète τ (Chevallard, 1998a).

Cette définition du savoir, comme $[T/\tau/\theta/\Theta]$, nécessite un travail théorique afin de s'acclimater à l'histoire.

## 5.2.2 Appliqués à l'histoire

L'histoire semble immensément différente des mathématiques. Savante comme enseignée, elle obéit à ses mouvements propres, des modes de représentation qui l'éloignent de ce que le langage courant désigne comme des sciences. L'idéal positiviste, et méthodique, qui aurait voulu construire les sciences de l'homme sur le modèle de ces dernières, s'est évanoui.

Nous avons conscience des différences entre ces objets qui nourrissent le disciplinarisme. Nous devons, alors, interroger les réflexions sur l'écriture de l'histoire, qu'elles émanent de ses praticiens épistémologisants ou de philosophes. Aron (1989) n'a-t-il pas, d'ailleurs, défendu la proximité entre ces deux vieilles dames ?

Nous ne nous attachons pas à la caractérisation de l'histoire, science, « roman vrai » (Veyne, 1996), « artisanat » (repris des métaphores de Marc Bloch) (Prost, 1996a) ou « protoscience » (White, 2009). Nous nous contentons de constater qu'elle nous apparaît savante, en raison de sa désignation comme telle par la société.

Si nous revenons vers Bloch (1949), nous retrouvons un foisonnement d'interrogations autour de la nature de l'histoire. L'introduction de son livre-testament répond à la question : « à quoi sert l'histoire ? » L'histoire semble alors servir, en premier lieu, à divertir sans que cet usage puisse suffire à légitimer son existence. Elle doit ainsi fournir, non pas une simple énumération des faits, mais une explication de ceux-ci. Son rôle revient à produire une plus grande connaissance du passé, détaché de la fiction même si l'imagination de l'historien importe.

Discipline, l'histoire se dote d'un objet. Paul Ricœur résume celui-ci aux représentations. Bloch parle d'une science des hommes dans le temps, à travers les outils, les écrits ou les institutions, leurs changements comme leurs continuités. D'autres, comme Braudel (1963), ont abordé l'étude des civilisations. L'histoire économique, culturelle, religieuse, des religions, des sciences, sociale et autres… renvoient à des multitudes d'objets, mais reviennent finalement à interroger un point unique, les hommes.

Dans tous les cas, elle traite d'évènements passés, que l'historien doit représenter. Ce terme, ambivalent, au centre du dernier grand ouvrage de Ricœur (2000), renvoie, selon Ginzburg (2001), à la matérialisation d'une absence. Pour ce faire, l'historien se fonde sur des traces ce qui le place au sein du paradigme indiciaire (Ginzburg, 2010).

Les références aux sources apparaissent dans le produit fini. Elles permettent alors une reproductibilité de la recherche ou d'asseoir la discipline dans sa position dominante (de Certeau, 1975). Dans tous les cas, s'établit à travers elle un discours sur le récit, qui explique et justifie son organisation et sa construction. Nous rejoignons ici le vocabulaire de la TAD. Nous retrouvons la technique ainsi que la technologie, ou du moins une partie de cette dernière. Les sources permettent de justifier les choix, mais un travail d'explication, ou de compréhension, semblent nécessaires.

> « Concrètement, comment procède l'historien qui veut comprendre — ou expliquer au sens ordinaire, non scientifique du terme — un phénomène historique ? Généralement, il s'efforce de ramener le phénomène à des phénomènes plus généraux, ou d'en trouver des causes profondes ou accidentelles. » (Prost, 1996a, p. 158).

La compréhension se fonde sur l'expérience humaine. L'explication plus encline, dans l'opposition construite par Dilthey (1992), à caractériser les disciplines de la nature reposerait sur des lois. Pour autant, face à cette opposition, incluant l'histoire dans le registre des sciences idiographiques, Ricœur (2000) la situe dans un double mouvement qui donne son nom à la deuxième phase de l'activité historiographique. Au-delà des sources, apparaît donc une réflexion autour de celles-ci, des théories et de la compréhension. Comme le note Yves Chevallard, la technologie sert autant à justifier la technique qu'à la construire. Dans notre cas, nous pouvons la concevoir comme relique de l'étape d'explication/compréhension.

En amont, se trouve implicite un réseau de théories qui vient aussi justifier l'organisation du récit. Ceux-ci sont de différentes natures, des philosophies de l'histoire entre autres. Les cadres historiographiques variés, qui influencent la désignation des objets, s'y retrouvent ainsi. Nous pourrions évoquer les oppositions entre Jean-Paul Willaime et Jean Baubérot autour de la laïcité. Si quelques textes les mettent en lumière, ils construisent les représentations des deux sociologues/historiens.

De l'ordre de ces implicites, les tabous, silences et autres omissions travaillées par Ferro (1985, 2002, 2012) ou Perrot (1998) renvoient aussi à la théorie. Ils abordent l'importance des présents et foyers dans la production du récit.

Une modification de la théorie de l'histoire accompagna l'émergence de l'école des *annales,* ou *l'esquisse du mouvement des prix et des revenus en France au XVIIIe siècle* (Labrousse, 1933), dans la rupture avec un modèle centré sur le politique.

Du reste, nous pourrions aussi aborder la théorie que fournit Bossuet (1691) dans son *discours sur l'histoire universelle*. La providence divine et la mise en perspective de l'histoire qu'il fournit au Dauphin fournissent une théorie de l'histoire. Régent-Susini (2013) montre ainsi comment, au-delà d'une organisation pédagogique et de l'agencement des faits, l'évêque de Meaux montre à son élève l'action de la providence. Ce faisant, il s'oppose à une théorie « libertine » de l'histoire qui laisserait une place importante au hasard. Cette théorie de l'histoire va d'ailleurs de pair avec un mode

d'exposition à destination du prince et qui vise à englober le temps et les évènements en le hissant à un niveau plus proche de Dieu et de son dessein. Au-delà des caractères particuliers des peuples et des personnes, se dessineraient alors les lignes directrices d'un tableau général et unifié. La théorie de l'histoire qu'il offre rejoint une théorie du monde, tant métaphysique que social et politique.

Plus proches de nous, nous pouvons aussi trouver une forme de théorie de l'histoire avec Jules Michelet et le tribut qu'il rend à Giambattista Vico et à son système dans son abord de l'histoire universelle. Cette influence se retrouve ici encore dans le monde d'exposition et la poétique empruntée au philosophe italien (Gambogi-Teixeira, 2010).

Malgré une tension toujours plus grande vers l'objectivité, l'histoire garde une subjectivité propre aux institutions dans lesquelles s'inscrivent ses auteurs. À travers la production d'articles, de livres ou de communication, ils diffusent ainsi des complexes de praxéologies particuliers, donc le modèle contribue à les définir. Cette dimension transparaît dans les représentations et contraint la mise en intrigues.

Nous avons donc évoqué la technique, la technologie et la théorie, ne nous manque plus qu'à aborder le type de tâche. Nous pourrions alors remonter à l'étymologie d'histoire, entre la discipline, son objet et son produit. Les types de tâches semblent évoluer depuis ses débuts à Sumer en fonction de rôles, entre justifications du pouvoir, conseil, mémorialiste, deuil, différents usages, projets sociaux du savoir.

Afin d'évoquer la technique, nous avons à plusieurs reprises parlé de récits. Ce mot un temps rejeté a ressurgi à la fin du XXe siècle avec Ricœur (1983) entre autres. Toute production historique renverrait ainsi à ce modèle. Pour autant, nous pensons plus pertinent de séparer deux modes argumentatifs.

Toutes les représentations n'ont pas vocation à édifier une progression linéaire. Certaines traitent d'un objet en un instant déterminé, dénué de changement, mais expliquent les évènements. Prost (1996 b) développe cette opposition à travers le « récit » et le « tableau ». Le premier rend compte d'une évolution, dans le temps court ou médian. Le second renvoie à des éléments stables ou inscrits dans le long terme. Ces deux modes présentent des limites et entraînent des omissions. Nous oublierons la dimension fixe dans le mouvement, le changement dans l'immobile. Cependant, nous ne rencontrons jamais des récits ou des tableaux purs. Dans tous les cas, nous abordons ici les deux types de techniques principaux. « Mais chaque science a son esthétique de langage, qui lui est propre » écrit Bloch (1949, p. 18). La représentation incorpore des lacunes contraintes par l'esthétique de la discipline, le cadre théorique ou la mise en intrigue.

Nous nous trouvons, à ce point de notre réflexion, devant un vide au niveau des types de tâches. Chaque modèle de technique implique, sans doute, un type différent, entre : raconter un récit, et décrire un tableau.


Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

| | | |
|---|---|---|
| Θ | Théorie de l'histoire, de la société, de l'objet | |
| θ | Sources/Explications/Analogies | |
| $\tau$ | Récit | Tableau |
| T | Raconter | Décrire |

*Tableau 2: Complexes de praxéologies appliqués à l'histoire*

Ce tableau fournit un modèle, absolu, quoique non exhaustif. Cependant, au cours de la TD, l'organisation praxéologique n'est pas transposée telle quelle. Bien au contraire, l'impératif de réalisme, défini par Audigier, exclut de facto la source. Celle-ci produit en effet un double mouvement puisque si elle rattache la représentation au passé, elle construit une distance qui empêche de confondre les deux.

Nous devons, maintenant, porter notre attention sur l'autre institution, celle dans laquelle migrent ces complexes.

## 5.2.3 Les tâches des programmes

Afin d'appréhender le complexe de praxéologie, nous nous sommes penchés sur la prescription, pour mettre en lumière des types de tâches communs. En nous basant sur les formes de Prost (1996 b), nous posons l'hypothèse, d'un lien avec le « récit » et le « tableau ». Nous avons passé en revue les programmes de collège, à l'aide du logiciel Iramuteq, afin de mettre en lumière les types de tâches présents. Nous nous inspirons alors du travail de Salone (2013, 2015), qui a conduit de pareilles analyses sur les programmes de mathématiques.

L'analyse de la prescription de 6$^{e}$ nous permet d'entrevoir des connexions que le schéma (Annexe C.1, p.7) éclaire. L'axe principal est composé autour de « choix », « étude » et « démarches » qui renvoient à l'organisation du programme. Reliés par d'importants dendrites, « décrire », « expliquer » et « raconter » logent en haut de l'arbre. Le premier unit les deux autres en ouvrant par ailleurs sur « thème » ainsi qu'« empire ». « Expliquer » s'associe, pour sa part, à « rôle » alors que « raconter » se connecte à « épisode ». Ce partage nous ramène à Antoine Prost. « Raconter » se réfère au récit, ce que l'emploi de la forme « épisode » confirmerait. « Expliquer » se rattacherait au tableau.

Le concordancier montre que « décrire » s'associe à divers objets depuis « la journée d'un citoyen romain » jusqu'à « un site de l'époque Gupta », mais encore « la diaspora ». « Expliquer » est relié à « la carrière de césar », « le rôle de l'écriture » ou « quelques récits du Nouveau Testament ». Cependant, contrevenant à notre première hypothèse de travail, il se rattache, souvent, à « raconter ». Le type de tâche semble unir récit et explication. « Raconter » compte, lui aussi, onze occurrences. Lorsqu'il est seul, il se voit associé au « mythe », au « légendaire », à « l'épisode » ou encore à l'« épopée », autant de formes du champ lexical du récit.

« Connaître » et « utiliser » renvoient à l'idée d'une histoire scolaire comme apprentissage par cœur. Enfin, « Étudier », associé dans l'arbre à « évangiles », apparaît sept fois dans le corpus. Il renvoie à une action plus générale de l'élève, ou à une façon d'aborder un objet. Les textes bibliques se trouvent ainsi « étudiés » comme base du judaïsme. Il se relie aussi au travail sur documents. Nous rencontrons, alors, l'organisation didactique (Chevallard, 1998b).

Le programme de 5e donne un arbre (Annexe C.2, p.8), centré sur « siècle ». « Expliquer » et « raconter » se trouvent encore réunis, ce dernier est connecté, par ailleurs, à « épisode ». « Expliquer » se rattache, dans le concordancier, tant à « système féodal » qu'à « conséquences » ou « nouveautés ». Si dans le premier exemple il correspond bien au tableau, ce n'est pas le cas pour les autres. Nous pouvons alors nous interroger sur les associations « expliquer »/« raconter » et « expliquer »/« décrire », qui forment des couples récurrents. Nous en venons à penser que l'opposition se trouve entre [décrire/tableau] et [raconter/récit]. Nous retrouvons les tâches « décrire une abbaye et expliquer son organisation » ainsi que « raconter et expliquer un épisode des découvertes ». Dès lors, nous pouvons nous demander si la forme « expliquer » ne correspondrait pas au bloc du logos, dans la mesure où elle justifie les mises en intrigue du récit ou du tableau. Cependant, sur les huit occurrences de « décrire » seulement deux le rattachent à « expliquer », ce qui explique l'absence de dendrites dans l'arbre. Il reste, par ailleurs, toujours associé à des objets qui n'évoluent pas ou peu, des œuvres d'art, des bâtiments ou des institutions.

« Connaître » et « utiliser » sont une nouvelle fois reliés à « repère » au sein de l'arbre, dans un ensemble qui comprend aussi le verbe « situer ». Sur ses dix occurrences, « connaître » est associée à huit reprises avec « utiliser ». Ces huit occurrences font référence à de grands évènements comme, *l'Hégire*. « Situer », par contre, n'apparaît que trois fois et renvoie à des objets géographiquement déterminés comme le « monde musulman ». Contrairement à ce que nous notions dans le programme de 6e, « étudier » est absent de l'arbre de 5e. Nous ne retrouvons pas de types de taches relatives au travail sur document.

Le programme de 4e (Annexe C.3, p.9) présente un autre cas de figure. « Siècle » reste la forme la plus présente, mais « thème » occupe le centre de l'arbre. Tous les verbes d'action s'y rattachent en passant par « connaissance », dans le halo qui comprend « décrire », « expliquer » et « raconter ». « Expliquer » se relie à « décrire », mais pas à « raconter ». Cependant, avec huit occurrences, il reste quasiment aussi associé à « raconter » qu'à « décrire ».

Avec ce programme, nous pouvons préciser notre réflexion. « Raconter » se combine toujours à des évènements, situés dans le temps court, des « épisodes ». De son côté, « décrire » peut se rapporter à un objet immobile, mais peut aussi traiter d'une « évolution » ou d'un « changement ». Nous ne nous trouvons pas tout à fait dans le cadre du tableau, mais nous restons dans une idée de temps long ou médian. Ces évolutions n'évoquent pas un épisode, mais la modification en profondeur d'un objet historique.

Nous pouvons par ailleurs observer qu'« utiliser », « connaître » et « repère » se trouvent pris dans un autre halo, relié à celui de la « connaissance » par « capacité » lui-même en lien avec « situer ».

En troisième (Annexe C.4, p.10), nous retrouvons les mêmes formes. Un halo, construit autour de la « capacité », comprend « expliquer », « décrire », « utiliser » et « connaître ». « Raconter » loge à l'opposé, mais reste majoritairement en association avec « expliquer ». Ce dernier perdure dans ses cooccurrences, mais se trouve relié par ailleurs, une fois, à « connaître » et « utiliser ». Il permet de justifier les particularités de certains repères. Une nouvelle fois, « étudier » évoque un sens général du verbe, loin du travail sur documents.

Nous pouvons isoler trois ensembles de types de tâches, que nous pourrions désigner comme genres de tâches au sein du champ praxéologique de l'histoire.

| Ensemble | Verbe | objet |
|---|---|---|
| 1 | Raconter (et expliquer) | Un épisode ou un évènement du temps court |
| | Décrire (et expliquer) | Un objet n'évoluant pas ou un changement profond |
| 2 | Situer | Un objet géographiquement déterminé |
| | Connaitre et utiliser | Un « repère » chronologiquement situé |
| 3 | Étudier | Généralité, parfois un document particulier |

*Tableau 3: Types de tâches dans les programmes de collège*

Un premier ensemble regroupe des types de tâches qui demandent la mise en place d'argumentaires. Un second encadre la mémoire et l'utilisation de différents objets situés chronologiquement ou géographiquement. Un dernier, peu présent, aborde le travail sur document, et peut apparaître davantage dans les manuels.

Par ailleurs, « décrire » peut évoquer une activité sur document comme la représentation, même si son emploi dans les programmes semble restreint à la seconde possibilité. En effet, son usage patrimonial change le statut de l'œuvre, qui passe de trace à objet d'étude. Ce dernier ensemble renvoie à une multitude de types de tâches, plus ou moins explicites, qui appartiennent à l'organisation didactique et qui dépassent la discipline historique. La lecture d'un document, par exemple, peut rejoindre les notions préalables à l'établissement du contrat qu'évoque Yves Chevallard.

Nous ajoutons, dans le second ensemble, le type « définir… » qui rendrait compte du vocabulaire développé dans les manuels. Ce second groupe renverrait ainsi, selon nous, à des savoirs nécessaires pour raconter ou décrire, des éléments que nous pourrions alors comparer aux notions paramathématiques de la TTD. Nous retrouvons ainsi, dans un nouveau tableau (4), les éléments que nous avons développés.

| Genre | Verbe | objet |
|---|---|---|
| 1 | Raconter (et expliquer) | Un épisode ou un évènement du temps court |
| | Décrire (et expliquer) | Un objet n'évoluant pas ou un changement profond |
| 2 | Situer | Un objet géographiquement déterminé |
| | Connaitre et utiliser | Un « repère » chronologiquement situé |
| | *Définir* | *Un élément de vocabulaire* |
| 3 | Étudier | Généralité, parfois un document particulier |
| | *Décrire* | *Un document* |
| | *Analyser* | *Un document* |
| | *Lire* | *Le texte de cours, les documents* |

*Tableau 4: possible modélisation des types de tâches présents en histoire scolaire*

Les programmes du lycée obéissent à une structuration différente en présentant les capacités dans un tableau en préambule. Celui de 2$^{de}$ (Annexe C.5, p.11) en classe sept en trois thèmes. Le texte n'évoque, alors, que les notions à aborder. Nous constatons que ces capacités ne correspondent pas exactement à nos observations, ni même aux types de tâches dans un sens plus général. Nous rencontrons des enjeux didactiques exprimés en compétences. Celles du troisième ensemble semblent absentes du collège et dépassent l'histoire, comme celles liées aux TICE.

Cependant, les autres ensembles recoupent ceux que nous avons repérés. Le premier de cette répartition correspond au second mis en lumière plus haut, le second rattache documents et représentation. Cette association nous semble intéressante, mais nous la laissons de côté dans le cadre des manuels scolaires. Cependant, nous pouvons compléter notre tableau. Nous nous abstenons, donc, de revenir sur les autres programmes lycéens qui n'ajoutent rien.

| Genre | Verbe | objet |
|---|---|---|
| 1 | Raconter (et expliquer) | Un épisode ou un évènement du temps court |
| | Décrire (et expliquer) | Un objet n'évoluant pas ou un changement profond |
| 2 | Situer | Un objet géographiquement déterminé |
| | Connaitre et utiliser | Un « repère » chronologiquement situé |
| | *Définir* | *Un élément de vocabulaire* |
| 3 | Étudier | Généralité, parfois un document particulier |
| | *Décrire* | *Un document* |
| | *Analyser* | *Un document* |
| | *Lire* | *Le texte de cours, les documents* |
| | *Prendre des notes* | *Sur le cours* |
| | *Chercher par soi-même* | *internet ou manuel* |

*Tableau 5: Genres et types de tâches en histoire scolaire*

Nous abordons, ainsi, avec ce dernier tableau (5) plusieurs ensembles qui renvoient à des types de tâches plus ou moins complexes. « Raconter... » et « décrire... » semblent centraux dans l'histoire scolaire, mais les types du second groupe n'en apparaissent pas moins explicitement. Ils ne se suffisent cependant pas à eux-mêmes et s'inscrivent dans les formes argumentaires qui les surclassent. Enfin, le troisième rassemble des notions qui dépassent l'enseignement de l'histoire. Par sa largesse, « étudier » réunit des tâches diverses de l'histoire, comme l'esprit critique, qui soutiendrait la pratique historienne (Langlois & Seignobos, 1898).

Enjeu didactique, la technique, « récit » ou « tableau », renvoie au premier ensemble. Aborder le traitement du fait religieux passe par les tâches qui s'y rapportent, mais également par les positions plus implicites, comme les définitions, ou par les œuvres qui composent le milieu didactique.

Ces types de tâches évoqués, nous devons désormais aborder les contraintes qui les encadrent. Le manuel scolaire, et *a fortiori* celui d'histoire, constitue un objet particulier sur lequel nous devrons nous attarder quelques pages. Il se trouve pris dans des faisceaux de contraintes qui émanent des différents paliers de l'échelle des niveaux de codétermination didactique.

## 5.3 Le rapport au savoir

Nous avons parlé de l'institution lorsque nous traitions des complexes de praxéologies. Nous avons noté qu'existent des Institutions P(I) dans lesquelles apparaissent les savoirs et d'autres dans lesquelles ils se diffusent.

- Objet et personne

Nous passerons rapidement sur les notions d'objet et de personne. Selon Chevallard (2002a), est objet toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe pour au moins un individu. Tout est donc objet, y compris les personnes. Parmi eux se trouvent les œuvres, que nous définissions, plus haut, comme une production humaine intentionnelle, les complexes de praxéologies, ainsi que ce qui est mis en place pour les appréhender.

Une personne doit entretenir un rapport non nul avec un objet pour que celui-ci existe. Désigné par le système R (x ; o) il prend en compte un individu x, et un objet. De la même façon que le complexe de praxéologie peut occuper différentes positions au sein de l'institution, création, usage, enseignement, les interactions de x à o peuvent y varier. La religion o existe pour x, à partir du moment où il entretient un rapport avec elle. L'élève, qui apprend quelques bases de l'Islam, entretient ainsi un rapport bien différent de celui qui y lie le musulman pratiquant même si ces deux peuvent se confondre en un.

La Personne apparaît alors comme le couple formé par un individu x et l'ensemble de ses rapports R (x ; o). Au fil de son existence, x évolue, il rencontre des objets en fréquentant, notamment, de nouvelles institutions. La personne constitue un tableau de

ce couple à un instant donné, la somme de ces rapports, des assujettissements aux institutions qui les ont formés.

- Institution

Chevallard nous semble tributaire de Mary Douglas dans sa définition de l'institution. Construction humaine, elle nécessite des comportements particuliers de ses sujets, les personnes *x* qui y occupent des positions *p*. Elle diffuse donc, en son sein, des savoirs afin de permettre l'existence de rapports à ceux-ci. R (x, o) doit alors se conformer au rapport institutionnel $R_I$ de x en tant que sujet d'I en position p. Ce qui peut s'écrire $R_{I\,(}p,\ o)$.

L'institution renvoie à une multitude d'objets, de la classe à la société. Tout individu est une personne, dans la mesure où, dès la naissance, il est assujetti à des institutions diverses, depuis la famille jusqu'à l'école. Pour un objet, R (x ; o) peut receler des réalités innombrables, fonction d'I et de P. Une même personne peut occuper des positions dans des institutions différentes, ce qui peut donc conduire à des tensions. Chevallard considère que ces multiples assujettissements entraînent l'illusion d'une liberté vis-à-vis des Institutions.

- Notre recherche

Si cet ensemble de notions nous intéresse, c'est aussi, car il peut nous permettre d'appréhender notre recherche et sa raison sociale. Prenant l'enseignement secondaire, ou du moins le collège qui clôt la scolarité obligatoire, le rapport aux disciplines correspond à celui du citoyen.

Or les représentations du passé entraînent de nombreux heurts dans la société. L'école apparaît comme un lieu de reconnaissance (Joutard, 2013). L'ensemble des organisations praxéologiques diffusées dans le secondaire constitue l'outillage désigné comme utile et nécessaire à la citoyenneté. Dans le contexte de laïcité, nous pouvons nous interroger sur le rapport au religieux que la société ou l'école jugent nécessaire. En ce domaine, le professeur subit la concurrence de chacun des cultes qui constituent des institutions qui exigent des rapports différents à tels ou tels objets. Cette situation apparaît notamment en biologie autour de la transposition de la théorie de l'évolution. La confusion qui peut naître entre les rapports de telle ou telle institution peut ainsi nourrir les conflits autour de l'enseignement scolaire du fait religieux.

Nous pouvons nous interroger sur le rapport que construit l'école aux religions actuelles. Reste-t-il extérieur, conforme à une connaissance laïque, ou transige-t-il avec un rapport religieux ? Ce rapport se fait-il à un objet actuel ou définitivement passé ? Nous pourrions plus profondément nous interroger sur la présence d'un rapport au « fait religieux ». Cette œuvre existe-t-elle, ou ne rencontrons-nous qu'un amas de cultes plus ou moins explicites ? Les institutions imposent des contraintes sur les rapports aux objets diffusés en leurs seins. Pour autant, ils ne suffisent pas à les comprendre. Nous

devons alors passer à un concept plus complexe lié autant aux institutions qu'aux organisations praxéologiques.

## 5.4 L'échelle des niveaux de codétermination didactique

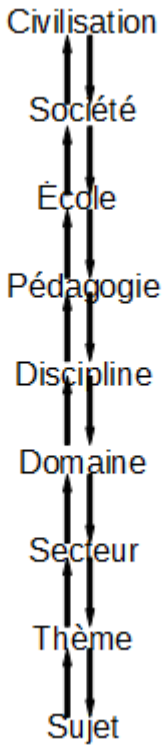



*Illustration 2: Echelle des niveaux de codétermination didactique*

Le système didactique existe dans un ensemble de conditions et de contraintes, deux termes essentiels de la TAD. La didactique s'y définit comme la science qui étudie les conditions et contraintes qui pèsent sur la diffusion des complexes de praxéologies dans la société et ses institutions.

Comme nous l'avons noté plus haut coexistent des institutions de différentes formes qui s'imbriquent parfois les unes dans les autres. Cet ensemble gigogne participe à l'accumulation des contraintes et des conditions sur la diffusion des complexes de praxéologies. La contrainte, une condition non modifiable, n'apparaît alors pas comme un absolu, mais comme un élément relatif à la position de la personne qui la subit (Chevallard, 2010).

La TAD introduit l'échelle des niveaux de codéterminations didactiques (Illustration 2) afin d'appréhender cet agencement complexe. Elle implique de s'appuyer sur les travaux des autres sciences sociales et de l'éducation. À chaque palier se réalisent les gestes didactiques, modifications des contraintes sur la rencontre d'une personne avec un objet de savoir.

Chevallard (2007b) explique ainsi que les élèves se limitent généralement au niveau du sujet. Les enseignants les organisent sans dépasser les thèmes. Les concepteurs des programmes exercent leurs actions aux paliers des secteurs, des domaines, voire des disciplines. « Les didacticiens se limitent (au mieux) au niveau de la discipline » (p. 2). Plus encore, le didacticien n'aborde que les conditions du didactique, qu'il lui est permit d'étudier (Chevallard, 2008) ce qui implique qu'il ne puisse pas interroger l'école.

Par ailleurs, si les noms s'expriment au singulier, le modèle renvoie à une multitude de situations temporelles, institutionnelles et géographiques. Même une discipline, que nous pourrions identifier comme unique, varie en fonction des lieux. L'histoire diffère entre le primaire, le secondaire et le supérieur.

Nous inscrivant dans la TAD, nous nous intéressons aussi au niveau de la pédagogie, de l'école, de la société et de la civilisation. Cette position semble commune à de nombreux historiens de la discipline. Pour autant, comme le note Chevallard (2005),

aucun didacticien ne peut certifier percevoir toutes les conditions et les contraintes. Certaines, inutiles à la recherche, ne nécessitent pas d'être relevées (Chevallard, 2008).

À travers cette échelle, nous abordons l'écologie du didactique et celle du fait religieux. Son renforcement, au sein de l'enseignement scolaire, apparaît contraint par les disciplines qui y existent et qui se partagent le savoir, autant que par les niveaux qui partagent les disciplines (Chevallard, 2011 c).

Le « fait religieux » est chargé, dans la société comme dans l'école, de nombreuses références qui contraignent sa diffusion. Nous partirons donc des paliers les plus généraux, et resterons généraux sur les plus précis avant de les travailler dans notre recherche.

### 5.4.1 La civilisation

La civilisation renvoie au palier le plus général. Winslow (2010) y voit un ensemble de normes et de traditions partagées par différentes sociétés. Même les plus multiculturelles d'entre elles connaissent la domination d'une civilisation. Plus particulièrement, il renferme des éléments relatifs à la religion principale, ou à la philosophie. Dans notre cas, l'Europe occidentale se caractérise par la prééminence du christianisme, voire du catholicisme, mais aussi par la sécularisation de ses sociétés.

- Civilisation et mathématiques

En mathématiques, cet échelon se manifeste lors de la tentative avortée d'importation d'un manuel français en Algérie (Artaud, Bebbouchi, & Menotti, 2005). Les réticences qui s'expriment renvoient aux deux civilisations qui se rencontrent. Dans une autre optique, le niveau peut aussi influencer le rapport de l'élève à une discipline particulière. Dans le cas des mathématiques encore, il semble sensiblement différent entre l'Extrême-Orient et l'Occident (Artigues & Winslow, 2010). Cela contraint les usages de la discipline dans les sociétés autant que les comportements attendus des professeurs et des élèves dans les contrats didactiques. Michèle Artigues et Carl Winslow rapportent qu'une étude des ouvrages scolaires de pays extrêmes orientaux et occidentaux montre des constructions différentes. Les livres britanniques et états-uniens usent de mises en page attrayantes. Les manuels chinois, sud-coréens et japonais adoptent un modèle austère, centré sur le savoir. L'étude mentionnée renvoie alors à une opposition entre une pédagogie individuelle, en occident, et une approche construite autour du bien commun et de l'harmonie.

- Des études sur les différences des civilisations

Sans doute, de tels travaux existent pour l'histoire même si nous ne voyons que des études limitées à quelques pays pour des raisons précises. Dierkes (2001), compare ainsi les évolutions de la discipline en Allemagne et au Japon après la Seconde Guerre mondiale. Nous nous contenterons de noter ce qui caractérise plus particulièrement la

civilisation occidentale, et qui nous intéresse : la prééminence du christianisme romain, la sécularisation, les rapports ambivalents au judaïsme (Valbousquet, 2015) ou à l'Islam.

Ces éléments renvoient à la place du fait religieux dans la société et à son influence sur sa construction dans les manuels. Nous pouvons avancer l'hypothèse que le catholicisme sera au centre, repoussant les autres religions et confessions chrétiennes dans les marges et les confrontations. Parallèlement, la progression vers le contemporain doit aller de pair avec une réduction de l'espace du fait religieux, en lien avec la sécularisation de l'Europe occidentale.

- La civilisation et le temps

La civilisation impose aussi sa lecture du temps. Si la naissance de Jésus-Christ marque l'origine du calendrier, le détachement de la figure centrale du « grand homme » stabilise, dans l'occident contemporain, la période de cent ans (Boucheron, 2014). Dans l'Ancien Régime, cette unité de mesure fluctue, associée à une figure emblématique, comme Louis XIV chez Voltaire. La normalisation du XIX$^{e}$ siècle accompagne la laïcisation de la société européenne. Plus largement, le découpage en quatre périodes découle de ce niveau, même s'il s'est répandu, et connaît quelques variations (Le Bihan & Mazel, 2016). Si le vocabulaire fluctue, les Latins et Anglo-saxons observent la construction canonique. Au lieu d'époques moderne et contemporaine, l'anglais évoque : *early modern history* et *late modern history* (Leduc, 2014).

Les régimes d'historicité, mis en lumière notamment par Hartog (2012), touchent aussi à ce rapport au temps. Le présentéisme caractériserait alors notre époque. Entre un futur difficilement perceptible et un passé de plus en plus effacé, le présent s'impose. Plus encore, le régime d'historicité renvoie à la théorie du temps. Ses interprétations cycliques des civilisations agraires ou décadentes de la Grèce antique ne correspondent pas aux religions abrahamiques. Ces dernières présentent de grands moments passés et futurs, la révélation et la promesse eschatologique. La société sécularisée, avec sa mesure normalisée de la succession des années, abandonne cette fin et renforce le poids du présent.

Nous pourrions nous interroger sur une périodisation qui touche, par exemple, l'Afrique. Le continent n'a connu qu'indirectement les césures du temps européen. L'historiographie semble alors imposer d'autres découpages liés à la traite négrière ou à la colonisation, sans que soient explicites les évènements antérieurs (Chrétien, 2014). Ce découpage nous permet d'interroger la construction de cette Afrique dans les manuels, et par là même de ses religions autochtones. Si ces espaces sont abordés pour eux-mêmes, suivent-ils la périodisation européenne ou africaine ? Le fait religieux, qui s'exprime plus généralement, existe-t-il dans sa temporalité propre ? Nous émettons l'hypothèse, bien au contraire, qu'il reste tributaire du politique européen.

Touchant l'Afrique, nous ne pouvons pas écarter la question de l'écrit. Sa prééminence en occident conduit à exclure les sociétés orales du cours du temps, son invention sépare d'ailleurs histoire et préhistoire (Hartog, 2005). Dans un manuel, qui impose aussi

l'importance des textes, quel espace peut donc être laissé aux religions sans écriture ? Quels documents permettent de l'aborder à défaut de Bible, de Coran ou de Bhagavad Gîta ? Nous émettons l'hypothèse que ces cultes, s'ils apparaissent, se traduisent principalement par leurs dimensions monumentales.

Nous touchons là à ce qui importe. Le politique des sociétés sécularisées occupe une place centrale, source des périodisations détachées du religieux. Il offre selon notre hypothèse l'axe principal de sa construction. Ensuite, l'écriture fonde l'occident, à travers la loi, la littérature ou la Bible. Le fait religieux devrait donc lui accorder une grande importance. Enfin, société urbaine, le monument y occupe une place centrale. Cette qualité semble d'ailleurs s'accommoder de l'iconographie des manuels. Devant l'écrit, l'architecture et l'art, plus généralement, doivent offrir la dimension la plus importante du fait religieux.

Cette idée évoque une influence sur la production de représentations. La civilisation désigne ce qui compte, le politique, mais aussi l'autre, celui qui ne sait pas écrire ou qui importe peu. Perrot (1998) note la difficile émergence d'une histoire des femmes. Les raisons principales découlent de ce palier. Le patriarcat n'a pas permis cette émergence avant que ne se développe un véritable mouvement d'émancipation. Le manque d'enseignement de l'écriture aux femmes les a empêchées de laisser des traces. Leur faible rôle politique les écarte d'une histoire centrée sur cet aspect de la société. Pour autant, la civilisation a largement évolué. Elles ont acquis de nombreux droits, même si l'égalité reste en devenir. Nous nous interrogeons donc sur la place qui leur est accordée dans le fait religieux.

Les caractéristiques principales de la civilisation nous permettent de dresser quelques hypothèses concernant le fait religieux au sein de l'histoire secondaire. Celui-ci devrait donc être principalement centré autour du catholicisme, il devrait faire une large part à l'écrit et aux monuments. Tributaire du politique, il devrait s'y inscrire suivant la chronologie sécularisée et traduisant les liens entre ces deux versants de la société. Enfin, nous émettons l'hypothèse que ce fait religieux serait principalement lié aux hommes. Tous ces éléments influencent l'enseignement du fait religieux. Pour autant, plusieurs sociétés coexistent, avec leurs particularités, au sein d'une civilisation. La société française possède donc ces particularités. Institution, au sens le plus large, la civilisation a vocation à se maintenir en assujettissant ses membres afin qu'ils s'y intègrent.

## 5.4.2 La Société

Elle apparaît donc comme le second niveau le plus général de l'échelle. Elle se situe dans le cadre de la civilisation occidentale, qui contribue à la contraindre.

- En dessous

Dans la société, différentes Écoles coexistent composant le système éducatif, mais pas seulement. En fonction des positions que doivent occuper les différentes personnes

assujetties, elles s'organisent afin de construire des rapports conformes. Chevallard (2007a) note par ailleurs que dans le monde extrascolaire, les apprentissages deviennent difficiles en raison de cet adultisme qui voudrait cette période de formation terminée à partir d'un certain âge. Ce qui parait juste pour les mathématiques nous semble erroné pour l'histoire qui occupe une large part dans la vulgarisation au sein de la société et des médias. *L'histortainment* télévisuel se double d'un nombre toujours important de magazines grands publics (Blanc, Chéry, & Naudin, 2013). Cette situation tient d'ailleurs, à n'en point douter, à l'une des utilités de l'histoire, mise en lumière par Boucheron (2015) : le divertissement. Ces productions malgré leur légèreté transmettent des complexes de praxéologies, souvent réactionnaires, autour de grands personnages et de mises en intrigues romancées.

- Des omissions

De la société émanent aussi quelques silences, tabous ou omissions, comme l'a noté Ferro (1985, 2002, 2012). Dans un premier ouvrage, l'auteur catégorise les silences en fonction de leurs objets. Le premier renvoie ainsi à la légitimité et empêche d'aborder les origines de l'institution. Le second s'impose sur des éléments négatifs du passé, que nous préférons oublier. Le dernier concerne alors des faits dont le peuple, lui-même, ne veut pas se souvenir.

Quelques dizaines d'années plus tard, il change la nomenclature avec les tabous et les interdits. L'un aborde la crainte et la pudeur que l'on peut ressentir et qui conduisent à taire un évènement. L'autre, plus politique, renvoie à une contrainte extérieure, à la censure.

Dans son troisième texte, un article, il évoque trois oublis différents. Le mensonge provient de l'institution et rejoint une volonté de légitimation. L'oubli social émane du peuple qui, pour des raisons d'honneur, refuse le souvenir des violences subies. Enfin, le dernier, esthétique, découle de l'auteur qui par souci de cohérence laisse de côté quelques éléments trop discordants.

Ce dernier renvoie, bien évidemment, à la question de l'écriture et n'émane pas de la société elle-même, si l'on omet le poids du roman national que nous avons traité bien plus haut. Cette notion reçoit un écho dans une recherche de Clerc (2006). En géographie, la rigidité du modèle empêcherait alors de mettre en lumière certains éléments divergents.

| œuvre | Type | Origine | Motivation | Objet |
|---|---|---|---|---|
| *L'histoire sous surveillance* | Silence 1 | Institution | Légitimité | Origine |
| | Silence 2 | Institution /société | Image, cohésion sociale | Crime, méfaits |
| | Silence 3 | Société | Grande souffrance, honneur | Massacre, crime, souffrances, subits |
| *Les tabous de l'histoire* | Tabous | Société | Sacralité | Indéfini |
| | Interdits | Institution | Indéfini | Indéfini |
| *Les oublis de l'histoire* | Mensonges | Institution | Légitimité, image | Origine, crime, méfaits |
| | Oubli social | Société | Honneur | Violence subie |
| | Esthétique | Auteur | Esthétique | divergence |

*Tableau 6: Les formes de l'omission chez Ferro*

- La laïcité

La société française impose d'autres contraintes qui découlent de son statut d'État laïc. Comme nous l'avons noté plus haut, ce dernier ne se mêle pas de religion. La question reste socialement vive en France notamment en ce qui concerne la construction d'un rapport aux religions, même laïque, au sein de l'école.

Le débat fait rage autour de la visibilité des musulmans. Pour beaucoup, la religion doit rester dans l'espace privé. La société qui cherche la pacification souhaite donc travailler au vivre ensemble, à travers l'école, par la diffusion de connaissances communes qui modifient le rapport de chacun aux religions de l'autre. Multiculturelle et multiconfessionnelle, la France réunit dans les systèmes didactiques des croyants et non-croyants en position d'enseignement comme d'élève. Singulièrement, même si l'islamophobie touche une large part des pays occidentaux (Asal, 2014), elle implique des rapports compliqués qui portent les stigmates de la guerre d'Algérie entre autres (Godard, 2015).

Au sein du fait religieux, ce qui a trait à l'islam semble ainsi devoir être observé plus précisément. Deuxième religion de la société, elle n'en reste pas moins l'autre. Au-delà de la foi et de la laïcité, nous touchons à un ensemble de contraintes liées au passé qui ne passe pas. Les mémoires coloniales s'imposent comme autant de rapports concourants aux évènements. L'Islam relève alors d'une question d'identité qui implique un traitement le moins clivant possible. Cette dimension ainsi qu'une racialisation — comprise comme « l'attribution extensive de caractéristiques raciales à des individus, de groupes ou de relations sociales, qui consiste, in fine, à définir un ordre social » par Peretti-Ndiaye (2016, p. 108) — de la religion touchent sans doute, de façon peut-être moindre, les autres confessions actuelles.

- Le roman national

Le roman national renvoie aussi à ce palier. Dépassant largement les murs de la classe, il se manifeste par des usages politiques du passé, autant de rapports à l'identité. Ils découlent d'une théorie de la France que nous pouvons, peut-être, retrouver dans les

organisations praxéologiques. La construction basée sur quelques grands personnages, s'efface des programmes ou les manuels. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que la forme générale « francocentrée » s'impose, et avec elle une représentation linéaire du religieux qui laisse de côté quelques éléments discordants. Le mouvement de laïcisation apparaît sans doute sans recul ni débat antérieur ou postérieur. Parallèlement, les évolutions sociales du XXe siècle se construisent sans les réticences religieuses qui peuvent se manifester.

- Encadrer l'école nationale

Enfin, ce palier contraint la diffusion des complexes de praxéologies historiques à travers l'encadrement de l'École. Il organise l'enseignement entre le primaire, le secondaire et le supérieur. Actuellement, les institutions se succèdent. La démocratisation a associé deux systèmes parallèles, basés sur les milieux sociaux. Le secondaire descend du Lycée napoléonien (Marchand, 2006). Il a perdu de son élitisme, mais en garde l'héritage. En son sein, le collège clôt l'enseignement obligatoire alors que le lycée conduit au baccalauréat. Les filières générales composent l'institution fondamentale du système et la section scientifique occupe la position la plus valorisée. Ces institutions, qui sont autant d'Écoles, possèdent logiquement des fonctionnements qui divergent et se ressemblent. Le contrat didactique n'attend pas la même chose d'un élève en BEP que d'un autre en T^le^ ES. L'histoire elle-même diffère en fonction des positions futures des diplômés. Nous revenons alors à la place qu'occupe l'histoire dans la société.

Le secondaire, morcelé, recoupe donc différentes écoles qui imposent des contraintes importantes.

### 5.4.3 L'École

La société institue différentes écoles, où sont diffusés des complexes de praxéologies, où se construisent des rapports nécessaires des personnes à des objets. L'école constitue plus largement une « institution qui s'engage à faire rencontrer et/ou à faire acquérir à ses élèves *U* certaines praxéologies annoncées, c'est-à-dire certaines réponses à certaines questions » (Chevallard, 2009 b, p. 9). Si certaines apparaissent momentanément, celles qui nous intéressent sont anciennes et chargées de vétustés.

Nous abordons ici plusieurs écoles qui renvoient à autant de positions au sein de la société. Elles encadrent la séparation de ce qui est désigné à enseigner à travers les différentes disciplines, parmi lesquelles l'histoire ou encore le français (Sion-Charvet, 2006).

L'institution nécesste, selon Chevallard (2009 b), un projet d'école qui comprend les complexes de praxéologies et qui doit périodiquement se reformuler. Ce besoin rencontre d'ailleurs le vieillissement du savoir. Les organisations praxéologiques fournies ne correspondent plus à ce qu'attend la société. Monumentalisées, elles ont perdu leurs utilités, mais restent visitées par les systèmes didactiques. Notre

interrogation porte alors sur le besoin de construction d'un rapport laïque aux religions. L'introduction de ces éléments, rendus nécessaires par l'évolution d'une société multiconfessionnelle et sécularisée, implique une renégociation du projet d'école. Nous revenons sur les interrogations qui concernent la nature de ce nouvel enseignement et son introduction dans l'offre disciplinaire. Comment construire un rapport, même laïc, au religieux en l'absence d'une discipline consacrée ?

Nous rencontrons une des contraintes majeures de ce niveau. Chevallard (2009a) parle, dans le cas de l'éducation nationale, d'un pacte scolaire qui reposerait essentiellement sur le paradigme de l'inventaire des savoirs. L'élève serait conduit à travers un ensemble de points. Par opposition, il évoque un paradigme de questionnement du monde qui part de l'œuvre. L'École produit différentes disciplines d'importance variée qui cohabitent. L'Histoire, associée à la géographie et à l'éducation civique, apparaît à tous les niveaux, même si elle tombe en disgrâce en T^le^ scientifique. Nous pouvons peut-être voir une conséquence du rôle de l'histoire au niveau de la Société.

Au sein de l'École, l'organisation touche tout à la fois le statut des enseignants, leurs obligations, comme celle des élèves, mais aussi la dimension docimologique à laquelle ils peuvent être tenus. Des épreuves fixent les moments importants de la scolarité. Leurs formes imposent des contraintes aux disciplines.

À travers les manuels, nous rencontrons un savoir apprêté. Ils réunissent le minimum requis pour le respect du programme, leurs écritures ou productions constituent des gestes didactiques. Si les ouvrages sont destinés aux différents niveaux du secondaire, nous devons aussi les appréhender comme des publications, et considérer leurs maisons d'édition comme autant d'écoles. Elles encadrent alors des systèmes dans lesquels les auteurs Y rencontrent des élèves x putatifs.

En France, ce marché s'inscrit dans celui de l'industrie éducative et est ouvert. Les différents éditeurs diffusent des savoirs proches dans des formes convergentes. Bahuaud (2005) observe une centralisation de l'économie autour de quelques pôles. Six maisons se partagent 80 % à 90 % du marché. La concentration conduit à des choix stratégiques, la focalisation de certaines sur des filières spécialisées. Par ailleurs, elles vivent en symbiose avec l'éducation nationale. Myriam Bahuaud note ainsi que l'absence de renouvellement des programmes dans les années 2000 a entraîné un recul du chiffre d'affaires du secteur. Le manuel doit se vendre et ce besoin apporte de nombreuses contraintes dans sa forme et son fond, une nécessaire conformation au programme, même si la loi ne l'impose pas.

Dans l'oligopole qu'elle esquisse pour l'année 2004, et dont nous avons tiré un schéma (Annexe C.6, p.13), elle montre ainsi une concentration du marché. Seuls, isolés, Belin et Bordas restent indépendants. Cette structure subit, cependant, une profonde déstabilisation en raison de l'introduction des TICE ou des tentatives d'ouverture du système.

Moeglin (2005) note une réduction du nombre de maisons et de collection à la fin du XX$^{e}$ siècle. La concurrence, tournée tout à la fois vers les enseignants, les parents et la société, entraîne des stratégies commerciales qui s'expriment jusque dans les réunions de rédactions. Le poids de la maquette compte tout autant que les collections de documents, au détriment du politique.

Alors que certains livres revendiquaient dans les années 1970 une orientation socialiste, la neutralité s'impose aujourd'hui. La fondation Aristote propose un *nouveau manuel d'histoire* pour les programmes de 2016, autour de Dimitri Casali, et d'une théorie réactionnaire de la discipline, mais elle reste extérieure au marché. Dans ce cadre commercial, nous pourrions interroger l'influence des représentations sociales des religions dans les ouvrages.

Si la TTD défend une nécessaire distance entre les connaissances des parents et celle des enseignants, les manuels ne se tiennent-ils pas, tout de même, à la diffusion de rapports acceptables aux religions qui pourraient être source de clivages ? Cette construction pourrait s'établir au détriment d'une proximité des disciplines savantes. Abordant la production à destination de l'intégralité du secondaire, nous pouvons envisager les influences relatives de ces différents groupes. Existe-t-il un véritable « effet de maison d'édition » ?

Au-delà de l'École, les manuels portent des éléments dans le niveau qui lui est intrinsèquement lié, la pédagogie.

### 5.4.4 La pédagogie

Nous atteignons la frontière du territoire du didacticien et du professeur. Chevallard (2002 b) estime ainsi qu'à ce palier l'introduction de nouveaux éléments dépend des pédagogues. Les débats qui s'y manifestent découlent déjà du politique. La pédagogie renvoie alors à un « système particulier de conditions et de contraintes jouant sur l'abord de l'œuvre à étudier. » (Chevallard, 2012a, p. 9). Plus largement, en s'appuyant sur l'étymologie du mot, il la définit comme un ensemble d'éléments qui conduisent un élève à l'apprentissage d'une œuvre (Chevallard, 2012b).

La liberté de l'enseignant, valorisée par les prescriptions, reste contrainte dans des règles traditionnelles. Artigues et Winslow (2010) évoquent, derrière la pédagogie, la structure des leçons. Si elle semble proche de l'école, elle se singularise tout de même. Elle fixe les limites de l'action de l'enseignant et se trouve prise dans le paradigme de la visite des œuvres.

Chevallard (2009a) énonce différentes pédagogies qui se sont succédé au fil du temps. Celle de régent place le livre en son centre. L'aide à l'étude s'appuie principalement sur cette œuvre faute de connaissances. Le manuel d'alors diffère de ceux d'aujourd'hui, ils ont évolué profondément (Choppin, 2008). À la fin du XIXe siècle, une pédagogie de l'étude se développe. La leçon se situe dans la continuité de l'étude. L'enseignant la fait réciter, donne et corrige les devoirs. Le cours magistral, qui s'inscrit dans ce que

Chevallard nomme la « pédagogie de professeur » n'intervient que dans l'extrême fin du XIXe siècle. En chaire, l'enseignant connaît sa matière.

La pédagogie « active », prônée après la Seconde Guerre mondiale modifie le fonctionnement du système didactique. Elle y introduit des exercices réalisés en classe. La topogenèse change, alors qu'un espace propre au travail de l'élève s'impose. Sans entrer dans le détail de l'évolution principale, nous rencontrons aujourd'hui une *pédagogie hybride* qui lie les trois modèles antérieurs.

Généralement, elle permet la coexistence de différentes activités, depuis la lecture du cours, son énoncé, une mémorisation plus ou moins importante d'éléments divers, jusqu'aux exercices plus complexes. Les avancées pédagogiques, qui rompent avec les cours magistraux ou dialogués, comme les débats ou la recherche, ne peuvent pas exister dans les manuels, si ce n'est à travers quelques pages d'initiations. Les exercices présentés, qui visent à l'apprentissage des œuvres, peuvent dans les plus hauts niveaux du secondaire préparer aux examens.

Dans notre cas, l'écrit constitue une contrainte importante. S'assemblent des éléments de cours, de leçons en exercices, d'illustrations en documents, en fonction des usages pédagogiques. L'organisation peut renvoyer à l'intérêt relatif de certains objets, en fonction des tâches qui les abordent. Le livre, comme le professeur dans la classe, ne semble pas tolérer une variété d'interprétations. Les questions et autres travaux d'écritures attendent des réponses précises.

Le manuel, encore, implique l'absence d'un feedback. Il ne propose pas de correction, la transmission reste uniquement descendante. Il présente et organise l'intégralité du programme. Là où l'enseignant peut exercer sa liberté pédagogique en préférant un secteur à un autre, le manuel offre toutes les combinaisons possibles. Les volumes mis en page tendent à être proportionnels aux volumes horaires de la prescription. La discipline qui en résulte se trouve donc contrainte dans un moule particulier, les sujets y obéissent à des formes qui ne sont sans doute pas celles des classes.

Nous arrivons à une contrainte que Mercier et Chevallard (1987) développent au sein de la construction historique du temps didactique, le passage à la séance d'une heure. Difficile, en effet, de juger du temps auquel doit correspondre chaque leçon de manuels. Baquès (2007) note que les ouvrages se structurent en doubles-pages. Elles sont autant d'unités de sujet et de temps. Elles présentent aussi, et surtout, des modes pédagogiques variés, entre des organisations basées sur des questions ou sur des leçons. Nous pouvons alors nous interroger sur les relations que l'intertextualité des manuels tisse entre ces sujets. Influencent-elles la représentation du fait religieux ?

Pour autant, les modèles pédagogiques permis par l'école s'actualisent dans les disciplines et les organisations didactiques qu'elles comprennent et contraignent.

## 5.4.5 La discipline

Avec la discipline apparaît le domaine du didacticien, celui qu'il revendique dès l'origine. La focale se resserre sur l'histoire. Nous rencontrons alors son économie. Chevallard (2013) parle de champs praxéologiques disciplinés, c'est-à-dire pris dans un ensemble de conditions et de contraintes. En leurs seins se trouvent des organisations praxéologiques emblématiques. Ils existent dans différentes institutions et naviguent entre elles au gré des transpositions institutionnelles.

Avec ce palier, nous retrouvons le concept de discipline scolaire sans revenir vers celle de Chervel. Au sens strict du terme, la discipline de la TAD correspond à une œuvre, un découpage du réel et des connaissances qui y existent. Dans le cadre du paradigme de la visite des œuvres, elle constitue un passage obligé afin de les atteindre.

Les historiens ont montré les changements de la discipline. Bruter (2000, 2007 b) fait remonter certaines de ses caractéristiques à l'histoire sainte. D'autres auteurs s'intéressent aux formes, comme François Audigier ou Nicole Tutiaux-Guillon. À travers elle, dans le modèle républicain ou celui de la boite à outils, transparaît l'enjeu dont la société la charge. Il touche à la formation d'une citoyenneté plurielle, pour reprendre les mots de Patricia Legris, entre la république et l'Europe. Le vivre ensemble, la tolérance et d'autres besoins manifestent aussi un vœu d'action en retour sur la société. Numa Denis Fustel de Coulange (1927) notait déjà l'influence de la diffusion d'une antiquité décontextualisée sur son époque.

Par ailleurs, la discipline historique se caractérise par les « 4 R » mis en lumière par Audigier (1995). L'impératif de référent consensuel refroidit l'histoire scolaire. Le refus du politique et la diffusion de résultats la détachent de la discipline scientifique. Le réalisme questionne alors les complexes de praxéologie. Les réflexions épistémologiques disparaissent. La certitude remplace les sources comme la dimension hypothétique de certaines connaissances.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la composition du bloc du logos. La justification du récit ne peut pas reposer sur les traces ou sur l'empathie humaine. Dès les méthodiques (Langlois & Seignobos, 1898), les faits apparaissent comme des œuvres construites par l'historien. Pour autant, à l'école, ils semblent exprimer directement le passé, comme si l'exposé mettait en présence des élèves la réalité révolue. Rencontrons-nous des représentations qui expliqueraient les choix narratifs, ceux des personnes ou des institutions ? L'économie de la discipline ne peut pas non plus s'organiser sur la coexistence des différents courants historiques.

Ce qui se trouve dans la classe et dans les manuels correspond donc tout autant au savoir savant qu'aux besoins de la société. La discipline se caractérise aussi par une actualisation particulière des modalités pédagogiques. Les exercices mis en place se basent notamment sur le travail des documents, qui transpose la pratique historiographique. Perdurent, toutefois, les leçons ainsi que l'apprentissage de dates qui appartiennent à sa tradition tout autant qu'à sa représentation auprès des parents.

Au-delà de cette question, la discipline encadre le savoir enseigné. Les complexes de praxéologie historiens y obéissent à ses contraintes. La figure centrale de la France, la citoyenneté, l'identité nationale, tout cela impose des choix de diffusions. L'histoire aborde le passé dans un mode chronologique. Présente tout au long de la scolarité, elle retourne sur certaines périodes. En fonction des niveaux, elle ne répond donc pas aux mêmes objectifs, elle ne diffuse pas totalement les mêmes contenus. Les programmes imposent des organisations praxéologiques différentes. Sous certains aspects, la discipline varie dans sa forme entre la 6e et la Tle. Les tâches des élèves et les gestes didactiques des enseignants se complexifient pour se rapprocher d'un travail autonome d'étudiant. Nous nous interrogeons donc sur ses variations à travers les manuels, en fonction des niveaux, dans l'abord d'œuvres, similaires dans leurs énonciations, mais différents, sans doute au gré des problématiques, dans leurs constructions.

Existe-t-il sous cette forme ou, au contraire, se détache-t-il du cours normal des évènements afin de trouver une existence propre ? Quelle forme prennent donc les praxéologies historiennes, les techniques comme les logos venant les justifier ?

## 5.4.6 Le domaine

Avec le domaine, nous entrons dans le territoire des auteurs des programmes, l'économie de la discipline. Le découpage s'opère en fonction de ce qui sera étudié et des directives plus ou moins explicites reçues par le groupe formé pour sa composition. Il permet de structurer la mise en intrigue.

Avec le niveau du domaine, nous retrouvons l'organisation globale de complexes de praxéologies $[T_{ijk}/\tau_{ijk}/\theta_{jk}/\Theta_k]$ dont nous traitions plus haut (Chevallard, 2002b). Il impose un cadre à ce qui est diffusé dans les sujets. Ce niveau échappe, généralement, aux enseignants pour lesquels il constitue une contrainte importante.

Il opère alors une première atomisation de l'histoire scolaire. L'ambition d'aborder l'intégralité du passé a laissé place à un découpage, qui reprend le plus souvent les quatre périodes canoniques, même si quelques-uns semblent transpériode. En 2de, on commence ainsi par un domaine sur la migration dans son ensemble qui couvre inégalement toute l'histoire. D'autres domaines s'organisent de façon plus ou moins thématique. Le programme de 1re, qui a soulevé de nombreuses réticences, aborde séparément les totalitarismes et les conflits du XXe.

Le domaine impose des bornes chronologiques et géographiques, dans notre cas, mais aussi un langage lié en partie à la théorie qu'il diffuse. Nous ne traitons pas du même XIIe siècle sous l'angle ecclésiologique ou sous celui d'une histoire des connexions civilisationnelles en méditerranée. Ces mises en intrigue contraignent, nécessairement, le fait religieux.

Nous pouvons donc nous interroger sur l'influence de leurs problématiques, explicites ou non, les organisations praxéologiques qu'ils diffusent, sur l'explication des phénomènes montrés, la construction d'une théorie du temps, de la société ou de

l'homme à une période donnée. Nous entrons dans un emboîtement de mises en intrigues qui excluent des éléments à chaque niveau, imposant des contraintes et des conditions.

Présent tout au long de l'histoire, d'une façon ou d'une autre, le fait religieux possède des niches et des habitats dans tous les domaines. Apparaît alors, au niveau de la discipline, un patchwork qui porte les séquelles de la fragmentation. Pour autant, au sein du paradigme de la visite des œuvres, nous ne parvenons à atteindre une œuvre, comme la religion, qu'au filtre de ces différents niveaux.

### 5.4.7 Le secteur

Le secteur compose alors une autre subdivision du savoir. De la même façon que le domaine permet de percevoir les organisations praxéologiques globales, le secteur se relie aux organisations régionales $[T_{ij}/\tau_{ij}/\theta_j/\Theta]$. Une théorie y renvoie à plusieurs technologies. Il se développe sous les contraintes du domaine et contraint les niveaux intérieurs.

Explicite, il correspond généralement aux découpages présentés dans le programme, mais il arrive tout de même que les enseignants, et en l'occurrence les auteurs, adaptent la prescription. Chronologiques ou thématiques, ils renvoient à une autre mise en intrigue qui écarte de nouveaux éléments. Au sein d'un domaine, les secteurs peuvent ainsi contribuer à construire différemment un même objet.

### 5.4.8 Le thème

Le thème constitue une nouvelle subdivision, mais contrairement au secteur ou au domaine, il n'apparaît pas toujours explicitement. Nous entrons là dans le territoire de l'enseignant. Il regroupe plusieurs sujets et renvoie aux organisations locales de praxéologies $[T_i/\tau_i/\theta/\Theta]$ dans lesquelles un même bloc du logos permet de justifier différents blocs de la praxis. Ces thèmes que forment les sujets les contraignent dans leurs constructions.

### 5.4.9 Le sujet

Le sujet, enfin, représente le niveau le plus spécifique de l'échelle. Terrain d'action de l'enseignant, il se manifeste clairement à l'élève. Il correspond ainsi au complexe de praxéologies de base. Il renvoie aux leçons, encore une fois l'élément est plus ou moins resserré, la pédagogie employée, thématique ou chronologique. Les leçons se succèdent et correspondent à différentes tâches données à accomplir.

## 5.5 La transposition didactique

Les différents éléments que nous avons introduits avec la TAD ne contreviennent pas à la TTD, bien au contraire, ils en descendent. Les complexes de praxéologies permettent d'appréhender le savoir plus précisément, de modéliser son fonctionnement. L'institution et le rapport au savoir nous ramènent aux projets sociaux à l'origine de leurs diffusions. Enfin, l'échelle des niveaux de codétermination didactique articule les

contraintes qui jouent dans la TD. Les différents paliers permettent ainsi d'appréhender les adaptations que le complexe de praxéologie connaît lors de son entrée dans le système didactique.

Où se situe la noosphère ? Nous l'avons noté, elle reste relative à une institution. Nous en découvrons plusieurs, qui encadrent la mise en place de ces rencontres des élèves. Plus simplement, l'école s'en accole une, qui décide de l'introduction d'un nouveau rapport au fait religieux, mais l'histoire possède aussi la sienne.

Dans le cas de notre recherche, nous nous limitons à une fenêtre temporelle stricte, une société, une civilisation, mais différentes écoles. La logique de l'histoire scolaire conduit une même œuvre à différentes visites. Hors de l'architecture de l'éducation nationale, nous rencontrons aussi autant d'écoles que de maisons d'édition. La discipline varie entre les différentes classes, mais elle reste une. Afin d'appréhender la construction du fait religieux, nous devrons aborder les contraintes qui s'imposent à chacun des sujets que nous rencontrerons ; mais aussi interroger la place de la religion, entre technique enseignée pour elle-même et élément du logos.

En d'autres termes, ce que nous nous donnons à étudier est l'écologie et l'économie du religieux au sein des manuels scolaires du secondaire. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les différents niveaux de l'échelle afin de percevoir l'usage de l'objet, sa place au sein des paliers intérieurs, mais aussi le rapport que la société entretient avec lui. Cette échelle permet d'appréhender les contraintes sur la diffusion des organisations praxéologiques, et donc sur la TD. Pour ce faire, cependant, une étude de l'économie de l'Histoire scolaire ainsi que des manuels semble un passage obligé.

# Synthèse

La TAD constitue donc une évolution de la TTD. Elle continue de théoriser la diffusion des savoirs dans la société et les institutions. Elle fournit les outils conceptuels qui peuvent nous permettre de l'appréhender dans des situations variées. Ici, elle encadre l'unification ce que nous avons noté plus haut afin de comprendre la diffusion du fait religieux dans les manuels scolaires, un milieu particulier sur lequel nous nous attarderons plus loin.

La littérature montre certaines des contraintes qui pèsent sur l'histoire, depuis les mémoires qui s'expriment dans la société, ou l'organisation de genre qui émane généralement de la civilisation et influence l'image du monde qu'elle diffuse. Nous avons pu constater la complexité du fait religieux et les formes qu'il prend dans la littérature. Les études s'assemblent autour de différents éléments singuliers qui renvoient à l'ensemble par métonymie.

Le paradigme de la visite des œuvres, qui contraint l'enseignement obligatoire, implique alors d'appréhender l'histoire et ce qu'elle contient à travers le texte du savoir lui-même. Traiter de la diffusion du fait religieux passe ainsi par une approche de son découpage. La structure de la discipline, que nous verrons plus loin, implique de prendre

en compte ses incarnations et l'organisation des relations qui se tissent entre les objets et les contraintes qui pèsent sur elles.

La TAD nous fournit encore les complexes de praxéologies afin de modéliser ce qui est diffusé dans les sujets et les relations entre discours et pratiques. Ces organisations du savoir nous permet d'appréhender le fait religieux, à travers notamment le rapport de la croyance aux rites ou aux actes de dévotion. La TAD fournit donc au-delà de la TD un modèle pour l'étude des savoirs diffusés. Nous devons alors comprendre la construction de cette histoire scolaire. Au-delà du roman national, de la politique, des finalités, nous pouvons interroger ces choix.

À côté des complexes de praxéologies qui relèvent de la pratique historienne, nous pouvons envisager que l'histoire diffuse les complexes de praxéologies des personnes et des institutions passées. Elles n'ont pas vocation, sans doute, à être reproduites, mais à expliquer les comportements de nos prédécesseurs et à faire comprendre leurs mondes et leurs fonctionnements.

Les gestes et leurs interprétations composent les représentations historiques. Elles fournissent des gestes et des interprétations de leurs raisons, de leurs justifications. Lorsqu'elles s'opposent, ce sont tout autant les faits et leurs successions qui se confrontent que les interprétations qui sont fonction des récits et des institutions qui les diffusent.

À travers la TAD, nous prenons conscience de l'importance des conditions dans lesquelles le texte du savoir et les organisations praxéologiques sont diffusés. L'œuvre qui sert de support à cette organisation pèse encore sur leurs formes. Dans cette optique, nous devons prendre en compte les particularités des manuels et les contraintes qu'elles imposent aux contenus.

# 6. Les manuels scolaires

Les manuels occupent une place importante dans la littérature. Par métonymie, ils se confondent avec l'histoire scolaire, même si personne ne parait dupe de ce jeu de miroir, il produit de nombreux débats et marronniers (Bruillard, 2005). Pour autant, ils ne nous semblent pas interrogés pour eux-mêmes, dans les contraintes qu'ils subissent ou qu'ils produisent. Nous devons, alors, visiter succinctement ces œuvres.

## 6.1 Un objet singulier

Dans les lieux de mémoire, Nora (1997 b, 1997 c) le consacre à travers le *Lavisse.* Le manuel, et singulièrement celui d'histoire, dépasse alors la place d'un livre. Il entraîne une série de contraintes sur la société, la mémoire et l'histoire scolaire. Mais ce n'est que la lisière de cet objet.

Fausse évidence historique, pour reprendre la formule de Choppin (2008), le manuel scolaire correspond à un objet composite qui impose ses propres contraintes. Dans le jeu des maisons d'édition, qui sont autant d'écoles, il obéit à des modes pédagogiques.

> 'Textbooks are indeed a kaleidoscope, and we should not see them as being a single image, or even a single refraction of the light of instruction. How we view them depends on who we are, what our view of curriculum and instruction may be, and what our view of knowledge and learning may be.' (Braga Garcia, 2009)

Cette citation de Johnsen reprise par Tânia Maria Braga Garcia introduit la diversité des orientations, dans l'étude des manuels, entre la culture scolaire, la dimension économique ou l'usage dans les classes. Dans l'espace francophone, la majorité des travaux se borne aux contenus.

À la suite d'un colloque, Robert Martineau écrit qu'il n'y a entendu aucun « manuelologue » (Louichon, 2015). Et pour cause, à l'exception notable de Alain Choppin, nous ne trouvons pas vraiment de spécialiste francophone. Brigitte Louichon, note ainsi que la plupart des analyses qu'elle a croisées s'en servent sans l'élever en objets de recherche. Peu de travaux, ajoute-t-elle, s'attardent dessus, le considérant comme un acquis. Le Marec (2005) réalise d'ailleurs le même constat, dans une approche similaire. Nous pensons pourtant nécessaire de prendre ce temps.

Différentes bases de données regroupent les manuels scolaires (Aubin, 2005). En France, les travaux sur ce média se développent dans les années 1980. Alain Choppin, qui publie un article fondateur en 1980, se spécialise dans cet objet sous l'angle historique. Pierre Moeglin, en sciences de l'information et de la communication, relie

industrie éducative et industrie culturelle ou créative. En Allemagne, le Georg-Eckert-Institut für international Schulbuchforschung (Garspard-Karydis, 2002) se dédie à la Schulbuchforschung, la discipline dévolue aux manuels (Choppin, 2008). Plus largement, the International Association for Research on Textbooks and Education Media (IARTEM) se consacre aux recherches sur cet objet. Pour autant, les actes de colloques abordent eux aussi davantage les contenus. En France, deux rapports de l'Inspection générale, un dirigé par Borne (1998) et l'autre par Séré et Bassy (2010), réalisent un état des lieux. Dans tous les cas, comme le note Pogelschek (2007), les travaux sont peu nombreux à aborder les problématiques liées à leurs publications.

## 6.2 Un outil contraint

Le manuel scolaire est surtout un outil pédagogique employé, ou non, dans les classes. Ogier (2007) est l'une des rares à avoir étudié leurs usages, mais sans entrer dans le détail des contenus ni dans leurs structures. Hors de ces lieux classiques, le manuel s'ouvre aussi à la maison. Support d'un « système didactique auxiliaire », il relie l'école et la famille (Séré & Bassy, 2010).

Niclot et Lebrun (2009) le présentent comme une interface entre différentes composantes de la société et du système scolaire, que les recherches permettraient de mettre en lumière à travers quatre jonctions principales. Il apparaît ainsi au carrefour de l'éducation, de l'édition et de la demande sociale. Les contenus sont soumis à des contraintes idéologiques, politiques, mais aussi économiques. Entre curriculums prescrits et réels, il se substitue, parfois, aux programmes. Il constitue encore un élément central entre enseignement et apprentissage. Enfin, il représente un lieu de passage des savoirs.

> « En France par exemple, les manuels sont, dans la majorité des cas, conçus pour être utilisés de manière autonome par les élèves. Ils sont conçus comme un médium qui permet à l'élève d'avoir un accès direct aux savoirs et aux savoir-faire disciplinaires prescrits par les curriculums. » (Lebrun & Niclot, 2009, p. 9).

Dans un autre article, repris par Louichon (2015), Niclot développe l'idée de « systèmes manuels ». Selon lui, dans le cas de la géographie, ils se conçoivent dans différents métasystèmes (Annexe D.1, p.14). Il décrit ainsi quatre métasystèmes connectés au système manuel : le système scolaire, dans lequel s'inscrit le système didactique, et qui porte en lui le programme ; le système scientifique apporte la géographie savante ; le système économique ; le système médiatique. Le manuel apparaît alors comme un objet complexe.

Il n'est pas le seul à traiter ainsi du manuel. D'autres chercheurs y réfléchissent, alors qu'ils en ont été auteurs (Briand & Peltier, 2008). Le travail porte sur une discipline plus lointaine que la géographie de Daniel Niclot, les mathématiques à l'école élémentaire. Pour autant, la dimension réflexive renvoie aux contraintes rencontrées dans la réalisation de ce geste didactique, alors que les auteurs se réfèrent à la TAD. Ils placent le

manuel au centre d'un ensemble d'attentes, parfois contradictoires. Sa construction se trouve en tension, entre la tentation de produire un objet didactiquement fiable et efficace, qui pourrait s'imposer au risque d'écraser les libertés pédagogiques, ou un outil qui doit s'insérer dans les « bricolages didactiques » des enseignants. Le tout donne un schéma (Annexe D.2, p. 15) confus et complexe qui cherche à matérialiser toutes ces influences.

Les auteurs de l'article décrivent ceux des manuels sous l'influence principale des éditeurs. Ils apparaissent comme les garants de la conformité aux programmes qu'ils estiment faussement exigeants et sous l'influence de la noosphère, et brident les avancées didactiques à cette fin. Ils restent, par ailleurs, soucieux de produire des pages accessibles aux parents et aux élèves. Parallèlement, un panel juge l'ouvrage. Les formateurs attendent des aides des « livres du professeur ». Une dernière relation s'établit entre les auteurs, enseignants, et les didacticiens qui voient leurs travaux pénétrer la communauté praticienne.

Les auteurs ne possèdent plus le contrôle des mises en pages. Tout au plus peuvent-ils espérer un usage à minima, selon Joël Briand et Marie-Lise Peltier. Dans ces systèmes didactiques, les élèves ne semblent pouvoir être que des spectateurs.

Les évolutions de la société comme des attentes multiples des apprenants et du développement des TICE conduisent à des remises en question. Le manuel doit s'adapter, mais le peut-il ? C'est la question qui guide Bruillard (2005). Intermédiaire entre les programmes prescripteurs et le savoir appris, il fait polémique. Reprenant André Chervel, il avance que le livre doit agir, par la culture scolaire, sur la culture nationale. Enfin, les évolutions des pratiques de classe contraignent-elles aussi leur écriture. Selon lui, le manuel recoupe différentes interrogations. À travers leur mise en texte, la culture scolaire produit un nouveau type de savoirs distinct du savoir et des pratiques de référence. C'est le sens des pointillés qui apparaissent dans le schéma (Annexe D.3, p.16).

Ses lectures et ses observations semblent confirmer que la TD ne doit pas être perçue comme linéaire. Contraint par les pratiques scolaires, comme les programmes ou les enseignants, le livre est tourné vers ces derniers, mais aussi vers les élèves et leurs parents.

## 6.3 Qu'est-ce qu'un manuel d'histoire

Au-delà de cette littérature sommaire, nous n'avons pas encore posé la question essentielle. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire d'histoire ? Œuvre composite, il se trouve sur la jonction entre la culture, l'école, l'industrie de l'édition et la société (Stray, 1993).

Pour Annie Bruter, cité par Choppin (2008), ils sont issus des abrégés qui servaient, à destination d'un public plus large, à vulgariser les connaissances savantes. Leurs existences nécessitent alors trois éléments : un mode pédagogique qui permet la diffusion à une classe d'un savoir commun ; la structuration de celui-ci en discipline ; que l'élève peut le posséder.

Pour Moeglin (2005), il apparaît au début du XIXe siècle avec le système scolaire, duquel il constitue un outil qui permet la promotion des stratégies politiques et idéologiques et son évolution actuelle.

La recherche sépare, généralement, les manuels d'autres objets qui viennent les compléter plus que les concurrencer, les *Teachning media*. Ces supports connaissent des hybridations, entre manuels numériques ou augmentés. L'établissement des bornes a principalement de la valeur pour les périodes antérieures. Pour autant, Choppin (1980) différencie l'ouvrage produit pour la classe, et obéissant *de facto* à des impératifs pédagogiques, de celui qui possède un autre usage et se voit introduit dans l'école.

Stray (1993) définit le manuel comme « un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance » (p. 73). Il apparaît alors comme la matérialisation de la discipline, et nous retrouvons là les éléments de l'échelle.

Il dépasse cette particularité et constitue un objet « […] indeed, [who] offers to the master the possibility of combining, in class, collective work and individual work, as well as class work and home work ». (Moeglin, 2005, p. 24).

Dans son approche du manuel, Lucas (2005) évoque la proximité des magazines de vulgarisation et des livres, mais encore un lien qui s'établit entre les auteurs et les élèves. Il se construit dans les pratiques, entre lectures linéaire ou thématique. Et cela renseigne d'ores et déjà sur les contraintes qu'ils font peser sur les contenus. Ceux-ci sont assemblés et articulés dans la perspective d'un enseignement. Nous revenons encore une fois à la structuration des niveaux intérieurs de notre échelle en considérant le manuel comme l'organisation d'une partie de l'univers.

Bacquès, à travers différentes productions, aborde leurs évolutions. Elle montre ainsi que le savoir apprêté change différemment des prescriptions. Il précède certaines avancées, en retardant d'autres.

Ce livre reste donc le fruit de contraintes variées, le marché, mais aussi les glissements de l'institution scolaire, des pratiques enseignantes ou de l'Université, garante des contenus. Les quelques maisons d'édition s'affrontent à travers la présentation des manuels ou les recherches de nouveaux publics. La concurrence rude conduit à la réduction de leurs nombres, des spécialisations et des alliances.

Les équipes d'auteurs évoluent au cours des années 1990. Sans doute dans l'optique de gagner la sympathie des enseignants, des praticiens aux origines variées remplacent les universitaires et les réseaux parisiens. Les maquettistes prennent de plus en plus d'importance et accompagnent la disparition, dans les premières pages, des avant-propos, au profit de modes d'emploi.

Parallèlement, alors que les professeurs et historiens semblent l'avoir emporté en obligeant la présence quasi systématique de légende sous les documents, des pratiques

de détourages contribuent à leurs naturalisations. Dans tous les cas, Baquès évoque dans ces modifications une victoire de l'institution scolaire (et des éditeurs) sur les historiens.

L'évolution correspond aussi à celle des pédagogies et du public. Le cours magistral, la norme dans les années 1960, s'efface au profit des exercices dans lesquels les manuels fournissent à la fois la leçon et les documents. Ces derniers peuvent y occuper différentes fonctions de l'illustration jusqu'au sujet. Par ailleurs, les changements communs dans tous les ouvrages traduisent une nouvelle théorie de leur rôle, un glissement de l'exposition du savoir vers l'outil.

L'évolution des différentes éditions apparaît aussi dans la thèse de Morand (2011). L'emploi erroné d'une formule, notamment, lui permet de mettre en lumière un phénomène de copiage entre auteurs. Mais nous revenons ici au savoir apprêté, ce qui nous conduit à nous interroger. Le manque relatif de travaux à ce sujet ne découlerait-il pas d'un retard ? Les chercheurs et le public continueraient alors à percevoir l'œuvre comme un exposé qui délaisse sa forme d'outil.

Baquès (2007) borne le manuel scolaire : il est, et doit rester, un livre et non pas un recueil de documents ; il ne doit pas introduire de trop grandes nouveautés, ce qui explique la relative similarité dans une même génération ; il ne doit pas incorporer une histoire critique ou à la comparaison entre historiens, malgré quelques tentatives. Ce rejet lui parait une conséquence d'un retour sur des thématiques mémorielles et patrimoniales au tournant des années 2000.

Par ailleurs, les manuels scolaires entérinent une relation avec l'histoire savante. L'auteure précise en effet que les évolutions historiographiques, ou du moins certaines d'entre elles finissent par se retrouver dans les livres de classe. Cependant, les exemples qu'elle prend ne traitent pas, pour certains, des manuels directement, mais des prescriptions.

Parallèlement, des éléments épistémologiques introduits au profit de courants antérieurs de l'historiographie et entrés dans les mœurs peinent à laisser la place à d'autres objets malgré les textes officiels. D'autre part, les manuels souhaitent éviter, dans une certaine mesure, les conflits. Les maisons d'édition tentées par l'audace, comme Magnard au milieu des années 1990, reviennent en arrière.

Ils peuvent par ailleurs progresser rapidement dans les interprétations de certains évènements. Alors que les programmes restaient neutres au sujet de l'histoire de l'Union soviétique, les manuels ont largement anticipé l'évolution vers une critique virulente qui devait se produire dans les années 1990.

Caritey (1993), que Mutabazi (2013) cite énormément, a écrit un article de méthodologie sur l'étude des manuels scolaires. Il prend en compte deux formes de contenus transmis, des objets proches de l'évènement et du temps court, d'autres qui se situent dans le temps long, comme la constitution des groupes sociaux ou des institutions ; mais aussi, des éléments idéologiques simplifiés dans un format dirigé vers

un public jeune. À ces deux ensembles repris de Moniot (1988), il ajoute un troisième niveau de lecture qui correspondrait à un discours sur l'histoire elle-même, relatif à la structuration du temps que chaque ouvrage propose.

Une autre approche passe dans la relation qui unit les groupes d'auteurs aux contenus, aux programmes et à la société. Lantheaume (2007 b) concentre ainsi son attention sur le cas de l'histoire de la colonisation. Elle avance que l'évolution de sa représentation découle en partie des conditions de l'écriture. La multiplication des auteurs et de leurs réseaux favorise cette ouverture. Patricia Legris observe un phénomène semblable au niveau des prescriptions.

Se basant sur des programmes et des manuels depuis 1923, elle montre que le développement des documents, comme la multiplication des auteurs, a conduit d'une dénonciation anonyme de la colonisation à une oscillation entre dénonciation et relativisme. L'évolution de l'écriture, lieu des négociations, tend à produire des objets de plus en plus aseptisés. La colonisation disparaît au profit de simples illustrations des colonisés. Cette évolution découlerait d'« une nouveauté historiographique retenue ». La situation actuelle des pays anciennement colonisés, ainsi que la vivacité de ces questions, pourrait peser sur cette histoire.

# 6.4 La loi du marché

Le manuel peut être aussi abordé sous l'angle des technologies de l'éducation. Il apparaît comme un outil, et un véhicule de valeurs, qui atteste de la spécialisation des enseignants tout en offrant une certaine reconnaissance sociale, note Moeglin (2005).

L'Industrie éducative évoque l'évolution du système scolaire depuis le XIXe siècle. Elle découle de la massification, mais aussi de l'industrialisation de la production des outils employés dans les classes, ainsi que de la rationalisation. Celle-ci copie l'usine et le taylorisme, dans sa mise en place d'une technicisation, investissement pour remplacer l'humain. À l'extérieur, l'éducation subit l'entraînement de l'industrie culturelle dont l'édition semble la plus ancienne forme. Les univers civiques et domestiques, qui fondent citoyens et adultes, viennent compléter l'ensemble. Entre les trois, l'ouvrage facilite leur coexistence.

Malgré tout, l'administration centrale y voit un guide pour les maîtres, un index des meilleures pratiques et un recueil des savoirs légitimes (Moeglin, 2005). Au cours du XIXe siècle, le versant scolaire s'émancipe, trouvant des formes de commercialisation particulières alors que l'instituteur constate le manque d'ouvrages. L'industrialisation de ce secteur se caractérise ainsi par une prise de place croissante de l'éditeur. Il apporte les financements, fixe les prix et répartit les profits, mais réunit aussi les experts.

Les équipes d'auteurs varient. Pierre Moeglin note qu'en histoire ils s'étendent. Ils semblent en moyenne une dizaine de membres afin de découper le travail d'écriture et de rentrer dans les délais posés par le système scolaire et les impératifs économiques. Par ailleurs, éditeurs et manuels entretiennent des liens étroits avec l'institution. D'un

côté, ils bénéficieraient de son évolution, d'un autre ils participeraient à la formation continue des enseignants en rappelant les connaissances nouvelles autant que les programmes.

Parallèlement, le livre de classe unit en son sein différentes caractéristiques qui le singularisent. Il constitue, en effet, simultanément l'instrument de la standardisation grammaticale comme culturelle et politique du territoire, l'outil de diffusion de disciplines scientifiques au sein de l'école et les premiers bestsellers (Moeglin, 2005). Il participe à la construction de la société.

La structure économique a dû évoluer dès 1977 avec l'achat par les établissements des manuels de premier cycle, avec un renouvellement de quatre ans, qui conduit à un manque à gagner (Moeglin, 2010). Parallèlement, le développement d'internet a permis aux enseignants de chercher contenus et idées pédagogiques ailleurs. L'édition scolaire évolue donc dans un mouvement plus large. Cette porosité peut aussi transparaître avec le projet lancé par Jimmy Wales en 2006 d'un livre accessible gratuitement lié au modèle de *Wikipedia*.

Le manuel scolaire parait en difficulté, il subit l'offensive de différents supports. Sa cohérence interne et son unité le handicapent, alors que les assemblages des enseignants s'adaptent. Pour autant, pour Pierre Moeglin, il ne peut pas encore être remplacé étant donné le poids des institutions qui le portent ainsi que celui de l'édition scolaire.

Selander (2005) le compare aux nouvelles technologies afin de percevoir les modèles de transmission des informations. Face à internet, le manuel laisse entrevoir ses limites.

| Programme sur réseau | Manuel scolaire |
|---|---|
| Hypertextuel | Linéaire (mais parfois) sans contour clair |
| Multimodalité augmentée (textes, animation, image, son) | Multimodalité restreinte (texte, image, disposition) |
| Grande quantité d'information (si lié à internet) | Quantité restreinte d'informations |
| Boucles de rétroaction | Pas de boucles de rétroaction |
| Interactivité | Interactivité restreinte |
| L'avantage des images et de la communication sur les textes | Les avantages du texte sur les images et la communication |
| Cadrage interne par des « agents pédagogiques » et des tâches | Cadrage interne par des questions et des tâches |

*Tableau 7: Comparaison entre les programmes sur réseau et le manuel imprimé, patterns d'information (Selander, 2005, p. 277)*

Le tableau (7) précise les contours du manuel et de son usage dans la relation de savoir qu'il trace. Il constitue avant tout un objet limité, linéaire, il suit une progression simple qui n'admet pas de variation. Quelques types de composantes se rencontrent,

mais ils sont figés et assemblés une fois pour toutes. Sans rétroaction, le manuel ne laisse aucune prise aux élèves ou aux enseignants. Toute sa construction, l'apprentissage qui en est permis, découlent de choix internes. Ces objets sont finis.

## 6.5 Une œuvre composite

Pour les objets qui s'y assemblent, nous pourrions nous référer à Caritey (1993) qui distingue : récits textes, documents (écrits ou iconographiques), tableaux, graphiques, cartes, résumés, sommaires, glossaires et lexiques, questions complémentaires et exercices. À cet ensemble d'éléments lancés en vrac s'ajoutent les modes d'emploi. Nous notons par ailleurs le manque des notices biographiques ou des organigrammes pourtant fréquents.

> « Autrement dit, le manuel d'histoire peut-il être considéré comme un récit historique organisé par une mise en intrigue cohérente mettant en interaction le texte-auteur, les documents iconographiques ou autres avec leur légende, les exercices… bref tous les éléments qui composent aujourd'hui un manuel ? Si oui, sur quoi cette cohérence est-elle fondée ? Comment évolue-t-elle ? » (Baquès, 2003a, p. 179).

Comme l'a montré Baquès (2007), les ouvrages suivent depuis la fin du XXe siècle une structure en doubles pages qui prendrait son origine, selon Moeglin (2010) dans l'influence de Henri Marion. Deneuche (2012) écrit que c'est en 1977 que la bascule s'effectue avec une plus grande place pour les documents. Le nouvel équilibre se traduit notamment par la double page qui les associe aux textes d'auteurs. Nathan introduit leurs numérotations et les renvoie dans la leçon qui donne à l'ensemble sa cohérence. Dans les années 1990, dans la typographie comme dans l'agencement des documents, la standardisation établit la double page comme une contrainte éditoriale importante.

Pour Baquès (2007), la forme actuelle des manuels lycéens qui intercalent cours et dossiers remonte aux années 1990. Le Marec (2006a) montre, avec le traitement de la première guerre mondiale dans les livres de 1re de 2003, une différence importante dans la définition de l'objet entre ces deux modes. Les doubles pages d'étude abordent des éléments précis, comme la culture de guerre. Elles présentent des innovations historiographiques sans les introduire dans les leçons, et convoquent certains historiens.

Parler de texte d'auteur renvoit aux différents objets qui emplissent les pages des manuels. Les cours occupent, en fonction des niveaux et des maisons d'édition, des espaces plus ou moins importants. Les légendes viennent agrémenter les documents, elles expliquent ce qui doit en être compris.

Deneuche (2012) montre que le texte des cours n'est pas resté immuable dans sa forme. Elle note ainsi qu'il opte pour le présent de narration avec les programmes de 1977. Ce faisant, les auteurs nous mettent le passé devant les yeux. Parallèlement, c'est aussi le moment où se développe le livre du professeur.

Comme nous l'avons déjà écrit plus haut, la place des documents dans les manuels d'histoire a considérablement crû et leurs fonctions ont varié.

Parmi ces documents, ceux de type iconographique occupent le plus grand espace. Pour Binnenkade et Gautschi (2006), par exemple, les images constituent, au début du XXIe siècle, un argument important pour la vente des manuels d'histoire. Celles-ci se sont étoffées, par ailleurs, au cours des dernières décennies de légendes de plus en plus complètes qui les sortent de la neutralité dans laquelle elles se trouvaient. Ils traitent alors du *Viele Wege – eine Welt,* mais nous pensons pouvoir l'étendre aux autres, même s'il semble, dans sa maquette, différer des ouvrages français. Ils construisent ainsi trois catégories d'illustrations.

| Catégories | Types d'images |
|---|---|
| Représentatives | peintures |
| | dessins |
| | gravures |
| | affiches |
| | caricatures |
| | photographies |
| | Images de films |
| abstraites | diagrammes |
| | graphiques |
| | Cartes thématiques |
| Hybrides | Mêlent les caractéristiques des autres |

*Tableau 8: Les différents types d'images selon Binnenkade et Gautschi*

Cette catégorisation sépare les images représentatives, figuratives autour d'acteurs, et abstraites, qui correspondent à des productions statistiques. Ce qui unit l'ensemble est ce statut particulier qui attire l'œil du lecteur.

La mise en texte des images dans les manuels renvoie aux légendes, et aux questions, qui les accompagnent. Pour l'abord de concepts abstraits, elles structurent le contenu tout en accrochant les élèves. Par ailleurs, elles permettent la génération d'une « multiperspective ». Cette idée correspond à ce qu'observe Baquès (2003a) au sujet de la Terreur et l'introduction de documents iconographiques qui conduit à une autre interprétation.

La photographie occupe une place importante dans les manuels. Elle montre le quotidien et l'évènement et pourrait servir à développer une conscience historique réfléchie, à travers le texte qui l'entoure, comme les autres documents. Ces légendes ou questions aident à contextualiser et à critiquer les représentations.

Binnenkade et Gautschi (2006) isolent sept raisons à l'emploi d'images. Premièrement, leur simultanéité permettrait d'appréhender plus directement leur objet. Deuxièmement, elles portent leurs messages subtils contraints dans leurs conventions propres. Troisièmement, elles fournissent des informations absentes des autres descriptions. Quatrièmement, elles réduisent, parfois, la complexité, en montrant l'ensemble, et la produisent, à travers de nouvelles questions. Cinquièmement, elles induisent des émotions et, ainsi, établissent un rapport entre l'élève et l'objet. Sixièmement, elles peuvent permettre, en lien avec le texte, une interrogation sur la façon dont l'un ou l'autre des médias peut donner formes à l'histoire. Enfin, septièmement, elles peuvent ponctuer le cours et lier différentes parties.

Mais nous pouvons aussi leur trouver des fonctions propres à l'apprêt des manuels. Ainsi, le plus souvent, elles illustrent les pages de garde des chapitres de l'ouvrage (exemple : annexe D.4, p. 17), parfois introduites par quelques phrases, souvent par une frise, toujours soumise à un texte ainsi qu'à une problématique (Gautschi & Binnenkade, 2006). D'autres servent au développement de compétences méthodologiques, à travers, notamment, les questions qui les entourent (exemple : annexe D.5, p. 18). Un troisième usage renvoie à la production d'une vue d'ensemble (exemple : annexe D.6, p. 19). Les images peuvent compléter, illustrer ou contredire le cours. Des documents iconographiques, étudiés pour leurs dimensions patrimoniales (exemple : annexe D.7, p. 20), occupent une place singulière. Ils fondent des sujets à part, centrés sur l'art. Différents textes et éléments didactiques viennent l'interroger afin de permettre à l'élève de comprendre sa particularité.

Deneuche (2012) accorde une certaine attention aux documents ainsi qu'à leurs usages. Elle les classe non en fonction de leurs natures, mais de leurs provenances et de leurs emplois. Elle distingue ainsi : les sources, dont les objets patrimoniaux, les « documents issus de la recherche » et les « documents fabriqués » par les auteurs. Ce dernier terme peut déranger puisqu'une grande part des documents iconographiques sont retouchés, comme elle le note, ou reçoivent des légendes erronées. Nous pouvons, par ailleurs, évoquer les traductions ou le travail de citation des textes, qui pourraient renvoyer un autre type de « fabrication ». L'ensemble regroupe, cependant, les frises chronologiques et les cartes, mais aussi les récits inspirés d'œuvres plus anciennes et trop vastes, comme des résumés de la Bible. Elle les classe ensuite en fonction de leurs emplois. Les premiers ne servent qu'à illustrer. Il est proche parent du document d'accroche que l'on retrouve dans les doubles pages d'introduction. Celui qu'elle nomme démonstratif confirme ce que le professeur dit. L'outil se limite à supporter le travail méthodologique.

Les documents occupent par ailleurs une place de plus en plus importante. Celle-ci va sans doute de pair avec leur dimension illustrative. Celle-ci conduit parfois à des usages qui les dépassent ou les contredisent. C'est notamment le cas de la mosaïque mise en lumière par Véronique Deneuche qui montre le martyr des chrétiens tout au long de la période alors qu'elle représente, selon les historiens, de simples jeux du cirque. Ce cas renvoie à l'importance de la légende, mais aussi au besoin d'une image spectaculaire.

Pour Baldner (2005), le document, particulièrement la photographie, joue sur une illusion. Détachée de l'usage de l'historien, elle établit un lien direct, sans critique. S'y développe un temps différent de celui du didactique. Nous pourrions évoquer ce que nous écrivions plus haut concernant les illustrations anachroniques, voire même celui de la photographie contemporaine. L'objet ainsi présenté semble construit dans une attitude fixe. Par ailleurs, Jean-Marie Baldner met en lumière les modifications, le détourage, notamment, qui influencent leur réception. L'œuvre en est détruite dans son essence, afin de s'inscrire dans les sujets. Parallèlement, le travail sur la taille déforme la compréhension. Pour autant, cette extraction du temps historique pourrait constituer un mode de contrôle.

Tout cela nous conduit à envisager les documents non pas comme des traces, mais comme des productions pour le manuel. Dès lors, étudier la TD passe aussi par la compréhension de ces documents et de la logique de leurs agencements. Documents et leçons constituent alors un ensemble cohérent. Seuls les auteurs (Y) peuvent introduire des éléments, et le lecteur, l'élève (X) n'est qu'une personne abstraite. Selander (2005) évoque deux formes pour le texte pédagogique :

> « Les textes narratifs racontent une histoire avec une intrigue. Ils étaient anciennement utilisés dans les livres d'histoire traitant des rois et des reines. De forme "archétypale" correspondant à la structure de base des contes ou des feuilletons télévisés sentimentaux, ils fourmillent d'exemples de personnages "souhaitant" sauver le pays ou la nation. Les rois et plus généralement les personnages sont utilisés métaphoriquement à la place des structures plus complexes de nation et d'État. Les textes explicatifs sont conçus pour donner des arguments afin d'approfondir la compréhension d'un phénomène par le lecteur — pas uniquement pour désigner ou pour raconter une belle histoire. Ils mettent en évidence un "problème" ou une "question", développent des arguments, donnent des exemples et des contrexemples, discutent des faits et présentant des modèles ; il ne s'agit pas de dire comment on doit comprendre "x", mais d'inviter le lecteur à prendre part à la construction de la compréhension d'un phénomène. » (p. 273)

Ces deux modes du texte pédagogique apparaissent pour lui comme des choix didactiques. Ils fixent les tâches de l'élève. Sans pour autant pouvoir faire migrer ces concepts, nous pensons intéressant d'établir un parallèle entre les deux grands types de doubles pages que nous pouvons rencontrer. Entre d'un côté la leçon, qui fournit l'objet, et de l'autre l'étude qui donne l'occasion de produire une réponse.

## 6.6 Appréhender le manuel dans la transposition didactique

Ravel (2003) aborde le cas des manuels de mathématiques. Elle le désigne comme « savoir apprêté » (annexe D.8, p. 21) selon la formule employée par Yves Chevallard, le même statut que le projet de cours, intermédiaire entre les savoirs à enseigner et enseigné.

Bien que sujets de l'institution scolaire, comme les auteurs des programmes, ceux des manuels subissent des contraintes singulières. Ils construisent des organisations didactiques, des interprétations de la prescription. Interroger le savoir apprêté renvoie au rapport institutionnel.

Le manuel et sa production s'inscrivent donc dans un ensemble de contraintes propres. Les auteurs, en composant les contenus et les maquettes, réalisent des gestes didactiques. Le manuel d'histoire se découpe donc en plusieurs types de pages qui obéissent à des modes pédagogiques différents en encadrant l'activité des élèves/lecteurs. Abordant l'écologie et l'économie du fait religieux, nous devons nous interroger sur l'influence de ces deux modes. Quelle forme du fait religieux pour les études ou pour les leçons ? Pouvons-nous observer une partition semblable à celle mise en lumière par Yannick Le Marec à propos de la Première Guerre mondiale ? Nous restons cependant conscients que le fait religieux dépasse largement le conflit. En fonction des positions dans les programmes, des objets étudiés, quelles places sont occupées par le fait religieux ? Conserve-t-il hors du temps, autour de l'histoire de l'art, une position particulière dans les études ?

Le manuel apparaît ensuite comme un objet composite dans lequel prennent place des documents de formes variées autant que des textes d'auteurs, ou, encore, des lexiques et des biographies. La forme du fait religieux se trouve alors contrainte dans ces éléments. Quels documents pour les religions ? Quelle place pour les textes sacrés ? Quelle place pour les œuvres patrimoniales ? Mais aussi, quelle influence la dimension scripturale des trois religions du livre peut-elle avoir sur cette représentation ? Quels usages de la photographie, participe-t-elle à la construction d'anachronismes ? À la représentation fixiste des religions ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que les documents occupent un rôle fondamental dans la représentation des religions. Nous pensons ainsi que l'aspect monumental et artistique conduit à un grand nombre d'illustrations, mais aussi d'œuvres patrimoniales abordées pour elles-mêmes, sans compter la présence d'allusions religieuses dans des œuvres profanes.

Enfin, les manuels obéissent à une forme de standardisation, dans la forme comme dans les documents produits. Nous pouvons alors nous interroger sur les constances entre les différentes maisons. Des documents sont-ils toujours présents, des œuvres singulières ? Des passages de la Bible ou du Coran, comme des œuvres emblématiques, le Dôme-du-Rocher ou la basilique Sainte-Sophie, offrent ainsi, sans doute des cas d'œuvres monumentales et patrimoniales, présents dans tous les manuels qui peuvent les traiter. Pour autant, les approches pouvant varier, nous ne pouvons nous fier à ces œuvres qui, d'ailleurs, apparaissent sans doute dans la prescription. Cependant, nous pouvons nous avancer en pensant que certaines œuvres moins patrimoniales, mais tout aussi importantes que la mosaïque de Véronique Deneuche peuvent apparaître en des points similaires, comme le triptyque d'Otto Dix qui illustre la Première Guerre mondiale.

# Synthèse

Les manuels scolaires constituent des objets complexes pris dans des séries de contraintes qui les définissent. L'œuvre elle-même n'a rien de laissé au hasard, la neutralité de l'édition scolaire s'inscrit tout de même dans des impératifs qui s'écartent des besoins du système didactique. Nous pouvons noter dans un premier temps les conditions de leurs productions dans le cadre d'un marché oligopolistique partagé entre quelques grandes maisons. La lourde concurrence impose des choix tactiques. Les positions qui sortiraient de la neutralité pourraient influencer les ventes, à moins de chercher à satisfaire une clientèle de niche. Les équipes d'auteurs sont amenées à composer des livres semblables dans leurs formes comme leurs contenus.

Cette œuvre normalisée se structure dans les manuels scolaires autour de la double page qui renvoie à une unité de lieu et de temps. Elle laisse alors les sujets s'organiser autour de trois principaux modèles, la leçon, l'étude et l'histoire de l'art. Chacun de ces modèles impose des organisations didactiques différentes, ainsi que des rencontres différentes avec les objets. En fonction de la place du fait religieux, de son positionnement dans ces sujets, de ceux qui lui sont consacrés ou non, il peut prendre des formes différentes.

Ces sujets, encore, organisent des documents de différentes natures, fonctions et origines ainsi que des textes d'auteurs. Le sujet et son approche ne peuvent s'établir qu'à travers l'organisation de ces différents éléments. Il permet d'entrevoir différents habitats pour les religions ou ses composantes. Entre des illustrations, ou des sujets eux-mêmes, entre de simples allusions ou des constructions organisées autour des croyances ou des pratiques.

La forme fixe de ces œuvres nous permet d'observer l'intégralité de ces présences du fait religieux, l'organisation des manuels. Nous ne devons pas nier que nous rencontrons un savoir apprêté, une œuvre interprétant le savoir à enseigner. Nous sommes loin de pouvoir atteindre ce qui est diffusé dans la classe ou ce qui se trouve appris par les élèves. Par ailleurs, les manuels interprètent les programmes. L'état à travers le ministère de l'Éducation, notamment, constitue une des principales sources de contraintes qui pèsent sur eux.

De la discipline savante, histoire, science de religions, ou autre, jusqu'aux manuels, nous observons donc une TD. Avec ce savoir apprêté, nous nous trouvons à la limite du système didactique. Si le savoir et l'enseignant s'y trouvent identifiés, nous ignorons tout, ou presque des élèves. La TD renvoie donc aux contraintes que subit la diffusion des complexes de praxéologie dans la société.

Nous devons alors entreprendre de questionner ce que nous trouvons dans les programmes avant de porter notre attention sur les pages des manuels. L'étude de l'écologie et de l'économie du fait religieux dans ces livres passe par l'étude de ces derniers. C'est avant tout l'architecture des objets qui le composent comme des points

qui les réunissent qui nous importe. À travers ces manuels, les sujets comme leurs limites, nous pouvons appréhender ce qui a été transposé et ce qui ne l'a pas été. Ces deux points nous semblent fondamentaux dans l'appréhension de la transposition du fait religieux lui-même.

Le poids de la visite des œuvres impose des découpages du fait religieux, il n'est rencontré qu'à travers les visites prévues par les manuels et qui ne se tournent pas souvent vers la religion ou ses émanations. Le poids des différents niveaux de l'échelle des niveaux de codétermination didactique nous permet alors de comprendre et d'interpréter les origines de ces choix, de leurs organisations. Nous devrons alors interroger les raisons de chaque manque et de chaque présence. Pour autant, nous ne considérons pas de mauvaise TD. Nous ne jugeons pas ce que produisent les manuels au regard de ce que construit la littérature. Nous partons de l'idée que les choix sont tributaires d'éléments divers qui les encadrent et en empêchent d'autres. L'organisation du fait religieux, son écologie et son économie nous paraissent plus importantes que la conformité aux avancées de la discipline savante, même si celle-ci peut permettre d'appréhender les origines de certains choix.

Avant de passer aux manuels et d'entrer dans leurs organisations du fait religieux, nous passerons par les prescriptions qui encadrent plus précisément les textes du savoir et le corpus.

# Écologie du fait religieux

# 7. L'écologie du religieux dans la prescription

La littérature nous a poussés à poser l'hypothèse d'une décroissance de l'espace alloué au fait religieux dans les manuels, en fonction des périodes étudiées ainsi que des niveaux. Nous devons alors porter notre attention sur les programmes qui prescrivent ce qui doit être enseigné dans chacun des niveaux scolaires.

## 7.1 Le programme un objet construit

En France, l'enseignement de chaque discipline suit la prescription des programmes. Ceux-ci se trouvent réédités périodiquement aux prix de différentes transactions entre des groupes divers et des questions qui animent le débat public, la société autant que la politique.

Legris (2010b) analyse l'évolution de l'écriture des programmes depuis les années 1950. Elle montre ainsi que la complexification des réseaux est allée de pair avec celle de la citoyenneté. La position que devra occuper l'élève à sa majorité s'impose donc, mais aussi l'actualité et le politique. Dans les années 1980 et 1990, l'écriture des programmes s'ouvre à des universitaires avant que ne s'exerce plus sensiblement la contrainte du politique.

La noosphère, ici à l'œuvre, connait différents groupes porteurs de légitimités mémorielles, scientifiques, institutionnelles ou professionnelles, qui revendiquent une place dans l'écriture. Les structures anciennes subissent l'État évaluateur, l'introduction des « valeurs de marché » dans le système éducatif, et celle des compétences. Des universitaires jugés, par Lionel Jospin ou François Mitterrand, aptes à proposer des réformes pédagogiques s'imposent, mais les inspecteurs restent importants. Différents réseaux se confrontent alors, plus ou moins indépendants du ministère et de l'institution scolaire, l'APHG est présente et les syndicats non.

Les changements politiques occasionnent des troubles dans ce fonctionnement. Les mauvais rapports de Claude Allègre avec le m*ammouth* entrainent ainsi l'arrivée de Jack Lang et le remplacement des GTD par des Groupes d'experts, composés d'« historiens experts ».

Les programmes se trouvent en tensions entre des impératifs de volumes horaires, qui vont en se resserrant, et des contraintes politiques qui émanent de la demande ministérielle, qui ne sont pas les seules à s'appliquer. Les différents courants historiographiques et les enseignants, à travers ou malgré les syndicats et l'APHG, conservent une certaine influence. L'institution peine ainsi à se réformer du fait de leurs réticences.

En 2005, le Haut Conseil de l'éducation, chargé entre autres de donner un avis consultatif sur l'écriture des programmes, rétablit les prérogatives de l'IGEN dans ce circuit. Le GE, mis en place en 2006 pour l'histoire-géographie, est présidé par Laurent Wirth, IGEN et universitaire. Il oriente le groupe (dont sont exclus les universitaires) vers une réflexion sur les contenus.

Dans les années 2000, un rapport parlementaire préconise l'ouverture du réseau d'écriture des programmes à de nouveaux acteurs, porteurs de mémoires, notamment. Avec la loi Taubira, la prescription intègre un enseignement de l'esclavage. La loi Mékachéra qui entend faire enseigner le rôle positif de la colonisation en Afrique du Nord est vivement combattue par les historiens et les enseignants. Se joue la continuation de la parlementarisation des questions mémorielles. L'histoire des femmes donne lieu en 1999, avec Ségolène Royal, à un groupe chargé d'envisager son introduction dans les programmes. Toutes ces ouvertures doivent montrer la volonté du gouvernement d'enseigner la diversité de la France. L'enseignement du fait religieux, avec le rapport Debray, prend de l'importance, de même que l'immigration sur une demande de l'exécutif. Au-delà, le conseil de l'Europe pousse pour l'enseignement de ce même fait religieux, mais aussi pour celui de l'histoire de l'art.

Cette influence politique pourrait aller plus loin. En 2008, Xavier Darcos s'interroge sur une possibilité de laisser la « représentation nationale » discuter de ce qui doit être enseigné. Pour autant selon Patricia Legris, le programme de 2de de 2010 se trouve relativement libéré de contraintes politiques.

Si depuis les années 1980 la question des compétences est discutée, elle ne s'impose que dans les années 2000. Les élèves doivent sortir du système éducatif avec les outils utiles à leur insertion dans le milieu social. S'applique alors le protocole de Lisbonne. Ces compétences constituent, à côté des contenus, l'autre versant des programmes. Patricia Legris écrit que l'ouverture du circuit d'écriture a conduit à une complexification et à un accroissement des lourdeurs de la prescription.

Cependant, à travers ces groupes nous retrouvons des participants de la noosphère : porteurs de mémoire, enseignants, historiens et représentants de l'État. L'institution scolaire rencontre l'Université et la société. Les contraintes de cette dernière semblent alors prépondérantes sculptant les contenus. Les programmes que nous avons choisi d'aborder se trouvent dans les dernières pages de la thèse de Patricia Legris. Ils se tiennent, solidaires, au tournant de la première décennie du XXIe siècle. Cohérents, entre 2008 et 2012, ils offrent une représentation de la discipline pour le secondaire dans son

intégralité. Au-delà des groupes de rédacteurs, les programmes et leurs successions conservent un fonctionnement particulier et cyclique, les quatre périodes sont ainsi revues dans les deux institutions, collège puis lycée. Alors que la progression chronologique suit celle des niveaux, la 6e et la 2de renvoient à l'antiquité, la 3e et la Tle à la période contemporaine.

Les programmes de collèges qui paraissent en 2008 sous la direction de Laurent Wirth s'inscrivent dans le conflit qui anime les années 1990-2000 autour des enjeux identitaires notamment. L'heure est à la lutte contre les inégalités et à la tentative de redéfinition du premier cycle du secondaire et de ses programmes pour la diffusion d'une culture commune. Les conflits que nous citions plus haut autour des mémoires, du fait religieux ou des femmes se répercutent dans cette redéfinition fondamentale. Les nouveaux programmes concluent alors une décennie de débats et de réformes.

Legris (2010b) revient précisément sur sa construction. Celle-ci prend sa source en 2006 par la nomination de Laurent Wirth, qui reçoit des directives relativement claires. Le nouveau programme en gestation doit alors s'inscrire dans le socle commun, à travers les piliers 5 (culture humaniste) et 6 (compétences sociales et civiques). Les compétences et connaissances doivent alors servir un projet social bien plus large et correspondre aux critères internationaux. Le groupe, de seulement douze personnes, exclut les universitaires pour ne conserver que les personnels d'inspection et d'enseignement. Le tout reste sous le contrôle de la DGESCO qui convoque des instances consultatives en 2008 afin que le programme puisse être édité à la fin de l'été.

Bien encadré donc par les institutions comme par la loi, Laurent Wirth ne s'empêche pas de poser quelques interrogations qui auraient pu remettre en question l'organisation traditionnelle de la discipline. Il aborde ainsi le passage à une forme thématique, l'inversion de l'étude des périodes ou encore la place des études de cas. Les universitaires interrogés qui entrent dans la noosphère, car intéressés à l'enseignement secondaire, semblent pousser dans le sens de leurs spécialités. Les programmes de collèges qui résultent des différentes interventions universitaires remettent en cause certains points des programmes antérieurs, mais certainement pas la périodisation, même si des thèmes et des notions sont présents pour éviter une approche exhaustive. Par ailleurs, selon Patricia Legris, il en ressort des programmes « incarnés » autour de personnages singuliers. Cette position semble aussi défendue par l'APHG qui se méfie cependant d'une approche construite sur les concepts et favorise le récit.

En 2007, alors que le groupe est en plein travail, de nouvelles directives descendent du ministère Gilles de Robien. L'immigration doit être enseignée. Cet enjeu, qui remonte aux années 1990 et qui est déjà apparu dans certains manuels à défaut de figurer dans les programmes, est perçu comme la cause de concurrences mémorielles dans certaines classes.

En 2008, alors que le programme est déjà paru, le politique s'impose de nouveau à travers le ministre Xavier Darcos et le directeur Jean-Louis Nembrini. Trois IGEN, dont

Laurent Wirth, reçoivent la mission de revoir la copie. Le but est simple : le rendre plus cohérent avec le nouveau programme de primaire, mais aussi « permettre une première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions » (Legris, 2010b, p. 559). Ils doivent encore intégrer des questions d'histoire de l'art dans un enseignement qui intègre une large part d'interdisciplinarité.

Nous retrouvons alors des questions qui nous intéressent au premier plan. Le fait religieux apparait donc dans les dernières commandes de l'exécutif. C'est alors le pouvoir politique qui s'impose à la noosphère dans le choix des contenus, rompant avec une volonté de mettre en avant les demandes des enseignants. Se manifestent alors le poids de l'histoire dans la société française et la volonté d'une partie de l'exécutif d'imposer ses choix dans le discours sur le passé. Au-delà du poids de Nicolas Sarkozy, qui a défendu de telles orientations, se manifeste aussi l'intérêt du conseil de l'Europe qui réalise la même année différentes auditions autour du fait religieux.

À la suite de ce remodelage de 2008, les programmes semblent relativement bien acceptés par les enseignants réunis en consultation. En définitive, cet ensemble cohérent de programmes permet de nouvelles ouvertures sur des zones ExtraEuropéennes. Mais, comme nous le notions plus haut, cela impose aussi des interrogations chronologiques : la périodisation européenne ne permettant pas nécessairement d'aborder ces zones singulières. Les programmes des différentes années se mettent en place progressivement à partir de 2009 pour la 6e alors que des aménagements s'opèrent pour les départements d'outre-mer. Singulièrement, le nouveau programme opère de nombreuses modifications par rapport à la forme antérieure, bien souvent amendée. Nous pouvons alors observer le tableau produit par Patricia Legris dans sa thèse (Annexe E.1, p.22).

Les programmes de lycée se trouvent dans la continuation de celui des collèges. Ils débutent d'ailleurs en 2008 et s'inscrivent par ailleurs dans une réforme du lycée qui voit une disparition de l'histoire-géographie des disciplines obligatoires en Tle scientifique. Le programme de 2de est le premier à voir le jour. Voté en 2010, il se centre sur l'Europe, ce qui conduit à la disparition de certains domaines importants, comme la Méditerranée médiévale et donc le recul de l'enseignement de l'Islam médiéval. Son écriture dans des délais assez courts entraine de nombreuses tensions et, encore une fois, l'intervention du politique même si Laurent Wirth s'en défend. Cependant, il prend en compte de nombreux éléments restés en suspens dans la société, notamment l'orientation européenne.

Les programmes de 1re et de Tle des trois filières générales s'inscrivent dans un même mouvement. Celui de 1re parait en 2010 au journal officiel, et entre en application à la rentrée suivante, alors que ceux de Tle s'imposent en 2012. Les deux premières classes du lycée offrent un enseignement conçu comme un tronc commun de deux ans. Cependant, celui de 1re s'ouvre sur le monde dans son intégralité et opère une ouverture

relativement thématique en découpant le XXe siècle en domaines centrés autour de concepts, comme la guerre ou les totalitarismes. Les périodes se closent sur celui-ci.

Enfin, le programme de T^le^ termine l'ensemble. Centré sur le monde actuel et sur une organisation thématique, il s'organise autour de questions précises qui interrogent le monde sous différentes formes. C'est alors sous un angle différent que sont abordés les différents thèmes de l'histoire. Cela conduit à un programme singulier et conclusif dans la composition générale de l'histoire secondaire.

L'ensemble de ces programmes apparaissent comme un tout relié aux programmes de l'enseignement primaire qui les précèdent de quelques années. Ils s'inscrivent par ailleurs dans les cinq ans de la présidence de Nicolas Sarkozy. Ce président se caractérise notamment par une volonté d'agir sur les questions relatives à l'identité nationale et à l'écriture de l'histoire, même si les auteurs des manuels peuvent se prévaloir d'une certaine autonomie. La communauté de leurs productions nous permet d'entrevoir un schéma cohérent autour de l'écriture de l'histoire. En ce qui concerne le fait religieux, les écritures se situent entre les attentats de 2001 et ceux de 2015 qui ont lourdement influencé le rapport de la société aux religions, et plus encore à l'islam.

# 7.2 Quelle écologie du religieux au collège ?

Comme nous l'avons noté plus haut, les quatre programmes du collège voient le jour dans un commun mouvement, suite à l'édition des programmes de primaire. Ils obéissent à une structure commune et reprennent l'intégralité des périodes historique, depuis l'antiquité mésopotamienne jusqu'aux premières années du XXIe siècle.

De niveau en niveau, les élèves visitent donc différentes aires géographiques, principalement l'Europe et la méditerranée, à travers des configurations politiques, religieuses et économiques différentes. Le
lège offre cependant moins de variations
ns les approches que le lycée. Les visites
oblématisées qui se succèdent, renvoient à
s survols rapides des différents éléments.

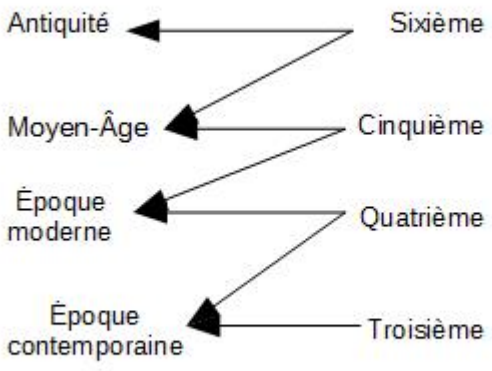



*Illustration 3: Répartition des périodes en fonction des niveaux de collège*

La période contemporaine occupe plus
space que les autres périodes (illustration
or: Reference source not found). La
ogression chronologique laisse peu
space à l'antiquité qui se retrouve
ulement en 6^e^. Les mille ans médiévaux se partagent entre la 6^e^ et la 5^e^. Ce dernier niveau commence alors la modernité, qui se termine au début de la 4^e^, alors que la période contemporaine termine le collège.

Ce découpage se trouve essentiellement centré sur l'Europe ou du moins l'action de certains états de ce continent, comme les différentes colonisations ou décolonisations. Mais pas seulement. Les programmes de 6e et de 5e s'accompagnent de détours sur les mondes lointains, à travers la Chine des Han, l'Inde des Gupta ou des royaumes médiévaux africains.

Nous avons émis l'hypothèse d'une plus forte présence du fait religieux dans les périodes anciennes, soit en 6e et 5e. Et pour cause, le premier niveau aborde notamment la naissance du judaïsme et du christianisme, alors que le second aborde l'essor de l'islam ainsi que la réforme protestante. Par opposition, la 4e doit aborder les Lumières ou la laïcisation de la IIIe République, alors que la 3e ne mentionne aucun élément explicitement religieux. La répartition du champ lexical du religieux dans les programmes et les ressources d'Eduscol montre ainsi le poids écrasant de la 6e et de la 5e (illustration 4).

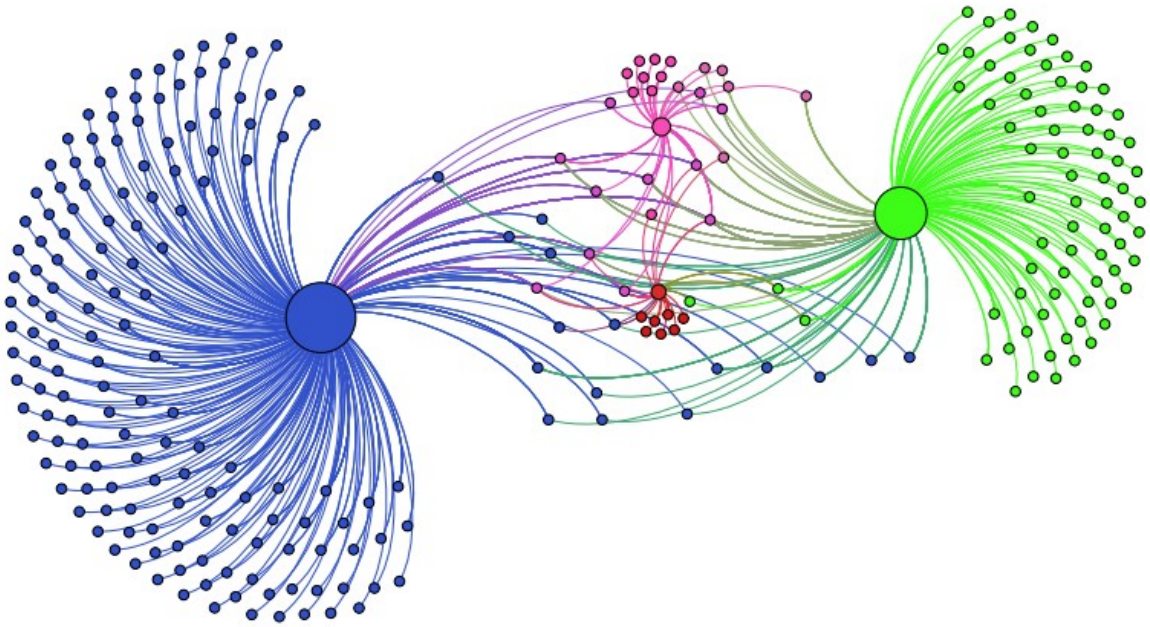


*Illustration 4: Répartitions du vocabulaire religieux en fonction des niveaux du collège*

- La sixième, une longue histoire

La 6e (prescription et eduscol, annexe E.2, p.XXIII), à droite du graphique, offre ainsi le plus d'habitats propices à la visite du fait religieux pour le collège, mais aussi pour le secondaire dans son ensemble. Sept domaines se partagent l'année. Conformément à une tradition qui semble ancrée dans la discipline, la classe commence par la visite des civilisations mésopotamiennes et égyptiennes. 10 % pour du temps leur est ainsi alloué. Si le programme fait peu état de la dimension religieuse, il mentionne cependant des monuments qui y renvoient, notamment les pyramides.

Dans un mouvement éculé, la Grèce antique prend la suite du programme avec 25 % du temps. Les quatre secteurs qui se la partagent peuvent sembler différents dans leurs

approches. Le premier, visite la civilisation dans son ensemble. De nombreux éléments font alors référence au fait religieux, à travers notamment la mythologie ou des sanctuaires panhelléniques. Le second renvoie à la seule Athènes, sa particularité politique constitue le véritable objet d'enseignement. Cependant, la dimension poliade de la religion permet l'étude des monuments de l'Acropole ainsi que de la fête des panathénées. Les deux derniers secteurs, qui s'excluent mutuellement, permettent d'étudier Alexandre le Grand ou les savants hellènes. Traditionnellement, le mouvement du programme continue son évolution dans le temps, vers l'occident avec la Rome antique. 25 % du temps lui est consacré à travers les origines et la République puis l'empire. Dans ces deux secteurs, le religieux semble devoir occuper un espace particulier. Il concerne les mythes fondateurs, mais aussi et surtout le politique et la légitimation du pouvoir du prince par le culte impérial.

Dans ces trois premiers domaines, le fait religieux apparait, mais il n'a pas vocation à être central. Il se manifeste par la dimension monumentale, entre les pyramides égyptiennes et les temples grecs. Il apparait ensuite à travers les mythes, de l'Iliade à la construction de Rome. Il se traduit enfin dans son usage politique, que l'on parle du ciment de la civilisation hellénique, de la polis athénienne, ou dans l'outil politique des empereurs romains.

Avec le quatrième domaine, nous entrons dans le religieux enseigné pour lui-même. L'objet n'est plus une civilisation, ou un État, mais bel et bien une confession dans les premiers temps de son essor. À travers 20 % du temps, les élèves abordent donc un premier secteur consacré au judaïsme et un second retraçant l'envol du christianisme jusqu'à la conversion de l'Empire romain et sa chute au Ve siècle. Après ce bref passage, le retour vers le politique passe par 10 % du temps sur les empires chrétiens du Haut Moyen-Âge. L'État et le religieux se retrouvent alors étroitement imbriqués le temps d'aborder l'ambivalence du christianisme entre l'orient et l'occident. Le christianisme apparait comme l'élément central de ce bloc de deux domaines. Les pratiques religieuses comme les œuvres d'art sont ainsi conseillées comme sujets d'étude par la prescription.

Le bassin méditerranéen constitue donc l'espace principal du programme. Au fil des périodes sont abordées les religions polythéistes, mésopotamiennes, égyptiennes, grecques et romaines, ainsi que le judaïsme des origines et le christianisme dans ses premiers siècles et les séparations progressives entre orthodoxie et catholicisme. Pour autant, une ouverture sur les « mondes lointains » se fait, à travers deux domaines s'excluant mutuellement. Le premier renvoie ainsi à la Chine et le second à l'Inde des Gupta. Nous notons alors une grande différence dans la présence du fait religieux entre les deux civilisations. La prescription et son interprétation ne font quasiment aucune référence aux religions de l'époque des Han. Parallèlement, l'empire Gupta doit donner l'occasion de l'étude d'un mythe ou d'un sanctuaire hindouiste. Legris (2010b) note, par ailleurs, qu'une version antérieure de ce programme avait prévu d'aller plus loin, en abordant l'essor du bouddhisme. Ce n'est pas tant les raisons de l'échec de cette transposition qui nous intéresse que celle d'une mise en place de tels plans.

Sous différentes modalités, le fait religieux se trouve donc dans tous les domaines de la prescription. Nous retrouvons par ailleurs quelques fonctions particulières entre l'élément patrimonial, le fait politique, le mythe ou la pratique religieuse. Celle-ci ne s'exclut d'ailleurs pas nécessairement.

- Cinquième, Moyen-Âge et modernité

Le programme de 5e (programme et interprétation eduscol, annexe E.3, p. 59) prend naturellement la suite de celui de 6e et se trouve à cheval sur la modernité. Comme le précédent, il suit une progression chronologique et consacre un domaine à des zones extra-euro-méditerranéennes.

Il s'ouvre sur la période médiévale et la naissance de l'Islam. Le domaine doit occuper 10 % du temps alloué à la discipline, ce qui renvoie à un pourcentage équivalent à ceux de l'essor des deux autres religions. Ici encore, la religion est l'objet du domaine, et tout est abordé à travers elle. Les connaissances comme les démarches mises en avant mentionnent différentes facettes de l'Islam. Il s'agit alors d'aborder « récits de la tradition » et textes religieux, mais pas seulement. À travers l'islam, c'est le contexte de son essor et des conquêtes musulmanes qui doit être étudié autant que la diversité, notamment architecturale, de sa civilisation. Les élèves doivent ainsi pouvoir décrire une mosquée ou une ville et raconter un épisode de l'expansion, ou quelques épisodes de la tradition. La dimension guerrière de l'islam semble alors prendre le pas sur sa dimension religieuse, ce que mettait déjà en lumière la littérature.

40 % sont ensuite consacrés à un vaste domaine sur l'Occident féodal. Les élèves doivent parcourir les quatre derniers siècles du Moyen-Âge. C'est avant tout sous l'angle politique que l'espace européen est abordé. Les deux premiers secteurs parlent de la société féodale, autour du fief, puis du pouvoir politique autour des souverains et des États en construction. Mais la religion n'est pas absente.

Dans le cadre du secteur sur le pouvoir royal, la prescription traite des procès des Templiers, ou des sacres des souverains. Le troisième secteur, enfin, annonce la visite de l'Église et de sa place dans la société. Le fait religieux y prend alors toute sa place, mais il n'est pas véritablement l'objet central, dans la mesure où celui-ci est occupé par l'institution ecclésiastique. La prescription mentionne le « sentiment religieux », mais c'est avant tout de l'église dont il est question et de sa dimension monumentale et patrimoniale. Les études passent en effet, par les abbayes, les cathédrales, ou les œuvres d'art. La dimension cultuelle de ces différents objets, les ordres monastiques, ou encore les grands personnages ne sont pas ignorés, mais ils semblent arriver en second. Le dernier secteur, enfin, renvoie à l'expansion de l'occident. Ici encore le religieux semble devoir jouer un rôle, à travers l'expansion de la chrétienté, par les guerres qu'elle conduit en Espagne ou au Levant.

La période médiévale se termine par un bref regard sur l'Afrique. Ce domaine de 10 % ne fait aucune mention d'un moindre fait religieux, alors qu'il pourrait être l'occasion d'aborder les différents cultes présents entre le Mali et le Monomotapa.

Le quatrième et dernier domaine, aussi vaste en volume horaire que l'occident féodal, renvoie cette fois à la période moderne et doit s'achever sur le XVIIe siècle. Divisé en deux secteurs, il donne à voir les transformations intellectuelles et culturelles de l'Europe avant de se rabattre sur le politique. C'est ainsi que la question de la réforme apparait comme l'un des principaux « bouleversements culturels et intellectuels ». Il ne s'agit donc pas d'un secteur autonome dans la prescription, mais d'un objet qui s'inscrit dans un mouvement plus large. Parallèlement, cette même réforme apparait dans le second secteur à travers les guerres de religion qui posent les bases de l'affirmation du pouvoir royal français.

De la méditerranée de la 6e, la focale de ce programme semble transporter l'attention des élèves sur l'Europe. Deux domaines, de petits volumes, renvoient à des espaces ExtraEuropéens et le fait religieux n'est fondamental que pour l'un des deux. À travers lui s'impose la visite de l'Islam et de ses fondements, le troisième grand monothéisme est mis en place. Il apparait ensuite comme l'antagoniste de la chrétienté. Le fait religieux apparait en 6e à travers une nouvelle dimension : celle de la guerre, du conflit, à travers les conquêtes musulmanes ou chrétiennes, ou les guerres de religion. Comme en 6e, les dimensions monumentales (églises et mosquées) et politiques sont prépondérantes. Cependant, l'institution religieuse apparait, elle aussi, à travers l'Église catholique. Les particularités des différentes religions monothéistes et des différents courants chrétiens semblent devoir être abordées. Enfin, nous notons que les seules religions qui semblent avoir droit de cité sont précisément ces monothéismes et, singulièrement, le catholicisme et l'islam.

- Quatrième, révolution

Le programme de 4e (programme et interprétation eduscol, annexe E.4, p.86) s'installe comme un chevauchement sur la Révolution entre époques moderne et contemporaine. À cet instant, les principales religions se sont déjà développées, et ne jouent plus véritablement de rôle crucial dans le mouvement général. Au contraire, le temps serait davantage à la sécularisation à travers les Lumières, la Révolution ou la IIIe République.

Contrairement aux deux précédents, aucun domaine de ce programme ne semble devoir s'écarter de l'Europe, ou du moins de son action. Entre l'Europe du XVIIIe siècle, « la révolution et l'empire » et le XIXe siècle, le niveau se recentre sur notre seul continent qui semble imposer chronologies et thématiques au reste du monde.

L'Afrique est convoquée dans le cadre de l'esclavage, les États-Unis d'Amérique dans le cadre des difficultés du règne de Louis XVI ; avant que l'industrialisation ne les lie à l'Europe et que la colonisation amorce un retour sur les autres continents. Les domaines, limités, qui montraient les « autres mondes » restent donc cantonnés aux niveaux antérieurs. Ce phénomène peut traduire une représentation de la période contemporaine comme entièrement connectée, rejetant l'existence autonome d'autres parties du monde.

Le premier domaine se consacre donc au XVIIIe siècle européen, avec un quart du temps qui lui est consacré. Nous pouvons observer l'importance relative qui peut être consacrée à la période. Les quatre secteurs qui le composent abordent différents aspects de la période du point de vue européen. Le premier et le troisième renvoient ainsi à l'action des Européens dans le monde à travers leurs empires coloniaux ou la traite négrière et l'esclavage. Le second secteur se consacre à l'aspect intellectuel et culturel de ce *siècle des Lumières*. Il s'agit, dans le domaine du seul endroit qui peut renvoyer à notre thématique, puisqu'il y est question de la remise en « cause des fondements religieux, politiques, économiques et sociaux de la société d'ordres ». Pourtant, aucun exemple particulier n'est apporté, cependant, la *démarche* renvoie à la vie et l'œuvre d'un philosophe, et nous pouvons envisager l'étude de Voltaire et donc un traitement de la tolérance religieuse. Le dernier secteur, enfin, se consacre au règne et aux difficultés de Louis XVI.

La révolution et l'empire occupent, en un domaine, un autre quart du programme. Encore une fois, le temps semble s'accélérer, la France est l'objet et l'acteur de ce domaine. Trois secteurs se partagent le domaine et abordent la période sous des angles différents. Le premier, purement évènementielle revient sur les temps forts de la Révolution. Rien ne renvoie réellement au fait religieux, même si la constitution civile du clergé et la confiscation de ses biens semblent difficilement pouvoir passer à la trappe. Le second secteur plus thématique évoque « les fondations d'une France nouvelle pendant la Révolution et l'Empire ». Le titre et même son développement au sein du programme peuvent sembler un tantinet abscons. Cependant, les classes doivent y aborder les évènements à travers leurs importances dans la construction de ce Nouveau Monde. L'une des études pouvant être traitée, renvoie alors aux relations entre la Révolution, l'Empire et les religions. Le dernier secteur, enfin, évoque la France et l'Europe à la fin de la période impériale.

La moitié restante du programme est consacrée à un seul et vaste domaine sur le XIXe siècle. Les secteurs qui le composent sont de types différents et renvoient à des dimensions parfois bien différentes du XIXe siècle. Le premier renvoie ainsi à l'Âge industriel, et à travers lui, les connaissances évoquent les évolutions de la religion. Les élèves doivent ainsi visiter l'encyclique *rerum novarum* (1891), au même niveau que le manifeste du parti communiste, comme marqueur des changements de la société. Le second secteur se rapporte à l'évolution politique de la France, entre la Restauration et 1914. La IIIe République semble alors occuper une place importante et la démarche qui y correspond passe notamment par la séparation des Églises et de l'État. Parallèlement, parmi les compétences, les élèves doivent pouvoir raconter un évènement particulier, la liste comporte alors les lois dites Ferry, ainsi que la loi de 1905. Les trois derniers secteurs, « l'affirmation des nationalismes », « les colonies », « carte de l'Europe en 1914 », ne comportent pas de mentions du fait religieux dans les programmes.

À travers ce niveau, nous ne parlons donc plus réellement d'une religion en particulier, même si nous pouvons penser qu'il s'agit du catholicisme, mais de la religion, des Églises ou des religions. La religion y apparait alors comme un objet de débat qui

connait une remise en question et une lente évolution. Elle ne détient plus le pouvoir politique, mais lui est soumise.

- Troisième, période contemporaine

Le programme de 3e (programme et interprétation eduscol, annexe E.5, p.125) est donc celui qui offre le moins d'espace au fait religieux. Les quelques termes qui peuvent faire référence au religieux renvoient bien souvent à la question raciale, à travers la Shoah et non au religieux à proprement parler. La seule véritable référence intervient en toute fin de programme, au sujet des évolutions de la Ve république.

Le premier domaine, qui aborde les « transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales », qui comptent pour 15 % du domaine, pourrait aborder le fait religieux, notamment dans sa seconde partie, mais le programme n'en fait pas mention. Le second, qui aborde les guerres mondiales et les régimes totalitaires, évoque bien entendu le génocide des juifs en lisière de la question religieuse. Il pourrait tout aussi bien aborder le culte de la personnalité, inhérent à la forme totalitaire, mais ne le mentionne pas. Le troisième, qui traite de la géopolitique mondiale depuis 1945, peut donner l'occasion d'un traitement du fait religieux dans le secteur sur la décolonisation notamment à travers le cas privilégié de l'Inde. Mais encore une fois, les démarches ne le mentionnent pas. Pareillement, son dernier secteur sur le monde depuis 1990 pourrait donner lieu à un travail sur l'islamisme et, notamment, son versant terroriste, mais cela n'apparait pas dans la prescription.

Le dernier domaine, sur la vie politique française, est donc le seul à faire explicitement mention du religieux. Son dernier secteur visite, effectivement, la continuité de la Ve République et ses adaptations aux évolutions de la société. Les mutations religieuses apparaissent ainsi dans une liste de quelques autres. Cependant, leur traitement semble devoir passer à travers le clivage politique. Dans tout le programme, donc, le fait religieux semble devoir se retrouver à la marge. Il n'est évoqué que dans la limite de quelques exemples. Point de détail et de débat, il semble devoir s'associer aux clivages de la société ainsi, une nouvelle fois, qu'à la violence avec la Shoah.

Nous observons donc bien, dans la prescription, une perte d'espace alloué au fait religieux. Les seuls domaines portant directement sur des religions se retrouvent ainsi dans les deux premiers niveaux. Le reste du temps, il n'est plus que, au maximum, l'objet d'études au sein de secteurs qui le dépassent largement, les Lumières ou l'évolution politique française, par exemple, voire moins encore. Côté religions, nous observons donc la mention de polythéismes en 6e, alors que les autres niveaux tournent autour des christianismes et de l'islam. Nous notons que cette dernière religion n'apparait qu'en 5e et durant le Moyen-Âge, elle se limite à son apparition et à son rôle d'antagoniste principal dans l'expansion chrétienne. Les religions renvoient ensuite principalement aux dimensions politiques et monumentales ou artistiques. De façon moindre, les bases théologiques ou mythologiques apparaissent seulement dans les premiers niveaux, avec

leur fondement. Nous en tenant à la prescription, nous pourrions envisager les religions comme anhistoriques, figées dans le modèle de leurs naissances. Pour autant, nous manquons d'éléments qui puissent le confirmer. Avec la 5e, et les croisades ou la Reconquista, nous entrons dans la dimension martiale du fait religieux, qui se traduit dans les guerres de religion et les génocides de la période contemporaine. Nous pouvons observer en 4e entre le XVIIIe et le XXe siècle le phénomène de laïcisation de la société française et peut-être le retour en arrière de la fin du XXe siècle, en fin de 3e.

# 7.3 Quelle écologie du religieux pour le lycée ?

Les programmes du lycée général suivent ceux du collège, tout en reprenant à l'antiquité.

- La seconde, les Européens

Le programme de 2de (Annexe E.6, p.187), qui entre en vigueur l'année scolaire 2010-2011, s'intitule *les Européens dans l'histoire du monde*. La visite des différentes périodes ne suit pas une progression systématique, mais correspond à des thèmes. L'antiquité, par exemple, est abordée sous l'angle de la citoyenneté, à travers Athènes et Rome, alors que l'époque contemporaine renvoie aux nouvelles revendications politiques.

Le domaine introductif dépasse le découpage en périodes pour appréhender la place des Européens dans le monde. Celui qui le suit ordonne la progression dans l'Antiquité, entre un secteur athénien et un autre romain, sous l'angle de la citoyenneté. Si le texte n'accorde aucune place au fait religieux, nous pensons difficile d'aborder ces deux aires sans aborder les cultes civiques qui les caractérisent. Le troisième domaine se consacre à l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle alors que son principal secteur renvoie à la chrétienté. Deux mises en œuvre doivent être abordées : le patrimoine religieux et la propagation du christianisme, à travers différents angles « évangélisation, intégration, exclusion, répression ». Les deux autres secteurs s'excluent mutuellement et renvoient à la ruralité ou à l'urbanité dans leurs dimensions sociales et culturelles.

La période moderne, qui aborde les nouveaux horizons géographiques et culturels, accorde une place au fait religieux. Le premier secteur, sur les rencontres des autres civilisations dans les XVe et XVIe siècles, peut entre autres permettre l'étude de Constantinople. Le texte la décrit comme lieu de contacts des différentes religions, « chrétiennes, musulmanes et juives ». Chrétien est le seul nom à prendre le pluriel. Parmi les deux autres secteurs, qui s'excluent mutuellement, le premier consacré aux hommes de la renaissance, inclue l'étude d'un réformateur protestant. Le dernier domaine, le plus vaste, englobe la Révolution française. Dans le secteur de cette dernière, la religion se trouve mentionnée, comme l'une des institutions « bouleversées » par la période.

Les trois périodes qui se succèdent s'inscrivent dans des thématiques différentes de celles du collège. Si nous pouvons envisager quelques places pour les polythéismes antiques européens, et peut-être médiévaux, nous constatons surtout que l'islam et le judaïsme perdent des enseignements autonomes. Le christianisme, principalement le catholicisme, occupe la place centrale.

- La première, contemporain thématique

Le programme de 1re (Annexe E.7, p.192) a été critiqué en raison d'une structure thématique qui sépare les totalitarismes des guerres. Son titre ne fait pas référence à une aire géographique. Pour autant, nous notons qu'il reste largement occidentalocentré. Les conflits du XXe siècle renvoient aux guerres européennes, ou impliquent une nation occidentale. Le temps européen fixe celui des domaines.

Le premier aborde donc le monde depuis le milieu du XIXe siècle, l'économie dans un premier secteur puis les mutations de la société. Le titre de ce secteur peut paraitre intéressant, mais la prescription ne se réfère pas au fait religieux.

Le second domaine aborde la guerre au XXe siècle. Son premier secteur renvoie aux guerres mondiales, ainsi qu'aux tentatives de maintien de la paix. Dans ce cadre, nous pouvons constater l'apparition de « juif », mais dans le cadre du génocide. Le second secteur aborde la guerre froide et les formes conflictuelles les plus contemporaines. Dans ce dernier cas, notamment avec la référence à « un acte terroriste (le 11 septembre 2001) » nous pouvons espérer un traitement du fait religieux. Le troisième domaine complète l'ensemble en abordant les totalitarismes, sans mention d'éléments religieux. Le dernier domaine international fait référence à la colonisation. Ici non plus, nous ne trouvons pas de référence aux religions, cependant, dans le second secteur, plus précisément centré sur la décolonisation, une étude est prévue sur le cas de l'empire des Indes. La partition du sous-continent en deux/trois états ne peut pas laisser de côté la dimension religieuse.

Un dernier domaine se focalise sur la France républicaine. Il se découpe en deux secteurs : les républiques successives depuis la chute du IId empire, la République et les évolutions de la société française. Dans le cadre de celui-ci, une « mise en œuvre » concerne « la République, les religions et la laïcité depuis les années 1880 ». Encore une fois, la période contemporaine semble devoir accorder que peu d'espace au fait religieux. Seul le dernier secteur offre un hypothétique thème au fait religieux même si celui-ci apparait sous l'angle de la République et son adaptation aux changements.

- Terminale, deux programmes

Avec la Tle, nous l'avons dit, nous nous trouvons devant deux programmes très différents. *Regards historiques sur le monde actuel* occupe les filières Es et L (Annexe E.8, p.197). Comme celui de 1re, il se consacre principalement à la période contemporaine. Il propose une approche de l'histoire plus proche de la discipline savante. Ainsi, le premier de ses quatre domaines interroge le rapport des sociétés à leur passé, à travers le

patrimoine puis les mémoires. Le premier nous offre une possibilité d'appréhender le fait religieux, dans sa dimension patrimoniale et monumentale. Les trois thèmes proposés portent sur Rome, Jérusalem ou Paris, trois villes qui possèdent de riches sanctuaires.

Le second domaine s'intitule : idéologie, opinion et croyances en Europe et aux États-Unis de la fin du XIXe siècle à nos jours. Les trois secteurs qui le composent renvoient à des objets et des aires géographiques et chronologiques relativement différentes. Les questions se confondent avec leurs mises en œuvre. La première question sur le socialisme s'intéresse ainsi à l'Allemagne depuis 1875 ; les médias et l'opinion publique renvoient à la France depuis l'affaire Dreyfus ; celle sur la Religion et la société porte sur les États-Unis. Ce secteur nous offre alors un espace important pour appréhender l'enseignement du fait religieux dans un contexte particulier et largement différent, une autre laïcité et un autre christianisme. Ce secteur disparait dès 2013 et nous pouvons nous interroger sur les raisons de cet échec.

Le troisième domaine aborde la question géopolitique depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Son premier secteur porte sur les puissances internationales, les États-Unis et la Chine. Le second traite du Proche-Orient autour des troubles liés à Israël, à l'Iran chiite ou encore au terrorisme islamiste sunnite. Il peut donner l'occasion d'une visite du fait religieux. Cependant, c'est encore une fois sous l'angle de la violence que la religion musulmane doit y être enseignée. Le dernier domaine qui se consacre aux échelles de gouvernement dans le monde contemporain et qui construit un emboitement entre la France, l'Union européenne et la gouvernance économique mondiale, ne semble pas devoir aborder le fait religieux.

Le programme de T^le^ S (annexe E.9, p.202) est celui d'une éphémère option facultative. Il dépasse la cohabitation traditionnelle de l'histoire et de la géographie pour produire une discipline unique. Les domaines renvoient pour la plupart à ceux du programme des ES/L. Ainsi le premier, *la mondialisation en fonctionnement*, et le second, *enjeu et recomposition géopolitiques du monde*, ne sont pas sans rappeler ce que nous avons pu noter plus haut. Dans le cas de ce dernier domaine, d'ailleurs, se trouve ainsi une étude facultative sur le Proche et le Moyen-Orient. Au-delà, il n'offre que très peu d'espace au fait religieux.

# Synthèse

En nous en tenant aux simples programmes, nous pouvons constater une diminution de l'habitat du religieux en fonction de la progression dans les différents niveaux et les périodes auxquelles ils renvoient. Comme nous en posions l'hypothèse, l'antiquité et le Moyen-Âge semblent accorder le plus de places aux religions. À quelques exceptions, le fait religieux contemporain évoque principalement la violence.

Nous ne trouvons cependant aucune mention explicite du fait religieux. Nous le rencontrons à travers les institutions, les pratiques et les croyances. Les élèves le

croisent au fil des visites que produisent les niveaux autour de différents objets politiques et culturels. Il se tient en lisière des évolutions, et à quelques exceptions près, il se retrouve dans le temps normal du programme et non dans des approches extérieures. Les domaines qui lui sont consacrés restent rares. Nous les voyons surtout en 6e, 5e et 2de et correspondent à l'antiquité et au Moyen-Âge. Ils portent alors sur les trois monothéismes principaux. Quelques secteurs apparaissent ensuite, dans la période médiévale ou moderne. Les Tles ES et L recèlent l'un des seuls secteurs pour l'époque contemporaine à travers les États-Unis.

Ces programmes constituent un ensemble relativement cohérent compte tenu de leurs écritures dans un temps restreint. Cependant, les manuels sont nombreux et produisent des variations importantes malgré leur tendance à la ressemblance.

# 8. Présentation du corpus

Les manuels scolaires se trouvent directement liés aux programmes dont ils sont les interprétations, cependant, nous l'avons noté, ces objets sont bien plus complexes que cela. Sur leurs rédactions, comme sur leurs compositions et leurs maquettes, agissent des contraintes qui les placent en tant que savoir apprêté dans des ensembles de contraintes. Chaque manuel doit être compris comme un lieu de la diffusion du savoir, notamment tributaire de la maison d'édition qui l'accueille.

## 8.1 Des maisons et des auteurs

Le corpus que nous avons réuni correspond à la première mouture de ces programmes. Ils se situent donc avant toute modification, réduction ou adaptation pour montrer directement l'interprétation des savoirs. Plutôt que de piocher au fil des collections et des générations, nous avons choisi l'exhaustivité d'un moment. Comme nous l'avons noté, nous ne cherchons pas à appréhender la culture scolaire, mais la construction du fait religieux, dans toutes ses dimensions.

Six maisons se partagent le marché de l'édition pour l'histoire dans le secondaire général. Parmi elles, Nathan publie, pour le lycée, deux collections différentes. Belin, Hatier, Magnard et Nathan en proposent pour l'éphémère discipline optionnelle de T^le^ scientifique. En tout et pour tout, nous avons donc analysé, en comptant deux livres de 3^e^ préprofessionnelle, cinquante ouvrages.

Pour les six maisons, nous rencontrons 334 auteurs dont 153 sont impliqués dans au moins deux œuvres (liste des auteurs, annexe F.1, p.204). Les écuries semblent hermétiques, seulement deux enseignants émargent chez deux éditeurs. Nous retrouvons une autre barrière entre les deux écoles. Huit noms apparaissent à la fois en collège et en lycée. Les directeurs permettent de garantir une continuité entre les niveaux. Ainsi, au lycée, ils s'occupent des trois années de leurs maisons, à l'exception de Hachette. Par ailleurs, chez Bordas, Christine Dalbert codirige cinq équipes en tout.

Les premières pages des manuels, qui présentent les auteurs, l'organisation ou le « mode d'emploi », fixent le contrat didactique. Si nous passons sur le « directeur », présentes dans presque toutes les équipes, quelques autres fonctions éparses contribuent à la définition des différents rôles. Nous trouvons une « coordination pédagogique » dans tous les Belin, ainsi qu'avec Le Quintrec, le plus souvent attachée aux mêmes personnes au fil des niveaux. Nous retrouvons, dans le Hachette de 5^e^, la variante de « relecteur pédagogique ». Un « responsable numérique » (Belin lycée) ou un « coordinateur multimédia » (Magnard 1^re^ et T^le^) apparaissent parfois.

Parallèlement, nous notons des références à des scientifiques qui ont contribué au travail collectif sans pour autant participer à la rédaction. S'ils sont généralement plus petits que les autres noms, les Belin de lycée accordent un rôle de « conseil scientifique » au géographe Rémy Knafou.

Si les manuels de lycée, à l'exception de la T^le S, se bornent à l'histoire, ceux de collège l'unissent à la géographie. Dans leurs présentations, les enseignants ne connaissent pas de séparation. Seul le Bordas de 6^e désigne un directeur par discipline. Toutefois, les quelques agrégations mentionnées renvoient généralement à l'histoire. Cette différence de structure ne possède pas d'incidence sur le nombre d'auteurs, puisque nous trouvons une moyenne de 14,6 noms pour le collège et de 11,6 pour le lycée (en excluant les manuels de 3^e préprofessionnelle et de T^le scientifique).

Les présentations des auteurs varient. D'un côté, tous les Nathan mentionnent les agrégations et les certifications. Les Le Quintrec précisent même d'éventuelles études à l'École normale supérieure (ENS). Si les certifiés sont majoritaires dans les équipes de collèges nous n'en retrouvons qu'un seul dans les manuels le Quintrec, alors que Cote n'en montre qu'un par niveau.

Pareillement, les Belin, Bordas et Hachette de lycée n'offrent que très peu de place aux certifiés. Ils constituent la majorité des auteurs du Bordas de 6^e ou des Hachette de 6^e, 5^e et 4^e. Pour leurs parts, Magnard et Hatier choisissent de taire ces informations. La domination des agrégés dans les équipes à destination du lycée nous parait correspondre à une domination symbolique de cette « élite enseignante » (Condette, 2015). Par ailleurs, leurs mentions, et notamment dans les Nathan de Le Quintrec, nous semblent participer d'une stratégie commerciale.

Par opposition, les professions apparaissent dans tous les manuels, à l'exception de la 3^e préprofessionnelle, même si quelques noms restent associés à un blanc suivi généralement par une académie et une agrégation. Dans tous les cas, les professeurs du secondaire constituent la majorité des auteurs, les seuls dans certaines équipes. Les enseignants-chercheurs composent le second groupe en effectif. Ils participent principalement aux manuels de lycée. Hatier leur accorde une place dans chaque œuvre, avec au moins deux auteurs. Par opposition, nous n'en comptons qu'un seul, en 1^re, chez Le Quintrec, qui fait grand cas de l'agrégation et de l'ENS. Nous pouvons, peut-être, y voir une affirmation d'autonomie du scolaire face à l'universitaire.

Les IA-IPR ou les IEN apparaissent peu, principalement dans les Belin qui en comptent au moins un par niveaux. Les autres auteurs sont des formateurs en IUFM/ESPE, ainsi que quelques chargés de cours ou doctorants, dans tous les cas enseignants du secondaire. Nous retrouvons aussi une journaliste, ou une cheffe de service culturel et pédagogique au musée Guimet, dans un manuel de 6^e qui doit notamment aborder la Chine et l'Inde. Un ouvrage de 5^e convoque une anthropologue afin de parler de l'Afrique. Enfin, Marielle Chevalier, qui travaille au Centre national de documentation pédagogique, codirige les Hatier du lycée.

La faible hétérogénéité des différents groupes nous montre dans un premier temps que l'écriture des manuels doit apparaitre comme le fait, principalement, d'enseignants. Cependant, quelques collections entretiennent des particularités. L'ouverture vers des spécialistes, universitaires ou non, dénote d'une volonté de se rapprocher de la production savante et de chercher une autre forme de légitimité.

Enfin, nous notons que la maquette qui comprend l'organisation didactique n'apparait pas dans le partage des tâches entre auteurs. Elle se retrouve en fin de livre avec les crédits. La « mise en page » ou la « maquette », la « cartographie » ou l'« illustration » contribuent pourtant à l'organisation du savoir, mais ne semblent pas compter. Nous pouvons envisager deux possibilités : ou l'apprêt est lié aux fonctions des auteurs ou la maison d'édition impose la maquette comme le montre la littérature. Dans les deux cas, les maquettistes sont réduits à des rôles subalternes. Cependant, les différents livres se ressemblent dans la maquette, comme nous l'avons noté avec Marie-Christine Baqués. Plus qu'un élément intermédiaire, et au-delà de l'influence non négligeable des maisons d'édition, les manuels nous semblent alors le produit de l'institution scolaire elle-même.

# 8.2 Les manuels et leurs maquettes

Les manuels offrent des maquettes semblables organisées en doubles-pages. Des variations traduisent des différences entre les maisons et les niveaux. Cependant, ils débutent toujours avec les éléments essentiels du contrat didactique. Les présentations de l'équipe d'auteurs, la liste des sujets (programme et sommaire), mais aussi les formes de l'ouvrage et l'organisation se succèdent.

Le « mode d'emploi » (exemple annexe F.2, p. 230) offre un aperçu des différents types de milieux que le lecteur rencontrera. Sa présence nous rappelle à la complexification de l'objet et à sa singularité. Certains manuels montrent encore des cadres plus larges, comme les compétences à développer, la méthodologie d'un examen final ou des repères chronologiques ou géographiques. Le but reste de placer l'ouvrage dans un ensemble qui le dépasse. Les dernières pages réunissent, toujours, le lexique et les notices biographiques rencontrées au cours de l'année.

- Les sujets

Le corps du manuel se découpe en fonction des domaines et des secteurs. Les premiers ne s'incarnent pas nécessairement, mais les seconds s'ouvrent invariablement par des doubles-pages de garde. Nous y retrouvons la problématisation, un ou deux documents illustratifs, la frise chronologique, parfois des questions et un court paragraphe. Certains manuels, singulièrement lycéens, ajoutent une seconde unité d'introduction qui associe des textes et des documents. Les secteurs ou les domaines se terminent par des exercices et des révisions qui préparent aux baccalauréats ou brevets.

Le corps du secteur renvoie finalement aux sujets, qui s'assemblent implicitement en thèmes. Quatre modèles principaux se rencontrent, même si les noms varient. Le cours ne constitue que l'un de ceux-ci. Le texte d'auteur y constitue l'élément de base qui

expose la technique directement donnée par Y. En fonction des niveaux et des maisons, il peut occuper de la moitié de la page de gauche en 6e, à l'essentiel des deux pages dans les Cote. Les documents, comme les questions qui les accompagnent souvent, ne doivent qu'illustrer la technique, l'affirmer. Certains manuels interrogent x sur sa connaissance de l'exposé. Les Cote rendent cette subordination explicite avec des encarts « vérifiez vos connaissances ». Le titre fournit les informations sur le sujet généralement vaste, la problématique n'apparait pas toujours. Le Hachette de 3e offre un cas singulier, à défaut de leçon, il présente une double-page de synthèse en fin de secteur.

À l'opposé, l'étude renvoie à un dossier de document, souvent problématisé et accompagné d'une courte introduction. Les questions et autres activités en constituent le cœur. Tout est organisé pour qu'x puisse y recomposer la technique. Les interrogations, comme les textes et images assemblés, entretiennent la fiction d'une construction de celle-ci. Pour autant, le milieu reste bouclé par Y. Les sujets sont plus restreints que ceux des cours.

L'ensemble du corpus laisse entrevoir une scénographie commune. En haut à gauche nous retrouvons le titre, la problématique et l'introduction facultative. Parfois, une frise chronologique ou une petite carte remettent le sujet en situation. À l'autre bout, les activités se rassemblent, comme si elles devaient être abordées après une visite du corpus. Dans les manuels de lycée, des sous-corpus se distinguent à travers les questions, notamment. Cette construction permet l'apparition d'étude sur deux doubles pages.

Un autre modèle peut être observé. Il découle de l'introduction de l'histoire des arts dans le secondaire. Alors que le texte d'auteur est réduit, un document constitue le sujet. Cette œuvre d'art, généralement picturale, est étudiée pour elle-même ou pour son créateur. Malgré cette singularité, ces doubles-pages s'inscrivent dans le cours normal du secteur. Dans les manuels de 6e et de 5e, nous rencontrons des récits qui peuvent lui être associés.

Les repères constituent un dernier modèle. L'objet s'y trouve plus diffus. Parfois dénommées grand-angle, elles sont à rattacher aux pages d'introduction dont nous parlions plus haut. Centrées autour d'une carte ou d'une construction thématique ou chronologique, elles replacent le secteur dans un cadre plus large afin de l'éclairer. Ils ne semblent pas fonctionner en autonomie.

Les sujets diffèrent entre les trois principaux modèles de pages, les trois milieux qui se constituent. Mais nous devons noter, cependant, que le cours prend une place qui semble plus importante. Nous l'avons noté, il peut posséder un rôle de synthèse. Les études apparaissent alors comme autant d'études de cas qui permettraient d'aborder telle ou telle particularité.

Cette lecture peut sembler logique pour un certain nombre de cas, mais pas pour tous. Une intertextualité se tisse en effet autour des doubles pages. Le concept renvoie normalement aux relations entre différents textes, romans et auteur même si quelques

recherches le transposent dans le cadre des communications scientifiques (Cambrosio, Jacobi, & Keating, 2004). Il y a peut-être une torsion à l'employer dans le cadre d'un seul ouvrage, même si nous considérons chaque double-page comme une unité autonome. Genette (Martel, 2005) considère ainsi l'intertextualité comme la présence d'un texte dans un autre, cette situation correspond cependant au plus clair du temps. Le terme d'intratextualité, qui semble définir les relations entre les œuvres d'un même auteur peut sans doute faire plus de sens. Nous pouvons cependant retomber dans l'intertextualité en considérant les renvois entre sujets comme des allusions. Wagner (2006) cite Gérard Genette et la définit alors comme « un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevables ». Cette forme restrictive se retrouve par ailleurs dans les manuels à travers les documents et les reconstitutions narratives qui tissent encore une intertextualité, à moins que nous ne tombions avec les questions dans le métatextuel.

En nous référant à l'atelier de *Fabula*[6] qui cherche à constituer une encyclopédie des concepts en littérature, nous nous retrouvons dans le cas d'une relation transtextuelle. Ce concept large que nous devons encore une fois à Gérard Genette (Escola, 2003) englobe toutes ces formes. Nous pourrions alors nous rapprocher de l'hypertextualité, celle-ci sous-entend cependant l'antériorité d'un texte sur l'autre. Les différents sujets n'apparaissent pas construits l'un après l'autre, mais l'un par rapport à l'autre. La paratextualité renverrait au seuil d'un texte, alors que la metatextualité concernerait les commentaires. Nous nous retrouvons donc finalement dans le cas d'une intertextualité, en ce qui concerne du moins les relations entre sujets.

Ces liens permettent des regroupements entre sujets. Certaines pages de garde présentent ainsi explicitement des regroupements de sujets qui laissent entrevoir l'échelon des thèmes. Nous pouvons encore une fois nous rapprocher de la sémiotique avec le travail de Wagner (2006) qui associe l'intertextualité et la théorie. Il considère alors qu'il existe une métatextualité implicite dans toute situation, une relation de commentaire et, à travers elle, une théorisation.

Nous sommes alors dans les marges de notre sujet. Cependant, nous pouvons noter que ces renvois divers renvoient eux-mêmes à une réalité supérieure. Ils énoncent un discours sur les faits en liant certains points du niveau technologique. Nous retrouvons ce que nous notions plus haut des organisations praxéologiques locales. La relation entre études, cours et histoire des arts, se retrouve donc finalement dans la construction de cet échelon intermédiaire qui laisse alors percevoir une nouvelle fragmentation du savoir.

- D'autres éléments

Au-delà des textes d'auteurs, documents et questions qui composent avec des espaces fluctuants les trois modèles, nous retrouvons d'autres éléments. Les frises chronologiques, généralement associées aux pages de garde, apparaissent parfois dans

6 Consulté à l'adresse http://www.fabula.org/atelier.php?Sommaire

les études. De la même façon, certaines cartes n'occupent pas la fonction de document. Ces éléments en lisière du système didactique sont nécessaires à son fonctionnement. Ils correspondent aux notions paramathématiques de la TTD.

Les notices biographiques et les « définitions » partagent cette position. Les premières s'inscrivent comme des documents parmi d'autres au sein des premiers manuels du collège. Sans qu'apparaisse la dimension particulière de ces textes, ils supportent l'activité. Cependant, dans les autres niveaux, ils occupent les marges, sur des fonds de couleurs différents.

Les points de lexique se divisent en deux catégories. Les « vocabulaires » incorporés dans la leçon, les documents ou leurs légendes doivent être définis afin de garantir le fonctionnement du système. Des notes « à savoir » ou « à ne pas confondre » participent directement du savoir diffusé, comme des éléments qui appartiennent à la technique elle-même.

- Couleurs et maquettes

Au-delà de ces briques, la maquette renvoie à un ensemble d'éléments qui n'entrent pas nécessairement dans la connaissance. Des ambiances, la mise en page, les couleurs, les encarts traduisent une continuité au long des niveaux, permettant depuis la couverture d'identifier un produit. La maquette touche aussi à l'organisation didactique, les leçons de Cote accordent beaucoup de place au texte.

À côté du choix didactique, l'identification du produit s'impose. Les manuels Bordas nous le montrent avec ses six manuels (Bordas n'a rien édité pour la 2de dans cette mouture). Christine Dalbert dirige la collection à partir de 2010 et du livre de 5e, en collaboration avec Danielle Prado-Madaule pour le collège. Celui de 6e est donc le seul à lui échapper. Dirigé par Olivier Loubes et Jean-François Leborgne, il prend une dominante rouge dans la couverture, les pages de garde et les intitulés des sujets (Annexe F.3, p.231). Le manuel de 5e (Annexe F.4, p.232) offre une nouvelle dominante violette et verte. Une femme et la Vénus de Botticelli mettent à égalité les deux disciplines. Le bleu devient alors la couleur des titres pour l'histoire. Dès la 4e (Annexe F.5, p.233 ; annexe F.6, p.234), le blanc s'impose. Les images se superposent au centre. Les deux dernières années du collège montrent ainsi une iconographie dédiée à l'histoire en haut (Murat en 4e, un camion Forces françaises de l'intérieures en 3e) et à la géographie en bas. Le tout évoque une explosion accentuée par l'effet de trois dimensions. Dans une optique similaire, les manuels de lycée présentent au cœur de leur couverture, le mot « histoire » dans une police ombrée autour duquel une explosion d'images résume la masse d'évènements contemporains abordés dans un foisonnement volontairement désorganisé.

# 8.3 Les documents des objets variés

Les documents varient énormément dans leurs fonctions et leurs natures. Ils contribuent à l'économie du religieux. Tout ce qui peut se coucher sur le papier peut apparaitre dans les doubles pages.

Nous pouvons, dans un premier temps, diviser le corpus en trois catégories en fonction de leurs origines. Certains objets ont été produits, à seule fin didactique, dans le cadre de la réalisation des ouvrages. Nous rangeons donc dans cette catégorie, la majeure partie des représentations topographiques, des graphiques, des cartes euristiques, de schémas ou des tableaux. Certains livres intègrent aussi des vues d'artistes de sites ou d'évènements qui rappellent des ouvrages plus anciens (Exemple annexe F.6, p. 235).

Principalement dans les manuels de 6e ou de 5e nous observons des documents (textes courts ou tableaux) produits pour des éditions savantes ou de vulgarisation (exemple annexe F.7, p.236). Nous leur trouvons deux emplois différents : aborder l'Orient ancien ou l'antiquité grecque comme des témoignages, aider la définition de certains objets ou la confrontation d'idées au lycée et pour la période contemporaine. Les maquettes ou reconstitutions de villes ou de sanctuaires antiques issues de musées s'inscrivent dans ce cas. Les photographies les transposent sur le papier et les détachent tout aussi surement de leurs contextes initiaux que les autres produits de vulgarisation.

Enfin, la troisième catégorie reprend des objets d'époques. Traces laissées par les évènements, ils peuvent être de natures variés, textes ou documents iconographiques. Rien ne reste intouché dans les pages des manuels. Les ensembles architecturaux, ou les sculptures apparaissent à travers des photographies qui les placent dans des contextes contemporains (exemple, annexe F.8, p.237) à moins d'avoir subi un détourage. Les autres objets connaissent des adaptations pour pouvoir être présentés, ce qui fausse la compréhension des élèves et permet de les inscrire dans le milieu.

La situation est identique pour les textes. Beaucoup sont des traductions, la grande majorité vient de supports éloignés du papier. Dans tous les cas, les rectangles imposent des sélections et des découpages. N'est alors présenté aux yeux des élèves que ce que les auteurs estiment utile dans une même police et un même grammage qui uniformise le passé.

Nous notons ensuite qu'une œuvre peut occuper des fonctions différentes, comme le *serment du jeu de paume* de David. Elle apparait dans différentes versions et dimensions (parfois réduite au détail central des trois hommes de foi), en 4e comme en 2de. Elle se trouve alors en page de garde, afin d'illustrer le domaine sur les révolutions, dans le manuel de 2de de Magnard. Elle est étudiée pour elle-même et pour son auteur, dans le 4e Hatier. Elle apporte sa contribution à une leçon dans le Magnard et à une étude Hachette de ce même niveau. Dans tous les cas, la différence s'impose entre une apparition dénuée

d'interrogation en garde d'un domaine et celle où, associée à d'autres objets, elle doit permettre à x d'étudier une technique.

Nous repérons ainsi quatre fonctions. La première se rattache à l'illustration et se retrouve dans les pages de garde. L'encadrement du document, lorsqu'il existe, se limite à l'essentiel. La légende ne fournit que des éléments de base « *le serment du jeu de paume*, le 20 juin 1789 (peinture d'après J.-L. David, 1791 0,65 x 0,88 m, musée Carnavalet, Paris.) » (Hatier 2de, 2010, p. 250). Parfois, nous pouvons noter une légende plus développée.

> « Le Serment du Jeu de Paume, le 20 juin 1789, Jacques Louis David, vers 1791, huile sur toile (65x88 cm), détail. Musée Carnavalet, Paris. Les députés du tiers état sont très vite déçus par les États généraux, ouverts à Versailles le 5 mai 1789, car Louis XVI n'y annonce aucune réforme profonde. Le 17 juin, ils défient le roi en se proclamant "Assemblée nationale". Comme Louis XVI a fait fermer leur salle de réunion, les députés du Tiers-état se rassemblent dans la salle du jeu de paume et, rejoints par quelques députés de la noblesse et du clergé, jurent de ne pas se séparer avant d'avoir obtenu une Constitution mettant fin à la monarchie absolue. (A) Bailly, (B) un moine et un abbé catholique, un pasteur protestant, (C) Robespierre, (D) le peuple.
>
> Comment le peintre David a-t-il représenté l'entente et l'enthousiasme des députés ? » (Belin 4e, 2011, p. 54).

La légende et la question constituent une mise-en-contexte superficielle de l'œuvre. Le document iconographique n'apparait donc que pour illustrer le domaine ou le secteur. Certains manuels présentent une variante dans les leçons. Une courte citation d'un acteur historique apparait ainsi sans plus de précision.

Lorsque le document s'inscrit dans des pages de cours, il se retrouve associé au texte, la plupart du temps à l'aide d'un numéro. Il n'est plus seul et n'illustre pas véritablement, malgré ce que la littérature semble en dire. Il occupe une fonction de précision ou de renforcement. La légende est plus fournie. Avec des détails sur ce que l'on observe, elle s'accompagne de questions qui la rattachent au sujet. Elle porte sur l'objet, mais nécessite des connaissances issues du cours. Le document apparait alors comme le lieu d'exercice de ce qui a été vu. Certains manuels de 6e possèdent des doubles pages de leçon et exercices.

À l'opposé de l'illustration, mais dans une optique pourtant proche en ce qui concerne la considération patrimoniale et emblématique du document, nous retrouvons la fonction de sujet, dans le cadre de l'histoire de l'art. Peu importe qu'il s'agisse d'une double page autonome, dans le cours du secteur ou en fin d'ouvrages, ou d'encarts dans les études. Emblématiques d'une période, elles se manifestent souvent dans les manuels des différentes maisons. Même si généralement le titre du sujet renvoie à un auteur, « Grant Wood, *American Gothic* » (Belin Tle, 2012, p. 204), ou à une problématique plus vaste, « Art et religion aux États-Unis » (Bordas Tle, 2012, p. 166), l'œuvre reste en son centre. Elle est visitée pour sa position dans l'histoire de l'art, pour la technique ou la

relation de son auteur au thème. Les autres éléments réunis, comme les notices biographiques ou les explications stylistiques ou historiques, servent le document.

La dernière fonction implique la majorité des documents, ils supportent l'étude. Découpés, détourés, transposés et apposés, ils ne sont pas abordés pour eux-mêmes. Au contraire, le sujet les dépasse et la technique qui doit être diffusée doit être reconstruite par x qui, pour se faire, se livre à différentes activités. Celles-ci commandent de chercher des informations, de produire des raisonnements, des réponses et, en dernier lieu, de fournir une technique qui correspond bien souvent à la problématique de l'étude.

Un dernier élément fondamental se retrouve relié, si ce n'est accolé, aux documents, la légende. Elle fournit une désignation factuelle de l'objet, reprenant auteur, sources et lieux parfois. Certaines sont plus descriptives et interprètent ce qui est montré afin de guider le travail de x. La légende influence son approche. Nous pouvons ainsi évoquer le cas du *tres de mayo* de Goya. La peinture représente un homme, les bras écartés, devant un peloton d'exécution. Certaines légendes, et quelques pages d'histoire des arts, mentionnent une symbolique christique (4e, Bordas, 2011, p.130), d'autres n'abordent que le réveil national face à l'invasion napoléonienne (4e, Belin, 2011, p.90). La compréhension de la toile peut alors varier.

Le manuel, cet objet composite, associe donc différents éléments qui se combinent afin de se rendre cohérents. Nous retrouvons ainsi la structure de l'ENCD et ses niveaux internes hérités du programme : domaines, secteurs, thèmes et sujets.

En dessous de ce niveau, des éléments s'assemblent de façon variable afin de correspondre à autant d'organisations didactiques. Héritier des anciens manuels, le cours peut paraitre l'élément central, mais cette analyse doit être mise en question. Au-delà de ces quelques paragraphes qui n'offrent que des phrases propositionnelles foisonnent des éléments secondaires. Des objets construits par les auteurs pour faciliter le fonctionnement du système didactique, les définitions ou les notices biographiques, par exemple nous renseignent sur ce qu'ils pensent savoir des compétences initiales de X. Les documents de toute nature et de toutes formes occupent différentes fonctions. Nous pensons alors nécessaire, dans l'abord d'un objet aussi diffus que le religieux, de prendre en compte ces différents degrés qui nous parlent finalement de l'écologie du religieux.

# Synthèse

Nous pouvons observer que les manuels offrent de nombreux documents et modèles variés afin de fournir des interprétations des programmes. Ces assemblages obéissent à des particularités qui sont à la fois celles de niveaux et des maisons d'édition. Chaque directeur ou équipe d'écriture opère des choix de maquette et d'organisation didactique. Les différentes facettes du fait religieux que laissent percer les prescriptions existent dans différentes configurations en fonction des éléments qui les composent. Les passages successifs sur les périodes et les objets contribuent à complexifier leur

approche. Les différences qui les bercent et qui les creusent nous renseignent d'autant plus sur le poids des niveaux dans leurs définitions.

Une œuvre introduite dans le manuel peut posséder différentes fonctions. De l'organisation didactique du manuel à l'organisation praxéologique qu'il diffuse, une œuvre peut servir à construire un sujet, supporter l'exercice ou constituer le sujet lui-même. Pouvons-nous alors trouver le document et son paratexte dans les lisières du contrat didactique que nous avons évoqué avec les notions para- ou proto-mathématiques ? Les documents, objets historiques eux-mêmes, ou représentations des faits ou des évènements peuvent intégrer le cours à leurs façons. C'est le cas explicite des œuvres d'art ou patrimoniales qui répondent de projets sociaux de diffusion autonomes. Avec le document, nous touchons donc à la dimension complexe du manuel, et sans doute du cours. Sa transtextualité composite trace une frontière floue entre le savoir diffusé et l'œuvre qui le supporte.

Un même objet, comme le christianisme, peut ainsi recevoir différentes constructions en fonction de la période dans laquelle il est observé, du niveau, de la construction, de la maison d'édition ou encore de la double page. Nous devons alors chercher dans chaque page des manuels les incarnations du fait religieux, observer leurs fonctions. Au-delà, nous pouvons chercher la forme de ce fait religieux, le reconstituer dans toutes ses caractéristiques, son écologie et son économie au sein des manuels scolaires.

# 9. Le fait religieux dans les manuels

Nous en arrivons à la question essentielle de notre recherche, celle de l'écologie du religieux dans les manuels. Nous devrons dans un premier temps prendre les sommaires en descendant l'échelle des niveaux de détermination. Les interprétations des auteurs permettent des variations sur les architectures des programmes. Appréhender le fait religieux, dans l'enseignement commence par observer les positions dominantes qu'il peut occuper, autant que les religions convoquées.

## 9.1 La 6e, et les religions antiques

Les programmes nous ont montré que l'habitat le plus vaste pour le fait religieux se retrouvait en 6e et 5e. Un domaine se trouve entièrement consacré aux naissances des deux premiers monothéismes. Dans son premier secteur, peu d'études renvoient directement au judaïsme, c'est le cas d'une leçon du Belin, par exemple. La période proposée correspond d'ailleurs à celle qui précède la diaspora. Seul le Bordas semble différencier la religion des Hébreux du judaïsme. Le second secteur apparait en deux thèmes, son origine et son expansion dans l'Empire romain. La construction qui s'exprime oppose alors une église primitive, autour du message de Jésus (Nathan 6e, 2009, p.132) ou des premiers chrétiens (Belin 6e, 2009, p.130), à une institution qui s'organise et se diffuse.

Le domaine suivant peut être lu comme relevant directement du fait religieux. Il aborde les empires carolingiens et byzantins, sous l'appellation d'empires chrétiens. Le fait religieux semble y occuper une place déterminante. En un seul secteur, il construit une opposition entre les deux territoires. La Chapelle palatine d'Aix rencontre la basilique Sainte-Sophie. Charlemagne se confronte à Justinien (Hachette 2009, p.169) ou plus rarement à Irène (Bordas 2009, p.146). Le Bordas (2009, p.160) consacre une étude aux christianismes, alors que le Hachette (2009, p.172) se contente d'une étude sur l'orthodoxie, comme si la chrétienté occidentale n'avait pas besoin d'être enseigné, le tout bien avant le schisme.

Les autres domaines montrent, au fil des sujets, des allusions au fait religieux. L'Orient ancien visite les rites funéraires, principalement. La Grèce, à travers ses deux premiers secteurs, aborde les sanctuaires panhelléniques et les mythes communs, avant de se centrer sur les Panathénées et le Parthénon en se resserrant sur Athènes. Le domaine consacré à Rome se contente d'une étude sur « Mythes et récits : la légende de la naissance de Rome » (Bordas 2009, p.78). Parallèlement, des études sur les forums doivent impliquer un traitement des monuments religieux que nous pouvons y trouver.

Le dernier domaine forme une enclave au sein du programme. Ces « regards sur les mondes lointains » accueillent un ou deux secteurs sur la Chine et l'Inde. L'empire Han évoque principalement la dimension économique ou technique, alors que l'empire Gupta offre des études sur les mythes hindous, le Ramayana dans le Nathan (2009, p.170), ou des sanctuaires bouddhistes comme Nalanda dans le Magnard (2009, p. 180).

Le sommaire nous permet d'envisager l'analyse de traitements disparates du fait religieux. Tous les niveaux apparaissent alors que les religions monothéistes voisinent les polythéismes antiques méditerranéens et les religions indiennes.

## 9.2 La 5e, Moyen-Âge et Modernité

La 5e débute par l'Islam, au sein d'un domaine qui rappelle celui du judaïsme et du christianisme. Un thème, au moins, aborde les fondements de la religion à travers, les textes et Mohammed (ou Mahomet). Deux autres thèmes se partagent cet unique secteur. L'expansion musulmane, principalement des études sur la conquête de la Syrie Palestine (Nathan 5e, 2010, p.14), occupe une large place. Cette idée semble rejoindre celle véhiculée par la littérature d'un enseignement d'un islam belliqueux. Le troisième thème aborde la « civilisation musulmane » à travers l'art et l'architecture.

Les domaines suivants laissent des espaces particuliers au fait religieux. Dans celui du Moyen-Âge, un secteur, dans tous les manuels, s'intéresse à l'Église en Occident. Les thèmes qui s'y retrouvent, trois dans la plupart des cas, ne semblent pas univoques. Le rôle de l'Église dans la société, à travers notamment sa « puissance » (Nathan 5e 2010, p. 80) en constitue le pivot. Elle apparait, par ailleurs, comme un guide de vie, à travers des exemples de laïcs et de moines. Bernard de Clairvaux (Hachette 5e 2009, p.86) ou François d'Assise (Nathan 5e 2010, p.76) font généralement l'objet d'études. Au-delà, ce secteur semble principalement l'occasion de la rencontre des monuments religieux du Moyen-Âge, cathédrales, vitraux, tympans ou monastères. Le suivant, sur l'« expansion » de la chrétienté, attribue un thème à l'aspect militaire à travers la Première croisade et, parfois, la *Reconquista.*

Le domaine-secteur, isolé, sur l'Afrique médiévale semble laisser peu d'espace au fait religieux. À l'exception du Magnard, les manuels se limitent aux empires du Mali et du Monomotapa. Une seule étude nous concerne explicitement « le pèlerinage à la Mecque de Mansa Moussa » (Magnard 5e, 2009, p.116), ce qui peut paraitre paradoxal alors que l'essentiel du continent reste non monothéiste. Cette construction va de pair avec un des thèmes toujours présents dans ce secteur, la traite orientale et transsaharienne. Quelques autres sujets, en histoire des arts, renvoient aux masques dans le Nathan (2010, p.112), ou aux statues dans le Belin (2009, p.109), et peuvent ouvrir sur un traitement du religieux. Finalement, le continent dans son ensemble nous parait construit dans la dépendance de l'Islam.

Le dernier domaine présente trois ou quatre secteurs différents, que les auteurs assemblent ou non la renaissance et la Réforme. Dans les deux cas, l'émergence du

protestantisme apparait. Encore une fois, le cours ne visite pas la religion par les pratiques ou les croyances, mais par la crise qui se trame derrière Luther ou Calvin. Le Magnard (2009, p.176) et le Nathan (2010, p.150) offrent aussi une étude à Ignace de Loyola ce qui implique donc un traitement de la contreréforme catholique. Dans tous les cas, la crise politique et l'évolution qui suit passent au premier plan.

Les guerres de religion apparaissent dans le dernier secteur, sur l'affirmation du pouvoir royal. Cinq manuels (Nathan 2010, p.168 ; Magnard 2009, p.194 ; Hachette 2009, p.188 ; Bordas 2009, p. 136 ; Belin 2010, p.156) consacrent une étude à Henri IV, comme acteur du renforcement monarchique. Parallèlement, des leçons, dans quasiment tous les ouvrages, présentent les conflits eux-mêmes alors que le massacre de la Saint-Barthélemy apparait dans différentes études (Belin 2009, p.154, Hachette 2009, p.188 ; Hatier 2009, p.164 ; Magnard 2009, p.194). Tout semble se conclure comme si l'opposition s'arrêtait avec Henri de Navarre. Entre la féodalité, qui possède un secteur du domaine médiéval et le règne de Louis XIV, la guerre de religion apparait comme un élément fédérateur.

Ce second niveau offre donc un espace moindre au fait religieux alors que les monothéismes en constituent la clé de voute à travers un domaine entier sur l'islam et différents secteurs sur l'Église médiévale et la réforme protestante. Il renvoie enfin à des évènements religieux, qui traduisent les conflits qui l'entourent dans une histoire purement politique.

## 9.3 La 4e, le début de la laïcisation

La 4e accorde peu d'espace au fait religieux. La période contemporaine débute et la sécularisation se ressent. Aucun domaine ni aucun secteur ne s'y consacre. Cependant, si nous descendons au niveau des thèmes et des études, nous retrouvons quelques allusions.

Aucun sujet du secteur sur les Lumières n'évoque le religieux, mais les études sur Voltaire, comme les leçons plus générales ne vont sans doute pas sans en traiter. Parallèlement, au sein du domaine sur la révolution et du secteur sur la France nouvelle tous les manuels, excepté le Belin, consacrent une étude aux rapports entre la révolution, l'empire et les religions.

Au sein du grand domaine qui suit, consacré au XIXe siècle, le premier secteur devrait aborder les évolutions idéologiques et religieuses de la société industrielle. Cependant, seul le Nathan (2011, p.124) semble évoquer le second versant dans l'un de ses cours. Le secteur sur l'évolution politique de la France entre Vienne et la Première Guerre mondiale offre logiquement un espace à la question religieuse. Belin (2011, p.132), Bordas (2011, p.164), Hachette (2011, p.154), Hatier (2011, p.140) et Nathan (2011, p.144) fournissent des études sur la séparation des églises et de l'Etat. Ils consacrent aussi, à l'exception du premier, une étude à Jules Ferry, qui passe sans doute par une allusion à la laïcisation de l'école. La loi de 1905 entre dans le cadre de l'affirmation de la

IIIe République, et donc dans les leçons qui s'y rapportent, comme la conclusion et des instabilités du XIXe siècle. Dans tous les cas, la 4e semble devoir se concentrer sur le catholicisme et, sans doute, principalement sur son rapport au politique.

## 9.4 La 3e, la religion de notre temps ?

Nous voici arrivés aux portes de notre présent, et au dernier niveau de la scolarité obligatoire. Comme nous le notions, le programme laisse peu d'espace au fait religieux. Nous retrouvons, comme chaque fois que nous traitons de ces périodes, l'usage du terme de « Juif », en lien avec la Shoah. Parallèlement, l'instabilité contemporaine, notamment le 11 septembre 2001, peut induire des allusions au fait religieux, à nouveau dans une dimension belliciste, comme l'étude sur le Moyen-Orient au sein du Hatier (2012, p.152).

## 9.5 Le 2de, une très longue histoire en un temps contraint

Nous l'avons noté, le programme de 2de consacre tout un secteur au fait religieux. À travers le Moyen-Âge, la classe doit visiter la chrétienté occidentale. Celle-ci comporte un foisonnement de sujets qui abordent l'encadrement des fidèles, les pratiques ou les monuments liés à la religion. Nous retrouvons ainsi des études qui évoquent les paganismes européens comme les hérésies ou le judaïsme, voire dans un cas singulier, l'orthodoxie. Cependant, les thèmes fluctuent entre l'exclusion, la répression et l'expansion. Ces orientations influencent nécessairement les sujets et leurs constructions.

Une des critiques faites à ce programme a résidé dans la disparition de l'islam et de l'orthodoxie, qui étaient jusque là abordés dans un domaine centré sur la Méditerranée. Les défenseurs évoquaient alors un traitement de ces objets dans le domaine moderne. En effet, Constantinople prend une dimension religieuse dans un certain nombre de manuels, comme le Magnard (2010, p.146). Pour autant, une seule étude traite de l'Islam et ses fondements (Hachette 2de, 2010, p.168). Le domaine moderne, dans son secteur sur la renaissance, consacre aussi un thème, deux sujets, à la Réforme, autour de Martin Luther principalement.

Pour la période antique, une étude, au sein du secteur (ou du thème) sur Athènes, renvoie aux Panathénées, dans tous les manuels. Les études sur « l'édit de Caracalla » doivent, sans doute, faire allusion à l'argument religieux. Le Hatier fusionne Athènes et Rome en un seul secteur qui se confond avec le domaine. Cependant, sa construction reprend celles des autres maisons d'édition.

Enfin, nous retrouvons, épars, des sujets qui renvoient au fait religieux. Une étude au sein du Cote (2010, p.174) évoque l'art aztèque et sa connotation religieuse. Parallèlement, de façons diverses, les secteurs sur la révolution et l'empire abritent des études ou des leçons sur les rapports entre la religion, ou l'Église catholique, et la

Révolution et l'Empire. Dans tous les cas, nous constatons que le christianisme occidental occupe l'espace principal. Le rapport entre le religieux et le pouvoir politique domine. Le poids de l'Église catholique romaine sur le Moyen-Âge le montre bien et nous retrouvons aussi cette orientation pour Athènes et Rome. Parallèlement, les études du secteur révolutionnaire renvoient aux tentatives de subordination du religieux par le politique, entre constitution civile et concordat.

## 9.6 La 1re, le XXe siècle et notre temps

Les manuels de 1re divergent entre eux dès les secteurs. Le programme n'est pas trahi, mais des constructions plus ou moins précises permettent de développer des secteurs dans certaines maisons. L'un de ceux-ci aborde ce qui nous intéresse : le rapport entre la République française et la laïcité. Si Bordas (2011, p.364-381) et Belin (2011, p.328-345) lui accordent des secteurs autonomes, les autres manuels ne composent qu'un thème au sein d'un secteur qui évoque l'adaptation de la République aux évolutions de la société.

À l'opposé, d'autres manuels comme le Hachette (2011, p.324 ; 2011, p.326) ne consacrent que deux sujets à la religion, une leçon et une étude. Des interrogations plus contemporaines disparaissent, comme celles relatives au voile à laquelle le Belin (2011, p.338) consacre une étude. La différence affecte donc le volume, mais pas simplement. Le Quintrec n'accorde pas de secteur à la laïcité, mais cinq sujets lui sont consacrés.

Par ailleurs, certains manuels comme le Cote (2011, p.320) accordent une étude à l'école dans le secteur qui aborde l'enracinement républicain. Le sujet n'occupe alors pas les mêmes fonctions, qu'il apparaisse dans le rapport entre la république et les religions, qui reste en construction, ou dans le mouvement « fini » de l'édification républicaine.

Comme dans les autres niveaux qui couvrent la Seconde Guerre mondiale, nous nous trouvons aux limites du religieux avec le mot « juif ». Une autre étude, isolée, se retrouve au sein du Cote (2011, p.208), évoque le culte du chef. D'autres espaces semblent devoir abriter, au moins, des paillettes de religieux, c'est le cas notamment du thème consacré à la décolonisation de l'Inde et du Pakistan. Avec ces religions qui désignent des communautés, nous retrouvons la situation de la Shoah, aux limites de notre objet. Les thèmes consacrés au début XXIe siècle, et notamment au 11 septembre 2001, présentent une autre situation, puisque nous retrouvons avant tout une interprétation politique de l'Islam.

## 9.7 Les Tles, de nouvelles approches

Le programme de Tle L et ES possède dans sa construction atypique un vaste secteur lié au fait religieux dans la période contemporaine : *Religion et société aux États-Unis depuis les années 1890*. Nous rencontrons donc plus d'un siècle d'histoire autour des protestantismes et des minorités sous le patronage d'un état fédéral qui exprime sa propre laïcité. Si nous retrouvons sensiblement toujours les mêmes idées, les thèmes varient en fonction des manuels. En règle générale, nous observons d'un côté la religion

dans les débats de société, droits civiques (Hachette T^le^, 2012, p.166) ou procès du singe (Belin T^le^, 2012, p.194). D'un autre côté, nous percevons un ou deux thèmes sur le pluralisme religieux et la laïcité de l'état. Enfin, nous retrouvons aussi, parfois, un thème consacré aux évolutions de la société. Au-delà, les sujets, relativement nombreux, varient et offrent un large panel de questions.

Les autres domaines fournissent des espaces plus ou moins grands. Le premier qui traite du rapport des sociétés à leur passé, évoquent ainsi Jérusalem, Rome et Paris, dans un ou trois secteurs. La dimension monumentale du fait religieux y occupe donc une place importante, entre l'esplanade des mosquées, la basilique Saint-Pierre et le Panthéon. Dans son second versant, il aborde les mémoires de la Seconde Guerre mondiale, dont celles de la Shoah. Au sein du troisième domaine, un secteur se consacre enfin au Moyen et au Proche-Orient. En son sein, au moins une étude, traite explicitement de l'islamisme, que ce soit à travers la révolution iranienne ou les évolutions plus récentes d'Al-Qaïda.

# Synthèse

De cette analyse rapide qui porte principalement sur les titres des études, des secteurs et des domaines, nous pouvons tirer quelques observations. Premièrement, à chaque niveau nous retrouvons une différence importante entre les manuels. Bien entendu, tous respectent le programme, cependant nous notons des variations dans les interprétations.

La Religion s'impose comme base à l'approche des sociétés et des évènements, en structurant autour d'elle certains domaines. Dans ces cas précis, elle sert de prisme principal à l'observation d'une civilisation, dans d'autres, comme la Chine, elle est complètement laissée à la marge. L'art semble une porte d'accès importante vers les questions religieuses. Les sujets qui montrent un fait religieux quotidien ne possèdent de sens que dans les domaines centrés sur les monothéismes.

Nous pouvons enfin observer quelques cultes particuliers, dont les constructions au fil du secondaire et des sujets peuvent permettre d'appréhender davantage celle du fait religieux. Certaines d'entre elles nous paraissent éloignées, dans le temps, dans l'espace ou simplement l'organisation. Elles apparaissent comme composantes de civilisations étudiées, l'Orient ancien, l'Égypte pharaonique, la Grèce, la Rome antique ou l'Inde des Gupta. D'autres se résument à des mentions marginales, les paganismes européens, les cultes aztèques ou chinois ou encore les animismes africains.

À côté de cela, nous remarquons que les religions abrahamiques occupent le plus grand espace. Le christianisme, orthodoxe, protestant et surtout catholique, reste le plus important, l'étalon auquel se mesure l'ensemble. Le judaïsme, ensuite, est enseigné pour ses débuts puis sous la forme de minorités, parfois martyrisées, tout au long de l'histoire médiévale et contemporaine. L'islam, sunnite, apparait enfin comme le principal antagoniste de l'histoire européenne.

Dans tous les cas, les variations entre les manuels et la prescription ne sont pas très grandes. Cette préanalyse montre les religions rencontrées par les élèves et leurs répartitions dans les différents niveaux et périodes. Elle nous permet d'appréhender, en quelque sorte, le sens de la visite. Nous devons cependant aborder les religions elles-mêmes ou, du moins, les noms ou les zones géographiques qui servent à les caractériser.

# Les religions dans les manuels

# 10. Les religions éloignées (par le temps ou l'espace)

Nous choisissons dans un premier temps d'aborder les religions minorisées, reléguées dans les premières années du secondaire. Elles ont toutes en commun de ne pas appartenir au tronçon abrahamique et de n'apparaitre qu'occasionnellement au détour de quelques secteurs. Plus que l'Islam ou le Judaïsme, elles constituent le fait religieux autre, animiste, polythéiste, païen, une ombre sépulcrale et exotique à la lisière de l'univers commun des élèves.

Scheid (2002) intitule son intervention : *que peuvent nous apprendre les religions « mortes » ?* Cette question nous a semblé pertinente, plus que son traitement, succinct, seulement romaniste et tourné autour d'un enseignement de l'histoire comme outil de défense contre un usage politique dangereux du passé. Nous la détournerons légèrement : « que peut nous apprendre l'enseignement des religions "mortes" sur l'enseignement du fait religieux ? »

## 10.1 Les religions de l'Orient ancien et de l'Égypte

Au début du secondaire, repoussée dans le lointain souvenir de l'élève, *l'histoire commence à Sumer*, pour reprendre un titre de Kramer (1956). L'Orient ancien renvoie à l'espace entre la Mésopotamie et l'Égypte. Il apparait comme lieu d'invention de l'écriture et de l'État. Les six manuels de 6e et leurs six domaines composent ses uniques représentations. Dans ce corpus, seul le Hachette sépare la Mésopotamie et l'Égypte en deux secteurs.

La question religieuse semble plus présente pour l'Égypte que pour les quelques cités-États mésopotamiennes. C'est ainsi que le Hachette (2009, p.28) et le Hatier (2009, p.18) consacrent des leçons à la religion, ou aux croyances égyptiennes, alors que le Nathan (2009, p.22) évoque les relations entre les hommes et les dieux dans les deux aires. Cette dichotomie n'apparait pourtant pas dans le programme qui reste d'ailleurs très vague.

Les notions d'« état », de « cité » et d'« écriture » apparaissent à la base du domaine. Les allusions au fait religieux s'inscrivent dans ce cadre-là. La ville mésopotamienne et sa dimension politique donnent ainsi l'espace à la construction du religieux, qui se traduit dans des bâtiments précis. Mari, Ur ou Uruk apparaissent sous la forme de plans (Bordas 6e, 2009, p.21), de reconstitution (Hachette 6e, 2009, p.17) ou de photographies aériennes (Belin 6e, 2009, p.16) dont les ziggourats et temples surgissent. La manifestation monumentale du religieux égyptien se retrouve dans le funéraire, entre Gizeh et Saqqarah.

Les manuels présentent les dieux qui organisent le monde, alors que les hommes leur rendent des cultes. La leçon sur la religion égyptienne du Hachette (2009, p.28) renvoie ainsi aux pratiques rituelles et à l'édification de temples. Par opposition, dans le secteur mésopotamien, en l'absence de traitement des croyances ou de la religion, deux documents illustrent le paragraphe du cours sur le polythéisme (Hachette 6e, 2009, p.14). L'un cite la traduction d'une tablette, l'autre la photographie d'une stèle. Pour autant, les questions qui s'organisent autour de ces documents dépassent le rituel pour le politique. Dans l'un (annexe G.1, p.239), Ur-Nammu honore un dieu d'une offrande, dans le second (annexe G.2, p.239) une liste énonce les biens envoyés par des villes et villages à Nippur, en hommage à Enlil. Aucun manuel n'ignore le lien étroit du divin à l'état. Pour la Mésopotamie, le roi représente le dieu de la cité, dont il est le « grand prêtre ». En Égypte, Pharaon est un dieu.

Dans les études qui se rapportent aux premières écritures, principalement le cunéiforme, l'usage religieux apparait. Elles permettent la diffusion des mythes, ce qui se traduit notamment dans le cas d'Uruk, par une référence à Gilgamesh.

### 10.1.1 Lorsque la religion est le sujet

Trois leçons renvoient directement au fait religieux.

- Les croyances des Égyptiens dans le Hatier (2009, p.18)

La première leçon traite des croyances des Égyptiens, dans le Hatier. Elle s'organise en deux grandes parties. La première évoque l'ordonnancement du monde et le rôle des dieux dans la protection de l'Égypte. La dimension locale de certaines divinités et les rites au sein des temples, réalisés par les prêtres ou les pharaons, ne sont pas beaucoup développés. Un seul document la complète, des vues d'artistes des dieux égyptiens.

La seconde partie, qui s'appuie sur quatre documents et des questions, fait référence aux pratiques funéraires, ou du moins aux représentations de la mort des Égyptiens. Divisée en deux paragraphes, elle tisse ensemble leurs croyances et leurs pratiques. La foi en une autre vie vient justifier la momification et la réunion de mobilier funéraire. Un extrait du texte des pyramides énonce des commandements faits aux morts, alors qu'une fresque montre la pesée des âmes, et remet en scène les divinités. De même, les photographies d'une momie et de l'intérieur d'un mastaba illustrent la construction funéraire. Paradoxalement, si le texte précise que les croyances en la vie éternelle se

diffusent dans la société au 3e millénaire, les documents ne portent que sur des cas royaux. Le besoin d'offrir des documents symboliques aux élèves, ou la gestion d'un stock d'images implique sans doute ce choix.

- Les hommes et leurs dieux en Orient, dans le Nathan (2009, p.22)

Le Nathan présente une leçon intitulée *les hommes et leurs dieux en Orient.* Dans un premier temps, le texte d'auteur évoque le rôle du roi. Son rattachement au divin apparait dans le premier paragraphe et ses actes dans le second. Il conduit à penser les actions du souverain comme légitimées par les dieux. La seconde partie évoque les croyances, entre le polythéisme et la relation à l'au-delà. Le premier paragraphe présente les cités-États mésopotamiennes, et l'existence de cultes poliades, mais aussi de divinités communes, comme le second paragraphe et l'unité religieuse de l'Égypte. Les rites se limitent alors à des offrandes dans les temples. Parallèlement, la croyance en la vie après la mort justifie les pratiques d'embaumement.

Trois ensembles de documents correspondent au texte. Le premier réunit une statue de Sargon qui illustre une biographie à la première personne. Les questions se consacrent au rôle d'Ishtar dans la désignation du roi. Le second ensemble associe une statue de Pépi Ier, qui possède un véritable intérêt à travers les attributs divins, à un texte issu de sa pyramide. Il présente à la fois la croyance en une vie après la mort, et le lien entre le divin et le souverain. Enfin, le troisième ensemble associe un lot de statuettes votives orientales à un extrait sur Hapi et la crue du Nil. Les questions conduisent la réflexion des élèves vers la relation des fidèles à leurs dieux. Les figurines « prient pour la vie des habitants », alors que le texte explique les raisons de la dévotion des Égyptiens.

La problématique : « quelles sont les croyances des hommes en Mésopotamie et en Égypte au IIIe millénaire avant Jésus-Christ ? ». La pratique occupe plus d'espace que la croyance. Nous retrouvons alors une confusion qui se tisse dans le champ lexical du fait religieux.

- Les croyances et les pratiques religieuses des Égyptiens du Hachette (2009, p.28)

Dans le secteur sur l'Égypte, une leçon se consacre à leur religion. La problématique, divisée en deux, permet de rendre compte de la réalité complexe : « Quelles sont les croyances des Égyptiens ? Comment rendent-ils hommage à leurs dieux ? » Nous retrouvons alors deux parties, l'une sur les mythes et les dieux et l'autre sur les rites. La construction reste similaire à celles que nous avons vues. Les documents s'assemblent autour de ces questions. Un morceau d'Hérodote évoque la fonction des prêtres, au Ve siècle avant Jésus-Christ, soit mille ans après la période étudiée, ce qui donne de la religion l'image d'un objet immobile. Un extrait du texte des pyramides raconte, par ailleurs, le mythe d'Osiris. Nous retrouvons ensuite le jugement des âmes et une représentation de dieux égyptiens. La croyance légitime les pratiques de dévotion, ce qui correspond, quelque part à l'organisation praxéologique de la religion.

- Une étude de Gizeh

La question funéraire occupe une place importante dans la construction de l'Égypte, même si des éléments mésopotamiens peuvent apparaitre. Le Belin (2009, p.18) consacre une étude au plateau de Gizeh autour de la problématique : « que nous apprennent les pyramides de Gizeh sur la civilisation égyptienne ? » Nous retrouvons l'habituelle photographie du complexe, une statue de Képhren et une barque funéraire, ainsi qu'une coupe transversale de la pyramide de Khéops et un texte d'historien qui narre sa construction. Les questions concernent, principalement, la dimension divine de la personne royale et du tombeau. X doit alors se servir des légendes, qui apportent toutes les réponses, afin de mettre en lumière la représentation divine de Képhren, ou l'ensemble de temples qui accompagne les pyramides. La dernière question, la plus importante, développe les raisons de cette construction. Les élèves doivent relier le pharaon, l'au-delà et les dieux.

- Organisation praxéologique

Ces trois sujets renvoient à une organisation similaire pour l'Orient ancien. L'entrée dans le religieux passe par le monument, l'État et la relation intrinsèque entre ces deux ensembles. Dans tous les cas, nous nous retrouvons devant un type de tâche « décrire », associée à la construction d'un tableau qui décrit les pratiques des Égyptiens et Mésopotamiens, dont les croyances deviennent des justifications.

| | |
|---|---|
| théorie | Polythéisme/Vie éternelle/Pouvoir centralisé |
| technologie | Conservation du corps sur terre/voyage de l'âme du défunt vers le monde des dieux/ascendance divine du souverain/besoin de vivre dans l'autre monde |
| technique | Construction de pyramide/momification/barque funéraire/temple/offrandes/mobilier funéraire/pharaons avec attributs divins |
| tâche | Décrire les pratiques funéraires égyptiennes |

*Tableau 9: Complexe de praxéologie correspondant à la tâche « décrire les pratiques funéraires égyptiennes »*

Nous retrouvons, par ailleurs, le poids de la distance qui s'impose sur cette histoire. La dimension monumentale et iconique de l'architecture funéraire, comme les ruines des cités et la confiscation de l'écriture par les élites, entraine une représentation biaisée de ces religions anciennes, qui se limitent à un traitement des puissants, les rois et pharaons. Nous pourrions opposer à cette construction celle du Bordas qui, en se concentrant sur la pyramide de Khéops et son statut de « merveille du monde », parle tout autant de la puissance du souverain que de la question religieuse.

Enfin, nous notons que le temps s'arrête, ce qui est d'ailleurs le propre du tableau. Pour expliquer les rites qui entourent Gizeh, le Bordas (2009, p.22) et le Belin (2009, p.18) associent ces monuments du 3$^{e}$ millénaire avant Jésus-Christ aux papyri du livre des morts datant de la fin du 2$^{e}$ millénaire. Nous retrouvons une image fixe des croyances comme des pratiques. Parallèlement, l'emploi de fragments d'Hérodote, donc

du V$^{e}$ siècle avant Jésus-Christ, renforce cet effet. Tout cela va à l'encontre de la littérature. Celle-ci met en lumière l'évolution de la religion. Le cas le plus emblématique est sans doute celui d'Akhenaton qui tranche complètement avec la religion traditionnelle, mais hors de ça les fonctions des dieux comme leurs pratiques changent tout au long de la période (Traunecker, 2012). Au-delà de l'écart entre la religion enseignée et celle que l'égyptologie parvient à reconstruire, nous retrouvons aussi des écarts entre les dates des documents et les bornes que le secteur se donne. Le texte d'Hérodote, notamment, est bien postérieur à celles-ci.

## 10.1.2 Le premier vocabulaire religieux

Une grande partie du vocabulaire lié à ces domaines renvoie au fait religieux. Au début du cursus secondaire, ce vocabulaire nous présente les contours de ce que les auteurs estiment nécessaire à l'apprentissage de l'histoire, au-delà de l'Orient ancien. Nous retrouvons un langage circonstancié voisin de mots qui dépassent la période, voire la discipline. Pour autant, nous remarquons que ce vocabulaire varie énormément entre les différentes maisons. La plupart des manuels accordent une phrase à « Ziggourat ». « Momie », « momifié », ou encore « sarcophage » et « hiéroglyphes », bien que dépassant largement le cadre égyptien, restent attachés étroitement à la question funéraire. La dimension sacrée des hiéroglyphes se limite d'ailleurs souvent à l'explication de son étymologie, dans quelques manuels, dont le Bordas (2009, p.18).

Pour autant, d'autres définitions plus générales entrent en scène : « Polythéisme » (ou « polythéiste »), « temple », « prêtre » ou « culte ». Dans la plupart des cas, simples, elles s'inscrivent dans le cadre du cours, ce qui impose la construction d'obstacles. « Sarcophage », dans le Hatier (2009, p.18), évoque un « cercueil égyptien ». « Temple », dans le Magnard (2009, p.12), « bâtiment religieux où l'on célèbre le culte d'une divinité », ou dans le Hatier (2009, p. 18), « bâtiment construit pour un dieu », s'inscrit dans le contexte, mais peut s'avérer un obstacle plus tard. De même, « momie » peut trouver un sens ouvert, dans le Hachette (2009, p.28), ou un autre fermé, comme dans le Hatier (2009, p.18) : « Un cadavre préparé pour être conservé. Il est vidé de ses viscères et enveloppé dans des bandelettes ». La construction des lexiques des manuels renvoie à des usages différents, entre l'ajout de vocabulaire au répertoire de x ou une aide à l'étude d'un sujet précis.

Par ailleurs, des concepts plus larges, mais nécessaires, « dieu » ou « religion », peuvent paraitre complexes et cependant perçus comme allant de soi par les auteurs. Dans cette même optique, nous avons évoqué le cas de la « croyance » et de la « pratique » qui se confondent dans les leçons. Ils composent un vocabulaire général du religieux appréhendé par les auteurs comme déjà acquis par les élèves de sixième.

### 10.1.3 Une vision du fait religieux dans le contexte de l'Orient ancien

Tout pris en compte, nous arrivons à percevoir le fait religieux dans cet orient ancien. Nous retrouvons des constructions différentes, pour la Mésopotamie, centrées sur l'aspect administratif et agricole, et l'Égypte tournée vers le religieux et surtout le funéraire. Dans tous les cas, la religion reste contrainte dans cette mise en intrigue.

Lorsque le religieux vient à être abordé pour lui-même, les pratiques n'expliquent pas les croyances. L'approche se base sur les monuments et les vestiges archéologiques qui mettent en avant les puissants. Dans le cadre théorique de la construction des États, le souverain occupe une part prépondérante, à la fois intercesseur privilégié des divinités et dieu lui-même.

La littérature conduit cependant à mettre un bémol à cette affirmation. Le pharaon vivant, par exemple, n'est généralement pas considéré comme dieu vivant. Présent par la volonté du dieu, suivant « l'idéologie pharaonique », il doit maintenir l'ordre du monde (Bonhême, 2009). Le culte qui leur est rendu après qui leur est rendu relève alors souvent de l'intérêt politique, à travers la glorification d'une volonté expansionniste, par exemple (Traunecker, 2012). Par ailleurs, la religion apparait fixe, en ce qui concerne l'Égypte. Plusieurs centaines d'années disparaissent parfois, au profit des associations documentaires.

## 10.2 La Grèce antique, ou la religion comme ciment

Aux origines de la civilisation occidentale, la Grèce antique occupe de longue date une place dans l'enseignement. Numa Denis Fustel de Coulange (1927) évoque déjà le poids de cet enseignement sur les personnes de son époque. Elle s'impose en 6e et en 2de. Au collège, au sein d'un vaste domaine, entre les périodes archaïque et hellénistique, Athènes incarne l'époque classique. La ville attique persiste ensuite comme lieu de naissance du citoyen, au lycée. La religion devient alors le ciment de la civilisation, dans sa dimension poliade avant tout.

### 10.2.1 Un grand domaine en 6e

Le second domaine du niveau de 6e s'y consacre. Il se découpe en trois secteurs qui correspondent aux trois périodes traditionnelles de l'histoire grecque : archaïque, classique et hellénistique. Le dernier secteur laisse le choix entre Alexandre et les savants, mais les manuels présentent toujours les deux. Nous pouvons observer ce faisant la restriction de la focale, dans un premier temps, la Grèce archaïque aborde l'intégralité de la civilisation. La Grèce classique se résume à Athènes. Enfin, la classe se concentre autour d'acteurs singuliers, les savants ou Alexandre le Grand.

- La méditerranée grecque du premier secteur

Le premier secteur accorde un espace conséquent à notre objet. Son premier thème renvoie à l'organisation des cités, le second traite la religion commune dans les mythes, les dieux comme les rites. Sa dimension monumentale reste présente, les pages de garde montrent des ruines de temples, comme celui d'Agrigente (Bordas 6e, 2009, p.28). Au-delà, dans le premier thème, est abordée l'unité de base de ce monde, la cité. Une étude se consacre alors à l'une d'elles, Cyrène dans le Nathan (2009, p.30) ou Massalia dans le Hatier (2009, p.32). La reconstitution, obligatoire, de la polis montre les édifices religieux.

Une variation sur la relation au divin se lit dans la leçon du Hatier qui renvoie à la méditerranée grecque et à la colonisation. « Après avoir consulté les dieux, ils cherchent un site et fondent une nouvelle cité, parfois en affrontant les peuples déjà installés dans la région. […] Mais elle a souvent les mêmes dieux protecteurs et la même organisation que cette dernière, et garde des liens avec elle » (2009, p.34). Nous retrouvons alors deux fonctions différentes. La présence d'un temple dans la polis renvoie à la technique de l'édification urbaine. Elle traduit la relation à la divinité poliade. La divination relève encore de la technique de la colonisation. Elle place cependant un élément de technologie à travers la croyance dans la parole divine et la communication avec les dieux.

Le second thème s'appuie sur deux facettes de l'union religieuse et culturelle du monde grec. D'un côté, nous visitons les croyances et les mythes, de l'autre les sanctuaires panhelléniques qui permettent la rencontre des villes en l'honneur des dieux. Dans tous les livres, une double-page se réfère à l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Celle-ci n'apparait pas explicitement comme relevant de l'histoire de l'art, mais fonctionne de façon identique. Le sujet reste l'œuvre d'Homère dont la paternité lorsqu'elle est mentionnée n'est jamais remise en cause. Parallèlement, Olympie et Delphes donnent l'occasion d'études de sanctuaires.

- L'Attique du deuxième secteur

Le deuxième secteur, sur Athènes, présente plus de variations dans son architecture. Au minimum, nous retrouvons deux thèmes. L'un décrit la société athénienne, ses composantes comme les bâtiments civiques, l'autre, l'exercice de la citoyenneté athénienne. Ce dernier point l'unit au secteur présent en 2de. Le Hatier (2009, p.60) ajoute à cela un thème sur la religion dans la cité, autour d'études sur *Dionysos et le théâtre*, *la fête des Panathénées* et *les vestiges de l'acropole*. Les Panathénées restent un passage obligé, qui implique un exposé de la frise du Parthénon.

- Alexandre ou les savants

Les deux derniers secteurs (réunis dans le Hachette, Magnard et Nathan) ne possèdent pas véritablement de référence au fait religieux. Quelques maquettes de cités hellénistiques, comme Pergame (Magnard 6e, 2009, p.66), renvoient encore à la présence de temples. Autour d'Alexandre, des documents laissent apparaitre sa volonté syncrétique à travers les cornes d'Amon (deux pièces au sein du Belin 6e, 2009, p.67) alors que des textes mentionnent sa prétention à la divinité.

Par ailleurs, nous retrouvons une sculpture de Sérapis dans le Nathan (2009, p.71). D'un autre côté, quelques allusions relient Hippocrate à Asclepios, comme la longue note biographique que lui consacre le Belin (2009, p.70). Le Magnard (2009, p.74) de son côté cite un document sur le « mal sacré » qui pourrait permettre d'aborder la vision religieuse du monde.

## 10.2.2 Un secteur politique pour la 2de

La visite de la Grèce antique en 2de est plus courte. Au sein d'un domaine sur l'invention de la citoyenneté, elle propose de passer par Athènes. Seul le Hatier n'opère pas explicitement la division en deux secteurs et fusionne Attique et Latium. La structure reste la même, le manuel économise simplement une page de garde. Dans tous les cas, deux thèmes se succèdent, le premier aborde la société athénienne, le second renvoie à l'exercice de la démocratie. Comme en 6e, les Panathénées, principalement à travers l'étude de la frise du Parthénon, constituent un passage obligé. La religion grecque suit alors le même modèle, celui d'un outil de l'unité athénienne.

## 10.2.3 le vocabulaire du fait religieux

Les manuels de lycée fournissent entre zéro et quatre mots de vocabulaire, certains abordent des ensembles génériques, d'autres restent propres à Athènes. Le Quintrec, par exemple, ne présente qu'un lexique circonstancié : « Acropole », « Archonte », « Panathénées » et « Dionysies ». « Acropole » (2010, p.44) désignerait la seule colline sacrée d'Athènes (comme dans le Belin de 6e), le mot s'emploie pourtant pour n'importe quelle polis. À l'opposé, le Magnard (2010, p.46) dépasse largement la zone, avec « religion civique » et « sacrifice ». Le Hachette (2010, p.56) préfère le terme de « culte civique » qu'il ne définit que dans le cadre de la société grecque.

Les manuels de 6e renvoient pour leur part à une dizaine de mots de vocabulaire qui correspondent en grande partie à l'ensemble panhellénique absent du programme de 2de. « Héros », « mythe » ou « oracle » permettent d'appréhender ces leçons sur la culture commune. Comme plus haut nous pouvons trouver quelques incohérences dans ces définitions. « Héros » apparait comme l'enfant d'un dieu et d'une mortelle, mais Ulysse, souvent cité comme exemple, ne correspond pas au modèle. Comme dans le domaine sur l'orient ancien, nous retrouvons un vocabulaire généraliste, « polythéiste », « mythe », « autel », « sanctuaire » ou « sacrifice ». Pour ce dernier terme, les manuels ne s'entendent pas. Le Belin (2009, p.34), par exemple, parle d'une « offrande à un dieu qui peut prendre la forme de la mise à mort d'un animal » alors que les autres livres n'évoquent que la « mise au mort de l'animal », comme le Bordas (2009, p.42) qui le dissocie de l'offrande, « don d'aliments ». La littérature différencie « sacrifices sanglants » et « non sanglants » en fonction des fêtes, des dieux et des écoles mystiques (Ellinger, 1992 ; Vernant, 2014), et nous ne restons là que dans le cadre de la Grèce antique. Le Hachette (2009, p.44) renvoie à un autre problème attaché aux raisons, entre « honorer un dieu » ou « obtenir des bienfaits de la part d'un dieu ». Ces deux définitions peuvent être proches, mais renvoient à des relations différentes aux dieux.

Ces variations dans le vocabulaire montrent qu'il dépend tout autant de ce qu'Y pense des connaissances antérieures de x que des choix faits dans les rédactions. Par ailleurs, le sujet semble le même : la « religion civique » athénienne. Certains livres de 2de clarifient le concept, les manuels de 6e ne l'emploient pas du tout.

## 10.2.4 L'Iliade et l'Odyssée

Chaque manuel de 6e présente donc une étude autour des poèmes homériques. Ces études ne s'inscrivent généralement pas dans l'histoire de l'art, mais comme elles, elles renvoient à une œuvre, à sa réception et sa portée. Le fait religieux devient alors un élément d'explication et de compréhension du poème et du récit de l'aède.

Les études citent différents passages de l'épopée, le combat d'Achille et d'Hector, le cheval de Troie ou la confrontation entre Ulysse, Polyphème ou les sirènes. Dans tous les cas, c'est bel et bien le récit qui est mis en avant, la paternité de l'aède ne se discute pas et les représentations de toutes sortes viennent renforcer les extraits. Pour autant, pour en revenir sur le point précédent, la littérature met en question le rôle d'Homère dans la rédaction des deux poèmes (de Romilly, 2014), autant que ses contours continuellement construits depuis plus de deux-mille ans (Casajus, 2010).

Seul le Magnard (2009, p.24) cite un autre auteur antique, Platon, qui écrit dans *la République* la nécessité de lire et d'étudier Homère. Cette même étude donne plus d'espace aux documents iconographiques qu'au texte. Malgré tout, des questions abordent l'implication du divin dans les différentes phases du conflit et du retour à Ithaque. Au-delà de l'œuvre, les manuels évoquent sa place dans la société, et le rôle que peuvent occuper les dieux dans la vie humaine. Nous rencontrons une double réflexion, autour de la nature de l'épopée, création littéraire et mythe.

D'autres mythes apparaissent certains comme des exemples au sein des cours sur la culture ou de la religion commune. D'autres possèdent leurs propres sujets. Un récit, quelque part dans les nuées qui entourent les formes de l'étude, présente Orphée et Eurydice dans le Magnard (2009, p.37).

Le Hatier (2009, p.38) consacre une double page entière au héros. Trois épisodes se succèdent, chacun illustré par un objet. Les textes, sans référence, narrent des exploits de Héraclès, Thésée et Persée. Mais ici encore, elles travaillent sur la figure mythique. Au-delà de l'implication des mythes, dans la construction de la religion grecque, nous observons la différence qui se trace entre l'épopée homérique et les autres récits légendaires.

## 10.2.4 Delphes et Olympie

Tous les livres construisent des études autour des sanctuaires panhelléniques. À l'exception du Magnard qui ne parle que des jeux Olympiques, les manuels abordent aussi Delphes. Nous pouvons cependant noter que s'opposent deux fonctions à travers

les deux lieux. Ainsi le Magnard évoque « un sanctuaire panhellénique : Delphes » (p.32) et « des jeux panhelléniques à Olympie » (p.34).

Les études de Delphes se construisent autour de trois sujets principaux, d'un côté le culte d'Apollon, avec notamment des évocations au combat qui l'opposa à Python. Le Belin (2009, p.36) le Bordas (2009, p.38) et le Nathan (2009, p.38) écrivent dès le titre que le sanctuaire se rattache au fils de Leto. Le Hachette (2009, p.50) et le Magnard (2009, p.32) consacrent un document à la lutte entre le dieu et le monstre. Un second niveau renvoie aux rites. Tous mentionnent le rôle de la pythie, qui rend les oracles, et des passages célèbres, comme la consultation de Crésus, sont présentés. Cependant, le Nathan (2009, p.38), le Belin (2009, p.36) et le Bordas (2009, p.38) insistent aussi sur les Jeux pythiques. Enfin, ils conduisent à la dimension architecturale du site, avec des photographies et reconstitutions des monuments. Le secteur panhellénique s'impose, tout le monde peut venir consulter la Pythie, tout le monde peut participer aux Jeux. À côté de cet aspect géopolitique, le mythe, le rite légitime la construction du sanctuaire comme les célébrations et divinations.

Tous les manuels abordent donc aussi le site d'Olympie, dans une structure similaire. Au premier niveau, nous retrouvons le mythe fondateur. Le Belin (2009, p.34) et le Hatier (2009, p.42) citent Lysias qui attribue à Héraclès la réunion de tous les Grecs, le Magnard (2009, 34) se réfère à Pélops. Dans tous les cas, la figure de Zeus s'impose. Nous visitons ensuite la dimension monumentale du sanctuaire. Temple et complexe sportif, en ruines ou reconstitués, apparaissent dans toutes les études, nous revenons à la dimension monumentale et délabrée. Le Belin (2009, p.34) va jusqu'à montrer une représentation de la statue de Zeus. Enfin, nous retrouvons, dans tous les manuels, le déroulé plus ou moins exhaustifs des rites célébrés tous les quatre ans, depuis les sacrifices jusqu'aux compétitions.

Ces deux sanctuaires et les rites qui s'y déroulent ne sont alors pas visités pour eux, mais pour les fonctions qu'ils occupent, ou incarnent dans le récit. Delphes représente le sanctuaire de la divination toujours ouvert aux cités grecques. Les jeux renvoient à des moments de confrontations pacifiques. Les mythes, les sanctuaires panhelléniques, et les leçons sur la religion commune des Grecs renvoient à une construction similaire. Derrière ces sujets différents se retrouve une théorie de l'unité du monde grec. Celle-ci renvoie à la mise en forme du texte.

## 10.2.5 les cités grecques

Cette technologie s'impose aussi à la présentation des cités, édifiées sur des modèles similaires, autour de sanctuaires semblables. La dimension religieuse apparait alors comme secondaire, elle n'est qu'un élément parmi d'autres de la communauté des citoyens. Le thème se compose généralement de deux sujets. Le premier étudie un cas particulier : Massalia pour le Belin (2009, p.28), le Bordas (2009, p.30), le Hachette (2009, p. 42) et le Hatier (2009, p.32), Cyrène pour le Magnard (2009, p.28) et le Nathan (2009, p.30). Le second constitue une leçon sur la cité.

Les présentations de Massalia diffèrent, mais montrent toutes une reconstitution avec les temples qui la coiffent. Toutes racontent la fondation légendaire et le mariage de Protys et Gyptis ainsi que les raisons des Phocéens pour migrer. Seul le Hatier (2009, p.32) revient sur le lien de la colonie phocéenne à Artémis. Les études sur Cyrène laissent plus de place à la dimension religieuse de la fondation à travers des rappels de l'oracle de Delphes ou de la construction de la cité en lien avec un sanctuaire dédié à Apollon. Dans les deux cas, le rapport au divin apparait surtout dans les monuments, comme toujours lorsque nous sommes face à l'urbanisme. Cependant, ces choix de mises en intrigues autour des deux colonies construisent une cité métissée face à une colonie. Ils traduisent deux approches différentes de la colonisation et de l'impact des divinités dans les évolutions des cités.

Les leçons accolées à ces études obéissent toujours à une même structure qui présente le fonctionnement d'une cité dans une première partie avant de faire référence aux colonies. Nous restons dans une construction de l'unité du monde grec. Des croquis de cités grecques, schématiques, forment un modèle de base, avec une acropole coiffée d'un sanctuaire. Belin (2009, p.30), Hachette (2009, p.40) et Hatier (2009, p.34) l'illustrent de temples en ruine qui symbolisent la présence grecque tout autour de la mer. Dans le creux du texte, la religion constitue un élément commun à toutes les cités, alors que des liens plus forts unissent les colonies et métropoles sous la protection d'une même divinité. Les croyances des Grecs s'inscrivent ainsi, dans une unité de leur civilisation, par la similarité des rites comme les mythes ou les sanctuaires panhelléniques.

### 10.2.6 Athènes

Athènes constitue l'exemple de la cité grecque. Présente dans les programmes de 6e et de 2de, elle tient lieu d'ancêtre des démocraties actuelles. C'est d'ailleurs comme inventeuse de la citoyenneté qu'elle se creuse un secteur en 2de. Pour autant, l'attique du collège diffère de celle du lycée.

Les structures varient en fonction des manuels. Nous retrouvons cependant toujours une apposition de la vie dans la cité à l'exercice de la citoyenneté. Le Hatier de 6e ouvre une brèche dans cette construction en présentant plusieurs thèmes, dont le plus grand s'intéresse à la religion. Celle-ci se retrouve dans tous les manuels. Les Panathénées illustrent ainsi l'unité de tous les habitants. Nathan (2009, p.48), Hachette (2009, p.64) et Hatier (2009, p.66) consacrent aussi une étude à l'Acropole. Ces sujets mettent en lumière l'indivisibilité de la cité et la présente dans toute sa grandeur, loin des questions de citoyenneté.

Les Panathénées fonctionnent toutes sur le même modèle, autour de photographies de la frise du Parthénon et d'autres éléments, reconstitutions de la procession ou plans de la ville. À nouveau, nous rencontrons plusieurs niveaux du fait religieux, le rite, le monument et le mythe qui le surplombent et le justifient. Les manuels mettent en force la participation de toute la population à la grande procession et les sacrifices réalisés par

les magistrats. Nous trouvons par ailleurs d'autres éléments technologiques absents des sanctuaires panhelléniques. En effet, les questions attirent l'attention des élèves sur l'usage politique de la cérémonie.

L'acropole symbolise la cité, elle apparait lorsque l'étude sur Périclès aborde la puissance athénienne. Le Nathan (2009, p.48) évoque son histoire entre la destruction par les Perses et la reconstitution sur les ordres de Périclès lui-même. Dans un sujet sur l'Ecclesia, le cœur des institutions selon le Magnard (2009, p.48), elle apparait en surplomb d'une peinture. L'œuvre du XIXe siècle ne va d'ailleurs pas sans interroger la pertinence de son emploi. Le sanctuaire correspond ensuite, au modèle de l'architecture classique. Elle illustre ainsi une double page d'histoire de l'art au sein du Magnard (2009), qui renvoie à l'architecture, mais étudie seulement les temples de l'acropole. Nous entrons dans le cadre du fait religieux, dans sa dimension monumentale, mais peu de questions s'y réfèrent. À peine l'introduction note-t-elle :

> « Le temple grec n'est pas un lieu de culte : c'est la maison d'un dieu et de sa statue. Les Grecs, grands mathématiciens et architectes, ont donc cherché à rendre hommage à leurs divinités par l'harmonie des lignes, des proportions parfaites et la beauté des matériaux » (p.56).

La double page revient alors à montrer les prouesses et les styles employés pour rendre grâce aux dieux, en l'occurrence à Athéna. Nous pouvons aussi interroger l'usage de la désignation « lieu de culte ».

Le fait religieux apparait enfin dans les leçons afin d'évoquer l'unité athénienne qui se retrouve déjà dans les études sur les Panathénées. Cette indivisibilité renvoie à la relation entre les habitants et la déesse protectrice, autour du sanctuaire, mais aussi à la relation entre les citoyens et les autres, qui se réunissent pour les Panathénées. Les cérémonies en questions apparaissent ainsi à la fois « religieuses et civiques ». Le Bordas (2009, p.60), dans sa leçon sur l'organisation politique, évoque la participation aux rites comme un devoir patriotique. Le Magnard (2009, p.42) suit une construction similaire, en mentionnant le duel entre Athéna et Poséidon, mais aussi l'édification du centre urbain par Thésée. Les fêtes religieuses forgent l'unité de tous les habitants. À côté des Panathénées apparaissent les Dionysies, qui permettent de montrer qu'Athènes respecte d'autres dieux, et que le théâtre est un lieu de culte.

Le Hatier offre tout un thème à la religion qui associe l'étude sur les Panathénées (2009, p.62), une autre sur les Dionysies (2009, p.60) et une dernière sur l'Acropole (2009, p.66), autour d'une leçon (2009, p.64). Cette dernière comprend deux parties. La première se consacre à l'Acropole. Au-delà d'un récit de la reconstruction du sanctuaire, « avec l'argent de la ligue de Délos » et d'un descriptif de l'Erechteion et du Parthénon, elle termine : « Les temples de l'Acropole doivent honorer les dieux, mais aussi montrer à tous les Grecs qu'Athènes est la plus belle et plus puissante des cités. » Le geste religieux se trouve justifié par une volonté stratégique, un usage politique du religieux. La seconde partie de la leçon fait alors référence aux fêtes qui réunissent les Athéniens, des Panathénées aux grandes Dionysies, qui donnent l'occasion de la création de la tragédie

et de la comédie pour honorer le dieu du vin. Les documents renvoient principalement à l'Acropole, entre sa reconstruction et une photographie de ses vestiges. L'étude consacrée aux Dionysies fonctionne comme les autres, en présentant le Dieu, le rite et le lieu. Les questions portent tout à la fois sur le théâtre, dont les ruines et une reconstruction occupent une page entière, et la relation entre le dieu et l'art.

L'Athènes lycéenne diffère, mais reste étonnamment semblable. Les thèmes et les études fluctuent entre les manuels, mais nous retrouvons quelques constantes. Nous revenons toujours autour de l'organisation de la cité ou des rôles politiques des citoyens. En ce sens, au sein d'un domaine qui montre la création de ce titre, le secteur le présente marqué par la religion. Quelques études, enfin, font référence aux arts de la *polis*, pour en revenir à son organisation politique. Le fait religieux peut cependant sourdre dans tous les sujets. Le Hatier (2010, p.52), dans le peu d'espace qu'il consacre à Athènes, mentionne la participation de toutes les communautés attiques aux fêtes civiques, mais aussi, en écho aux manuels de 6e, l'union de toutes les cités grecques autour de sanctuaires panhelléniques.

La religion apparait intrinsèquement liée à la politique et l'étude que Belin (2010, p.46) accorde à Périclès, le montre sur les deux fronts. Contrairement aux livres de 6e, et quasiment à tous ceux de 2de, le Hachette (2010, p.56) consacre une étude à l'Agora et à la Pnyx en précisant la présence de sanctuaires en ces lieux, temple d'Héphaïstos et de la tribune des héros éponymes. Il présente alors l'occupation de l'espace civique par le culte. Ce même manuel aborde la citoyenneté, dans la leçon (2009, p.54), à travers le respect des lois, l'interdiction de l'impiété ou l'Éphébie. Les devoirs reviennent par ailleurs dans l'exercice de fonctions religieuses, des magistratures de prêtrise, ou de l'assistance aux cérémonies religieuses.

Au sein d'une étude sur les citoyens, le Magnard (2010, p.44) accorde un développement d'une longue partie sur les cultes pratiqués. Les Panathénées apparaissent comme une réunion, et une implication des corps subalternes dans la cité. Par ailleurs, la représentation des différents exercices du pouvoir, depuis les débats à l'ecclesia jusqu'à ceux à la Boulé, est associée à des rites. Ce manuel introduit alors le concept de « religion civique » qu'il définit simplement par l'« ensemble de rites organisés et célébrés publiquement par les citoyens ». Parallèlement, le cours mentionne l'absence de séparation entre religieux et profane dans la vie athénienne, ce qui nous fournit un autre élément de théorie pour comprendre son fonctionnement.

Le théâtre renvoie, par ailleurs, dans tous les manuels qui lui consacrent une étude, à cette collusion. Alors que certains le construisent comme une critique de la démocratie et de la société athénienne, la relation au culte de Dionysos reste présente avec le récit des rituels associés comme les sacrifices en son honneur.

Nous retrouvons des mises en intrigues similaires du religieux. Dans la majeure partie des occurrences, son évocation passe par des thèmes consacrés à la société ou à la vie politique. Dans tous les cas, il semble inhérent à la citoyenneté. Elle agit comme un outil

politique et diplomatique. L'autre versant de la religion convoqué, à travers les documents illustratifs, aborde l'aspect monumental. Aucune mention d'une relation personnelle aux dieux n'apparait. Comme objet du récit, ou du tableau, de la vie politique athénienne, le fait religieux peut se trouver justifié par la croyance, mais aussi par des nécessités politiques. L'explication de la reconstruction de l'Acropole par Périclès, pour marquer les esprits autant qu'honorer les dieux, fournit un exemple. Le religieux se retrouve alors imbriqué dans des organisations praxéologiques qui les dépassent, et les inscrivent dans une théorie de la Grèce antique et du politique.

## 10.2.7 la religion des Grecs

Panhelléniques ou poliades, nous rencontrons toujours la religion civique des Grecs, celle qui les unit. Bien que lointaine et morte, les manuels la décrivent pour elle-même et pour la place qu'elle occupe dans la civilisation ou la cité. Elle apparait cependant unique et unificatrice. Les périodes se succèdent et les dieux restent les mêmes. Cette unité nécessaire à la construction d'un rapport à une société unifié laisse de côté les variations qui peuvent exister dans les rites rendus aux divinités communes et locales, comme le note Pirenne-Delforge (1994) à propos d'Aphrodite.

Nous retrouvons plusieurs fonctions de la religion, les rites, et les croyances qui les expliquent ou les justifient. Dans sa leçon, *la religion des Grecs,* le Hachette de 6e (2010, p.44) appose une présentation du panthéon et des particularités attribuées aux dieux, présentation des rites quotidiens réalisés pour se concilier les dieux. Dans tous les cas, les gestes ne se trouvent expliqués et justifiés que par les croyances. Cette même construction se retrouve enfin dans le Hatier de 6e (2009, p.40) qui va davantage dans le détail des techniques mises en afin d'honorer leurs dieux.

Par ailleurs, nous pouvons noter que ce n'est que dans ces sujets, explicitement liés au fait religieux, qu'apparaissent des allusions à des rites individuels. Plus présentes, ces pratiques, une phrase en réalité, se manifestent en fin de leçon dans les Hachette (2009, p.44) et Hatier (2009, p.64) de 6e. L'unité d'une religion civilisationnelle et poliade apparait aussi dans l'oublie des relations personnelles, constitue pourtant un lieu important de la religion grecque et qui présente un des aspects principaux de la civilisation (Vernant, 2014). Parallèlement, un autre versant important de la religion grecque n'apparait quasiment pas, le culte à mystères. Celui qui est pratiqué à Éleusis, notamment en territoire attique autour de la personne de Déméter, aurait toute sa place dans une présentation d'Athènes. Athénienne encore, la question renvoie aussi à l'opposition entre Socrate et la cité (Lefka, 2005). Les épaisseurs du religieux occupent une place importante dans l'étude de la société grecque autant que dans la compréhension de la « religion » elle-même.

Nous retrouvons alors une ambivalence entre la religion construite dans le cadre athénien ou civilisationnel. Dans le premier cas, les gestes de dévotion peuvent trouver des justifications dans des volontés politiques de la cité. Dans l'autre, la religion, première, justifie par la croyance les rites qui la composent. Dans tous les cas, cette

construction permet une meilleure appréhension de la civilisation par l'élève, mais peut se trouver à une certaine distance de la société. La mythologie, par exemple n'apparait pas comme un texte sacré unifié qui peut servir de base à une pratique religieuse, comme nous en trouvons dans les religions « révélées » (Calame, 2006). Unifiés dans le temps, l'espace et les classes sociales, nous retrouvons finalement avec la construction de la religion grecque, qu'une facette. Nous pouvons alors nous interroger sur l'influence que nous pourrions envisager d'une interprétation chrétienne de la religion sur cette construction. La limite de la perception au niveau d'une pratique purement politique, pourrait aussi découler d'une telle construction, comme une opposition à la relation personnelle que pourrait tisser le christianisme.

### 10.2.8 des noms et des mythes qui traversent le temps

Dans l'antiquité, les dieux grecs possèdent une influence sur la société. Les rituels, et les gestes de dévotions, du sacrifice à l'édification d'un sanctuaire ou la réalisation d'une statue, s'inscrivent alors dans une relation au divin. Cependant, ces images ont perduré et le cas de la Grèce nous permet d'envisager la limite entre un fait religieux et un fait artistique, ou culturel.

En effet, les noms et les figures de la mythologie hellénique ressurgissent dans les manuels après le très chrétien Moyen-Âge sous les pinceaux et les burins des sculpteurs de la Renaissance et de toute la période moderne. Pour autant, ces œuvres n'ont plus de connotation religieuse, elles illustrent le travail de l'artiste ou la réouverture des sujets profanes. Les figures de la mythologie et leurs représentations apparaissent alors détachées de leurs contextes d'exécution et le geste religieux disparait au profit du geste purement artistique. Il nous interroge aussi sur l'enseignement du fait religieux et les liens qu'il possède avec l'enseignement de l'histoire de l'art.

## 10.3 Rome, ou la religion politique

La cité du Latium constitue le pendant de la Grèce antique et se visite en 6e et 2de. Dans le premier niveau, elle place en lumière l'unification et l'édification d'un ensemble politique complexe autour de la légende, plus que du mythe. Dans le second, à travers l'empire, elle aborde l'extension de la citoyenneté. La qualité de ciment civilisationnel attribué à la religion grecque n'apparait pas pour la Rome antique. Pour autant, les objets des deux niveaux sont fondamentalement différents. L'histoire romaine en 6e suit l'évolution de la structure politique, alors qu'en 2de, le secteur se limite à l'empire.

### 10.3.1 La Rome Républicaine

Le premier secteur de 6e se découpe en trois temps. Nous rencontrons, généralement, un thème sur les origines de la cité, un autre sur la République et un dernier sur ses conquêtes. Le fait religieux dans cette histoire pourrait se comparer à un murmure.

Contrairement aux mythes qui entourent la naissance d'Olympie ou de Delphes, la fondation de Rome occupe presque un thème entier autour en moyenne d'une étude et d'une leçon. La construction oppose la légende, entre citations de Virgile et Tite-Live et illustrations à des vestiges. L'archéologie possède d'ailleurs un rôle essentiel dans l'étude de la Rome républicaine et du fait religieux, à travers les ruines du forum ou une reconstitution. La légende des origines et les quelques temples qui apparaissent dans les plans constituent les seules références au fait religieux, avec quelques allusions, dans le Belin (2009, p.84) notamment, aux compétences du Sénat.

Au demeurant, ce que nous apprenons de la religion romaine dans ce secteur relève de quelques noms tirés des études sur la fondation : Jupiter, Vénus, ou Énée qui relie l'ensemble à l'épopée homérique. Par ailleurs, l'épisode de Romulus et Rémus évoque le seul rite que nous rencontrons, les augures. Des questions abordent la composition de la légende. Elles poussent X à retrouver les noms de Virgile et Tite-Live. Les études ne montrent que la distance entre l'épisode et son écriture, et non pas son usage politique. Ces œuvres, poétiques ou historiographiques, se retrouvent alors détachées tout à la fois de la présence du fait religieux comme du contexte politique de l'écriture. Chillet (2017), note ainsi que l'Enéide constitue un texte de « réélaboration mythologique » qui s'inscrit dans les débuts du règne augustéen. Or le récit qui est présenté renvoie à la fin de la République et aux premières années du principat et parle tout autant de la situation de l'Italie de cette époque que des croyances légendaires transmises par les auteurs (Dardenay, 2013).

Appréhender ces textes aurait pu permettre de mettre en lumière, par ailleurs, le poids de ceux-ci sur la construction idéologique des Julio-Claudiens, comme leur ascendance divine supposée. Pour autant, une telle approche aurait franchi les limites d'un secteur consacré à la seule République, et aux origines de l'Urbs. Nous pouvons cependant constater la mise en question de la légende par les vestiges à défaut de retrouver le contexte de l'écriture et les raisons de cette légende, des usages politiques et sociaux d'une marge du fait religieux.

### 10.3.2 L'empire romain

Dans les manuels de 6e, aucun sujet ne renvoie, explicitement à la religion sous l'empire.

Le premier thème du secteur s'intéresse généralement à l'empereur, notamment Octave. Le Belin (2009, p.96) précise que son surnom d'Auguste signifie « béni des dieux ». Dans les leçons qui sont consacrées au souverain, une partie revient toujours sur ses fonctions, parmi lesquelles le pouvoir religieux. Par ailleurs, le culte impérial et la divinisation du prince apparaissent aussi, sans description de ce en quoi il consiste. Des documents l'illustrent, des statues d'Auguste (Belin 6e, 2009, p.96), un camée (Nathan 6e, 2009, p.99) ou l'un des bas-reliefs de la colonne Antonine (Magnard 6e, 2009, p.99).

Nous retrouvons alors un usage politique du fait religieux, sans véritables précisions sur les prérogatives de l'empereur ou le rattachement des Julio-Claudiens à la figure

d'Iule et donc Énée et Vénus. Les études sur Octave évoquent le pouvoir religieux de l'empereur et son titre de Pontifex Maximus qui légitime son autorité. Certains manuels notent qu'il devient un dieu et d'autres qu'il devient « presque » un dieu, ce qui est plus proche de la littérature (Inglebert, 2005). Dans tous les cas, l'élève ne visite jamais la religion romaine, ni ses structures, ni ses pratiques ou ses magistratures.

Le second thème, sur la romanisation, prend un chemin différent. Les études qui se consacrent aux villes de province, Nîmes (Hatier 6e, 2009, p.118) ou Timgad (Hachette 6e, 2009, p.126), montrent les temples de types romains. Ensuite, le culte impérial s'inscrit dans la romanisation, parfois à côté de celui de la déesse Rome. La religion apparait alors comme un point de rencontre et un outil d'unification. Elle relie les habitants de l'empire, à travers l'aspect monumental, mais aussi la construction politique autour du culte impérial.

La romanisation rend compte d'une attitude tolérante vis-à-vis des autres fois, tant qu'elles ne vont pas à l'encontre du culte impérial (Belin 6e, 2009, p.108), qui forme ainsi la base de la religion. Des statues illustrent les syncrétismes locaux, Sirona et Apollon (Belin 6e, 2009, p.109) ou Sucellus (Nathan 6e, 2009, p.112). Cette dimension du fait religieux semble surtout l'évocation de la tolérance et de la diversité, autour d'une forme de cohérence.

L'Empire romain apparait ensuite en 2de, dans un domaine de la citoyenneté antique. La religion se résume alors à quelques phrases descriptives qui reprennent le modèle de 6e sans jamais entrer dans le détail. Ainsi, les manuels notent que les citoyens doivent pratiquer le culte impérial et que les cultes locaux peuvent être maintenus. Les citations de l'édit de Caracalla, et les études qui s'y portent renvoient aux croyances avancées pour justifier l'extension de la citoyenneté. Comme dans les manuels de 6e, le fait religieux se traduit aussi à travers les différents documents qui montrent les villes. La maison carrée de Nîmes illustre ainsi bien souvent cette romanisation stylistique autant que le culte impérial.

Nous rencontrons, avec Rome, le cas d'une société qui ne laisse que peu de place à un fait religieux principalement subordonné aux nécessités politiques. Les divinités convoquées traduisent une gestion politique des relations entre les religions présentes. Encore une fois, le paysage religieux et sa dimension monumentale occupent une place fondamentale.

## 10.4 Les religions africaines, une ombre avant l'Islamisation

« Religions africaines » est un terme générique et vide de sens. Elles pourraient renvoyer à une immensité de cultes différents, depuis les animismes autochtones jusqu'aux syncrétismes issus de rencontres des monothéismes. Nous les aborderons à travers le domaine de 5e, et laisserons donc de côté les christianismes, judaïsmes et islams. Isolées au sein du programme, ces pages construisent une image de l'Afrique

médiévale. Une seule phrase dans une leçon du Hatier (2009, p.114) évoque l'Éthiopie chrétienne. Cependant, l'islam occupe lui une bonne place et c'est sous l'angle de sa progression que se produit le traitement de l'empire du Mali et notamment le pèlerinage de Kanka Moussa. Les religions autochtones, résumés à l'animisme, restent des ombres en lisière de l'islamisation et de l'essor des traites orientale et transsaharienne. Leurs constructions, à la périphérie de notre regard, nous informent aussi sur la mise en forme du fait religieux.

Le programme implique d'aborder une des civilisations de l'Afrique médiévale. Le Mali et le Monomotapa s'imposent, et naturellement les manuels hésitent entre choisir ou présenter les deux empires. Nous pouvons retrouver le poids de ces deux ensembles, dans la carte qui prend place en garde du domaine au sein du Belin (2009, p.92). Les couleurs différentes évoquent les aires géographiques sur lesquelles se maintiennent les états. Au Nord-Ouest, dans l'actuel Mali, se superposent imparfaitement les empires qui se succèdent. Au Sud, une zone correspond à l'empire du Monomotapa et sa capitale Zimbabwé. Tout le reste de l'Afrique apparait alors vide, de ce beige neutre qui sert de couleur de fond à toutes les cartes. À l'exception d'une grande bande verte, sur le pourtour méditerranéen, l'empire musulman qui s'impose comme l'un des acteurs de cette histoire. Aucune civilisation n'existerait donc en dehors de ces deux-là.

La carte équivalente, au sein du Bordas (2009, p.86), montre elle aussi les deux aires géographiques et leurs gisements d'or respectifs. Le monde musulman ne colore pas l'espace, mais s'impose par l'abondance des villes de Bagdad à Cordoue et le foisonnement des flèches qui y acheminent les productions locales. Le Hatier (2009, p.114) représente aussi le continent, mais au sein d'une leçon sur l'Afrique et l'empire du Mali. Il évoque les échanges et d'autres petits espaces, l'empire du Kanem Bournou, les royaumes du Bénin, du Congo ou du Darfour, mais aussi l'empire d'Éthiopie. Malgré tout, la grande majorité du continent reste vide et le monde musulman domine l'ensemble comme aboutissement de toutes les lignes commerciales. Ces choix dans l'organisation des cartes répondent à des contraintes qui émanent de l'organisation du secteur. Cependant, en représentant ces empires comme seuls dans un vaste désert, cela conduit à des représentations particulières de l'Afrique vidée de ces habitants et de son foisonnement culturel et religieux.

La structure du secteur se conclut toujours par un thème consacré aux traites orientale et transsaharienne. La technologie justifie ce terrain de chasse par l'interdiction de réduire en esclavage les musulmans. Les religions africaines représentent l'antagoniste. Les autres thèmes abordent les civilisations pour elles-mêmes, pour le commerce et le pouvoir politique. La figure de Kanka Moussa, donne l'occasion de différentes études, qui renvoient à l'Islam et à son pèlerinage à la Mecque, même s'il apparait régner sur un peuple entre animisme et islam.

### 10.4.1 L'animisme et le griot, l'unité du continent

Les manuels, à l'exception du Hatier, prennent le temps de définir « animisme » qui semble résumer les religions africaines, alors qu'elles apparaissent surtout comme n'étant pas l'islam. L'animisme apparait comme la croyance en la possession d'âmes par des objets naturels. Le Bordas (2009, p.94) va le plus loin dans la définition en notant : « … attitude religieuse qui attribue une âme et une force vitale à tout ce qui est issu de la nature, aux phénomènes et objets naturels et aux défunts. » La définition s'inscrit dans une leçon assez large qui doit unir toutes les facettes du secteur en offrant un paragraphe et un document à chaque thème. Le troisième d'entre eux renvoie à l'art et c'est dans ce cadre que la définition s'inscrit pour aborder les masques et sculptures. L'animisme est introduit comme élément de technologie afin d'expliquer la forme et le sens de ces œuvres. Cette partie se rattache à un masque initiatique du N'domo, sans définition de ce que peut-être une société initiatique. Les questions sur l'objet nécessitent principalement de comprendre la légende qui porte sur la symbolique de ses différentes pièces.

D'autres termes apparaissent de-ci de-là. Griot se trouve ainsi à la limite du religieux à travers la transmission des mythes, comme note Zanetti (1990). Au sein d'une étude sur l'empire du Mali, le Belin (2009, p.94) le définit comme le conteur qui transmet, notamment les mythes et les légendes. Dans le Hachette (2010, p.124), dans une étude sur les empires médiévaux du Niger il n'est plus qu'un conteur qui « transmet de génération en génération l'histoire et les traditions de son peuple ». Le Magnard (2009, p.110) cependant ouvre un espace plus large en parlant d'un poète-musicien originaire d'Afrique et chargé de transmettre les traditions orales. La définition apparait problématique par l'essentialisation de l'Afrique, comme un ensemble uni, qu'elle diffuse. En effet, comme le note Barlet (2004) le terme ne s'applique pas à toute l'Afrique. Nous retrouvons le même mouvement dans l'emploi par simplicité d'un même vocabulaire afin de traiter de l'ensemble du continent.

Ce vocabulaire se traduit aussi dans quelques sujets, et notamment une leçon construite dans le Belin (2009, p.98). Intitulée « les civilisations africaines, VIIIe-XVIe siècles », elle cache derrière ce pluriel revendiqué une forme de simplification autour du modèle type de la civilisation subsaharienne, une lecture qui permet peut-être de comprendre la représentation des religions africaines. Le texte s'organise en deux parties, la première renvoie à la structure des royaumes et des empires, le second aborde les relations qui l'unissent au monde musulman. Nous assistons alors à une construction descendante, depuis le continent, « divisé en petits royaumes souvent rivaux », puis l'état, gouverné par un roi qui serait un chef sacré garant de l'ordre naturel. Cette qualité arrive en dernier ressort. Un troisième paragraphe aborde à l'habitat des populations, et à la culture. Enfin, une dernière section renvoie à l'animisme à travers l'art et le récit des griots. La croyance devient alors la raison de la production artistique, et s'inscrit dans sa technologie.

La seconde partie évoque donc l'arrivée des marchands musulmans venant commercer et enrichir les empires africains. Ceux-ci peuvent alors bâtir de plus puissantes armées. La leçon se conclut :

> « Certains rois et empereurs se convertissent à la religion musulmane et font construire des mosquées dans de grandes cités. Cependant, l'animisme demeure bien ancré au sein des populations » ([Belin 5e], 2009, p.98).

Le texte traduit alors une évolution de la société et surtout une différenciation sociale des pratiques et des croyances. D'un côté, les souverains deviennent des musulmans, religion associée à la présence de grandes villes et de mosquées, mais par ailleurs le peuple des campagnes conserve un mode de vie et de représentation du monde ancien. Cette construction ressort, plus ou moins, dans les autres manuels autour des empires de l'Afrique de l'Ouest.

La leçon est associée à un ensemble de documents : la photographie d'un grenier sans référence géographique qui est présenté comme occupant la même fonction essentielle qu'au XIV$^{e}$ siècle ; le détail d'un atlas catalan qui présente Mansa Moussa en souverain illustre la puissance de cet empereur musulman.

Trois autres documents sont d'origines didactiques. L'un d'eux représente en dessins contemporains la structure de la société africaine avec le roi, le griot, la guerre, l'esclave et les hommes et femmes libres. Il renvoie au paragraphe sur l'organisation sociale alors que la question demande à l'élève de montrer la hiérarchie existant dans la société africaine, celle-ci efface les différences entre les aires culturelles qui couvrent le continent. Une carte de l'Afrique et du monde musulman montre les routes commerciales qui unissent ce dernier au Mali d'une part et au Monomotapa d'autre part.

Enfin, un dernier document, singulier, attire tout particulièrement notre attention (annexe G.1, p.238). « Le développement des empires » est son titre, et la question renvoie à l'influence des marchands musulmans. Sous la forme d'un organigramme, il reprend, finalement, le schéma de la leçon. Dans une construction linéaire, il dessine une téléologie de l'histoire africaine qui passe par l'islamisation. Dans cette mise en récit, le religieux joue une part dans l'évolution de la société.

Au sein de son thème, cette leçon s'associe à une étude sur l'empire du Mali et une autre sur celui du Monomotapa. Si le premier suit effectivement cette évolution, ce n'est pas le cas du second qui conserve l'animisme malgré des échanges fructueux avec les marchands musulmans. Cette anomalie exemplaire permet de mitiger cette lecture de la double page et de la construction qui en transparait du fait religieux en contexte subsaharien.

La tâche correspondante pourrait simplement se limiter à une forme de « décrire et raconter la société africaine et ses évolutions ». La technique réunit différents éléments qui renvoient au tableau, en caractérisant une société visiblement immobile et générique, comme au récit, dans la rencontre des musulmans et les évolutions. Dans

cette construction, nous pouvons observer que le fait religieux occupe différentes fonctions attachées à deux acteurs, le souverain sacré et le griot. Dans le premier cas, un élément de technologie vient préciser ce caractère sacré par le maintien de l'harmonie du monde. Ensuite, l'animisme apparait comme le ciment de la société, mais aussi à travers la conversion du monarque, un choix individuel.

D'autres termes apparaissent de-ci de-là, comme « rite d'initiation », qui est associé à la pérennité de l'animisme au sein de l'empire Songhaï. Dans tous les cas, ce vocabulaire permet la mise en forme de certains points épiphénoménaux des religions africaines, sans entrer dans leurs variétés.

## 10.4.2 Entrée par les arts

Nous retrouvons au sein des thèmes sur les civilisations africaines quelques doubles-pages d'histoire des arts qui permettent d'introduire la question religieuse. Un certain nombre d'œuvres relèvent d'usages cultuels, comme les masques ou une partie de la statuaire, ou de la relation de mythes.

La grande majorité des documents qui illustrent les civilisations ou empires de l'Afrique médiévale renvoient à des monuments qui expliquent, peut-être le choix de ces royaumes. Cependant, logiquement, l'empire du Mali se voit représenté par les mosquées ou les tombeaux qui couvrent son territoire. Par exemple, la mosquée de Djenné illustre l'islamisation de l'empire du Mali, dans une étude du Hatier (2009, p.112), ou du tombeau des Askias, de Gao, qui s'affiche en page de garde du Nathan (2010, p.104). Pour autant, les photographies de l'architecture monumentale ne sont là que pour illustrer des facettes des empires s'étant succédé en Afrique de l'Ouest. Le Monomotapa est généralement illustré, pour sa part, par des photographies des ruines du grand Zimbabwé.

À l'exception du Hatier, les manuels mettent en avant des doubles-pages d'histoire des arts, mais les sujets varient. Le Belin (2009, p.109) aborde « les statues africaines » restant encore une fois, dans le titre du moins, dans une optique généralisante, comme d'ailleurs le Nathan (2010, p.112) qui évoque « les masques africains ». Les autres paraissent plus précis, le Bordas (2010, p.92) évoque ainsi la « diversité des arts des empires d'Afrique de l'Ouest » alors que le Magnard (2009, p.120) parle de l'art de Djenné et le Hachette (2010, p.120) du Grand-Zimbabwé. Ces pages d'histoire de l'art renvoient en priorité à la dimension artistique des pièces dont les photographies s'exposent. Le Magnard oriente ainsi les questions autour de la forme et de la composition des statues de Djenné. Quelques allusions apparaissent cependant, comme le fait que ces statues présentent parfois des « animaux mythologiques ».

Le Bordas semble, cependant, faire exception. Dès l'introduction de sa double page sur l'art en Afrique de l'Ouest (2010, p.92), les auteurs précisent la dimension « cultuelle » oubliée des œuvres d'art. Quatre documents accompagnés de longues légendes, des Photographies de statuettes, de danses et d'une mosquée, s'organisent en deux parties parallèles. D'une part, « les arts africains ont une dimension symbolique et

mythologique » de l'autre « les arts africains ont aussi un usage religieux ». Si les deux statuettes présentent des catégories proches, tant dans la forme, le style que les références aux « jumeaux primordiaux », les deux autres éléments présentent la diversité religieuse à travers des masques Dogon et une mosquée de Tombouctou. Les questions orientent d'ailleurs sur les diversités des arts en les rattachant au religieux. L'élève doit alors produire une technique qui aborde la diversité de l'art en Afrique de l'Ouest. Celle-ci repose tout de même sur l'opposition entre les Dogons ayant conservé leur religion et une mosquée symbole de l'islamisation de la société malienne sous le règne de Mansa Moussa. La religion, non-musulmane, renvoie donc à un ensemble de mythes présentés par ces statues ainsi qu'à des rites, à travers les masques et leurs expressions dans les danses rituelles qui s'inscrivent aussi dans la réalisation des mythes.

La religion, comme nous le notions à propos de l'introduction du mot animisme, semble alors servir à l'interprétation des œuvres présentées. Comme vu plus haut, le sujet des pages d'histoire de l'art n'est rien d'autre que l'objet lui-même, et les éléments convoqués ne servent qu'à l'expliquer. Les bribes de connaissances relatives au fait religieux que les auteurs distillent servent de technologie à la pratique des artistes et artisans africains.

Nous pouvons encore évoquer « l'art nègre » qui apparait dans Le Quintrec de 1re (2011, p.262) en lien avec la colonisation. Le sujet de la double page réside dans l'influence de la colonisation sur l'art européen. La Photographie en *noir et blanc* de Man Ray, un dessin de Boutron qui aligne les masques et autres objets océaniens dans la perspective de l'exposition coloniale et une reproduction de la *charmeuse de serpents* du Douanier Rousseau s'associent donc pour marquer cette influence. Le surréalisme apparait au cœur de l'ensemble et la dimension religieuse des éléments africains assemblés n'apparait nulle part, ni dans les questions ni dans les légendes. L'aspect religieux de tels objets, pour exister aux yeux de x, nécessite alors une présentation. Nous nous tenons à la limite du fait religieux et du fait artistique.

## 10.4.3 Le Monomotapa

Relativement éloigné du monde musulman, avec lequel il entretient des rapports commerciaux, l'empire du Monomotapa pourrait accorder plus de place à la religion africaine, mais ce n'est pas le cas. À côté des marchands musulmans apparaissent les Portugais, notamment dans le Hachette (2010, pp.126-128). Le Bordas (2010, p.94) n'évoque qu'eux, comme un pendant occidental des musulmans au Mali. Plus ouvert, le Magnard (2009, p.124) qui lui consacre toute une leçon fait référence aux échanges avec le monde musulman, la Perse, l'Inde et la Chine, avant que les Portugais n'arrivent en conquérants.

Face à la dimension religieuse des différents empires du Mali, l'empire des « seigneurs des mines » occupe une fonction plus économique. L'opposition se retrouve d'ailleurs dans les monuments emblématiques des deux civilisations. Le banco brun des mosquées

maliennes répond aux pierres blanches du Grand-Zimbabwé. Cette forteresse sert d'objet à la double page d'histoire de l'art du Hachette (2010, p.126). Elle s'organise autour du témoignage d'un voyageur portugais qui la découvre au XV$^{e}$ siècle. Une simple allusion renvoie à une fonction religieuse. Ainsi, la photographie aérienne du grand enclos évoque son rôle sacré, sans qu'aucune question s'y attache. Quant à l'oiseau Zimbabwé, sa photographie incontournable apparait sans aucune référence.

Le Belin (2009, p.96) consacre une étude à l'empire du Monomotapa qui inclut à nouveau la représentation de l'oiseau Zimbabwé. Au sommet d'une pierre à laquelle semble grimper un crocodile, la légende évoque l'importance des croyances animistes dans son interprétation et permet d'introduire une définition.

Dans la leçon qu'il consacre à cet empire, le Magnard (2009, p.124) désigne l'oiseau, dans la légende d'une photographie de statue, comme symbole religieux de l'État. Le texte se construit en trois parties, la première évoque l'économie, la seconde la société et le troisième le déclin face aux Portugais. C'est dans la deuxième qu'apparaissent les références qui nous intéressent. Le souverain est un « chef religieux et militaire » alors que sa cour est composée « de prêtres et de guerriers ». Nous retrouvons ainsi le lien entre le religieux et le pouvoir. Ensuite, le texte précise : « sur le plan religieux, les sujets du souverain pratiquent une religion traditionnelle : l'animisme », ce qui implique que la religion du roi pourrait différer. Par ailleurs, cette présentation de l'animisme comme une religion traditionnelle montre une autre limite du traitement du fait religieux. Le nom ne signifie rien pour les *Shonas*, l'animisme recoupe des réalités disparates en fonction des époques et des régions. Au-delà de ces précisions, qui renvoient à l'organisation sociale du royaume sans entrer dans le détail, aucune autre référence n'apparait le concernant.

Le fait religieux dans ce secteur occupe donc un certain nombre de fonctions. Il ne s'étudie jamais pour lui-même. L'explication la plus large tient finalement à l'unique phrase que comporte, habituellement, la définition d'« animiste ». Cet objet, qui surgit au fil du cours apparait majoritairement comme un élément de technique qui permet d'évacuer rapidement la question des croyances. Elles se caractérisent principalement comme non-musulmanes. L'animisme et les croyances s'inscrivent par bribes autour des œuvres d'art. Nous apprenons ainsi qu'existent des « jumeaux primordiaux » ou des « rites d'initiation » sans explication. La fonction religieuse du souverain apparait dans tous les manuels que l'on pense au maintien de l'équilibre, ou à l'imposition de l'Islam, dans l'empire du Ghana comme le modèle formulé dans la leçon du Belin (2009, p.98).

Nous pouvons enfin, entrevoir quelques éléments intéressants sur la construction du fait religieux dans les manuels. Premièrement, la seule dimension qui semble devoir être visitée est attachée à la fonction politique ou à la pratique artistique. Cette relation de la religion au pouvoir s'incarne dans une théorie au sein du Belin, qui montre une évolution conjointe d'un état fort avec l'adoption d'un monothéisme. Enfin, il ressort, même à minima, comme la composante de l'approche d'une civilisation ou d'une société.

### 10.4.4 quelques allusions ultérieures

Quelques allusions aux religions de l'Afrique subsahariennes surviennent ultérieurement à travers la traite atlantique. Différentes pages, comme dans le Hachette de 4e (2011, p.44), évoquent les danses des esclaves sans les relations que les tambours peuvent entretenir avec le fait religieux.

Le Nathan (2011, p.42) du même niveau présente une étude sur « musique, chant et danse des esclaves noirs des Amériques ». La danse et les chants des plantations constituent bien le sujet, et la problématique « pourquoi la musique, le chant et la danse sont ils si importants dans la vie des esclaves noirs des Amériques ? » précise l'angle sous lequel il est abordé. Aucun texte de chansons n'apparait. Une courte introduction explique que les esclaves « se christianisent, mais sans oublier leurs croyances et leurs rites africains ». Cinq documents s'assemblent pour évoquer la place de la danse dans la pratique coloniale, loin des thèmes africains. Un seul est de facture africaine, un tambour akan qui occupe le centre de la première page à travers une photo détourée. Deux textes émanent de productions contemporaines : un extrait d'un article de *Géo* sur le patrimoine créole et un autre d'un livre sur le *négrospiritual* et le *gospel*. Deux documents du XVIIIe siècle offrent un regard européen : l'extrait d'un texte sur les notions coloniales et la peinture d'une danse d'esclave. Un dernier élément « mémo'art » commun aux pages d'histoire de l'art assemble des détails techniques dans une forme lapidaire.

Tous ces composants orientent les interrogations de l'élève autour des origines et des raisons de la danse. Apparaissent alors des allusions aux croyances africaines, mais aussi à la transe qui semble devoir résulter du rythme des tambours. Ce vocabulaire survient pour expliquer la persistance des rythmes autant que les raisons de leurs pratiques. Il insinue que des traces de religions africaines autant que le besoin de se retrouver loin des propriétaires expliquent les danses. L'ensemble parait devoir se fondre dans la culture afro-européenne et plus encore dans le *négrospiritual*.

Encore une fois, nous trouvons peu de développement autour des religions africaines ou chrétiennes d'ailleurs. Elles constituent simplement des éléments technologiques afin d'évoquer les raisons de la persistance de rythme et de la naissance des musiques afro-américaines. Pour autant, nous nous demandons si, à travers les transes ou les tambours, elles ne renferment pas plus d'éléments sur les rites populaires que les manuels de 5e, quoi que ces éléments apparaissent plus ou moins dans les légendes autour des masques Dogons.

## 10.5 La Chine économique et l'Inde religieuse

Les deux grandes civilisations apparaissent à différentes reprises au cours du cursus secondaire. Et nous pourrions faire avec elles le même constat qu'avec la Mésopotamie et l'Égypte, voire Rome et la Grèce. L'une, la Chine est principalement abordée sous les

angles politiques et économiques, alors que la seconde, l'Inde renvoie à un foisonnement religieux monumental. Le premier regard que le secondaire donne des deux pays se situe en 6e, dans un domaine isolé. Le choix est proposé entre le traitement de l'empire des Gupta et celui des Han. L'Inde vient ensuite à travers la colonisation et la décolonisation du Raj britannique, en 4e, 3e et 1re. La Chine apparait dans les autres mondes découverts par les Européens de la Renaissance en 2de, avant que son essor économique et politique du XXe siècle y ramène en Tle.

## 10.5.1 Un antagonisme en 6e

Un regard sur les mondes d'ailleurs, pourrait se résumer à une visite rapide de ces deux grands pays à des moments clés de leurs longues histoires. Si le Magnard et le Bordas présentent une construction autour de deux secteurs, la plupart des manuels associent dans le même les deux civilisations. La différence n'est pas manifeste, le volume de double page est restreint imposant de fait une contrainte importante sur le contenu. L'opposition observée dans le programme se retrouve dans les manuels. Quelques variations apparaissent : une étude du monde des morts dans le Magnard (2009, p.174), ou de l'art funéraire dans le Bordas (2009, p.192).

- La Chine des Han

Les allusions au religieux dans les sujets chinois ne sont pas nombreuses. La pénétration du bouddhisme à travers la route de la soie se manifeste dans les études consacrées à cette dernière au sein du Belin (2009, p.160) et du Bordas (2009, p.166). Le Hachette mentionne le rôle religieux de l'empereur Wudi.

> « L'empereur gouverne selon les enseignements de Confucius, fondés sur le respect de l'ordre établi. Ainsi, les Chinois pratiquent le culte des ancêtres. L'empereur, "fils du ciel", est l'intermédiaire entre les dieux et les hommes, il doit gouverner l'harmonie de l'univers et le bienêtre du peuple accomplissant les rites. Il trace lui-même le premier sillon dans le sol pour commencer l'année agricole » (2009, p.190).

La figure de Confucius se retrouve dans la plupart des manuels, sans rapport à une quelconque orientation religieuse. Il apparait le plus souvent comme un philosophe dont la pensée permettrait simplement la bonne administration du pays. Le Hatier écrit dans le cours : « Pour administrer ce vaste territoire, Wu et ses successeurs envoient partout des mandarins bien formés et éduqués selon les principes de Confucius » (2009, p.170).

La question est compliquée, Weber (1992) l'a noté. Le problème peut découler des difficultés d'appliquer à la Chine un concept occidental comme la religion (Gan, 2011). Et nous rencontrons donc une contrainte essentielle autour de l'enseignement du fait religieux, l'emploi d'un concept qui ne peut qu'imparfaitement s'appliquer aux réalités non abrahamiques. Le Magnard cependant franchit le pas en écrivant :

> « Dans le domaine artistique, les Han décorent les tombeaux des morts en fabriquant des figurines et des objets précieux. Ces offrandes faites aux

ancêtres sont encouragées par le confucianisme qui devient la religion et la philosophie officielles au IIe siècle av. J.-C » (2009, p.166).

La référence à l'art funéraire au sein de cette leçon se rattache à la double page d'histoire de l'art. Si le confucianisme et le bouddhisme apparaissent, nous remarquons l'absence de toute mention du taoïsme. L'espace manque, sans doute, pour d'autres définitions. Le confucianisme, même réduit à une philosophie, renvoie surtout à une religion politique.

Centrée sur le mobilier funéraire, la double page d'histoire de l'art du Magnard (2009, p.174) permet d'aborder les croyances liées à la mort. Les objets de toute sorte sous-entendent la continuité de la vie. Une bannière, cependant, montre une représentation des différents mondes de leur cosmologie. Les questions portent principalement sur les objets, leurs raisons d'être ou les techniques auxquelles elles sont liées. Au-delà, nous retrouvons une construction praxéologique, à travers la présentation de ces actes et l'explication des choix. Des éléments du logos apparaissent dans les idées relatives à la survie ou la représentation cosmologique.

- L'Inde des Gupta

À l'opposé, donc, l'Inde des Gupta offre une large place à la religion. La majeure partie des manuels met en avant la tolérance et la coexistence de l'hindouisme et du bouddhisme. Le Bordas (2009, p.180) mentionne même le djaïnisme comme exemple de religions acceptées et encouragées par les Gupta. Au-delà, nous rencontrons une société qui sépare l'autorité politique du religieux.

Le thème indien s'organise autour d'une leçon qui évoque le politique et la tolérance, et une ou deux études. L'hindouisme est alors approché sous l'angle d'un mythe. Si le Nathan (2009, p.170) la consacre au *Ramayana* et le Bordas (2009, p.178) au *Mahabaratha*, le Hachette (2009, p.194) et le Hatier (2009, p.172) choisissent des sujets plus larges qui se détachent des poèmes. Aucun manuel ne prend l'espace de redéfinir « mythe ». Paradoxalement, alors que *l'Odyssée* et *l'Iliade* apparaissent comme des œuvres, le *Ramayana* et le *Mahabaratha* malgré la mention des auteurs se rangent dans les mythes. Parallèlement, dans une page de récit reconstitué, le Magnard (2009, p.184) offre aussi une interprétation de la naissance de Kumâra. Le Bouddhisme passe, pour sa part, par l'étude d'un sanctuaire, Ajanta (Nathan 6e, 2009, p.168 ; Bordas 6e, 2009, p.176), Nalanda (Magnard 6e, 2009, p.180) ou Sarnath (Belin 6e, 2009, p.166).

Le vocabulaire se consacre principalement aux termes propres aux religions de l'Inde même si le Nathan (2009, p.168) définit « monastère » et le Hachette (2009, p.192) « ablution ». Tous les manuels ne prennent pas le temps de définir « Hindouisme » ou « Bouddhisme ». Elles ne sont pas alors des éléments extérieurs nécessaires à l'étude, mais bel et bien du sujet.

Nous pouvons cependant noter que les définitions du bouddhisme ne prennent pas en compte la filiation avec l'hindouisme, en se limitant à parler d'une doctrine religieuse

(Bordas 6e, 2009, p.180) ou en écrivant « religion fondée au VIe siècle avant J.-C. sur l'enseignement de Bouddha qui se consacre à la méditation pour atteindre la "sagesse" » (Bordas 6e, 2009, p.167). La situation est identique pour le djaïnisme, que le Bordas définit : « Religion née en Inde au VIe siècle avant J.-C. Elle insiste sur une vie de simplicité et de non-violence, envers toutes les créatures » (2009, p.180). Alors que se rattachent à un fond commun, elles apparaissent comme autant d'isolats.

Les études des mythes et poèmes fonctionnent sur une organisation similaire. Une introduction associe des extraits d'un ou plusieurs textes, en fonction du sujet. Lorsque le sujet se rapporte à une œuvre, elle fournit tous les extraits, lorsque l'étude porte sur un mythe, les sources sont diverses. À côté des documents iconographiques, principalement des photographies de statues de l'ère Gupta, illustrent l'ensemble. Le Nathan (2009, p.170), dans l'étude sur le *Ramayana*, use de miniatures du XVIIIe siècle ; le Bordas (2009, p.178) illustre le *Mahabaratha* avec des pages du XVIIIe siècle. Ce choix permet de montrer l'importance du poème et sa constance, mais extrait aussi l'étude du cours de l'histoire et brise le contrat fixé par le programme.

La plupart des questions renvoient à la bonne compréhension du texte ou aux rôles des différents acteurs. Peu d'entre elles dépassent la dimension culturelle, en tentant d'appréhender la personnalité des dieux. Le Hachette (2009, p.194) semble emblématique de cette situation, alors que les auteurs ont choisi les mythes liés à Vishnou, seule la dernière question dépasse les interrogations littéraires pour parvenir à expliquer les particularités de ce dieu.

Les études qui se rapportent aux sanctuaires bouddhistes reprennent une organisation similaire. Nous ne rencontrons pas un art entre le narratif et le fonctionnel, un lieu où le culte doit être célébré. Le Bordas (2009, p.176) présente des détails des fresques d'Ajanta. Dans l'ensemble, les questions se rapportent aux bâtiments, à l'architecture et, parfois, à la vie des moines. Le Magnard (2009, p.180) par exemple s'appuie sur le témoignage d'un pèlerin chinois pour traiter de la vie à Nalanda. Les croyances transparaissent à travers les constructions qui renvoient aux enseignements du Bouddha.

Les leçons fonctionnent toutes autour d'un même modèle qui revient à une présentation de l'État des Gupta, comme un État fort. Ils présentent ensuite une ou deux parties sur la prospérité de la société, que les auteurs choisissent ou non de montrer ensemble l'âge d'or des arts et de la culture et la tolérance religieuse. Les arts et la tolérance religieuse apparaissent comme intimement liés.

Le Belin (2009, p.168) précise ainsi que l'art hindouiste se manifeste dans les décorations des temples, et l'art bouddhiste dans les représentations de Bouddha et l'édification des sanctuaires. Tout s'assemble pour montrer que la structure politique forte et pérenne mise en place par la dynastie permet le fleurissement intellectuel et culturel. Les poèmes reçoivent ainsi leurs formes finales en sanscrit.

Certains manuels développent les évolutions religieuses sans s'en tenir aux quelques informations basiques. Le Magnard (2009, p178), par exemple, construit l'influence des Gupta sur l'hindouisme à travers l'encouragement du culte de Vishnou, même s'ils tolèrent et soutiennent le Bouddhisme, malgré l'appui de l'administration sur les brahmanes. Le Nathan (2009, p.172) observe une approche différente. Il accorde un court paragraphe à l'influence de l'hindouisme sur la culture et la société indienne, à travers notamment le système des castes, que le Belin (2009, p.168) par contre décrit indépendamment de la religion. Cependant, il prend en compte l'origine de l'hindouisme et l'importance des croyances et des textes sacrés.

À l'opposé, le Bordas (2009, p.180) se borne à des mentions du djaïnisme et du bouddhisme comme objets de la tolérance des Gupta. Le Hatier (2009, p.174) traite de la pratique de l'hindouisme et renvoi aux *Védas.* Par contre, il laisse le bouddhisme presque absent, sans référence à l'Éveillé. Ces éléments se cantonnent à un document extrait d'un sermon du Bouddha. Pour autant, le point final du texte évoque l'art Gupta qui se réalise principalement dans le cadre de ces deux religions. Le paradoxe de la représentation du bouddhisme tournée vers la méditation et la description d'un rituel lié au culte du Bouddha ne trouve cependant aucune explication.

Le Hachette (2009, p.192) constitue une exception, au-delà de sa structure canonique dans la leçon, les auteurs accordent deux parties à la question religieuse en allant plus précisément au sein de ce qu'elles représentent. « La renaissance de l'hindouisme » sert de titre à une première partie qui développe les croyances hindoues, le polythéisme et les réincarnations, qui expliquent et justifient le comportement vertueux et des ablutions pour connaitre une progression vers des existences supérieures. L'hindouisme implique aussi la structuration de la société en castes et notamment celle des prêtres. Les références aux dieux apparaissent comme pour expliquer la première phrase qui mentionne la faveur des Gupta pour l'hindouisme. La dernière partie se consacre au « développement du bouddhisme ». Le texte, court, permet une liaison avec l'hindouisme : « […] on peut atteindre le Nirvana sans passer par le cycle des réincarnations. » Les allusions montrent que le Bouddhisme possède les mêmes bases que l'Hindouisme.

Dans tous les cas, les religions s'inscrivent dans l'étude d'une société en en expliquant les choix et les comportements. Les éléments sur l'hindouisme viennent alors apporter des explications sur les textes sacrés, dont les parcelles sont étudiées, ou les sculptures qui parsèment le cours. Parfois, le cycle des réincarnations explique les pratiques d'ablution ou le comportement des Indiens. Le Bouddhisme compte peu d'allusions, plus que la religion en elle-même c'est avant tout son fondateur qui intéresse les manuels. Ils y vont généralement de leurs notes biographiques sur Siddarta Gautama et sur la nécessité de la pratique de la méditation afin d'atteindre le Nirvana, l'Éveil ou la « sagesse ». Les éléments d'explication apparaissent peu et les définitions de ce but restent lacunaires. Le Hachette écrit ainsi « dans le bouddhisme, état de bonheur parfait, qui met fin au cycle des réincarnations » (2009, p.192) alors que les questions du Belin

(2009, p.168) poussent l'élève à le définir comme la « sagesse » selon la traduction d'un sermon.

La figure du bouddha historique apparait principalement comme un élément technologique afin d'appréhender et d'analyser les statuts et les bâtiments religieux qui s'y réfèrent. Nous pouvons ainsi observer cette situation dans la double page d'histoire de l'art du Nathan (2009, p.166) consacrée aux statues de *l'Éveillé*.

Enfin, la construction autour de l'État des Gupta nous permet d'appréhender le fait religieux sous un régime tolérant. Les manuels précisent tout de même que les souverains sont hindous. Deux d'entre eux avancent même qu'ils jouent un rôle dans l'évolution de la religion et s'appuient dans leur administration sur les brahmanes. Sans parler d'une séparation des religions et de l'état, nous rencontrons une situation relativement ouverte.

Pour autant, nous notons que tous les documents qui font référence aux deux religions sont issus de leurs rangs. Ainsi les poèmes hindous, mais aussi quelques sermons du Bouddha ou les relations de voyage de pèlerins, renvoient à une expérience de la religion. L'absence de lien entre l'hindouisme et le bouddhisme ou le djaïnisme traduit cependant une image fixe des religions, même si les Gupta jouent, dans certains manuels, un rôle dans l'évolution de l'hindouisme lui-même.

## 10.5.2 La Cité interdite

La Chine apparait à de nombreuses autres occasions au cours du cursus secondaire, notamment dans les dernières années, sous sa forme contemporaine. Cependant, les allusions au fait religieux restent très rares. Nous trouvons une exception au sein des manuels de 2$^{de}$. Comme pour Constantinople et l'Islam, Beijing (écrit Pékin dans la plupart des cas) s'impose comme l'exemple d'un ailleurs visité par les explorateurs européens de l'époque moderne. Cette rencontre, par ailleurs, prend des airs religieux avec les allusions récurrentes à l'ambassade évangélisatrice de Matteo Ricci.

Tous les manuels fournissent une étude de la cité interdite. Elles ne comportent pas beaucoup d'éléments qui intéressent, si ce n'est les noms de salle et la présence de temples, comme celui du Ciel duquel Le Quintrec (2010, p.171) montre une photographie. Elle porte principalement sur l'organisation du pouvoir que traduit cette grande architecture carrée. Quelques références à la Chine apparaissent ensuite dans les leçons, notamment sous l'angle des visites des missionnaires Jésuites.

Cependant, le Hachette (2010, p.194) et le Hatier (2010, p.168) en consacrent à Beijing ou à l'état des Ming. Le premier précise que la cité s'organise en référence à la religion. L'autorité de l'empereur « fils du ciel » représente un mandat divin, ce qui vient expliquer sa dimension universelle, puisque tout ce qui se trouve sous le ciel doit lui être soumis. La leçon du Hatier ne nous informe pas plus, mais dans une optique totalement différente. Éloignés de la figure politique, nous apprenons que la culture chinoise, qui domine tout l'Extrême-Orient, associe le taoïsme, le confucianisme et le bouddhisme. Le

tout s'exprime « dans une rigueur morale au quotidien et prône la méditation et la recherche de l'harmonie céleste (le nirvana). » Enfin, le texte nous montre aussi que l'Empire du Milieu tolère de nombreuses religions : les juifs, les musulmans et les chrétiens peuvent pratiquer leurs cultes et bâtir des sanctuaires. Cette information rejoint alors le récit de l'ouverture d'une église par Matteo Ricci, comme justification de l'acceptation chinoise.

Cette même leçon offre une définition du confucianisme et du néoconfucianisme, qui se trouve à une certaine distance de celles que nous avons croisées plus haut :

> « Philosophie de Confucius (551-479 av. J. - C.), qui consiste à exalter les capacités de l'homme à atteindre une sagesse universelle par une réforme intérieure. L'ordre social, reflet de l'ordre spirituel, est hiérarchique : les hommes parfaits (empereurs), les hommes supérieurs (les nobles) et les hommes communs (le peuple). Du XIe au XVIIe siècle, le néoconfucianisme est défendu par les mandarins, tenants de l'ordre traditionnel contre l'influence du bouddhisme et du taoïsme » (Hatier 2de, 2010, p.168).

Celle-ci nous montre une autre facette de l'ordre religieux au sein de la société chinoise avec des conflits entre les différents courants. Par ailleurs, nous notons que le confucianisme reçoit ici une définition, la seule du corpus de 2de. Ce n'est pas le cas du taoïsme qui renvoie pourtant à une nouveauté pour x et sans doute bien moins présent dans la culture française que le bouddhisme. Mais encore une fois, nous pouvons discuter de l'application du concept de religion à des objets extrêmes orientaux.

Nous pouvons appréhender, à travers les deux moments, une commune relation au religieux autour de la place de l'Empereur et surtout la pérennité, dans un manuel seulement, mais tout de même, du confucianisme.

## 10.5.3 Le Raj britannique

Comme pour la Chine, c'est par la confrontation à l'Occident que l'Inde revient dans les manuels, à travers la décolonisation britannique. Pour autant, depuis le règne des Gupta tout semble avoir changé, hormis la place de l'hindouisme. L'islam, porté par différentes vagues d'invasion et de diffusions, apparait comme la seconde religion alors que le sikhisme est né de la rencontre des deux cultures et que le bouddhisme a, pour ainsi dire, disparu.

Le Belin de 4e (2010, p.158) est le seul manuel qui accorde une étude à la colonisation. Une référence à la religion s'y loge dans un extrait des *Indes noires* de Jules Verne. La décolonisation permet une autre visite à travers la fracture religieuse et communautaire qui en résulte. Nous retrouvons donc les Indes dans les manuels de 3e et 1re qui renvoient à la seconde moitié du XXe siècle.

Tous les livres de 3e présentent une étude de la décolonisation des Indes britanniques. Elles opposent la volonté des hindous, menés par Gandhi et Nehru d'une d'un pays entier, à celle des musulmans, menés par Ali Jinnah, d'une partition en deux états. Elles

comportent généralement une photographie des négociations qui montre Jawaharlal Nehru, Ali Jinnah et Louis Mountbatten. Au-delà, la plupart des manuels présentent des photographies des déplacements de population (Nathan 3e, 2012, p.114) voire des massacres interreligieux (Belin 3e, 2012, p.104). Les groupes de fidèles sont essentialisées et les choix de la ligue musulmane deviennent ceux des musulmans. Les causes de cette opposition n'apparaissent pas. Les massacres semblent consécutifs à la partition. Le Hachette (2012, p.128) écrit ainsi, dans l'introduction de l'étude : « Cependant, les hindous et les musulmans n'ont pas la même vision de l'indépendance de l'Inde. » Sans définition, « Hindou » désigne seulement une communauté.

Par ailleurs, l'opposition des deux blocs laisse de côté quelques éléments pourtant importants. Les manuels ne parlent pas des états n'ayant pas voulu choisir entre Inde et Pakistan ni d'autres groupes religieux, comme les sikhs. Enfin, ce récit oublie aussi la structure politique du Raj et le jeu des différentes principautés qui le composent.

Les manuels de 1re dont la décolonisation indienne constitue l'un des thèmes offrent une construction similaire, même si les documents sont plus nombreux, les deux communautés sont essentialisées. Nous notons cependant que les sikhs possèdent une plus grande place au sein de ces constructions.

Dans le Cote (2011, p.296), par exemple, la photographie des négociations prise sous un angle différent montre un représentant de cette communauté, même si celui-ci de dos n'est pas nommé. Les articles laissent souvent la parole à Ali Jinnah. Il y défend la position partitionniste par l'absence de cohésion d'une nation indienne construite par l'administration britannique et maintenue par la force.

Le Magnard (2011, p.248) et Le Quintrec (2011, p.276), qui accordent au conflit un plus grand espace en associant une leçon à l'étude habituelle, reviennent sur les heurts entre les communautés. Ils évoquent le cas litigieux du Cachemire sans entrer dans le détail de la fracture. La précision de la dimension multiconfessionnelle de l'Inde existe cependant.

Nous observons ici l'usage du religieux comme désignation communautaire, afin d'expliquer une situation, ce qui nous pousse aux limites du fait religieux. Au-delà, quelques ombres d'hindouisme se dessinent dans d'autres temps et lieux. La réplique du temple d'Angkor Vat édifiée lors de l'exposition de Vincennes apparait toujours en photographie sans que son rattachement à quelque culte soit précisé. Encore une fois, nous rencontrons un objet religieux, qui, sorti de son contexte initial, perd par l'absence de légende, toute dimension religieuse.

# 10.6 Les religions précolombienne

Peu d'espace est alloué à l'Amérique précolombienne. Elle apparait dans quelques études, peut-être des thèmes, au sein des secteurs sur la découverte du Nouveau Monde. Les Aztèques n'apparaissent dans notre histoire que pour être détruits, ainsi que leur

religion. Les allusions sont rares et éparses. Elles rendent l'objet éphémère. Il n'apparait que le temps de mourir à travers les yeux des conquistadors chrétiens.

### 10.6.1 La 5e : Cortès et la conquête

L'Amérique précolombienne surgit dans les manuels lorsque l'Europe la rencontre. Elle se manifeste principalement à travers les yeux de chrétiens aux positions parfois diamétralement opposées comme Hernan Cortès et Bartaloméo de las Casas. Dans tous les cas, elle apparait dans le domaine, en 5e et en 2de, sur les changements de l'époque moderne et, plus précisément, dans un secteur sur les évolutions de la représentation du monde.

Pour autant, si l'évangélisation se manifeste à de nombreuses reprises, comme dans le Hachette de 5e (2009, p.146) qui montre dans une étude un dessin (XVIe siècle) de moines brulant les idoles, les manuels ne présentent pas les religions. Pareillement, le Hatier (2009, p.126) de ce même niveau dans une étude sur « le premier voyage de Christophe Colomb » comprend des extraits du journal du navigateur. Celui-ci précise, sans que cela prête à interrogation dans l'activité, que les Indiens qu'il vient découvrir n'ont pas de « culte ». Un texte de Bernal Diaz de Castillo, cité dans différents manuels, comme le Magnard (2009, p.162) ou le Hatier (2009, p.132), évoque « l'idolâtrie » à laquelle les conquistadors auraient mis fin.

Le Hatier (2009, p.128) et le Nathan (2010, p.124), en 5e, font exception. C'est au sein de deux études sur la conquête du Mexique par Cortès qu'apparaissent des allusions, plus que de vraies informations, sur la religion des Aztèques. Les connaissances restent superficielles et ne sont réunis que des éléments qui entrent dans le récit de la conquête. Les documents et les questions montrent que les Amérindiens craignent les conquistadors. À travers un extrait de l'*histoire de la conquête du Mexique* de Cortès, l'élève peut assister à un échange entre Moctezuma et lui-même. L'empereur dit alors au second que certains prennent les Espagnols pour des dieux. Ce document correspond à la question « Pourquoi les Indiens craignent-ils les Espagnols ? » Cette croyance apparait comme justification à la peur des indigènes.

Le Nathan (2010, p.124) diffère quelque peu de cette approche. L'étude qui s'intitule *Cortès à la conquête du Mexique* s'organise autour d'une problématique plus ouverte : « Comment l'Empire aztèque est-il vaincu par les Espagnols ? » Même si la voix est passive, c'est l'empire qui est le sujet de la question. Il ne fait pas mention de la confusion entre les conquistadors et des dieux, cependant un document, encore de la main de Cortès, une lettre à Charles Quint, renvoie à la religion indigène.

> « Il y a dans cette grande ville des temples d'une très belle architecture. Dans le plus grand de ces temples, il y a trois salles où se trouvent les idoles principales. Je fis enlever du dessus des autels et jeter au bas des escaliers les plus importantes d'entre elles, celles dans lesquelles ils avaient le plus de foi. Je fis laver ces chapelles qui étaient pleines du sang de leurs sacrifiés et je mis

à leur place des images de la vierge d'autres saints. Moctezuma et son peuple étaient indignés.

D'après Hernan Cortès,
*Lettres à Charles Quint,*
*La Conquête du Mexique,*
Éditions la Découverte,
Paris, 1996. »

À ce texte, qui rend davantage compte de la réaction chrétienne que de la religion pratiquée à Tenochtitlan, correspond la question « quelle est l'attitude de Hernan Cortès face à la religion des Aztèques ? » Encore une fois, cette mention des Aztèques reste tributaire de son secteur.

## 10.6.2 En 2de : Tenochtitlan ou l'effondrement d'un empire

Les manuels de 2de montrent une construction similaire autour d'un secteur consacré aux « découvertes » dans un domaine sur le début de la période moderne. Le programme encourage à la visite de grandes villes emblématiques des sociétés rencontrées. Toutes les maisons accordent donc une étude à la capitale aztèque, alors que le Hachette (2010, p.184) associe à celle-ci une double page de leçons, *qu'est-ce que Tenochtitlan ?*

L'approche renvoie surtout à la dimension urbaine de la civilisation en laissant de côté le reste de l'empire. Ceci ne va pas sans conséquence sur la représentation du fait religieux qui se borne principalement à sa forme monumentale et politique. Toutes les études citent ainsi le grand temple au centre de la cité. Par ailleurs, elles s'organisent autour des conséquences de la colonisation, Le Quintrec (2010, p.166) l'intitule *Tenochtitlan, la ville disparue,* alors que le Hatier (2010, p.162) parle *de Tenochtitlan à Mexico*. Ces études renvoient à la fin d'un monde et de ses pratiques religieuses.

La conquête de la cité renvoie par métonymie à celle de l'empire. Elle est principalement observée à travers les yeux des Européens, et surtout de Hernan Cortès. L'extrait de sa lettre, parfois plus long, permet de mettre en lumière l'importance du sanctuaire et les sacrifices humains. Elle constitue, généralement, la seule mention du fait religieux, en dehors de la christianisation. Le Cote (2010, p.172) l'associe à la déposition d'André Mixcoatl devant le tribunal de l'Inquisition, qui évoque sa conversion de façade, sans pour autant développer les formes de sa foi coutumière.

La Hachette (2010, p.187), qui prend des distances avec la ville afin de traiter de l'invasion et de la conquête, précise au sein d'un tableau comparatif des avantages des Espagnols et des Aztèques : « la nécessité de "nourrir" leurs dieux de sacrifices humains. » Ce classement renvoie au fait religieux, aux pratiques, mais apparait surtout comme composante du politique. Dans l'introduction de l'étude, l'oppression subie par les autres peuples à travers les attaques permanentes pour nourrir les dieux figure un atout des Espagnols. Le fait religieux, plus qu'un élément politique, s'inscrit dans la justification de la défaite. Les deux Nathan (Cote 2de, 2010, p.172 ; Le Quintrec 2de, 2010,

p.166) renvoient aussi dans l'étude à l'édification de Mexico sur les ruines de la capitale, et notamment les églises et la Cathédrale, que nous retrouvons à travers une lithographie du XIXe siècle.

Si l'étude du Hachette prend cette tournure, c'est parce qu'elle s'adosse à une leçon sur la même ville : *qu'est-ce que Tenochtitlan ?* Celle-ci dépasse la cité pour aborder l'empire ainsi que la civilisation qu'il porte. La première partie du texte « Une ville fondée par les Aztèques » présente grossièrement le peuple aztèque et la légende à l'origine de la fondation de la cité. La seconde partie aborde l'organisation et de la topographie de la capitale. Elle précise par ailleurs que les abords de la ville sont réservés à des cultures. Elle permet de traiter du grand rendement du maïs qui laissait beaucoup de temps aux cérémonies religieuses, ce qui s'articule avec le dernier point du texte : « la religion des Aztèques ». Cette partie s'associe à deux documents. Le premier est un dessin issu d'un codex et montre un sacrifice humain, le second un récit de Cortés sur sa découverte d'une représentation du dieu Huitzilopchtli. La double page organise le fait religieux. D'un côté, nous trouvons les croyances, le polythéisme et un ensemble de dieux mortels qui exigent d'être nourris de sang humain, de l'autre, la guerre perpétuelle nécessaire pour nourrir les dieux. La société aztèque apparait alors comme pessimiste persuadée de l'imminence de la fin des temps et ce qui justifie les pratiques qui permettent de la repousser. Ce tableau associe une technique, les réalités de cette société, la guerre et les cérémonies religieuses, aux croyances qui viennent fournir des éléments technologicothéoriques. Ou du moins, ceux que nous imposons dans la reconstruction que nous établissions des choix de ces peuples.

Le Hatier (2010) offre lui aussi une leçon qui nous intéresse. Celle-ci ne se contente pas de la capitale mexicas, mais aborde l'intégralité de l'effondrement de l'Amérique amérindienne. Pour autant, derrière ces grands mots, le manuel n'aborde que l'Amérique centrale entre Texcoco et Yucatan. La leçon est organisée en trois parties. Parmi lesquelles, la première, évoque la construction de l'empire aztèque.

> « Comme d'autres Amérindiens, ils accomplissent des sacrifices humains afin de nourrir leur dieu Huitzilopchtli, censé être le fondateur de Tenochtitlan et dont la fortune du monde dépend. Le rituel religieux est aussi un moyen d'intimidation des peuples vassaux et des ennemis. » (p.164)

Nous trouvons une construction nouvelle. Le rite religieux est présenté comme une technique, mais parmi les éléments technologiques qui apparaissent, se retrouve l'argument de la croyance aux dieux mortels, mais aussi un argument géopolitique qui réside dans la peur entretenue dans les autres peuples. Par ailleurs, cette leçon permet aussi d'introduire l'existence d'un clergé choisi parmi les nobles auteurs d'exploits personnels. Tenochtitlan est le sujet de la seconde partie du texte, la dimension monumentale du fait religieux s'y matérialise à travers la présentation du grand temple au centre de la ville.

Les allusions aux autres peuples amérindiens ne sont pas nombreuses, les « Incas » apparaissent au détour d'une citation, comme les Mayas dans la leçon du Hachette

(2010, p.184). Le Magnard (2010, p.150), dans sa leçon sur la découverte des Amériques, accorde quelques lignes aux Quéchuas en précisant que l'empire est organisé autour du temple du soleil et que « l'Inca, fils du soleil, garantit protection économique, militaire et religieuse aux peuples soumis et exploités. » Nous revenons alors à la dimension politique du religieux et à la figure du souverain sacré.

Le Cote (2010, p.174) accorde enfin une double page à l'art aztèque. C'est directement sous l'angle de la religion que l'étude s'organise : l'*art aztèque : un art pour les dieux. U*ne longue introduction renvoie à trois thèmes : « éviter la fin du monde », « des arts pour les dieux » et un « un art disparu ? » La croyance justifie la construction des pyramides, des décors qui les couvrent, comme des manuscrits. Le religieux justifie aussi la destruction de l'art.

Les objets qui s'assemblent comme documents illustrent des facettes de cet art religieux. Nous retrouvons les mêmes pendants de l'art religieux que nous avions rencontré dans le domaine africain. Des artéfacts construits pour un usage rituel, une pierre, un couteau de sacrifice et un masque de cérémonie côtoient des objets aux fonctions narratives, les dessins d'un codex. Au-delà des documents, les questions orientent le travail, la dernière renvoie à la problématique, les élèves doivent expliquer la relation entre l'art aztèque et la religion.

La construction du Nouveau Monde et des bribes de religions reste contrainte par le domaine. Centrée sur l'Europe et la « découverte du monde », elle montre les Amérindiens à travers un trait fondamental : ils ne sont pas chrétiens. Nous notons des différences de traitement de l'empire aztèque, comme de sa religion, entre deux domaines pourtant très proches. Les manuels de 2$^{de}$ montrent davantage une confrontation à des situations nouvelles que l'exploration d'un autre monde.

Le religieux à travers ses rites et les pratiques qui lui sont liés, la « guerre fleurie » et l'art, appartient à la technique. Au-delà, différentes croyances relèvent de la technologie voire de la théorie. Cependant, celles-ci restent des reconstructions a posteriori, des interprétations. L'histoire scolaire apparait alors comme une diffusion des organisations praxéologiques des sociétés humaines passées. Celles-ci impliquent des éléments du religieux, dans les techniques, comme des technologies ou les théories.

## 10.7 Les paganismes de l'Europe de l'Est et du Nord

Nous ne traitons ici que des bribes, moins nombreuses que celles des religions précolombiennes ou africaines, qui évoquent les paganismes du Moyen-Âge européen. S'il échoue à se construire, c'est avant tout que les sources manquent pour l'histoire savante. Mais c'est aussi le fait d'une organisation des domaines autour du christianisme qui le montre en cours d'éradication, la victime des croisades baltes ou, plus généralement, de l'évangélisation. Deux niveaux abordent la période et pourraient présenter une étude de ces actions.

En 5e, au sein du domaine sur le Moyen-Âge, un secteur se consacre à l'expansion de la chrétienté occidentale. Les sujets portent principalement, hors les questions commerciales, sur l'expansion militaire contre les musulmans. Cependant, tous les manuels réservent un paragraphe de leçon à l'œuvre des chevaliers teutoniques. Le Nathan écrit ainsi :

> « Le nord de l'Europe est aussi le lieu d'avancées du christianisme. Dès le XIIe siècle, sur les rives de la mer Baltique, des chevaliers teutoniques et des missionnaires sont envoyés par l'Église pour convertir au christianisme les populations païennes » (2010, p.98).

D'autres manuels précisent l'emploi de la force ou évoquent une « colonisation ». Certains évoquent des « Slaves » ou des « Baltes » et parlent d'évangélisation, mais cela ne change pas grand-chose. Le mot « païen » désigne la population sans autre qualité. Le Hachette (2010, p.116), par exemple écrit « païen : qui n'est pas monothéiste ».

Comme l'emploi d'« animisme » pour les religions africaines, celui de « païen » nous parait impropre. Nous pouvons encore, évoquer le problème à l'emploi du terme païen, plutôt que polythéiste. En effet, le premier renvoie au langage du christianisme et possède tout de même une charge péjorative certaine alors qu'il ne permet pas mieux de comprendre ce dont on parle, comme le note d'ailleurs le Hatier (2009, p.104).

Les manuels de 2de introduisent une variation autour de la diffusion du christianisme dans les territoires encore païens. Au sein du domaine sur l'Europe médiévale et du secteur sur la chrétienté occidentale, différents thèmes permettent d'évoquer l'expansion du christianisme. Deux modèles se rencontrent : la Baltique et la croisade des chevaliers teutoniques, que nous trouvons généralement dans la leçon, et l'évangélisation conduite par un souverain.

Le Belin (2010, p.100), au sein d'un thème qui évoque l'intégration et l'exclusion de nouvelles populations, consacre ainsi une étude à l'évangélisation de la Norvège par le roi Olaf. Cette étude, centrée sur l'action du souverain, ne rentre pas dans le détail de la religion antérieure, dite « polythéiste ». Une simple strophe scaldique du poète converti Hallfred nomme *Frey*, *Freya*, *Thor* et *Grimmir*, mais encore faut-il connaitre ces noms de dieux. Un autre document, issu de la saga de saint Olaf, évoque la statue d'un dieu et des offrandes, sans que cela aille plus loin. Aucune question par exemple ne renvoie à ces éléments sur la religion antérieure. Polythéistes aussi, apparaissent quelques pages avant, au sein d'une leçon du même thème, les populations baltes, slaves et germaniques prises dans un long mouvement d'évangélisation depuis le XIe siècle.

Le Hachette adopte une autre approche, en construisant un thème autour de la christianisation il inscrit le paganisme dans un temps large débutant avec l'Empire romain, continué par Charlemagne et toujours en train. Le cours (Hachette 2de, 2010, p.100) dresse alors une liste d'états nouvellement chrétiens sans préciser leurs statuts antérieurs. Cette christianisation, de la Hongrie, de la Pologne ou de la Norvège se déroule en continu et pacifiquement par l'action des souverains. Parallèlement, dans la

même leçon, une partie est consacrée aux combats dans les marges de la chrétienté. Si les chevaliers teutoniques et la conversion des Prussiens apparaissent, jusqu'à la conversion des Baltes « non chrétiens » au XIVe siècle, le texte ne mentionne pas leurs religions antérieures. Un autre terrain de lutte émerge cependant, au sein même des royaumes chrétiens, dans les campagnes. Le manuel emploie l'adjectif « païen » en précisant dans la définition qu'il se borne à désigner ce qui n'est pas encore chrétien alors que les villes se sont converties. Encore une fois, le terme dépasse cette fois la population, à travers « les croyances païennes » des paysans. Ce qui leur est reproché relève de la persistance de pratiques et de représentations antérieures. Nous faisons alors un parallèle avec ce que nous avons noté avec les persistances de l'animisme africain ou de la religion aztèque.

Ce pendant de la foi paysanne et païenne apparait aussi dans le Magnard, qui traite des dissemblances entre la foi des puissants et celle des villageois. Le cours note :

> « Dans les campagnes, les croyances populaires sortent moins conformes au dogme. Culte des esprits de la fertilité, cultes d'esprits de la forêt ou des animaux, superstitions locales et pratiques païennes se mêlent à des éléments chrétiens » (2010, p.78).

Cette liste d'éléments nous montre le contour des pratiques rurales, et qui constituent le plus gros développement que nous trouvions à ce sujet dans tous les manuels.

Par ailleurs, le Hachette (2010, p.100) évoque aussi une uniformisation chrétienne de l'Europe en théorisant un mouvement continu depuis l'antiquité. Ce choix n'est pas évident, contrairement à ce que la leçon annonce, à la chute de l'Empire romain, tous ses territoires ne sont pas définitivement convertis. Bien au contraire, le christianisme recule notamment dans les iles britanniques, sans oublier la présence de courants non catholiques comme les ariens (Paul, 2004).

Par opposition, le Hatier intègre ces phénomènes de résistance en évoquant notamment celles des Polonais, ou le retour du paganisme dans certaines régions chrétiennes au tournant de l'an mil. Le Cote (2010, p.94) procède de même, au sein d'une étude sur l'évangélisation des « Slaves et des peuples du nord » en réunissant plusieurs documents consacrés aux résistances, mais pas seulement. Dans un témoignage de conversion à Lübeck, il évoque certains éléments de la religion antérieure, à travers notamment un bois sacré, brulée par les missionnaires, une information qui ne donne lieu à aucune question.

Plus que toute autre religion, le paganisme se dessine comme une ombre en lisière du cours. Le terme en lui-même renvoie à une réalité obscure, dont le seul élément tangible la désigne comme un obstacle, éphémère, à l'unification chrétienne du continent. Cette présence nous renseigne cependant sur la construction du fait religieux dans les manuels scolaires. La religion, qui n'émerge que comme des bribes, ne nous permet pas d'entrevoir un quelconque élément concret, si ce n'est que cet objet n'apparait que dans la définition d'un autre. Le paganisme ainsi construit se définirait davantage comme un

non-christianisme, un vide qui nécessite d'être comblé, une image du refus de la religion romaine.

Les quelques bribes de rites ou de croyances, glanées au sein des documents, émanent des missionnaires. C'est la conséquence logique de la construction du programme, au sein d'un secteur de la chrétienté latine, ou son expansion. Les autres objets n'ont pas vocation à être développés, si ce n'est comme terrain de cette expansion. La question s'impose davantage avec le programme de 2de, dont le domaine, sur la chrétienté latine, sous-entend une unification du continent. Nous pouvons par ailleurs noter que le paganisme n'apparaissait pas, comme le judaïsme européen, dans le programme précédent, dont le domaine médiéval était centré sur la méditerranée. Le domaine qui nous intéresse ici pourrait alors revenir à une logique d'unification, sous une même loi, de l'ensemble du continent.

# Synthèse

Au terme de ces quelques visites qui partagent seulement leurs exotiques, car non abrahamiques, nous pouvons tirer quelques enseignements concernant la construction du fait religieux dans les manuels de cette mouture. Malgré quelques variations marginales sur les contenus, les religions réunies, souvent en raison des choix de sujets et des volumes consacrés, nous retrouvons une certaine unité dans les manuels scolaires d'un même niveau. Cependant, nous constatons aussi que pour des objets identiques les contours diffèrent profondément entre lycée et collège. Nous pouvons ainsi observer les constructions de la religion grecque.

Par ailleurs, quelques religions n'apparaissent que pour définir des bornes, des champs d'action pour d'autres bien plus importants. C'est le cas principalement du paganisme européen médiéval ou de l'animisme africain. Ensuite, nous remarquons des oppositions dans les constructions de deux civilisations que les prescriptions associent. Cette construction en regard nous semble apparaitre à plusieurs reprises laissant l'une d'elles plus religieuse que l'autre. Nous retrouvons cette dichotomie entre l'Égypte et la Mésopotamie, la Grèce et Rome, l'empire des Gupta et celui des Han ou encore le Mali et le Monomotapa. Nous ne pouvons que poser des hypothèses sur ces constructions. Les auteurs des programmes ou des manuels peuvent faire ce choix stratégique en raison d'un manque d'espace. Ainsi, ils traitent le fait religieux d'une société et l'aspect technicopolitique d'une autre.

Au sein des cultes que la distance rend exotiques, nous avons pu observer quelques éléments intéressants dans la construction du fait religieux. Si à aucun moment nous n'avons pu appréhender un domaine ou un secteur qui s'y rapporta explicitement, quelques thèmes notamment grecs y ont renvoyé. Nous avons pu mettre à jour des sujets sur des sanctuaires, des célébrations ou des objets d'art, d'autres sur la religion elle-même.

Nous observons que le fait religieux se rapporte à la tâche de raconter ou décrire et d'expliquer l'objet. Nous avons pu ainsi rencontrer dans le cas grec des études qui fixent pour tâche « décrire le sanctuaire panhellénique de Delphes, et les rituels qui y sont réalisés. » Dans ce cas précis, la technique relève d'une représentation à dominante de tableau qui place en lumière les pratiques des Grecs, à la fois la construction du sanctuaire, l'ensemble des objets, mais aussi les rites divinatoires ou les jeux. Nous pouvions alors observer, à travers les questions, les différents éléments technologiques, comme le mythe de la victoire d'Apollon sur Python, ou des rapports entre le dieu, la divination et la Pythie. Quelques éléments épars relèvent de la théorie. Les Hellènes sont polythéistes, ils croient en une influence des Olympiens. Ils apparaissent unis culturellement et cultuellement malgré les particularismes locaux. Ces concepts évoquent une théorie du monde grec.

Nous avons ensuite pu observer quelques « pratiques religieuses » qui se retrouvent au niveau de la technique et se trouvent justifiées par des éléments technologiques profanes. L'action de Périclès et la construction d'une nouvelle acropole dans une volonté d'impressionner les contemporains relèvent de ce registre, même si d'autres justifications apparaissent, comme la nécessité de doter la cité d'un sanctuaire après la profanation de l'ancien.

Inversement, des éléments techniques a priori profanes peuvent recevoir des explications religieuses. Le pouvoir détenu par le souverain, dans le cas de l'Orient ancien ou de la Chine impériale, découle d'un lien au divin. La division de la société indienne en castes, même si cette affirmation, lacunaire, n'apparait que deux fois, peut s'expliquer par l'hindouisme. En dessous, nous avons pu aussi retrouver des bribes de fait religieux qui relèvent des détails factuels comme les pouvoirs du sénat romain. Par exemple, ces prérogatives religieuses ne reçoivent aucune description et se lient aux prérogatives militaires dans un ensemble de compétences.

Fait religieux et politique composent le principal couple que nous avons rencontré. D'autres peuvent exister, mais celui-ci reste fondamental. Nous retrouvons ainsi, la légitimation du pouvoir du souverain, ou la sacralité de sa personne, dans des études sur quasiment toutes les civilisations. Sans nier la réalité de cette situation, nous pouvons constater que cela efface d'autres facettes. Cette approche rend surtout compte de constructions encore énormément politiques.

Un versant important que nous avons pu rencontrer lie le fait religieux à l'art qui constitue finalement une des parties les plus visibles. Nous avons pu ainsi observer les études sur l'art religieux aztèque, sur l'architecture Gupta bouddhiste, sur les statuaires africaines ou grecques. Dans tous ces cas, l'inspiration religieuse et la considération artistique se mêlent afin de produire une description et une justification des différentes composantes rencontrées. Par ailleurs, cette dimension artistique nous pousse aux limites du religieux quand, débarrassées des liens au culte, les figures ou les œuvres reviennent à des sources d'inspiration. Nous l'avons observé à l'époque moderne avec la

redécouverte des statuaires grecques, mais aussi durant la période coloniale avec l'engouement surréaliste pour « l'art nègre ».

Toutes ces sociétés que nous avons pu croiser nous ont montré sous différents aspects le poids présent du fait religieux en leur sein. Bien entendu, nous l'avons noté plus haut, certaines prises dans des constructions de domaines qui ne souhaitent pas les éclairer sous cet angle laissent de côté des éléments religieux, mais ils persistent comme des ombres. Nous les retrouvons dans l'énoncé des prérogatives des empereurs romains, mais aussi à travers les représentations des différentes cités qui comptent toujours les sanctuaires les plus importants dans leurs écrins urbains. À côté du pouvoir, et de l'art, entre les deux sans doute le fait religieux nous apparait principalement et indéniablement comme architectural.

Toutes les sociétés semblent posséder leurs religions, mais certaines n'en ont que pour éclairer la puissance des autres. Nous avons évoqué les religions africaines qui sourdent rarement au niveau des croyances. L'exemple le plus important que nous avons survolé revient tout de même aux paganismes européens. Il apparait indéniablement au court des constructions du Moyen-Âge, mais seulement comme des ombres. Ils offrent des terrains d'exercice pour la dimension belliciste des religions et civilisations dominantes et qui occupent plus d'espace dans le cours et sans doute dans la société.

Nous en arrivons à nous interroger sur ce que diffuse réellement l'histoire scolaire. Nous avons appréhendé cet enseignement à travers les tableaux et récits empruntés à Prost, et nous nous y tenons. Cependant, derrière ces formes épistémologiques, nous rencontrons des constructions autour des techniques des acteurs, personnes et institutions, réactions face à des évènements précis ou de fonctionnements généraux. Nous notions plus haut l'importance du verbe « expliquer » dans les programmes, accolés le plus souvent à « décrire » et « raconter ». Nous constatons que si ces deux derniers verbes renvoient aux actions des acteurs, de leurs fonctionnements, expliquer renvoie à des éléments de technologies qui justifient ces choix ou ces modes de fonctionnements. Nous nous demandons alors si l'histoire ne correspond pas précisément à cela, l'enseignement des techniques mises en œuvre par les acteurs du passé, personnes et institutions, et des explications que nous pensons pouvoir trouver à ces évolutions. Ne sommes-nous pas, à côté des organisations praxéologiques, face à un enseignement d'organisations praxéologiques reconstruites a posteriori ?

# 11 Judaïsme

Des trois grandes religions abrahamiques, il est le premier à apparaitre dans l'histoire comme dans le secondaire. Pour autant, il est aussi le moins présent, sa fondation n'apparait, dans un domaine couplé au christianisme, que pour introduire ce dernier. Ces apparitions, au fil des manuels ne se montrent plus alors que comme métonymie d'une communauté exclue de la vie commune, voire exterminée.

## 11.1 Les origines

La première apparition du judaïsme se retrouve dans un secteur des manuels de 6e. Attachée dans un domaine commun, à un secteur sur les débuts du christianisme, elle se détache de son aire géographique. Plusieurs raisons expliquent ce choix.

Premièrement, le domaine sur l'Orient ancien évoque le IIIe millénaire avant Jésus-Christ. Cette période est antérieure à la première mention d'Israël daté de 1207 avant notre ère, ou aux théories autour des *habiru* qui vivaient dans le croissant fertile au IIe millénaire avant notre ère (Lemaire, 2015).

Deuxièmement, nous rencontrons le poids de la religion qui dicte le rattachement de la religion des Hébreux, du judaïsme et des premières communautés chrétiennes. La littérature a montré les contraintes qu'impose le traitement des origines des religions abrahamiques. L'une des conséquences émerge ainsi dans l'apparence anhistorique qu'elles revêtent, notamment à travers l'usage de document iconographique anachronique.

### 11.1.1 Les orientations des origines

Les différents manuels de 6e permettent donc d'appréhender la construction du judaïsme, comme religion. L'analyse assistée du logiciel Iramuteq des textes des pages de leçons, des introductions des études, des définitions et des questions, permet d'apercevoir les contours du domaine.

L'analyse factorielle des correspondances (Annexe H.1, p.239) permet d'appréhender les trois grandes orientations qui se rencontrent, par delà les différentes maisons et leurs constructions. Nous observons ainsi, à droite de l'axe, des éléments relatifs à la construction politique des royaumes de Juda et d'Israël. Alors que la gauche renvoie à l'errance. L'axe horizontal nous semble par ailleurs opposer le récit biblique et une construction historique.

Cette analyse prend en compte l'ensemble des manuels, mais renvoie à une structure que nous retrouvons dans chacun d'eux. D'ailleurs, nous pouvons observer que les

différentes éditions se trouvent au plus proche de l'origine (Annexe H.2, p.240), même si des variations existent notamment avec le Hatier qui se retrouve relativement loin des autres.

Ce deuxième graphique nous permet d'apercevoir une opposition entre les études et les leçons, des deux côtés de l'axe vertical. Cela renvoie sans doute aux nombreuses études qui s'intéressent plus particulièrement aux textes de la Bible. Nous pouvons remarquer par ailleurs que derrière l'argument de l'origine du judaïsme une grande partie de l'histoire relève de l'histoire du peuple hébreu. Comme nous l'avons noté plus haut, le secteur extrait ce peuple et la Judée de l'histoire orientale pour l'inclure dans une histoire religieuse qui possède son propre rythme. Ce faisant, elle introduit aussi une fracture dans la construction temporelle, puisque l'histoire des Hébreux la fait remonter avant même la période développée dans le domaine consacré à la Grèce. Enfin, nous notons que la diaspora qui marque l'origine réelle du judaïsme comme religion se situe dans la zone la plus éloignée du centre du repère et des autres ensembles.

### 11.1.2 Les sujets

L'organisation des sujets reprend généralement cette structure et ses orientations, même si elles se cachent derrière l'emploi de termes génériques. Malgré des variations qui renvoient au nombre de sujets, nous retrouvons toujours deux principaux thèmes : l'écriture de la Bible et la diaspora. Une relation complexe unit le texte religieux et le texte historique. Cette ambivalence se manifeste aussi entre l'histoire du peuple hébreu et l'histoire religieuse, la première impose alors une dimension politique marquée.

Nous pouvons noter ainsi qu'au sein du thème sur la diaspora, le Magnard (2009, p.128) intitule une étude, ou en réalité l'une de ces pages de récits, *la prise de la forteresse de Massada en 73 après Jésus-Christ*. Cet évènement, important pour expliquer l'évolution de la Palestine, ne relève pas à proprement parler de l'histoire du judaïsme. Dans tous les cas, le secteur se conclut donc par la diaspora au sein de l'Empire, et la destruction du Temple d'Hérode.

La construction de l'AFC que nous montrions plus haut peut alors traduire le découpage des deux thèmes du secteur, le premier se trouvant au-dessus de l'horizon et le second en dessous. Comme le montre d'ailleurs le second graphe d'AFC, le Nathan adopte une construction qui, sans impliquer une véritable opposition à ce que nous venons de dire, diffère tout de même dans l'énoncé des rites liés à la religion juive.

### 11.1.3 Les Hébreux, les Juifs et le Judaïsme

Ces trois termes qui apparaissent au fil du secteur renvoient à une évolution de l'objet. Si le judaïsme se manifeste dès le titre et se trouve parfois défini, il n'est qu'un personnage secondaire de sa propre histoire centrée autour d'un peuple et de ses incarnations étatiques ou non.

Les différentes définitions évoquent toujours à la religion des juifs. Les manuels en profitent d'ailleurs pour définir le terme plus général de monothéisme. « Juif » désigne alors les Hébreux à partir de moments qui varient en fonctions des maisons d'édition, mais toujours après la conquête et l'exil à Babylone. « Rabbin » ou « synagogue » renvoient aussi dans leurs définitions aux juifs ou à la communauté juive. « Shabbat », « prophète » ou « messie » reçoivent souvent des définitions. « Ménorah » se trouve dans le Belin (2009, p.122) alors que le Magnard (2009, p. 124) définit « arche d'alliance » et « circoncision ». Cette dernière reçoit la définition : « opération qui consiste à retirer un morceau de peau sur le sexe du garçon (le prépuce) en signe d'alliance avec Dieu ». Elle porte une limite importante, qui relève encore une fois de l'emploi d'une phrase absolue pour un usage circonstancié.

Nous retrouvons ce problème, d'une certaine façon, avec la définition du mot « diaspora » dans le Belin (2009, p.122), le Hachette (2009, p.144) ou le Magnard (2009, p.122). Le nom ne concernerait que les communautés juives hors de Palestine (Belin), de Judée (Hachette) ou de Canaan (Magnard). En dehors du fait que ces expressions géographiques ne sont pas totalement interchangeables, si le terme désigne originellement la dispersion du peuple juif, il a connu de profondes évolutions. Il en est venu à désigner aujourd'hui les populations qui se trouvent à l'extérieur de leurs pays d'origine, même si comme le notent Calafat et Golblum (2012) il renvoie surtout aujourd'hui à un effroyable fourretout.

## 11.1.4 Les Hébreux et la Bible

Le thème sur la période antérieure à la destruction du second temple s'organise autour de deux pôles qui s'entremêlent gracieusement. La Bible et l'histoire des Hébreux se construisent mutuellement dans le rapport de l'archéologie et des récits vétérotestamentaires sans confrontation réelle. Le Hachette (2009, p.138) commence ainsi son étude sur *la Bible hébraïque* : « Ces récits mélangent des évènements qui ont sûrement existé avec des légendes ».

De façon similaire, le Magnard (2009, p.120) introduit son étude sur *la bible et l'histoire* en écrivant « Les historiens utilisent la Bible avec précautions, car les sources archéologiques et historiques ne confirment pas tous les éléments qu'elle contient ». Malgré ces mises en garde, nous retrouvons une commune volonté de ne pas aller à l'encontre du récit.

- L'organisation du Belin

La rédaction de la Bible permet la mise en place d'études. Certaines prennent des distances avec le texte. Le Belin (2009, p.116) organise ainsi la sienne autour de deux documents extraits de la vulgarisation : un extrait d'entretien donné par Israël Finkelstein au *monde de la Bible* et un article d'André Lemaire paru dans *l'histoire*. Ils sont associés à des cartes géopolitiques du Proche-Orient antique, sous la domination des empires assyriens et babyloniens. La photographie d'un bas-relief issu du palais de Senachrébib de Ninive montre enfin la captivité des israélites alors qu'un tableau liste les

différents livres de la Bible. Ce sujet est l'un des rares sur ce thème à ne convoquer aucun extrait. Les questions abordent ainsi la situation politique au moment de leur écriture.

Par opposition, la seconde étude (Belin 6e, 2009, p.118) porte sur le récit en s'appuyant principalement sur des extraits. Elle cite deux textes de la *Genèse (*la création et le sacrifice d'Abraham), l'*Exode*, le *second livre de Samuel* et du *premier livre des rois*. Une carte montre ensuite les voyages des Hébreux selon la Bible, alors que la photo d'une mosaïque de la synagogue de Beth Alpha illustre le sacrifice d'Abraham.

Avec celle-ci, nous retrouvons l'un des problèmes que la littérature a soulevés, et que nous avons déjà notés. La représentation date du VIe siècle après Jésus-Christ bien après l'écriture de la Bible ou la destruction du second Temple. La légende parle d'ailleurs d'un document antique alors qu'il date finalement du Haut-Moyen-Age (si nous restons dans la périodisation européenne). À l'écart du recul de la première étude, les questions omettent l'usage du conditionnel. Quelques phrases précisent toutefois « selon la Bible ». Nous sommes en présence du même type d'étude que nous avons rencontré pour l'Iliade ou le Mahabarata.

Le thème se conclut dans le Belin (2009) par une leçon qui associe des points des études pour construire un récit cohérent autour de la Bible et des Hébreux. Ce texte se structure en deux parties, la première renvoie à la rédaction de la Bible et reprend la première étude :

> « Au VIIe siècle avant J.-C., le roi Josias veut étendre le royaume de Juda et affirmer l'identité de son peuple face à aux [sic] empires mésopotamiens polythéistes qui le menacent. Il souhaite faire de Jérusalem le grand centre d'une religion monothéiste » (p.120).

La rédaction de la Bible, comme la construction du monothéisme juif, découle donc d'une volonté politique qui apparait comme élément technologique. La seconde partie se contente de lister les livres de la Bible tout en reprenant les grands récits qu'elle évoque, sans les remettre en question ou apporter des explications. Nous sommes face à une énumération d'évènements, comme la construction du temple de Salomon, ou la captivité à Babylone. Une fresque de Doura Europos, du IIIe siècle après Jésus-Christ illustre la sortie d'Égypte. Nous trouvons cependant une légère remise en question du récit à travers un document composite qui associe des illustrations non datées et des notes bibliographiques sur Abraham, David, Salomon et Moïse. Il évoque les doutes concernant les acteurs et écrit « les historiens pensent qu'un roi David a régné sur le royaume de Juda ».

- L'organisation des autres manuels

La première étude du Bordas (2009, p.112) renvoie aux Hébreux, le peuple de la Bible. Entièrement tournée autour de la captivité, elle introduit cet élément, et la menace de disparition, comme justification à la rédaction de la Bible. Des bas-reliefs assyriens et un extrait du *Second livre des rois* montrent la défaite alors que la photographie d'un

manuscrit de Qumran et un tableau qui liste les différents livres viennent pour leur part présenter l'objet. Cette approche est commune au Belin (2009, p.118) et au Magnard (2009, p.120) à travers la confrontation à l'archéologie et aux connaissances des historiens. Cette organisation permet de prendre du recul avec la religion tout en mettant en avant le savoir de référence, comme un résultat établi. L'étude du Magnard constitue par ailleurs la seule de son thème et, à part un court extrait de *l'exode*, accorde peu de place au texte biblique.

Comme le Belin (2009, p.118), le Bordas (2009, p.114), le Hachette (2009, p.138) et le Hatier (2009, p.128) fournissent une étude sur les récits de la Bible. Ces études assemblent alors des passages de différents livres, sans remise en cause. Le Hatier et le Hachette les agrémentent de cartes du Proche-Orient qui montrent les mouvements des Hébreux « d'après la Bible » (Hatier, 2009, p.128). Ce qui accentue l'effet de réalité. Par ailleurs, nous retrouvons dans le Hatier et le Bordas le recours à des documents qui illustrent les péripéties, mais datent du IIIe au Ve siècle après Jésus-Christ.

- Organisation des leçons

Les leçons diffèrent grandement entre les manuels. Celle du Bordas (2009, p.118) se contente de reprendre le récit biblique, sans le dire, tout en introduisant la rédaction de la Bible qui se ferait sans raison particulière. Le Hatier (2009, p.126) et le Hachette (2009, p.140) commencent en reprenant le texte biblique tout en ajoutant quelques éléments, comme les dates. Ils citent les actions de Salomon ou de David comme s'ils étaient avérés. Cependant, ils présentent tous deux dans un second temps une partie concernant la rédaction de la Bible qui produit un peu de distance.

Pour le Hachette, par exemple, comme pour le Belin (2009, p.120), Josias encourage ce travail à des fins politiques. Parallèlement, durant l'exil, la pratique du judaïsme en formation apparait comme un outil d'affirmation communautaire. Le Hatier, pour sa part évoque une raison identitaire. Ce qui finalement revient au même. Dans les deux cas, les documents associés, à l'exception d'une citation de la Bible, relèvent de l'archéologie ou de l'histoire, à travers des représentations des empires assyriens.

Le Magnard (2009, p.122) enfin adopte une construction voisine. Il commence, comme les autres, par fournir l'histoire du royaume en reprenant le déroulement du récit biblique agrémenté de quelques dates. Il va jusqu'à employer le terme de « Terre promise » qu'il est le seul à définir, afin de parler de la Judée occupée par les Babyloniens. Cela renvoie d'ailleurs à une tentative d'explication du choc connu et subi par les Hébreux. Cependant, la différence avec les autres auteurs se retrouve dans l'œuvre de Josias.

> « Le roi Josias veut rassembler les Hébreux autour d'un dieu unique, Yahvé, d'un temple unique, le temple de Salomon, d'une capitale unique, Jérusalem et d'un roi descendant de David. […]

> Pour renforcer l'unité culturelle et religieuse des Hébreux, il fait mettre par écrit d'anciennes légendes mésopotamiennes, des poèmes et des récits historiques. Débutée au VIIIe siècle av. J.-C., l'écriture de la Bible se poursuit sous Josias » (Magnard 6e, 2009, p.122).

Si nous retrouvons des éléments technologiques qui justifient la rédaction de la Bible, le contenu de ces paragraphes diffère. Cette œuvre apparait dans un ensemble de choix politiques qui permettent d'entrevoir la construction de la religion et de son unification. La dernière partie de la leçon qui renvoie à l'exil et au retour en Judée montre les conséquences de ces choix. Les juifs détruisent les temples dédiés à d'autres dieux et interdisent les mariages à l'extérieur de leur communauté religieuse, à des fins de consolidation politique.

Le Magnard se distingue ensuite par les documents qu'il convoque. Si d'une part il cite des archives assyriennes ou un passage de la Bible, il en illustre d'autres par le temple et sa destruction par une gravure et une peinture des XVIe et XIXe siècles après Jésus-Christ. Ils émanent de plus d'un contexte religieux différent, l'occident chrétien, même si l'un des auteurs, Eduard Bendemann, est d'origine juive. Les éléments architecturaux, vestimentaires, mais aussi religieux ne correspondent pas. Ainsi, dans le tableau de la destruction du premier temple il représente Dieu dans les cieux, alors que cette forme iconographique est propre au christianisme.

- La rédaction comme un premier pas vers le judaïsme

Tous les thèmes ont un point commun, ils traitent de l'écriture de la Bible comme d'un premier pas dans l'édification du judaïsme. À l'exception du Bordas et du Nathan, que nous verrons plus loin, la rédaction de la Bible semble dépasser les raisons purement religieuses. La justification de ce geste se retrouve dans le politique, que le peuple hébreu veuille renforcer son unité ou que Josias veuille renforcer son pouvoir. Ensuite, la plupart des manuels montrent l'exil à Babylone et la rédaction de la Bible comme le moment de construction du judaïsme et de la création de son monothéisme.

Le Hachette (2009, p.140) écrit ainsi « De plus en plus souvent appelés juifs, les Hébreux trouvent leur unité dans la pratique de la première religion monothéiste de l'histoire, le judaïsme. » Pour autant, ils ne reviennent pas sur ce qu'il se trouve avant le judaïsme. Le Magnard note l'existence d'autres temples et dieux.

Le concept de monolâtrie reste complètement absent du thème, alors qu'il constitue un concept intéressant dans l'interrogation de l'histoire du judaïsme (Hadas-Lebel, 2005). Cependant, malgré quelques tentatives de prises de distance avec le texte biblique la plupart des manuels se calquent sur lui.

### 11.1.5 La diaspora et le judaïsme

Le second thème se consacre au judaïsme et à la diaspora. En fonction des manuels, il comporte ou non un sujet sur la religion et commence avec le retour de Babylone ou la destruction du temple.

- La leçon du Belin

Au sein du Belin (2009, p.122), il ne comprend qu'une leçon sur le judaïsme et la diaspora. Il s'organise en deux parties, la première évoque la religion des juifs au temps du temple. Elle expose leurs croyances, en se basant sur le récit biblique, puis les gestes qui en découlent, depuis la construction du Temple jusqu'aux fêtes qui parcourent l'année. La seconde partie place en son centre le changement de forme du judaïsme. Cette évolution et la prise de poids des rabbins dans le culte doivent être justifiées. Cela passe par l'évocation de la destruction du Temple et par la diaspora forcée.

Les documents renvoient donc à ces différentes parties, des extraits du L*évitique* évoquent les interdits alimentaires, un tableau dresse la liste des fêtes religieuses. Le plan de la synagogue d'Ostie et la question qui s'y rattache abordent les rites qui s'y déroulent. Une carte de l'Empire romain, ou plus largement du monde méditerranéen, montre la diaspora alors que la question qui lui est associée demande à l'élève d'expliquer ce mouvement de population. Enfin, un détail de l'arc de triomphe de Titus illustre le sac du Temple. Après avoir passé un thème à évoquer la construction de la Bible, sur le fond de l'histoire du peuple hébreu, ce second thème revient donc sur le judaïsme et l'évolution contrainte qu'il connait dès le premier siècle.

- La première partie du thème : les rites et les croyances

La dissociation entre le judaïsme et la diaspora base la construction de ce thème dans tous les manuels. Le Hatier (2009, p.130) et le Magnard (2009, p.124) présentent chacun une leçon sur le judaïsme, entre croyance et pratiques, alors que le Hachette (2009, p.142) l'organise dans une étude. Des passages de la Bible viennent illustrer les deux ensembles, certains font référence aux croyances, d'autres aux pratiques. Des extraits du lévitique peuvent lister les interdits de la cachroute. D'autres documents renforcent l'image anhistorique de la religion.

Le Hachette par exemple illustre les rites par la photographie d'un garçon qui lit la Torah pour sa Bar-Mitsva. La légende fait remonter la tradition à l'exil à Babylone. Parallèlement, le Magnard illustre la fête des cabanes d'une photographe des rues de Jérusalem prise en 2008, ainsi que d'une illustration du XVe siècle. Elles entretiennent l'image d'une religion qui ne bouge pas au fil des deux-mille dernières années. La continuité de certains rituels ne signifie pas, cependant, qu'ils ont toujours été pratiqués ainsi et qu'ils n'ont pas évolué. Par ailleurs, les documents et leurs origines tranchent logiquement avec la période étudiée introduisant un décalage important.

- Deuxième partie du thème, la diaspora

L'autre partie du thème renvoie dans ces trois manuels à la destruction du Temple et à ses conséquences. Le Hachette (2009, p.144) consacre une leçon à la Judée entre le retour d'exil et la révolte de 132, ainsi qu'une étude à la diaspora. Dans les deux cas, les documents renvoient principalement à des traces archéologiques, de la présence juive dans tout l'empire ainsi qu'au sac du temple d'Hérode, dont une reconstitution illustre la

leçon. Dans les deux cas, le judaïsme n'apparait plus qu'à travers des objets emblématiques et principalement la Ménorah. Au sein du Hachette, la leçon justifie les rébellions de 66-70 en Palestine par l'attente du Messie. Encore une fois, le fait politique se mêle au fait religieux.

Le Hatier (2009, p.132) fournit une étude assez simple sur la diaspora et son principal effet, la construction des synagogues. Au-delà d'un document iconique, le détail de l'arc de Titus, nous retrouvons de nombreux éléments qui peuvent permettre d'appréhender la religion à travers notamment la synagogue. Nous observons la reconstitution de l'intérieur de l'une d'entre elles ainsi qu'une légende qui explique la signification, et par la justifie la présence, de chaque élément rituel, depuis la Ménorah jusqu'à l'orientation même du bâtiment. Nous retrouvons aussi un extrait des *actes des apôtres* qui évoquent une synagogue. L'un des textes de la Bible chrétienne se retrouve donc convoqué afin de décrire un élément de la religion juive.

- Une structure commune

L'organisation de ce second thème dans tous les manuels, comme dans le Belin, reprend donc en définitive une structure identique, la diaspora est intimement liée à la construction du judaïsme rabbinique, comme la captivité était liée à la rédaction de la Bible hébraïque. La leçon du Magnard (2009, p.126) qui s'intitule *la destruction du second Temple et ses conséquences* parait d'ailleurs emblématique de cette construction. Les rites reçoivent alors deux justifications parallèles : d'un côté la nécessité à travers la destruction du Temple, l'exil et le besoin de garder une cohésion, d'un autre côté, de la croyance religieuse. Nous pouvons enfin noter que tous les manuels ne distinguent pas le Temple de Salomon, détruit par les Babyloniens, de celui d'Hérode détruit par Titus.

Malgré l'usage d'illustrations anachroniques, qui auraient tendance à montrer une religion sans évolution, le judaïsme semble donc construit contrairement aux polythéismes que nous avons déjà évoqués, comme un objet historique. Les rites et dans une certaine mesure les croyances sont justifiés et expliqués à travers deux ensembles d'éléments qui se combinent, les croyances et les faits historiques extérieurs.

### 11.1.6 Le Nathan, une histoire différente ?

Nous l'avons noté, dans sa structure, comme dans l'AFC, le Nathan peut paraitre fournir une alternative dans la construction du judaïsme. Ce n'est pourtant pas totalement le cas lorsque nous regardons le sommaire (Annexe H.3, p. 241). Nous retrouvons les éléments centraux des autres manuels, les Hébreux et l'écriture de la Bible (2009, p.118), d'une part, la diaspora ensuite (2009, p.120). Une leçon supplémentaire présente conjointement la Bible et la religion (2009, p.126). Les études s'associent ainsi, d'une part dans un thème autour de l'écriture de la Bible et de la diaspora, et d'autre part un thème sur la religion à proprement parler.

- Le premier thème

La première étude se consacre donc à l'écriture de la Bible dans le contexte difficile des guerres contre les Assyriens et les Babyloniens. La construction est la même que dans les autres manuels autour du besoin de collecter la mémoire du peuple juif face aux oppresseurs. La seconde étude renvoie à la diaspora et à la destruction du Temple. Différents documents évoquent la présence de juifs dans l'Empire romain : un texte de Claude, des photographies de différentes synagogues, une dédicace faite par un « prêtre » lors de la construction d'une synagogue au Ier siècle. La synagogue, définie par son usage religieux, apparait comme la marque de la vie de la diaspora. La leçon qui conclut le thème *r*aconte l'histoire des Hébreux et des juifs de l'installation en Canaan jusqu'à la diaspora, dans les grandes lignes. Elle ne cite aucun roi à part Josias dans la légende d'un document ni aucun moment emblématique du récit. Les évènements apparaissent sous la forme d'un texte propositionnel, mais il a surtout le mérite de se tenir éloigné de la Bible, sans pour autant faire référence à des historiens. Seule la première phrase se rattache au texte sacré :

> « D'après la Bible, les Hébreux sont à l'origine, un peuple nomade, errant entre la Mésopotamie et l'Égypte. Leur dieu unique, Yahvé, leur aurait promis une terre » (2009, p.124).

- Le second thème

Le second thème comporte donc une étude (2009, p.122) et une leçon (2009, p.126). La première double page, intitulé : *la Bible, livre sacré des Hébreux* tranche avec l'usage du document comme référence historique. L'introduction replace alors le document en perspective le mettant en lien avec la société de son écriture, son usage, mais aussi l'impossibilité de confirmer par l'archéologie ce qui est énoncé. L'étude associe donc des extraits de la Bible, *Genèse*, *Premier livre des rois* ou encore *Deutéronome, des* fragments de Qumran, un tableau récapitulant les différents livres ainsi qu'une miniature du XIVe siècle illustrant la sortie d'Égypte. Les questions encouragent peu la prise de distance avec le texte en ne les introduisant que rarement d'un « selon la Bible... » pour autant l'ensemble permet d'appréhender les documents sous un abord mythique et notamment la dernière question « Selon la Bible, comment le dieu des Hébreux intervient-il dans leur histoire ? » La double page renvoie finalement à l'étude d'une œuvre comme une autre, comme nous l'avons déjà noté avec les autres manuels.

- La différence du Nathan

La leçon enfin replace la Bible en relation avec la religion des Hébreux. Elle se structure en deux parties, la première sur les croyances, et la seconde sur les pratiques. Pour autant, la différenciation n'est pas aussi nette, certains éléments, les dix commandements, se trouvent parmi les croyances. Le texte se conclut par la transition du Temple de Jérusalem vers les synagogues et reprend finalement l'évolution évoquée dans les autres manuels. Les documents qui l'illustrent sont principalement des extraits de la Bible, ainsi qu'une liste des fêtes religieuses et une miniature du XIVe siècle.

La religion présentée dans le Nathan est bel et bien différente de celle des autres manuels. Contrairement à eux, il organise séparément l'histoire des Hébreux et des juifs et la religion. Si d'un côté il prend des distances avec l'usage historique du texte biblique, d'un autre côté il prive aussi le judaïsme d'évolution. La seule référence à une quelconque mutation apparait dans la transition du temple vers la synagogue en conclusion du passage sur la destruction du premier.

### 11.1.7 Synthèse

Finalement, nous pouvons donc observer des variations importantes entre manuels, dans la construction du judaïsme et plus largement de la religion. Nous pouvons voir dans la plupart des cas la présence d'éléments technologiques profanes pour justifier les évolutions et les rites. Ensuite, la religion se construit comme un objet anhistorique. Les images anachroniques choisies pour illustrer les rites et mythes antiques accentuent cet effet. L'erreur semble résider dans une volonté d'imposer un enseignement sur le judaïsme au sein d'un secteur sur ses débuts.

La plupart des manuels présentent le judaïsme et le monothéisme comme des inventions « tardives » des juifs. Cependant, aucun d'entre eux ne prend le temps d'évoquer le détachement du polythéisme. Enfin, tous les livres utilisent la forme « Yahvé » afin de désigner le dieu des Hébreux. Ce nom relève d'une tradition en partie extérieure au judaïsme, le nom ne devant pas être prononcé (Römer, 2012). En dernier lieu, certains manuels mentionnent le Talmud, comme recueil de commentaires produits par les rabbins, sans la moindre précision.

Nous retrouvons peut-être dans les difficultés à transposer l'histoire de la genèse polythéiste du judaïsme, des contraintes qui relèvent de la civilisation largement chrétienne dans laquelle nous nous situons. Plus encore, nous reconnaissons l'une des formes d'omission mises en avant par Ferro et qui touchent aux origines de l'institution. Au-delà de la laïcisation de l'état et de la sécularisation de la société, le blocage subsiste afin de ne pas occasionner de problème dans la classe. Nous pouvons encore envisager cet oubli comme résultante d'une théorie de la religion séparant trop nettement les catégories, polythéisme, monothéisme ou animisme. La représentation de formes intermédiaires apparaitrait donc difficile. Par exemple, nous pouvons aussi noter que l'étude du monde africain, comme de la culture coloniale, laisse largement de côté les syncrétismes religieux. Parallèlement, nous avons aussi noté l'absence de filiations entre l'hindouisme et le bouddhisme, le djaïnisme ou encore le sikhisme. Nous devons peut-être aborder la question sous un angle différent qui tiendrait peut-être à la nécessité de présenter aux élèves des concepts clairement délimités. Les manuels laissent ainsi de côté les contours flous de la religion. Par ailleurs, nous devons noter que l'Orient ancien dans lequel se développe le premier judaïsme se retrouve dans un autre domaine.

# 11.2 Moyen-Âge et Modernité

Durant la période médiévale, le judaïsme se trouve en lisière des deux puissants, le christianisme et l'islam. Il apparait cependant dans les marges des constructions, comme composantes de la société occidentale, comme traducteur dans le creuset andalou.

- Des allusions en cinquième

Au sein des manuels de 5e, le judaïsme ou les juifs apparaissent peu. Le terme se manifeste cependant dans le domaine sur l'islam. Les auteurs mentionnent que les communautés sont laissées en paix dans l'empire musulman. Le Hatier (2009, p.16) note par ailleurs que l'Islam est héritière des religions juives et chrétiennes. Le Nathan (2010, p.16) et le Magnard (2009, p.12) précisent qu'avant l'Islam, les Arabes et Mohammed commerçaient avec des populations juives et chrétiennes.

Seul le Hatier (2009, p.76) écrit, au sein du domaine sur l'Europe médiévale et du secteur sur l'Église : « Au XIIIe siècle, l'Église impose aux Juifs des insignes qui les distinguent (roue d'étoffe, chapeaux…). Ils se concentrent dans certains quartiers et sont souvent persécutés. » La phrase conclut une leçon sur le rôle de guide de conscience de l'institution chrétienne et ne donne lieu à aucun autre développement.

- Deux positions en seconde

Les manuels de 2de présentent une différence importante. Premièrement, ils évoquent peu l'Islam, ensuite à travers leur concentration sur l'Europe occidentale, ils accordent une certaine place au judaïsme. Le Quintrec (2010, p.108) va même jusqu'à lui consacrer une étude. Par opposition, Cote n'en traite quasiment pas.

Le judaïsme se manifeste dans deux espaces différents, la chrétienté occidentale et l'Andalousie musulmane. Ce dernier cas est rapidement balayé, à peine parle-t-on de la bonne entente des communautés. Et pour cause, le domaine porte principalement sur la chrétienté occidentale. Dans ce cadre, deux secteurs peuvent nous intéresser : le premier aborde la civilisation sous l'angle religieux et le second, les villes médiévales.

Au sein du secteur sur les villes, le Belin (2010, p.138) évoque, dans une leçon, le cantonnement dans des quartiers réservés. Le Magnard (2010, p.116) introduit une légère variation dans le thème avec une étude sur les lieux de prières qui accorde une place aux lieux de cultes hébraïques. L'étude se trouve divisée en deux parties, la première renvoie à l'exemple chrétien, la seconde aux musulmans et juifs. Cependant, le judaïsme n'est pas illustré par une synagogue, mais par une miniature du *guide des égarés* de Moïse Maïmonide. La légende précise :

> « Au Moyen-Âge, les chrétiens accueillent ou persécutent les juifs selon les époques. Les musulmans accordent aux juifs et aux chrétiens un statut de protégés (dhimmis), inférieur à celui des autres habitants. La synagogue est le lieu de prière, mais pour les juifs, l'étude est le seul moyen d'élévation vers Dieu » (Magnard 2de, 2010, p116).

Les questions renvoient ensuite à l'absence de « grands édifices » religieux pour cette communauté. Le choix semble résider dans la grandeur du bâtiment, car nous possédons au moins les ruines de synagogues médiévales, voire Santa-Maria-la-Blanca de Tolède dont les photos étaient courantes dans les manuels de la mouture précédente.

Les juifs se trouvent en amont dans le secteur relatif à la chrétienté. Le judaïsme fait alors partie des marges d'un monde régi par le christianisme. Toutes les mentions évoquent l'exclusion des juifs. Certains, comme le Quintrec (2010, p.106), mentionnent les persécutions. Leurs représentations restent tributaires des thèmes dans lesquels ils apparaissent. Ainsi, le Hachette (2010, p.108) les associe aux lépreux dans un thème qui aborde les exclus. Parallèlement, le Magnard dans un thème sur les croyances les lie aux hérétiques. Ils subissent alors les conséquences des croisades contre les Albigeois. La leçon note ainsi :

> « Ce combat va se tourner aussi contre les communautés juives. Au XIIIe siècle, en France, les juifs sont obligés de porter les vêtements différents de ceux des chrétiens et un signe distinctif (la rouelle) » (2010, p.78).

Les exclusions sont expliquées par la volonté de l'Église de contrôler toutes les âmes du territoire européen. Le Hatier (2010, p.84) envisage les persécutions qu'ils subissent comme un effet de la croyance en leur responsabilité dans la mort du Christ. Ces constructions laissent de côté la religion afin d'aborder la communauté. Le judaïsme médiéval n'est pas acteur de son évolution, mais il constitue comme les hérésies et le paganisme, l'une des marges sur lesquelles s'exprime la puissance de l'Église catholique.

Nous retrouvons cette orientation dans le seul sujet entièrement dévolu aux juifs, dans le Quintrec (2010, p.108). Celui-ci se construit autour de deux points, la présence d'anciennes communautés juives dans les villes de l'Occident chrétien, et la dégradation de leurs situations au cours du XIIe siècle à travers notamment le reflux de la croisade. Les documents proviennent de sources chrétiennes, à l'exception d'une enluminure issue d'une Bible hébraïque. Ils renvoient à l'image que possèdent les juifs dans le pays et des conséquences que cela peut avoir sur leurs vies. La croyance chrétienne explique l'exclusion. Un texte de Bernard de Clairvaux évoque ainsi leurs crimes, mais aussi la punition que constitue la diaspora et donc la nécessité religieuse de ne pas les maltraiter.

- La période moderne, quelques vagues mentions

Entre le Moyen-Âge et la période contemporaine, quelques allusions apparaissent, notamment dans le cadre des manuels de 2$^{de}$. La visite de Constantinople l'ottomane donne ainsi l'occasion de traiter du statut des juifs dans l'empire. Nous ne retrouvons généralement qu'une mention rapide de la protection du sultan pour les gens du livre. La communauté apparait alors dirigée par le rabbin et le commerce garanti. Quelques manuels expliquent qu'ils sont originaires de la péninsule ibérique. Le Hachette (2010, p.164) produit cependant un développement important en consacrant une partie de la leçon au refuge des juifs. Quelques allusions renvoient à la structure de la communauté dont le centre est la synagogue et le chef, le rabbin, qui fait régner la loi biblique. Par

ailleurs, le texte se réfère au port d'un signe distinctif, un bonnet. Au-delà du fait religieux, nous retrouvons une communauté distincte du corps social.

# 11.3 Période contemporaine

Avec la période contemporaine, la construction du judaïsme flirte avec le racisme, et c'est finalement de la racialisation du peuple juif qu'il est question. Avant ça, la Révolution française peut lui accorder quelques lignes. Nous marchons là dans les ombres du fait religieux.

- Quelques mentions en quatrième

La période contemporaine commence donc avec la Révolution française. Dans les manuels de 4e seul, le Hatier (2011, p.98) et le Nathan (2011, p72) mentionnent les juifs durant la révolution. Le second se contente de traiter de la liberté de culte garantie par le Consulat. Le Hatier remonte à la révolution et rappelle le statut d'infériorité des juifs, et des protestants, dans la société d'Ancien Régime, avant d'évoquer la liberté de culte garantie par la Révolution. Ces manuels mentionnent aussi, comme les autres, le fait que Dreyfus, dont l'affaire est abordée en fin d'année, était juif et que cela pèse dans le conflit qui entoure sa condamnation et ça relaxe. Le Belin note ainsi :

> « Quatre ans plus tard, "l'Affaire" divise la France entre les dreyfusards qui dénoncent une injustice fondée sur l'antisémitisme et les antidreyfusards qui, par nationalisme, soutiennent à tout prix l'armée française » (2011, p.134).

- En seconde, la révolution

Au sein des manuels de 2de Belin et Bordas, nous retrouvons les allusions à la liberté de culte acquise à la Révolution. Dans une étude qu'il accorde au concordat, le Belin (2011, p.274) présente ainsi une peinture allégorique du relèvement du culte israélite par Napoléon. Par ailleurs, la montée de l'antisémitisme se manifeste dans le premier domaine qui concerne les migrations. Les pogromes dans l'empire russe apparaissent comme des causes d'un nouvel exil vers le continent américain. Les manuels mentionnent alors que New York devient la plus grande ville juive du monde.

- L'affaire Dreyfus

L'affaire Dreyfus survient, hormis en 4e, à deux reprises dans le secondaire. Elle s'inscrit dans le domaine sur la République au sein des manuels de première et illustre la naissance d'une presse d'opinion en Tle. Dans les deux cas, nous retrouvons des allusions à l'antisémitisme des antidreyfusard ainsi que des caricatures issues des journaux nationalistes. Le fait que Dreyfus soit juif ne dépasse pas une simple mention accolée à son origine alsacienne.

C'est cependant le XXe siècle qui offre le plus de place au judaïsme pour la période contemporaine. Nous traiterons plus loin de mémoire attachée à la Shoah ou au

patrimoine hiérosulamite. Et nous nous contenterons d'évoquer, à grands traits, la question de l'extermination programmée des juifs d'Europe par l'Allemagne nazie.

- Le XXe siècle

Chaque manuel de 3e et de 1re consacre au moins un thème à la Shoah. Sans entrer dans le détail, nous ne retrouvons aucune véritable évocation de la religion. Et pour cause, les communautés juives emmenées en déportation sont perçues par leurs tortionnaires à travers des concepts racistes. Nous pouvons cependant apercevoir quelques synagogues détruites. L'antisémitisme apparait au sein de différents domaines, qu'ils portent sur la guerre, sur les régimes totalitaires ou sur la République française, à travers l'histoire de Vichy.

Le sionisme et l'édification d'Israël se manifestent ensuite. Au sein des manuels de 1re, le Hachette (2011, p.148) notamment, l'immigration contribue aux tensions du Moyen-Orient. Dans le secteur des conflits contemporains, certaines citations de Ben Laden, évoquent sa guerre contre « les juifs et les croisés » (Magnard 1re, 2011, p.130).

Un plus grand espace est consacré à la fondation d'Israël au sein du domaine sur les questions géostratégiques et du secteur sur le Proche et le Moyen-Orient des manuels de Tle. Le sionisme apparait alors comme la volonté de construire un foyer national juif en Palestine. Une nouvelle fois, nous ne trouvons pas d'allusion à la religion. Cependant, nous pouvons noter un changement dans la mesure où, à travers l'édification de l'État d'Israël, les juifs sont de nouveau les acteurs de leur histoire.

Un autre élément présente une certaine importance, la qualification d'Israël, qui présente de nombreuses communautés différentes (Louër, 2000 ; Merza, 2012), comme un État juif. Si cette définition découle des volontés politiques d'une partie des sionistes fondateurs ou de certains pâtis actuels, elle porte des limites. Cette opération conduit à une confusion entre la citoyenneté et la religion. Cette question est d'autant plus importante que le mot même de sionisme peut susciter des conflits (Hecker, 2011). Au sein du Cote, une double page de repère prend le temps de montrer la mosaïque d'ethnie et de religion du Proche-Orient.

> « Les juifs forment un peuple uni par une même religion ; les Israéliens sont les citoyens de l'État d'Israël. De très nombreux juifs ne sont pas Israéliens (notamment en Amérique du Nord et en Europe) ; inversement, 24 % des Israéliens ne sont pas juifs (essentiellement des Arabes musulmans qui sont demeurés en Israël après 1948) » (2011, p.260).

Nous notons cependant que cette distinction est la seule. Enfin, la collusion entre « juif » et « judaïsme » empêche de présenter des juifs athées ou convertis. Cet état de fait relève de la racialisation, au sens qu'en donne Perreti-Ndiaye (2016), de la religion. Nous pouvons alors nous interroger sur le poids de ce phénomène dans l'écriture des programmes. Dans la même double page de repères, nous retrouvons une différence entre « Arabes et musulmans ». Si le texte n'entretient pas la confusion entre les deux termes, il reprend tout de même une limite qui s'en rapproche. En effet, en listant les cas

d'Arabes non musulmans, il cite les maronites, les syriaques, les orthodoxes ou les Coptes, sans prendre en considération la possibilité de l'athéisme.

- Le judaïsme aux États-Unis

Enfin, le judaïsme apparait aussi à travers le domaine sur les idéologies et religions et plus particulièrement dans le secteur dévolu aux États-Unis. Les références le montrent toujours au sein de cette mosaïque, parfois malmenée. Le nativisme se définit d'ailleurs dans le Hachette comme tourné, entre autres, contre le judaïsme. La présence aux États-Unis apparait comme la conséquence des pogromes en Europe de l'Est. Plus encore, New York semble le centre de cette diaspora. Une carte, dans une étude sur le pluralisme religieux (Hachette T^le^, 2012, p.170), montre ainsi un plan de Manhattan et des quartiers habités par les différentes communautés juives. Cela renvoie, pour une fois, à l'existence d'une variété au sein d'une religion qui apparait généralement homogène.

Dans une leçon, Le Quintrec montre aussi les diverses expressions du judaïsme aux États-Unis. Il écrit :

> « Trois courants religieux. Le judaïsme réformiste prend ses distances avec les traditions (notamment avec les interdits alimentaires). En réaction, certains juifs redoutent une disparition de l'identité religieuse et créent à la fin du XIXe siècle le judaïsme conservateur. Les immigrants venus d'Europe orientale sont souvent détachés de la religion et attirés par le socialisme. Mais une partie d'entre eux professe le judaïsme orthodoxe, qui conserve le yidiche et observe à la lettre les rites » (2012, p.172).

Le Hachette (2012, p.170) accorde une étude entière aux communautés juives américaines. Ses documents et ses questions évoquent l'installation des juifs et leurs acceptations dans la société. Ils renvoient à l'immigration, à l'évolution de la population, ainsi qu'à l'intégration. Une photo montre cependant des juifs orthodoxes dans les rues de New York alors qu'un texte attribué à Liebermann traite des croyances de l'homme politique. Les questions entrainent l'élève à s'interroger sur les relations entre la communauté juive et la société.

- Un judaïsme contemporain ?

Nous observons donc, au-delà de la période de son origine, que l'histoire du judaïsme se construit comme celle d'une communauté qui subit de nombreuses péripéties. Mis à part quelques allusions au Moyen-Âge, cette religion se montre sans évolution depuis la diaspora et la rédaction des Talmuds dès les trois premiers siècles de notre ère. La religion dessine deux facettes : une interne comprend les rituels, comportements et croyances qui les expliquent et les justifient, et une extérieure. La communauté semble devoir subir l'action et, à l'exception de la captivité et de la diaspora, cette influence ne produirait pas d'effet sur les pratiques religieuses. Cependant, nous notons à travers les allusions au judaïsme durant la Révolution et l'empire dont les juifs profitent aussi des premières étapes de laïcisation et la garantie de la liberté de culte.

# 11.4 Le judaïsme et le passé

Nous avons noté à propos des origines du judaïsme le rapport entre la conservation de la mémoire et la religion. Nous retrouvons celui-ci dans les manuels de T^le^. Le programme commence par un domaine sur les liens entre les sociétés et leur passé. Il s'organise en deux ensembles, le premier renvoi au patrimoine et le second à la mémoire. Dans les deux cas s'intègrent le judaïsme ou les juifs.

- Les mémoires

Nous pouvons, dans un premier temps, évoquer le secteur qui concerne les mémoires de la Seconde guerre mondiale dans la société française. Les manuels montrent comment elles se superposent et se remplacent alors que celle de la Shoah progresse. Comme avec chacun des secteurs qui reviennent sur la Seconde Guerre mondiale, le judaïsme n'occupe aucune place et les juifs sont réduits à leur extermination.

- Le patrimoine

Dans le versant patrimonial du domaine, les thèmes ou secteurs évoquent Jérusalem et son patrimoine religieux, notamment lié au judaïsme.

À travers la ville, nous revenons à la dimension monumentale et politique du religieux. Le mur des Lamentations, par exemple, dernier élément du second Temple encore debout apparait comme un lieu de pèlerinage pour les juifs dans tous les manuels. Son entretien et sa gestion relèvent d'un choix politique. Cote (2012, p.35) rend compte de la destruction des quartiers qui l'entouraient afin de produire un espace suffisamment grand pour que de nombreux croyants puissent venir. Le Belin (2012, p.30) évoque l'existence de Jérusalem comme un lieu de pèlerinage depuis plus de deux-mille ans, ce qui rattache d'ailleurs ce secteur à celui de 6^e^ sur les origines du judaïsme.

Parallèlement, la double appellation utilisée par les manuels entre « mont du Temple » et « esplanade des mosquées » renvoie aussi à l'importance de la religion dans la construction de l'État d'Israël et du judaïsme dans les revendications politiques et territoriales du peuple juif. Le secteur du Belin, reprend, par ailleurs l'histoire de Jérusalem en replaçant la ville depuis la conquête de Canaan jusqu'à la réunification de Jérusalem Est et Ouest par l'État d'Israël.

Ces derniers éléments importent dans la compréhension de la construction du fait religieux. Nous avons noté, plus haut, l'usage de la croyance pour justifier les pratiques d'une organisation politique. Nous sommes face à l'utilisation du judaïsme comme outil de justification territoriale. Au-delà du cas juif et israélien, la ville est surtout l'objet et du théâtre d'affrontements entre différentes entités qui se caractérisent par les religions majoritaires.

# Synthèse

Avec le judaïsme, nous touchons au premier des trois grands monothéismes. Cette religion apparait principalement par la construction de ses origines. La 6e fournit l'essentiel du matériel le concernant. Paradoxalement, le niveau n'aborde pas précisément le judaïsme, mais la religion des Hébreux. Encore faut-il mettre cela en question. Elle reste superficielle et fixée à un instant. Ses sources et les relations qu'elle entretient avec les religions alentour sont laissées de côté. Cette religion et ce peuple apparaissent finalement comme une exception dans un milieu polythéiste, une construction contrainte dans son propre temps par ce qui se joue à l'extérieur de ses frontières et les invasions.

Nous avons pu noter ainsi une diversité dans les manuels. Ce judaïsme des origines reste tributaire de l'histoire qui est écrite autour des Hébreux. C'est avant tout de ce peuple qu'ils traitent. La représentation reprend toute son édification identitaire, sa déportation, et montre la construction de la religion et de ses objets emblématiques, principalement la Bible hébraïque, comme conséquence de l'histoire malheureuse du peuple et de son état.

La religion semble unifiée avec la diaspora. Par la suite, elle n'apparait plus que comme une construction identitaire, quand le récit général, politique ou chrétien, en manifeste le besoin. Ainsi, le judaïsme est mentionné lors de la visite de la tolérance religieuse étatsunienne ou offre un exemple de communauté marginale dans la société médiévale européenne. Dans tous les cas, comme le montrait déjà Blaunstein-Niddam (2010), il reste principalement associé aux grandes phases d'antisémitisme.

Les manuels diffusent finalement peu de choses sur la religion juive. Ils se contentent d'être superficiels et seuls les secteurs sur les origines du christianisme ou sur les États-Unis présentent, momentanément la diversité des communautés. La diversité de la religion reste de côté, elle n'apparait jamais véritablement pour elle-même. Elle subit principalement l'action d'autres institutions et se retrouve cantonnée au niveau de la technique. Les croyances juives apparaissent rarement dans le bloc du logos afin d'expliquer ou de justifier les actes des personnes. Quelquefois, les croyances à propos des juifs apparaissent, dans la période contemporaine ou dans les exactions médiévales.

Nous pouvons cependant noter la relation qui semble se tisser entre le judaïsme et la mémoire. L'écriture de la Bible obéit à un besoin de conserver les mémoires du peuple hébreu. Le judaïsme revient ensuite à travers le patrimoine de Jérusalem ou la mémoire de la Shoah. Cette relation s'impose aussi comme une relation au temps. Les œuvres anachroniques qui apparaissent dans le secteur des origines construisent encore une religion hors du monde et du temps, un objet qui ne doit plus évoluer après la diaspora, même si une allusion rappelle l'existence de différentes communautés. Nous en venons à nous interroger sur les contours du fait religieux lui-même, objet fini et défini qui ne trouve pas d'évolution ou de variété.

Le judaïsme se trouve en premier, car il se manifeste avant les deux autres. Il n'occupe pas une grande importance dans les manuels, au contraire des christianismes.

# 12 Christianisme(s)

Avec le christianisme, nous nous attaquons à la religion qui reste majoritaire dans la société, malgré la sécularisation. Après le Moyen-Âge, le catholicisme n'apparait plus que lorsque dans les crises ou confrontations.

## 12.1 Les origines

Les origines du christianisme se situent dans le cours de 6e. Adossé au secteur sur le judaïsme, il s'appuie sur le domaine romain avant celui du haut Moyen-Âge. Historique, ce secteur raconte l'émergence des premières communautés chrétiennes et leur développement au sein de l'Empire.

### 12.1.1 Trois ensembles

Comme pour les origines du judaïsme, l'analyse appuyée sur le logiciel Iramuteq nous permet de mettre en lumière trois grandes orientations pour ce secteur (Annexe H.4, p. 242).

Nous pouvons mettre en lumière trois ensembles qui renvoient aux trois thèmes principaux du secteur. En bas à gauche, nous retrouvons le versant politique, et impérial. Il évoque l'institutionnalisation de la religion. En haut à gauche, un ensemble, lui aussi bien délimité, évoque l'organisation de l'Église, ou des églises. Nous pouvons envisager que l'axe vertical garde sur sa gauche l'organisation humaine et sur sa droite la croyance. L'axe horizontal sépare des éléments qui relèvent d'une situation géographique ou politique romaine, alors que le haut n'informe pas sur cette dimension.

Cette même analyse nous permet aussi de mettre en lumière la forme resserrée de l'ensemble. Les six maisons se retrouvent autour de l'origine du repère (Annexe H.5, p 243), malgré quelques variations. Le point isolé en haut à gauche fait référence à la seule double page d'histoire de l'art du corpus, au sein du Nathan (2009, p.142), qui porte sur une basilique.

Si nous observons le domaine des origines dans son intégralité, nous notons de grandes différences entre les deux secteurs (Annexe H.6, p. 244). Nous pouvons alors observer les différences qui traduisent une différence dans le traitement des religions. L'axe horizontal sépare cette fois la croyance, en dessous de l'organisation, politique et religieuse, au-dessus. L'axe vertical sépare sur sa gauche ce qui relève de l'empire romain et sur sa droite de la période antérieure, ou du moins de la Judée.

Dans tous les cas, les ensembles des deux secteurs se distinguent. Le plus indépendant de tous, formé autour de « Jésus » se retrouve en bas à gauche du repère. À

droite de l'axe vertical, nous retrouvons deux ensembles relevant du judaïsme, à travers la Bible et l'organisation du peuple hébreu. Il se relie à l'ensemble consacré à Jésus en se situant en dessous de l'axe horizontal, même s'il en reste bien plus près. En haut à gauche, deux ensembles s'associent. Ils relèvent de l'empire et de l'organisation du christianisme, mêlé à celle du judaïsme diasporique.

Si nous revenons au secteur chrétien, nous notions que les ensembles ne correspondent pas exactement aux thèmes. Si nous retrouvons toujours la présence d'un thème qui renvoie aux évangiles aux premières heures du christianisme, les deux autres ensemble se retrouvent souvent dans un même thème. L'organisation de la communauté chrétienne et son développement au sein de l'empire peuvent apparaitre liés. Mais le Nathan, par exemple, réunit l'organisation de l'église au thème sur Jésus. Le Magnard pour sa part construit bien les trois thèmes qui correspondent aux trois ensembles. À l'exception du Nathan, et d'une certaine façon du Magnard, tous les manuels choisissent d'entrer dans le secteur par une remise en place historique. Le Nathan aborde directement la vie de Jésus et son message alors que le Magnard la confronte aux vestiges archéologiques. Nous retrouvons une approche similaire à ce que nous trouvions à propos des conditions d'écriture de la Bible hébraïque traitée avant le récit.

## 12.1.2 Le vocabulaire du christianisme

Le vocabulaire qui apparait dans ce secteur comprend de nombreux termes encore d'actualité, même si des évolutions peuvent exister. Cela rend compte de deux choses importantes. Premièrement, les auteurs estiment que les élèves ignorent ce lexique nécessaire au suivi du cours. Secondement, étant donné le volume de mots qui auraient pu être contournés tout en permettant le fonctionnement du système didactique, les équipes les estiment peut-être nécessaires pour la compréhension de la culture dans laquelle l'élève est appelée à s'intégrer.

Au-delà de ces interrogations, nous relevons une constance dans les mots définis. Le vocabulaire circonstancié aux sujets abordés donne lieu à des définitions absolues. D'un côté, nous pouvons remarquer l'ouverture de celles de « martyr » ou « prédicateur ». D'autres par certaines fluctuent. « Concile » accepte des approches qui renvoient davantage à un concile œcuménique et d'autres d'un sens plus restreint, comme une réunion d'évêques. Le cas de « communion » ou « eucharistie » montre aussi des variations en fonction des éditeurs.

> « Communion : partage symbolique du pain et du vin en souvenir du dernier repas du Christ et de ses disciples (la Cène) » (Belin 6e, 2009, p.134).
>
> « Communion : partage du pain et du vin en souvenir de la Cène, dernier repas de Jésus avec ses apôtres » (Hachette 6e, 2009, p.161).
>
> « La Communion : le fait de partager le pain et le vin qui, consacrés, sont, pour les chrétiens, le corps et le sang de Jésus-Christ » (Hatier 6e, 2009, p.146).
>
> « Eucharistie : sacrement par lequel le pain et le vin se transforment en corps et sang du Christ » (Magnard 6e, 2009, p.140).

> « Communion : partage du pain et du vin consacrés par le prêtre. Ils représentent alors pour les chrétiens le corps et le sang du Christ » (Nathan 6e, 2009, p.136).

Si aucune de ces définitions n'est fondamentalement fausse, elles relèvent de réalités et d'interprétations différentes de la communion. Les présences réelles ou symboliques ne renvoient pas à la même orientation théologique. Dans aucun des deux cas, la définition ne peut impliquer l'ensemble des chrétiens.

Comme nous avons pu le voir avec l'AFC, nous retrouvons une forme d'unité à travers les différents manuels.

### 12.1.3 Le contexte

L'émergence du christianisme passe, dans le premier thème que nous avons montré, par la présentation de son contexte. La vie de Jésus se construit majoritairement sur des extraits des évangiles. L'histoire des premiers chrétiens se bâtit sur des sources extérieures, principalement les travaux de Flavius Josèphe, mais aussi de Pline le Jeune et de Tacite (Belin 6e, 2009, p.131).

Si la narration commence par des mises au point historiques, elles diffèrent entre les manuels. Le Bordas (2009, p.130), par exemple, présente premièrement une étude sur *la Palestine romaine au temps de Jésus. Elle permet davantage de faire le lien avec le* judaïsme, que de décrire la région. Dans ce cas, l'accent se place sur la vie de Jésus. La première leçon du Hachette (2009, p.154) montre une structure proche. L'histoire de la Palestine précède celle de Jésus.

Au-delà de la Palestine, le Bordas (2009, p.130) présente les communautés juives de l'époque. Il s'appuie sur Flavius Josèphe qui décrit et différencie les saducéens, les pharisiens et les esséniens. Nous avons quitté le secteur sur les débuts du judaïsme, pour enfin prendre conscience de divisions au sein de la religion. Nous pouvons apercevoir un élément essentiel de la construction d'une religion dans les manuels scolaires. On ne fournit que ce qui est utile. La présentation du judaïsme ne nécessitait pas la mention de ses tensions internes. Et pour cause, ce secteur n'est pas autonome, mais permet d'introduire le christianisme. Parallèlement, cette même étude cite le *Middrash* de Philon d'Alexandrie, qui évoque l'attente du Messie. Celle-ci apparait à la fin de la plupart des secteurs sur le début du judaïsme, comme une mise en bouche. Le seul document, ou développement, que nous retrouvons se situe dans le secteur sur le christianisme. Le choix fait de reporter les origines de l'Islam en 5e conduit peut-être à cette impression d'un christianisme qui finirait le judaïsme.

Le Hatier organise sa leçon sur la naissance du christianisme autour de deux parties. La première évoque la Palestine au temps de Jésus, la seconde le passage du judaïsme au christianisme. Elles permettent de replacer l'action de Jésus dans une Palestine occupée et parcourue de prédicateurs, mais aussi de raconter la transition vers une nouvelle religion. À cette fin, le manuel revient sur les apôtres et surtout Paul, ainsi que sur la rédaction du Nouveau Testament dans la seconde moitié du premier siècle. La naissance

du christianisme apparait alors comme la geste de ces apôtres plus que celle de Jésus en Palestine. Pour autant, ces figures sont construites comme absolues, des personnages n'ayant pas évolué ni changé contrairement à ce que la littérature peut montrer (Brunet, 2010). Le temps et l'espace manquent à cette construction.

### 12.1.4 Les évangiles

Les évangiles occupent une place centrale dans la présentation du Nouveau Testament. Nous notons dans un premier temps que les manuels choisissent de ne suivre que les quatre textes canoniques. Ce choix peut s'expliquer par la disparition des évangiles apocryphes et sans doute par une contrainte d'espace. Cependant, leur oubli porte tout de même des conséquences en donnant du christianisme primitif une représentation plus monolithique. La disparition des branches sans descendance du récit conduit à une interprétation erronée de l'évolution de la religion, comme de l'histoire elle-même. Cet élagage touche par ailleurs d'autres religions qui jouaient un rôle important dans la société romaine à l'époque de l'évangélisation et de cette « nouvelle religiosité » (Bruley, 2010).

- La vie ou le message

Tous les manuels accordent au moins une double page à la vie de Jésus, à son message, ou au deux. Ces études, à l'exception de celle du Magnard, s'organisent autour de citations des évangiles. Elles narrent de grands moments de la vie de Jésus ou certaines paraboles. Les christianismes construits diffèrent entre un ensemble centré sur le message de Jésus ou sa vie. Les textes évangéliques sont alors généralement associés à des illustrations de l'antiquité tardive. L'anachronisme n'est pas si grand que dans le cas du judaïsme, surtout si nous considérons les dates de rédaction. À l'exception du Hachette (2009, p.156) qui introduit une question sur la distance chronologique entre la vie de Jésus et l'écriture des évangiles, les manuels orientent les élèves sur une lecture simple des évènements racontés sans permettre de prise de recul.

- Nathan et Magnard, deux exceptions

Deux manuels tranchent avec cette construction. Le Nathan (2009, p.132) organise son étude autour de deux pôles. Le premier fait référence à la vie de Jésus, mais ne convoque aucun texte religieux, seulement un extrait des *antiquités juives* de Flavius Josèphe et la photo d'un panneau de coffret en ivoire représentant la crucifixion. Le second renvoie au message religieux et cite des passages des évangiles, sous une mosaïque byzantine du VIe siècle, qui montre la Cène. Nous retrouvons, dans cette construction, la distance que le même manuel établissait déjà avec le récit hébraïque. La vie de Jésus se réduit au minimum. Les miracles évoqués avec Flavius Josèphe apparaissent comme des choses extraordinaires. Il insiste sur l'enseignement de Jésus, enseignement moral, mais aussi rituel voire davantage à travers la résurrection selon Matthieu.

Le Magnard (2009, p.136) se consacre à la vie de Jésus. Il oppose des passages des évangiles (miracles, crucifixion et résurrection) illustrés par des peintres de la Renaissance, à des traces archéologiques. Pour autant, nous ne trouvons pas véritablement de confrontations entre les deux ensembles. Au contraire, un texte de Flavius Josèphe renforce le récit de la crucifixion. Des photographies renvoient aux lieux où se seraient produits des miracles (bassin de Siloë) ou qui confirment l'existence de Ponce Pilate.

- Message et construction

Message et construction de l'église peuvent être intrinsèquement liés. Le Bordas réunit ses études sur les Palestine, sur les évangiles en une leçon qui les relie tous dans un même thème. Mais parlons-nous réellement d'organisation ? Le thème n'aborde pas les questions de prêtrise ou d'évêché, il mentionne simplement quelques formes rituelles, comme la célébration de la Cène et de la prière. L'organisation qui apparait est celle d'une église primitive dont l'unité passe par les apôtres et qui permet la rédaction des évangiles.

Le Magnard (2009, p.138) aborde la construction de ce premier christianisme sous un angle différent. Contrairement aux autres manuels qui mettent l'accent sur le rôle des apôtres et notamment de Paul de Tarse, il accorde à Jésus la paternité du christianisme. Il commence par affirmer son existence : « Pour l'historien, qui s'appuie sur des sources non religieuses, il est possible d'affirmer que Jésus a existé et qu'il est né entre l'an 6 et l'an 4 avant notre ère et mort vers 30. » Ensuite, il reprend le récit évangélique en utilisant tout de même le conditionnel. La dernière partie renvoie à son message qui fonderait la nouvelle religion. Il se base sur des extraits des évangiles, ce qui explique d'ailleurs que le Magnard présente dans un premier temps une étude centrée sur la vie de Jésus.

Nous rencontrons un débat récurrent entre un christianisme construit par Paul et les apôtres ou établi par Jésus. Le Belin (2009, p. 130) reprend cette distance, à travers deux parties : l'une sur Jésus et son enseignement, et l'autre sur les premières communautés. Il développe ainsi que si la base du christianisme se trouve dans la vie de Jésus, le détachement du judaïsme se déroule plus tard.

- Quelques éléments technologiques

Ces constructions ressemblent principalement à des chroniques établies sur l'accolement de phrases propositionnelles. Quelques éléments de technologies apparaissent tout de même, par exemple, à la fin de la leçon du Belin :

> « Les communautés chrétiennes respectent des règles de vie fondées sur les actes et les paroles de Jésus. Elles pratiquent le baptême, se rassemblent chaque semaine pour prier et partager le pain et le vin lors de la communion » (2009, p.134).

Nous pouvons alors observer que les évangiles, l'enseignement comme la vie de Jésus, servent de technologie aux rituels des chrétiens. Par ailleurs, ce baptême se trouve illustré par une cuve baptismale du VIe siècle. Elle constitue encore un élément anachronique, dans la mesure où il est peu probable que les communautés primitives aient bénéficié de telles infrastructures religieuses.

## 12.1.5 Christianisme et Empire

Les manuels construisent la relation entre le christianisme et l'Empire romain autour de deux axes principaux : la persécution et la conversion. Entre les deux se situe l'organisation de l'Église. Le Magnard, de son côté, lui consacre un thème entier. Au-delà de la construction la plus fréquente, une leçon réunit toujours persécutions et conversion de l'empire, mais avec elle fonctionne une étude qui traite de l'un ou de l'autre. Le Belin semble produire la leçon et l'étude sur le même sujet, le passage de la persécution à la religion officielle. Nous pouvons noter ainsi que l'Empire correspond au théâtre principal de l'expansion chrétienne, ce qui rejette d'autres lieux qui connaissent pourtant le christianisme, comme notamment l'Arménie (Garsoïan, 1996).

- Les Romains comme acteurs

Toutes les leçons abordent des constructions proches. Les Romains et non les chrétiens en sont les acteurs, jusqu'à la conversion forcée de toutes les populations et l'organisation de l'Église. Les documents émanent toujours de l'empire, même une fois christianisé, comme la statue de Valentinien (Nathan 6e, 2009, p.138). Le Nathan (2009, p.140) use encore d'un anachronisme avec des miniatures du Xe siècle, ce qui produit par ailleurs un autre cas d'anachronisme.

La religion apparait dans le récit comme technologie apportée à la persécution des chrétiens, les Romains les accusent de ne pas respecter le culte impérial et de ne pas sacrifier aux dieux romains. Pour autant, nous retrouvons quelques variations autour des justifications de la colère du peuple romain, comme dans le Belin (2009, p.138). Dans tous les cas, l'hostilité semble émaner de la population alors que l'empereur n'interviendrait que pour les satisfaire, sauf dans le cas de Néron qui apparait comme l'origine des vagues de persécution, dans le Hachette (2009, p.158) notamment.

- La conversion

Les manuels varient autour des raisons qui ont poussé Constantin à proclamer l'édit de Milan. Sa foi personnelle apparait notamment dans le Magnard :

> « La tradition raconte que c'est sa foi chrétienne qui lui aurait permis de s'emparer du pouvoir en battant son rival Maxence. Constantin se fait le défenseur des chrétiens » (2009, p. 142).

La croyance devient alors l'élément technologique de la décision de l'empereur. D'autres évoquent des arguments politiques comme le Nathan :

> « Pour ramener l'ordre, l'empereur Constantin accorde aux chrétiens la liberté de pratiquer leur religion, par l'édit de Milan en 313. » (2009, p.140).

Sa conversion apparait ensuite comme une conséquence de ce choix. Le Bordas va plus loin encore :

> « Au IVe siècle, face aux premières invasions barbares, l'empereur Constantin veut renforcer l'empire. Il fonde une seconde capitale — Constantinople — et cherche à unifier l'empire autour de la religion chrétienne » (2009, p.142).

Dans cette optique, la nouvelle religion et son développement appartiennent à la technique alors que la technologie émane de la situation politique ou militaire. Dans tous les cas, à l'exception du Belin et du Nathan, l'empereur agit directement dans la gestion de l'Église. L'interdiction des cultes païens par l'édit de Théodose constitue une suite logique de la situation.

- Persécution et organisation de l'Église

La persécution apparait alors, dans les leçons, mais aussi dans l'étude que le Belin (2009, p.136) lui consacre, comme une force qui contraint l'évolution du christianisme. Le martyr attire, visiblement, de nombreux croyants, comme le notent tous les manuels.

L'étude du Belin, donc, se construit en deux ensembles : le premier tourne autour de la persécution par les Romains, le second autour du développement, au sein du christianisme, du culte des martyrs, notamment à travers les catacombes. Le premier ensemble s'organise alors autour de cartes, de l'empire et de Palestine, et de différents documents textuels : un extrait des *épitres aux Galates* et des citations de Flavius Josèphe, de Tite-Live et de Tacite. À l'exception de Paul de Tarse, les auteurs convoqués n'appartiennent pas à la communauté, ce qui permet un point de vue extérieur tant sur celle-ci que sur son développement dans l'empire. Un dernier élément, une représentation de « Jésus-Christ » issue des catacombes romaines (Ve siècle) renvoie elle aussi à la présence, matérielle, de la communauté.

La christianisation de l'empire va donc de pair avec la conversion du prince et c'est le sens de l'étude que consacre le Bordas (2009, p.140) à la figure de Constantin. Il est alors observé sous l'angle du christianisme et des liens qui l'y attachent. Un extrait de Lactance raconte sa victoire du pont Milvius, comme pour tous les récits les questions ne semblent pas introduire de distance et poussent surtout à la compréhension par l'élève de ce qui est lu. Des passages d'Eusèbe de Césaré et du Credo de Nicée renvoient à l'organisation de l'Église qu'il impose et encourage à travers la convocation du concile.

Les leçons se concluent souvent par cette organisation. Cependant, trois manuels lui consacrent un sujet : le Magnard (2009, p.140), le Hatier (2009, p.146) et le Hachette (2009, p.160). La construction de l'organisation varie.

La littérature explique qu'au sein de l'Empire romain christianisé, cinq patriarches apparaissent comme des évêques au-dessus des autres. Parmi eux se trouve celui que

l'on nomme pape et qui réside à Rome (Maraval, 2005). Les trois manuels qui consacrent un sujet à l'organisation de l'église mettent en lumière les patriarches. Le Belin (2009, p.138) les mentionne dans la leçon sur l'empire et le christianisme. Ce n'est pas le cas des autres qui placent le pape à la tête de toute l'Église. Si nous considérons que le pape dirige toutes les communautés depuis l'origine, alors le schisme orthodoxe constitue une séparation du tronc principal. Si par opposition nous reconnaissons une égale valeur aux patriarches, le schisme apparait comme une bifurcation au sein de l'Église.

Nous pouvons nous interroger sur les raisons qui peuvent produire une histoire centrée sur la figure du pape, et encore une fois nous pouvons retrouver des contraintes de deux natures. La première relève de l'omission des origines, alors que la seconde relève de l'omission esthétique. Les manuels qui se limitent au pape sont aussi ceux qui accordent le moins d'espace à l'organisation de l'Église. Cependant, ce dernier argument nous semble un peu simple. Nous préférons interpréter cette organisation comme issue d'un manque de connaissances ou des conséquences d'un enseignement centré sur l'occident catholique. Ces oublis rejoignent ce que nous notions plus tôt des oublis concernant les sarments coupés d'autres églises notamment hors de l'empire.

Dans tous les cas, les sujets qui abordent l'organisation de l'église le font autour de trois axes principaux : les rites, l'organisation de l'Église et la précision de la foi avec le concile de Nicée et l'écriture du *credo*. Nous notons cependant quelques variations. Le Hatier (2009, p.146) évoque l'apparition de moines, alors que le Magnard (2009, p.142) évoque les « pères de l'Église » comme des évêques du IVe siècle qui écrivent pour défendre « la pensée chrétienne ».

## 12.2 Haut-Moyen-Âge, il était une fois deux empires

Le haut Moyen-Âge renvoie à l'époque des royaumes barbares qui se partagent l'occident et aux premiers siècles d'un empire byzantin en plein âge d'or. Un seul secteur, dans un seul domaine, fait référence à la fin du programme de 6$^{e}$. Il aborde les empires carolingien et byzantin. Nous notons que ce choix laisse de côté l'Islam, qui a déjà atteint le royaume visigoth à ce moment de l'histoire. Originellement, comme l'écrit Legris (2010 b), le début de l'islam devait se trouver en 6$^{e}$, il a finalement été renvoyé en 5$^{e}$, ce qui implique quelques difficultés chronologiques.

Ensuite, nous notons que ce passage permet de sauter au-dessus de la période des royaumes barbares et donc des hérésies, comme l'arianisme qui dominait en occident jusqu'à la conversion de Clovis au catholicisme (Chélini, 1991). Du reste, cette orientation européenne efface aussi la propagation orientale et africaine du christianisme. Plus encore que les empires, deux monarques sont étudiés, Justinien et Charlemagne, bien que le Hachette (2009, p.174) consacre une leçon à Clovis ou que le Hatier (2009, p.152) remonte dans une autre jusqu'à la dislocation de l'Empire romain.

Le secteur connait des subdivisions différentes en fonction des manuels. Si la plupart optent pour un thème byzantin et un autre franc/Carolingien, comme le Nathan, d'autres adoptent des constructions plus complexes. Nous rencontrons des sujets/thèmes dédiés à chaque empire et une dernière à l'ensemble de l'Europe dans la période, ou au christianisme. Dans tous les cas, le secteur est relativement court et les aspects politiques et religieux sont imbriqués. Enfin, l'art et notamment l'architecture occupent une place importante à travers Sainte-Sophie et la chapelle palatine d'Aix.

## 12.2.1 Le trône et la croix

Dans chaque manuel, nous pouvons observer la construction parallèle des empires et les relations qui unissent l'Empereur et la religion.

- Empire byzantin

À travers ses sujets le Justinien du Bordas apparait comme un empereur conquérant, législateur et chrétien. La leçon (Bordas 6e, 2009, p.152) rappelle qu'il est le « Lieutenant de Dieu sur Terre », ce qui renvoie à la source de son pouvoir, notamment sur l'Église. Parallèlement, la dimension religieuse se traduit par la construction de la basilique Sainte-Sophie à laquelle il consacre une étude (2009, p.150). Son érection apparait comme un acte de dévotion. À l'opposée, le Belin (2009, p.147) y voit le souhait de faire de Constantinople la seconde Rome. Son statut sacré passe aussi par l'étude des mosaïques de Ravenne, qui présente l'empereur coiffé d'une auréole, dans le Belin (2009, p.146) notamment. La fonction religieuse de l'empereur passe encore par l'évangélisation des peuples d'Europe orientale. C'est à cette fin que le Belin (2009, p.153) présente Cyrile et Méthode, alors que les autres manuels séparent la conversion d'une volonté impériale.

- Empire carolingien

L'empire carolingien n'est pas construit sur le même modèle. Le Hachette (2009, p.174) remonte avant la dynastie carolingienne, jusqu'à Clovis. Il présente la conversion de ce dernier comme un choix politique. L'épisode du vase de Soissons, qui apparait dans un document extrait de *l'histoire des francs* de Grégoire de Tour, renvoie à cette idée. Les autres manuels débutent avec Charlemagne comme fondateur de la dynastie carolingienne, ce qui n'est pas le cas. Ils le montrent comme un souverain germanique, issue des francs, qui reçoit le titre impérial. Un même document, dans tous les livres, renvoie au fait que ce titre est offert par le pape et accepté par le roi en 800. L'étude qui lui est consacrée dans le Belin (2009, p.148) le présente par ailleurs comme un homme très pieux qui construit la chapelle d'Aix pour lui-même. Son souhait de ressembler aux empereurs romains le pousse à évangéliser les tribus païennes de l'Est. Le Bordas (2009, p.156), de son côté, justifie la construction de la chapelle palatine par l'envie de rivaliser avec Constantinople. Charlemagne apparait alors comme successeur des empereurs romains et donc en position de nommer les évêques, de fonder les monastères et de protéger la papauté. Malgré ses pouvoirs étendus et l'appui sur les monastères qui parsèment le territoire impérial, l'empereur n'apparait pas comme le chef de l'Église

catholique. Malgré tout, nous restons dans une configuration du religieux intrinsèquement lié au politique. Les manuels insistent sur la foi et la piété de l'empereur. Cependant, aucun texte ne peut véritablement expliquer s'il conquiert de nouveaux territoires pour les évangéliser ou s'il les évangélise après les avoir conquis dans un souci politique.

Avec le sacre de l'empereur, en l'an 800 à Rome par le pape ou la représentation du basileus comme sacré, nous restons dans tous les cas dans la configuration d'un pouvoir légitimé par la religion.

### 12.2.2 Deux religions ?

La question n'est pas aisée. De nombreux manuels insistent sur la différence entre les deux chrétientés. Belin (2009, p.150) intitule ainsi l'une de ses études *une religion, deux églises*. Pour autant, dans les bornes temporelles prévues pour ce domaine, le schisme ne devrait pas apparaitre, ni la fracture définitive qui se déroule durant la quatrième croisade. Pour autant, les différences existent déjà dans la période antérieure et la séparation n'apparait pas du jour au lendemain.

Plus que nous expliquer les différences au niveau de la croyance, les manuels listent celles qui résident dans les rites et les pratiques des deux communautés chrétiennes. Le Belin (2009, p.151) et le Bordas (2009, p.160) évoquent, par exemple, l'opposition entre l'évangélisation d'un Charlemagne qui massacre les Saxons et des frères Cyrille et Méthode qui inventent un nouvel alphabet. Ces ensembles de différences apparaissent alors comme justification de la séparation entre les deux chrétientés.

Pourtant certains manuels, comme le Hachette, construisent l'opposition et la division entre les deux églises sur des raisons plus techniques.

> « Le Pape se considère comme le chef de toute la chrétienté, mais le patriarche de Constantinople accepte mal qu'il intervienne directement dans les affaires religieuses de l'Église byzantine. Ces divergences aboutissent au schisme de 1054. L'Église orthodoxe se sépare de l'Église catholique » (2009, p.180).

Nous retrouvons alors ce que nous notions plus haut à propos de la primauté accordée à la papauté. Finalement, le pape et le patriarche de Constantinople sont au même niveau et en 1054, ils s'excommunient mutuellement. L'interprétation du schisme, comme un départ des orthodoxes, relève des contraintes qui émanent de la société, une sorte d'occidentalocentrisme.

La religion chrétienne au début du Moyen-Âge se traduit par des éléments importants. Premièrement, les manuels n'évoquent que deux christianismes, alors que la littérature, sans parler de sectes comme le manichéisme, montre d'autres courants : les monophysites, les Arméniens ou encore les Coptes qui font partie de l'empire sous Justinien (Heyberger, 2017). Cette concentration sur les christianismes survivants

rejoint d'ailleurs ce que nous notions plus haut avec les origines du christianisme et du judaïsme.

Les religions qui s'affirment dans les deux empires européens associent les fonctions politiques et religieuses. Le fait religieux est alors un fait politique et architectural. Les croyances n'apparaissent absolument pas. Elles sont renvoyées dans le domaine précédent ou dans une phrase creuse : « les chrétiens d'Orient et d'Occident ont les mêmes croyances, mais […] » (Hachette, 2009, p.180). Pour autant, cette différenciation repose aussi sur des arguments théologiques, et n'intervient factuellement que dans le schisme et la IV$^{e}$ croisade bien après la période étudiée. Les rites n'apparaissent que rapidement dans les études, nous savons par exemple que les prêtres catholiques se rasent, parlent latin et ne se marient pas alors qu'à l'inverse, les prêtres byzantins ne se rasent pas, parlent grec et se marient. La littérature montre cependant que ces différences ne sont pas absolues.

# 12.3 Moyen-Âge central, la Chrétienté occidentale

Le Moyen-Âge central constitue un gros morceau dans l'histoire du fait religieux dans les manuels. Il revient à deux reprises, en 2$^{de}$ et en 5$^{e}$ et évoque toujours l'Église au premier plan, du moins dans un secteur. Cette construction pourrait être interrogée, sur les raisons de centrer l'étude sur la chrétienté occidentale. Nous pouvons, avant de nous concentrer sur les secteurs se rapportant à la chrétienté occidentale, porter notre attention sur quelques allusions au christianisme dans le domaine médiéval sur les origines de l'islam, en 5$^{e}$.

Ces quelques allusions, qui apparaissent dans tous les manuels, font référence à trois points : l'islam hérite du christianisme ; des communautés chrétiennes existent en Arabie préislamique ; comme les zoroastriens (leur seule mention), ils ont droit de citer dans l'empire musulman. Nous le verrons lorsque nous traiterons de l'islam, mais cela montre surtout que les manuels, s'ils n'évoquent que très peu les religions sémites antérieures au judaïsme, tissent les relations entre les trois monothéismes.

## 12.3.1 Des domaines et des secteurs de 5$^{e}$

Le domaine que nous rencontrons en 5$^{e}$ est le plus vaste puisqu'il s'étend du XI$^{e}$ au XV$^{e}$ siècle, et donc jusqu'à la fin du Moyen-Âge. Si nous considérons, comme semblent le faire les manuels de 6$^{e}$, que la période antérieure s'achève en 1054, ce domaine prend directement la suite des empires chrétiens. Son organisation interne, thématique, lui permet de traiter différentes facettes et moments de ces cinq siècles. Des connexions se tissent entre les quatre secteurs. Parmi ceux-ci, nous laisserons de côté celui qui porte directement sur la place de l'Église dans la société médiévale que nous verrons plus loin.

- Premier secteur

Le premier de ces secteurs renvoie aux relations entre les paysans et les seigneurs. Si explicitement aucun sujet ne fait référence au fait religieux, on le retrouve comme une ombre. Quelques titres, quelques allusions de-ci de-là, peuvent indirectement l'énoncer. C'est le cas notamment du défrichement. Dans le cadre de la seigneurie, dont l'étude compose le premier thème, le fait religieux se manifeste dans sa dimension spatiale. L'Église ou la chapelle se dessine sur les représentations, comme à Wisme dans le Belin (2009, p.30).

La religion se manifeste ensuite à travers le clergé. Dans le manuel, les moines sont au travail dans des enluminures au sein de l'étude sur le défrichement. Le Bordas note : « la plupart des terres appartiennent à des seigneurs, laïcs ou religieux, qui les font cultiver par les paysans » (2010, p.38). Ils traduisent une façon d'envisager la société détachée en deux groupes : clercs et laïcs. Le terme n'est pas nouveau puisqu'il est apparu en 6e, mais la leçon le définit comme « qui n'appartient pas au clergé. »

Par ailleurs, nous notons que la plupart des documents convoqués sont d'origines religieuses. L'étude du Bordas (2009, p.34) sur les travaux des paysans, montre une sculpture du tympan de la cathédrale de Chartres, des détails des vitraux du même sanctuaire, ainsi que des enlumineurs issus *des très riches heures du duc de Berry*. Ce faisant, le fait religieux constitue le prisme à travers lequel la société est abordée.

- Second secteur

Le second secteur renvoie aux seigneurs, aux rois et aux premiers états qui se constituent durant cette période. Le titre peut sembler curieux dans la mesure où des États antérieurs ont existés.

L'affirmation du pouvoir politique des rois de France se trouve étroitement liée à la question religieuse. Tous les manuels comportent une étude sur Jeanne d'Arc, mais peu d'entre elles mentionnent l'implication religieuse de son action, c'est le cas notamment du Hachette (2009, p.62). L'affirmation du pouvoir royal passe par le sacre dans la cathédrale de Reims, qui permet au souverain capétien de s'appuyer sur l'église ainsi que sur la légitimité de Clovis. Le sacre constitue un outil politique.

Dans une optique inverse, les études consacrées à Philippe le Bel (Hachette 5e, 2009, p.60) ou Guillaume de Nogaret (Magnard 5e, 2009, p.56) renvoient à l'affirmation de l'État contre l'Église. Celle-ci apparait alors comme une force avec laquelle le souverain doit compter, tantôt son allié tantôt son ennemi. Dans tous les cas, nous retrouvons la relation entre le pouvoir et la religion. Le politique peut alors imposer des choix celle-ci, comme la destruction de l'ordre de temple ou le sacre à Reims.

- Quatrième secteur

Le quatrième secteur aborde l'expansion de l'occident. Il se découpe en deux thèmes : l'expansion économique et l'expansion militaire. Cette dernière renvoie à celle de la chrétienté à travers la première croisade, la Reconquista ou les évangélisations des Slaves et des Baltes. Le fait religieux apporte des éléments de technologie.

Dans un premier temps, les Croisades comme guerres n'appartiennent pas aux rites ou aux pratiques religieuses. Pour autant, cette définition ne fait pas l'unanimité des manuels. Dans le Bordas (2010, p.72) elle devient un « pèlerinage armé ». Le Nathan (2010, p.96), de son côté, parle de « guerre sainte » ou encore « expédition militaire des chrétiens d'occident pour conquérir la Terre sainte dominée par les musulmans ». Cette définition trop précise impose ses propres problèmes puisque la croisade est aussi prêchée contre les Baltes ou les albigeois. Le Magnard (2009, p.100) offre un cadre plus large : « expédition militaire contre les hérétiques ou les infidèles. Le terme n'apparait qu'au XVe siècle. » Cette mention est l'une des rares à mettre en lumière la limite du vocabulaire.

Comme pour les guerres aztèques, la justification que l'on place derrière peut inclure la croisade dans le fait religieux. Les manuels laissent entrevoir différents éléments technologiques. Premièrement, le départ des paysans s'explique par la promesse de la rémission des péchés. Au niveau de l'institution ecclésiastique, la justification se situe dans la reconquête de la « terre sainte ». Cependant, nous retrouvons des explications qui ne sont pas religieuses, comme le souhait d'un détournement de la violence des chevaliers européens. Parallèlement, le départ de nombreux seigneurs se justifie par la perspective de conquête de nouvelles terres et de nouveaux titres. L'ambivalence des formes de légitimation, coexistant dans un même texte, nous permet d'entrevoir les différences de relation au religieux des puissants et des faibles.

Enfin, la religion se manifeste dans les conséquences du conflit et dans l'opposition définitive qui se tisse entre les musulmans et les chrétiens occidentaux, mais aussi entre ces derniers et les orthodoxes à la suite de la prise de Constantinople en 1204.

### 12.3.2 L'Église médiévale en 5e

Le dernier secteur du Moyen-Âge au collège renvoie à la place de l'église dans la société occidentale. Son organisation interne, son architecture ou ses ordres monastiques fournissent un angle pour l'observer. L'un des pans les plus importants de cette église passe par l'occupation de l'espace, à travers les cathédrales gothiques, les églises romanes ou les pèlerinages et les reliques qui les justifient. L'Église catholique apparait comme la seule actrice au détriment des autres institutions. Cette place dominante, que nous avons déjà évoquée et que nous reverrons plus tard interroge aussi la théorie du Moyen-Âge que diffuse le domaine dans son ensemble. Car finalement, il se dessine fondamentalement religieux.

L'analyse du corpus constituée par ce secteur dans les manuels permet d'appréhender les différents ensembles qui le composent (Annexe H.7, p.245). Nous pouvons alors percevoir l'importance de l'architecture et des ordres monastiques dans cette construction détachée d'un enseignement centré sur la société et les pratiques des fidèles. L'architecture religieuse s'assemble en bas à droite. Le clergé régulier se retrouve en bas à gauche. Deux derniers ensembles s'entremêlent dans un nuage compact au-dessus de l'horizon, autour de l'axe vertical. L'axe horizontal sépare la société médiévale

des sujets singuliers. L'axe vertical, sépare la vie, à gauche, du bâti, à droite. Si les classes qui apparaissent ne réunissent que 70 % des segments de texte, elles n'en demeurent pas moins intéressantes pour la compréhension du secteur.

Avec une vingtaine de pages, sauf dans le Bordas qui garde son calibrage en huit pages, ce secteur est l'un des plus grands. Par comparaison, les trois autres comptent entre dix et quinze pages. Il s'organise généralement en tableau, et efface donc un certain nombre d'évolutions.

- Architecture

Entre études et histoire des arts, des sujets abordent de grands sanctuaires romans, Saint-Nectaire (Belin 5e, 2009, p.58) ou Notre-Dame d'Amiens (Bordas 5e, 2010, p.62). Les sujets renvoient à leurs architectures comme à leurs places dans la société médiévale. La différence entre les histoires de l'art et les études nous apparaissent difficilement identifiables, le sujet reste le même, le bâtiment. Lorsqu'il est abordé en histoire de l'art, comme Saint-Nectaire (Hatier 5e, 2009, p.68) l'accent est davantage mis sur la structure architecturale et le style. Les sujets d'histoire de l'art dépassent le bâtiment ou le précisent. Le Hatier (2009, p.84) consacre une double page au décor de la cathédrale de Reims après en avoir consacré une à la Cathédrale (2009, p.82) elle-même. Dans une optique différente, les reliquaires apparaissent en histoire de l'art : *reliques et reliquaires : le culte des saints* dans le Magnard (2009, p.76) ou *le reliquaire de Sainte-Foy*, dans le Hatier (2009, p.70). Dans les deux cas, l'art n'est que secondaire par rapport à la foi qui lui donne toute son importance. Le Magnard, par exemple introduit sa double page :

> « On appelle "reliques" (du latin reliquiae "reste") les restes d'un saint. Ces restes sont conservés dans des reliquaires. Ils font l'objet d'un véritable culte des fidèles qui leur attribuent des vertus miraculeuses (protection contre les mauvais esprits, pouvoir de guérison…). Au Moyen-Age, il existe même un trafic de ces reliques, très convoitées » (2009, p.76).

Le reliquaire comme objet d'orfèvrerie, très varié, n'apparait qu'en second. Comme pour la construction des cathédrales la justification de la construction passe par la foi des fidèles dans les objets qu'ils composent. Les questions se trouvent alors classées entre celles qui se réfèrent aux reliques ou aux reliquaires. Les premiers expliquent le culte et les formes, les autres se limitent à aborder les objets d'art sans entrer dans le détail. Le reliquaire, comme la cathédrale ou l'église romane, renvoie à la vie des laïcs.

- La vie monacale

À côté de cela, un autre thème du secteur fait référence à la vie monacale. Une partie de celui-ci renvoie à l'histoire des arts. De grandes abbayes, comme Fontevraud (Hachette 5e, 2009, p.76), apparaissent à cette fin, alors que d'autres, comme Sénanque (Bordas 5e, 2010, p.60 ; Nathan5e, 2010, p.66) ou Noirlac (Hatier 5e, 2009, p.74), surviennent dans des études. Nous pouvons noter, dans ce dernier cas, que le Hatier compte quatre doubles pages « arts et histoire », ce qui joue peut être dans la

différenciation. L'étude sur Fontevraud passe par l'architecture. Si le vocabulaire renvoie principalement aux composantes, comme la « nef », le « cloitre » ou « l'arcade », deux termes évoquent son usage : « moniale », et « ordre religieux ». Les justifications des choix architecturaux apparaissent dans les légendes et les questions de la seconde partie. L'élève apprend alors que les éléments technologiques relèvent de la règle monastique, et au-delà de la vie chrétienne médiévale. Celle-ci constitue la base de ce thème. D'ailleurs, la question de la vie des moniales de Fontrevaud apparait dans une étude qui n'aborde pas du tout l'histoire de l'art, mais qui se consacre précisément à l'organisation de la journée et de la société monacale. Elle repose alors sur la règle bénédictine dont elles se sont dotées. Les différents documents qui abordent leurs vies reprennent leur construction. La croyance dans la vie après la mort et dans l'effet de la prière constitue un des éléments théoricotechnologiques que les auteurs fournissent afin de justifier leurs vies. Cette étude est l'un des rares sujets du corpus consacrés aux femmes.

La construction du monachisme passe ensuite par de grands personnages qui illustrent eux aussi la vie chrétienne : François d'Assise (Belin 5e, 2009, p.68 ; Hatier 5e, 2009, p.78 ; Nathan 5e, 2010, p.76), Bernard de Clairvaux (Hachette 5e, 2009, p.86 ; Magnard 5e, 2009, p.82) ou Dominique de Guzman (Magnard 5e, 2009, p.70, où il apparait comme saint Dominique). Les études sur François d'Assise renvoient à sa vie et à sa relation au message chrétien, à travers son choix de vivre pauvre, la fondation de l'ordre des frères mineurs, mais aussi son accord avec le pape. Par ailleurs, nous notons que les conflits entre les familles franciscaines et l'institution passent sous silence.

L'étude sur Bernard de Clairvaux le montre comme un cistercien en laissant apparaitre des éléments de technologies relatives à cet ordre. Par exemple, il justifie l'architecture épurée par un retour à la pureté et à la pauvreté. Pour ce faire, le document qui est étudié présente sa critique des clunisiens (implicitement) et de la beauté de leurs monastères. Il pense que ces travaux sont à la gloire de Dieu, mais s'opposent à la vie monastique. À travers cette étude, nous rencontrons un conflit praxéologique. À la tâche « construire un monastère » deux techniques se confrontent : l'épurée des cisterciens et l'opulente des clunisiens. Au-delà, nous retrouvons deux justifications technologiques, la vie simple des moines tournés vers la méditation pour la technique cistercienne, la gloire de Dieu pour la technique clunisienne.

Si Bernard de Clairvaux et François d'Assise sont présentés avec une technologie centrée sur la vie chrétienne, ce n'est pas le cas de Dominique de Guzman. La seule étude qui lui est consacrée le désigne comme fondateur de l'ordre des frères prêcheurs. L'édification de son ordre se justifie par le besoin de réconcilier les laïcs, principalement urbains, avec l'Église, et de lutter contre l'hérésie. Alors qu'ils sont proches dans les faits, les frères prêcheurs et mineurs apparaissent dans le récit de leurs fondateurs dans deux thèmes différents qui orientent leurs représentations, même s'ils n'apparaissent pas dans le même manuel.

- l'Église maitresse de la société

À côté de ces deux thèmes, nous retrouvons l'Église comme maitresse de la société, qu'elle encadre ou domine, et qui s'organise autour d'elle. Nous venons de traverser différents thèmes. Nous avons rencontré deux orientations : d'un côté, nous entrons par l'église d'un autre par la foi, d'un côté nous abordons l'institution, de l'autre les fidèles et leurs croyances. La technologie que nous imposons à la société dépend grandement de la théorie du Moyen-Âge que le domaine apporte, celle d'une époque dominée par la religion qui rythme chaque moment.

L'abord de la société passe alors par une approche centrée sur la croyance en une vie après la mort et c'est avant tout cela que dresse la puissance de l'église. La leçon *un occident chrétien* du Hachette (2010, p.84) synthétise cette construction, comme *une société chrétienne* que nous retrouvons dans le Belin (2009, p.64). Elles s'organisent en deux pôles : les croyances, principalement autour du salut, et les rites qui permettent ce salut. Le travail de l'Église se justifie par le besoin de permettre à chacun d'accomplir son salut. C'est pourquoi, par exemple, elle rythme la vie par les sacrements, se livre à la prédication, couvre l'Europe d'un blanc-manteau d'églises, pourchasse les hérésies (Belin) et encourage les pèlerinages (Hachette).

Nous retrouvons alors une organisation praxéologique propre à l'Église. Une tâche doit être accomplie : « conquérir le salut ». Pour ce faire, l'institution met en place différents gestes qui s'inscrivent dans la technique : les sacrements, les fêtes religieuses, la messe dominicale, les décorations des églises (Belin). Chaque technique secondaire se justifie par des éléments technologiques. La pratique de la charité (Belin) se justifie par les enseignements de Jésus. Pour autant, l'église n'est pas la seule institution à transmettre un complexe praxéologique de ce type. Elle se confronte à ses concurrentes, les hérésies. Le rôle de l'église dans la société dépasse, comme dans le Hatier (2009, p.80), l'argument religieux. Il renvoie aux tâches qu'elle accomplit pour la société. Dans tous les cas, cet angle qui se consacre sur l'occident déjà chrétien laisse à l'Église un rôle de gardien de la société. Elle en encadre la vie, propage et défend les croyances. Et pour cause, suivant le programme, les croisades expansionnistes se trouvent à l'extérieur du domaine.

### 12.3.3 Les hérésies de cinquième

Les hérésies apparaissent dans les manuels de 5$^{e}$ et de 2$^{de}$. Elles subissent l'action de l'Église. Seuls le catharisme et le valdéisme possèdent une place, la majorité des hérésies restent dans le silence.

Les allusions restent au mieux lacunaires. La majorité des livres se bornent à illustrer leurs supplices. Le Magnard (2009, p.70) montre une dispute entre « Bons hommes » (même si le terme reste absent) et Dominique de Guzman. Par ailleurs, avec l'hérésie apparait l'inquisition. Tous les manuels ne conçoivent pas le tribunal de la même façon. Certains, comme le Hatier (2009, p.80), le font naitre au cours de la période afin de lutter contre les hérétiques. D'autres comme le Belin (2009, p.70) lui donnent une existence antérieure.

Le Hachette va le plus loin dans son traitement.

> « Certains chrétiens remettent en cause les décisions et les pratiques définies par l'Église. Dans le sud-ouest de la France, les cathares contestent l'autorité du pape, rejettent les sacrements et créent, à la fin du XIIe siècle, une Église indépendante. Ils sont alors qualifiés d'hérétiques. En 1208, le pape innocent III envoie des chevaliers pour les combattre.
>
> Pour lutter contre les pratiques considérées comme hérétiques, l'Église crée les tribunaux de l'Inquisition, dont les juges sont souvent choisis parmi les membres des ordres mendiants nouvellement apparus. Ils sont chargés de trouver et de juger les hérétiques. Les peines peuvent aller jusqu'à la mort le bucher si les accusés ne renient pas leurs croyances. L'Église tente donc de s'imposer comme autorité morale supérieure et unique en encadrant les rapports humains et en pourchassant ceux qui la contestent » (2010, p.90).

L'envoi de chevaliers, pour combattre l'hérésie, constitue ce qui se rapproche le plus, dans les manuels, de la croisade. Les autres se contentent de parler de l'Inquisition ou des prêches de Dominique de Guzman.

Par ailleurs, nous pouvons voir que ce qui justifie l'action de l'Église réside dans deux éléments : le rejet du pape et celui des sacrements. Le Magnard (2010, p.80) de son côté parle juste d'une contestation de l'organisation ecclésiastique. L'opposition qui se base sur des interprétations différentes disparait au profit d'une opposition dans les rites et l'institution. La technologie disparait au profit de la technique.

Le rejet dans le silence de la plupart des hérésies relève sans doute d'un manque d'espace ainsi que de l'organisation du récit centrée sur l'Église catholique, celle qui a réussi à se maintenir. Que nous soyons face à une téléologie ou pas, nous rencontrons un biais téléologique qui réduit le christianisme à une unité illusoire. Par ailleurs, la réduction des hérésies au catharisme entre aussi dans cette perspective. Premièrement, l'espace des manuels n'est pas extensible à l'infini. Le silence semble alors un fonctionnement normal du système didactique. Nous observons cependant que le traitement du catharisme comme une opposition de fond, à travers le rejet d'une bonne partie de la Bible par exemple, ne prendrait pas beaucoup plus d'espace que cette fracture institutionnelle.

L'approche principale de la religion sous l'angle de l'institution, contraint un récit politique. Les éléments de technologies relèvent alors davantage des questions profanes que des croyances.

### 12.3.4 La chrétienté médiévale en 2de

La construction que nous retrouvons en 2de se différencie sur beaucoup de points de ce que nous venons de voir pour la 5e : une période plus courte, un niveau plus élevé et un retour sur une société connue depuis le collège. Le programme, dans son ensemble, tourne autour de l'Europe et des Européens, et dans ce cadre. Même si l'essentiel des exemples porte sur la France, le domaine s'organise autour du continent et de son unité

à travers la chrétienté. Cette dernière est l'objet du premier secteur. Les deux autres s'excluent mutuellement et abordent la société urbaine ou rurale.

- La Chrétienté occidentale

La structure du secteur varie entre les manuels, mais dans le fond, au-delà des thèmes et de leurs constructions, nous retrouvons quelques orientations principales, quelques sujets récurrents. Nous pouvons ainsi appréhender trois thèmes. L'action de l'église comme un tout cohérent se manifeste à travers la christianisation, la lutte contre les hérésies, mais aussi son organisation hiérarchique. D'un autre côté, les ordres monastiques apparaissent coupés de l'ensemble, même si certains manuels les incluent dans un travail de conversion de la population ou de christianisation des campagnes. Enfin, le secteur aborde les rites et les pratiques des fidèles, l'église dans leur quotidien. Le graphique de l'AFC (Annexe H.8, p. 246) rend compte de ces trois ensembles.

Nous pouvons interpréter le graphe en nous basant sur une opposition entre l'institution politique, à droite, et la vie des fidèles, ou des moines à gauche. S'opposent, entre le haut et le bas, la Chrétienté et ses marges, les territoires à convertir comme les monastères hors du siècle. Le grand nuage de droite se coupe d'ailleurs assez clairement en deux ensembles l'un, au-dessus de l'horizon aborde l'encadrement des fidèles, le second, en dessous, parle de la conversion et de l'expansion. Nous pouvons aussi noter que le mot cathédrale apparait dans le nuage monastique, cependant, comme l'analyse des similitudes de la classe à laquelle l'ensemble correspond nous le montre assez clairement (Annexe H.9, p. 247), cette relation passe à travers l'architecture.

Nous pouvons alors appréhender la construction du clergé régulier au sein des manuels qui passent principalement par l'ordre cistercien. Comme en 5e, Bernard de Clairvaux apparait comme un personnage central et Cluny comme l'adversaire de Cîteaux, dans seulement quelques mentions. Le monachisme se traduit ensuite à travers le lieu qui donne l'occasion d'une approche par l'histoire de l'art roman. Enfin, le monachisme voit s'exprimer la règle monastique. Cependant, les organisations des sujets diffèrent. Nous pouvons, bien entendu, constater, avec le graphique des variables (Annexe H.10, p. 248), que les manuels se rapprochent du centre du repère. Pour autant, ils gardent leurs autonomies dans la construction de l'objet. Si Magnard et Hachette semblent s'opposer, ils n'en restent pas moins dans un grand nuage autour de l'origine. Nous pouvons par ailleurs observer que les différences entre les doubles pages de leçons et d'études semblent minimes.

- Les doubles pages

Les orientations des différents manuels se retrouvent dans les thèmes à travers les doubles pages. Elles montrent que l'organisation des segments de textes ne renvoie pas réellement à la construction des thèmes qui découlent des choix des auteurs de manuels.

Si nous prenons à la suite les sommaires des différents manuels, nous observons des écarts importants. Le Belin montre ainsi une organisation en trois thèmes. Un duo de

doubles-pages aborde à travers Sainte-Foy de Conques les croyances populaires, les pèlerinages et surtout l'architecture religieuse. Elle se rattache au sujet sur la cathédrale de Chartres. Ensuite, deux leçons et une étude renvoient à la société chrétienne et à la vie notamment monastique. Enfin, un thème évoque un autre de ses aspects à travers la répression sur son territoire et la conversion à l'extérieur.

Avec le Hachette, nous trouvons une autre organisation encore une fois de trois thèmes différents, même si nous remarquons des sujets similaires. Ainsi, nous retrouvons un premier thème qui se compose de deux études sur l'église romane et l'abbaye, ainsi que d'un d'une leçon sur la christianisation de l'Europe. Les lieux de cultes y deviennent de facto des moyens de propager et d'entretenir la foi. Le deuxième thème renvoie aux croyances et aux pratiques des chrétiens, alors que le troisième s'intéresse aux marges : l'Islam, les femmes et les orthodoxes. Nous notons que, comme souvent, la double page d'histoire de l'art, sur la cathédrale gothique, semble autonome.

Nous retrouvons avec le Hatier un même mélange de similitudes et de différences. Ainsi, dans un premier temps, à travers une étude et une leçon, le manuel se consacre à la société chrétienne et sa construction. Ensuite, avec deux études et une leçon, il renvoie au fonctionnement d'une église qui est en train de se renouveler et de se développer. Le monachisme se rattache cette fois à l'évangélisation. Enfin, un troisième thème se rapporte à la vie chrétienne des fidèles, à travers notamment une étude sur leur encadrement.

Dans le Magnard, le premier thème aborde la croyance, et notamment celle des hérétiques qui croient « autrement ». Le deuxième thème traite de l'encadrement de la société par l'église à travers Conques qui constitue un lieu de pèlerinage important et un exemple de contrôle des croyances populaires. Un dernier thème, plus grand, aborde cette fois le monachisme, la leçon le présente comme un « instrument de christianisation », les études se centrent sur Bernard de Clairvaux et Hildegarde de Bingen.

Enfin, nous arrivons aux deux manuels Nathan. Avec le manuel de Cote, nous rencontrons ainsi un premier thème qui aborde le clergé et son encadrement de la population. Le deuxième évoque la vie chrétienne, son extension, comme sa dérive avec trois études et un cours. Le dernier thème se consacre à l'architecture, et plus généralement, à l'art religieux, autour de Conques, Fontenay, Reims et Duccio. Le Quintrec, enfin, suit une progression qui lui est propre. Son premier thème porte sur la hiérarchie et ne comporte qu'une leçon. Son deuxième, à travers les cénobites comme les églises urbaines, renvoie à la vie des chrétiens. Son dernier évoque le cas des exclusions et des intégrations, des marges.

Les mises en intrigue diffèrent donc. Nous rencontrons tout le poids du paradigme de la visite des œuvres. Les organisations des secteurs contraignent ce qui est diffusé. Ce rapide survol montre le manque d'espace alloué aux femmes. Une première étude


Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

s'inscrit dans les marges de la chrétienté avec les musulmans et les orthodoxes. La seconde les cantonne au monachisme à travers le personnage d'Hildegarde de Bingen.

### 12.3.5 Les autres, dans le moyen age de 2de

Difficile de définir ce que sont les autres dans le Moyen-Âge chrétien des manuels de 2de. Ils sont nombreux et intègrent dans des constructions différentes en fonction des manuels.

- Les païens

Nous avons déjà noté l'ombre des païens. Cependant, nous pouvons aussi observer leur absence, à travers notamment l'évangélisation. Tout au long de la période, elle se poursuit dans l'occident médiéval. Même si elle se déroule dans les marges, elle figure dans tous les manuels, comme c'était déjà le cas en 5e. Cependant, les thèmes diffèrent parfois. Le Belin aborde la christianisation des derniers peuples païens d'Europe dans son thème sur le christianisme entre répression et intégration. Si la leçon mentionne les chevaliers teutoniques, l'ensemble insiste surtout sur l'intégration des nouveaux territoires. Une carte illustre d'ailleurs la progression des chevaliers dans les pays baltes, sans qu'apparaissent explicitement les moyens employés.

> « Au début du XIe siècle, une importante vague missionnaire donne naissance aux régions de "nouvelle chrétienté" dans le Nord et dans l'Est de l'Europe, encore polythéistes. L'évangélisation se poursuit au XIIIe siècle sur les rives orientales de la mer Baltique, dont les habitants sont convertis par les chevaliers teutoniques.
>
> Les missions conduisent à l'intégration de nouvelles populations dans la chrétienté : elles sont baptisées et encadrées par des structures religieuses identiques à celles du reste de l'Europe. Comme partout ailleurs, l'Église cherche à christianiser les comportements. » (Belin 2de, 2010, p.98)

Parallèlement, le thème comporte aussi une étude sur l'évangélisation de la Norvège par le roi Olaf (Belin 2de, 2010, p.100). Elle permet d'appréhender un pays converti par son souverain et dont les seules violences sont internes.

Le Hachette (2010, p.100) nous donne un autre exemple de cette construction. Contrairement au Belin qui fait commencer ce mouvement avec la période étudiée, le Hachette l'inscrit dans le temps long d'une christianisation commencée avec l'Empire romain. La leçon qui s'y rapporte la montre sur différents fronts. La seconde partie du texte évoque la continuité de la christianisation par les moines dans les territoires chrétiens. À l'extérieur, elle s'incarne dans un mouvement d'expansion, qui concerne aussi la péninsule ibérique. Celui-ci apparait doux avec la création de nouveaux états. Même si la littérature et certains manuels de 5e évoquent la brutalité des missionnaires carolingiens, ce n'est pas ici le sujet. Le texte conclut cependant sur la période étudiée par la coercition et la croisade conduite par les chevaliers teutoniques. Nous sommes

donc là devant un mouvement plus complexe à la fois intérieur et extérieur à la chrétienté.

- Les Orthodoxes

Les orthodoxes incarnent aussi l'altérité. Le lycée ne leur offre pas vraiment d'espace. Pour le secteur médiéval, ils apparaissent dans les marges du Hachette. Le Belin (2010, p.140) les évoque dans son secteur sur la société urbaine lorsqu'il parle de Palerme. Dans sa leçon sur la chrétienté européenne (2010, p.92), il note déjà rapidement : « la chrétienté n'est plus unie à partir du schisme de 1054, qui sépare orthodoxes et catholiques. »

Le Hatier écrit pour sa part dans sa leçon sur l'Église comme premier ordre de la société :

> « La séparation "schisme" intervenue entre les chrétiens a différencié l'Église catholique romaine, aussi appelée Église latine, sous l'autorité du pape, des Églises orthodoxes, dépendant de l'évêque de Constantinople (patriarche) » (2010, p.82)

La phrase courte n'a qu'un seul but qui expliquer la suprématie du pape sur l'Église. L'orthodoxie caractérise définitivement l'autre. Le Quintrec (2010, p.94) se borne à préciser que les orthodoxes ne dépendent pas de l'Église catholique, dans un étrange parallèle qui l'associe aux hérésies.

Le Hachette (2010, p.114) produit une étude sur le monde orthodoxe médiéval. Celle-ci, introduite par trois paragraphes relativement importants, montre le monde orthodoxe dans son origine, son particularisme ainsi que son évangélisation vers le Nord et les Slaves. Les principales différences sont culturelles et politiques, mais aussi rituelles. Apparaissent encore les pratiques du clergé ou l'autocéphalie des nouvelles églises. Les documents assemblés, cependant, montrent les ressemblances théologiques entre les deux christianismes. L'étude montre alors les orthodoxes différents, mais semblables, ce qui est d'ailleurs la norme.

- Les hérétiques

À côté de l'orthodoxie et du paganisme, nous trouvons encore l'hérésie. Mis à part le Hachette, qui traite de l'orthodoxie et des femmes dans son thème des marges, tous les manuels lui consacrent une étude. Généralement, elles traitent du catharisme.

Le Magnard (2010, p.80) construit les hérésies dans son thème sur la croyance. Cathares et vaudois y croient autrement. Les hérésies apparaissent alors, selon l'explication du texte, par la peur de l'an mil et un besoin de se rapprocher de la Bible et d'un monde plus égalitaire. Les vaudois réfutent le purgatoire et l'interprétation de la bible. Les cathares veulent revenir à une église pure et pauvre, les deux subissent l'inquisition et la croisade se répand dans le Languedoc. La leçon évoque d'ailleurs, une présence du catharisme en Italie, Rhénanie et Languedoc. Il lui associe une étude qui

embrasse le phénomène au-delà du simple cas albigeois. Elle présente les hérésies et leurs visions des choses, les désaccords avec l'église et de l'autre la répression.

Le Hachette aborde les hérésies au sein des exclus de la chrétienté. Il livre un paragraphe sur les croyances albigeoises, sans préciser qu'elles nous sont principalement connues par leurs adversaires. Il écrit ainsi :

> « Au XIe S. et au XIIe S., un mouvement plus important, celui des cathares apparait en France, notamment dans le midi de la France. Les cathares croient que le monde terrestre est dominé par le mal. Ils ont un clergé particulier, les "parfaits", célibataires qui ont reçu un sacrement, le "consolamentum", et qui doivent mener une vie austère et ne plus commettre aucun péché. La religion cathare se répand largement dans le Languedoc, soutenue par l'aristocratie qui voit là un moyen d'échapper à l'influence de l'Église » (2010, p.108).

Nous pouvons observer dans ce paragraphe quelques éléments de technologie. Les cathares possèdent un clergé indépendant de celui des catholiques. Cette situation se justifie par leurs croyances dans un monde physique mauvais. Parallèlement, leur développement reçoit une justification profane. Les nobles locaux les soutiennent dans l'optique d'une plus grande autonomie.

Dans tous les cas, nous observons que le catharisme, comme le valdéisme, apparait emblématique des mouvements hérétiques du XIIe siècle. À travers la création de l'inquisition et le déclenchement de la croisade, les albigeois permettent d'enseigner les réactions de l'Église catholique. Pour autant, ce choix laisse dans l'ombre d'autres hérésies moins connues. Avec une introduction dans le cours qui commence toujours par évoquer leur apparition au XIe ou au XIIe siècle, les hérésies antérieures disparaissent. Le phénomène présenté comme nouveau arrive en réalité dans ses derniers temps, même s'il s'agit d'une explosion (Boureau, 2008).

Ensuite, même si quelques manuels évoquent les difficultés pour définir le catharisme certains s'y risquent. Ils emploient tous un vocabulaire issu du lexique des catholiques. « Cathare » et « purs » renvoient à d'autres lieux et notamment au manichéisme. Par ailleurs, le valdéisme apparait toujours comme une hérésie, ce qui n'était pas totalement le cas, même s'ils ont subi la persécution. Seul un manuel évoque le maintien de la religion jusqu'à la période contemporaine. Le catharisme a disparu et a laissé peu d'écrits, nous retrouvons donc peu de documents dans les manuels qui ne relèvent pas de sources catholiques. Cependant, le Belin (2010, p.102) cite le *rituel occitan* de Dublin dans son étude sur la réaction de l'église face aux cathares. Le cas est d'ailleurs paradoxal puisque l'étude porte principalement sur la répression. Encore une fois, nous sommes face à une religion qui n'apparait ex nihilo que pour disparaitre. Aucun lien n'est tissé avec des courants antérieurs aux relations hypothétiques, par exemple le manichéisme ou le bogomilisme (Niel, 2010).

- L'islam

L'islam constitue l'un des antagonistes de la chrétienté médiévale, même si sa place a grandement diminué depuis le programme antérieur. Mais les programmes parlent surtout de l'expansion du christianisme qui se tourne notamment vers les musulmans sur deux terrains différents. À l'occident, la R*econquista* conclut l'unification de l'Europe chrétienne. Nous rencontrons dans cette construction une approche téléologique et christianocentrée. « Reconquista » sous-entend la reconquête légitime d'un territoire anciennement chrétien. À l'orient, la croisade se manifeste dans deux contextes différents. D'un côté, elle correspond à une expédition militaire qui vise à conquérir les lieux saints. D'un autre côté, elle apparait aussi comme un débouché et un exutoire pour la violence des chevaliers européens. Dans tous les cas, les justifications émanent de l'intérieur de la chrétienté occidentale.

- Les femmes ?

Les femmes se retrouvent encore dans les marges. Dans la majorité des manuels, elles apparaissent comme des ombres qui illustrent les leçons et les études sous les traits de saintes. Le Hatier (2010, p.82) évoque leur exclusion du clergé séculier pour préciser qu'elles peuvent entrer dans le régulier. Seul le Hachette (2010, p.112) lui consacre une étude : *l'église, la femme et le mariage*. Elle exprime sa place dans la société patriarcale médiévale. Plutôt que d'aborder la vie des femmes dans la société et la religion, elle se tourne vers les actions de l'église en vue de la libérer. Elle précise que l'institution a réussi à interdire la polygamie et le mariage dans la parenté au XIe siècle. Parallèlement, l'idée d'une égalité de la femme et de l'homme dans l'union progresse. La nécessaire présence du prêtre pour célébrer le mariage passe alors comme un moyen de contrôle. L'histoire scolaire reste principalement masculine niant les particularités de l'histoire des femmes. La situation de cette seule étude dans un thème des marges de la société renvoie d'ailleurs à ce statut ambigu.

La seconde étude liée aux femmes médiévales et à la religion se trouve dans le Magnard (2010, p.92) et s'intéresse à Hildergarde de Bingen. La double page s'organise autour de différents extraits de son œuvre et d'enluminures qui représentent ses visions. Les questions renvoient à ses choix ou à sa mystique. Pour autant, l'introduction et la problématique évoquent plus largement le rapport des moniales à Dieu à la foi, comme si le cas singulier d'une aristocrate mystique pouvait être généralisé.

Les femmes apparaissent peu dans les manuels, comme actrices de l'histoire, mais encore, les seules convoquées appartiennent aux classes les plus aisées. La religion médiévale apparait principalement masculine. Nous rejoignons les interrogations de la littérature autour de la place des femmes dans les manuels scolaires.

## 12.3.6 Le monachisme en 2de

Le monachisme occupe une grande place dans les manuels de 2de. Nous avons noté que le Magnard lui consacre tout un thème, une étude à Bernard de Clairvaux et une autre à Hildegarde de Bingen. Les représentants diffèrent entre les manuels qu'elles s'organisent autour de la règle, de l'art ou de son rôle dans la société.

Le Magnard organise son thème, dans un premier temps, autour du rôle du monachisme. La leçon (2010, p.88) s'intitule ainsi *le monachisme, instrument de la christianisation*. Elle dépasse les bornes du domaine en remontant jusqu'au Xe siècle. Elle évoque l'influence de Cluny sur la vie des chrétiens. La leçon construit alors l'intérêt du principe monacal dans la construction de la société chrétienne. Cluny et Cîteaux jouent en premier un rôle de christianisation des campagnes, puis face à leurs enrichissements et au développement urbain, les ordres mendiants se développent au contact des pauvres. Pour autant, la question monacale apparait aussi comme une quête du salut et répand un modèle de vie dans la société à travers de nouveaux ordres ou des communautés laïques, confréries et pénitents. À travers cette construction apparait principalement une histoire de l'idéal monacal. Nous pouvons apercevoir une théorie de ce dernier dans un mouvement d'enrichissement et le déplacement vers d'autres sites et vers d'autres attentes. L'évolution de la population correspond à une technologie expliquant cette évolution. Le monachisme dans son ensemble apparait comme aux prises avec le monde qui l'entoure. Nous sommes face à un récit qui prend le principe comme sujet.

D'un autre côté, nous pouvons voir dans le Belin (2010, p.96) une approche du monachisme centrée sur la vie et plus précisément sur la vie à Fontenay. Nous sommes alors face à un tableau qui a pour but de montrer la vie des moines cisterciens compris comme n'ayant pas évolué au cours de la période. L'étude assemble alors un extrait de la règle bénédictine ainsi que des photos de différents lieux du monastère et un texte de Bernard de Clairvaux. La vie monastique en est donc l'objet, la vie des moines partagée entre le travail et la prière et c'est vers la construction de ce savoir-là que l'élève est porté. Il doit alors raconter la vie d'anachorète et expliquer les raisons de ses différentes parties. Nous pouvons par ailleurs noter que dans ce manuel les ordres mendiants sont détachés du monachisme et apparaissent au sein du thème sur la répression parmi les moyens mis en œuvre pour lutter contre les hérésies. Au-delà de la construction différente, cela renvoie surtout à une définition alternative des raisons d'être des franciscains et des dominicains.

À travers ces deux cadres différents de la construction de la vie monastique, nous pouvons apercevoir la construction différente de sujets entre un tableau et un récit. D'un côté, l'un ignore la vie des moines dans la règle, de l'autre c'est l'évolution extérieure du monachisme et son poids économique dans la société qui sont laissés de côté. D'un côté, le monachisme apparait dans la construction de l'occident médiéval et la définition de la chrétienté, de l'autre il s'agit d'un choix de vie individuel dans la quête du salut.

## 12.3.7 Les fidèles, les rites et les croyances en 2$^{de}$

Les manuels insistent tous sur le fait qu'à quelques rares exceptions, qui ne sont pas toujours les mêmes, toute la population de l'Europe occidentale est chrétienne.

- Les fondements du christianisme dans le Hachette

Seul le Hachette (2010, p.102) prend le temps de revenir sur les fondements du christianisme. Il lui consacre une étude qui se détache du cours normal des évènements, même si elle se situe au sein du thème sur rites et croyances. Elle rassemble alors un grand tableau qui récapitule les livres de la Bible, une représentation de la cène (du VIe siècle syrien), une miniature du christ en croix, un extrait de Matthieu et du Credo de Nicée. À travers les questions se manifeste le souhait de faire réfléchir les élèves sur les croyances des chrétiens, ainsi que sur ses symboles, dont la croix. Comme la dernière d'entre elles : « pourquoi la crucifixion occupe-t-elle une place centrale dans la religion chrétienne ? » Une nouvelle fois, nous retrouvons un document iconographique issu d'autres ères et aires. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que cet emploi correspond à l'enseignement des origines ou des fondements d'une religion, comme si cet objet permettait de se jouer de l'organisation chronologique. Pour autant, cet anachronisme par rapport au domaine et au secteur dérange moins dans la mesure où le sujet qui souhaite retourner dans les fondements permet d'ouvrir une fenêtre sur le passé.

- Le Magnard et les croyances

La plupart des manuels abordent la croyance sous l'angle de l'orthodoxie chrétienne. Le Magnard (2010, p.78) introduit une variation, à travers un thème qu'il leur consacre. Parmi elles, ils citent celles qui dévient, dans l'hérésie ou le judaïsme, mais aussi les croyances des fidèles. Le texte présente une opposition entre les milieux populaires, la campagne, et la bonne société. Les uns mêlent encore une partie de paganisme au christianisme alors que les autres apparaissent plus proches du dogme catholique. Nous trouvons là une des rares allusions à une différence dans le rapport au fait religieux qui émane d'une raison sociale. Selon le manuel, cette différenciation a notamment pour origine une quête du salut dans les milieux aisés.

- Environnement religieux

La construction de la vie religieuse apparait ensuite à travers un environnement chrétien, selon le titre d'une partie de la leçon du Belin. Et c'est bien ce que nous retrouvons dans tous les manuels. La vie dans le village tourne entièrement autour de quelques sites, l'église et le cimetière. Le monastère marque aussi l'espace. Le manuel note ainsi

> « L'homme du Moyen-Âge vit dans un univers profondément christianisé, dont le cœur est l'église paroissiale. D'autres édifices religieux construisent cet univers : monastères, chapelles, oratoires, ermitages perdus dans les forêts » (2010, p.14).

Parfois, certains fidèles partent en pèlerinages ce qui donne une autre valeur spatiale à la foi. Cette construction se trouve dans tous les manuels, mais l'usage qui est fait de cette idée ne renvoie pas toujours à la même chose. Le Hatier (2010, p.92), par exemple, fait de la paroisse l'unité de vie de la chrétienté médiévale, autour d'elle et en elle se fixent l'habitat et le premier univers des croyants. Pour Cote (2010, p.94), au-delà d'aider a fixé l'habitat chrétien, elle établit le maillage qui enserre toute l'Europe. Cette idée

revient d'ailleurs dans de nombreux livres, l'unité du village va de pair avec celle de l'Europe.

Avec l'espace, l'église organise le temps. Cette dimension ressurgit dans tous les livres. La vie du croyant est ponctuée par les rites qui accompagnent la semaine, l'année, mais aussi par les sacrements. Les manuels qui insistent sur la réforme grégorienne précisent d'ailleurs que cette unification est assez récente et que c'est dans cette période charnière que les bases de la civilisation occidentale s'établissent.

- La leçon du Cote

La longue leçon du Cote (2010, p.94) traduit cette construction de la société par l'église et pour l'église. Organisée en trois grandes parties, elle renvoie aux fondements de la société entre la préparation du salut et l'organisation le temps, ainsi qu'à un espace encore en expansion dans le nord de l'Europe. La civilisation européenne se construit aussi sur les croyances et les rites qui unissent tout le monde, des éléments du dogme aux sacrements en passant par le culte des saints. Mais enfin et surtout, ce mouvement est une christianisation toujours en cours qui se traduit par la lutte contre la superstition et les hérésies.

La période ainsi abordée est présentée comme un moment charnière dans la construction de la chrétienté et de l'Europe. Nous comprenons, l'importance que peut avoir une telle approche, dans le cadre d'un programme européocentré qui joue sur le renforcement d'un sentiment européen. Mais nous pourrions noter par ailleurs que cette construction laisse de côté un certain nombre d'éléments qui entérinent des différences politiques ou les fractures qui éclatent au sein même de l'église entre ses ordres.

- Une Théorie de la chrétienté occidentale

Au-delà de la croyance, la question de la société chrétienne dans ce Moyen-Âge central renvoie aussi à l'encadrement exercé par le clergé sur la population, et donc à la division de cette institution. Le secteur, voire le domaine, renvoie à une théorie de l'Europe occidentale unifiée par l'église. De fil en aiguille, c'est bien cette théorie qui s'applique. La convocation de l'orthodoxie, la christianisation, le renforcement du réseau monastique montrent l'unification du continent. Nous arrivons finalement à une religion qui permet son unité et l'existence d'un socle commun. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que la relation individuelle au divin n'apparait que lorsque le manuel s'attarde sur quelques personnages emblématiques, notamment Bernard de Clairvaux et Hildegarde de Bingen.

## 12.3.8 L'église à travers la ville médiévale, en 2de

Dans le cadre du programme de 2de, l'histoire médiévale se trouve découpée en trois secteurs. Le premier nous intéresse plus particulièrement étant donnée sa dimension religieuse fondamentale. Cependant, d'autres allusions à la religion apparaissent.

- Avant la ville, le village

Au sein du secteur sur la société rurale, l'église occupe le centre de la communauté alors que les seigneuries ecclésiastiques apparaissent de temps à autre. Le Hachette cependant accorde un court passage aux fêtes.

> « Les fêtes religieuses sont fréquentes. Elles se répartissent en cycles, le carême, la période qui va de Pâques à la Pentecôte, l'avent. Hors du carême, les fêtes sont l'occasion de réjouissances ponctuées de danses villageoises, de repas et de jeux. À cela s'ajoutent les célébrations des évènements importants de la vie, naissances, mariages et enterrements.
>
> Des rites liés à la culture de la terre se sont maintenus sous une forme christianisée. C'est le cas des rogations, pratiquées dans les campagnes françaises jusque vers 1960. Elles constituent un des moments les plus importants de la vie sociale et religieuse des campagnes. Pour obtenir la fertilité des terres, le curé les bénit et mène des processions ponctuées de prières, trois jours durant, jusqu'aux limites du village » (2010, p.128).

Ce tableau laisse de côté les variations chronologiques comme géographiques, cependant il nous montre une autre image de la religion. Nous trouvons des pratiques particulières dont le christianisme constitue la technologie. Nous sommes aux marges de la croyance et de l'église telle qu'elle nous a été montrée jusque là. Si d'un côté le secteur sur la chrétienté nous pousse à appréhender la campagne comme un lieu où peuvent persister quelques superstitions, cette présentation raconte une situation inversée dans laquelle le clergé récupère des rituels païens.

Nous pouvons tirer de ce passage, quelques éléments intéressants. Au niveau technique, les paysans font bénir la terre, mais au niveau technologique, deux approches se superposent. Les paysans justifient le rite par la croyance en un effet sur la fertilisation des cultures. D'un autre côté, l'auteur apparait afin de rattacher cette pratique à des rituels païens qui perdurent jusqu'au XXe siècle. L'air de ne rien dire, cette notion montre surtout d'une continuité païenne au-delà de l'évangélisation.

- Les villes

Cependant, le secteur sur la société urbaine attire particulièrement notre attention. Quelques allusions apparaissent alors à la construction de l'espace urbain autour, notamment de questions religieuses : « Par ailleurs, les juifs sont progressivement conduits à se regrouper dans des quartiers réservés » (Belin 2de, 2010, p.138). Le récit de la constitution de l'espace urbain reprend alors le modèle habituel du texte des manuels d'histoires avec les phrases qui se suivent sans nécessairement se connecter en établissant une suite de faits autonomes. En l'occurrence, la phrase renvoie à la ville comme espace mixte. Le Hatier (2010, p.135) va un peu plus loin en présentant la société urbaine comme une société dans laquelle la religion occupe une certaine place. Il l'évoque notamment à travers les œuvres sociales ecclésiastiques ou la mise en place de fraternités de métiers qui possèdent une part religieuse.

D'autres allusions font aussi référence aux villes récemment conquises. L'étude du Belin (2010, p.140) sur la ville de Palerme fait de larges références à la tolérance religieuse dans la capitale sicilienne. La religion renvoie alors principalement à la désignation de communautés ou à la mise en lumière d'éléments architecturaux qui renvoient à ce syncrétisme, comme en l'occurrence la Cathédrale. Cela nous renvoie d'ailleurs à la dimension urbaine et architecturale de la religion dans tous les secteurs médiévaux et au-delà. Plus à l'ouest, le Hachette aborde pour sa part Tolède comme un autre lieu de tolérance religieuse qui permet encore une fois de mettre en lumière l'architecture religieuse, Santa-Maria-La-Blanca pour les juifs et Cristo-de-Luz pour les musulmans.

- Une étude dans le Magnard

Seul le Magnard propose une étude entièrement tournée vers le religieux dans les villes, à travers les lieux de prières. Malgré son objet, elle dépasse la question matérielle. Elle se situe dans un thème qui aborde l'essor d'un monde urbain. Les bâtiments s'inscrivent dans cette optique et le nouveau par rapport aux édifices antérieurs.

> « Aux XIIe et XIIIe siècles, l'essor économique urbain permet de construire des cathédrales dans toute l'Europe, des synagogues parfois, et des mosquées en Espagne alors données par les Maures. L'architecture de ces monuments élevés à la gloire de Dieu reflète les formes de la prière que les croyants de chaque religion adressent à Dieu. Ils laissent leur marque dans le paysage urbain européen » (2010, p.116).

Le manuel nous offre dans cette introduction un point de technique, l'élévation d'un sanctuaire, ainsi que deux éléments qui relèvent de la technologie, d'une part la gloire de Dieu, d'autre part la prière. Cependant, à travers les différentes questions, nous retrouvons une justification dans le besoin de montrer une puissance urbaine, ou politique. Nous pouvons ensuite entrapercevoir une théorie de l'espace européen unifié. L'Espagne bien qu'appartenant à une autre civilisation apparait dans les bâtiments.

Enfin, alors que les synagogues apparaissent dans le texte, les documents et l'étude dans son ensemble les laisse de côté. La question qui y renvoie précise : « pourquoi les juifs n'ont-ils pas de grands édifices de prière dans l'Europe médiévale ? » Se trace une opposition entre deux monuments prestigieux : la mosquée de Cordoue et la cathédrale de Laon d'une part et une page de Maïmonide d'autre part. Les juifs, dhimmis ou ségrégués, ne peuvent pas édifier de bâtiment de ce type. Pour autant, Santa-Maria-La-Blanca (Tolède), qui apparait dans d'autres manuels, pourrait constituer un contrexemple. Elle est écartée afin de correspondre à la construction de l'étude.

- Le paradigme de la visite des œuvres

Au-delà des différents secteurs et niveaux, nous observons que le christianisme médiéval est grandement contraint dans le paradigme de la visite des œuvres, mais pas seulement. Des contraintes qui le dépassent largement s'imposent : la société patriarcale ou la concentration sur l'occident chrétien. Le besoin d'une unité européenne entraine

l'oubli de certaines parcelles. Par ailleurs, la comparaison des manuels de 5e et de 2de montre que ce Moyen-Âge central et chrétien reste tributaire du niveau. Le vocabulaire de 2de est beaucoup plus riche que celui de 4e. Les constructions sont plus complexes et les variations entre les livres, bien plus importantes. Si les sujets restent semblables, les thèmes qui les comprennent et contribuent à la construire diffèrent grandement. Nous pouvons nous interroger, enfin sur les origines historiographiques des différentes constructions et des choix de mises en intrigue qui les accompagnent.

Une des dimensions du fait religieux passe par l'art et les incises que pratiquent les doubles pages sur les cathédrales dans les enseignements. Nous avons pu noter que dans les programmes de 5e et plus encore dans le graphe de l'AFC du corpus, elles se construisent à l'extérieur des nuages principaux. Avec les manuels de 2de, leur espace se réduit.

Cependant, si nous associons les deux corpus, afin d'avoir une image complète de ces textes nous remarquons l'isolement de ces détails architecturaux face au corps principal des deux secteurs. Les autres ensembles se recoupent relativement bien, même si le repère change. Nous retrouvons un amas autour du monachisme et un autour de la croyance. Ils évoquent l'autonomie de ces deux thèmes à côté de celui qui renvoie à l'institution ecclésiastique et à l'encadrement de la société.

# 12.4 Époque Moderne, réformes et contre-réforme et critiques

La période moderne est couverte par trois niveaux du secondaire. La 5e aborde le protestantisme et les guerres de religion. La 4e finit la période avec le siècle des Lumières. La 2de recouvre les deux autres.

## 12.4.1 En 5e des variations dans les secteurs

Comme nous l'avons noté plus haut, les manuels de 5e offrent des constructions différentes de la modernité en choisissant d'associer, ou pas, dans un même secteur, crise religieuse et Renaissance. Dans les deux cas, le fait religieux possède sa place. Elle dépend principalement de l'angle sous lequel nous observons ce qui se déroule durant le XVIe siècle.

Le Belin, par exemple, construit un secteur sur les grandes découvertes, un autre sur la Renaissance et les révolutions de la pensée scientifique et un dernier sur la crise religieuse. Le Bordas associe la renaissance artistique et la crise religieuse, mais sépare un secteur sur les bouleversements intellectuels des grandes découvertes géographiques et astronomiques.

Le Hachette opte pour un autre découpage en créant deux secteurs : *Renaissance, crise religieuse, révolution de la pensée scientifique* et g*randes découvertes et Premiers empires coloniaux*. Dans les sujets choisis et les architectures, nous pouvons cependant observer

que les différences ne vont pas très loin. Invariablement, les élèves visitent la conquête des Amériques espagnoles, la Renaissance artistique, les conflits autour des découvertes scientifiques, Galilée en tête, et la réforme protestante.

### 12.4.2 La 5e des grandes découvertes

Dans un premier temps, nous allons donc passer rapidement sur la présence du fait religieux autour des grandes découvertes géographiques ou scientifiques.

Dans la plupart des manuels, le religieux justifie les découvertes, et plus largement des explorations espagnoles. Le Belin (2009, p.116) mentionne la conversion de nouvelles populations. Parallèlement, la christianisation se présente comme conséquence de la colonisation. En majeure partie, les documents émanent de sources religieuses. Tous les manuels citent Bartholoméo de Las Casas.

Le fait religieux se manifeste aussi dans le cadre des découvertes scientifiques. Il semble alors freiner leurs développements autour principalement du cas de Galilée. Il se limite aux résistances de l'institution. La religion revient avec les arts de la Renaissance. Elle apparait premièrement dans le mécénat ecclésiastique puis à travers les représentations religieuses artistiques. Les doubles pages d'histoire de l'art, comme celle autour de Florence dans le Hatier (2009, p.138), se centrent sur elles, entre les photographies d'églises ou de la statue de David.

### 12.4.3 La réforme protestante en 5e

Thème ou secteur, la partie consacrée à la réforme protestante tourne principalement autour d'une leçon qui retrace à grands traits les évènements depuis la querelle des indulgences, jusqu'au conflit ouvert. Le Belin (2009, p.144) accorde une étude au concile de Trente, le Hachette (2009, p.174) à la situation au XVIIe siècle, mais les manuels ne vont pas plus loin. Dans la majorité des cas, lorsque nous rencontrons une leçon et une étude, la première recense les évènements et la seconde ou les secondes entrent dans le détail de ce qui oppose les deux courants.

- Un exemple, le Belin

Nous retrouvons par exemple cette organisation dans le Belin. La première étude (2009, p.142), sur Calvin, développe à la fois la structure de la religion qu'il érige à Genève et les différences dogmatiques qui le séparent de Rome. Parallèlement, la seconde, sur le concile de Trente (2009, p.144), traite des propositions de contreréformes. Enfin, la leçon (2009, p.146) s'organise autour de la confrontation en se contentant de préciser que Luther critique l'opulence de l'église et que « les églises protestantes, luthériennes ou calvinistes, se distinguent de l'Église catholique sur le plan du dogme, des pratiques religieuses et de l'organisation. » Si d'un côté, nous rencontrons des raisons religieuses à la rébellion de Luther et de Calvin, les résistances de l'Église catholique sont justifiées par le sentiment de menace. Nous nuançons ce propos avec les documents qui accompagnent le cours. Ainsi, l'un d'entre eux se compose d'extraits de

Luther qui font référence à des oppositions sur le dogme. Un autre dresse les différences entre les catholiques et les « protestants » sans faire le détail de ce qui relève du calvinisme et du luthérianisme. Les critères renvoient cependant principalement aux rites, à l'institution et à la relation à la Bible, alors que seule la relation au salut et au culte des saints est évoquée pour la croyance.

- Hatier, une autre voie

Le Hatier présente une structure différente du thème composé d'une étude sur Luther (2009, p.146) et d'une leçon (2009, p.148). La première se construit principalement sur l'opposition de Luther aux indulgences. Cependant, quelques extraits de la Charte d'Augsbourg montrent sa relation à dieu. Plus encore, les prises de position de l'ancien moine se retrouvent dans le rapport à la Bible. La leçon de son côté observe la crise religieuse, sans entrer dans le détail. Elle apporte une justification : « beaucoup de chrétiens accusent les curés d'être ignorants, les évêques et les abbés de ne penser qu'à s'enrichir. » Ces critiques se posent au niveau de la morale. Le reste du texte liste les évènements sans justification, des mesures de Luther à l'édit de Nantes. Parallèlement, les auteurs écrivent : « le français Jean Calvin s'installe à Genève où il crée une Église plus sévère que celle de Luther. » Nous touchons là à une constante dans les manuels de 5e, qui ne séparent le luthérianisme et le calvinisme que sur une question d'intensité. Un extrait des *ordonnances sur les mœurs* vient d'ailleurs confirmer un calvinisme particulièrement restrictif.

- Une commune structure

Nous observons que dans la construction de la réforme protestante en 5e, les manuels n'entrent pas dans les détails théologiques, mais restent à la surface de ce qu'ils nomment une crise. L'objet véritable du domaine sur la période moderne passe par l'enseignement d'une société traversée par différents troubles, dont la Réforme. Les orientations divergentes n'ont pas besoin d'être développées. Une théorie de la société de cette première modernité montre aussi une effervescence intellectuelle parmi laquelle le protestantisme. Le fait religieux apparait comme une altération de l'équilibre politique construit autour de l'église dans la période médiévale autant qu'un élément composant la culture occidentale. Par ailleurs, les manuels n'entrent pas dans le détail des modifications de la relation des croyants à dieu, mais restent au niveau des écrits religieux, sur les actions des grands acteurs et les institutions politiques. À la limite, quelques illustrations, notamment de temples protestants (Hatier montre un temple calviniste), représentent les fidèles. Des cas antérieurs à la Réforme et les liens qui peuvent les unir à elle restent dans le silence. La contestation mise en avant est celle qui réussit et oriente le cours de l'histoire occidentale. Les manuels auraient ainsi pu parler de Jan Hus qui fait quelque part le lien entre le protestantisme et les hérésies médiévales et que Luther considérait comme un précurseur (Krumenacker, 2006). Pour autant, encore une fois, l'espace manque et cette hérésie ne porte pas de conséquence dans la société et l'histoire françaises. La crise religieuse se joue plus à l'est.

### 12.4.4 la crise religieuse, affirmation du pouvoir royal en 5e

Le protestantisme ne s'arrête pas avec le thème ou le secteur qui raconte son émergence. Il apparait encore au sein du dernier secteur de 5e. Celui-ci offre une autre position au fait religieux, les querelles qui l'agitent s'inscrivent dans la construction de l'état royal. Plus qu'un détail, la guerre devient le véritable moteur de cette affirmation. Le secteur se trouve généralement découpé en deux thèmes : la guerre et l'édit de Nantes, l'établissement de la monarchie absolue de droit divin autour de Louis XIV.

Le fait religieux est relativement absent des guerres de religion. En effet, « huguenots » et « catholiques » renvoient à deux communautés. Le roi renforce alors son pouvoir en mettant fin au conflit. Nous restons dans la dimension politique du religieux. Parallèlement à l'édit de Nantes, tous les manuels abordent l'abjuration d'Henri de Navarre.

Et c'est là le véritable objet de ce secteur : le pouvoir du roi de France. Le sacre occupe une place essentielle, comme dans le secteur sur le Moyen-Âge. Tous les livres montrent un souverain, Louis XIV, en costume de sacre. Il renvoie toujours à la construction progressive du « roi absolu ». Les manuels, comme le Nathan (2010, p.174) définit le roi absolu comme un « roi considéré comme le représentant de Dieu sur terre et qui détient tous les pouvoirs. » Parallèlement, le Belin (2009, p.160) emploie directement l'expression de « monarchie absolue de droit divin ». Dans tous les cas, nous revenons à une des fonctions récurrentes du religieux : la légitimation du souverain ou du pouvoir en place.

La période moderne, en 5e, renvoie à la dimension politique du fait religieux, ou religieuse du fait politique. La réforme protestante comme la contreréforme catholique apparaissent alors comme des péripéties au sein d'une représentation construite sur les évolutions intellectuelles et politiques. Par ailleurs, elle permet de mettre en avant le catholicisme du royaume de France et une théorie de la période moderne qui unit un peuple et une religion, ce qui explique aussi les guerres de religion et la révocation de l'édit de Nantes.

### 12.4.5 La religion et les Lumières en 4e

Avec les Lumières, nous pourrions nous attendre à une certaine place pour le christianisme. Ce n'est pas le cas. Tous les manuels mentionnent dans la leçon du secteur sur les Lumières que les philosophes en question critiquent dans leur majorité la religion, mais restent croyants. La raison devient alors l'outil qui permet de justifier et d'expliquer leurs prises de position.

Cependant, ils ne vont pas tous aussi loin dans le traitement du rapport à la religion des différents personnages. Le Magnard (2011, p.24) écrit ainsi que la plupart des philosophes sont croyants, mais quelques-uns sont athées. Le Nathan (2011, p.28) explique l'essor des Lumières à travers le développement de l'esprit scientifique :

« Toutes ces découvertes donnent à l'homme le sentiment de prendre possession de l'univers jusqu'alors, Dieu était considéré comme le seul maitre. » Le Belin (2011, p.26), généralise en disant que les philosophes prônent la tolérance, sans entrer dans le détail, alors que de son côté le Bordas (2011, p.36) affirme qu'ils sont tous « déistes ». Nous pouvons donc observer que le rapport des philosophes à la religion, et à sa place dans la société n'est pas univoque. Au contraire, il connait des variations importantes.

## 12.4.6 La 2de et la période moderne

Dans le programme de 2de, la période moderne est divisée en deux domaines. Le premier concerne les grandes découvertes scientifiques et géographiques et la remise en question de la religion. Il se compose de trois secteurs : l'exploration géographique, la Renaissance intellectuelle et l'essor scientifique. Le dernier secteur se trouve dans un second domaine organisé autour de la Révolution française. Les Lumières se manifestent dans ce cadre. Les philosophes s'inscrivent dans l'émergence et le développement des idées de liberté dans la société française et l'Europe.

- Un dernier passage pour l'Orthodoxie

Nous trouvons une variation dans le Hachette qui permet l'apparition de l'orthodoxie. Il fracture son premier secteur sur les explorations en deux. Constantinople possède un secteur autonome. Un thème, sans doute une relique de l'ancien secteur byzantin médiéval, renvoie à l'Empire et à sa chute, et en grande partie à l'orthodoxie. Elle se manifeste dans la relation au pouvoir et dans l'expansion vers les Slaves. Pour autant, l'étude (2010, p.158) en question sert principalement d'exposition afin de présenter ce qui disparait avec la chute de la capitale.

La leçon (2010, p.160) suivante dresse alors un bref historique de l'empire sans oublier l'importance de la religion et de la fonction du souverain. Le schisme est mentionné dans un extrait des actes du concile de Ferrare qui a tenté de mettre fin à la division entre les chrétientés. L'orthodoxie apparait encore comme en 6e à travers Sainte-Sophie. Elle est représentée comme une basilique puis comme une mosquée, la conversion de l'édifice marque le changement de la ville. Les autres manuels mentionnent l'orthodoxie, mais ils se bornent à l'aspect de communautés, comme illustration de la tolérance ottomane.

- Comme en 5e

Le versant occidental occupe les deux autres secteurs du premier thème, et nous retrouvons l'organisation de 5e. Dans un premier temps donc, la religion apparait en toile de fond de la Renaissance architecturale. Les œuvres qui illustrent les études ou les pages d'histoires de l'art sur les artistes italiens ou hollandais renvoient à des représentations religieuses. Michel-Ange passe par sa piéta ou le plafond de la chapelle Sixtine (Hatier 2de, 2010, p.188), Léonard de Vinci est abordé à travers *la vierge, l'enfant et Sainte-Anne* (Le Quintrec 2de, 2010, p.184). Le catholicisme offre les sujets en plus de l'argent comme le précise le Hachette (2010, p.210) qui traite alors de Michel Ange.

- Des différences

À la différence des manuels de 5e, cependant, l'abord de la renaissance en 2de passe aussi par l'humanisme et les lettres. Plantin et Manuce ont droit à une étude dans le Cote (2010, p.192) qui évoque la Bible polyglotte du premier. L'Humanisme apparait parfois comme une remise en question de la religion, au moins à minima. Nous trouvons alors dans le Hachette, au sein du thème qui lui est consacré :

> « Tous les humanistes sont chrétiens, ils sont persuadés qu'étudier l'homme permet de se rapprocher de Dieu. Mais selon eux, cette relation doit s'appuyer sur la connaissance des Écritures. C'est pourquoi ils attachent tant d'importance à la diffusion de la Bible dans son texte d'origine ou traduit de manière exacte dans le but de la rendre accessible à la masse des fidèles.
>
> Certains humanistes dénoncent les défauts de l'Église, le culte des reliques, l'incompétence de certains clercs. Mais s'ils défendent une pratique religieuse plus personnelle, tous les humanistes ne rompent pas avec l'Église » (2010, p.206).

Nous percevons alors un récit qui relate la remise en question du catholicisme, mais aussi des éléments explicatifs de celle-ci, à savoir la raison et le rapprochement des textes sacrés. Nous envisageons une ouverture vers la réforme qui se profile, généralement, dès le thème suivant. Dans cette présentation de l'humaniste, s'établit une construction stéréotypée du personnage qui se lève contre la religion au nom de la raison : Galilée et Copernic, par exemple.

Galilée apparait d'ailleurs dans le troisième secteur du domaine sur la période moderne et, avec lui, la religion comme frein au développement de l'esprit scientifique. Cependant, nous observons quelques variations autour de l'exemple galiléen. Le Belin (2009, p.208) évoque les accusations d'athéisme portées contre Descartes, Le Quintrec (2010, p.200) rend compte de l'exclusion des débats des académies des questions religieuses. De son côté, Cote (2010, p.214) évoque les balbutiements de la science entreprise dans les ensembles religieux, voire magiques et superstitieux.

## 12.4.7 La Réforme en 2de

Tous les manuels consacrent un thème, d'au moins deux sujets, à la réforme protestante. Celle-ci apparait le plus souvent dans la continuité de l'humanisme. Le Cote écrit ainsi :

> « Les humanistes, par leur travail sur les textes bibliques et notamment sur de nouveaux manuscrits grecs et hébreux, ont mis en évidence des erreurs de traduction et d'interprétation véhiculées par l'Église catholique. Ils ont ainsi ouvert la voie à la Réforme » (2010, p.198).

D'autres raisons de l'émergence de la réforme, qui se trouve à la croisée de diverses inquiétudes, apparaissent. Le même Cote évoque aussi les « nouvelles aspirations des

fidèles » ou la crise d'une église dont le clergé est critiqué et qui conduit des levées de fond.

- Un réformateur au centre

Le thème se construit toujours à partir d'une étude sur Luther. La plupart des manuels lui associent une leçon sur la réforme, à l'exception du Magnard (2010, p.172) qui préfère une étude sur les guerres de religion en France. Le Quintrec (2010, p.194) attribue aussi une étude à Calvin. Les études sur Luther comprennent toujours une illustration de Cranach et racontent une histoire similaire. Un moine dénonce la vente d'indulgences et entre en opposition avec l'Église. Elle permet cependant quelques variations. Le Quintrec (2010, p.192), par exemple, introduit « Martin Luther est un religieux allemand angoissé à l'idée qu'il ne mérite pas le salut ». Cote opte pour une orientation différente :

> « Au XVIe siècle, l'Église catholique traverse une crise profonde. Le clergé est de plus en plus discrédité : accusé d'être immoral ou ignorant, il ne semble en effet pour certains plus capable d'encadrer dignement les fidèles et d'assurer leur salut. En outre, les humanistes, par leur connaissance des textes et leur esprit critique, remettent en cause certaines pratiques religieuses. C'est dans ce contexte qu'en 1517 un moine allemand, Martin Luther (1483-1546), rompt avec le catholicisme et propose un christianisme où, pour chaque fidèle, la foi et la lecture de la Bible sont au cœur de la religion » (2010, p.196).

Les deux introductions abordent la question du salut à côté de l'influence des humanistes. Cependant, l'étude du Cote se rencontre après un thème sur les humanistes. Le Quintrec la place dans un thème sur la réforme qui en suit un autre sur la Renaissance et, notamment, sur le jugement dernier de Michel Ange. Nous retrouvons peut-être dans ces constructions différentes de l'action de Luther, le poids de la visite des œuvres, et donc de l'organisation de la Renaissance. Nous rencontrons peut-être une forme d'intertextualité implicite.

- Des différences théologiques

Peu de manuels listent les différences théologiques ou rituelles entre les protestants et les catholiques. Le Belin (2010, p.192) présente un tableau qui oppose les catholiques, les luthériens et les calvinistes. L'histoire de l'éveil de la réforme s'inscrit, cependant, dans le temps plus long de la confrontation entre le catholicisme et le protestantisme. Nous avons noté, en 5e, que les guerres de religion apparaissaient dans l'affirmation du pouvoir royal. En 2de, la situation diffère. La plupart des leçons se concluent par les guerres de religion, mais aussi, et surtout par la construction nécessaire de diversité religieuse, à travers l'édit de Nantes ou la paix d'Augsbourg.

- Les guerres de religion

Le Magnard accorde toute une étude aux guerres de religion en France, avec un long tableau liste les guerres. Le conflit qu'il dessine se trame autour de questions politiques et religieuses. Comme nous le notions, au-delà du culte, la dimension communautaire s'impose dans le conflit. Le manuel introduit son étude :

> « Au XVIe siècle, le protestantisme s'est diffusé dans une grande partie de l'Europe. En Allemagne depuis 1555, chacun doit appartenir à la religion de son seigneur. La France est gouvernée par un roi catholique, mais se divise dès 1562 en groupes dont les intérêts sont autant politiques que religieux. Jusqu'en 1594, au cours de huit guerres de religion, le pays oscille entre conflits armés et recherche d'une difficile tolérance entre catholiques et protestants calvinistes » (2010, p.172).

L'étude se construit alors autour de deux documents iconographiques principaux : *le sac de Lyon* par Caron, qui montre l'action des protestants dans la ville, le *massacre de la Saint-Barthélemy* par Dubois. Ils insistent sur la brutalité des échanges, tout en mettant dos à dos les deux communautés, dans une intention de placer le manuel dans une position surplombante. L'opposition entre les catholiques et les protestants se trouve alors close, dans la chronologie, entre le premier synode de 1559 et l'édit de Nantes de 1598. L'étude dépeint donc, dans son ensemble, une histoire de guerre civile, même si la tolérance accordée aux protestants par l'édit de Nantes ou de Saint-Germain renvoie à la pratique du culte. Nous notons ainsi que la problématique qui organise la double page et sert de question finale renvoie à l'État et reprend la construction commune en 5e : « Comment les guerres de religion révèlent-elles la faiblesse de l'État ? » Si les questions consistent principalement en la déclinaison des différents mouvements des deux partis, nous pouvons toutefois noter que les seuls éléments technologiques renvoient à des raisons politiques qui viennent justifier des actes politiques et martiaux. Par ailleurs, nous notons que cette étude est aussi l'occasion pour les auteurs d'introduire une biographie succincte de Calvin.

- Une visite contrainte

En revanche, contrairement aux livres de 5e qui y trouvaient une affirmation du pouvoir politique, la révocation de l'édit de Nantes n'apparait pas dans les manuels de 2de. L'évènement est postérieur à la période étudiée. Son oubli construit un tout autre récit des relations entre les religions, une histoire qui se finit finalement bien avec la cohabitation forcée des deux confessions.

Cette histoire de la réforme trouve donc peu de variation entre les manuels, mais un certain décalage avec la construction de 5e. Par ailleurs, nous pouvons observer que n'apparaissent que les réformateurs qui ont réussi, Martin Luther, Jean Calvin et Ulrich Zwingli dans une moindre mesure. Ceux qui ont échoué disparaissent. Bien entendu, le temps scolaire n'est pas extensible et les élèves n'ont pas à connaitre tous les réformateurs. Cependant, nous trouvons quelque chose de dérangeant à construire un mouvement aussi important que sur quelques noms. La réforme s'inscrit dans une

continuation médiévale or, cette construction la présente comme un mouvement de rupture brutale.

Le Hachette (2010, p.220), qui accorde par ailleurs une place à l'orthodoxie et l'islam, permet d'avoir un point de vue d'ensemble sur les cultes chrétiens. Il présente, dans les pages de révision, un tableau qui détaille les différences de doctrine et de culte, entre l'orthodoxie, le catholicisme, et les protestantismes luthériens, calvinistes et anglicans. Nous pouvons, cependant observer que la norme reste l'Église catholique. L'obéissance apparait comme un marqueur de différence alors que d'autres églises possèdent des chefs. Cela entérine une représentation faussée des autres institutions chrétiennes.

## 12.4.8 Les Lumières de 2de

Comme nous l'avons noté plus haut, les lumières dans le programme de 2de s'inscrivent dans un domaine sur la Révolution française. Elles sont principalement abordées sous l'angle de l'opposition au pouvoir absolu. La construction de leur rapport à la religion reprend ce que nous écrivions plus haut des humanistes. Tous les manuels, à peu près, montrent des philosophes portés par des idées de libertés et par la raison et qui s'attaquent à la société d'ordre et à la monarchie absolue de droit divin.

Le Hachette (2010, p.244) développe ainsi dans sa leçon l'affaire Calas. Il évoque aussi le rationalisme qui conduirait certains philosophes, dont Diderot, à remettre le christianisme en cause. Tout ce que cela nous apporte c'est que les actions de ces hommes sont avant tout guidées par la raison et non plus par la foi. Nous retrouvons malgré tout la religion à travers l'exemple anglais sur lequel de nombreux philosophes s'appuient. Le manuel Hachette évoque ainsi le statut d'infériorité des catholiques, et cela permet par ailleurs d'avancer dans la construction d'une société du pluralisme religieux. Finalement, la théorie du fait religieux qui se dessine montre une marche vers une forme de pluralisme. Nous retrouvons peut-être le premier palier de laïcité mis en lumière par Jean Baubérot.

Au milieu de ces effondrements de la société d'Ancien Régime, le Belin prend la peine d'un développement sur la monarchie absolue de droit divin. Le secteur de 5e sur la construction du pouvoir fait malheureusement défaut et le récit apparait incomplet à la veille de la révolution. Alors que les rois n'ont été mentionnés qu'à travers l'édit de Nantes, l'élève apprend que leur pouvoir est absolu et de droit divin. Les manuels reposent, il est vrai, sur les connaissances antérieures des élèves. Ce chevauchement des sujets permet d'aller plus loin sur certains thèmes et d'en éluder d'autres. Le droit divin et le pouvoir absolu du monarque qui permettent de légitimer l'action perdent du poids et de l'importance et n'apparaissent finalement que pour être détruits dans la révolution. Nous pouvons alors peut-être observer un antagonisme, une opposition dans la période moderne dans l'histoire scolaire et la place qu'y prend le fait religieux. Les éléments technologiques convoqués pour les monarques absolus s'inscrivent dans le rapport à Dieu, alors que les philosophes sont légitimés par la raison.

# 12.5 Christianisme et œuvres d'art anachroniques

Au-delà des différences religieuses, nous avons noté la multitude d'œuvres d'art et de bâtiments consacrés au christianisme.

Dès le secteur sur les débuts du christianisme, les documents iconographiques anachroniques se multiplient. Des mosaïques du VIe siècle illustrent les miracles attribués à Jésus (Bordas 6e, 2009, p.131). Ce choix peut permettre de montrer le canon. Cependant, il renvoie à la différence entre un cours sur la religion, perçue comme anhistorique, et un cours qui replace la religion dans une histoire. Dans ce secteur, dans une étude sur les évangiles, le Magnard (2009, p.136) illustre les parcelles de textes par des œuvres du XIVe au XVIIe siècle. Le problème reste identique. Ces œuvres témoignent de l'importance de la religion en occident, mais ni de l'écriture du Nouveau Testament ni des représentations des premiers chrétiens. Dans la leçon (Magnard 6e, 2009, p.138) qui suit, le manuel emploie des peintures du XIXe siècle et notamment *le bon samaritain* de Delacroix.

Le Belin (2009, p.135) présente dans sa leçon sur l'émergence du christianisme la photographie d'une cuve baptismale richement travaillée et qui date du VIe siècle. La beauté et la symbolique de l'objet servent sans doute de justification à sa présence, cependant, il constitue encore un anachronisme. Le problème se retrouve par ailleurs dans le Nathan (2009, p.135) qui fait un usage similaire d'une autre photographie de la cuve.

Elle apparait une nouvelle fois dans une étude du Bordas intitulée *l'art des premiers chrétiens* :

> « L'art des premiers chrétiens raconte leur histoire. Au temps des persécutions, ils se rassemblent dans les catacombes. À partir de l'édit de Milan, en 313, autorisant la religion chrétienne, les fidèles se réunissent dans des basiliques. L'art chrétien utilise les techniques et les matériaux de l'époque : fresques, mosaïques, styles et progrès architecturaux » (2009, p.138).

L'étude réunit alors des documents iconographiques : les photos d'une catacombe, d'une mosaïque de poissons, de l'intérieur de la basilique de Ravenne, une reconstitution de Saint-Pierre de Rome. Pour autant, la cuve date de bien après l'édit de Milan et se trouve donc déplacée, si ce n'est que le chrisme qui en occupe le fond relève de la symbolique des premiers chrétiens.

À l'opposé, une autre étude, *basilique et catacombes* du Hatier (2009, p.145), articule les deux lieux. La cuve baptismale s'associe à des ensembles architecturaux postérieurs à l'édit de Milan. Cependant, les questions renvoient à l'analyse des symboles qui se rapportent au temps de la persécution. Nous notons alors que la convocation dans le système didactique d'un objet artistique n'est pas la garantie de son bon usage. Il peut

être en effet utilisé pour la période dans laquelle il a été produit. Cependant, il emploie aussi comme référence à un geste qui lui préexiste. Sa forme et sa construction renvoient à des réalités différentes.

Par ailleurs, nous trouvons une constante, que mettait déjà en lumière la littérature. Les mosaïques de Zliten et d'El Djem illustrent abusivement le martyr des chrétiens. Cette tendance à employer des œuvres anachroniques se retrouve principalement dans les secteurs sur les origines. Ils s'improvisent alors comme des secteurs sur la religion en la positionnant à l'extérieur du temps normal du secteur.

# Synthèse

Nous pourrions déjà nous interroger sur l'usage du singulier ou du pluriel afin de parler de christianisme. Les manuels choisissent. Dans le secteur des origines, le singulier s'impose. Il apparait comme une coupure dans l'histoire qui l'entoure. Les illustrations peuvent par exemple induire un profond anachronisme à travers l'importation de documents bien postérieurs. Ce secteur montre encore une religion unifiée et centrée sur le territoire romain. Il exclut tout à la fois les divisions que les différents conciles de Nicée ou de Chalcédoine tentent de réduire, mais qui persistent, ou les conversions de l'Arménie ou de l'Éthiopie. La destinée du christianisme semble alors passer simplement par l'empire et Constantin. L'émergence d'une nouvelle religiosité est laissée de côté comme celle d'autres cultes qui se propagent en son sein. Par ailleurs, nous trouvons une variation entre les manuels, certains construisent la première église et le christianisme lui-même autour de Jésus, d'autres le font partir des apôtres. Deux histoires se dessinent alors.

Lorsque les livres de 6$^{e}$ portent leurs attentions sur le haut Moyen-Âge, ils fondent l'interprétation de l'orthodoxie et du catholicisme à travers les empires carolingiens et byzantins. Pour autant, la séparation reste en devenir, ce que ne traduisent pas les manuels puisque le schisme qui entérine la situation intervient bien plus loin. Le christianisme efface encore les imperfections et laisse de côté les hérésies comme les contestations qu'elles peuvent porter. Les deux branches principales s'incarnent alors sous leurs meilleurs jours comme deux ensembles cohérents.

Dans le Moyen-Âge central, la chrétienté occidentale constitue une norme, dont l'orthodoxie diffère. Dans les rares cas où elles sont mentionnées, les hérésies vaudoises ou albigeoises apparaissent pour disparaitre et reçoivent des explications différentes. Avec le secteur que le niveau de seconde consacre à la chrétienté, nous pouvons cependant observer des variations dans la représentation du religieux. Celles-ci découlent sans doute du volume de pages et des libertés à prendre. Cette variation construit ainsi des différences dans le récit de l'évangélisation des peuples encore païens, entre intégration et violence. Dans tous les cas, cependant, la religion reste principalement masculine, deux doubles pages se consacrent aux femmes. L'une présente Hildegarde de Bingen, l'autre garde comme acteur de l'action, l'église elle-même.

La chrétienté médiévale semble alors monumentale. Si les manuels rappellent l'omniprésence de la religion pour les Européens de l'époque, les illustrations renvoient aux monuments dans l'architecture des lieux de cultes et des monastères, entre le roman et le gothique. Elle reste politique. Même lorsque la chrétienté constitue son propre secteur, la dimension politique reste omniprésente à travers la volonté de contrôle du pape et de l'institution qu'il gouverne. Nous retrouvons cela dans le cas de la croisade qui renvoie à une justification politique interne à l'Europe, c'est-à-dire la domination sur les chevaliers. Le politique se traduit aussi dans le manuel de 5e et le secteur sur la construction de l'état. Le religieux, à travers notamment le sacre des rois de France, renvoie à une légitimation du pouvoir par le divin.

Dans ces secteurs du christianisme naissant ou médiéval, nous retrouvons ce que nous notions plus tôt. La pratique profane ou religieuse peut recevoir des justifications profanes ou religieuses. Les deux s'entrecroisent. Cependant, nous notons encore que les croyances apparaissent finalement assez peu dans la présentation du religieux. Les seuls éléments qui se manifestent sont ceux qui participent principalement au domaine du fait qui les dépasse. Les pratiques purement religieuses sont peu nombreuses. Leurs évolutions se trouvent parfois justifiées par des impératifs extérieurs, la théorisation de la guerre juste dépend ainsi d'une volonté de contrôle politique ; l'imposition du mariage religieux renvoie à la protection des femmes ou à l'encadrement de la société. La conversion de Constantin au christianisme traduit encore deux justifications différentes et parfois excluantes : une justification religieuse par la foi de l'homme, une justification politique par un besoin d'assoir son pouvoir ou de pacifier l'empire.

Au-delà des variations entre les manuels, nous pouvons noter que la religion reste tributaire du paradigme de la visite des œuvres et d'une théorie de l'unification médiévale de l'Europe. La normalisation de la société autour de la croisade, le repoussement des frontières de l'évangélisation contre les musulmans ou les païens traduit cette théorie du Moyen-Âge, comme racine de l'Europe.

La période médiévale offre le plus grand espace au christianisme. Nous observons qu'il perd son poids dans les secteurs qui suivent, dans la modernité. Le christianisme continue cependant dans sa dimension monumentale et patrimoniale à travers les arts de la Renaissance, tous les peintres et sculpteurs convoqués traduisent encore la présence religieuse. Le christianisme n'est plus l'acteur principal de l'histoire et de son histoire. La première fissure passe par le protestantisme. Il apparait comme une anomalie, un évènement sans occurrence antérieure. Martin Luther et Jean Calvin offrent des angles différents. Certains manuels construisent ainsi la réforme dans la continuité de l'humanisme comme remise en question des traditions. D'autres le mettent en lumière comme la suite d'une interrogation de Martin Luther à propos de son propre salut. La justification ou l'explication de ce récit, ou de cette émergence relève ainsi de deux modèles différents, profanes ou religieux, dans l'œuvre intellectuelle ou dans la foi.

La réforme apparait cependant en 5e notamment dans le politique. Elle participe à l'édification du pouvoir en France qui s'affirme dans les guerres de religion et leur

apaisement. L'autorité royale intervient dans le domaine religieux, qui s'inscrit complètement dans le récit politique et le renforcement de l'État. Il conduit aussi à la légitimation du trône à travers le concept de monarchie absolue de droit divin qui s'instruit à la fin de ce passage.

Les livres de 2de et de 5e renvoient à des constructions différentes. Les guerres de religion présentent dans la construction du pouvoir central français, apparaissent très peu dans les manuels de 2de et relèvent alors simplement de ce nouvel homme de la renaissance.

Un autre aspect de la religion se développe ensuite à travers ce nouvel esprit scientifique de la période moderne. L'acteur principal est alors le savant ou le philosophe, Galilée ou les Lumières. La religion chrétienne freine leurs idées. Elle n'apparait que comme cela, sans explication. Pour autant, l'aspect religieux reste généralement absent des secteurs sur les lumières. Leurs déismes, théismes ou agnosticismes ne semblent pas jouer de grands rôles. Finalement, le christianisme dans la modernité ne s'incarne que dans la crise, comme cause de problème et de tensions, guerres de religion, procès de Galilée ou de Calas.

Cette évolution traduit encore une évolution fondamentale du christianisme. Nous pouvons alors retrouver ce que nous disions plus tôt à propos d'un fait religieux qui se limiterait au passé. Après le Moyen-Âge, il perd la capacité d'être acteur de sa propre histoire. Nous pouvons cependant douter qu'il ne fût jamais acteur, alors que Constantin ou le Pape l'emploie dans un mode de conquête.

Le christianisme noue ainsi des liens étroits avec le pouvoir politique et les monuments dans les périodes antiques et médiévales. Il noue des liens avec la violence dans la période antique, avec la persécution, puis avec le Moyen-Âge et les conflits, ou la période moderne et les guerres de religion. Frein aux évolutions de la société, le christianisme moderne se construit aussi comme un élément qui renverrait au passé.

# 13 Islam

Avec la dernière grande religion abrahamique, nous retournons à l'Orient. Comme pour le christianisme, les courants sont multiples, mais les manuels ne les développent pas. Après un domaine entièrement consacré à son expansion, il n'apparait que comme l'autre, l'antagoniste principal.

## 13.1 Les origines

Comme le judaïsme et le christianisme, il possède un secteur sur son essor. Cependant, contrairement à eux, il se trouve seul, dans un domaine isolé au début du programme de 5e. Il s'organise en deux thèmes, les fondements de la religion et la construction d'un empire musulman.

### 13.1.1 Analyse

Le secteur des origines de l'Islam pourrait ressembler à ceux des deux autres religions abrahamiques, mais ce n'est pas le cas. Les manuels, suivant les programmes, en profitent pour traiter de la société arabo-musulmane. La religion se retrouve alors noyée dans cette organisation. La littérature montre, dans la construction scolaire de l'islam, une constante orientation martiale. Finalement, il n'y a pas non plus de grand secret. L'origine du judaïsme s'accompagne de la diaspora, celle du christianisme, de la persécution puis de la conversion de l'empire, celle de l'islam, de l'édification de l'empire musulman.

- L'AFC du domaine

L'analyse factorielle des correspondances (Annexe H.11, p. 249) donne un graphe complètement différent de ceux des deux autres. Nous pouvons immédiatement identifier un pôle du politique resserré au plus proche de l'origine du repère. En périphérie, isolés, nous retrouvons un ensemble relié à l'architecture musulmane en haut à droite et un nuage lié aux origines, à gauche. La classe qui correspond à ce dernier constitue cependant la plus importante avec 35 % des segments de textes classés. Cette mesure peut être discutée. Les trois classes qui composent le bloc politicomilitaire représentent plus de 55 % des segments de textes classés. Nous pouvons remarquer alors que la majorité des segments de textes classés renvoient à la politique, la civilisation ou l'expansion militaire.

- Un détour par les sommaires

Un bref coup d'œil aux différents sujets confirme l'impression d'une domination du politique et de la civilisation.

Ainsi, le Nathan (Annexe H.12, p. 250) ne prend pas le temps de présenter l'Islam ou Mahomet. La conquête de la Syrie-Palestine introduit le chapitre avant d'aborder dans une étude la figure de Mahomet et de directement déboucher sur *l'islam et les Premiers empires*. D'autres manuels paraissent plus ouverts et consacrent un thème à la religion ou à ses fondements. C'est le cas notamment du Belin (Annexe H.13, p.250).

Une nouvelle fois, cependant, le poids de la conquête est omniprésent avec une entrée en matière qui passe par les premiers territoires pris à un empire byzantin exsangue après les guerres contre les Sassanides. De plus, les titres entretiennent l'illusion. Ainsi, la leçon sur les *fondements de l'islam* accorde un tiers de son espace à « la conquête d'un empire musulman ».

- Le programme

Cette construction découle en réalité du programme de 5e (Annexe E.3, p.60). Celui-ci prévoit en effet que le monde musulman soit « abordés dans le contexte de la conquête et des empires arabes, dans lequel la tradition islamique est écrite (VIIe-IXe siècle). » Les manuels suivent d'ailleurs la démarche préconisée. Pour autant, nous notons que la connaissance qui correspond au troisième paragraphe des démarches n'apparait pas : « l'extension et la diversité religieuse et culturelle de l'islam médiéval sont présentées au temps de l'empire omeyyade ou de l'empire abbasside. » L'unité semble l'emporter sur la diversité dans les études et les leçons.

Finalement, nous pouvons repérer un thème qui unit en son sein l'apparition de l'islam autour de Mohammed et les premières conquêtes, et un second thème qui aborde la civilisation musulmane. Nous pourrions peut-être retrouver une forme d'organisation chronologique.

- Des isolats

Nous pouvons, par ailleurs, observer dans l'AFC que le vocabulaire lié à la mosquée se trouve totalement écarté du reste du corpus. Il s'agit selon nous d'une conséquence de la construction d'études d'histoire de l'art isolées du cours normal du manuel. Nous pourrions faire la même critique à propos des fondements de l'islam, qui se trouvent détachés des éléments qui l'entourent. Dans tous les cas, nous allons aborder l'islam en passant par trois points successifs, les fondements religieux, l'architecture religieuse et enfin l'édification politique de l'empire.

## 13.1.2 Les fondements de l'Islam

L'étude des fondements de l'Islam, qui renvoie le plus souvent effectivement à une étude, tourne autour de trois pôles principaux : les textes, le Coran, mais aussi les hadiths et Sîra, le prophète Mohammed (Mahomet ou Muhammad) ainsi que les « obligations du croyant ». Dans tous les cas, des miniatures persanes des XIVe et XVIe siècles illustrent la vie du prophète. Nous rencontrons donc à nouveau des anachronismes.

- Les études

Les études fonctionnent sur une collection de documents extraits du Coran, des hadiths et de la sîrat-al-nabi, ainsi que des illustrations plus récentes. Quelques manuels, comme le Hachette (2009, p.14), mettent en lumière l'écart chronologique entre la vie du Prophète et son écriture. Les autres oublient que même le Coran se compile sous Othman. Ce qui nous semblait la norme pour le christianisme et le judaïsme disparait ici. Par ailleurs, comme pour les évangiles la coexistence de différentes versions est laissée sous silence (Déroche, 2017).

Malgré quelques tentatives de mises à distance, les questions n'interrogent pas la véracité du récit de la vie de Mohammed, un phénomène qui renvoie encore une fois aux deux autres monothéismes. Les questions se rapportent davantage à la construction du récit. Tous les manuels abordent les cinq piliers de l'islam et ainsi que la filiation entre la révélation musulmane et le judaïsme, principalement, à travers le voyage de Mohamed et Gibril à la rencontre Moïse. Par opposition, le polythéisme arabe préislamique occupe une très faible place. Le Belin (2009, p.15) et le Hatier (2009, p.15) évoquent ou illustrent la destruction des idoles de la Kaaba lors de la prise de la Mecque.

Le Bordas (2010, p.18) présente par ailleurs une carte de l'Arabie au temps de Mahomet. Nous constatons que les trois ensembles qui apparaissent sont « l'Empire byzantin », « l'Empire perse » et les « tribus arabes polythéistes ». Le mélange entre ces entités, politiques ou religieuses nous interroge. D'une part, des populations monothéistes arabes existent en Arabie, notamment des royaumes judaïsants en Arabie heureuse (Gajda, 2012). D'autre part, l'Empire byzantin majoritairement chrétien comprend quelques tribus arabes alors que l'Empire perse constitue une mosaïque de religions. Enfin, de l'autre côté de la mer rouge, l'Afrique porte de nombreuses civilisations, notamment des chrétiens éthiopiens en relation avec le sud de la péninsule.

Le Magnard représente une exception puisqu'il accorde peu d'espace à Mohammed et préfère se concentrer sur l'origine des textes et les obligations des croyants.

- Les leçons

Les leçons qui abordent les fondements de l'islam sont différentes et se détachent du texte pour revenir à leurs traductions dans la société et l'histoire. Ils emploient des figures de style qui créent de la distance. Cela vaut bien pour la relation à Allah, mais pas pour le récit en lui-même. L'Hégire et la conquête de La Mecque se succèdent sans liaison. Seul le Hatier (2009, p.16) consacre une leçon aux fondements de l'islam, les autres manuels associent sa création et son expansion rapide. Ils notent, cependant que les juifs et les chrétiens peuvent pratiquer leurs religions. La foi ne semble pas être le moteur de la conquête, ou de l'action du prophète d'ailleurs, dans la mesure où ses gestes sont énoncés de façons chroniques sans liaison ou explication.

Nous pouvons cependant repérer quelques variations dans le texte qui peuvent conduire à nous interroger sur la construction de l'islam dans le manuel. Le Magnard

(2009, p.12) par exemple écrit : « Médine et La Mecque sont des centres commerciaux et religieux pour les Arabes, alors polythéistes, les juifs et les chrétiens. » Malgré quelques tentatives de différenciation des Arabes et musulmans, nous retrouvons ici une confusion assez courante. Dans une autre optique, le Nathan écrit :

> « Mahomet, un marchand arabe caravanier, découvre les religions des populations juives et chrétiennes. Il se dit alors prophète du dieu unique Allah, ayant reçu de lui la mission d'unir les Arabes en une communauté de musulmans » (2010, p.18).

Cette construction peut sembler induire que Mahomet aurait délibérément imité les deux autres religions dans un but politique. Paradoxalement, cette construction se trouve accolée à une étude (2010, p.16) qui narre la vie du prophète en lien avec les textes religieux. Nous retrouvons, cependant, un des rares éléments de technologie, à travers la mission d'unifier les Arabes qui vient expliquer ses choix qu'il fait par la suite.

Avec la question de l'islam vient la conquête. La plupart des études et des leçons sur le prophète abordent la construction d'un État autant que d'une religion. La différence entre sunnisme et chiisme apparait ensuite. Si la division politique originelle se manifeste toujours, les évolutions théologiques ultérieures s'oublient. Nous pouvons supputer qu'elles se trouvent extérieures à la période étudiée. Nous pouvons cependant noter que le kharidjisme reste absent malgré son rôle dans les conflits des premiers temps et l'assassinat d'Ali.

### 13.1.3 L'architecture musulmane

À l'exception du Magnard (2009, p.16), qui préfère Cordoue, la grande mosquée de Damas apparait comme celle à visiter dans les pages des manuels. Tous les livres suivent la même procédure. Nous retrouvons des éléments technologiques qui justifient son architecture et les rites. Ils précisent tous qu'elle s'oriente vers La Mecque et que le haut minaret permet au muezzine d'appeler à la prière. Le Hachette (2009, p.20) par ailleurs conduit l'élève à interroger les raisons de la forme de la grande mosquée et l'éclaire à travers une légende en précisant qu'elle reprend les plans de la maison de Mahomet à Médine. Comme avec les églises médiévales ou les temples, l'architecture religieuse nous permet d'appréhender les pratiques des croyants. Ici, nous rencontrons un élément technologique concernant l'édification d'une mosquée. Nous notons cependant qu'aucune de ces études ne mentionne le tombeau de Jean le baptiste. Cette particularité n'apparait que dans l'étude du Bordas (2010, p.20) sur la conquête de la Syrie Palestine.

Le Magnard (2009, p.16) aborde la mosquée de Cordoue, ce qui ne va pas sans quelques complications dans la représentation. En effet, le dossier comporte une photo aérienne de l'édifice sur lequel repose la cathédrale du XVI$^{e}$ siècle. Ce problème renvoie encore une fois aux illustrations des origines et de l'introduction du présent dans une période si éloignée. Bien entendu, une simple mention de cette excroissance architecturale pourrait permettre de dissiper le problème, mais elle n'apparait pas.

### 13.1.4 Civilisation arabo-musulmane

Aborder la civilisation musulmane renvoie à d'autres problèmes. Tout est construit pour montrer que l'islam est à la base de cet édifice. Pour autant, les leçons et études laissent de côté la religion pour parler de la civilisation. Cette construction prend son origine dans le programme. Le fait religieux musulman apparait en lisière du pouvoir politique. Elle compose la civilisation à côté des souks, de Damas ou de Bagdad, voire de Haroun al Rachid (Nathan2010, p.20). Ainsi, si une mosquée occupe le centre de Bagdad, elle ne fait que marquer l'importance de la religion, car l'étude porte sur la ville et le mode de vie.

Quel Islam nous montrent les manuels ? À travers les origines, l'Islam que nous parvenons à percevoir est pour le moins lacunaire. Nous savons que Mohammed en est le fondateur, en Arabie, que le Coran est un livre saint. Nous retrouvons la filiation de la religion avec le christianisme et le judaïsme. Nous savons que la religion se pratique dans une mosquée ou que la vie est réglée par un ensemble de lois qui compose la charia (mot qui n'est défini que dans le Hatier 5e, 2009, p.16).

Nous savons que les croyants doivent respecter les cinq piliers de l'Islam, qui est d'ailleurs un monothéisme. Nous savons enfin que sur elle s'est édifié un vaste empire. Le problème, avant tout, est que nous n'arrivons pas à percevoir comment tout cela s'agence. Aucun texte n'explique clairement pourquoi les califes ont propagé leur religion, à part le Belin (2009, p.16) qui apporte comme justification ou cause, l'enrichissement des musulmans. Mais à vrai dire, la construction du judaïsme ou du christianisme des origines n'est pas tellement plus aboutie, perdue entre la religion et l'histoire. Le problème vient surtout d'une confusion qui se tisse entre la religion et la civilisation, entre la religion et la construction de l'empire.

## 13.2 L'antagoniste médiéval

Dans la période médiévale, l'Islam est l'autre, l'antagonisme de l'occident, un rôle qu'il va occuper jusqu'à contribuer à justifier les grandes découvertes. Il est avant tout celui que combattent les chrétiens, mais aussi la religion à laquelle se convertit Mansa Moussa. Sa civilisation organise la traite transsaharienne et orientale. Nous retrouvons un problème crucial. « Musulman » évoque la civilisation et ceux qui la composent au détriment de la religion.

En 5e, l'islam apparait à de nombreuses reprises, mais il reste une ombre en lisière de l'action de l'Église catholique. À travers quelques documents épars, comme la charte de Tudèle, les musulmans composent aussi une minorité, mudéjare, dans les territoires conquis. Les auteurs se contentent d'évocations. Au moins les manuels accordent-ils la parole à quelques fidèles, comme Ibn Al Athir (Bordas 5e, 2010, p.72) qui permet de donner un autre point de vue sur la guerre. Dans l'absolu, de toute façon, les croisades apparaissent comme une histoire chrétienne, même si quelques manuels évoquent la

persistance d'un contentieux entre musulmans et chrétiens ou la théorisation de la guerre sainte (Hachette5e, 2009, p.112).

L'Islam médiéval, en 5e, passe aussi par son versant africain et l'empereur du Mali. Le souverain part en pèlerinage à La Mecque, bâtit et fait bâtir de grandes mosquées. La question de l'Islam africain, que nous avons déjà survolé lorsque nous avons traité du continent, renvoie à l'unification des empires. Elle montre une diversité dans le monde musulman, non perceptible ailleurs. Ils sont les autres des chrétiens qui les combattent pour la terre en Andalousie ou en Palestine, mais ils sont aussi les autres des Africains, qu'ils razzient ou réduisent en esclavage avant de permettre leur structuration dans de puissants et riches empires.

# 13.3 Le monde Ottoman

Le monde ottoman, c'est aussi et surtout l'Islam de la période moderne que les manuels de 2de rencontrent à Constantinople. Les livres de 5e laissent quelques allusions à ce monde musulman que les explorateurs ibériques tentent de contourner.

- Traiter de l'islam et de l'orthodoxie

L'islam a perdu un secteur médiéval avec ce programme. Face aux critiques, ses promoteurs affirmaient qu'il devait occuper une place dans la période moderne. Le domaine concerné traite du monde européen et de ses rencontres. Parmi les quelques villes qu'ils découvrent se trouve donc Constantinople. La visite de cet islam nouveau passe alors prioritairement par la capitale puis l'Empire ottoman. La religion reste rarement développée.

Le Hachette (2010, p.168) consacre ainsi une étude à ses fondements, comme il le fait pour le christianisme au sein du domaine médiéval. Il choisit à trois reprises de créer un isolat afin d'aborder la religion détachée du déroulement de l'histoire. Cependant, lorsque nous prenons le manuel thème par thème, ces constructions peuvent sembler artificielles. Nous notons en effet que le Hachette introduit une légère variation dans la structure de son domaine sur la période moderne en le fracturant en deux secteurs, celui qui devait être consacré à l'exploration du monde. Le premier des deux, traite la seule Constantinople en traçant l'histoire de sa chute et de son islamisation, ainsi qu'à l'orthodoxie. Ces choix traduisent peut-être une volonté de faire perdurer l'approche antérieure de la période médiévale, qui accordait une large place aux civilisations musulmane et byzantine.

- Le secteur du Hachette

Cet *élargissement du monde aux XVe et XVIe siècles (1)* apparait comme un secteur relativement important en nombre de pages. L'étude sur les fondements de l'Islam reprend à peu près les manuels de 5e. Elle se compose de la liste des livres, ainsi que des extraits du Coran et un autre de Guibert de Nogent. Cette construction passe cependant sur la vie du prophète pour se consacrer à l'aspect normatif du Coran, après que le

résumé introductif ait listé les cinq piliers. Cette dimension apparaissait déjà dans les manuels de 5e, mais dans une moindre mesure. L'étude donne directement l'impression que ces restrictions constituent la seule chose importante de l'Islam. Par ailleurs, les questions et les documents insistent sur les rapports que les musulmans doivent entretenir avec les non-musulmans. Parallèlement, l'introduction se conclut ainsi :

> « Les musulmans forment une communauté, l'umma, qui dépassent les frontières entre États. Les pays où l'islam est majoritaire sont le dar el islam (la terre de l'islam), le reste du monde forme le dar el-harb (la terre de la guerre) ou le dar as-soul (la terre de la trêve) » (2010, p.168).

Même si elle peut apparaitre détachée du cours normal de l'histoire, cette étude s'intègre parfaitement dans le thème et le secteur sur la conquête de Constantinople. L'organisation postérieure du secteur, qui renvoie à la construction de l'Empire ottoman, aborde l'usage politique du religieux. La leçon sur Istanbul (2010, p.164) évoque ainsi la volonté des Ottomans d'en faire la capitale du monde musulman. Ils construisent des mosquées et découvrent fortuitement la tombe de Abu Ayyub al-Ansri. Nous pouvons par ailleurs noter que le manuel désigne ce compagnon de Mahomet, qui serait mort sous les murs de la ville, comme « saint protecteur ». Cela renvoie à l'usage du vocabulaire chrétien. L'association du pouvoir politique et religieux passe aussi par la revendication du titre de calife par les sultans.

- Ailleurs

Dans le reste du secteur, comme dans les autres manuels, l'islam se résume à quelques mentions, notamment et surtout sa dimension architecturale avec la conversion de la basilique Sainte-Sophie en mosquée. Par ailleurs apparait la tolérance pour les fidèles abrahamiques, chrétiens et juifs de Constantinople. En définitive, l'islam ottoman se construit captif d'une histoire politique et urbaine, qualité des vainqueurs.

# 13.4 L'Islam

Avec la religion musulmane, nous touchons un cas particulier. Nous pensions qu'elle devait occuper un vaste espace, en raison du poids qu'elle prend dans les médias, ou de sa présence sur le territoire national, pourtant non. La religion apparait de-ci de-là, mais elle garde une position mineure par rapport aux christianismes. Comme ce dernier et le judaïsme, elle possède un secteur autonome, un domaine même, mais celui-ci se trouve partagé entre la religion et l'expansion rapide de la civilisation arabo-musulmane. La vie du prophète Mohamed, qui ne prend pas tellement de distance avec les textes religieux, résume globalement l'émergence de la religion.

Nous pouvons noter que les cinq piliers de l'Islam apparaissent toujours, que l'on décrit toujours les lieux de la mosquée, ou que l'on raconte vaguement l'existence du prophète. Cependant, rien ne précise les évolutions de la religion depuis le VIIe siècle. La distension entre le chiisme et le sunnisme occupe quelques allusions, lors des premiers

troubles politiques de l'Umma en organisation. L'islam finalement se limite à composer la civilisation musulmane, à côté de l'expansion, des souks ou de Bagdad.

Les manuels énoncent un tribut de l'islam aux deux monothéismes antérieurs, le polythéisme mecquois est quelquefois présenté, pour se limiter à l'usage de ce concept seul, sans aller plus loin dans la définition des dieux et des pratiques de la religion. Cependant, au-delà, les manuels n'abordent pas vraiment la présence du monothéisme en Arabie ni l'influence réelle d'un christianisme ou d'un autre, du mandéisme ou du manichéisme, voire du polythéisme préislamique. Nous retrouvons ce que nous notions avec les deux autres monothéismes ou avec le bouddhisme, dans l'absence d'explication des relations entre les religions. La religion ne se trouve finalement déterminée dans un cadre précis et monolithique, aucune évolution possible.

Si nous osions comparer ces manuels à quelques romans, nous pourrions constater que ce secteur ne sert qu'à une chose, introduire un nouveau personnage utile à l'histoire de la chrétienté et de l'occident en général. Par la suite, l'islam incarne surtout la religion de l'antagoniste, si ce n'est l'antagoniste lui-même. Dans un modèle réduit, nous pourrions retrouver cela dans le secteur moderne du Hachette de seconde, avec ces fondements de l'Islam, visité dans le cadre d'un secteur sur Istanbul. L'islam est ainsi l'ennemie vaincue dans le cadre de la croisade ou de la Reconquista, celui qui vint dans le cas de Constantinople. Il permet de théoriser, conjointement au catholicisme, l'idée nouvelle d'une guerre sainte.

Nous trouvons peu d'islams au niveau du discours dans ces manuels. Parfois, même la récitation de Mohamed trouve une explication dans un besoin politique d'unification des tribus musulmanes.

Nous devons cependant noter que nous nous sommes ici arrêtés à la modernité et au moyen-âge pour aborder plus loin la période contemporaine.

# Synthèse : Monothéismes et confrontations

Avant de nous attaquer à la période contemporaine, dans laquelle nous avons effectué quelques incursions, nous devons nous attarder quelques instants sur ces trois religions abrahamiques. Quelques points centraux doivent être abordés.

- Les secteurs des origines

Les trois se voient accorder des secteurs sur leurs origines, pourtant. Ceux-ci hésitent entre l'enseignement de la religion, comme complexe de rites et de croyances, et celui du contexte historique. Les trois secteurs s'organisent de façon différente. Les mouvements contraints de populations apparaissent comme des causes dans la rédaction de la Bible et la construction du judaïsme. Pour ce qui est du christianisme, le secteur présente deux temps qui se combinent, celui de l'énonciation du message biblique, et surtout la conversion de Rome. L'islam fonctionne sur un monde voisin en juxtaposant la vie de Mohammed, les conquêtes de l'empire ainsi que la civilisation musulmane. La religion est réduite à une portion minimale.

Ces secteurs envisagent, donc, la religion comme un objet historique. Cependant dans tous les cas, elle apparait fixe, coupée de toute évolution. Et c'est là tout le problème de l'usage de documents iconographiques anachroniques. Ensuite, les relations entre les monothéismes et les cultes antérieurs disparaissent, dessinant une fracture nette avec les polythéismes. Pour le judaïsme, comme pour l'islam, quelques allusions apparaissent. Nous nous retrouvons donc avec des religions nées pour ne plus pouvoir et devoir évoluer. Nous pouvons toutefois noter que les contextes d'écriture des livres saints sont développés bien que très sommairement pour l'Islam.

- L'Occident comme théâtre

L'histoire des religions s'opère principalement en occident, sur le pourtour méditerranéen. Des courants importants sont rejetés dans le silence, comme les Falashas ou le christianisme nestorien. Cette orientation unique va dans le même sens qu'une simplification dans les variations d'une religion. Les seules que nous retrouvons servent au récit de l'histoire en général. Le chiisme, qui n'est pas automatique, s'inscrit dans la querelle de pouvoir des origines, sans ses développements ultérieurs. Le judaïsme se borne à la forme rabbinique. La mention des tensions entre pharisiens, saducéens et esséniens n'entre que dans le cadre du secteur sur les débuts du christianisme. Enfin, le christianisme rend principalement compte du catholicisme romain, même si l'orthodoxie se manifeste de temps à autre, comme l'autre ou comme la victime de l'expansion

ottomane. Le protestantisme, pour sa part, n'apparait qu'à travers la crise qui secoue l'Europe occidentale comme les hérésies occidentales qui se résument à un théâtre d'action pour la chrétienté médiévale. Dans la représentation de l'unité, les querelles au sein de l'Église sont laissées de côté, les deux papautés restent à l'extérieur du programme de 2de, mais pourraient apparaitre dans les livres de 5e. Nous ne rencontrons pas une histoire des religions, mais une histoire dans laquelle les religions s'inscrivent au besoin.

- Le Moyen-Âge

Entre les origines antiques et la crise de la réforme, la période médiévale s'impose comme celle du fait religieux, et l'Église catholique en constitue le principal acteur. Nous la rencontrons alors avec ses différents antagonistes, l'islam, le judaïsme, le paganisme et l'hérésie. Dans tous les cas, ils apparaissent à travers ses choix. Cette religion médiévale, ensuite, à de rares occasions, n'évoque que son versant dominant. Elle raconte l'encadrement de la société, et parfois, les croyances populaires, bien souvent vues comme déviantes. Dans l'ensemble de ces doubles pages, nous pouvons cependant rencontrer de profondes variations dans le récit du Moyen-Âge et la construction de l'Église. Nous retrouvons, dans le domaine de 2de, le poids d'une théorie de l'Europe, édifiée au Moyen-Âge autour et par la Chrétienté. L'ensemble des sujets se trouve alors justifié, notamment à travers l'idée d'une christianisation de toute l'Europe. La Reconquista attire toute la lumière, la conquête de l'Europe orientale reste dans son ombre.

La religion médiévale, comme les autres, subit par ailleurs des contraintes qui émanent de la civilisation, la place des femmes par exemple est grandement réduite, à travers seulement quelques documents et deux études en 2de. La dimension artistique architecturale apparait prépondérante. Tous les plans de villes, au-delà des secteurs que nous avons évoqués, incluent au moins la position d'édifices religieux. Par ailleurs, la vue de Séville qui illustre toujours le secteur sur les découvertes présente en son centre, souvent anonyme, l'immense clocher de la cathédrale. Ce qui permet encore d'entrevoir un point important, derrière le fait religieux qui est montré, indiqué, il reste un fait religieux en filigrane dans les représentations.

# Fait religieux contemporain

# 15. De la période contemporaine

Nous aurions pu continuer à nous intéresser au christianisme, puisque c'est, en partie au moins, de lui que nous traiterons ici, mais finalement, il nous a semblé plus judicieux de prendre le parti des manuels. Car, à partir de la Révolution, et même avant sans doute, la religion n'est plus dominante. Le christianisme, en occident, subit les évolutions de la société, sa sécularisation et la laïcisation de l'État.

## 15.1 La révolution, l'empire et les religions

Nous employons ici le pluriel pour rappeler que la liberté de culte est garantie, mais en réalité le catholicisme reste la principale religion alors qu'elle se confronte avec la convention nationale, voire l'Empire.

### 15.1.1 En 4e, Révolution, Empire et France nouvelle

Avec les manuels de 4e, nous rencontrons un vaste domaine autour de la Révolution et de l'empire. La religion y apparaît sous l'angle du politique. Dans la période prérévolutionnaire, elle est surtout mentionnée à travers le clergé, le premier ordre de la société. Puis, avec la Révolution et l'affirmation du pouvoir du peuple, le rapport de force s'impose à l'Église. Elle le subit avec la confiscation des biens, la constitution civile du clergé, puis le concordat de 1801. Autant d'objets toujours présentés. En règle générale au sein du secteur sur les fondations d'une France nouvelle, une étude aborde les relations entre la révolution et les religions. Seul le Nathan déroge à la norme.

Quelques manuels vont plus loin, en parlant d'une volonté de déchristianisation. La religion se manifeste encore à travers les réfractaires et les Vendéens. Elle constitue le fondement identitaire de l'action politique, même s'il n'apparaît pas forcément en ces termes. Enfin, elle se retrouve aussi dans l'iconographie, et notamment à travers deux œuvres de David, *le serment du jeu de paume* et *le sacre de Napoléon Ier*. Le premier renvoie à l'entente des catholiques et des protestants. Trois hommes de foi occupent le centre de la scène. Le second rappelle la légitimité religieuse. La Cérémonie se déroule au sein d'une cathédrale sous le regard du pape.

## 15.1.2 La Révolution, l'Empire et la révolution en seconde

Le manuel de 2de couvre aussi la période révolutionnaire et aborde la religion. Le domaine diffère largement. La religion apparait principalement en filigrane. Les peintures de la fête de la fédération comme celles de David rappellent implicitement la place de la religion. La représentation iconique de la Déclaration des droits de l'homme la rappelle avec les anges qui la soutiennent ou la forme inspirée de celle des Tables de la loi, comme nous le voyons dans l'étude de Cote (2010, p.254). Si la dimension religieuse peut apparaître, comme dans le Belin (2010, p.278) qui insiste sur les trois hommes au premier plan du *serment du jeu de paume*, nous restons dans l'implicite.

- Une étude sur la religion dans le Cote

Peu de manuels consacrent une étude à la religion. C'est le cas du Cote (2010, p.274) qui intitule la sienne *l'Église catholique et la révolution*. Elle s'organise clairement autour du conflit entre les deux à propos, notamment, de la constitution civile du clergé et du concordat. La religion apparaît captive du politique. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que le sujet se trouve en transition entre une leçon sur les échecs de la République, avec laquelle elle compose un thème, et la leçon du thème suivant sur le Consulat.

> « En déclarant, dès l'été 1789, la liberté religieuse et la fin des privilèges, les révolutionnaires remettent en cause la place traditionnelle du clergé dans la société. Mais leur décision de réorganiser l'Église catholique en 1790 par la Constitution civile du clergé provoque une véritable rupture : une partie de prêtres et des fidèles se rallient alors à la contrerévolution. Les tensions ne prennent fin qu'en 1801 lorsque Bonaparte, Premier consul, réconcilie L'État avec le pape et les catholiques en signant le Concordat. »

L'introduction fait la succession des évènements et des éléments technologiques qui les justifient. Le ralliement contrerévolutionnaire d'une partie des prêtres et des fidèles, l'unique cause apparente, s'explique par les attaques contre leur institution. Le tableau chronologique qui l'accompagne montre seulement les actes de l'État. Les documents, dans leur ensemble, sont favorables à ses différentes orientations, depuis les extraits de la constitution civile du clergé jusqu'aux mémoires de Thibaudeau. Certains présentent un concordat issu d'une volonté de rétablir le catholicisme. L'étude elle-même justifie sa signature par des raisons politiques et stratégiques : le contrôle de la religion contre les puissances extérieures. Cette construction se rapproche d'ailleurs de celle de la constitution civile qui présente aussi un contrôle de la religion par l'État, mais dans une orientation idéologique et politique différente. L'étude traite encore de l'entreprise de déchristianisation, qui renvoie en l'occurrence à une action contre les pratiques extérieures aux « temples ». Cette construction trouve à l'opposé sa justification dans l'acceptation et l'égalité de tous les cultes. La leçon sur le consulat, qui prend la suite, évoque encore la fin du conflit entre l'État et le catholicisme. À nouveau, la question religieuse ne passe que par l'opposition entre l'État et l'Église.

- Le Belin et le Consulat

Le Belin (2010, p.274) consacre une étude au concordat, inscrit avec le Code civil dans un thème sur les réalisations napoléoniennes. Il détache alors sa construction du conflit contre les catholiques. Elle renvoie à l'établissement de la paix religieuse en France, mais aussi au contrôle des trois religions reconnues : catholicisme, judaïsme et protestantisme, dont la liberté de culte est garantie à la condition de reconnaitre les lois de l'État. Une des illustrations montre d'ailleurs une allégorie : *Napoléon rétablit le culte des israélites* que nous devons à Couché. L'étude évoque le respect et la prière pour la République, ou l'Empereur, à travers la législation ou le catéchisme impérial.

Le Belin (2010, p.266) est par ailleurs le seul à accorder une définition à « déchristianisation » : « mesures prises par les révolutionnaires en vue d'éliminer l'influence du christianisme dans la vie quotidienne. »

- Le Hacherren révolution et religion

Le Hachette (2010, p.302) possède une autre étude qui nous intéresse : *quelles relations entre Révolution et religions ?* Elle se trouve encore au sein du thème consacré au consulat et à l'Empire. C'est principalement autour de la déchristianisation de la société que cette étude est organisée avant de présenter le redressement de l'église et du judaïsme par Napoléon, premier consul et empereur. Les documents renvoient aux biens du clergé, plus qu'à la constitution, et traitent du calendrier républicain, comme mouvement de déchristianisation et du concordat. La construction montre les actions des parties, clercs jureurs ou réfractaires, comme du pape, à côté des révolutionnaires et de l'empereur. La situation conflictuelle se manifeste tout de même, ce qui n'est pas véritablement le cas dans les autres études. La religion apparaît alors non plus comme un terrain d'action pour le politique, mais comme la cause potentielle de désordres politiques.

- Une opposition religieuse

Tous les manuels abordent cependant, d'une façon ou d'une autre, l'opposition de l'Église catholique durant la période révolutionnaire et la contrerévolution vendéenne. Le Belin (2010, p.270) accorde à cette dernière une étude qui évoque les causes religieuses et fiscales. Elle fait surtout le récit des troubles. Par ailleurs, seulement deux livres font référence au culte de l'être suprême. Le Belin (2010, p.268) comprend ainsi un tableau de la fête dans son étude sur Robespierre. Le Hachette (2010, p.284) l'évoque rapidement dans sa leçon sur la terreur comme éléments constituant de la déchristianisation. Il le définit : « religion patriotique inspirée des idées de Rousseau, et qui devait remplacer le christianisme. »

Nous pouvons alors observer que les relations entre la révolution et la religion se construisent principalement sur l'opposition entre l'Église et l'État. Elle n'est que l'une des causes de troubles publiques durant la période et des résistances à la Révolution. Elle entre aussi dans le récit de la prise de pouvoir par Napoléon et de sa remise en ordre

de la société. Après un temps de domination, la religion apparaît alors soumise dans la constitution d'un état fort. Loin de traiter toute l'ambivalence de la religion durant la période, à travers le maintien des croyances ou le développement d'autres pratiques, les manuels construisent une religion contrainte dans les affaires politiques.

# 15.2 La laïcité française

Si l'étude de l'enseignement du fait religieux revient à interroger la place qu'il occupe dans les sociétés, la laïcité semble tout à sa place dans cette recherche. Dès la définition que les manuels donnent de la laïcité nous trouvons une fermeture sur le cas français. Elles tissent une opposition entre un état politiquement neutre et une religion repoussée dans le privé. Avec le cas étasunien, les livres de T^le^ offrent alors une autre représentation de la laïcité. Nous devons cependant noter que les manuels de 1^re^ offrent souvent une définition plus large de la laïcité. Le Hachette écrit par exemple : « conception et organisation de la société fondée sur la séparation des religions et de l'État ».

## 15.2.1 En 4e, l'évolution française entre 1815 et 1914

En 4e, un secteur est consacré aux évolutions politiques françaises au XIXe siècle. Nous y trouvons une logique presque téléologique à travers la mise en place finale de la République, comme une chose acquise. Il présente, dans les thèmes, un récit qui se termine dans la IIIe République et l'établissement de ses lois les plus emblématiques : laïcité et séparation des églises et de l'État. Celles-ci tombent comme l'aboutissement d'une longue évolution. Cet effet est renforcé par l'absence d'évocation en 3e de tensions autour de la laïcité au XXe siècle.

Un thème aborde plus particulièrement l'enracinement de la IIIe République. Nous y croisons différentes études : un acteur politique important, Jules Ferry ou Léon Gambetta, l'affaire Dreyfus, la loi de séparation des Églises et de l'État ; ainsi qu'une leçon. Si la structure reste identique, la représentation de la laïcisation de la République diverge. Au minimum, elle constitue une partie de la leçon. Au maximum, elle surgit aussi dans l'étude sur un homme politique emblématique, généralement Jules Ferry, et une autre directement centrée sur la loi de 1905.

- Des variations dans les leçons

Les premières différences apparaissent à travers la leçon qui embrasse toute la IIIe République jusqu'en 1914 et évoque de nombreux points. Et la laïcité n'y possède pas nécessairement une place importante. Dans le Nathan par exemple :

> « La République consolide les libertés : loi sur la liberté de la presse (1881), sur la liberté syndicale (1884), sur la séparation des Églises et de l'État (1905). Ferry organise l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque » (2011, p.146).

Si nous laissons de côté la seconde phrase qui fait référence à Jules Ferry, alors qu'il n'était pas le seul auteur de ce programme, nous pouvons observer que la laïcisation serait le fait de la République elle-même. Nous retrouvons une construction commune qui montre des évolutions qui se produisent d'elles-mêmes. Nous pouvons cependant constater que cette leçon s'associe à une étude sur la loi de Séparation qui évoque davantage les luttes qui l'entourent, qu'elles se produisent autour de son vote ou de sa mise en place. Dans tous les cas, la laïcisation repose sur deux mouvements parallèles : celui de l'état et celui de l'école. Le Belin écrit ainsi :

> « Les républicains souhaitent l'instruction pour tous et limiter le rôle de l'Église : en 1882, Jules Ferry fait voter les lois scolaires sur la gratuité de l'école primaire publique, l'obligation scolaire de 6 à 13 ans et la laïcité de l'enseignement public.
>
> En 1905, à l'initiative de républicains anticléricaux, le parlement vote la loi de séparation des Églises et de l'État. Désormais, la République est un État totalement laïque » (2011, p.134).

Nous trouvons alors une variation dans la construction de la laïcité. Le manuel ne parle pas de la conquête de liberté, mais d'un combat entre des républicains anticléricaux et l'église. La loi marquerait la victoire des premiers. Par ailleurs, nous retrouvons une constante présente dans tous les livres avec la démonstration d'une République devenue intégralement laïque. Or, ce n'est pas totalement le cas (Lalouette, 2008).

La laïcité ne s'applique pas dans les colonies, où l'inégalité entre les religions est maintenue. Nous pouvons d'ailleurs noter que ces manuels abordent souvent le traité de Berlin dans le secteur sur les colonies. Celui-ci garantit la protection des missionnaires sans que les auteurs ou les légendes évoquent l'incongruité de la chose. Cette relation paradoxale pourrait d'ailleurs apparaître, mais le paradigme de la visite des l'œuvre l'empêche.

Dans tous les cas, la laïcisation des leçons conclut un cycle tumultueux et reprend, même, parfois, dans sa construction ce que nous avons pu voir avec le concordat. Dans le Bordas, ainsi, nous lisons :

> « Au début du XXe siècle, les tensions s'accentuent entre les républicains et l'Église catholique. La loi de séparation des Églises et de l'État est alors votée. La France devient un État laïc et la religion est dès lors une affaire privée » (2011, p.166).

Comme le concordat en subordonnant définitivement l'église à l'état mettait un terme aux querelles, la loi de Séparation rétablit la paix dans la société.

- Les études

Les études donnent un autre éclairage aux évènements. Cela tient à deux contraintes essentielles : l'espace fait souvent défaut et la reprise de points soulevés dans les études

manque d'intérêt. Tous les manuels qui possèdent une telle étude (le Magnard n'en a pas) fournissent une même représentation. Elle est principalement axée sur les soutiens à la loi et ses effets. Elle construit une opposition entre les cléricaux et les anticléricaux qui se conclurait par une victoire de ces derniers. Le Belin (2011, p.132) cite un avis de catholique opposé à la séparation, face à celui d'un protestant fermement favorable. D'autres manuels donnent des illustrations des heurts autour des inventaires. Nathan (2011, p.144) présente, dans son étude sur la séparation, une bonne partie en réalité consacrée à la laïcisation de l'école. Il est aussi l'unique livre à insister sur l'aspect tolérant de la loi de Séparation, même si les autres mettent en lumière qu'elle garantit la liberté de culte.

- Des définitions

À travers les définitions, nous pouvons comprendre l'anticléricalisme comme une justification de l'action des républicains. Le Hatier seul précise que ce sont les radicaux qui occupent alors Matignon. Nous y retrouvons une lutte contre l'influence de l'église dans la société. Nous nous rapprochons des rares constructions autour de la déchristianisation durant la révolution. Un document cité dans le Belin (2011, p.132) fait d'ailleurs explicitement référence à la Terreur. Pour autant, la littérature montre que la loi de Séparation ne constitue aucunement une victoire de l'anticléricalisme virulent. Dans tous les cas, à travers l'expression de république laïque, qu'emploie le Hatier (2011, p.140) avec une quarantaine d'années d'avance, nous arrivons à une théorie du régime de son épithète. Les deux concepts apparaissent intrinsèquement liés et définitivement acquis à la fin du XIXe siècle. Encore une fois, cette approche ne correspond pas à la littérature, ou à la théorie de l'histoire. La dimension éphémère de toute chose reste de côté, comme l'ignorance que les acteurs de l'époque avaient de leurs futurs. Par ailleurs, des Républiques non laïques et des laïcités en milieux non républicains peuvent se manifester.

- Roman national ?

À travers la laïcisation, nous percevons l'imposition sur la construction du fait religieux d'une contrainte propre à l'histoire scolaire et liée à un certain roman national. Celui-ci transparaît aussi dans la mise en forme du personnage de Jules Ferry qui contribue dans la plupart des livres à représenter la IIIe République et son enracinement. Quatre manuels lui accordent une étude, deux comme père de la République, deux pour son rôle dans la laïcisation de l'école publique. Le Magnard (2011, p.136) de son côté aborde Léon Gambetta et le Nathan (2011, p.140), Jean Jaurès. Nous retrouvons la laïcisation à travers l'œuvre de Ferry. Cette construction porte deux inconvénients majeurs. Dans un premier temps, elle oublie le travail des autres républicains qui avaient inscrit ces lois à leur programme dès la fin du II$^{nd}$ Empire. Dans un second temps, elle mène à éviter l'action non scolaire de Jules Ferry. Si son soutien à la colonisation n'est jamais complètement effacé, il apparaît en périphérie d'un parcours politique qui se résume aux lois de 1881 et 1882. Nous retrouvons l'école et la laïcité comme bases de la République et comme un acquis universel et définitif alors qu'il n'en

est rien, de nombreuses adaptations de la loi étant apparues ensuite et notamment, une nouvelle fois, pour les colonies.

- Magnard et Gambetta

Le Magnard, de son côté, choisit d'aborder Léon Gambetta. L'étude se consacre à son action de « combattant de la République » une lecture qui tranche sans doute avec la figure de père attachée à Jules Ferry. Les documents convoqués, en dehors de ceux relatifs à sa fuite en ballon ou à son combat contre la république monarchiste, renvoient encore à la laïcité, nous la retrouvons dans son programme de 1869 ainsi que dans un discours. Dans celui-ci, les questions amènent à trouver les informations importantes autour de références qu'il trace lui-même entre les républicains et les révolutionnaires de 1789. La laïcisation lui apparaît comme un acte final qui doit clore le cycle des instabilités politiques et les oppositions entre une France réactionnaire et une France républicaine. Par ailleurs, sa position en début de secteur contribue à cette construction.

## 15.2.2 En 1re, la laïcité dans le récit des républiques

À l'opposé du collège, la laïcité que nous abordons au lycée ne se trouve pas comme une conclusion, mais comme un début. Elle s'inscrit, en fin de livre, dans le domaine sur l'attachement des *Français à la République*. Ce domaine se structure différemment en fonction des manuels, mais nous retrouvons en général deux secteurs ou deux ensembles de secteurs. Le premier trace à grands traits l'évolution de la République et du rapport que les Français entretiennent avec elle depuis la fin du XIXe siècle. Le second renvoie aux adaptations du régime et aux changements de la société.

- Premier secteur

La question de la laïcité s'impose différemment dans les deux secteurs. Dans le premier, elle constitue l'un des éléments de l'enracinement de la République entre autres à travers l'école. Le Magnard exprime une singularité :

> « Durant les années 1880, les principaux symboles du régime sont entérinés et constituent une "nouvelle liturgie" avec une fête nationale (le 14 juillet), un hymne (la Marseillaise), ses couleurs (bleu-blanc-rouge), une allégorie (Marianne), des cérémonies (les élections) et des héros, équivalents laïques des saints, inhumés au Panthéon (Hugo, Gambetta…).
>
> Le principe de laïcité vient compléter les principales valeurs du régime. La République se pose en effet comme une "contreculture" de la tradition catholique et du conservatisme. Ainsi, l'anticléricalisme apparait comme un fondement majeur qui trouve son aboutissement dans la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905 » (2011, p. 272).

Dans cette organisation, nous pouvons entrapercevoir une forme de religion civique. Elle ne s'emploie explicitement que dans ce manuel. La laïcisation de l'école joue le rôle de l'enracinement républicain et de la culture républicaine. Nous retrouvons, encore une fois, une théorie de la République française qui reposerait sur l'école et la laïcité.

D'ailleurs, Vichy se montre comme un régime antirépublicain en partie en raison de son opposition à la laïcité et son appui sur le catholicisme autant que les traditions antérieures.

- Second secteur

La seconde partie, qui constitue ou non un secteur autonome, renvoie aux relations entre la République et les religions au cours du XXe siècle. La Laïcité et la laïcisation apparaissent comme des objets en perpétuelle construction. Nous rencontrons, généralement, une leçon qui reprend l'érection du principe et son application tout au long de la période. Nous croisons quelques variations. Le Belin lui accorde tout un secteur *la République, les religions et la laïcité*, comme le Bordas et son *La République, les religions et la laïcité depuis les années 1880*. Les autres se contentent d'un thème dans un secteur sur les évolutions de la société. Si les différences de volume apparaissent manifestes, les divergences de construction restent mineures.

- Des variations de volume

Logiquement, le Belin et le Bordas offrent donc un plus grand espace aux évolutions des relations entre la religion et la société. Tous deux observent une construction en deux thèmes : le premier pose la situation initiale, le second montre les changements. Au sein de sa double page de repère, le Bordas (2011, p.366) place côte à côte les évolutions des rapports entre l'état et la religion et les évolutions de la population religieuse en France, ce qui permet de montrer les tensions. Le Belin (2011, p.330) ouvre son secteur avec une double page qui laisse de côté les adaptations de la République. Elle se concentre sur les mutations des religions. Il aborde l'accroissement du nombre de musulmans, mais aussi les mutations du protestantisme autour, notamment, des évangélistes. Nous retrouvons, plus ou moins, cette construction dans tous les manuels. Ainsi, le Magnard consacre l'une de ses études à la loi de 1905 (2011, p. 314) et l'autre aux religions en France au cours du XXe siècle (2011, p.316).

- La laïcisation de la IIIe République

Nous commençons par la construction de la loi de 1905 et, plus largement, de la laïcisation de la IIIe République. Cette union se retrouve explicitement dans les premières pages du secteur. Au sein de son étude sur la séparation des églises et de l'État, le Bordas note ainsi que la laïcité est liée au projet républicain. Elle se construit comme la république, en opposition à l'Église catholique. Encore une fois, nous trouvons une ambiguïté entre l'usage circonstancié et la définition qui se voudrait absolue. La loi de Séparation, dans les études qui lui sont consacrées, se construit sous un angle plus proche de la littérature. Elle ne résulte pas de la victoire des anticléricaux, mais d'un compromis produit par les plus modérés. La conflictualité autour du texte entre républicains et Église apparaît clairement dans les études, mais sous une forme différente. À côté des photographies de heurts autour des inventaires, les manuels présentent des prises de position écrites. Le Belin (2011, p.334) donne la parole aux députés Lerolle et de Benoist, à côté d'une une de journal qui montre un combat entre

des gendarmes et des fidèles réfractaires à l'inventaire. Par opposition, le Magnard (2011, p.314), comme d'autres manuels, adopte une construction plus proche de celle de 4e autour notamment d'une victoire franche des anticléricaux.

Dans tous les cas, la loi de 1905 apparaît comme une crise importante. Dans sa leçon sur la République et les religions, le Belin (2011, p.332) va plus loin dans les conflits entre le catholicisme et la république. Il désigne les républicains comme fondamentalement opposés à l'Église, notamment à travers la présence de libres penseurs ou de membres du Grand Orient. Nous trouvons d'ailleurs là une des rares allusions à la franc-maçonnerie. La définition se limite à une présentation de la principale obédience française précisant son attachement à la laïcité et son abandon des références religieuses dès 1877. Le manuel replace alors la laïcisation dans un temps plus long qui remonte à un combat contre l'ordre moral. Cette même leçon, qui reprend l'étude sur la loi de 1905, évoque une laïcité libérale, portée par Briand, opposée à une interprétation anticléricale. Elle nous rapproche de l'histoire savante et notamment de Baubérot (2013).

- Les évolutions au XXe siècle

Les manuels montrent ensuite l'évolution du rapport de force tout au long du XXe siècle. Cette organisation qui structure complètement les secteurs de Belin et Bordas et le grand thème de Le Quintrec se retrouve aussi dans les leçons des autres manuels. La césure semble alors se produire en 1945 avec un renforcement des tensions dans les années 1980. Dans tous les cas, le récit renvoie à une victoire de la laïcisation sur l'ennemi d'hier, l'Église catholique.

À partir des années 1980, le renouvellement du conflit désigne un nouvel antagoniste, l'Islam et sa pratique, notamment à l'école. Tous les manuels ne traitent donc pas, dans la leçon, de l'opposition qui se trame autour de la question scolaire avec les partisans de l'enseignement catholique. La laïcisation apparaît en évolution tout au long du XXe siècle. Avec des mouvements d'apaisement, l'union sacrée, ou de remise en branle dans l'appareil anticlérical à travers le cartel gauche. Dans la première moitié du XXe siècle, l'état reste à la barre qu'il soit favorable ou non à une accentuation de la laïcisation.

La question de l'éducation apparaît alors au milieu des leçons pour montrer la persistance ou l'arrivée de nouveaux conflits, le Hatier finit ainsi son texte de cours par deux paragraphes qui y reviennent :

> « la laïcité est inscrite dans la Constitution de la Ive (1946), puis de la Ve République (1958). Avec la sécularisation progressive de la société, l'opinion y est largement acquise. L'école continue néanmoins d'être l'enjeu de conflits entre tenants d'une seule école publique financée par l'État et ceux qui, au nom de la liberté, réclament le droit à la pluralité des établissements scolaires. La loi "Debré" de 1977 prévoit que les pouvoirs publics financent en partie les établissements privés, en échange d'obligations de service public.

> Depuis la fin des années 1980, la laïcité est remise en cause au nom de la liberté individuelle. En 1989, l'exclusion d'un établissement scolaire de deux jeunes filles musulmanes refusant de retirer leur voile, relace le débat. Une circulaire de 2004 encadre dorénavant le port des signes religieux l'école et réaffirme le principe de laïcité qui garantit un espace public commun » (2011, p.322).

L'évolution du rapport entre les religions et la république passe rapidement à travers, notamment, la mise en place du conflit autour de l'enseignement libre, de sa suppression ou de son financement. Pour autant, cette approche semble assez cohérente en renvoyant à de simples faits, sans prendre parti sur la question du port du voile. Ce n'est cependant pas le cas de tous les manuels. Le Magnard par exemple écrit :

> « La laïcité est aujourd'hui confrontée à de nouveaux enjeux. Son application n'est pas toujours aisée, car d'autres problèmes s'y greffent, comme l'émergence d'un communautarisme que l'État entend endiguer par la création du Conseil français du culte musulman en 2003 » (2011, p.312).

Le manuel introduit alors le mot « communautarisme » qui oriente la construction du récit dans un sens qui n'est plus politiquement neutre. Il donne une interprétation du port du voile, qu'il mentionne à peine, ou des prières de rue dans un ensemble de considérations communautaristes. Dans tous les cas, il reste intéressant de constater que les brisures dans la laïcité, ou les nouveaux conflits qui se dessinent s'inscrivent dans le cadre scolaire.

- Les variations du Belin

Nous retrouvons par ailleurs dans le Belin un long développement sur les nouveaux débats autour de la laïcité. Il présente, en comparaison aux autres manuels, une organisation totalement différente en choisissant de passer aussi par l'évolution des religions dans la société et en montrant toute l'étendue des constructions auxquelles la laïcité doit faire face.

> « À partir des années 1960, l'État voit la situation religieuse se modifier. Le catholicisme connaît une profonde évolution depuis le concile Vatican II, même si les traditionalistes critiquent ces mutations. Le judaïsme est renouvelé par la part croissante de séfarades, l'affirmation publique de l'identité religieuse juive et la création d'écoles confessionnelles. Au sein du protestantisme, les évangéliques s'affirment. À partir des années 1950, l'immigration contribue à faire de l'islam la deuxième religion en nombre de fidèles » (2011, p.336).

À travers cette approche, nous avons peut-être une des rares démonstrations des évolutions des religions dans la période contemporaine. Le récit s'organise autour de la situation que l'État voit se développer à côté de lui et avec laquelle il doit compter. Loin de s'arrêter au communautarisme, celui-ci s'étend à d'autres objets, à des évolutions qui sont bien plus profondes et nombreuses que le port du voile.

> « Parallèlement, les religions occupent une place renouvelée dans la société française. Même si les Français sont majoritairement sécularisés, beaucoup veulent être reconnus dans l'identité religieuse qu'ils se donnent. En réaction, la tradition laïque et anticléricale se revivifie. L'État entend désormais surtout garantir les libertés et éviter le morcellement social, comme l'illustrent les débats sur le "voile", la création d'un enseignement du fait religieux et l'action contre les "sectes", qui revendiquent souvent le statut de religion » (2011, p.336).

Face à ces modifications de la société, puisque ce manuel prend aussi en compte les modifications de la société qui changent le rapport au fait religieux sans parler d'évolution de religions, nous rencontrons les réactions de l'État. Celui-ci reste le véritable acteur, même si son univers change, il doit perdurer dans son mouvement.

- Le voile

Le voile, nous l'avons noté, apparaît central dans la construction de l'évolution de la laïcité dans les dernières décennies du XXe siècle. Le Belin (2011, p.338) lui accorde une étude, alors qu'il se manifeste sous la forme d'illustration dans des études du Hachette (2011, p.326) ou du Hatier (2011, p.324), sans compter les allusions dans les leçons. La grande étude du Hatier sur la laïcité scolaire consacre un ensemble de questions à deux documents, une circulaire sur la loi de 2004 et une photo de manifestantes contre l'interdiction du voile. La construction qui en résulte met en avant une laïcité qui doit exclure de facto le voile qui émanerait du communautarisme. Nous pouvons d'ailleurs voir que si la laïcité se construit au début du XXe siècle dans une opposition entre l'anticléricalisme et l'Église catholique, la fin du XXe siècle évoque un morcellement de la société. Peu de livres d'ailleurs prennent le temps d'expliquer le communautarisme. Ils s'en tiennent à une présentation superficielle qui laisse de côté le nouveau rapport à la religion que cela suggère.

Le Belin, donc, est le seul manuel à construire une étude sur le « voile ». Elle assemble des documents relativement équilibrés, même si les opposants à l'interdiction sont minoritaires, avec un extrait de Jean Baubérot. Malgré tout, il permet de poser la question de l'adaptation de la laïcité à son nouvel environnement dans une approche qui diffère fondamentalement des interprétations des autres manuels ou du communautarisme.

- diversité

À l'opposé de l'homogénéité des manuels de 4e, nous retrouvons une construction de la laïcité en mouvement et diverse dans ceux de 1re. La variation dans la structure de base découle des contraintes des domaines. Celui du collège parle de la fin d'un cycle. Celui de 1re nous montre le XXe siècle et la construction du rapport entre les Français et leurs républiques. Nous restons tout de même sur un élément important de théorie de la république qui unit dans une relation indépassable la laïcité, l'école et la république.

Tous les manuels par ailleurs s'entendent sur une évolution du rapport à la laïcité faite de mouvements divers et une acuité plus récente du débat. Cependant, nous pouvons voir des constructions radicalement opposées de la fin du XXe siècle. Ces débats dénotent la difficulté que les enseignants-auteurs peuvent connaître à penser la laïcité. L'actualité d'un sujet chaud, qui touche de plus à l'école et donc à l'institution même qui produit ses représentations, ne permet pas suffisamment de prise de reculs. Enfin, la construction de cette laïcité en mouvement laisse de côté des limites originelles de son expansion, le statut concordataire en Alsace-Moselle ou les situations variées de l'outremer. La construction du concept de laïcité française exclut d'autres modèles.

Avec cette laïcité, nous trouvons l'une des limites de l'histoire scolaire, une tension entre les concepts que nous voudrions enseigner et la structure chronologique de la discipline qui implique une mise en circonstance.

# 15.3 T^le^ et l'exotisme étatsunien : une autre laïcité

Au sein d'un domaine sur les idéologies, l'opinion et la religion, le programme de T^le^ ES et L comporte un secteur singulier sur les États-Unis depuis 1890. Cette innovation ne fait cependant pas long feu et disparaît dès l'allègement qui survient un an après sa mise en circulation. S'il aborde un autre pays, il ne constitue pas un cas isolé dans cette éphémère T^le^. En effet, au sein du même domaine, un secteur renvoie au socialisme en Allemagne.

Ce secteur présente pour nous plusieurs intérêts. Il nous montre la construction d'une société contemporaine sous l'angle principal du religieux. Ensuite, il nous donne à voir une société dans laquelle le catholicisme apparaît minoritaire. Les États-Unis peuvent paraître proches, ses productions nous imprègnent, mais ils restent lointains. L'élément le plus symbolique de cette situation renvoie peut-être au document emblématique de ce secteur. Tous les manuels font ainsi figurer en bonne place dans leurs pages, le tableau *american gothic* de Grant Wood. L'œuvre apparaît dans de nombreux supports. Elle est dépeinte comme un détournement de l'Amérique profonde sans que le public français, et à fortiori l'élève, puisse avoir conscience de son rapport étroit à un monde de vie religieuse.

Enfin, ce secteur constitue une anomalie, le fruit d'une nouvelle TD qui se passe d'une histoire au sein de la discipline. Cela explique sans doute les variations qui peuvent se creuser entre les manuels et nous encourage à appréhender les différences entre les maisons. Nous pouvons remarquer, à travers l'analyse factorielle de correspondances, que les collections s'assemblent avec une certaine distance autour de l'origine du repère (Annexe I.1, p. 251).

Au-delà, de la simple lecture du secteur, les manuels orientent la construction sur trois objets. Dans un premier temps, ils développent toutes les variations du protestantisme. Ensuite, ils abordent la place des religions des populations migrantes.

Enfin, le troisième objet renvoie à l'attitude générale de l'État fédéral et des états fédérés vis-à-vis de la religion.

Avec le graphe issu de l'analyse factorielle des correspondances des textes du corpus (Annexe I.2, p. 252), nous pouvons entrevoir l'importance de ces objets, mais aussi la structure de l'enseignement en lui-même. Il oppose pour l'essentiel la construction centrée sur le politique, à droite, à celle centrée sur les religions elles-mêmes, alors que le haut renvoie à l'immigration et le bas à ce qui reste propre à la société étatsunienne.

Comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, la construction des différents objets dans les thèmes qui composent les secteurs renvoie à des options différentes de ce que nous montrent l'AFC. Nous pouvons, par exemple, aborder le Hatier qui structure le secteur en trois thèmes bien distincts et organisés. Le premier se consacre au pluralisme religieux, le second à l'intervention de la religion dans la société, à travers notamment le procès du singe, et le troisième au rapport entre l'État et la religion. À l'opposé, le Magnard propose une construction chronologique en trois temps : de la fin du XIXe siècle et les années 1940, puis jusqu'aux années 1960 et enfin jusqu'à nos jours. Dans une autre optique, le Cote présente une structure un tantinet plus brouillonne. Nous pouvons mettre cependant à jour quatre thèmes différents. Le premier évoque la laïcité et l'ambigüité du rapport américain à la religion. Le second renvoie aux religions dans la société américaine. Le troisième produit un long récit du rapport entre la religion et la société. Et enfin, le dernier à travers notamment l'histoire des arts associe la religion et l'*american way of life.* Ces variations découlent de la nouveauté de cet art.

Avant tout, une évidence s'impose, au-delà de la construction du protestantisme ou des migrations, au-delà de l'expression de cette laïcité singulière, les états unis peuvent être résumés à *l'Amérique religieuse*, comme titre le Belin pour sa page de repère.

### 15.3.1 La religion dans la société, fondamentalisme et action politique

Le protestantisme joue aux États-Unis le rôle d'une religion autochtone, une grande partie des études y renvoie. Sa construction prend place dans des thèmes variés. Le Quintrec (2012, p.164) par exemple lui attribue une leçon, voire un thème entier, qui le rattache à l'enseignement ou à l'émancipation afro-américaine. Cote (2012, p.158) de son côté la montre dans une étude sur le fondamentalisme au sein de son thème sur le pluralisme religieux, mais aussi, plus largement dans tout son cours sur l'histoire des religions et de la société américaine.

Cote seul aborde explicitement le rapport confus entre la religion omniprésente et la société sécularisée. Pour autant, l'étude montre que ce paradoxe n'en est pas complètement un. La construction d'une société de plus en plus individuelle a conduit à l'émergence d'un nouveau sentiment religieux.

- Une religion et des luttes sociales

Au-delà de la domination protestante, les manuels abordent aussi, en général, le rapport de la religion aux combats, progressiste ou raciste, voire le rapprochement des évangélistes et traditionalistes des différents cultes du parti républicain. Sous l'angle de cette dimension profondément religieuse, le Belin (2012, p.196) accorde une étude à la lutte pour les droits civiques, à partir du pasteur noir américain, Martin Luther King. Différents documents mettent en lumière l'origine protestante de son engagement. Le manuel montre aussi que la religion irrigue tous les versants de la société étatsunienne. La foi du pasteur King apparaît alors comme un ensemble technologicothéorique qui explique son action. Le Quintrec (2012, p.168) aborde au sein de son étude sur la lutte des droits sociaux Mohamed Ali et *Nation of Islam*. De son côté, le Magnard (2012, p.166) traite du Ku Klux Klan dans l'une de ses études consacrées à la religion dans le jeu politique. Elle aborde la construction de l'organisation. Pour autant, le manuel ne montre pas le protestantisme à l'origine de ses actions, mais de sa défense contre une société en mouvement.

- Une religion en évolution

Contrairement au catholicisme dans le cadre français qui apparaît dans la majorité des livres de 1re complètement bloqué, les manuels de Tle montrent le protestantisme en évolution. La leçon du Belin (2012, p.200) sur la société américaine après les années 1960 associe cette sécularisation au développement d'autres modes de diffusion de la religion. Il consacre d'ailleurs une étude au télévangélisme (2012, p.202). De son côté, le Bordas (2012, p.150) aborde les mouvements de masse et l'édification de megachurches dans son thème sur l'importance de la religion dans la vie américaine.

Les évolutions peuvent aller dans les deux sens. Dans son premier thème, le Bordas (2012, p.150) consacre une étude aux mutations du protestantisme. Il montre sa diversification, mais aussi son fondamentalisme, et les luttes contre l'évolutionnisme ou pour la prohibition de l'alcool. Le manuel retrouve d'ailleurs quelques pages plus tard le poids de ces mutations, à travers le retour en force des évangélistes et des conservateurs religieux dans le domaine politique à la fin du XXe siècle. Le Hachette (2012, p.162) dans son thème sur le protestantisme dévoue une étude à l'enseignement comme un de ses moyens de propagation. Elle aborde tout à la fois les pratiques scolaires et les contenus, notamment à travers le procès du singe. Le Hatier (2012, p.160) et le Magnard (2012, p.164) font encore référence au procès du singe et au combat mené par les créationnistes contre la théorie de l'évolution.

Cette opposition entre une orientation fondamentaliste d'une part et ouverte sur les droits civiques d'autre part se retrouve dans différents manuels. Elle sert de base notamment au thème sur la présence du religieux dans la société américaine du Hachette. Elle traduit aussi et surtout la possibilité de construire une représentation d'une société contemporaine à travers l'angle du religieux qui irrigue tous ses versants.

## 15.3.2 Le pluralisme religieux

Le pluralisme s'intègre dans une société religieuse, cette dimension fondamentale se manifeste souvent dès les pages de repères qui listent alors toutes les principales confessions présentes ou dressent des cartes de leurs ancrages.

- Religion et classes sociales

Rapidement, le Belin montre la division du protestantisme majoritaire entre des courants plus bourgeois ou prolétaires. Les manuels ne définissent pas toujours ce qui différencie évangélistes et presbytériens. Nous retrouvons là un point de vue intéressant dans la construction du rapport entre classe sociale et religion.

- Religion et communautés

La question sociale se voit aussi dans les migrations. Les catholiques, orthodoxes et juifs fuient la misère ou la persécution et trouvent un havre de paix aux États-Unis, malgré des débuts chaotiques. Le Bordas (2012, p.152) consacre une étude à l'immigration et aux nouvelles religions qu'elle importe. Cette construction, au sein d'un thème sur la société américaine, permet de montrer l'ambivalence de cette situation : l'accueil de ces populations et leur cantonnement dans des quartiers déterminés. Il renvoie ensuite au rejet basé sur la religion, situation que la France connaît elle aussi, au travers notamment de l'islamophobie. Encore une fois, le décalage produit par ce secteur étatsunien représente l'occasion de penser un manque dans l'enseignement de la laïcité française. Pourquoi, par exemple, les manuels de 1re traitent-ils des problèmes que la laïcité peut rencontrer avec la présence de musulmans sans aborder les discriminations que peuvent subir ceux-ci ? La raison doit sans doute être à chercher dans la visite des œuvres, une nouvelle fois. La laïcité apparaît encore une fois dans un secteur centré sur la République et non sur la société.

Pour autant, la question du pluralisme s'efface souvent derrière les conditions sociales de leur arrivée et de leur vie en Amérique. C'est le cas notamment dans une étude sur les juifs dans le Hachette (2012, p.170). L'appartenance religieuse se résume alors à une appartenance communautaire. L'étude que consacre le même livre aux catholiques (2012, p172) suit une construction similaire vers leur acceptation. À travers le rejet et l'acceptation, par la population, des catholiques et des juifs, ces études parlent surtout du rapport entretenu par la société américaine avec les courants minoritaires.

- Le Hatier et l'individualisme

Le Hatier (2012, p.156) introduit un nouvel angle dans son thème du pluralisme religieux : la conversion individuelle. Nous ne sommes pas très loin des cultes de masses qui se trouvent pourtant développés, dans les manuels, au sein des mutations du protestantisme. Cependant au-delà des classes sociales ou des groupes ethniques, cette approche nous permet aussi d'appréhender l'apparition de cultes ultraminoritaires.

Ceux-ci se creusent une place dans la société américaine, à travers notamment les différentes explosions ésotériques des années 1970.

### 15.3.3 Une autre laïcité

Enfin, l'objet principal passe par la construction d'une laïcité américaine, un autre rapport de l'état au religieux dans une société pluraliste. Les manuels regorgent alors d'allusions aux croyances des présidents. Leurs prestations de serment s'imposent. Celle de Barrack Obama illustre le secteur chez Belin (2012, p.187), Hachette (2012, p.156) et Bordas (2012, p.146). La laïcité correspond à une séparation entre les religions et les états, fédéral et fédéré. Elle n'exclut pas la foi et sa démonstration de vie publique et politique.

- Une religion civique

À propos de cette laïcité, les manuels introduisent rapidement le terme de « religion civile américaine ». Dès sa première leçon, le Belin note :

> « Depuis la période coloniale, le protestantisme est diversifié, mais majoritaire. Il fournit des références communes et le socle d'une religion civile américaine » (2012, p.190).

Le Bordas (2012, p.164) choisit sa dernière leçon pour aborder la question de la religion civile. Elle tisse un compromis entre les défenseurs d'une vie et d'une politique protestante et les partisans de la laïcité. Le manuel la définit :

> « Ensemble de valeurs et de pratiques religieuses partiellement vidées de leur caractère sacré, qui ont pour but d'assurer la cohésion sociale aux États-Unis » (2012, p.164).

Pour le Hachette, la religion civile est un « ensemble de croyances communes permettant une union des citoyens en créant un lien social qui aide à la défense des valeurs fondamentales du pays (liberté et démocratie) » (2012, p.168), il s'appuie alors sur Robert Bellah qu'il cite dans un document.

Le Hatier consacre, pour sa part, un cours à la religion civile. Il reprend un ensemble de points essentiels pour la compréhension du rapport de l'état américain à Dieu :

> « le puritanisme a joué un rôle important dans le développement de la démocratie. Les premiers puritains s'organisent en communauté religieuse ne dépendant d'aucune autorité ecclésiale. L'Église, centre de la vie politique et sociale, rassemble des membres qui jouissent des droits de citoyens.
>
> L'unanimité se fait autour d'une religion civile. Elle permet aux Américains de toute confession de communier autour des valeurs républicaines : respect d'un Dieu présidant aux destinées de la nation — le déisme —, conception universaliste du modèle républicain — l'exemplarité nationale —, volonté de défendre et de diffuser ses valeurs — le messianisme.

> La religion civile s'incarne dans des lieux : le *federal hall* à New York, les cimetières nationaux d'Arlington et de Gettysburg, le *Lincoln Memorial* à Washington. Le sacré imprègne les jours de commémoration nationale (*memorial day*, *Thanksgiving Day*, anniversaire de Washington et de Lincoln, *Martin Luther King Day*) » (2012, p.164).

De son côté, sans employer « religion civile », le Cote (2012, p.164) avance que se développe dans les années de guerre froide une « foi en l'Amérique » à côté de la diversité religieuse. Elle s'accompagnerait de la vocation à la terre promise. Il montre aussi que cette attitude exclue autant qu'elle rassemble en rejetant dans les marges ceux qui ne croient pas, notamment dans le cadre du maccarthysme. Il introduit la « religion civile » bien plus loin avec l'*american way of life*. Comme foi, elle serait le ciment entre toutes les populations étatsuniennes. Le manuel présente alors la relation des citoyens à leur république, un messianisme lié au rôle des « pères pèlerins » et à la quête de la terre promise. À travers l'exemple des pères fondateurs, il construit aussi un culte à la République. Il détache cette religion de la république avec ses rites et ses lieux sacrés, de la religion civile.

Dans la leçon qu'il accorde à la laïcité, Le Quintrec (2012, p.176) aborde encore une fois la « religion civile » comme un compromis entre les partisans de l'esprit protestant et les défenseurs de la laïcité. Elle se manifeste dans un équilibre précaire qui risque sans arrêt d'être remis en question, notamment par les changements de la société. Le manuel associe ainsi la « religion civile » et la « destinée manifeste », mais il décrit surtout les tensions apparues durant la guerre froide et le renforcement de l'aspect religieux, protestant, de l'action de l'état fédéral. Par ailleurs, dans ce cadre précis, il définit la « religion civile » d'une façon singulière :

> « Ensemble de cérémonies et de symboles qui prétendent unir les Américains autour de la nation guidée par Dieu, sans faire référence à une religion particulière. »

Au hasard des manuels, nous rencontrons ainsi différentes définitions différenciées principalement par leur propension au déisme.

- L'État laïque

Bordas (2012, p.158) intitule une étude : *un état laïque.* Dans son introduction, il aborde l'établissement de cette laïcité, qui se traduit par « l'égalité entre les religions et la stricte séparation de l'État et des Églises ». Elle émanerait directement de la constitution étatsunienne, mais aussi comme un objet en construction, qui peut avancer comme reculer en fonction de la Cour suprême et de sa composition. Contrairement à la laïcité française qui serait juste renforcée par la loi de 2004, celle-ci apparaît comme un objet de débat important. De son côté, le Hachette (2012, p.174) la présente comme un cadre paradoxal entre « séparation officielle » des églises et de l'état et place prépondérante du christianisme, dans la devise du pays ou le serment au drapeau.

- L'État et son rôle

Le Belin (2012, p.192) consacre une étude aux mormons qui permet de traiter des relations de l'état fédéral à une religion particulière. Celle-ci n'apparaît qu'à travers les pratiques qui peuvent poser problème : la construction d'un état autour d'une église forte ou la polygamie. La leçon montre la gestion de la religion civile américaine et sa capacité à encadrer l'exercice des autres cultes afin de les rendre conformes à ce qui est permis. Le choix de présenter cette église dans le cadre du rapport de l'État à la religion nous instruit sur l'organisation praxéologique. Le mormonisme n'est nullement enseigné pour lui-même, mais pour le cas singulier qu'il présente pour la laïcité américaine.

Les rapports entre la religion et la science peuvent aussi être abordés à travers la question de la laïcité. Le Belin (2012, p194) produit une étude sur le procès du singe. Cette affaire a opposé l'état du Tennessee, qui interdisait l'enseignement de la théorie de l'évolution, à John Scopes. Il traduit le conflit entre les créationnistes et les évolutionnistes. Il apparaît ici en lien avec le poids de l'état fédéral dans le domaine religieux. Celui-ci interdit d'enseigner quelque chose contraire à la « parole divine ». Au-delà, les questions renvoient aussi à la sécularisation de la société américaine et à la lutte des intégristes en son sein. Le procès se conclut, par ailleurs, par un décret de la Cour suprême qui interdit à l'état de prendre de telles mesures.

Les manuels abordent aussi cette laïcité sous l'angle de ses limites comme la discrimination subie, notamment par les catholiques, dans l'accès aux plus hautes fonctions de l'état. Le Hachette (2012, p.170) aborde succinctement la diaspora juive et l'ascension de Ed Koch à la mairie de New York. Le Belin (2012, p.198) y revient au sein de son thème sur la dimension religieuse des États-Unis, à travers une étude sur Kennedy, seul président catholique. L'étude s'oriente principalement sur les handicaps du président dans sa conquête du pouvoir politique. Mais elle montre tout de même que la société évolue, et que la laïcité américaine reste en cours d'amélioration. Contrairement au cas français, encore une fois, la laïcisation de la société américaine peut inclure, dans la leçon du Belin (2012, p.200) qui porte sur la société après les années 1960, l'ensemble des lois relatives aux évolutions de la société. Il évoque alors les droits homosexuels et l'aspect religieux des luttes qui les entourent.

- Une comparaison explicite avec le cas français

Parallèlement, nous pouvons nous demander si la TD de cette laïcité ne découle pas de celle de la laïcité française. Dans ses pages d'introduction, le Hachette (2012, p.160) compare ainsi les deux modèles, les autres la font implicitement. Le Hatier, après la religion civile, aborde la relation entre les présidents américains et la religion. Une étude, par exemple, se consacre à Billy Graham (2012, p.166), un prédicateur évangéliste proche de plusieurs locataires de la maison blanche. Il consacre ensuite une étude (2012, p.168) aux actions des présidents dans le domaine religieux : les prières publiques de Bush, l'introduction de la mention « *in god we trust* » dans la loi par Einsenhower ou encore le renforcement de la liberté religieuse avec Obama. Il conclut enfin la leçon (2012, p.164) par une phrase qui prend tout son sens lorsqu'on la compare à ce que nous connaissons en France : « La laïcité maintient une séparation stricte entre l'Église

et l'État, mais elle n'empêche pas la promotion d'une religion civile qui cimente la nation américaine. »

### 15.3.4 l'art, la religion et les États-Unis

La question artistique n'est pas non plus laissée de côté. Nous l'avons noté plus haut, l'œuvre emblématique de ce secteur est *american gothic*. Le Belin (2012, p.204) lui consacre une double page d'histoire de l'art qui revient sur la composition et ce qu'elle évoque de la société américaine traditionnelle et protestante. Le Bordas (2012, p.166) l'associe à une peinture du Grand Canyon et une nature morte en pop-art. Les trois tableaux possèdent alors, selon les légendes, une dimension religieuse. Pour autant, alors que les œuvres présentées comme religieuses dans les autres secteurs le sont de manière évidente, l'aspect religieux reste ici difficilement identifiable. À l'opposée, le Hachette (2012, p.176) aborde l'histoire de l'art à travers le film Jésus-C*hrist superstar* qui renvoie cette fois à une actualisation dans la société contemporaine américaine du récit biblique. Et qui donne une autre image de la construction religieuse contemporaine. En référence, la seule œuvre d'art religieux contemporaine française qui apparaisse dans les manuels de 1re est la cathédrale d'Évry dans les pages de Belin (2011, p.340). Les deux Nathan (Cote Tle, 2012, p.172 ; Le Quintrec Tle, 2012, p.170) présentent un autre type d'art à travers le Gospel. Nous nous retrouvons alors face à un autre versant de l'art religieux lié à la pratique. À travers ces œuvres, ou du moins ces courants, l'histoire de l'art quitte la religion protestante et blanche pour celle des pauvres et des noirs.

## 15.4 La religion et les évolutions de la société en France

Dans la période contemporaine, nous rencontrons des évolutions qui touchent à la société dans son ensemble et qui donnent l'occasion aux manuels d'aborder superficiellement le fait religieux. En 4e le programme prévoit d'aborder la révolution industrielle, le parti pris catholique et l'encyclique rerum novarum. Dans les manuels, nous ne trouvons que des allusions qui montrent que la religion catholique est contrainte d'évoluer. Le Hachette (2011, p.136) cependant se fend d'un paragraphe entier qui vient illustrer les bouleversements idéologiques et religieux de la période. Le seul secteur sur les États-Unis, que nous venons de quitter, aborde plus les évolutions de la société que tous les autres.

Nous pourrions nous intéresser au silence qui frappe les aspects religieux de ces évolutions. Dans le secteur consacré aux évolutions de la société et de la Ve République, en 3e, l'un des thèmes abordés renvoie à la loi sur l'interruption volontaire de grossesse. Les oppositions notamment religieuses restent marginales dans le sujet. Le Belin (2012, p.192) se contente ainsi d'une photographie de manifestation anti-IVG. Nous touchons, peut-être là, à une contrainte importante qui dépasse la question religieuse, celle d'une accumulation d'acquis qui se serait faite dans le consensus social sans que les moindres résistances s'imposent. Un phénomène similaire se retrouve dans les premières pages du

manuel de 1re qui aborde les évolutions de la société dans la période contemporaine tout en laissant de côté les résistances. Les cours se bornent à énumérer les changements.

Encore une fois, la différence qui oppose le cas français au cas étatsunien relève de la visite des œuvres. Les différents secteurs qui abordent la France contemporaine se dotent comme acteur principal de l'évolution, de la République. Dans ce cadre, les manuels pourraient difficilement aborder la société dans ses fractures. Nous rencontrons alors l'une des principales contraintes qui pèsent sur la discipline, la nécessité de ne pas créer de tensions dans la classe.

# 15.5 Religions et conflits

Les pages les plus contemporaines des manuels renvoient en grande partie aux conflits notamment religieux. En 1re et 3e, nous trouvons les guerres des Balkans. Dans les périodes antérieures, nous avons aussi vu le rapport à l'Islam qui apparaît, dans quelques revendications du FLN ou la partition de l'Inde.

En 4e, les documents qui illustrent la montée des nationalismes en Europe contiennent souvent des représentations religieuses. Au sein d'une étude sur Otto Von Bismarck et Camillo Cavour, le Magnard (2011, p.156) convoque un extrait de l'Italien qui fait référence à une volonté divine d'unifier la péninsule. De mêmes allusions apparaissent sous la plume de Giuseppe Mazzini dans le Belin (2011, p.142). *L'élan des peuples* de Sorrieu, que le Belin (2011, p.140) place en page de garde, montre un christ dans les nuages au-dessus de toutes les nationalités en train de se lever. Le lien de la religion aux conflits passe aussi par la colonisation. Des missionnaires apparaissent en 4e, quand il n'y a pas simplement une allusion à l'imposition de la foi du conquérant.

La majorité des liens entre la religion et les conflits renvoient à l'Islam. Les allusions sont fréquentes. Au XXIe siècle, l'islam semble l'antagoniste de l'Occident. Pour autant, nous pouvons noter que nous ne sommes plus face à l'islam, mais à l'islamisme, qui apparaît comme un courant autonome de la religion musulmane.

Au sein des manuels de 1re, l'islamisme se manifeste dans les nouvelles conflictualités, qui émergent après la fin de la guerre froide. Nous retrouvons alors de rapides allusions, à travers notamment les attentats du 11 septembre. Il s'associe, généralement, à des définitions de djihad, et plus précisément du petit djihad. Dans la leçon sur les nouvelles conflictualités du Magnard (2011, p.124), il est dans un premier temps relié à la révolution iranienne. Tous les manuels apportent sensiblement la même définition à l'islamisme : un courant politique qui vise à faire de l'islam le fondement de la vie politique. Aucun ne précise son contexte d'apparition. Seul le Belin (2011, p.144) évoque les années 1970. Le Quintrec va le plus loin dans sa présentation :

> « L'islam est une religion pratiquée par un milliard de fidèles, dont 200 millions d'Arabes. L'islamisme ou salafisme est l'utilisation politique de l'islam. Il est né au XIXe siècle, en réaction à la colonisation européenne, pour "réveiller" la civilisation musulmane. Il peut prendre des formes très

> diverses : certaines veulent moderniser l'islam, d'autres voient au contraire dans la tradition une alternative à la modernité occidentale » (2011, p.156).

À cette exception près, les manuels introduisent « islamisme » afin de parler du djihadisme et d'al-Qaïda. Le courant politique apparaît alors principalement comme un objet fonctionnel dans la description de la situation géopolitique. La diversité du courant politique, que mettent en lumière Burgat (2016) ou Lamchichi (2002), passe complètement sous silence.

Une dernière apparition de l'islamisme se produit en T^le^. Les manuels ne vont pas plus loin dans l'explication de la relation de l'islamisme à l'islam. Ils se contentent de décrire les échanges politiques et les tensions qui minent le Proche-Orient. Ils évoquent alors les différents pays islamiques dans la région, entre l'Arabie Saoudite et la République iranienne. Cette construction apparait dans le XXe siècle de la mise en place des conflits au Proche-Orient, depuis les accords Sykes-Picot, comme une conséquence, parmi d'autres, de l'échec de la politique panarabe.

# Synthèse

La période contemporaine renforce ce que nous notions, pour le christianisme, à propos de la modernité. À l'exception notable du cas américain, la religion n'est plus actrice de la société, elle subit ses évolutions. L'islam reste l'antagoniste principal, à travers un Islamisme mal expliqué. Encore une fois, cette religion ne se matérialise dans les manuels qu'avec les crises. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que le concept « islamisme » sert de fourre-tout en oubliant les diversités qu'il peut abriter, ne serait-ce qu'entre les grands courants chiites ou sunnites. L'islamisme de la République islamiste d'Iran diffère de celui d'al-Qaïda, par exemple.

Cette perte de poids de la religion dans le cours de son histoire la soustrait du niveau du logos, elle ne permet plus d'expliquer les choix des acteurs ou des institutions. À la place, nous rencontrons logiquement la raison ou le droit. Les évolutions sociales, notamment l'IVG, ne laissent pas d'espace à l'opposition religieuse, qui pourrait donner lieu à des éléments technologicothéoriques.

La laïcisation de la République française occupe donc deux niveaux et différents secteurs. Nous évoquons à travers elle le poids que joue, encore une fois, l'organisation d'une année scolaire et de la visite des œuvres. La laïcité de 4^e^ termine un cycle qui aboutit en 1905 avec la loi de Séparation des églises et de l'état. Cette loi apparaît comme la victoire d'un parti anticlérical. À l'opposé, la laïcité de 1^re^ renvoie à un modèle en construction dont les remous dans la société perdurent jusqu'au XXIe siècle. Dans tous les cas, cependant, les limites de la laïcité s'effacent, comme les territoires qui lui sont soustraits. Une et indivisible, elle s'impose dans le XXe siècle. La loi sur le voile apparaît comme une continuation. Son opposition ne prend corps que dans une étude. À travers cela, nous apercevons une religion, le catholicisme, qui ne semble plus évoluer en France.

Les États-Unis et le secteur exotique que leur fournissent les manuels de T^le^ constituent une diversion intéressante. Elle produit ainsi une sorte de contrepoint à la situation française, un autre modèle de laïcité. La différenciation devient explicite par certains livres. Avec ces secteurs, nous rencontrons peut-être la seule évocation d'un fait religieux contemporain. C'est à travers la religion que les auteurs nous présentent les États-Unis dans toutes leurs dimensions. Elle apparaît dans le bloc technologicothéorique de nombreuses luttes, des droits civiques au Ku Klux Klan.

Les manuels montrent encore les religions. Le protestantisme occupe le premier plan, mais les vagues successives d'immigration ont conduit de nouvelles communautés de croyants. Dans ce cadre, nous pouvons observer les relations entre les questions sociales et la religion. Elle éclaire une autre forme de laïcité qui va à l'encontre de la construction monolithique que nous pourrions être conduits à envisager à travers le seul cas français. Enfin, elle permet de mettre en lumière la religion civile américaine, qui constitue finalement un de ses particularismes, une religion laïque. Même si un livre évoque l'existence d'une telle religion en France, les États-Unis montrent un concept concret et précis qui peut convoquer un auteur emblématique à travers Robert Bellah.

La distance qui nous sépare de Washington permet aux manuels d'aborder des terrains que la proximité empêcherait de traiter dans le cas français. Nous rencontrons sans doute là un des points les plus importants. La religion malgré la laïcité passe pour une question socialement vive en France, la distance nous permet alors de présenter le plus d'éléments.

Nous retrouvons les travers que nous identifions avec les autres religions. L'ouverture plus grande et la majorité des manuels montrent les diversités au sein même des religions, protestantismes ou communautés juives. Cependant, les auteurs ne rentrent pas dans la présentation des différences entre ces confessions précises.

Au-delà de ces questions sur le fait religieux contemporain, nous ne pouvons pas laisser de côté quelques autres usages du lexique qui parsèment les secteurs sur le XXe siècle. Nous nous trouvons majoritairement à l'extérieur du fait religieux lui-même dans des ombres qui évoquent cependant principalement le glissement d'un vocabulaire.

# 16. Les usages civils du vocabulaire religieux

Nous notons des glissements du vocabulaire du fait religieux, pour la période contemporaine, sur des objets profanes et politiques. Ils correspondent à des usages de l'historiographie. Le vocabulaire a ainsi voyagé pour venir s'attacher à d'autres objets, nous ne sommes généralement pas en face de religions civiles. Lors du séminaire national sur l'enseignement du fait religieux qui a suivi le rapport Debray, Ghassan Salamé a traité du fait religieux dans la période contemporaine (2002). Pour autant, il ne fait question que des grandes religions monothéistes. Aucune place n'est accordée à ces autres usages, comme le culte de la personnalité. Pour cause, son exposé ne traite que des vingt dernières années du XXe siècle.

## 16.1 Voie sacrée, union sacrée et culte du souvenir

Le terme de voie sacrée renvoie à différents objets au fil millénaire, entre l'allée des triomphes du Latium antique et l'usage du XXe siècle, un gouffre reste béant. En effet, il désigne un axe important de ravitaillement français durant la bataille de Verdun. Le Nathan de 3e (2012, p.44) emploie le terme. Un autre emploi de l'adjectif « sacré » se trouve dans la même période. L'« union sacrée » désigne l'union des forces politiques dans le cadre français, dans la plupart des manuels de 3e ou de 1re. Notons par ailleurs que Le Quintrec de 1re (2011, p.344) la fait apparaitre dans la leçon sur la laïcité, comme cause de la fin des heurts autour de la séparation des églises et de l'état. Il la définit comme « solidarité de l'ensemble de la société face à l'ennemi en 1914. Les divergences d'opinions sont mises de côté au nom de la défense de la patrie. »

En Tle, toujours sous la direction de Le Quintrec (2012, p.110), il sert cette fois au socialisme allemand. Nous ne critiquons pas l'emploi de ce terme que l'historiographie utilise, mais nous constatons, cependant, que l'usage profane de « sacré » ne semble pas nécessiter, pour les auteurs, une clarification. Nous retrouvons, peut-être, ce que dit Baubérot (2013), à propos d'un glissement du sacré sur la nation, même si nous sommes loin de la période révolutionnaire de laquelle il parle alors.

En restant aux alentours de la Première Guerre mondiale, nous pouvons aussi évoquer le culte du souvenir qui, selon Prost (1997), constitue la seule forme d'une religion civile en France. Cette dimension n'apparait à aucun moment dans les manuels. Seul Le Quintrec de 1re note :

> « Le culte du souvenir. Les anciens combattants de la Grande Guerre sont nombreux à vouloir témoigner des souffrances endurées, par des romans ou des récits. Après la guerre, ils se rassemblent dans des associations qui organisent des manifestations commémoratives autour des monuments aux morts. En France, leur mobilisation conduit à l'instauration d'un jour férié le 11 novembre. Le pacifisme est le sentiment dominant : la Grande Guerre doit être la "der des der". Les survivants de 1918 formeront pourtant 40 % des mobilisés de 1939 » (2011, p.84).

Nous restons finalement dans une même construction qui renvoie à l'usage profane sans que l'emploi soit expliqué, alors qu'au contraire une véritable réflexion sur le culte du souvenir pourrait être conduite.

Dans un autre registre, mais qui s'en rapproche tout de même, nous pourrions aussi évoquer la « Sainte-Alliance ». Celle-ci possède une logique religieuse dans la mesure où elle émane de trois souverains de droit divin qui s'associent pour contrer des idées libérales. Cependant, peu de manuels prennent le temps de définir la Sainte-Alliance. Ils se contentent de l'illustrer d'une gravure des trois souverains sous un crucifix. Le Quintrec de 2de cependant la définit : « alliance conclue en 1815 entre la Russie, l'Autriche et la Prusse pour maintenir l'ordre européen issu du congrès de Vienne et pour défendre la tradition chrétienne monarchique » (2010, p.176). Nous restons alors dans le versant politique du religieux. Le religieux apparait comme justification de l'action politique. Nous ne sommes plus dans le cadre d'un simple glissement sémantique.

# 16.2 Culte du chef et culte du maréchal

Au-delà de l'emploi purement métaphorique du vocabulaire religieux, nous trouvons dans les secteurs du totalitarisme et du régime de Vichy des références au culte de la personnalité.

Les manuels de 3e sont un peu plus prolixes à son propos que ceux de 1re. Le Bordas de 3e (2012, p.198) évoque le culte du maréchal, alors qu'il ne se manifeste pas du tout au lycée. Par ailleurs, alors que le concept reste globalement sans définition au lycée, il en reçoit de nombreuses dans les livres de collège. Le Nathan (2012, p.68) parle de l'« ensemble des rites pratiqués autour d'un homme assimilé à un dieu ». Le Belin (2012, p.52) fait plus simple en s'appuyant que la propagande : « adoration d'un chef organisée par la propagande ». Le Hachette (2012, p.74) de préparation professionnelle allie les deux orientations : « Adoration d'un chef à l'image d'un dieu relayée par la propagande ». Nous retrouvons, dans tous les cas, cette dimension religieuse, qui associe l'homme au divin dans la relation au chef des régimes totalitaires et de Vichy.

Au sein des manuels de 1re, le terme se manifeste principalement dans les secteurs de la déstalinisation. Le culte de Staline constitue l'un des éléments contre lesquels Khroutchev produit son rapport. Ils ne précisent pas, d'ailleurs, qu'il s'agit là de la

première occurrence de l'expression. Des extraits du rapport apparaissent dans le Hatier (2011, p.222), notamment.

Au sein de sa leçon sur les régimes totalitaires, à côté de la propagande, Le Quintrec note :

> « Le culte du chef. L'État totalitaire met en scène son chef infaillible. Staline est le Vojd, Hitler le Führer, Mussolini le Duce — trois mots qui dérivent du verbe "guider". Staline prétend conduire le peuple soviétique vers une société sans classe, où chaque travailleur accèdera au bonheur. Hitler veut régénérer la "race allemande" et guider vers la grandeur. Mussolini montre l'exemple aux Italiens : il est présenté comme un surhomme, penseur brillant et grand sportif » (2011, p.180).

S'il définit la construction autour du personnage, il laisse de côté la dimension cultuelle les valeurs mises en avant par le régime justifient l'autorité du chef.

Seul le Cote (2011, p.208) lui accorde une double page qui s'organise autour de documents issus de l'URSS stalinienne, de l'Allemagne hitlérienne et de l'Italie mussolinienne. Elle se compose de quatre parties : les qualités du chef, son pouvoir, son lien à la population, sans oublier les moyens de la propagande. Dans cette construction, nous n'entrons donc pas dans une explication du culte de la personnalité, ou dans le rapport qui pourrait le rattacher à une quelconque manifestation religieuse. Le culte semble une composante de la propagande.

# 16.3 Du religieux au patrimonial

Nous aurions pu intituler cette partie du cultuel au culturel. Nous avons déjà pu évoquer l'usage dans la période moderne de figures issues de la mythologie grecque à des fins artistiques. Nous pourrions plus amplement traiter de la patrimonialisation des constructions religieuses. À ce sujet, le premier secteur du premier domaine des manuels de T$^{le}$ aborde les patrimoines urbains de Jérusalem Rome et Paris.

C'est naturellement la ville de Jérusalem qui possède le plus de références croisées au patrimoine et à la religion. Les auteurs insistent surtout sur l'aspect politique. Les édifices marquent la présence des trois monothéismes dans la ville. Le Hachette écrit ainsi :

> « La longévité du conflit donne aux combats pour les Lieux saints, pour la terre, pour l'histoire, une violence accrue. L'instrumentalisation de la foi alimente aussi souvent intolérance, haine et fanatisme. La confusion est devenue inextricable entre l'identité religieuse, patrimoniale et politique. Pour autant, les nombreux musées, les sites historiques et religieux liés aux trois religions attirent des milliers de pèlerins et de touristes chaque année » (2012, p.34).

À travers Rome, le lien entre le religieux et le patrimonial change de forme. Les manuels évoquent, bien entendu, les monuments, mais renvoient aussi au rôle joué par

l'Église dans la préservation ou l'embellissement. À Paris, enfin, la religion s'efface derrière les vestiges politiques, pour autant les deux se lient à travers les marques d'une sacralisation du pouvoir.

À travers la notion de patrimoine, nous en arrivons à l'étude du religieux dans ce qu'il laisse, souvent réemployé. Bien logiquement, les constructions que nous pouvons montrer sont principalement celles qui nous sont restées pour différentes raisons, qu'elles soient politiques, religieuses ou esthétiques, mais cela implique aussi un biais conséquent. Elles renvoient dans le silence les dimensions moins spectaculaires du fait religieux. À ce titre, le cas des mosaïques d'El Jem toujours présentées comme le martyr des chrétiens alors qu'elles illustrent simplement les jeux du cirque est emblématique.

# Synthèse

Ce court passage qui se voudrait traiter de quelques papillonnements du fait religieux nous laisse cependant une étrange impression. Les concepts qui apparaissent ne sont pas autochtones de l'histoire scolaire, ils découlent de l'histoire savante, pour ne pas dire de production antérieure. Le qualificatif de sacré a migré depuis le fait religieux afin de parler de réalités politiques ou stratégiques. Son emploi dans les manuels n'est pas interrogé, mais nous pouvons tout de même nous demander les raisons de sa présence. Laissons de côté le poids qu'occupent toujours la Première Guerre mondiale et la bataille de Verdun. L'usage non discuté du mot sacré dans ce cadre, comme dans celui de l'union politique qui se maintient durant une partie du conflit, nous parle aussi de la finesse du lien entre fait religieux et profane dans la société. Finalement, il n'y a pas de rupture entre les deux et les élèves comprennent la sacralité indépendamment de la religion. En comparaison, l'emploi du concept de Sainte-Alliance, qui réunit les souverains d'Europe orientale autour de la croix parait un point de transition entre les usages religieux et profanes du lexique.

Le cas du culte de la personnalité, culte du chef, de Staline ou de Pétain se trouve largement différent. Nous avons traité ce concept ici, avec le glissement du vocabulaire religieux vers le profane, mais nous aurions tout aussi bien pu l'associer à la religion civile. Le problème est sans doute proche, un culte rendu au pouvoir civil qui s'affuble des oripeaux de la religion. Nous pouvons cependant constater que ce culte n'est pas si présent que cela. Nous aurions pu nous attendre à retrouver une présentation dans tous les domaines traitant du totalitarisme ou de la Seconde Guerre mondiale. Dans tous les cas, il constitue un outil de propagande mis en place par le régime, parfois lié au charisme du leadeur.

Le vocabulaire et le fonctionnement du fait religieux deviennent des moyens de la communication politique ou de celle des médias. Nous retrouvons alors une organisation qui laisse de côté le fait religieux au niveau du logos pour rencontrer de simples désignations qui s'inscrivent dans la construction des différents évènements qui la concernent.

# Conclusion générale

Que dire donc du fait religieux ? À vrai dire, pas grand-chose. Le premier constat que nous pourrions faire est qu'à l'exception du cas étatsunien, anomalie éphémère, le fait religieux n'apparaît jamais explicitement. Ce que nous rencontrons, principalement, relève des religions qui parcourent les programmes. Les élèves les visitent selon les périodes que se partagent les différents niveaux. Liés aux religions, nous retrouvons encore des modes de gestion de celles-ci. Ces derniers renvoient à la laïcité dans la plupart des cas, ou au concept de religion civile. Dans les marges des religions, de ce fourre-tout que nous avons tenté d'ordonner nous retrouvons encore quelques usages profanes d'un vocabulaire spécialisé. Pour autant, malgré ce manque explicite, pouvons-nous véritablement exclure la présence du fait religieux ? Ce concept diplomatique a cela de bien qu'il peut recouvrir de nombreux éléments et ceux que nous avons abordés permettent d'entrevoir ses contours.

- Histoire scolaire

Avant de traiter des religions, nous devons dans un premier temps constater le fonctionnement de l'histoire scolaire dans ces manuels. L'organisation thématique pourrait les établir dans leurs propres temporalités, au lieu de ça elles restent contraintes par les mouvements du siècle. Seuls les domaines de 6$^{e}$ et 5$^{e}$ sur les origines des monothéismes abrahamiques s'inscrivent dans l'histoire religieuse. Pour autant, nous avons pu voir que rien ne parait simple là non plus. Les origines se confondent avec un enseignement des religions. Les secteurs subissent encore des contraintes qui résultent de la forme des programmes et de l'organisation de la discipline. Le poids du paradigme de la visite des œuvres conduit à des rencontres qui restent inscrites dans la logique de sujets profanes et politiques. Si la dimension sociale apparaît de temps à autre, comme l'histoire des idées, la majorité des domaines renvoient finalement à des constructions politiques ou à leurs bornes. Cette construction nous montre dans un premier temps que le fait religieux ne se trouve pas exclu du cours normal des programmes. Il s'y intègre comme une multitude d'objets.

Au-delà de cette structure de la discipline, nous pouvons observer des constantes dans la forme que prend l'enseignement de l'histoire. Avec la TAD, nous définissons la didactique comme la science qui étudie les conditions et contraintes qui pèsent sur la diffusion des complexes de praxéologie ou de leurs parties dans la société et ses institutions. Nous en sommes venus à nous interroger sur ces complexes de praxéologies présents dans la discipline, leurs constructions comme leurs organisations et les contraintes qui pesaient sur elles. Ces questionnements se rattachent à d'autres, plus profonds, qui concernent les raisons de cet enseignement ainsi que sa nature. Par le

passé, l'*historia magistra vitae* offrait aux élèves et lecteurs un ensemble de comportements possibles, des organisations praxéologiques qui pouvaient les aider. Les récits diffusaient des éléments de morales qui appartenaient à leurs théories. Avec l'histoire scientifique, le bloc du logos porte sur la représentation comme technique, en plus de propos sur le temps, l'histoire ou le monde. Les sources comme les déductions font apparaître la structure. Pour autant, nous notons que l'histoire scolaire se caractérise entre autres par l'absence des discours.

Les représentations reprennent les organisations distinguées par Antoine Prost avec d'une part des tableaux qui correspondent à des éléments stables dans le temps et de l'autre des récits qui renvoient à des évolutions. L'analyse des programmes a mis en lumière des ensembles de tâches qui évoquent ces techniques différentes à travers les infinitifs : « décrire » et « raconter ». L'association qu'elles rencontrent le plus souvent avec le verbe « expliquer » donne corps aux deux blocs de l'organisation praxéologique. L'histoire transmet à la fois la technique, l'enchaînement des faits, et le discours sur ceux-ci. Nous pouvons alors mettre à jour un discours sur les actions des personnes et des institutions. Il transmet à la fois des explications sur les comportements des personnes et des institutions ainsi que des théories sur le monde qui renvoient aux considérations des auteurs et de notre époque, parfois sans différence entre les deux.

Nous retrouvons alors l'existence d'organisations praxéologiques locales et générales. Les secteurs et les domaines construits autour de problématiques singulières diffusent des théories importantes tout à la fois sur la société que sur les personnes et les institutions passées. Les théories ne sont pas nécessairement explicites, mais nous retrouvons de temps à autre des allusions au fait religieux.

Le fait religieux apparaît donc, à la fois comme objet du récit et comme explication du comportement des personnes, des choix des institutions, justifications des péripéties et de leur organisation. Une distinction se creuse entre la croyance et la pratique. En fonction des croyances qui se cachent derrière, certains gestes peuvent s'intégrer dans le fait religieux. Parallèlement, des pratiques d'apparence religieuse peuvent relever de choix tactiques ou politiques. Les frontières entre les faits religieux et profanes s'effacent.

En dehors de ces éléments, nous retrouvons encore d'autres notions à la limite du perceptible. Dans les ombres des doubles-pages, des notions religieuses informent sur ce que les auteurs des manuels estiment connu ou inconnu des élèves, mais nécessaire au système didactique. Il contribue à montrer les variations qui séparent les auteurs.

- Religions, périodes et niveaux

Prises dans le cours de l'histoire scolaire, les religions se construisent finalement dans des cadres historiques particuliers. Plus que des ensembles cohérents, nous constatons que les religions obéissent aux périodes, mais aussi aux problématiques des domaines.

Le fait religieux occupe une place plus importante pour les sociétés antiques et médiévales. Au cours de ces périodes, les trois monothéismes abrahamiques se développent alors que les polythéismes contribuent à structurer les autres civilisations. Si la période moderne permet la rencontre du protestantisme, ou des religions précolombiennes, l'occident européen ne s'explique plus par le christianisme.

Nous touchons à un point essentiel de l'histoire scolaire. Malgré quelques ouvertures sur les mondes lointains, elle reste centrée sur le continent européen. Nous sentons alors le poids de la civilisation et de la société dans lesquelles les œuvres sont produites et que la discipline a vocation à enseigner. Le fait religieux apparaît donc principalement dans ce cadre bien défini. Le christianisme et plus encore le catholicisme caractérisent la civilisation et occupent plus d'espace que les autres.

Nous assistons à une chute de la place de la religion dans la société avec la progression dans le temps. Les pratiques religieuses occupent le centre de certaines civilisations antiques. Le christianisme sert d'angle principal, en 5e et en 2de, dans l'étude du Moyen-Âge, mais il s'efface dans la période contemporaine. L'acteur est alors le profane, la République ou le siècle. À l'exception notable des États-Unis, les sociétés occidentales semblent abandonnées par les religions. Le cas français qui occupe logiquement la position centrale organise la laïcité et l'enfermement du fait religieux dans la zone privée. Cependant, ces sujets permettent les seules mises en lumière du religieux pour les XIXe et XXe siècles. Celui-ci abandonne les commandes et n'apparaît que pour montrer les tensions dans la société sécularisée.

Compte tenu de la structure chronologique de l'histoire dans les niveaux du secondaire, ce renvoi du fait religieux dans les périodes les plus anciennes entraîne différentes conséquences. Nous pouvons voir se dessiner une théorie du religieux comme fixé dans une époque lointaine, celle de leurs origines. Parallèlement, les sociétés marquées par le religieux, construites par lui et sur lui semblent avoir disparu. Le seul contrexemple occupe le secteur étatsunien de Tle. Les autres apparitions du religieux évoquent ensuite des conflits politiques et géopolitiques. En conséquence, les religions se retrouvent principalement en 6e et 5e pour le collège et en 2de, dans une moindre mesure, pour le lycée. De facto, elles sont exclues du brevet ou du baccalauréat.

Le rembobinage de l'histoire dans les deux institutions du secondaire conduit au visionnage d'objets à plusieurs moments. Les élèves visitent ainsi la religion hellénique en 6e et 2de. Ils rencontrent le christianisme occidental médiéval en 5e et 2de ou encore la laïcité française en 4e et 1re. Nous pouvons alors constater que ces objets diffèrent en fonction des niveaux. Les contours diffèrent, mais aussi l'organisation des faits et les explications qu'ils reçoivent. Nous retrouvons alors le poids du découpage de la discipline dans les domaines et les secteurs qui encadrent leurs apparitions. En fonction de ces mises en intrigues et du discours qu'elles portent sur les évènements, les objets ne se ressemblent plus. La présence d'un objet dans les programmes doit donc être temporisée par l'organisation dans laquelle il s'inscrit.

Le fait religieux n'est pas un, il est multiple. Les religions ne sont pas toutes logées à la même enseigne non plus que les civilisations. Nous avons pu ainsi mettre en lumière des relations entre des civilisations religieuses et d'autres non. Ces constructions découlent peut-être de l'image qu'elles possèdent dans la société. Nous pensons difficilement à l'Égypte antique sans les monuments qui la couvrent. L'aspect patrimonial des illustrations contribue sans doute à ce choix à travers la mise en avant de l'architecture. Nous rencontrons alors une contrainte inhérente à la production d'ouvrages de plus en plus esthétiques. Enfin, une autre interprétation relève encore de l'économie des manuels qui sont des œuvres. Les auteurs ne peuvent pas excéder un nombre de pages relativement homogène. Au milieu de tous les thèmes, nous trouverions normal de les organiser en orientant les civilisations. Cependant, ces angles d'approche découlent des programmes. Dans le cas de la 6e, par exemple, la présentation religieuse des Gupta et économique des Han apparaît dès la prescription.

L'organisation des manuels et le rôle des images contraignent une nouvelle fois le fait religieux à travers les illustrations. Sans entrer nécessairement dans le cours lui-même, l'aspect religieux perdure comme une ombre. En lisière de l'équipement praxéologique, toutes les représentations des villes antiques, médiévales ou modernes accordent une place aux sanctuaires. Les œuvres qui illustrent les arts ou leurs évolutions possèdent encore un lien parfois étroit avec la religion. Pour autant, comme nous le notions plus haut, nous nous retrouvons là dans les marges. La religiosité n'est pas nécessairement expliquée. Elle contribue néanmoins à la représentation des sociétés passées et des religions. Cependant, hors des deux premiers domaines de Tle, le religieux quitte les illustrations en même temps que les cours. Cette facette en lisière de l'enseignement contribue au flou qui cerne le fait religieux.

Au-delà de ces considérations générales, nous pouvons dresser quelques conclusions qui abordent les religions elles-mêmes. Au cours de notre recherche, nous avons ainsi choisi de reprendre séparément l'analyse des religions antiques et exotiques. Celles-ci n'obéissent pas aux mêmes contraintes que les monothéismes. Deux causes peuvent l'expliquer. Premièrement, les religions abrahamiques occupent une place centrale dans la civilisation, au niveau de l'échelle des niveaux de codétermination didactique. Deuxièmement, elles découlent de la focalisation de la discipline sur l'occident. Comme conséquence, nous découvrons rapidement que les trois religions abrahamiques possèdent au moins un secteur sur leurs origines.

- Les religions antiques et exotiques

Toutes les civilisations possèdent un versant religieux. Les manuels évoquent des cultes lointains qui n'occupent qu'un espace réduit dans la société. Dans leurs pages, sur des sociétés antiques ou exotiques ils apparaissent parfois à travers un mot, une allusion. Pour autant, le religieux se manifeste toujours dans le cadre d'une civilisation, d'un espace politique ou social. Le fait religieux s'incarne donc comme un trait de civilisation et un objet politique.

Le pouvoir et les croyances apparaissent intrinsèquement liés. Au-delà, le fait religieux s'avère principalement monumental et exceptionnel. Les pratiques quotidiennes ou populaires sont laissées de côté au profit des rites funéraires pharaoniques, des sanctuaires bouddhistes ou encore de la guerre fleurie. Les croyances se glissent derrière ces grands moments. Elles apparaissent seulement quand le cours en manifeste le besoin. Parfois, derrière le mot croyance ne se retrouvent que des pratiques. Le lexique semble poser quelques questions. S'imposent alors deux contraintes fondamentales. Premièrement, la distance qui nous sépare de ces civilisations, souvent éteintes, ne laisse apercevoir que les œuvres emblématiques. Ensuite, les problématiques affectées par les prescripteurs écartent la religion au profit du politique, création de l'État dans l'Orient ancien ou de la citoyenneté dans l'Athènes de 2de.

À défaut de quelques sujets sur la religion égyptienne, grecque, les arts bouddhistes ou africains, la religion s'inscrit dans des organisations praxéologiques liées à la société. Si nous pensions à l'organisation des cités-États mésopotamiennes, le fait religieux apparaît dans le niveau technologique, il renvoie à un discours sur le souverain et son lien avec la divinité tutélaire. Il porte encore une théorie du polythéisme et de l'influence divine sur la société et la nature. Le roi doit être obéi, car il garantit l'ordre naturel et social. Nous retrouvons alors le poids d'une théorie commune sur l'orient ancien, celle d'une imbrication du naturel, du social et du religieux. Le niveau technologique apparaît explicitement dans le texte, mais le théorique transparaît et lie les organisations générales ou régionales.

Ces religions exotiques suivent des constructions presque stéréotypées. Le vocabulaire reste occidental et ne correspond pas nécessairement aux réalités de l'époque et de la religion. Polythéismes, animismes ou paganismes effacent les réalités des peuples et simplifient des formes variées. Le poids du lexique s'impose à nouveau. La normalisation touche alors ces cultes qui ne connaissent ni origine ni fin, et encore moins d'évolution. Plusieurs centaines d'années se compressent quand un objet anachronique vient illustrer un texte ou un autre. Nous revenons aux contraintes qu'observait déjà Michel Verret sur le besoin de programmabilité. Les religions doivent entrer dans les formes de l'enseignement scolaire, devenir des catégories finies. Des religions issues de civilisations et de temporalités différentes doivent prendre part au temps occidental. Les millénaires d'histoire égyptienne se résument au passé impersonnel d'une situation initiale. La construction de ces mondes exotiques suit finalement la forme canonique du tableau.

- Les christianismes

D'un extrême à l'autre, nous trouvons la religion la plus présente du corpus. Le christianisme se rencontre à de nombreuses reprises. Si la 6e le montre dans ses langes, son temps fort reste le Moyen-Âge occidental. En 2de comme en 5e, il donne l'un des cadres principaux pour l'approche de la civilisation. La sixième commence directement avec les empires du Haut-Moyen-Âge. La religion occupe le centre de toutes les définitions, elle fixe le temps et la structure de l'espace. Elle apparaît essentiellement

sous la forme de la chrétienté occidentale. La fin de 6e montre les liens entre Constantinople et Aix-la-Chapelle qui se lèvent sur les ruines romaines alors que les autres royaumes ou l'empire musulman restent dans le silence. Le lycée offre l'Église occidentale comme incarnation médiévale de l'Europe unie et la paroisse d'une société en construction. Le domaine, comme le programme, semble porter une théorie de l'unité européenne, notamment religieuse et culturelle.

Le Moyen-Âge dure mille ans, mais le christianisme n'y évolue pas. Les changements ne concernent pas la croyance ou la religion, mais l'institution. Les manuels de 2de abordent ainsi la construction du pouvoir ecclésiastique à travers la réforme grégorienne. La généalogie du christianisme pourrait prendre la forme d'un buisson avec quelques rameaux coupés, les hérésies cathares, et d'autres, féconds, l'orthodoxie ou les protestantismes. Les manuels lui donnent cependant l'image d'un arbre dont un tronc principal, occidental, connaît quelques branches aux évolutions parfois contrariées. Le schisme entre catholicisme et orthodoxie, qui peut apparaître en avance dans le Haut-Moyen-Âge de 6e, constitue souvent une séparation du tronc catholique. Il en va de même avec les protestantismes. Les christianismes extérieurs à l'Empire romain restent dans le silence. La religion incarne sa continuité comme source de l'unité. Dans tous les cas, les croyances ne semblent pas évoluer si ce n'est dans ces temps de rupture et de séparations qui montrent des tableaux qualitatifs sans expliquer les causes de ces distensions.

Nous pouvons cependant noter, dans le cas du domaine médiéval de 2de, de brèves allusions à un fait religieux quotidien. Il renvoie même parfois les différences entre les croyances des humbles et celles des puissants. Cette ouverture est permise par l'angle du secteur, qui permet d'observer toute la société au prisme des croyances et des pratiques. Cet aspect se retrouve d'ailleurs au sein du secteur étatsunien de Tle.

Comme dans le cas des religions exotiques, les christianismes apparaissent lissés dans le cours normal de l'histoire scolaire et dans celui des civilisations, à l'exception des origines sur laquelle nous reviendrons plus loin. Dans tous les cas, ils sont liés aux pouvoirs politiques dans la société médiévale comme dans les explosions de la modernité. Les guerres de religion s'inscrivent dans la construction de l'État français et non pas dans celle du protestantisme. Cette relation se retrouve enfin dans la période contemporaine, avec le rapport que la République, dans une autre construction, peut tisser avec les christianismes.

Les pratiques religieuses par nature ne sont pas très nombreuses en dehors des secteurs qui affirment leur engagement religieux. Ici encore, la dimension profane ou religieuse d'un acte dépend grandement du bloc du logos. La croisade évoque souvent un outil politique papal pour le contrôle de la société chevaleresque, alors qu'elle incarne un profit possible pour les seconds né des maisons nobles.

Le christianisme s'efface avec la période contemporaine, à l'exception du secteur américain. Celui-ci constitue une lourde exception. Il nous renseigne aussi sur l'histoire

de la France qui émane du secondaire. L'aspect religieux s'efface devant les éléments politiques et culturels. Il n'apparaît que dans les tensions entre la République en construction et les différents cultes, le catholicisme du XIXe siècle ou l'islam de la fin du XXe siècle. Nous retrouvons presque une théorie de la société française, comme sécularisée, laïcisée et complètement émancipée de l'aspect religieux. Cette laïcité connaît d'ailleurs des définitions strictes et bornées qui ne reçoivent d'ouvertures que dans les pages de T^le. Pour autant, la présence de cette alternative américaine permet encore de montrer une religion qui s'adapte et qui évolue en parallèle à la société et sa structure politique. Nous nous trouvons finalement dans une situation opposée à la France et au catholicisme, dans la mesure où les problèmes contemporains liés à la laïcité ne concernent pas le christianisme, mais l'islam.

- L'islam

Avec l'islam, nous trouvons une religion qui occupe une place importante dans les médias et la société française. C'est tout naturellement que nous pouvions nous attendre à la retrouver dans les manuels. Pour autant, s'il bénéficie d'un secteur/domaine autonome, il n'apparaît par la suite que comme l'antagoniste d'une histoire occidentale.

La religion musulmane ne semble pas non plus connaître de variation ou d'évolution. Elle reste la même depuis l'Hégire, tous les pays croient et pratiquent à l'identique. Nous notons cependant qu'après un bref effacement dans la période moderne, qui ne la voit qu'à travers la rencontre de Constantinople dans les manuels de 2^de, elle se manifeste à l'époque contemporaine. Dans un premier temps, elle prend l'aspect d'un problème, d'une situation de crise. Elle contribue aux luttes de décolonisations via quelques allusions à la foi des combattants du FLN. Mais on parle surtout des musulmans comme communautés avec la partition de l'Inde avec Ali Jinnah, lorsqu'il apparaît. Ce résumé efface l'aspect religieux, nous le trouvions d'ailleurs déjà au Moyen-Âge. Ensuite, l'islam joue un rôle dans la période récente à travers les conflits proches orientaux, et plus largement le terrorisme islamique. Encore une fois, les définitions varient autour d'une même idée. L'islamisme se résume alors à une vision politique de la religion, sans distinction entre la république iranienne et les terroristes d'al-Qaïda.

De l'islam finalement, nous ne savons pas grand-chose. Le secteur de ses origines renvoie à la révélation du Coran et au personnage de Mohammed (sans qu'il y ait de consensus dans la graphie de son nom) ainsi qu'aux cinq piliers de l'Islam. Le jihad intervient plus loin dans les secteurs sur l'expansion occidentale. Pour autant, nous pouvons noter que ces manuels présentent de l'islam un aspect martial et belliqueux qui se résume souvent aux conquêtes. Les actions des musulmans et de Mohammed reçoivent des justifications politiques plus que religieuses. Dans tous les cas, les manuels, à l'exception d'une occurrence en seconde, ne reviennent pas sur les croyances ou les pratiques musulmanes.

- Le judaïsme

La première religion abrahamique subit finalement un traitement similaire à celui de l'islam. Passé son secteur des origines, refoulé en 6e, il ne reçoit plus d'attention. Les références se limitent à des mentions de la communauté. Un seul manuel de 2de traite de leurs présences dans l'Occident chrétien. Celles-ci se traduisent souvent par les troubles qui l'entourent, des gestes antisémites médiévaux ou contemporains, par les conflits qui éclatent autour de l'établissement d'Israël. Quelques rappels reviennent en Tle, dans les secteurs qui abordent le patrimoine hiérosolymitain ou les religions étatsuniennes. Dans ce dernier cas, cependant, il ne s'agit que de rares allusions à l'existence de différentes communautés.

Les manuels transmettent peu d'éléments qui concernent la religion en elle-même simplement quelques allusions aux lieux de cultes ou aux fêtes. Les origines reposent sur l'histoire de l'organisation de la bible et les raisons qui ont poussé à cette écriture ou à l'évolution de la religion des Hébreux vers le judaïsme rabbinique.

- Le curieux problème des origines

Nous retrouvons finalement une forme commune dans les secteurs sur les origines des religions abrahamiques. Ceux-ci semblent hésiter entre un enseignement de la religion et de son histoire. Il en résulte une image fixe des trois monothéismes, le récit profane l'emporte sur la religion, alors que le contrat didactique apparaît battu en brèche par l'introduction dans le milieu d'illustrations anachroniques. Les trois livres dans leurs écritures comme dans leurs réceptions occupent une large part de la construction. Enfin, le judaïsme et le christianisme dont les origines composent un domaine autonome extraient le premier de son aire géographique et culturelle pour l'associer au second dans l'histoire romaine. Le premier subit donc le poids de la domination du christianisme dans la civilisation, alors que les deux s'inscrivent finalement dans le temps politique.

Cependant, les trois monothéismes ne reçoivent pas la même construction. Le judaïsme s'organise en deux parties et renvoie généralement à une histoire du peuple hébreu. La rédaction de la bible, comme moment, se justifie par le poids des états conquérants la région. Parallèlement, cette histoire s'étend à la diaspora et ses débuts et oublie que c'est précisément à ce moment-là que le judaïsme apparaît. Ses évolutions depuis le polythéisme jusqu'au monothéisme en passant par la monolâtrie ne se manifestent pas ce qui efface le lien entre la religion juive et son milieu. Par ailleurs, les propos de la Bible ne sont que très rarement mis en question.

Le secteur sur les origines du christianisme continue celui du judaïsme en ajoutant parfois quelques informations sur le premier. Comme lui il dessine les contours d'un objet qui n'évolue pas et ne doit pas évoluer. La relation à la religion juive apparaît logiquement, mais les ruptures ne sont pas très nettes alors que des œuvres encore une fois anachroniques illustrent des passages bibliques rarement remis en cause. Nous pouvons par ailleurs observer une opposition entre deux constructions de l'Église primitive. Certains manuels la montrent établis par Jésus, d'autres la rattachent à ses

apôtres et les premières communautés. L'histoire du judaïsme porte une large part profane à travers celle des Hébreux, alors que le christianisme se mêle au siècle dans la conquête et la domination de l'Empire romain.

Les origines de l'islam reprennent ce modèle. Cependant, les récits sont laissés de côté et le Coran parfois remis en question. La religion elle-même n'apparaît que comme un point de détail dans l'établissement de l'empire et de la civilisation musulmane. Le Coran n'occupe pas beaucoup plus d'espace que Bagdad et certainement moins que la conquête du premier État musulman. Une nouvelle fois, les illustrations sont souvent anachroniques. Nous pouvons cependant remarquer un déséquilibre entre cette construction et les deux autres. Par ailleurs, nous devons noter que la présence des origines de l'islam dans le cadre du programme de 5e crée encore une fois une rupture dans la temporalité. L'hégire et les premières conquêtes musulmanes interviennent presque deux-cents ans avant le couronnement impérial de Charlemagne abordé en fin de 6e.

Nous pouvons finalement noter que ces secteurs relèvent de temporalités différentes de celle de l'histoire. Elles creusent une brèche dans les programmes en se dissociant de l'histoire. Cela traduit peut-être l'importance de ces objets, ou la tentative d'ériger les secteurs comme des enseignements autonomes des religions. Cette organisation tranche avec le fonctionnement normal de la discipline et sa structure chronologique.

- Les religions instituées, des produits finis

Ces exemples composent des religions comme des objets finis. Nous retrouvons une logique qui émane de la transposition didactique et du fonctionnement de la discipline. L'objet enseigné doit être programmable, et pour ce faire il ne peut pas conserver toutes ses variétés. Les manuels mettent en lumière l'existence de rupture, le schisme, la réforme, le christianisme et l'islam, mais celles-ci n'apparaissent pas nécessairement comme des évolutions. Un instant, un personnage, une action politique dont les causes et les raisons ne sont pas explicites créent ainsi une rupture. Parallèlement, nous pouvons noter que si les manuels tracent les transitions d'un monothéisme à l'autre, les liens entre un polythéisme et un monothéisme disparaissent. Dans une optique similaire, nous pouvons constater l'absence de liens entre l'hindouisme et le bouddhisme, le djaïnisme ou le sikhisme (celui-ci, qui est extrêmement rare, n'est pas non plus relié à l'islam). Ce qui caractérise finalement une religion se retrouve dans l'unité.

- La religion dans la civilisation

Un corollaire de cette unité se retrouve dans l'identification, à quelques exceptions près, d'une civilisation et d'une religion. Nous croisons ainsi une civilisation musulmane et une chrétienne. Les zones de rencontres ou les situations de coexistence restent rares. Le Moyen-Âge de 2de montre la progressive exclusion des autres religions. L'islam ne se retrouve alors plus que dans les marges géographiques, le judaïsme dans les marges urbaines et le paganisme dans les marges rurales. L'empire Gupta et les États-Unis offrent les seuls contrexemples à travers le pluralisme, malgré quelques frictions. Dans le

cas de Constantinople moderne, que nous rencontrons en 2de, la coexistence résulte de besoins commerciaux et de marchands méditerranéens dans une capitale portuaire. Les autres civilisations semblent montrer des constructions vers la normalisation. Les empires africains médiévaux connaissent ainsi la disparition des religions traditionnelles au profit de l'Islam. Les animismes se retrouvent alors seulement dans les sociétés initiatiques et les campagnes. Il s'agit peut-être là d'une théorie du religieux transmise dans les manuels, celle d'une nécessaire unité et institutionnalisation. Nous notions par ailleurs que les religions moins structurées, paganismes européens ou africains, se retrouvent dans le silence, qui peut résulter d'un manque de sources. Et nous ne parlons pas des nouvelles formes de spiritualités qui n'apparaissent que dans le cadre étatsunien.

- La religion dans le contemporain

Nous aurions tout aussi bien pu écrire « les religions un objet passé ? » en insistant sur le point d'interrogation. Dès le XVIIIe siècle et les Lumières, le catholicisme est écarté. Les philosophes et le pouvoir politique laïque prennent le premier plan. La religion devient alors un terrain d'action, une ennemie de la paix ou de l'édification du pouvoir central qu'elle servait antérieurement. Le concordat de Napoléon Bonaparte permet de rétablir la paix dans la France postrévolutionnaire. La religion est alors au service du politique. La loi de 1905 et toute la IIIe République apparaissent ensuite comme un moment de libération. Finalement, en 1re nous constatons les troubles autour de la laïcité qui ne découlent que de la présence de l'Islam, au niveau français comme géopolitique. Il ne s'agit plus de la religion de tous qui s'efface dans la normalité, mais d'évènements qui brisent cette normalité et provoquent des crises.

Le cas étatsunien constitue une limite à ce raisonnement. Le secteur éphémère renvoie finalement une présence pacifique de la religion contemporaine dans une société occidentale. Pour autant, les conflits apparaissent autour de la gestion de la laïcité. Ce contrexemple nous interroge sur la construction du reste de la contemporanéité, de la laïcité et de la société française. Le secteur dessine une anomalie, qui contribue à théoriser la sécularisation contemporaine.

Les domaines du temps présent nous renvoient aussi aux marges plus ou moins claires dans lesquelles le vocabulaire ou les figures se sont matérialisés. Le religieux contemporain se retrouve dans les édifices et les œuvres qui glissent d'un usage cultuel à des usages culturels. Les manuels de Tle parlent particulièrement de ces constructions. Ils présentent des sanctuaires dont les visites renvoient au tourisme, au patrimoine et aux revendications politiques. Le vocabulaire impose un autre mouvement. Le lexique devenu profane pourrait laisser penser une diffusion du fait religieux vers des formes différentes, mais les manuels n'interrogent pas ces nouvelles formes sous cet angle. Nous retrouvons par exemple la qualification de « sacré » sur des unions ou des voies, mais plus encore l'emploi du concept de « culte » de la personnalité. Dans tous les cas, ces emplois découlent d'usage propagandiste ou communicant sans interrogations sur leurs significations.

- Les théories sur les époques et la place du religieux

Dès lors, nous pouvons mettre en lumière différents éléments de théories qui encadrent l'histoire scolaire et qui la comprennent. Ces éléments dépassent les récits et contribuent à la définir. Nous retrouvons par exemple une théorie sur la place du religieux comme constitutif de toute civilisation. Toute société étudiée donne l'occasion à la visite superficielle de ce versant. Même si la France contemporaine l'a refoulé à travers la laïcité, il ne s'agit que d'un moyen légal et philosophique de le contrôler. Car finalement, la puissance de la religion renvoie à des périodes antérieures.

Ensuite, les religions apparaissent cohérentes et unifiées. Elles excluent l'existence d'un fait dissocié d'une institution. Même si ces constructions relèvent d'un besoin de la discipline qui doit posséder des objets finis, elle va de pair avec une théorie de la religion. C'est un peu ce que nous retrouvons dans l'histoire des civilisations africaines et l'organisation de ces états vers la conversion à l'islam. Nous pouvons noter encore une marge dans le cas des États-Unis, des créoles, du Moyen-Âge ou de l'histoire de l'Afrique. Dans ces quelques cas, les manuels introduisent parfois des variations dans la persistance de cultes populaires ou l'émergence de nouvelles spiritualités. Les premiers apparaissent pour disparaître au profit de l'unification, alors que les autres composent une évolution marginale.

Cette unification recoupe les catégories qui permettent d'en parler : monothéisme, polythéisme, animisme, paganisme ou religion. Il renvoie au poids de la société qui reste le lieu duquel sourd la production historique. Certains manuels évoquent la dimension péjorative du paganisme, les autres non. L'animisme, par ailleurs, évoque des réalités complexes et variées. Dans une autre ligne, nous pouvons encore interroger l'usage de la catégorie de religion pour parler du taoïsme ou du confucianisme. Le vocabulaire que nous employons traduit une interprétation occidentale et sécularisée de la société. Pour autant, la majorité des sociétés étudiées ne distingue pas nécessairement le profane du sacré.

Enfin, la religion institutionnalisée efface les variations qui peuvent l'accompagner. Si le monde hellénique repose sur un culte poliade et collectif, coexistent aussi des pratiques personnelles et familiales ainsi que les cultes à mystères. Ces derniers passent en dehors du capteur des manuels. Il ne s'agit pas nécessairement d'une théorie de la religion, mais d'une théorie du monde grec. Le versant politique à nouveau unitaire efface les formes de dissidence ou d'individualités. Nous retrouvons alors des théories sur les périodes. L'antiquité renvoie ainsi à une société centrée sur le religieux, celui-ci est lié à l'autorité politique et à son exercice. La religion est une affaire de groupe et de communauté, la foi individuelle disparaît complètement. Nous pouvons par ailleurs noter que l'espace manque encore.

Ces éléments théoriques dépassent les systèmes didactiques, ils se retrouvent à des niveaux généraux ou régionaux et traduisent l'enseignement de l'histoire lui-même et les religions comme des objets. Ils contribuent à expliquer les récits et les tableaux

rencontrés dans les doubles pages. Mais finalement, il s'agit d'interprétations du monde que la discipline et l'institution diffusent au-delà des objets singuliers. Nous retrouvons une définition de la religion qui doit participer à l'équipement praxéologique des citoyens. Simplifié, il ne les prépare pas à la présence du religieux dans la société, mais traduit la relation de l'État et l'école à celui-ci. Il peut entrer en conflit avec les théories qui existent dans la société que peuvent rencontrer les élèves dans d'autres institutions.

- La croyance comme technologie

En dessous de ces éléments qui relèvent des niveaux théoriques, nous rentrons dans la technologie, le discours sur les différentes techniques. Nous avons pu noter au fil de cette recherche l'absence d'un discours sur la construction du récit ou du tableau. La technologie constitue davantage des explications des choix des acteurs ou des institutions. Certaines d'entre elles relèvent des croyances. Nous en retrouvons à différents endroits, sous différentes formes. Elles font entrer dans le religieux des gestes apparemment profanes. Nous pouvons noter par exemple la guerre de conquête des souverains nordistes de la péninsule ibérique sur les royaumes musulmans. Elle aurait pu relever du simple conflit, mais la justification religieuse la positionne dans l'orbite de la geste sacrée. Une logique similaire s'applique à la guerre fleurie des Aztèques, comme dans les arts ou l'architecture. Les manuels qui présentent les « masques africains » comme des œuvres d'art introduisent des technologies religieuses au côté des explications sur la pratique artistique. Pour autant, ces mêmes masques transposés dans le contexte européen perdent ce versant.

Au-delà, nous retrouvons des justifications religieuses dans la geste politique, à travers notamment le lien qui unit les deux. Il apparaît dans les sociétés antiques comme modernes occidentales. Ici, nous ne trouvons pas tellement de différence entre la sacralité du souverain Mésopotamien et celle du roi de droit divin de France ou d'Angleterre. Cette sacralité explique le pouvoir détenu par le trône, sa possibilité d'agir et d'être obéi, mais elle se lie à la théorie de l'intervention des dieux sur la société et d'une cohésion des univers sociaux et naturels. Le pouvoir n'est divin que parce que l'on sous-entend la présence de Dieu au-dessus de lui, nous restons dans un lien étroit et une dimension intermédiaire.

La technologie religieuse explicite s'incarne encore dans les pratiques purement religieuses, les rites comme la messe ou la mise en pyramide des rois nilotiques. Le souverain se voit enterré avec des objets du quotidien parce qu'ils croient en des besoins dans le monde des morts.

- La religion comme technique

La religion se retrouve enfin au niveau de la technique. Il ne compose pas nécessairement celle-ci dans son intégralité ou sa raison d'être. Si les tâches demandent de raconter ou de décrire les cérémonies olympiques, les techniques reprennent les gestes. Ils se succèdent et la représentation s'organise. La technologie ne renvoie pas obligatoirement au fait religieux. Certains gestes ne se justifient que par le profane. Nous

pouvons ainsi noter que la prédication de Mohammed peut recevoir une simple explication tactique, un besoin d'unifier les tribus arabes. Cependant, les justifications peuvent relever clairement de la religion, de la croyance et de ce qui s'y rapporte. La procession religieuse des panathénées qui conduit tous les habitants de l'Attique vers le Parthénon est un rite religieux par définition. Il reçoit une justification, elle aussi religieuse dans les sacrifices à la déesse et le besoin de changer le manteau de sa statue. Des éléments théoriques se retrouvent au-dessus et envoient au polythéisme, à la dimension religieuse du politique ou politique du religieux, comme à l'influence de la divinité sur le monde. Parallèlement, la justification peut aussi renvoyer à des questions de politique interne ou externe, démonstration de force et d'unité.

Certaines techniques plus profanes peuvent laisser apparaître quelques éléments religieux. Le théâtre athénien que nous retrouvons dans les manuels de 2$^{de}$ constitue un exemple. L'art ne possède pas de dimension religieuse par définition. Le récit d'une pièce qui mentionne le sacrifice à Dionysos, ou replace l'évènement dans le cadre des grandes Dionysies lui donne cette dimension. Cependant, les justifications ne renvoient pas pour autant aux croyances des habitants de l'Attique.

- Quel fait religieux ?

Dans la masse des organisations praxéologiques que diffuse l'histoire scolaire du secondaire, le fait religieux n'occupe qu'une place parmi d'autres. Le concept est absent. Nous sommes face à un ensemble de religions que l'histoire principalement occidentale rencontre. Elles peuvent parfois manifester des velléités d'autonomie vis-à-vis du cours normal des manuels et de leurs temporalités, mais elles restent tributaires des constructions générales. Cette recherche nous a donc permis de constater que les manuels traitent des religions et de théories du religieux. La dimension temporelle et l'éphémère de toutes les constructions excluent l'existence d'une construction autonome.

Malgré ces points, nous devons noter que cette recherche porte en elle de nombreuses limites. Le choix de nous consacrer aux manuels nous éloigne ce qui est enseigné. Plus encore, l'édition impose des contraintes autonomes. Au-delà du support, notre focalisation sur une courte période nous borne à la réalisation d'un tableau. Nous avons pu noter le poids de cette production synchrone, mais nous n'ignorons pas que la situation a évolué. Par ailleurs, nous avons choisi de nous intéresser au cœur du secondaire en ne regardant pas l'enseignement professionnel et technique. Pour autant, les différences pourraient être pertinentes afin de mettre en lumière l'équipement praxéologique fourni aux élèves de filières moins « prestigieuses ». En dessous, en resserrant la focale sur les seuls éléments liés au fait religieux, lexique et illustration, nous avons écarté les autres composantes. Nous ne pouvons pas éclairer le poids du fait religieux par rapport aux autres composantes.

Nous n'avons pas voulu faire la liste de ce qui aurait pu être enseigné, de l'infini qui se trouve en dehors de la ligne prescrite et interprétée. Notre refus de montrer des

« erreurs » par rapport à l'histoire savante et aux sciences des religions renvoie aussi à une interrogation sur la nature de la TD. Compte tenu de la forme de l'histoire scolaire, du paradigme de la visite des œuvres et des attentes qui pèsent sur le système scolaire, nous ne pensons pas rencontrer de véritables erreurs. La prise en compte de cette construction comme un équipement praxéologique, des explications de la société et des représentations du monde dépasse largement la véridicité historique.

# Épilogue – les programmes continuent

L'histoire scolaire continue après le tableau que nous avons tracé. L'enseignement a connu de profondes évolutions à travers notamment le collège 2016, alors que le ministère envisage de modifier la structure du lycée. Deux cycles se partagent l'espace de ces quatre ans, la 6e termine celui de consolidation dans lequel elle rejoint les deux CM. Les trois autres années constituent ensuite celui d'approfondissement.

Dans le programme du cycle 3, l'histoire doit aider les élèves à se placer dans le monde, leur fournir des outils de la méthode pour traiter les informations et répondre à leurs interrogations. Avec sa sœur géographique, elle doit aussi permettre à l'élève de se situer dans l'espace, le temps et la société. Conjointement aux autres disciplines, elle contribue à la construction de l'esprit critique comme d'une culture commune, des vœux pieux éculés. Elle doit participer à l'apprentissage de l'expression. Elle doit évoquer les bases de la République et de la démocratie et contribuer à l'apprentissage des devoirs de citoyens, point qui relève de l'école primaire. Finalement, avec la géographie, elle occupe le rôle prioritaire du cinquième domaine :

> « L'enseignement de l'histoire a d'abord pour intention de créer une culture commune et de donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent. Il interroge des moments historiques qui construisent l'histoire de France et la confrontent à d'autres histoires, puis l'insèrent dans la longue histoire de l'humanité ».

Nous ne trouvons pas de grandes nouveautés dans cet ensemble d'éléments. La discipline dépasse toujours la simple diffusion de connaissances sur le passé. Dans la division programmatique, elle semble étrangement cousue. Finalement, les deux CM dessinent un récit français, qui débute en CM1 avec un domaine intitulé e*t avant la France* et se termine en CM2 par *la France des guerres mondiales à l'Union européenne*. À la suite, la 6e repart des origines.

La construction s'éloigne des programmes de 2008. Le niveau se découpe en trois domaines et remonte avant l'histoire dans le premier d'entre eux qui se termine par les premiers états, mésopotamiens ou égyptiens, après un passage par « la "révolution" néolithique ».

Le second domaine, cependant parait plus intéressant, intitulé : *Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C.* Le tableau récapitulatif l'introduit : « Ce thème propose une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques ». Il conduit l'élève à « confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances ». Les secteurs qui se partagent ce

domaine visitent la Grèce des cités, les mythes fondateurs romains, mais aussi la naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste. Nous rencontrons un ensemble de points intéressant. Le programme promet ce qui manquait finalement aux manuels que nous avons analysés. Le christianisme, enfin, se sépare du judaïsme ce qui peut permettre à celui-ci d'exister pour lui-même. Cependant, nous devons noter que ce domaine renvoie à l'émergence de concepts, la démocratie, la mise en scène du mythe et la construction d'un monothéisme.

Le dernier domaine accorde encore une place au fait religieux. Il aborde le christianisme au sein de l'empire après l'importance des mythes dans la romanisation. Enfin, dans un dernier secteur, les Han persistent dans leurs relations avec Rome. Tout n'apparait qu'à travers ce prisme, ce qui doit encore conduire à ignorer les christianismes hors de ses *limes*.

Les trois autres niveaux du collège s'inscrivent dans le quatrième cycle, qui possède ses propres motivations ; en son sein, l'histoire prend une nouvelle tournure, des implications qui la dépassent toujours. L'élève doit se familiariser avec la « dimension historique des savoirs ». La discipline doit encore jouer son rôle dans le domaine trois intitulé : *la formation de la personne et du citoyen*. Elle renvoie à la culture générale qui lui est préalable. Elle doit ainsi contribuer à diffuser un vocabulaire lié aux questions socialement vives.

> « Une attention particulière est portée aux liens à construire avec l'enseignement moral et civique, auquel l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 4 est étroitement lié, dans la perspective de la maitrise par les élèves en fin de cycle des objectifs fixés par le domaine 3 du socle commun, "La formation de la personne et du citoyen". »

Comme les autres disciplines, elle contribue à la formation du jugement. Comme dans le cycle précédent, elle occupe une place importante dans *les représentations du monde et l'activité humaine*. « Ils développent une conscience historique par le travail des traces du passé, des mémoires collectives et individuelles et des œuvres qu'elles ont produites. » La discipline contribue ainsi à permettre aux élèves à se positionner dans l'espace et le temps tout en leur transmettant une culture et une connaissance du monde.

L'introduction des enseignements d'histoire et de géographie renvoie encore à la présence et l'importance du patrimoine. Elle doit entre autres fixer des repères, mais aussi d'enrichir et de préciser la « connaissance du passé ». La discipline s'oriente autour d'une construction centrée sur la France parallèlement à une histoire globale.

Malgré les deux cycles, la progression suit le fil chronologique. Le programme prévoit ainsi de donner une « vision large de l'histoire » en privilégiant un enseignement essentiel dans la quête d'un « juste équilibre entre compétences et connaissances ». Si la 6$^{e}$ se bornait à l'antiquité, la 5$^{e}$ consacre deux domaines sur trois au Moyen-Âge, la 4$^{e}$ s'occupe des XVIIIe et XIXe siècles alors que la 3$^{e}$ renvoie aux XXe et XXIe siècles.

Les deux premiers domaines de 5e se tournent en partie au moins vers la religion. Le Moyen-Âge parait encore son âge d'or. Le premier domaine évoque ainsi la chrétienté et l'islam, entre les VIe et XIIIe siècles. Il aborde successivement les empires byzantins et carolingiens, en encourageant les dimensions religieuses dans la séparation entre les deux blocs ; la naissance de l'Islam jusqu'à la chute de Bagdad. L'espace méditerranéen qui sert de cadre doit permettre de traiter de l'islam en dehors du modèle antagoniste.

Le second domaine, toujours médiéval, se consacre à l'occident féodal laisse dans le titre du moins une place à l'Église. Cependant, la description des contenus montre une focalisation économique et politique. La seule référence religieuse se retrouve ainsi dans la phrase introductive :

> « La société féodale, empreinte des valeurs religieuses du christianisme, se construit sous la domination conjointe des pouvoirs seigneuriaux, laïques et ecclésiastiques. »

À travers le dernier domaine, l'accent passe sur la Renaissance et les XVIe et XVIIe siècles. Encore une fois, l'Europe tient le premier rôle. Le premier secteur renvoie ainsi à la découverte du monde, ce qui permet d'aborder deux figures impériales, Charles Quint et Soliman le magnifique en accordant peut-être un peu d'espace au monde musulman. Le second secteur porte sur les transformations intellectuelles à travers notamment la Réforme et les conflits qui s'en suivent. Cette association semble donc replacer les guerres de religion hors de la construction de l'État royal qui donne lieu au troisième secteur. La description des contenus mentionne cependant :

> « Les bouleversements scientifiques, techniques, culturels et religieux que connait l'Europe de la Renaissance invitent à réinterroger les relations entre pouvoirs politiques et religion. »

Une nouvelle fois, le religieux se rattache au politique. Dans ces deux premières années de collèges, il parait presque en recul. Aucun domaine indépendant ne lui est consacré et les secteurs semblent plus ambigus. La religion n'est jamais véritable actrice et la structure tourne principalement autour du politique, à l'exception du secteur sur *humanisme, réforme et conflits religieux*.

> « La classe de 4e doit permettre de présenter aux élèves les bases de connaissances nécessaires à la compréhension de changements politiques, sociaux, économiques et culturels majeurs qu'ont connus l'Europe et la France, de la mort de Louis XIV à l'installation de la Troisième République. »

Le niveau recoupe grossièrement celui que nous avons étudié. Le premier domaine, sur le XVIIIe siècle, accorde sans doute un peu d'espace à la question religieuse au sein de son secteur sur les Lumières. Elle constitue la seule mention explicite de la religion, cette présence paraissait très faible dans les manuels que nous avons analysés. Le second domaine *l'Europe et le monde au XIXe siècle* se consacre principalement à la révolution industrielle et à la colonisation. Cependant, sa prescription note : « Le thème est aussi l'occasion d'évoquer comment évolue la connaissance du monde et comment la

pensée scientifique continue à se dégager d'une vision religieuse du monde. » Cette approche nous replace dans la perspective que nous mettions à jour, à savoir le positionnement du christianisme comme frein au développement philosophique et scientifique.

Enfin, le troisième domaine reprend le dernier de 4e que nous avons pu étudier, à travers l'histoire du XIXe siècle politique français. Comme lui, il se termine dans la IIIe République et la séparation des Églises et de l'État. La prescription laisse envisager ce que nous avons pu constater, une laïcité liée à la République comme finalisation du chaos politique du XIXe siècle.

Le programme de 3e offre encore une construction habituelle en trois domaines, à nouveau : les conflits mondiaux, le monde depuis 1945 et la France après 1945. Nous retrouvons alors la première mention des « juifs ». Le développement ne présente aucune allusion à l'islamisme, mais le dernier secteur du second domaine, qui renvoie aux conflits depuis 1989, laisse lourdement envisager une telle présence. Enfin, cette histoire politique française qui conclut le collège accorde un regard à la société, mais celle-ci se borne aux années 1950 à 1980, ce qui laisse finalement peu de place pour traiter des interrogations religieuses qui émergent dans cette dernière décennie.

Avant les modifications du lycée qui se dessinent dans les rapports et les positions du ministre de l'Éducation, les programmes de 2de ou de 1re ES et L n'ont connu que des adaptations. Ceux de Tle se trouvent complètement remplacés dès 2013. Celui qui renvoie aux filières ES et L compose finalement une réduction de la mouture précédente dont le fait religieux semble une des principales victimes. Le premier domaine se limite aux mémoires et abandonne donc l'aspect patrimonial qui accordait une place importante à la religion. Le second referme l'ambitieuse fenêtre ouverte sur les États-Unis.

Les grandes modifications portent finalement sur la filière S et dès 2013-2014 pour la première et 2014-2015 pour la terminale. Ces programmes correspondent à un rétablissement de la discipline pour les scientifiques. Ils ne se trouvent plus si éloignés de ce que nous connaissons des autres. Nous retrouvons seulement trois domaines, le premier se limite à une introduction économique, le second aborde les guerres et les régimes totalitaires alors que le troisième se rapporte à la République face aux enjeux du XXe siècle. Nous pouvons immédiatement constater que « juif » constitue le seul mot que nous pourrions rattacher au champ lexical du fait religieux. Le dernier secteur pourrait sans doute l'aborder, mais la question religieuse n'apparait pas dans la mise en œuvre du secteur qui devrait la contenir et s'intitule *la république et les évolutions de la société française*.

Le programme de Tle tranche d'avec l'éphémère discipline optionnelle. Il se rapproche de son homologue des deux autres filières générales. Il reprend ainsi trois domaines, *le rapport des sociétés à leur passé*, g*randes puissances et conflits dans le monde depuis 1945* et *les échelles de gouvernement dans le monde*. Pour autant, aucune mention du fait

religieux n'apparait dans les mises en œuvre, si ce n'est la possibilité de l'aborder dans le traitement du Moyen-Orient comme foyer de conflits.

Le programme seul ne nous permet pas d'envisager de grands changements dans la représentation du fait religieux dans les manuels. Cependant, nous constatons qu'un certain nombre de points que nous avons relevés se maintient. Le fait religieux semble rester dans les niveaux de 6e, 5e et 2de alors que la disparition du secteur américain diminue sa présence relative en terminale. Les modifications profondes subies par le collège et celles qui s'annoncent au lycée ont sans doute des conséquences sur la construction du fait religieux.

# Manuels scolaires

- Belin


Arias, S. & Chaudron, E. (Dirs). (2009). *6e Histoire Géographie*. Paris : Belin.

Arias, S. & Chaudron, E. (Dirs). (2010). *5e Histoire Géographie*. Paris : Belin.

Arias, S. & Chaudron, E. (Dirs). (2011). *4e Histoire Géographie*. Paris : Belin.

Arias, S. & Chaudron, E. (Dirs). (2012). *3e Histoire Géographie Éducation Civique*. Paris : Belin.

Colon, D. (Dir.). (2010). *Histoire 2de*. Paris : Belin.

Colon, D. (Dir.). (2011). *Histoire 1re L,ES,S*. Paris : Belin.

Colon, D. (Dir.). (2012). *Histoire Term L,ES*. Paris : Belin.

Dagorn, R.-E. (Dir.). (2012). *Histoire-Géographie Term S.* Paris : Belin.


- Bordas


Dalbert, C. (Dir.). (2011). *Histoire 1re*. Paris : Bordas.

Dalbert, C. (Dir.). (2012). *Histoire Tle L/ES*. Paris : Bordas.

Dalbert, C. & Le Prado-Madaule, D. (Dirs). (2010). *Histoire Géographie 5e*. Paris : Bordas.

Dalbert, C. & Le Prado-Madaule, D. (Dirs). (2011). *Histoire Géographie 4e*. Paris : Bordas.

Dalbert, C. & Le Prado-Madaule, D. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie 3e*. Paris : Bordas.

Loubes, O. & Leborgne, J.-F. (Dirs). (2009). *Histoire Géographie 6e*. Paris : Bordas.


- Hachette


Adoumié, V. (Dir.). (2009). *Histoire-Géographie Éducation civique 6e.* Paris : Hachette.

Adoumié, V. (Dir.). (2010). *Histoire-Géographie Éducation civique 5e.* Paris : Hachette.

Adoumié, V. & Zachary, P. (2012). *Histoire Tles L/ES*. Paris : Hachette.

Auger, A. & Bonnet, L. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie 3e*. Paris : Hachette.

Aujas, E., Falconnet, T., Fira, I., Garbin, L., Labadou, G., Pérot, S., Pin, G. & Prost, A. (2012). *Histoire Géographie Éducation-Civique 3e Prépra-Pro DP6*. Paris : Hachette.

Lambin, J.-M. (Dir.). (2010). *Histoire Seconde*. Paris : Hachette.

Lambin, J.-M. (Dir.). (2011) *Histoire premières L-ES-S. Questions pour comprendre le XXe siècle.* Paris : Hachette éducation.

Lemaire, S. & Adoumié V. (Dirs). (2011). *Histoire Géographie Éducation civique 4e*. Paris : Hachette.

- Hatier

Bourel, G. & Chevallier, M. (Dirs). (2010). *Histoire 2de*. Paris : Hatier.

Bourel, G. & Chevallier, M. (Dirs). (2011). *Histoire 1re. Questions pour comprendre le XXe siècle*. Paris : Hatier.

Bourel, G. & Chevallier, M. (Dirs). (2012). *Histoire Tle L-ES. Regards historiques sue le monde actuel*. Paris : Hatier.

Bourel, G., Chevallier, M., Ciattoni, A. & Rigou, G. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie Tle S. Des clés historiques et géographiques pour lire le monde*. Paris : Hatier.

Ivernel, M. (Dir.). (2009). *Histoire Géographie 6e*. Paris : Hatier.

Ivernel, M. (Dir.). (2010). *Histoire Géographie 5e*. Paris : Hatier.

Ivernel, M. & Villemagne, B. (Dirs). (2011). *Histoire Géographie 4e*. Paris : Hatier.

Ivernel, M. & Villemagne, B. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie 3e*. Paris : Hatier.

- Magnard

Azzous, R. & Cache, M.-C. (Dirs). (2009). *Histoire Géographie 6e.* Paris : Magnard.

Azzous, R. & Cache, M.-C. (Dirs). (2010). *Histoire Géographie 5e.* Paris : Magnard.

Azzous, R. & Cache, M.-C. (Dirs). (2011). *Histoire Géographie 4e.* Paris : Magnard.

Azzous, R. & Cache, M.-C. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie 3e.* Paris : Magnard.

Billard, H. (Dir.). (2010). *Histoire 2de. Les Européens dans l'histoire du monde.* Paris : Magnard.

Billard, H. (Dir.). (2011). *Histoire 1re. Questions pour comprendre le XXe siècle.* Paris : Magnard.

Billard, H. (Dir.). (2012). *Histoire Tle ES, L. Regards historiques sur le monde actuel.* Paris : Magnard.

Granier, G. (Dir.). (2012). *Histoire Géographie Tle S. Des clés historiques et géographiques pour lire le monde.* Paris : Magnard.

- Nathan

Cote, S. (Dir.). (2010). *Histoire 2de*. Paris : Nathan.

Cote, S. (Dir.). (2011). *Histoire 1re L-ES-S*. Paris : Nathan.

Cote, S. (Dir.). (2012). *Histoire T^erm L-ES*. Paris : Nathan.

Galus, J.-L., Juguet, I., Tiano, C., Tissot, R. & Zwang, A. (2012). *Histoire Géographie Éducation Civique 3^e Prépa-Pro.* Paris : Nathan.

Hazard-Taurillon, A.-M. & Fellahi, A. (Dirs). (2009). *Histoire Géographie 6^e*. Paris : Nathan.

Hazard-Taurillon, A.-M. & Fellahi, A. (Dirs). (2010). *Histoire Géographie 5^e*. Paris : Nathan.

Hazard-Taurillon, A.-M. & Fellahi, A. (Dirs). (2011). *Histoire Géographie 4^e*. Paris : Nathan.

Hazard-Taurillon, A.-M. & Fellahi, A. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie 3^e*. Paris : Nathan.

Le Quintrec, G. (Dir.). (2010). *Histoire 2^de*. Paris : Nathan.

Le Quintrec, G. (Dir.). (2011). *Histoire 1^re L, ES, S*. Paris : Nathan.

Le Quintrec, G. (Dir.). (2012). *Histoire T^erm L, ES*. Paris : Nathan.

Le Quintrec, G. & Janin, E. (Dirs). (2012). *Histoire Géographie T^erm S.* Paris : Nathan.

# Bibliographie


Allieu-Mary, N., Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2006). Vingt-cinq ans de recherches en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ? *Historiens & Géographes*, *394*, 195-209.

Althusser, L. (1969). À propos de l'article de Michel Verret sur « mai étudiant ». *La pensée, revue du rationalisme moderne*, *145*, 3-14.

Arnaudo, C. (2009). *Les manuels d'histoire pour l'enseignement des faits religieux au Lycée*. Communication à la 5e journée Pierre Guibert — Manuels scolaire en usage et usages des manuels, Montpellier. Consulté à l'adresse : http://www.fde.umontpellier.fr/internet/site/cedrhe/_img_cedrhe/jepg/jepg_id_5.pdf

Arnaudo, C. (2011). *Les enjeux républicains des mutations curriculaires : « l'enseignement du fait religieux » en histoire au lycée* (Thèse de doctorat). Université de Provence Aix-Marseille 1, Aix-en-Provence.

Arnaudo, C. (2013). Les enjeux républicains des mutations curriculaires « L'enseignement du fait religieux » en Histoire au Lycée. *Esprit critique*, *17*, 148-171.

Aron, R. (1989). *Leçons sur l'histoire, cours au Collège de France*. Paris : Éditions de Fallois.

Artaud, M., Bebbouchi, R. & Menotti, G. (2005). Niveaux de co-détermination didactique et transposition didactique : la confection d'un livre de 4e année primaire en Algérie. Communication au I^ro^ congresso internacional sobre la teoria antropologica de lo didactico. « Sociedad Escuela y Matematicas : las aportaciones de la TAD », Baeza. Consulté à l'adresse : http://www4.ujaen.es/~aestepa/TAD/Comunicaciones/Bebbouchi_Menotti_Artaud.pdf

Artigues, M. & Winslow, C. (2010). International comparative studies on mathematics education : a viewpoint from the anthropological theory of didactics. *Recheches en Didactiques des Mathématiques*, *30*(1), 47-82. Consulté à l'adresse : http://curis.ku.dk/ws/files/132049926/AW_RDM.pdf

Asal, H. (2014). Islamophobie : la Fabrique d'un nouveau concept, état des lieux de la recherche. *Sociologie*, *5*(1), 13-29. https://doi.10.3917/socio.051.0013

Astolfi, J.-P. (2006). Trois questions à Jean-Pierre Astolfi. *Le cartable de Clio*, *6*, 142-144.

Astolfi, J.-P., & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse : http://www.cairn.info/la-didactique-des-sciences--9782130523475.html

Aubert, R. (1973). Un symposium sur la religion dans les manuels scolaires d'histoire. (Louvain, 18-23 septembre 1972). *Revue théologique de Louvain*, *4*(1), 129-133. Consulté à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/thlou_0080-2654_1973_num_4_1_1232

Aubin, P. (2005). *Les catalogues rétrospectifs de manuels scolaires sur internet, indispensables outils de recherche pour les historiens*. Communication présentée au 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caught in the Web or Lost in the Textbook?, Caen. Consulté à l'adresse : https://iartemblog.wordpress.com/conferences/8th-iartem-conference/

Audigier, F. (1988). Savoir enseignés — savoir savant. Autour de la problématique du colloque. Dans F. Audigier et L. Marbeau (Dirs), *Savoirs enseignés — savoirs savants. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales* (p. 55-69). Lyon : Institut national de la recherche pédagogique

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, (15), 61-89. Consulté à l'adresse : https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article683

Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères*, *21*, 121-142. Consulté à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS021_7.pdf

Audigier, F. (2001). Quelques questions à l'enseignement de l'histoire, aujourd'hui et demain. *Le cartable de Clio*, (1), 55-77.

Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24*(3), 451-466. Consulté à l'adresse : http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3811/pdf/SZBW_2002_H3_S451_Audigier_D_A.pdf

Audigier, F. (2012). Lire, écrire, maitriser de l'information... La contribution des disciplines scolaires du monde social : éducation à la citoyenneté, géographie, histoire [pédagogique]. Consulté 27 octobre 2015, à l'adresse : http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/478/2012_3_Audigier.pdf

Audigier, F. (2015). Les éducations à... ? Quel bazar !!! Dans J.-M. Lange (Dir.), *Actes du colloque Les « éducations à »* (p. 8-24). Rouen : ESPE académie de Rouen.

Audigier, F., & Heimberg, C. (2004). Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? *Éducation en débats : analyse comparée*, *2*, 118-130. Consulté à l'adresse : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21796/

Audigier, F., & Marbeau, L. (Éd.). (1988). *Actes des rencontres sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et*

*sociales. Savoirs enseignés/savoirs savants. Actes de colloque, mars 1988*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Bahuaud, M. (2005). Les éditeurs scolaires traditionnels à la recherche d'un modèle économique. Dans E. Bruillard (Dir.), *Manuels scolaire, regards croisés* (p. 55-77). Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Baldner, J.-M. (2005). La délicieuse achronie du document photographique. À la découverte de quelques manuels d'histoire. Dans E. Bruillard (Dir.), *Manuels scolaire, regards croisés* (p. 155-180). Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Baquès, M.-C. (2003a). L'écriture des manuels d'histoire : l'exemple de la première République. *Le cartable de Clio*, *3*, 179-189.

Baquès, M.-C. (2003b). Mise en intrigue des manuels et évolution récente. Un éditeur, trois manuels et la période révolutionnaire. Dans M.-C. Baquès, A. Bruter, & N. Tutiaux-Guillon (Dirs), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (p. 87-106). Paris : L'Harmattan.

Baquès, M.-C. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'éducation*, *114*, 121-149. https://doi.org/10.4000/histoire-education.1249

Barlet, O. (2004). Griots des temps modernes ? *Africultures*, *61*(4), 3-4. https://doi.org/10.3917/afcul.061.0003

Barry, S. (2013). *Serait-il possible d'intégrer les Africains dans le récit d'histoire nationale française ? : Étude de l'écologie didactique d'un enseignement d'histoire à l'école élémentaire* (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille, Marseille.

Baubérot, J. (2005). Préface. Dans M. Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque* (p. VII-XV). Paris : Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse : http://www.cairn.info.lama.univ-amu.fr/les-religions-dans-l-enseignement-laique--9782130548621-page-VII.htm

Baubérot, J. (2006). Modernité tardive, religion et mutation du public et du privé (à partir de l'exemple français). *Social Compass*, *53*(2), 155-168. https://doi.org/10.1177/0037768606064295

Baubérot, J. (2007). Existe-t-il une religion civile républicaine ? *French Politics, Culture & Society*, *25*(2), 3-18. Consulté à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00310943

Baubérot, J. (2009a). L'évolution de la laïcité en France : entre deux religions civiles. *Diversité urbaine*, *9*(1), 9-25. https://doi.org/10.7202/037756ar

Baubérot, J. (2009b). Pour une sociologie interculturelle et historique de la laïcité. *Archives de sciences sociales des religions*, *146*, 183-200. https://doi.org/10.4000/assr.21289

Baubérot, J. (2012). La laïcité française : républicaine, indivisible, démocratique et sociale. *Cités*, *52*(4), 11-20. https://doi.org/10.3917/cite.052.0011

Baubérot, J. (2013). *Histoire de la laïcité en France* (6e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Baubérot, J. (2014). *Les laïcités dans le monde* (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Baubérot, J., Flores, A., Guilibert, P., Leplâtre, F., & Martin, J. (2016). *Petit manuel pour une laïcité apaisée. À l'usage des profs, des élèves et de leurs parents*. Paris : La Découverte.

Beckford, J. (2009). *Social Theory and Religion*. Cambridge : Cambridge University Press. Consulté à l'adresse : https://www.cambridge.org/core/books/social-theory-and-religion/4622AEF0E3832C2E31C93898B84C3824

Bellah, R., N. (1988). Civil religion in America. *Daedalus*, *177*(3), 97-118. Consulté à l'adresse : https://www.jstor.org/stable/20025171

Berton-Schmitt, A. (2005). *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*. Grenoble : Observatoire de la Parité - Institut d'Études politiques de Grenoble.

Blanc, W., Chéry, A., & Naudin, C. (2013). *Les historiens de garde : De Loràn̂t Deutsch à Patrick Buisson, la résurgence du roman national*. Paris : Inculte Éditions.

Blancarte, R. (2008). El por qué de un estado laico. Dans Colectiva por el derecho a decidir, *Memoria de ponencias. primer foro centroamericano de libertades laicas* (p. 12-35). San José : Asociacion Colectiva por el Derecho a Decidir. Consulté à l'adresse: http://www.corteidh.or.cr/tablas/29908.pdf#page=12

Blancarte, R. (2009). Laïcité au Mexique et en Amérique latine. *Archives de sciences sociales des religions*, *146*, 17-40. https://doi.org/10.4000/assr.21205

Blaunstein-Niddam, A. (2010). L'image des Juifs dans les manuels scolaires d'histoire en France, classes secondaires (1957-2007). *Revue d'histoire de la Shoah*, *173*(2), 89-108. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-revue-d-histoire-de-la-shoah-2010-2-page-151.htm

Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'Histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin. Consulté à l'adresse : http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Bonafoux, C. (2013). L'enseignement de l'Europe au collège, imitation ou dépassement du roman national ? Dans B. Falaize, C. Heimberg, & O. Loubes (Dirs), *L'école et la nation* (p. 247-255). Lyon : ENS éditions. Consulté à l'adresse : http://books.openedition.org/enseditions/2385

Bonafoux, C. (2014). L'enseignement du fait religieux : une question vive ? Dans B. Caulier & J. Molinario (Dirs). *Enseigner les religions. Regards et apports de l'histoire*. (p. 359-371). Laval, Canada : Presses universitaires de Laval.

Bonhême, M.-A. (2009). *L'art égyptien* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire* (Programme de travail) (p. 47). Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.

Borne, D. (2013). Quelle histoire de France enseigner ? *Le débat*, *175*(3), 35-50. https://doi.org/10.3917/deba.175.0035

Borne, D., Nembrini, J.-L., & Rioux, J.-P. (Dirs). (2001). *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*. Versailles : CRDP de l'académie de Versailles.

Bossuet, J. B. (1691). *Discours sur l'histoire universelle à Monseigneur le Dauphin : pour expliquer la suite de la religion et les changements des empires : depuis le commencement du monde jusqu'à l'empire de Charlemagne*. Paris : S. Mabre-Cramoisy. Consulté à l'adresse : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57391n/f4.item

Boucheron, P. (2014). Un siècle malgré tout. Retour sur l'histoire du monde au XVe siècle. *Atala, cultures et sciences humaines*, *17*. Consulté à l'adresse : https://www.lycee-chateaubriand.fr/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/Boucheron17.pdf

Boucheron, P. (2015). *Ce que peut l'histoire — leçon inaugurale au collège de France*. Paris. Consulté à l'adresse : http://www.college-de-france.fr/site/patrick-boucheron/inaugural-lecture-2015-12-17-18h00.htm

Boureau, A. (2008). La circulation des hérésies dans l'Europe médiévale. *Les cahiers du centre de recherches historiques*, *42*, 19-30. Doi : 10.4000/ccrh.3421

Boutry, P. (2002). Rites, gestes et culture de la dévotion. Présenté à L'enseignement du fait religieux, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46340/rites-gestes-et-culture-de-la-devotion.html

Braga Garcia, T. M. F. (2009). Textbook production from a local, national and international point of view. Dans J. Rodriguez Rodriguez, M. Horsley, & S. V. Knudsen (Dirs), *Local, national and transnational identities in Textebooks and Educational Media* (p. 30-46). Santiago de Compostella : IARTEM. Consulté à l'adresse : https://iartemblog.wordpress.com/conferences/10-2/conference-volume/

Braudel, F. (1963). *Grammaire des civilisations*. Paris : Champs.

Bréville, B., & Vidal, D. (Éds). (2014). *Manuel d'histoire critique, de la révolution industrielle à nos jours*. Paris : Le monde diplomatique.

Briand, J., & Peltier, M.-L. (2008). Le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outil privilégié de vulgarisation des recherches en didactique des mathématiques. Communication présentée au Séminaire National de Didactique, IREM. Consulté à l'adresse : http://www.univ-irem.fr/spip.php?article240

Brizay, F. (2015). *Le fait religieux dans les manuels français de la classe de seconde. Évolution de la représentation du fait religieux dans les manuels français d'histoire de la classe de seconde (1996-2010)*. Communication présentée lors de Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus — Pratiques - Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale, Le Mans.

Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, *97_98*, 35-58. Consulté à l'adresse : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37317

Brousseau, G. (1984). *Le rôle du Contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations*. Communication au Congrès ICME, Adélaïde. Consulté à l'adresse : http://guy-brousseau.com/2332/le-role-central-du-contrat-didactique-dans-l%e2%80%99analyse-et-la-construction-des-situations-1984/

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* (Thèse de doctorat d'État). Bordeaux I, Bordeaux. Consulté à l'adresse : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/50/92/25/PDF/TheseetAnnexesGBA.pdf

Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (V.5). Consulté à l'adresse : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. Dans E. Bruillard (Dir.), *Manuels scolaire, regards croisés* (p. 13-36). Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Bruley, Y. (2010). *Histoire du catholicisme* (3e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Brunet, R. (2010). Figure des apôtres dans le premier christianisme. *Annuaire de l'École pratique des hautes études - résumés des conférences et travaux*, *117*, 191-195. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/asr/955

Bruneteau, B. (2014). Les vicissitudes scolaires d'une notion controversée : le(s) totalitarisme(s). *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, *122*, 91-99. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/chrhc/3409

Bruter, A. (2000). *L'histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.

Bruter, A. (2003). Histoire et identité : mariage indissoluble ou union passagère. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrison (Dirs), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 43-51). Saint-Étienne : Presse de l'université de Saint-Étienne.

Bruter, A. (2006). Didactique de l'histoire et histoire de l'éducation. *Historiens & Géographes*, *394*, 227-232.

Bruter, A. (2007a). Pédagogie de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, *114*. Consulté à l'adresse : http://histoire-education.revues.org/index1244.html

Bruter, A. (2007b). Un laboratoire de la pédagogie de l'histoire. L'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882). *Histoire de l'éducation*, *114*. Consulté à l'adresse : http://histoire-education.revues.org/index1246.html

Bruter, A. (2010). L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la IIIe République. *Histoire de l'éducation*, *126*. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2147

Bruter, A. (2016). Didactique de l'histoire et histoire des disciplines : deux approches complémentaires. Dans S. Lalagüe-Dulac, P. Legris, & C. Mercier (Dirs), *Didactique et histoire, des synergies complexes* (p. 125-130). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bueno-Ravel, L. (2010). Le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique interne : exemple d'un enseignement d'arithmétique en terminale S spécialité « mathématiques ». Dans A. Bronner, M. Larguier, M. Artaud, M. Bosch, Y. Chevallard, G. Cirade, & C. Ladage (Dirs), *Apports de la théorie anthropologique du didactique* (p. 307-326). Montpellier : IUFM de l'académie de Montpellier.

Buffet, F. (1986). Obstacles épistémologiques et travail scientifique en didactique de la géographie. *Revue de Géographie de Lyon*, *61*(2), 165-181. Doi : 10.3406/geoca.1986.4084

Bugnard, P.-P. (2002). Heuristique et histoire sociale : cinq (petits) pas pour progresser en histoire sociale à l'école. *Le cartable de Clio*, *2*, 163-182.

Burac, G. (2002). Manuels scolaire et culture régionale en Martinique. *Hermès, la revue*, *32_33*(1), 225-233. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2002-1-page-225.htm

Burgat, F. (2016). *Comprendre l'islam politique une trajectoire de recherche sur l'altérité islamiste, 1973-2016*. Paris : La Découverte.

Cadene, N. (2005). *Pourquoi enseigner l'histoire des femmes et du genre ?* Communication présentée lors de Histoire des femmes et du genre : enseignements et transmissions des savoirs, Lyon. Consulté à l'adresse : http://www.mnemosyne.asso.fr/uploads/Colloques/Lyon-Iufm-8-mars-2005/site_cadene.pdf

Calafat, G., & Goldblum, S. (2012). Diaspora(s) : liens, historicité, échelles. *Tracès. Revue de sciences humaines*, *23*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/traces/5542

Calame, C. (2006). Récit héroïque et pratique religieuse. Le passé poétique des cités grecques classiques. *Annale. Histoire, sciences sociales*, *61*(3), 527-551. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revie-annales-2006-3-page-527.htm.

Calindere, O. C. (2010). *L'identité nationale et l'enseignement de l'histoire. Analyse comparée des contributions scolaires à la construction de l'identité nationale en France et Roumanie (1950-2005)* (Thèse de Doctorat). Université Montesquieu - Bordeaux IV/Sciences Po Bordeaux/Université de Bucarest, Bordeaux. Consultée à l'adresse : http://www.theses.fr/2010BOR40073

Cambrosio, A., Jacobi, D., & Keating, P. (2004). Intertextualité et archi-iconicité : le cas des représentations scientifiques de la réaction antigène-anticorps. É*tudes de communication*, *27*. https://doi.org/10.4000/edc.161

Cariou, D. (2012). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, &

M.-F. Bishop (Dirs), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 69-78). Bruxelles : De Boeck.

Cariou, D. (2013). 1. Un écart conceptuel. L'épistémologie des sciences sociales au cœur de la didactique de l'histoire. Dans H. Galli, N. Verney-Carron, J.-P. Alcantara, M. Jacques, & L. Maurel (Dirs), *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle* (p. 135-146). Dijon : Éditions universitaires de Dijon.

Cariou, D., & Doussot, S. (2016). Analyser le travail des historiens pour comprendre le travail des élèves. Dans S. Lalagüe-Dulac, P. Legris, & C. Mercier (Dirs), *Didactique et histoire, des synergies complexes* (p. 73-82). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Caritey, C. (1993). Manuels scolaire et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes. *Histoire de l'éducation*, (58), 137-164. https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2662

Carpentier, J. (2004). L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, *93*, 79-92. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/chrhc/1291

Casajus, D. (2010). Quelques jours de la vie d'Homère. *L'Homme*, *195*, 333-358. https://doi.org/10.4000/lhomme.22538

Chatel, E. (1995). Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, *112*, 9-20. http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1995.1222

Chélini, J. (1991). *Histoire religieuse de l'occident médiéval*. Paris : Hachette.

Chenntouf, T. (2005). La World history et son enseignement. *Le cartable de Clio*, (5), 20-27.

Chervel, A. (1985). Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire. *Histoire de l'éducation*, (25), 3-10. https://doi.org/10.3406/hedu.1985.1283

Chervel, A. (1987). Observation sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. *Histoire de l'éducation*, (33), 21-34. https://doi.org/10.3406/hedu.1987.1450

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, *38*(1), 59-119. https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin.

Chevalier, D., Clerc, P., & Porhel, V. (2011). Les programmes scolaires français : entre Europe et Nation. Dans C. Leininger, A. Ogier & S. Genevois (Dirs). *Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ?* – (p. 151-162). Lyon : Edition Mersennes. Consulté à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes_lyon_2011.pdf

Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique ? Dans *Actes* (p. 167-194). Grenoble. Consulté à l'adresse :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103&var_recherche=pourquoi

Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. In *Actes* (p. 97-108). Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Dirs), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1996). Sur la polyvalence dans l'enseignement scolaire. *Skholê*, *10*, 165-182. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=20

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission un point de vue didactique. *Skhôlé*, *7*, 45-64. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=30&var_recherche=Les+savoirs+enseign%E9s+et+leurs+formes+scolaires+de+transmission+un+point+de+vue+didactique

Chevallard, Y. (1998a). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, l'approche anthropologique. Dans *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques* (p. 91-120). La Rochelle : IREM de Clermont-Ferrand. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=27&var_recherche=pratiques+

Chevallard, Y. (1998b). Organisations didactiques : 2. gestes, dispositifs, programmes. Dans *Dictionnaire de didactique des mathématiques 1997-1998*. Consulté à l'adresse http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=39&var_recherche=Organisation

Chevallard, Y. (2002a). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Daury et M. Caillot (Dirs). *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=62&var_recherche=rapport

Chevallard, Y. (2002b). organiser l'étude. 3. Écologie & régulation. Dans *Actes de la XIe école d'été de didactique des mathématiques* (p. 41-56). Grenoble : La pensée sauvage. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=53

Chevallard, Y. (2003). Didactique et formation des enseignants. Communication présentée lors de Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation physique et sportive à l'INRP, Paris. Consulté à l'adresse : http://pedagogie.lyon.iufm.fr/mathdelay/IMG/pdf/didactique_et_formation_enseignants.pdf

Chevallard, Y. (2005). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier Garcia (Dirs), *Sociedad escuela y Mathematicas. Aportaciones de la teoria antropologica de la Didactico* (p. 705-746). Baeza. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf

Chevallard, Y. (2007a). La dimension didactique du réel. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*, p. 3. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=131

Chevallard, Y. (2007b). *Le développement actuel de la TAD : pistes et jalons*. Note en vue d'un exposé présenté à Séminaire DIDIREM, Paris. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=150&var_recherche=piste

Chevallard, Y. (2008). Sur la TAD. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=131

Chevallard, Y. (2009a). Notes pour un exposé à venir. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=17

Chevallard, Y. (2009b). Problématiques en didactique. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=17

Chevallard, Y. (2010). Quel programme pour l'avenir de la recherche en TAD ? Dans M. Bosch, J. & al. (Dirs). *Un panorama de la TAD* (p. 23-32). Gérone: Centre de Recerca Matemàtica. Consulté à l'adresse : http://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/hdl_2072_200617/Documents10.pdf#page=299

Chevallard, Y. (2011a). *SCEQ1 Didactique fondamentale — Module 1 leçons de didactique : Leçon 1 Le didactique et la didactique*. Texte du cours, Université Aix-Marseille. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Chevallard, Y. (2011b). *SCEQ1 Didactique fondamentale — Module 1 leçons de didactique* : *Leçon 2. Refoulement du didactique et analyses didactiques*. Texte du cours, Université Aix-Marseille. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Chevallard, Y. (2011c). *SCEQ1 Didactique fondamentale — Module 1 leçons de didactique* : *Leçon 4. Le modèle praxéologique : type de tache et technique*. Texte du cours, Université Aix-Marseille. Consulté à l'adresse :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Chevallard, Y. (2011d). *SCEQ1 Didactique fondamentale — Module 1 leçons de didactique* : *Leçon 7. Configuration didactique : l'école, le manuel, le professeur*. Texte du cours, Université Aix-Marseille. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Chevallard, Y. (2012a). CITAD4 : Lignes de fuite, lignes d'horizon. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2011-2012-7.pdf

Chevallard, Y. (2012b). Un programme de recherche. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2011-2012-8.pdf

Chevallard, Y. (2013). Après le congrès de Toulouse : Varia. *Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement*, p. 36-43. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2012-2013-5.pdf

Chevallard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. É*ducation & didactique*, *8*(1), 35-43. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2014-1-page-35.htm.

Chevallard, Y., & Cirade, G. (2007). Organisation et techniques de formation des enseignants de mathématiques. Dans C.-M. Chiocca & I. Laurençot-Sorgius (Dirs), *De l'intégration des technologies aux dispositifs de formation de futurs enseignants [CD-ROM]*. Toulouse : Enfa. Consulté à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=145&var_recherche=formation

Chevallard, Y., & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille. Consulté à l'adresse : http://numerisation.irem.univ-mrs.fr/MA/IMA87003/IMA87003.pdf

Chillet, C. (2017). L'Italie augustéenne au regard de l'Italie virgilienne : ethnographie, poésie et principat. *Mélanges de l'École française de Rome-Antiquité*, *129*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/mefra/4089

Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, *9*, 1-25. https://doi.org/10.3406/hedu.1980.1017

Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'éducation*, *58*, 165-185. https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2663

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, *117*, 7-56. https://doi.org/10.4000/histoire-education.565

Chrétien, J.-P. (2014). Périodiser l'histoire de l'Afrique noire : temps et espaces. *Atala, cultures et sciences humaines*, *17*. Consulté à l'adresse : http://www.lycee-chateaubriand.fr/revue-atala/2014/06/03/47/

Citron, S. (1987). *Le mythe national, L'histoire de France revisitée*. Paris : Les éditions de l'atelier.

Clerc, P. (2006). Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires de géographie ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Dirs), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur.

*Comment raconter l'histoire de France ?* (2015). Paris : École nationale des chartres. Consulté à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=v9IdThmAu-8

Condette, J.-F. (2015). Le recrutement et la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie en France au XXe siècle. Jalons pour une histoire. *Mélanges de l'École française de Rome, Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, *127*(2). https://doi.org/10.4000/mefrim.2256

Coquery-Vidrovitch, C. (2013). La mentalité impériale, construction et déconstruction scolaire de la période coloniale à nos jours. Dans B. Falaize, C. Heimberg, & O. Loubes (Dirs), *L'école et la nation*. Lyon : ENS éditions.

Darcos, X. (2011, avril 15). Séminaire « l'enseignement du fait religieux » Allocution d'ouverture [institutionnel]. Consulté le 17 octobre 2016, à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46331/allocution-d-ouverture.html

Dardenay, A. (2013). Les héros fondateurs de Rome, entre texte et image à l'époque romaine. *Pallas. Revue d'études antiques*, *93*, 165-184. https://doi.org/10.4000/pallas.1431

Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 19-41). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux. Consulté à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354232

de Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

De Cock, L. (2010). La place des harkis dans le récit scolaire de la guerre d'Algérie. Raisons d'une défaillance et les difficultés d'un enseignement. Dans F. Besnaci-Lancou, B. Falaize, & G. Manceron (Dirs), *Les harkis, histoire mémoire et transmission*. Paris : Éditions de l'Atelier.

De Cock, L. (2012). Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. *Histoire@Politique*, *18*(3), 179-198. https://doi.org/10.3917/hp.018.0179

De Cock, L. (2013). Le génocide des Arméniens à l'école : caractères et enjeux d'un enseignement. *Études arméniennes contemporaines*, *2*, 89-99. Doi : 10.4000/eac.243

De Cock, L. (2016a). *Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015). Essai de sociohistoire du curriculum* (Thèse de doctorat). Université Lumière, Lyon.

De Cock, L. (2016b). À propos de l'immigration dans les manuels @marianne2fr, voici un petit contre-poison à votre article délétère : https://storify.com/AMD66100/les-manuels-scolaires-et-la-question-de-l-immigrat …. *Twitter*. Tweet. Consulté à l'adresse : https://twitter.com/laurencedecock1/status/705145748279726080

De Cock, L. (2016c). Les manuels scolaires ne sont pas des outils d'endoctrinement idéologique. *Marianne [en ligne]*. Consulté à l'adresse : http://www.marianne.net/agora-les-manuels-scolaires-ne-sont-pas-outils-endoctrinement-ideologique-100240869.html

de Dainville, F. (1954). L'enseignement des mathématiques dans les Collèges Jésuite de France du XVIe au XVIIIe siècle. *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, *7*(71), 6-21. DOI : 10.3406/rhs.1954.3404

de Romilly, J. (2014). *Homère* (6e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Debray, R. (2002a). Le « fait religieux » : définitions et problèmes. Présenté à L'enseignement du fait religieux, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46367/sommaire.html

Debray, R. (2002b). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque* (p. 35). Paris : ministère de l'Éducation nationale. Consulté à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf

Debray, R. (2002c). Qu'est-ce qu'un fait religieux ? É*tudes*, *9*(397), 169-180. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-etudes-2002-9-page-169.htm.

Delissen, A. (2007). La nouvelle bataille des Falaises rouges ? *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, *n° 94*(2), 57-71. https://doi.org/10.3917/ving.094.0057

Deneuche, V. (2010). *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire du collège sous la Ve République : les trois monothéismes dans les programmes et les manuels des classes de sixième et de cinquième* (Thèse de doctorat). Université Paris 5, Paris.

Deneuche, V. (2012). *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*. Paris : L'Harmattan.

Déroche, F. (2017). *Le Coran* (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/le-coran--9782130787266.htm

Develay, M. (1987). À propos de la transposition didactique en sciences biologiques. *Aster*, *4*, 119. Consulté à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/ASTER_1987_4_119.pdf

Dias de Oliveira, A., & Marandino, M. (2011). Museographic transposition : discussing scholarly knowledge of biodiversity in the organisation of museum exhibitions. Dans M. Bosch, J. Gascon, A. Ruiz Olarria, M. Artaud, A. Bronner, Y. Chevallard,…

M. Larguier (Dirs), *Panorama de la TAD* (p. 187-202). Sant Hilari Sacalm : Centre de Recerca Matemàtica. Consulté à l'adresse : http://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/hdl_2072_200617/Documents10.pdf#page=299

Dierkes, J. (2001). Absence, déclin ou essor de la nation : manuels d'histoire d'après-guerre au Japon et dans les deux Allemagne. *Genèses*, *3*(44), 30-49.

Dilthey, W. (1992). *Critique de la raison historique : Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes.* (S. Mesure, trad.) Paris : Cerf.

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions.* (A. Caillé, Trad.). Paris : La découverte.

Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, (173), 85-104. DOI : 10.4000/edso.893

Dunand, F. (1998). Manuels scolaire et religions, une enquête (1991-1998). *Revue française de pédagogie*, *125*, 21-28. http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1998.1103

Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie* (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/formes_vie_religieuse/formes_vie_religieuse.html

Ellinger, P. (1992). Guerre et sacrifice dans le mysticisme grec : Orphisme et Pythagorisme. *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, *463*, 73-87. Consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/ista_0000-0000_1992_ant_463_1_1337

Escola, M. (2003, février 19). Les relations transtextuelles selon G. Genette. Dans *Fabula, la recherche en littérature*. Consulté à l'adresse : http://www.fabula.org/atelier.php?Les_relations_transtextuelles_selon_G%2E_Genette

Estivalèzes, M. (2003a). *Enseignement et religion (la place du fait religieux dans l'enseignement supérieur et secondaire français)* (Thèse de doctorat). École pratique des hautes études, Paris.

Estivalèzes, M. (2003b). L'enseignement du fait religieux dans le système éducatif français. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, *XXXIII*(2). Consulté à l'adresse : http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-126_fre.pdf

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse : http://www.cairn.info.lama.univ-amu.fr/les-religions-dans-l-enseignement-laique--9782130548621.htm

Estivalèzes, M. (2007). L'enseignement du fait religieux à l'école, un faux problème ? *Spirale*, *39*, 93-105. Consulté à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2007_num_39_1_1257

Estivalèzes, M. (2008). L'histoire des religions en France. Un impossible enseignement. *Éducation comparée*, *1*, 197-217. Consulté à l'adresse : http://www.i6doc.com/resources/titles/28001100529800/extras/78345-AFEC-Revue-int-V2.pdf#page=204

Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison ? *Diversité urbaine*, *9*(1), 45-57. https://doi.org/10.7202/037758ar

Falaize, B. (2009). III—2. Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école. Dans L. De Cock & E. Picard (Dirs), *La fabrique scolaire de l'histoire* (p. 127-146). Marseille : Agone.

Falaize, B. (2011). L'histoire scolaire des Harkis : une absence obsédante. *Les temps modernes*, *5*(666), 211-222. https://doi.org/10.3917/ltm.666.021

Falaize, B., Heimberg, C., & Loubes, O. (Dirs). (2013). *L'école et la nation*. Lyon : ENS éditions.

Falaize, B., & Mériaux, P. (2006). *Le génocide arménien à l'école* (p. 20). Lyon : INRP. Consulté à l'adresse : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/le-genocide-des-armeniens/le_genocide_armenien_a_l-ecole.pdf/view

Farcy-Magdenel, E. (2008). Penser la guerre, éduquer à la paix : quelle culture pour construire l'esprit de défense à l'école ? *Tréma*, *29*, 63-76. https://doi.org/10.4000/trema.854

Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Paris : Éditions Payot et Rivages.

Ferro, M. (1985). *L'histoire sous surveillance*. Paris : Calmann-Levy.

Ferro, M. (2002). *Les tabous de l'Histoire*. Paris : Nil.

Ferro, M. (2012). Les oublis de l'Histoire. *Communications*, *91*(2), 201-209. https://doi.org/10.3406/comm.1989.1737

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Foss Mortensen, M. (2010). Museographic Transposition : The development of a Museum Exhibit on Animal Adaptations to Darkness. *Éducation & Didactique*, *4*(1), 119-137. DOI:10.40000/educationdidactique.763

Fustel de Coulange, N. D. (1927). *La cité antique*. Paris : librairie Hachette. Consulté à l'adresse : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6105986m

Gaïti, B. (2001). Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. *Genèses*, *44*(3), 50-75. DOI:10.3917/gen.044.0050.

Gajda, I. (2012). Monothéisme en Arabie du Sud préislamique. *Chroniques yéménites*, *10*. https://doi.org/10.4000/cy.132

Gambogi-Teixeira, M.-J. (2010). Entre Vico et Michelet : une affaire de rythmes. Dans P. Petitier (Dir.), *Michelet, rythme de la prose, rythme de l'histoire* (p. 71-80). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Consulté à l'adresse : http://books.openedition.org/septentrion/13541

Gan, G. (2011). Entre connaissance et croyance : Kang Youwei et le destin moderne du confucianisme. *Extrême-Orient Extrême-Occident*, *33*. https://doi.org/10.4000/extremeorient.189

Garcia, P., & Leduc, J. (2004). *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.

Garcia Ruiz, C. R. (2005). L'enseignement de l'histoire nationale dans l'Italie fasciste et dans l'Espagne franquiste. *Le cartable de Clio*, *5*, 322-331.

Garsoïan, N. G. (1996). Quelques précisions préliminaires sur le schisme entre les églises byzantine et arménienne au sujet du concile de Chalcédoine. Dans N. G. Garsoïan (Dir.), *L'Arménie et Byzance* (en ligne). Paris : Éditions de la Sorbonne. Consulté à l'adresse : http://books.openedition.org/psorbonne/1773

Carspard-Karydis, P. (2002). Bestandskatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut erschienen bis 1945 Établi par Kerstin Schattenberg sous la direction de Gisela Teistler. – Teil 1: Lese- und Realienbücher, einschliesslich Fibeln ; Teil 2: Geschichtbücher und atlanten ; Teil 3 : Geographie- und Staatsbürgerkundebücher einschliesslich geographischer Schulatlanten. — Hannovre: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1997-2001. – 397 p. + 297 p. + 275 p. *Histoire de l'éducation*, *93*, 82-83. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2002-1-page-41.htm.

Gautschi, P., & Binnenkade, A. (2006). Les fonctions des images dans le manuel d'histoire Viele wege – eine welt (beaucoup de chemins-un seul monde). *Le cartable de Clio*, *6*, 212-225.

Ginzburg, C. (2001). Représentation. Le mot, l'idée, la chose. Dans *A distance, neuf essais sur le point de vue en histoire* (p. 73-88). Paris: NRF/Gallimard.

Ginzburg, C. (2010). *Mythes emblèmes traces. Morphologie et histoire*. (M. Aymard, C. Paoloni, A. Bonan, M. Sancini-Vignet, & M. Rueff, Trads). Lagrasse : Verdier-Poche.

Gisel, P. (2013). Des mots, de leurs histoires et de quelques enjeux. Sciences religieuses, sciences des religions, religiologie et autres. *Histoire, monde et cultures religieuses*, *26*(2), 13-28. https://doi.org/10.3917/hmc.026.0013

Godard, B. (2015). L'Islam et l'État français : histoire d'une relation particulière. *Confluences Méditerranée*, *95*(4), 29-41. https://doi.org/10.3917/come.095.0029

Grosse, C. (2013). Le « tournant culturel » de l'histoire « religieuse » et « ecclésiastique ». *Histoire, monde et cultures religieuses*, *26*(2), 75-94. https://doi.org/10.3917/hmc.026.0075

Guibbert, P. (1992). Le mythe de la commune dans les manuels de la première histoire. *Tréma*, *1*, 3-16. https://doi.org/10.4000/trema.2424

Hadas-Lebel, M. (2005). Naissance de Dieu. *Commentaire*, *112*(4), 925-932. https://doi.org/10.3917/comm.112.0925

Hartog, F. (2005). *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Hartog, F. (2012). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Éditions du Seuil.

Hecker, M. (2011). Sionisme. Oppositions militantes autour d'un terme à géométrie variable. *Mots. Les langages du politique*, *96*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/mots/20299

Heimberg, C. (2015). L'intelligibilité du passé : une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent [Billet de cahier de recherche]. Consulté à l'adresse : http://ecoleclio.hypotheses.org/421#_ftn4

Heimberg, C. (2016a, mars 1). L'immigration dans les manuels scolaires Wiktor Stoczkowski & Anastasia Krutikova (LAS-EHESS Une analyse pernicieuse https://t.co/FIfgIhFksm. *Twitter*. Tweet. Consulté à l'adresse : https://twitter.com/heimbergch/status/704799162823528448

Heimberg, C. (2016b, mars 1). Prose flamboyante apparemment critique justifiant arguments très discutables contre prétendu « politiquement correct » https://www.academia.edu/22485989/Limmigration_dans_les_manuels_scolaires …. *Twitter*. Tweet. Consulté à l'adresse : https://twitter.com/heimbergch/status/704809942579019776

Heimberg, C., & Operiol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (Dirs), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 78-88). Bruxelles : De Boeck.

Hervieu-Léger, D. (1987). Faut-il définir la religion ? Questions préalables à la construction d'une sociologie de la modernité religieuse. *Archives de sciences sociales des religions*, *63*(1), 11-30. Doi : 10.3406/assr.1987.2418

Héry, E. (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. Dans L. De Cock & E. Picard (Dirs), *La fabrique scolaire de l'histoire* (p. 53-67). Marseille : Agone.

Heyberger, B. (2017). *Les chrétiens d'orient*. Paris : Presses universitaires de France.

Inglebert, H. (Dir.). (2005). *Histoire de la civilisation romaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Johsua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skhôlé*, *6*. Consulté à l'adresse : http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Contributions/transpomaths.html

Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *56*. https://doi.org/10.4000/ries.1073

Jorro, A., & Tutiaux-Guillon, N. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, *13*. Consulté à l'adresse : http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/?/005-Les-numeros-precedents/N-13-Decembre-2015-Savoirs-profanes-savoirs-scientifiques-dans-la-formation-des-enseignants

Joutard, P. (1993). Une passion française : l'histoire. Dans A. Burguière et J. Revel (Dirs). *Histoire de la France, choix culturels et mémoire* (Vol. 3, p. 301-394). Paris : Points.

Joutard, P. (2013). *Histoire et mémoires, conflits et alliance*. Paris : La découverte.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica, Intenational journal of the history of education*, *31*, 353-382. https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853

Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Historico. *Revista brasileira de história da educação*, *1*(1), 9-43.

Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec, Chicoutimi. Consulté à l'adresse : http://www.archipel.uqam.ca/4987/

Kintzler, C. (2012). Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la constitution et le statut d'une théorie. *Cités*, *4*(52), 51-68. https://doi.org/10.3917/cite.052.0051

Kössler, R. (2006). La fin d'une amnésie ? L'Allemagne et son passé colonial depuis 2004. *Politique Africaine*, *102*(6), 50-66. https://doi.org/10.3917/polaf.102.0050

Kramer, S. N. (1956). *L'histoire commence à Sumer*. Paris : Flammarion.

Krumenacker, Y. (2006). La généalogie imaginaire de la Réforme protestante. *Revue historique*, *192*(2), 259-289. https://doi.org/10.3917/rhis.062.0259.

Kuhn, T.-S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Labidi, A. (2015). L'avènement de l'Islam dans les manuels algériens et tunisiens. Communication présentée à Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus — Pratiques - Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale, Le Mans.

Laborde, C. (2009). Républicanisme critique vs républicanisme conservateur : repenser les « accommodements raisonnables ». *Critique internationale*, *44*(3), 19-33. https://doi.org/10.3917/crii.044.0019

Labrousse, E. (1933). *Esquisse du mouvement des prix et des revenus en France au XVIIIe siècle*. Paris : Dalloz.

Lalagüe-Dulac, S., Legris, P., & Mercier, C. (Dirs). (2016). *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lalouette, J. (2008). Laïcité, anticléricalisme et antichristianisme. *Transversalités*, *108*(4), 69-84. https://doi.org/10.3917/trans.108.0069

Lambert, Y. (1991). La « tour de Babel » des définitions de la religion. *Social Compass*, *38*(1), 73-85. https://doi.org/10.1177/003776891038001009

Lamchichi, A. (2002). L'islamisme n'est pas monolithique. *Confluences Méditerranée*, *40*(1), 101-111. https://doi.org/10.3917/come.040.0101

Langlois, C. (2002). Aux origines des sciences religieuses en France : la laïcisation du savoir (1810-1886). Communication présentée à L'enseignement du fait religieux, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46335/aux-origines-des-sciences-religieuses-en-france%C2%A0-la-laicisation-du-savoir-1810-1886.html

Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (1898). *Introduction aux études historiques*. Paris : Hachette. Consulté à l'adresse : http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Lantheaume, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs : essai de sociologie du curriculum* (Thèse de doctorat). École des hautes études en sciences sociales, Paris.

Lantheaume, F. (2007a). Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au XXe siècle. Dans F. Abecassis, G. Boyer, B. Falaize, G. Meynier, & M. Zancarini-Fournel (Dirs), *La France et l'Algérie : leçons d'Histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon : ENS éditions. Consulté à l'adresse : http://books.openedition.org/enseditions/1295

Lantheaume, F. (2007b). Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur en réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique. *Lidil* [en ligne], *35*. Consulté à l'adresse : http://lidil.revues.org/2283

Lantheaume, F. (2009). III—1. Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance. Dans L. De Cock & E. Picard (Dirs), *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.

Lantheaume, F. (2010). Les figures de l'absence. Les harkis dans les manuels d'histoire de lycée de 1962 à 1998. Dans B. Falaize, G. Manceron, & F. Besnaci-Lancou (Dirs), *Les harkis, histoire mémoire et transmission*. Paris : Édition de l'Atelier.

Lantheaume, F. (2014). Les religions à l'école : pureté des principes, hybridation des pratiques. *Histoire, Monde & Cultures religieuses, 32*(4), 7-12. 10,3917/hmc.032.007

Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. L*a revue française de pédagogie*, *162*. Consulté à l'adresse : http://rfp.revues.org/926

Le Bihan, J., & Mazel, F. (2016). La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? *Revue historique*, *680*(4), 785-812. https://doi.org/10.3917/rhis.164.0785

Le Marec, Y. (2006a). L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français : le cas de la Première Guerre mondiale au lycée. *Le cartable de Clio*, *6*, 147-159.

Le Marec, Y. (2006b). Pour une autre conception du savoir en histoire : historicité, dimension critique et ouverture. Dans J.-P. Astolfi & J. Houssaye (Dirs), *Savoirs et histoires* (p. 73-79). Rouen. Consulté à l'adresse : shs-app.univ-rouen.fr/civiic/revue/penser_l_education_22_Hors_serie.pdf

Le Marec, Y. (2008). Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire. *Spirale*, *42*, 195-208. Consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2008_num_42_1_1219

Le Marec, Y., & Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le cartable de Clio*, *6*, 160-173.

Lebrun, J., & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *35*(2), 7-14. https://doi.org/10.7202/038726ar

Lecureur, B. (2010). *L'image du nazisme et de la Shoah dans les manuels d'histoire allemands, britanniques, belges francophones et français publiés depuis 1950 (étude comparative)* (Thèse de doctorat). Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier. Consulté à l'adresse : http://www.theses.fr/2010MON30036?q=*:Nazism

Leduc, J. (2014). La construction historique des cadres de la périodisation. *Atala, cultures et sciences humaines*, *17*. Consulté à l'adresse : http://www.lycee-chateaubriand.fr/revue-atala/2014/06/03/47/

Lefka, A. (2005). Religion publique et croyances personnelles : Platon contre Socrate ? *Kernos*, *18*, 85-95. https://doi.org/10.4000/kernos.901

Legardez, A., Simonneaux, L., & Astolfi, J.-P. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Legris, P. (2010a). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, *126*, 121-154.

Legris, P. (2010b). *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944 - 2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative.* (Thèse de doctorat). Paris-I Panthéon-Sorbonne, Paris.

Lelièvre, C. (2012). Préface. Dans V. Deneuche, *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire* (p. 7-8). Paris : L'Harmattan.

Lelièvre, C. (2014, novembre 19). L'étrange histoire des faits religieux [Billet de blog]. Consulté à l'adresse : https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/191114/letrange-histoire-des-faits-religieux

Lemaire, A. (2015). *Histoire du peuple hébreu* (9e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Leniaud, J.-M. (2002). Espace, lumière et son dans l'architecture religieuse. Communication présentée à L'enseignement du fait religieux, Paris: Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46339/espace-lumiere-et-son-dans-l-architecture-religieuse.html

Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verschure, I., & Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation & didactique*, *8*(1), 101-116.

Lorcerie, F. (1988). L'islam au programme. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, *XXVII*, 161-192.

Lorcerie, F. (2007). L'Islam comme contre-identification française : trois moments. *L'année du Maghreb*, *2*, 509-536. https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.161

Lorcerie, F. (2008). La « loi sur le voile » : une entreprise politique. *Droit et société*, *68*, 53-74.

Lorcerie, F. (2011). L'histoire dans le second degré en France au prisme de l'immigration musulmane : des programmes aux manuels. Dans M. Verdelham-Bourgade, A. Denimal, & A. Diabate (Dirs), *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen : enjeux institutionnels et linguistiques* (p. 21-44). Paris : L'Harmattan.

Louër, L. (2000). Qu'est-ce qu'une communauté ? Les citoyens arabes dans le système communautaire israélien. *Bulletin du centre de recherche français à Jérusalem*, *7*, 37-46.

Louichon, B. (2015). Essai d'analyse de l'analyse de manuels. Dans L. Perret-Truchot (Dir.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (p. 17-31). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lucas, N. (2005). Les femmes dans les ouvrages scolaires d'histoire du second degré. Histoire recherche, histoire à enseigner, décalages et dissymétrie. Dans E. Bruillard (Dir.), *Manuels scolaire, regards croisés* (p. 141-154). Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Lucas, N. (2005). Textbooks as research challenges in computational linguistics. Dans *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (p. 49-60). Caen : IARTEM. Consulté à l'adresse : https://iartemblog.wordpress.com/conferences/8th-iartem-conference/

Lucas, N. (2009a). *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris : Armand Colin.

Lucas, N. (2009b). *Dire l'histoire des femmes à l'école, les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris : Armand Colin.

Marandino, M., & Mortensen, M. (2011). Museographic transposition : accomplishments and application. Dans *Panorama de la TAD* (p. 203-216). Sant Hilari Sacalm : Centre de Recerca Matemàtica. Consulté à l'adresse : http://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/hdl_2072_200617/Documents10.pdf#page=299

Maraval, P. (2005). *Le christianisme de Constantin à la conquête arabe*. Paris : Presses universitaires de France.

Marchand, P. (2002). Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Questions de méthode. *Histoire de l'éducation*, *93*, 37-57. Doi : 10.4000/histoire-education.273

Marchand, P. (2006). Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002). *Histoire de l'éducation*, *109*, 75-117. https://doi.org/10.4000/histoire-education.1330

Martel, K. (2005). Les notions d'intertextualité et d'intratextualité dans les théories de la réception. *Protée*, *33*(1). https://doi.org/10.7202/012270ar

Martinand, J.-L., & Terrisse, A. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (Dir.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck.

Martineau, R., & Déry, C. (2002). Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. *Le cartable de Clio*, *2*, 114-131.

Mercier, A. (2002). Note de synthèse [La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques]. *Revue française de pédagogie*, *141*, 135-171. Doi : 10.3406/rfp.2002.2922

Mériaux, P. (2010). Figures et rôles des harkis dans l'écriture des manuels scolaires de 1998 à 2008. Dans F. Besnaci-Lancou, B. Falaize, & G. Manceron (Dirs), *Les harkis, histoire mémoire et transmission*. Paris : Édition de l'Atelier.

Merza, E. (2012). Les Tcherkesses d'Israël : des « Arabes pas arabes ». *Bulletin du centre de recherche français à Jérusalem*, *23*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/bcrfj/6850

Meslin, M. (2006). Simples variations sur le thème « religion ». *Recherches de science religieuse*, *94*(4), 523-546. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2006-4-page-523.htm.

Michon, B. (2011). *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne : Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité* (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg/Technische Universität de Berlin, Strasbourg. Consulté à l'adresse : http://scd-theses.u-strasbg.fr/2301/01/MICHON_Bruno_2011.pdf

Michon, B. (2014). L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative. *Revue française de pédagogie*, *186*, 85-97. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-1-page-85.htm.

Mikhaïl, D. (2015). Les christianismes dans les manuels scolaires de Russie, 1985-2015. Communication présentée à Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus-Pratiques-Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale, Le Mans.

Milot, M., & Estivalèzes, M. (2008). La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec. É*ducation et francophonie*, *36*(1), 86-102. https://doi.org/10.7202/018091ar

Moeglin, P. (2005). The textbook and after… Dans E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. Knudsen, & M. Hortsley (Dirs), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (p. 15-35). Caen : IARTEM. Consulté à l'adresse : https://iartemblog.wordpress.com/conferences/8th-iartem-conference/

Moeglin, P. (2010). *L'industrie éducative*. Paris : Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse : http://www.cairn.info.lama.univ-amu.fr/les-industries-educatives--9782130582199.htm

Moniot, H. (1988). Quelques interrogations historienne aujourd'hui. Dans F. Audigier et L. Marbeau (Dirs), *Savoirs enseignés — savoirs savants. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*(p. 16-26). Lyon : Institut national de la recherche pédagogique.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire.* Paris : Nathan.

Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. Dans A. Terrisse (Dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 65-75). Bruxelles : De Boeck.

Moniot, H. (2006). La didactique, qu'est ce que c'est ? *Historiens & Géographes*, *394*, 191-194.

Morand, B. (2006). *La guerre froide dans les manuels scolaires français des années soixante à nos jours : savoir universitaire, transposition didactique, représentations* (Thèse de doctorat). Paris 4, Paris.

Morand, B. (2008a). Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations. *Tréma*, *29*, 1-4. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/trema/699

Morand, B. (2008b). Les « Deux Grands » au balcon. Le couple américano-soviétique dans les manuels scolaires français. *Sociétés & Représentations*, *26*(2), 97-114. Doi : 10.3917/sr.026.0097.

Morand, B. (2011). *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*. Paris : L'Harmattan.

Mutabazi, E. (2010a). *Histoire savante, histoire enseignée dans une nation multiethnique et conflictuelle. Le cas du Rwanda* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes.

Mutabazi, E. (2010b). Les enjeux des nouvelles valeurs dans l'enseignement de l'histoire du Rwanda après le génocide. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet, & V. Lussi (Dirs), *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève. Consulté à l'adresse : https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-l2019ecole/Les%20enjeux%20des%20nouvelles%20valeurs.pdf/view

Mutabazi, E. (2011a). En quoi l'enseignement de l'histoire avec le génocide a contribué à la souffrance à l'école au Rwanda ? *Les collectifs du Cirp*, *2*, 103-116. Consulté à l'adresse : http://www.cirp.uqam.ca/diffusion_collectif_vol2.php

Mutabazi, E. (2011b). Suppression des manuels scolaires d'histoire du Rwanda : Erreur ou cohérence ? In *Peut-on se passer des manuels scolaires ?* Montpellier. Consulté à l'adresse : http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/_img_cedrhe/jepg/jepg_id_17.pdf

Mutabazi, E. (2013). Échec du vivre-ensemble au Rwanda : quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(1), 131-153. https://doi.org/10.7202/1018405ar

Niel, F. (2010). *Albigeois et cathares* (18e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Nora, P. (1997a). Entre histoire et mémoire. La problématique des lieux. Dans P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire* (Vol. 1, p. 23-43). Paris : Gallimard.

Nora, P. (1997b). Lavisse, instituteur national. Le « petit Lavisse », évangile de la république. Dans P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire* (Vol.1, p. 239-275). Paris : Gallimard.

Nora, P. (1997c). L'« Histoire de France » de Lavisse. Pietas erga patriam. Dans P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire* (Vol. 1, p. 851-902). Paris : Gallimard.

Ogier, A. (2007). Le rôle du Manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969). *Histoire de l'éducation*, *114*, 87-119. Doi : 10.4000/histoire-education.1247

Opériol, V. (2013). Le genre en histoire : la construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Clio*, *13*, 15-23.

Paul, J. (2004). *Le christianisme occidental au Moyen-Âge. IVe-XVe siècle*. Paris : Armand-Colin.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *22*(2), 3. https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003

Paxton, R. (1973). *La France de Vichy 1940-1944*. (C. Bertrand, Trad.). Paris : Éditions du Seuil.

Peretti-Ndiaye, M. (2016). Race, racisme, racialisation : que nous disent les discours. *Revue européenne des sciences sociales*, *54*(1), 103-128. https://doi.org/10.4000/ress.3459

Perrot, M. (1984). Les finalités de l'enseignement de l'histoire. Dans *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*. Montpellier: ministère de l'Éducation nationale.

Perrot, M. (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Paris : Flammarion.

Picard, E. (2008). Les mutineries dans les manuels scolaires français de l'entre-deux-guerres aux années 1980. Dans A. Loez & N. Mariot (Dirs), *Obéir/désobéir. Les mutineries de 1914/1918 en perspective*. Paris : La découverte. Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/06/28/PDF/2008_Mutineries.pdf

Picard, E. (2009). L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale. *Histoire de l'éducation*, *122*, 11-33. https://doi.org/10.4000/histoire-education.1938

Pirenne-Delforge, V. (1994). *L'Aphrodite grecque.* Liège : Presses universitaires de Liège. Doi : 10.4000/books.pulg.1409

Pogelschek, B. (2007). How textbooks are made : Insights from an Austrian educational publisher. Dans *Peace, Democratisation and Reconciliation in Textbooks and Educational Media* (p. 100-108). Tonsberg, Norway : Iartem.

Poupard, P. (2007). *Les religions*. Paris : Presses universitaires de France.

Prost, A. (1996a). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil

Prost, A. (1996b). Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire. *Le débat*, *92*(5), 127-140. https://doi.org/10.3917/deba.092.0127

Prost, A. (1997). Les monuments aux morts. Culte républicain ? Culte civique ? Culte patriotique ? Dans P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire* (Vol. 1, p. 199-223). Paris : Gallimard.

Ravel, L. (2003). *Des programmes à la classe : Étude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique* (Thèse de doctorat). Université Joseph Fourier, Grenoble.

Régent-Susini, A. (2013). Perspectives dépravées, perspectives rectifiées : l'histoire universelle peinte par Bossuet. *Littératures classiques*, *82*(3), 201-216. https://doi.org/10.3917/licla.082.0201

Reuter, Y. (2008). Synthèse : didactique du français, éléments de réflexion et de proposition. Dans J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Dirs), *Didactique du français, fondements d'une discipline* (p. 211-234). Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. É*ducation & didactique*, *8*(1), 53-64. Consulté à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2014-1-page-53.htm.

Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit. L'intrigue et le récit historique* (Vol. 1). Paris : Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditons du seuil.

Römer, T. (2012). Milieux bibliques. *L'annuaire du Collège de France* [en ligne], *111,* 399-422. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/annuaire-cdf/1506

Rouquier, A. (2005). Les manuels, les femmes et la vulgate. Communication présentée lors du Colloque Mnemosyne, Lyon. Consulté à l'adresse : http://www.mnemosyne.asso.fr/uploads/Colloques/Lyon-Iufm-8-mars-2005/site_rouquier.pdf

Rygiel, P. (2003). Les temps des migrations, introduire temporalités et phénomènes migratoires dans la classe. *Le cartable de Clio*, *3*, 113-124.

Saint-Martin, I. (2014a). De la pédagogie de l'image à la place de l'art dans l'enseignement religieux. Dans B. Caulier et J. Molinario (Dirs). *Enseigner les religions. Regards et apports de l'histoire* (373). Laval, Canada : Presses de l'Université de Laval.

Saint-Martin, I. (2014b). Enseigner les faits religieux, quelques réflexions à l'issue d'un colloque. *Histoire, Monde & Cultures religieuses*, *32*(4), 135-141. 10.3917/hmc.0320135

Salame, G. (2002). Le facteur religieux sur la scène politique contemporaine. Présenté à L'enseignement du fait religieux, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46345/le-facteur-religieux-sur-la-scene-politique-contemporaine-1.html

Salone, J.-J. (2013). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences Croisées*, *13*. Consulté à l'adresse : http://www.sciences-croisees.com/articles-2/numero-13-contributions-libres

Salone, J.-J. (2015). *Les références praxéologiques dans les systèmes didactiques* (Thèse de doctorat). Aix-Marseille Université, Marseille. Consulté à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01164449/

Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse [le contrat didactique]. *Revue française de pédagogie*, *112*, 85-118. https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1229

Scheid, J. (2002). Que peuvent nous apprendre les religions « mortes » ? L'exemple de Rome. Présenté à L'enseignement du fait religieux, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46338/que-peuvent-nous-apprendre-les-religions-mortes-%C2%A0-l-exemple-de-rome.html

Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *27*(3), 407-429. Consulté à l'adresse : https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4131/pdf/SZBW_2005_H3_S407_Schubauer_D_A.pdf

Selander, S. (2005). Les textes pédagogiques, supports pour l'apprentissage et artefacts culturels. Dans E. Bruillard (Dir. et Trad.), *Manuels scolaire, regards croisés* (p. 271-281). Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Séré, A., & Bassy, A.-M. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique des ressources pour l'enseignement, 87* (p. 107). Paris : ministère de l'Éducation nationale. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/educnet/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf

Simoneaux, L., & Jacobi, D. (1997). Language constraints in producing prefiguration posters for a scientific exhibition. *Public understanding of science*, *6*(4), 383-408. https://doi.org/10.1088/0963-6625/6/4/005

Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, *29*(2), 46-59. Doi : 10.3917/nqf.292.0046

Sinigaglia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, *35-36*, 98-115. https://doi.org/10.4000/trema.2665

Sion-Charvet, G. (2006). *La réception de la Bible et du Coran de 1970 à nos jours dans l'enseignement secondaire public français : évolution de l'usage de ces textes dans la didactique de l'histoire et du français au collège, lycée et lycée professionnel au travers du prescrit et de sa mise en œuvre* (Thèse de doctorat). Lille 3, Lille.

Souplet, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe* (Thèse de doctorat). Lille 3, Lille.

Stoczkowski, W., & Krutikova, A. (2016a). *L'immigration dans les manuels scolaires*. Article, Paris. Consulté à l'adresse : https://www.academia.edu/22485989/Limmigration_dans_les_manuels_scolaires

Stoczkowski, W., & Krutikova, A. (2016b, février 29). L'immigration dans les manuels scolaires. *The Conversation*. Consulté à l'adresse : https://theconversation.com/limmigration-dans-les-manuels-scolaires-55456

Stoczkowski, W., & Krutikova, A. (2016c, mars 1). Manuels scolaire : une vision idyllique de l'immigration. *Marianne* [en ligne]. Consulté à l'adresse : http://www.marianne.net/agora-manuels-scolaires-vision-idyllique-immigration-100240697.html

Stray, C. (1993). « Quia nominor leo » : vers une sociologie historique du manuel scolaire. *Histoire*, *58*, 71-102. http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1993.2660

Tison, H. (2009). Verdun dans l'enseignement et dans les manuels scolaires. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, *235*(3), 87-100. https://doi.org/10.3917/gmcc.235.0087

Traunecker, C. (2012). *Les dieux de l'Égypte* (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Triquet, E. (1994). Résumé de thèse — Eric Triquet : Analyse de la genèse d'une exposition de science. Pour une approche de la transposition médiatique. *Publics et musées*, *4*(4), 153-157. Consulté à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1994_num_4_1_1267_t1_0153_0000_3

Tutiaux-Guillon, N. (1998). Histoire et éducation civique, même combat ? Des ambitions aux réalités quotidiennes. Communication présentée à Histoire, Géographie, Éducation à la citoyenneté, quelle formation ?, IUFM grand Est.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio*, *2*, 89-96.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français. Dans N. Tutiaux-Guillon & D. Nourisson (Dirs), *Identité, mémoire, et conscience historique* (p. 27-39). Saint-Étienne : Presse de l'université de Saint-Étienne.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, *165*(4), 31-42. Doi : 10.4000/rfp.1058

Tutiaux-Guillon, N., Audigier, F., & Cremieux, C. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, *106*(1), 11-23. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269

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

Urbanski, S. (2016b, octobre 10). Enseigner le fait religieux ne requiert pas une nouvelle laïcité. Consulté 17 octobre 2016, à l'adresse : http://theconversation.com/enseigner-le-fait-religieux-ne-requiert-pas-une-nouvelle-la-cite-65749

V. Knudsen, S. (2009). Whiteness studies as theoretical inspiration in the analysis of textbooks and educational media. Dans *Local, national and transnational identities in Textebooks and Educational Media* (p. 61-73). Santiago de Compostella : IARTEM.

Valbousquet, N. (2015). Tradition catholique et matrice de l'antisémitisme à l'époque contemporaine. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, *62*(2), 63-88. https://doi.org/10.3917/rhmc.622.0063

Vernant, J.-P. (2014). *Mythe et religion en Grèce ancienne*. Paris : Le Seuil.

Verret, M. (1969). Mai étudiant ou les substitutions. *La Pensée, revue du rationalisme moderne*, *143*, 3-36. Consulté à l'adresse : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5836698d/f1.image.r=Mai%20%C3%A9tudiant%20ou%20les%20substitutionsLa%20pens%C3%A9e?rk=21459;2

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Thèse de doctorat). Université de Paris V, Paris.

Verret, M. (1991). Histoire d'une fidélité. Biographie de Michel Verret par lui-même. *Politix*, *13*(4), 43-49. https://doi.org/10.3406/polix.1991.1436

Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.

Vézier, A. (2009). Raconter et mettre en intrigue, la place du problème en histoire au cycle 3. Communication présentée au colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pressions. Enjeux et impacts, Lausanne. Consulté à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077499

Vezier, A. (2015). Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde. Communication présentée à Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus

— Pratiques - Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale, Le Mans.

Vidal, C. (1998). Le génocide des Rwandais tutsi et l'usage public de l'histoire. *Cahiers d'études africaines*, *38*(150-152), 653-663. https://doi.org/10.3406/cea.1998.1821

Viñao, A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne. *Histoire de l'éducation*, *125*, 73-98. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2111

Wagner, F. (2006). Intertextualité et théorie. *Cahiers de Narratologie*, *13*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/narratologie/364

Weber, M. (1992). Confucianisme et puritanisme. *Enquête*, *7*. Consulté à l'adresse : http://enquete.revues.org/131

White, H. (2009). Poétiques de l'histoire. *Labyrinthe*, *33*, 21-65. https://doi.org/10.4000/labyrinthe.4029

Willaime, J.-P. (1993). La religion civile à la française et ses métamorphoses. *Social Compass*, *40*(4), 571-580. https://doi.org/10.1177/003776893040004005

Willaime, J.-P. (1998). École et religions : une nouvelle donne ? *Revue française de pédagogie*, *125*, 7-20. http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1998.1102

Willaime, J.-P. (2002). L'enseignement des faits religieux : perspectives européennes. Communication présentée à L'enseignement du fait religieux, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/CRDP. Consulté à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46346/l-enseignement-des-faits-religieux%C2%A0-perspectives-europeennes.html

Willaime, J.-P. (2012). *Sociologie des religions*. Paris : Presses universitaires de France.

Winslow, C. (2010). Anthropological theory of didactic phenomena : some examples and principles of its use in the study of mathematics education. *Dans M. Bosch, J. & al. (Dirs). Un panorama de la TAD* (p. 117-138). Gérone : Centre de Recerca Matemàtica. Consulté à l'adresse : http://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/hdl_2072_200617/Documents10.pdf#page=299

Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, *93*, 63-78. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/chrhc/1289

Zanetti, V. (1990). Le griot et le pouvoir. Une relation ambigüe. *Cahiers d'ethnomusicologie*, *3*, 161-172. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2392

## Index des illustrations

Illustration 1: Mise en réseau des références bibliographiques didactique et histoire (Lalagüe-Dulac, Legris & Mercier 2016).....55
Illustration 2: Echelle des niveaux de codétermination didactique.....137
Illustration 3: Répartition des périodes en fonction des niveaux de collège.....169
Illustration 4: Répartitions du vocabulaire religieux en fonction des niveaux du collège.....170

## Index des tableaux

Tableau 1: Les difficultés d'enseignement des religions, selon Estivalèzes.....44
Tableau 2: Complexes de praxéologies appliqués à l'histoire.....130
Tableau 3: Types de tâches dans les programmes de collège.....133
Tableau 4: possible modélisation des types de tâches présents en histoire scolaire.....134
Tableau 5: Genres et types de tâches en histoire scolaire.....134
Tableau 6: Les formes de l'Omission chez Ferro.....141
Tableau 7: Comparaison entre les programmes sur réseau et le manuel imprimé, patterns d'information (Selander, 2005, p. 277).....157
Tableau 8: Les différents types d'images selon Binnenkade et Gautschi.....159
Tableau 9: Complexe de praxéologie correspondant à la tâche "décrire les pratiques funéraires égyptiennes".....199

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES