

## **Dossiers officiels et manuels d'Histoire : des espaces de production d'un nouveau sens idéal.**

La scolarisation des faits religieux peut être considérée comme un processus de formalisation des contenus d'enseignement<sup>1</sup> ; elle participe, en effet à des discours sur, dans et pour l'Ecole, elle vient des discours éducatifs, en construit, mais aussi en publicise. On voit que des discours éducatifs reconnaissent la religion comme un phénomène historique dans le contexte spatio-temporel propre de leurs auteurs. Le projet de scolarisation des faits religieux devient scolarisation quand les structures et organisations qui accompagnent les discours pédagogiques les transforment en actes langagiers qui ont la potentialité de faire exister du social ; ici, un nouveau modèle d'« identité pédagogique »<sup>2</sup>. Structures et organisations ont ce rôle puisque là, les discours des acteurs ne se résument pas à leurs contenus informatifs et représentationnels : ils sont des discours de types *performatifs*.<sup>3</sup> Dans un premier temps, on supposera que les discours des acteurs soutiennent des ré-interprétations historiques en direction d'une théorie de l'apprentissage en milieu scolaire. Dans cette première perspective, une attention particulière sera accordée aux opérateurs logiques articulant les arguments d'une certaine doctrine éducative. Dans un second temps, nous nous interrogerons sur la manière dont les discours réfléchissent sur les savoirs savants et pédagogiques. Cette question oblige à observer l'intervention des sujets d'énonciation dans les textes, dans leurs constructions, leurs élaborations, leurs mises en ordre, voire dans leurs mises en relation avec la conjoncture curriculaire, et plus largement, scolaire et sociétale. Notre objet s'attache donc à trouver en quoi consiste la transformation de la connaissance savante pour l'action pédagogique, par le biais de la matérialisation écrite. Dans ce cadre, nous postulons que les écrits ont un contenu narratif, qu'ils contiennent clairement des signes produits par des activités discursives de mises en forme de contenus. L'analyse de contenu menée a pour but de comprendre comment les énoncés se formulent pour devenir signifiant.

L'étude des discours des acteurs chargés de scolariser des faits religieux fait observer que se dessinent des espaces de fabrication du métier d'enseignants d'Histoire.<sup>4</sup> Elle nous apprend que parmi ces espaces, trois sont fréquemment situés comme étant possibles : les P.O. (Programmes Officiels d'Histoire), les manuels scolaires d'Histoire et ce que je nomme « dossiers officiels d'Histoire » – les *Documents d'application des programmes*, *Accompagnements des programmes* et *Documents d'accompagnement*<sup>5</sup>. L'éducation, selon ces textes, est un des moyens de préparer les enfants à s'interroger sur les rapports de la société à la religion. Les auteurs sélectionnent des formes de savoirs savants historiques sur les religions, pour une institution chargée de l'éducation intellectuelle et politique de la Nation. L'éducation y est commune à tous les enfants, pour que tous soient rassemblés dans une communauté d'idées et de sentiments nécessaires à la Nation. Elle vise à structurer un esprit national reconnaissant la participation des religions à la culture commune. Ajoutons que si les énonciateurs des textes adressent ces récits au, dans, et pour, le milieu scolaire français, les textes eux-mêmes diffusent les savoirs dans un espace scolaire différencié. Les textes disent quelles histoires sont à formuler à l'Ecole, à tous les niveaux du cursus. Ils expliquent « pourquoi », « comment », et « pour qui », formuler une histoire.<sup>6</sup>

### Du devenir religieux dans les récits de la modernité des P.O., des manuels et des dossiers.

Les interprétations s'observent avec les vocables et les outils linguistiques qui sont autant de traces des relations entre phénomènes et faits religieux dans le récit<sup>7</sup>. Les procédés de notation et de ponctuation encadrent et cadrent des vocables du domaine de la religion. Par ce système, les relations intellectuelles entre faits et phénomènes se matérialisent dans les textes. Les procédés font intervenir des concepts, des conceptions. Par ce système de cadrage et d'encadrement, se matérialise la représentation de l'objet religion en Histoire pour l'Ecole.

Des visions du monde s'enchaînent et se forment. Elles s'établissent en solidarité pour participer au sens des discours pédagogiques. Systématisées, ces visions dé-contextualisées prennent la figure d'objet général de pensées. Cette transformation se marque dans les textes par des substantifs. Le récit du rôle de la religion devient alors institutionnel, un univers de signes se transforme en univers du réel et chaque matériau le fait à sa manière. Du coup, l'observation en termes d'espace de fabrication du métier d'enseignant d'Histoire ne pourra se faire qu'avec une lecture comparée des trois types de matériau qui s'élaborera avec le guide issu de l'observation des P.O.. Nous examinerons la circulation des discours depuis les repérages des nominalisations des P.O. selon les cinq états suivants : 1) la fixation du processus religieux effectué, 2) le christianisme comme processus religieux établi, 3) le processus religieux terminé, 4) le processus socio-historique et socio-culturel de laïcisation et 5) le processus actuel (le processus de multiculturalisme). En voici quelques exemples.

1<sup>er</sup> état. Lors de l'observation des titres, les premières nominalisations fixent qu'il y a déjà eu processus religieux, quand s'écrivent les programmes. Tout en notant l'action de christianiser, le verbe présente le risque de réifier le religieux comme du temps passé (l'Antiquité gallo-romaine) devenu permanent. Pour cet exemple, c'est écrire, pour l'école primaire : « *la christianisation de la Gaule* », ou « *de plusieurs à un seul dieu : la christianisation du monde gallo-romain* ». Ces expressions réduisent à un fait objectif une multitude d'actions et de groupes sociaux qui se sont opposés et qui ont agi sans que l'on sache ce qu'est la christianisation comme action sociale.

2<sup>e</sup> état. Le christianisme en tant que processus religieux établi est marqué par le deuxième type de nominalisations. Là, cette même religion chrétienne a été établie puisque les auteurs utilisent le suffixe *-isme*, et non pas le suffixe *-ion*. Cette même religion établie suscite une explication de type linéaire : un processus de « *diffusion* » et/ou d'« *expansion* » depuis un événement, la « *naissance* » et jusqu'à son développement actuel peuvent se lire à travers les traces que sont les « *monuments et œuvres d'art* ». Ainsi, on peut lire à propos de la religion chrétienne : « *Les débuts du christianisme* ». Le fait religieux, comme tous les autres faits ré-interprétés en Histoire, est ainsi construit à partir d'une conception de la temporalité biologique (naissance et développement) en gommant les luttes anciennes qui ont joué dans la naissance et tous les efforts accomplis par différents acteurs sociaux pour perpétuer ou dissoudre ce même phénomène. Alors, le fait religieux par sa substantification et sa réification, devient un fait culturalisé. Une deuxième observation portant sur l'aspect séquentiel des programmes permet de voir que l'ensemble des cursus propose une vision totale de notre passé qui est une vision à la fois culturelle et culturalisée. Ainsi, en 6<sup>e</sup>, dans le chapitre titré « *V. Les débuts du christianisme.* », « *On présente Jésus dans son milieu historique et spirituel...* », le « *milieu* » est introduit avec la question des « *croyances* », « *un territoire, une société agraire, un pouvoir* » dans des contextes socio-religieux différenciés : la mythologie comme système de « *croyances* » dans « *une culture, une organisation politique* », l'Égypte antique et la question de la fabrique d'un peuple religieux (« *Le peuple de la Bible : les Hébreux* »). Un troisième territoire antique, présenté par le même P.O., apparaît quand suit « *Des cartes permettent de montrer la diffusion du christianisme [...] de l'Empire romain.* ». Et, dans ce cas-là, l'explication du fondement, se conclut par l'intervention d'un marqueur de christianisation effectuée ; en « *conclusion* », dans le « *document* » à étudier, l'introduction du « *calendrier chrétien* » est un instrument qui marque que la christianisation devient un outil culturel.

3<sup>e</sup> état. Le processus religieux terminé est signalé par le troisième type de nominalisations. La christianisation semble terminée à un moment donné et s'expose, par exemple, avec ces séquences de textes : « *une première forme d'unité religieuse (la chrétienté)* », « *Le Royaume de France (X<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup>) [...] documents : la basilique Saint-Denis ; la cathédrale de Reims ; Joinville : la Vie de Saint Louis* », « *Les espaces de l'Occident chrétien...* ». Utiliser des

événements comme des « *repères chronologiques* », les signale comme des faits structurants du récit historique dans sa temporalité linéaire culturelle mais aussi dans l'apport idéologique que ces faits devraient avoir en tant que symboles de la fabrication de l'Etat.<sup>8</sup> Voire même, utiliser des objets d'art, d'architecture ou de littérature comme des « *repères chronologiques* », s'inscrit aussi dans une perspective symbolique et culturelle des événements. Dans ce cadre, considérer « *la Chapelle Sixtine* », des « *extraits de l'œuvre de Rabelais* », place ces œuvres dans les contextes que l'Histoire des P.O. raconte et oriente l'éducation à une lecture symbolique, politique et culturelle des objets d'art, d'architecture ou de littérature au regard de l'Histoire.

4<sup>e</sup> état. Les processus socio-historiques et socio-culturels de laïcisation s'exposent avec un quatrième type de nominalisation. Par exemple, dans le P.O. de 2<sup>nd</sup>e, la partie « *les fondements du monde contemporain* » révèle une explication qui se veut attentive aux idéologies. Des vocabulaires de la narration de la transformation du processus religieux en processus de laïcisation de l'espace occidental moderne s'intègrent dans une de ses séquences : « *Dans l'Europe du XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> [...] académies.* ». Dans cette séquence les auteurs utilisent des termes en référence aux idées changeantes et/ou institutantes de l'Europe des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles pour décrire la laïcisation comme un processus de transformation des valeurs, propre à la société moderne occidentale. Les auteurs expliquent l'espace européen à partir des idées changeantes et/ou institutantes. En effet, ils utilisent les expressions « *vision de... sur* », « *esprit* », « *rapport de l'homme avec* », « *idées* », « *savoirs* » pour les présenter comme changeantes. Ils réfèrent ces expressions d'idées avec les noms que sont « *modification* » et « *bouleversement* » et avec le verbe « *transformer* » dans sa forme passive (« *se transforment* »). Voire, les auteurs utilisent ces expressions et leurs présentations en termes de changement pour dire aussi dans quelles mesures ces idées orientent les pratiques d'acteurs et sont institutantes. Ils investissent du vocable qui synthétise leur ré-interprétation de l'Histoire du passage des idées aux pratiques institutantes ; les phénomènes deviennent des événements. D'une part, ils le deviennent avec l'ajout du segment « *la naissance d'un esprit scientifique* » à « *une modification profonde de la vision de l'homme sur sa condition et sur le monde* » ; ajout matérialisé par un « *ainsi que* » entre ces deux segments. Et, d'autre part, ces phénomènes deviennent des événements en exemplifiant avec le segment « *par les mutations importantes des moyens de communication et de diffusion des idées et des savoirs* » ; l'exemplification se matérialise par les deux-points et fait suivre le segment « *invention de l'imprimerie, multiplication des universités, collèges et académies.* ». Aussi, dans les P.O. étudiés il y a d'autres cas où la laïcisation s'expose avec ce quatrième type de nominalisation. Ces cas font observer que la structuration des récits des P.O. oriente plus ou moins explicitement les nominalisations qui servent la compréhension de la laïcisation dans l'espace occidental. De manière *explicite*, par exemple, quand les fondements et principes situent *la loi 1905* : « *Préparée par la laïcisation de l'école, la loi de 1905 décide la séparation entre Etat et religions, garantit la liberté de pensée et de culte pour chaque citoyen, crée les conditions d'une pacification sociale.* ». *Explicite*, car ici les nominalisations (« *laïcisation* », « *séparation* », « *liberté* », « *conditions* » et « *pacification* ») développent des relations entre marquages de processus religieux établis (« *la laïcisation de l'école* ») et indicateurs de transformation du processus religieux en processus de laïcisation (« *décide la séparation* », « *garantit* », « *crée* »). De manière *implicite*, quand les P.O. intègrent dans leurs rubriques intitulées « *repères chronologiques* » et leurs parenthèses « *documents* » de la « *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* », du « *Code Civil* », de « *la loi sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat* » ainsi que la « *Constitution* ». Là, les matérialisations émergent avec des intercalaires ; les nominalisations sous-entendent des récits latents pour les auteurs et les professeurs. De manière *méta-explicite*, quand le P.O. de 4<sup>e</sup> définit ainsi la monarchie : « *La remise en cause de l'absolutisme [...] à une société française en crise.* ». Ici, les

nominalisations indiquent encore la transformation du processus religieux en processus de laïcisation. Mais, cette fois, pour signifier l'histoire latente, les auteurs investissent les concepts : « événements », « régimes », « absolutisme », « modèles » ou « crise ».

5<sup>e</sup> état. Les processus de multiculturalisme s'exposent quand les auteurs des P.O. narrent qu'il y a encore processus religieux. Par exemple, en conjuguant les verbes « constituer » et « façonner », les auteurs des P.O. de Terminales ES, L et S vont dire que pour étudier l'actualité, on prend en considération plusieurs cultures et les processus religieux qui les accompagnent : « *l'évolution de la population, des modes de vie, des pratiques culturelles et des croyances* » et « *À partir de la fin des années 1970, l'affirmation de l'islamisme, sous différentes formes, constitue un autre fait majeur. Ces profonds bouleversements façonnent le monde actuel...* ». Autre exemple, en conjuguant le verbe composé « mettre l'accent », ceux du P.O. de Terminale S.T.T disent aussi que l'étude de l'actualité consiste à prendre en considération plusieurs cultures et les processus religieux qui les accompagnent : « *...les changements des structures économiques et sociales et on analysera l'évolution de la population, des modes de vie et des croyances* ». Ou, autre cas : quand le multiculturalisme se manifeste dans « *l'évolution des trois grands monothéismes ; l'évolution des rapports entre société et religions* ». Là, dans le P.O. de 1<sup>ère</sup> Professionnelle, marquer qu'il y a processus fait étudier : « *Les Hommes et la société de 1850 à nos jours* », en définissant « *le fait religieux depuis 1850* » comme « *l'évolution des trois grands monothéismes ; l'évolution des rapports entre société et religions* » et en intercalant dans une rubrique des mots tels que « *monothéisme, croyance, rite, pratique, église, communauté, fondamentalisme, laïcité, liberté scolaire* ».

Ainsi, les P.O. formalisent les nominalisations des processus religieux en exprimant cinq états. Les manuels et dossiers se situent quant à eux à des niveaux de réception et de reformulation de leurs discours. Les manuels normaliseront les cinq états dans leurs leçons, leurs présentations de connaissances, d'exercices, de méthodes, de documents, d'illustrations pour être applicables en enseignement. Et les dossiers officiels soutiendront la thèse des états en reprenant les titres, les thèmes, les enjeux pédagogiques des P.O.. On le voit, les dossiers officiels et les manuels explicitent car leurs auteurs peuvent aussi promouvoir l'enseignement des faits religieux en s'intégrant dans ces espaces de formation, en poursuivant une entreprise de fixations de contenus d'enseignement qui n'est pas forcément celle des P.O. : ils se réfèrent aux idées des théoriciens de Sciences des religions en appliquant leurs concepts pour traiter les faits religieux : ils produisent leurs textes alors même qu'ils ont à suivre l'orientation officielle et que malgré tout, l'Histoire continue à faire question.

#### Du mémoriel à de l'historique : l'enseignement des faits religieux comme enjeux de basculements et d'oscillations.<sup>9</sup>

Les récits historiques scolaires inscrivent leurs conceptions de la laïcité dans les basculements et oscillations du mémoriel à l'historique car leurs producteurs ont affaire aux enjeux de mémorisation. Aujourd'hui, ceci conduit au questionnement du modèle d'intégration nationale ou d'intégration d'une unité européenne sous la question politique du multiculturalisme. Les mises en récit proposent une théorie pédagogique du renouvellement du monde commun, et l'argumente. Les trois monothéismes y apparaissent : l'islam, la chrétienté et le judaïsme sont là, dans tous les cursus du Primaire et du Secondaire, en tant que « lieux de mémoire » d'une Histoire des mentalités. Ils sont là pour que s'effectue le passage d'une appartenance culturelle de groupes à une appartenance interculturelle d'une unité politique. L'argument justifie ce choix en prétendant d'une part, que cet enseignement contribuera à intégrer ces mémoires dans la culture nationale et d'autre part qu'il empêchera les élèves d'oublier leurs passés. Il se prolonge dans l'hypothèse que cela assurera la coexistence pacifique de ces communautés dans la Société.

Là, les cinq états de nominalisation sont des indicateurs pour observer comment les auteurs produisent des perspectives pour une approche non religieuse des phénomènes religieux. Ici, le concept de mentalité des Sciences Humaines et Sociales, devient un élément clé. Les auteurs retraduisent la place du religieux dans l'espace public en présentant une réélaboration de la définition du processus de sécularisation. Loin d'une explication en termes de recul de ces phénomènes, ils mettent l'accent sur son présent. Le religieux ne s'est pas éteint à un moment donné. Il n'est pas non plus renaissant. Des processus de dissémination du religieux s'effectuent dans l'espace social. Quand les récits des P.O. se déroulent dans des temporalités contemporaines et présentes, la sécularisation est là comme épreuves de la fabrication du vivre-ensemble d'Etats-Nations (« *séparation entre Etat et religions* », la « *laïcisation* », « *sécularisation* », « *modifications de pratiques religieuses* », « *évolution de croyances* », « *affirmation d'islamisme* »). Et, si ces récits autonomisent la religion, c'est encore pour un traitement en termes de mouvements (« *Le fait religieux depuis 1850* » traite d'évolutions).

Aussi, la religion émerge comme affaire d'Etat, car des enjeux de pouvoir, d'unité et de tolérance se forment avec elle. Là, les messages religieux, inscrits dans l'architecture, les arts et l'écriture sont des outils de socialisation des acteurs des sociétés, dans la mesure où ils fixent des représentations et des systèmes de croyance. Alors, les monuments, des œuvres d'arts et des écrits religieux, ou sur les religions sont autant de matériaux historiques qui deviennent par des récits proposés des « lieux de mémoire ». Par « lieux de mémoire », nous entendons qu'ils sont des matériaux d'observation des rôles des religions dans les structures sociétales mis en récit par les P.O., et produisent la base d'une Histoire collective nationale. Ainsi, les auteurs retraduisent les récits des faits religieux comme histoires du temps présent. L'Histoire scolaire, comme l'Histoire, s'ouvre aux sciences humaines et sociales pour constituer les histoires du temps présent. Les sciences humaines et sociales produisent des analyses des pratiques religieuses, du vécu et des représentations religieuses qui sont repris par l'Histoire. En d'autres termes, pour expliquer le phénomène religieux, les P.O. quittent et dépassent une histoire périodique. Les événements et les notions sont des repères revus plusieurs fois dans la durée de l'espace scolaire. Les P.O. confrontent les travaux des médiévistes, des modernes, des contemporanéistes et de quelques antiquisants. Et quand les P.O. autonomisent l'étude des faits religieux, leurs récits sont discontinus, ils sélectionnent des moments isolés, des ruptures, des temps forts, des conjonctures et des périodes dans une continuité scolaire (« *le fait religieux depuis 1850* », en 1<sup>ère</sup> Professionnelle). Enfin, l'idée de « religiosité des origines » confirme aussi cette reprise de thèses de Sciences Humaines et Sociales. L'Histoire scolaire officielle soutient que la religion est une constante de toute société. Il n'y aurait pas de Société sans religion, ou sans son équivalent. L'Histoire des P.O., conçoit la religion comme formatrice d'esprit de communauté : la religion est entre-autre un ensemble d'idées, de croyances, de sentiments qui a une fonction d'intégration sociale, à côté et contre ou avec d'autres institutions qui ont la même fonction. Ainsi, les P.O. donnent comme thématique « *l'élaboration d'un univers symbolique* » dans les temps préhistoriques, si bien que, le temps historique devient un moyen d'expliquer les religions. En situant le récit dans la Préhistoire, les auteurs des programmes disent que les Hommes ont fabriqué et transmis la religion en s'exprimant intellectuellement, en réordonnant et rationalisant des épisodes antérieurs de comportement non explicables (irrationnel ou supranaturel). Cette posture soutient l'idée selon laquelle les Hommes ont formé des hypothèses explicatives, pour donner sens aux situations vécues et partager leurs significations ; ont fabriqué des sentiments communs dans leurs consciences pour s'y fidéliser ; ont honoré leurs sociétés en honorant des symboles de lectures de leurs univers. En ce sens la religion comme l'affirme Max Weber est une des premières formes de la rationalisation du monde.

Dans cette optique, cependant, nous ne pouvons pas comprendre pourquoi les auteurs différencient les programmes d'Histoire selon les publics scolaires. Est-ce lié aux représentations qu'ils se font de ces publics et de leurs futures compétences politiques ? En effet, la mise en place de l'organigramme scolaire résulte d'interrogations sur le public : y a-t-il un public plus légitime qu'un autre ? C'est ici que l'argument de l'aptitude prend place. Il semble que cette notion s'intègre à leur représentation de la démocratie : avec un même objectif, le cadrage de l'enseignement par filière sépare les publics. On le sait, la division en filières correspond à la préparation des élèves, à leurs places dans la division du travail, voire même dans la stratification sociale. Les P.O. définissent les contenus des faits religieux selon le tri sélectif d'une génération d'élèves. Ainsi, les P.O. d'Histoire des Certificats d'Aptitudes Professionnelles, des Brevets d'Etude Professionnelle et des Baccalauréats sont formulés en distinguant non seulement des aptitudes professionnelles, mais aussi des « aptitudes politiques ».<sup>10</sup>

Pour les élèves destinés au plus tôt aux métiers spécialisés, souvent manuels et/ou techniques, les P.O. sont des récits sur le Temps Présent. Ce sont des récits qui ne contiennent que des parties « tronquées » par rapport aux autres programmes. Il n'y a pas de vocables des faits religieux, des mots qui appartiennent de manière spécifique au domaine de la religion. Les auteurs parlent de culture(s). Alors, si les faits religieux s'intègrent dans les P.O., c'est seulement en indiquant les dimensions culturelles des sociétés. Ceci concerne les P.O. d'Histoire des Certificats d'Aptitude Professionnelle, des Brevets d'Etude Professionnelle et des Baccalauréats Sciences et Technologies de Laboratoire, Sciences Médico-sociales et Sciences et Technologies Industrielles. Ces formations, dans leur ensemble visent la production d'une professionnalisation rapide et s'adressent dans leur *curriculum* aux futurs ouvriers et techniciens. Les faits religieux ont alors une fonction intégratrice de socialisation implicite, non débattue, par le biais des dimensions intellectuelle, morale et civique. Quand un *curriculum* a moins de temps scolaire à accorder à l'Histoire, les rédacteurs utilisent l'implicite – par opposition à l'explicite des autres P.O. d'Histoire. On observe ainsi que la rapidité du développement de la thèse des cinq états de nominalisation et le peu d'arguments sont différents suivant les P.O. (cf. Tableau 1, annexes).

Traitements différents, aptitudes aux métiers spécialisés se distinguent des aptitudes au mûrissement lent avec les Sciences Humaines et Sociales. En effet, les développements de la thèse des cinq états de nominalisation se structurent en fonction des *curricula* des diplômes : plus les P.O. se spécialisent en Sciences Humaines et Sociales, plus les Sciences des religions se font dans leurs disciplines scolaires et plus la thèse des cinq états se déploie (cf. Tableau 2, annexes). Pour les Premières et Terminales de Baccalauréats Littéraire et Economique et Social, les auteurs des programmes déploient les ressources maximales des P.O. d'Histoire pour présenter les cinq états de nominalisation des processus religieux. Alors que pour les programmes de l'autre filière de Baccalauréat Général (Scientifique), et pour celle du Baccalauréat Sciences et Technologies Tertiaires, les auteurs déploient un peu moins de ressources.

Les trois premiers états de nominalisation sont présentés en Seconde Générale, alors que dans les formations de Baccalauréat Général les deux derniers indicateurs sont présents. Dans les filières générales, les indicateurs de transformation du processus religieux se manifestent avec « *Economie, société, culture. On analyse l'évolution de la population, des modes de vie, des pratiques culturelles et des croyances.* ». Or, ils se manifestent encore plus dans les P.O. Littéraire et Economique et Social. Ainsi, ce ne sont que les P.O. Littéraire et Economique et Social qui traitent la question suivante : « *Religion et culture [...] de la période en Europe et Amérique du Nord.* » Et, de plus, la même logique s'exerce avec les affirmations du processus en cours. En effet, les affirmations du processus en cours apparaissent avec : « *À partir de la fin des années 1970, l'affirmation de l'islamisme, sous différentes formes, constitue un autre*

*fait majeur. Ces profonds bouleversements façonnent le monde actuel* ». Toutefois, ces dernières affirmations sont plus explicitées dans les P.O. Littéraire et Economique et Social. Le développement sur « *le monde actuel* » a une suite : « ...*le monde actuel [...] dans le Tiers Monde.* ». Et, dans la formation au Baccalauréat Sciences et Technologies Tertiaires, les indicateurs de transformation et d'affirmations de processus en cours se fusionnent car, là, les programmes étudient une histoire jusqu'à « *nos jours* ». La distinction repose ici encore sur une question de temps imparti à l'enseignement de l'Histoire au volume horaire. Enfin, dans les formations aux Baccalauréats Professionnels, les P.O. d'Histoire consistent en un rappel synthétique, implicite, de la thèse des cinq états de nominalisation. Dans les formations aux Baccalauréats Professionnels, les rédacteurs autonomisent le thème des faits religieux pour rendre visible. La visibilité est là pour que les professeurs et les élèves n'oublient pas les faits religieux dans leurs récits malgré tout succincts.

#### « Genre pédagogique ».

Les trois types de matériaux expriment une volonté de communication car ils produisent des orientations nationales qui doivent être suivies par les responsables de l'enseignement de l'Histoire. Cette visée se voit dans l'usage d'un genre discursif : le « genre pédagogique ». Dans ce cadre, que les récits se formulent par des grammaires qui affichent un rapport de distance entre les acteurs qui énoncent et leurs énoncés (le sujet grammatical de la phrase n'est pas l'énonciateur). Il y a ici aussi un acte de langage puisque la formulation de ces énoncés – des ré-interprétations – font exister les éléments rapportés comme des faits réels. En même temps, cette formulation a une valeur perlocutoire, dans la mesure où les trois types de matériaux relèvent surtout d'un genre discursif prescriptif de l'action pédagogique.

Trois outils linguistiques constituent ces grammaires distanciées : *la forme passive, les formes et modes impersonnels et le mode « protocolaire ».*

*La forme passive* s'exerce quand les P.O. d'Histoire utilisent une forme grammaticale dans laquelle le sujet grammatical des énoncés subit l'action exprimée par le verbe et quand un complément d'agent réalise cette action. Par exemple, elle s'exerce dans ce début de phrase : « *L'étude des Hébreux est abordée à partir de...* ».

*Les formes et modes impersonnels* s'exercent avec l'utilisation du verbe essentiellement impersonnel « *il faut* », ou des verbes accidentellement impersonnels tels que « *il s'agit* », « *il convient* »... Ils s'exercent aussi avec des infinitifs présents. Ou encore, ces formes et modes s'exercent avec l'utilisation de ces participes présents et passés.

*Le mode « protocolaire »* se constitue dans les P.O. d'Histoire par la nominalisation, le mode de l'indicatif ainsi que par des notations et des ponctuations.

Ce mode se constitue par la nominalisation car cette dernière a pour effet de traiter comme indiscutables des « faits historiques » et leurs mises en récit. Les faits historiques et leurs mises en récit sont alors le résultat d'un travail de réécriture et par conséquent de réinterprétation. Les actions historiques sont substantialisées par l'intermédiaire de ces procédés (nominalisation etc.). Les textes usent de noms dérivés de verbes et, du coup, cela exprime « une action de... » qui perd dans le récit son aspect concret et actif dans une formulation intellectualisée. C'est le cas, par exemple dans le passage « *l'élaboration d'un univers symbolique : l'apparition de l'art autour de la représentation de l'homme et de l'animal* ». Avec ces nominalisations, les textes formulent des prises de position relatives à ce qu'ils disent et à ce sur quoi ils écrivent. Ces nominalisations, résument, représentent et réduisent, de fait, la complexité concrète des actions et des luttes qui font les événements historiques. En transformant des phrases verbales en syntagmes nominaux, les nominalisations exercent des fonctions référentielles dans les programmes. Les verbes nominalisés agissent dans l'interprétation des autres notions utilisées. Tout ceci (que l'on condensera sous la forme du genre pédagogique) donne au texte son irréfutabilité.

Avec l'indicatif, les auteurs peuvent décrire et projeter les conditions et les déroulements des expériences professorales. Pour ce faire, ils utilisent le futur et le présent de l'indicatif. Le futur, par exemple, dans la partie intitulée « *Economie, société, culture en France depuis 1945* » du P.O. de Terminale STT : « *On mettra l'accent sur les changements des structures économiques et sociales et on analysera l'évolution de la population, des modes de vie et des croyances* ». Si l'on est attentif à ce que produit le mode de l'indicatif dans cette séquence de texte, on observe que les utilisations du futur de l'indicatif (« *On mettra* » et « *on analysera* ») sont dans le P.O. pour dire comment tout professeur d'Histoire « devra » produire un récit sur ce thème historique. Si l'on est attentif à cette production, on observe que les utilisations du futur de l'indicatif ne sont pas là pour dire comment tout professeur « devrait » - là, le P.O. utiliserait le mode du conditionnel. On observe alors aussi que cette séquence ne vient pas énoncer une proposition, une suggestion mais plutôt affirme de façon catégorique que sa manière de penser le thème « *Economie, société, culture en France depuis 1945* » sera appliqué par les professeurs. Quant au présent de l'indicatif, les auteurs des P.O. l'utilisent pour exprimer comment tout professeur « doit » produire un récit historique.

Enfin, l'utilisation de procédés de notation et de ponctuation active des symboles de détermination pédagogique pour constituer *le mode* « *protocolaire* ». Cette utilisation matérialise l'entrée dans les modèles pédagogiques ; elle constitue les propriétés des textes. C'est l'observation de ces procédés qui va permettre d'observer que les trois types de matériaux se distinguent et qu'ils sont des « lieux » de tension, des occasions de régler du compromis. En effet, chaque type de matériau a ses propres suites d'opérations ordonnées destinées à atteindre, par les pratiques pédagogiques, l'éducation des citoyens ; ses propres suites en font sa spécificité matérielle. Ces dernières observations grammaticales vont montrer que ces textes résultent de pratiques de récits recontextualisés scolairement et qu'ils projettent des thèses historiques dans et pour une théorie de l'apprentissage en milieu scolaire, depuis des espaces de production en distinction. Ainsi, les groupes de rédaction répondent de manière idéologique à la question de la réinterprétation des faits religieux en période de modernité et de développement de la science parce qu'ils cherchent aussi à transmettre leurs écrits en optimisant les potentialités de lecture des élèves en construction citoyenne. Cette visée « transmissive » est propre à ces rédacteurs. Ces types de matériaux marquent en effet une certaine intensité ou énergie dans l'expression de leurs théories et de leur thèse. Avec eux les rédacteurs formulent une signification assurément intentionnelle. Ils participent aux luttes pour les instructions et régulations des modalités de pensée et d'être des acteurs sociaux : des enseignants et des élèves d'Histoire (la figure « *élève* » est matérialisée dans ces matériaux comme l'est celle du « *professeur* »). L'intention est prescriptive et formative.

---

<sup>1</sup> Chervel A., L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, in *Histoire de l'éducation*, 1988, n°38, p. 59-119.

<sup>2</sup> Bernstein B., La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique, *Critiques Sociales*, n°3-4, novembre 1992 (traduit par Grignon C. et C.) et Bernstein B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Canada, Les Presses de l'Université Laval, 2007 (traduction de Ramognino Le Déroff G. et Vitale P.)

<sup>3</sup> Austin J.L., *Quand dire, c'est faire*, Points, Paris, 1991.

<sup>4</sup> A partir d'entretiens semi-directifs, de conversations électroniques et téléphoniques, de lectures de textes ou encore d'écoutes de colloques.

<sup>5</sup> Utilisés par les professeurs au moment de l'enquête de terrain (2006-2007). Les P.O. d'Histoire sont extraits des Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale. Les manuels scolaires sont des niveaux évalués aux Baccalauréats, des maisons d'édition présentes sur le marché. Les dossiers officiels d'Histoire sont publiés par le Centre National de Documentation Pédagogique.

<sup>6</sup> Durkheim E., *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F., 1999 (1922).

<sup>7</sup> Molino J., De la logique à la sémiologie, in *L'événement (Actes du colloque organisé à Aix-en-Provence par le Centre Méridional d'Histoire Sociale, les 16, 17 et 18 septembre 1983)*, Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, Marseille Diffusion Jeanne Laffitte, 251-269.

<sup>8</sup> Pour exemple : « *le concile de Trente (milieu du XVI<sup>e</sup> siècle)* », « *l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539)* » ou « *l'édit de Nantes (1598)* »

<sup>9</sup> Halbwachs M., *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel / Bibliothèque de l'évolution de l'humanité, 1997. Nora P., Entre Mémoire et Histoire, Nora P. (sous la direction de), *Les lieux de mémoire*, Paris, Edition Quarto Gallimard, 2004 (1997). Terray E., *Face aux abus de mémoire*, Arles, Actes Sud, 2006.

<sup>10</sup> Yves Chevillard et Alain Mercier, Sur la formation du temps didactique, in *Publications de l'IREM d'Aix-Marseille*, 1987, n°8.

**Tableau 1 : La rapidité du développement de la thèse des cinq états de nominalisation et le peu d'arguments différents suivant les P.O..**

<b>1. la fixation du processus religieux effectué</b>	P.O. du cycle 2 et du cycle 3 P.O. de 6 <sup>e</sup>	P.O. de 5 <sup>e</sup>	P.O. de 4 <sup>e</sup>	P.O. de 2 <sup>nd</sup> e	P.O. de 1 <sup>ère</sup> ES, L, S P.O. de Tale STT P.O. de Tales ES, L et S, 1 <sup>ère</sup> Professionnelle
<b>2. le christianisme comme processus religieux établi</b>					
<b>3. le processus religieux terminé</b>					
<b>4. le processus socio-historiques et socio-culturel de laïcisation</b>					
<b>5. le processus actuel : le processus de multiculturalisme</b>					
<b>Les dimensions culturelles des sociétés</b>			P.O. de 3 <sup>e</sup> , P.O. de Tale CAP, P.O. de Tale BEP, P.O. de 2 <sup>nd</sup> e Professionnelle, P.O. de 1 <sup>ères</sup> STI, STL et SMS.		

**Tableau 2 : Les développements de la thèse des cinq états de nominalisation en fonction des *curricula* des diplômes.**

Discipline(s) des Sciences des religions présentes dans les <i>curricula</i> des diplômes (effectifs)	Mots/séquences contribuant à la thèse des cinq états de nominalisation (effectifs)	
		Aucun car seulement les dimensions culturelles de la société
<b>Quatre disciplines</b> Français, Economie-Droit, Philosophie et Histoire-Géographie Français, Sciences Economiques et Sociales, Histoire-Géographie et Philosophie Français et Littérature, Littérature, Histoire-Géographie et Philosophie <b>Trois disciplines</b> Français, Histoire-Géographie et Philosophie <b>Deux disciplines</b> Français, Histoire-Géographie <b>Une discipline</b> Français-Histoire-Géographie	Baccalauréat STT : <b>118 mots</b>	Baccalauréats STI, STL et SMS  Brevet du collège  C.A.P. , B.E.P., Baccalauréats Professionnels
	Baccalauréat ES : <b>131 mots</b>	
	Baccalauréat L : <b>131 mots</b>	
	Baccalauréat S : <b>63 mots</b>	