



HAL
open science

Un savoir critique par l'enquête et enseigner l'histoire des faits religieux

Anne Vézier

► **To cite this version:**

Anne Vézier. Un savoir critique par l'enquête et enseigner l'histoire des faits religieux. 2024. hal-04527825

HAL Id: hal-04527825

<https://nantes-universite.hal.science/hal-04527825>

Preprint submitted on 31 Mar 2024

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

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

Un savoir critique par l'enquête et enseigner l'histoire des faits religieux

Pour introduire

Les rapports sociaux et culturels aux religions monothéistes établies dans le monde occidental contemporain sont bousculés par des rapports contemporains « au religieux ». Il est devenu plus complexe de catégoriser l'expansion et la diversité du « fait religieux » car il ne s'agit plus d'un phénomène structurel décrit à partir du fait chrétien européen « grandes religions » si on privilégie l'aspect interne « les faits religieux », entendu comme un ensemble de La diversité semble rendre plus difficile la promesse de la sécularisation des sociétés entendue comme le déclin de l'emprise du « religieux » sur les esprits et le déclin du contrôle des institutions religieuses sur les sociétés. En France, l'école avec ses programmes laïques est un espace où l'apprentissage de l'autonomie et l'émancipation du futur citoyen concernent tous les élèves ; il intègre depuis 2002 un « enseignement des faits religieux », quand d'autres systèmes éducatifs occidentaux ont donné jusqu'alors plutôt une place aux cultures religieuses particulières de leurs élèves en lien avec le questionnement éthique. Le Québec ou le canton de Vaud en Suisse, par exemple, s'orientent désormais vers un enseignement pour tous les élèves. Ces évolutions que l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, le droit, la science politique cherchent à cerner et à questionner, ont peu donné de travaux en didactique. Qu'est-ce que ces questions contextuelles changent sur la façon d'appréhender didactiquement les « faits religieux » ? L'ensemble des recherches spécifiques se sont portées vers l'étude des programmes et des manuels scolaires, en français, en histoire¹. Les interrogations sur la façon dont les élèves appréhendent les sources et la documentation, apprennent les faits ou questionnent des interprétations, on peut le supposer, sont à regarder, non pas d'un point de vue surplombant et général, mais incite à revenir sur .Que représente pour tous ces systèmes éducatifs la nécessité d'enseigner à tous les élèves quelle que soit leur position envers les religions et tout en respectant les convictions individuelles.

Sait-on clairement ce qu'est une religion, un culte, une opinion religieuse ? Les révolutionnaires ont tranché le débat au profit du troisième terme. La loi dite de séparation des Églises et de l'État conserve le terme culte, car l'État ne saurait décider ce qu'est une religion. Les sciences historiques (sociologie, histoire) s'intéressent à ce qu'à la suite de Durkheim et Mauss (ref) il est convenu de désigner comme des « faits religieux », entendant par-là les aborder comme objet dans leur dimension sociale et historique. La désignation signifie en même temps la volonté de s'émanciper de la tutelle religieuse. Pour autant le recours à l'expression « le fait religieux » existe aussi dans les représentations mobilisées dans les textes scientifiques que médiatiques ou institutionnels. Cet écart suggère une difficulté à cerner ce dont on parle et à dans les études. Interroger les possibilités d'un enseignement critique sur les faits religieux au collège en France s'inscrit dans la perspective de documenter les conditions de savoirs critiques au moyen de l'enquête historique. Réfléchir aux modes d'apprentissage de l'histoire s'impose quand l'enjeu est de préparer les élèves à aborder un monde problématique et incertain (M. Fabre, 2015). Trois dimensions sont identifiables. Première dimension, l'objet « fait religieux » pose un problème de savoir en raison de sa complexité. D'une part, de nombreux travaux en sciences sociales font référence à une confessionnalité plurielle et aux transformations des religiosités qui marquent les sociétés

¹ Voir les références bibliographiques.

dans lesquelles vivent les élèves². D'autre part la diversité et la complexité amènent les sciences sociales à s'interroger sur les façons de saisir cet objet devenu incertain (il n'est ni structurel ni facile à observer) comme sur celles aptes à saisir les transformations des rapports au religieux (P.-A. Fabre & Dumasy, 2017). De même s'est opéré un renouvellement des questionnements sur les religions de l'Antiquité à l'époque moderne, du fait d'une configuration historiographique (au sens de (Prost & Winter, 2004) qui met davantage l'accent sur les liens entre religieux, société et politique notamment, en phase avec des enjeux sociétaux sur ce plan. C'est à cet égard que la question est vive dans le débat public mais les sciences sociales y répondent en sortant de l'idée de décrire des ensembles religieux homogènes et stables, dans une vision culturaliste conduisant à essentialiser « les chrétiens », « les juifs », « les musulmans ». Dans l'usage que les historiens font de la notion de configuration, cela permet de comprendre que l'écriture de l'histoire ne relève ni d'une table rase ni de la seule affaire de spécialistes. En particulier pour les médiévistes cela n'a pas de sens d'isoler le religieux comme un domaine à part de la réalité. Et dans notre société, c'est un problème aussi politique. Deuxième dimension en effet, l'État français, comme d'autres pays, prend acte du risque de la fragmentation du corps social sous l'effet de la diversité religieuse s'accompagnant de revendications communautaires. Les religions sont menaçantes quand elles réinvestissent le champ politique (révolution d'Iran, 1979) ou justifient des recours à des violences (attentats, terrorisme ...). Et comme instances d'appartenance elles sont suspectées d'être des sources de divisions : elles sont redevenues un problème politique non plus comme l'affrontement entre le pouvoir catholique et le pouvoir républicain, plutôt sous des formes extrêmes et dynamiques : un « pluralisme religieux » soupçonné de communautarisme (sur le modèle anglo-saxon) et une puissance d'action³ susceptible de conduire au « séparatisme » d'avec la république⁴. La politique éducative choisie, un enseignement transversal aux disciplines, vise toujours la formation d'un citoyen capable de dépasser ses appartenances singulières et capable de résister à tout projet de gouverner la société par le religieux. Et pourtant cet enseignement doit respecter les convictions des élèves, d'où le troisième problème, un problème au sein de l'école.

Ce problème, nous l'abordons sous l'angle des « faits religieux » qui désignent dans notre texte des savoirs et impliquant une posture de distanciation. Les enjeux d'apprentissage se déclinent à plusieurs niveaux. D'abord, par la question de l'autorité et de l'autonomie. « L'enseignement des faits religieux » en France (Debray, 2002; Vincent, 2015; Willaime, 2007) est inscrit dans le socle commun et s'adresse à tous les élèves, d'où le refus français d'un enseignement spécifique, proche d'une éducation religieuse en fonction des choix des demandes d'éducation des familles⁵. Cet enseignement à visée citoyenne implique une distanciation avec ce que chacun croit connaître des religions et ouvre à la possibilité d'étudier ce qu'on ne connaît pas. Se trouve ainsi mises en tension les cultures religieuses particulières et le projet collectif de formation critique. En effet, le projet de distanciation en

² Les sciences sociales enquêtent sur les « Nouveaux mouvements religieux », fruits de « réveils » avec retour aux « origines » ou « fondamentaux » des religions et sur des religiosités fruits d'hybridations entre religions et spiritualités.

³ Voir <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/evangelisme> et <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/fait-religieux-et-construction-de-l-espace/articles-scientifiques/les-religions-dans-les-banlieues-territoires-et-societes-en-mutation/>

⁴ Qualifié de « séparatisme religieux » par Iannis Roder analysant l'enquête Fondation Jean-Jaurès – IFOP <https://www.jean-jaures.org/publication/les-enseignants-de-france-face-aux-contestations-de-la-laicite-et-au-separatisme/> (2021).

⁵ Choix présents dans des pays proches de la France (Belgique, certains cantons suisses) mais qui sont remis en question au profit d'un enseignement pour tous les élèves indifféremment.

jeu dans l'apprentissage vise *l'autonomie* de penser face à deux risques. L'un est celui du dogmatisme quand se référer à des autorités religieuses — hétéronomes, mais sans nécessairement relever d'une institution, voir (Jouanneau, 2012) — conduit à délégitimer des savoirs scolaires. A ces autorités s'oppose dans la classe l'autorité du professeur. Il est garant des savoirs dans le respect de la laïcité scolaire qui impose la neutralisation de tout prosélytisme. Or les outils de la discipline histoire, son épistémologie, sont nécessaires pour départager des récits divergents sur une autre base que celle de la morale et de l'éthique (Gagnon & Gendron, 2020). L'autre risque est celui du relativisme au nom du respect des différences ou quand les élèves ont l'impression que tout se vaut. Pour être tolérant, la quête d'informations suffit mais elle laisse de côté l'enjeu d'un savoir solide sur les faits religieux. Le risque relativiste est redoublé par la contestation des savoirs scolaires comme non compatibles avec leurs croyances religieuses (cas paradigmatique malgré la différence de contexte, l'affaire Mozart contre Hawkins, Tennessee, 1983-1986)⁶ et par la post-vérité, comme indifférence au vrai malgré une imitation de l'enquête (Prairat, 2020). Dans ce cas, la crédibilité des discours repose davantage sur la correspondance des faits avec les croyances et les émotions. Pour remédier à ces risques, une dynamique de formation d'un citoyen critique prévaut par rapport à la formation d'un citoyen tolérant.

Le deuxième enjeu est celui de la raison. L'EFR peut être catégorisé comme une « question socialement vive » dans la mesure où s'entrelacent savoirs et valeurs (Coll., 2018; Petit, 2018). De ce fait, cet enseignement relève autant d'une éducation civique que d'une discipline scolaire centrée sur les savoirs et à finalité intellectuelle comme l'histoire. Pour certains, le citoyen à former doit être tolérant, et capable, par son esprit critique, d'« un rapport apaisé à la religion » (selon l'association « Enquête », agréée depuis 2015 pour intervenir dans les écoles et former des enseignants à une approche par le jeu). Pour d'autres, et c'est la position actuelle du ministère de l'éducation nationale, le but est de rendre les élèves capables de résister à des discours et des actions susceptibles de remettre radicalement en question le projet éducatif républicain fondé sur la raison. « Faits religieux » en tant que produits de savoir s'opposent alors à convictions, croyances ... dans les curricula. Au lieu d'y voir un dualisme structurant qui sert à catégoriser, nous y voyons la possibilité de travailler avec les élèves l'articulation des contenus de savoir et la discipline qui permet de les établir comme savoirs. C'est pourquoi l'hypothèse de l'enquête critique l'emporte sur l'enquête à des fins d'information.

L'enquête permet de transformer ce problème inhérent aux enjeux de l'école républicaine en un problème de nature didactique en histoire. Le collège (11-15 ans) est une période de formation commune à tous et la classe de 5^{ème} (12 ans) débute le cycle 4 où les élèves ont à comprendre comment *les disciplines scientifiques* que sont l'histoire et la géographie permettent de réfléchir sur les sociétés et les phénomènes sociaux dans leur diversité (B.O. spécial n° 11, 26 novembre 2015). En quoi l'histoire en abordant ici les relations entre Chrétientés et islam entre le VI^e et le XIII^e siècles et en travaillant sur les relations entre pouvoirs, sociétés et cultures (thème 1) contribue-t-elle à la formation d'un pouvoir d'agir sur les problèmes sociaux et sociétaux ? Ni les christianismes ni l'islam (les islams) ne sont vus pour eux-mêmes. A l'issue d'un atelier associant chercheurs, formateurs et enseignants ou

⁶ Plainte de familles de chrétiens évangélistes (*Born again*) contre le rectorat du Comté de Hawkins dans le Tennessee. Selon une mère, « la parole de Dieu telle qu'on la trouve dans la Bible constitue la "totalité de ma foi". Les familles mettent en cause la neutralité et l'impartialité dans l'exposé de divers points de vue à rebours de la vérité des conceptions des familles (Macedo & Dilhac, 2012).

étudiants (IPRA/INSPE)⁷ sur les enjeux de l'enseignement des faits religieux, il est ressorti la nécessité de ne pas séparer ce questionnement sur les compétences critiques du questionnement sur la nature historique du travail à mener en classe. Pour cela le cadre du triangle didactique des rapports entre savoirs, ceux du professeur, ceux visés par le programme, ceux des élèves, permet de s'intéresser de plus près à la dimension épistémologique des rapports au savoir engagés par l'enseignant. Nous faisons le choix avec un enseignant de resserrer notre questionnement sur un cas limité concernant un collège situé en éducation prioritaire (REP+) avec de nombreux élèves de cultures diverses et certains allophones. Loin de se réduire à une question d'ordre républicain, l'ambition de l'enseignant pour ces élèves est l'apprentissage du questionnement et apprendre à quoi sert un savoir qui ne relève pas d'une culture particulière. Le cas n'est pas étudié pour lui-même mais en ce qu'il permet d'approfondir à une échelle locale nos questionnements et nos analyses. La situation d'étude n'est pas pour autant une expérimentation car il s'agissait de voir ce que les élèves sont capables de faire dans l'habitude de travail construite par cet enseignant. Dans cet environnement scolaire (des difficultés de langue, de lecture et d'écriture signalées par l'enseignant) et du fait de la présence d'élèves de culture musulmane (c'est manifeste dans les interactions), l'enquête vise à observer d'observer les effets du choix de l'enseignant d'engager ses élèves dans une démarche réflexive et distanciée. L'enseignant a enregistré les séances successives et nos analyses communes ont dégagé des moments où la démarche d'apprentissage des compétences historiques et de nature épistémologique croise les conceptions que certains élèves ont des religions ou de leur religion. L'enquête didactique vise à dégager les contraintes, les obstacles et les conditions d'un savoir critique autour de cette tension épistémologique. Le corpus en lien avec l'étude de cas de l'enquête concerne l'historicité de l'islam en tension avec la connaissance que certains élèves ont de la religion. L'hypothèse didactique partagée avec l'enseignant rejoint celle des historiens (Nef, 2017).

⁷ Entre 2015 et 2020, l'IPRA, l'Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme, et réseau universitaire international associant des chercheurs spécialistes des faits religieux, s'inscrit dans une série de projets destinés à étudier et à rendre accessibles les recherches savantes.

Nous privilégions ici la perspective épistémologique à travers l'abord de l'islam dans le programme de 5^{ème}. Une séquence proposée par un enseignant constitue une étude de cas suffisamment circonscrite de façon à identifier des obstacles potentiels au regard d'une dynamique de problématisation. La situation d'étude que nous avons observée, enregistrée et transcrite dans un collège de l'agglomération nantaise classé en Zone prioritaire d'enseignement met en tension deux voies, celle de l'histoire traditionnelle par des élèves de culture musulmane, celle de l'histoire propre à l'étude distanciée de la naissance de l'islam et attentive au lien entre développement de la religion et développement de l'empire entre le VII^e siècle et le XIII^e siècle. L'analyse didactique s'appuie sur l'observation et le verbatim de trois séances de la séquence consacrée à ce chapitre sur l'islam. Le récit des débuts de l'islam vu en histoire diverge du récit de la tradition religieuse. La plupart des élèves sortent d'une telle impasse (comment décider entre ces deux récits ?) en se fiant à l'autorité de l'enseignant. Nous nous focalisons sur les moments où certains des élèves mobilisent le registre religieux et exposent leur incertitude.

Situer l'obstacle à l'apprentissage dans les représentations des élèves ayant une perception singulière d'une religion permet de mettre en évidence deux dimensions : d'une part la distinction par l'enseignant entre registre religieux et registre historique se traduit par une opposition entre ce qui relève du croire et du savoir, d'autre part la prégnance des convictions religieuses et l'approche culturaliste (définie plus loin) pour expliquer les faits du passé en matière de religion sont deux catégories d'obstacles à la compréhension des faits religieux en histoire. Pour analyser didactiquement la situation d'étude, nous l'inscrivons dans la perspective de l'enquête historique en explorant le rôle de la **contextualisation** comme démarche critique de sortie tant d'une vision religieuse de l'histoire de l'islam proposée par les sources religieuses que d'une vision essentialiste portée par les croyances. Nous conduisons l'enquête didactique sur les enjeux, la mobilisation ou l'absence d'**éléments de contexte pour questionner l'histoire de l'islam** dans une classe de 5^{ème}.

Pour explorer cette hypothèse, 1/les normes épistémologiques de la discipline permettent de caractériser la **contextualisation** et sa fonction dans une dynamique de problématisation en histoire. 2/Ces principes donnent les moyens de comprendre les enjeux et l'intérêt d'une démarche critique en caractérisant la contextualisation face au culturalisme. 3/Ces enjeux épistémologiques permettent d'aborder les enjeux curriculaires de l'étude des débuts de l'islam au programme de 5^{ème}. Une lecture historiographique et épistémologique suggère d'axer l'étude sur la problématique des relations entre religion et politique. 4/Enfin l'analyse de moments critiques issus du corpus en classe explore la tension entre deux types d'histoire. 4/Pour finir, la discussion des résultats débouche sur la potentialité de développement des compétences critiques.

1. Le cadre théorique de la problématisation et la contextualisation historique des faits religieux

Le rapport à l'histoire (passé) diffère selon la perspective. Les religions disposent de récits donnant des certitudes sur leur propre histoire et qui tendent à se figer dans des traditions en oubliant les circonstances de leur formation. Par contraste, en histoire (étude), « il faudra toujours réécrire l'histoire » car l'enquête est indéfiniment relancée par les questions qui font sens dans une perspective historienne (Prost, 1996, p. 84, 89). Dans un cas, les certitudes données comme vérité, dans l'autre un principe de certitude provisoire. Derrière cette différence, l'obstacle est celui de la dichotomie entre faits et interprétation. Dans une histoire religieuse devenue dogme, se trouvent des faits tenus pour vrais car on oublie la part d'interprétation qui a présidé à cette histoire. Se priver de la possibilité de discuter les liens qui sont établis entre les faits, jugés certains car historiques, risque aussi de conduire à négliger ce qui change : essentialiser une religion la sort de l'histoire. Pour retrouver la part

d'histoire, la démarche critique suppose de ne pas mettre histoire religieuse et histoire sur le même plan, car l'histoire religieuse se réfère à une démarche de modélisation qui fournit des lois et laisse peu de place à la contingence. La référence à l'enquête dans une démarche épistémologique permet aussi de sortir de la dichotomie entre faits et interprétations. Nous en tirons des implications sur le plan de l'enquête didactique.

L'enquête comme problématisation pour contrôler la production de savoir

L'histoire ne se définit pas par son objet, le passé des religions par exemple connu par une série de faits établis par les spécialistes du champ. En se définissant comme activité scientifique, l'histoire ne sépare pas savoirs et pratiques de savoir. L'effet de cette dialectique entre établir les faits et leur donner une signification historique est de permettre une interprétation qui dépasse un point de vue personnel, pour ou contre les religions. Pratiquer l'histoire reste pourtant « une façon de prendre position et sens dans une société donnée » (Prost, 1996, p. 14). C'est pourquoi la référence à l'enquête en histoire prend une actualité plus vive quand les savoirs historiques se trouvent contestés de multiples façons. Les « faits » sont ce qui résiste à la contestation (p. 57). La formule « ce qui résiste » suppose d'argumenter sur leur interprétation (ce qui les relie) face à des arguments contraires. Ainsi, les faits ne font pas l'histoire à eux seuls. Au contraire d'une problématique a priori, la problématisation comme processus permet de voir que scinder entre les faits d'abord et les interpréter dans un second temps n'est pas pertinent, car les faits sont mobilisables et mobilisés tout au long de l'enquête. L'enquête vise à déterminer ce qui constitue le problème, les données factuelles mais aussi les liaisons que l'on peut établir entre ces faits. Cette dynamique se réfère à la façon dont les scientifiques, ici les historiens, s'y prennent pour obtenir une solution solide au problème. De la sorte nous pouvons distinguer entre les faits en l'illustrant par le cas de l'islam à ses débuts.

S'en tenir à un lien de causalité directe et unique expose à être déterministe : la liaison de cause à effet est inévitable. De ce point de vue l'histoire religieuse des débuts de l'islam cherche une origine — indémontrable — dans la « Révélation » divine faite à Muhammad⁸. Il y a consensus entre historiens et traditions islamiques sur la date de 622 pour « l'hégire », mot qui veut dire séparation (exil de Muhammad à Médine). L'hégire est cependant choisie par les musulmans *a posteriori* comme un acte fondateur de l'ère musulmane. Le fait de connaître le futur a permis d'y voir un événement de rupture aussi sur le plan sociétal (fait téléologique). Pour comprendre ce qui distingue cette histoire religieuse qui imprègne les représentations sociales, il est intéressant de considérer l'histoire des historiens à partir des changements dans la façon d'écrire l'histoire. Le plus souvent les historiens se demandent quelle est la cause véritable parmi plusieurs antécédents, ce qui revient à tenir compte de la contingence. Au XIXe siècle les historiens face aux sociologues défendent l'histoire comme étude du contingent, un enchaînement très singulier de faits propre à chaque événement. Mais l'histoire ne se contente pas de raconter les faits dans l'ordre chronologique. « Tout historien, pour expliquer ce qui a été, se demande ce qui aurait pu être » selon Aron qui y voit une pratique générale, « pratique spontanée de l'homme dans la rue » (Prost, 1996, p. 179). Explorer les diverses solutions qui existent dans la situation d'étude oblige l'historien à peser l'influence respective des causes. Il argumente sur les raisons de tenir pour vrai tel savoir. L'argumentation relève d'une démarche de problématisation. Ainsi, Koselleck articule ce qui est singulier et une abstraction tirée des expériences humaines. « Indiscutablement unique, chaque histoire porte en elle-même et les structures de ses conditions de possibilité et les contraintes de son déroulement » (Koselleck, 2011, p. 311). Ces « conditions de possibilité »

⁸ Muhammad est la forme utilisée par de nombreux historiens pour se départager de Mohammed utilisé par les croyants ou Mahomet, usage européen.

sont ce qui rend possible la compréhension des faits. Une fois établies et conceptualisées on peut les refaire mentalement. Ainsi par expérience on sait qu'il n'est pas possible d'expliquer un fait par un fait postérieur. Conceptualisée, c'est une règle disciplinaire. L'argumentation expose « les raisons pour lesquelles quelque chose a pu arriver ainsi et pas autrement ».

On peut rendre compte de cela à travers les modélisations dans le cadre de travaux visant les conditions de possibilité de savoirs solides et les conditions pour les rendre opératoires en classe. L'enquête comme problématisation dans les disciplines présentes à l'école a pour principe de ne pas séparer les faits et leur interprétation (Doussot et al., 2022). Elle peut se décrire comme une dynamique car la façon dont on énonce le problème ne suffit pas à saisir de quoi il est question. Chaque champ disciplinaire a sa spécificité mais l'enjeu est le même. Rapporter la solution au problème aux différentes hypothèses de solution participe des conditions ou contraintes qui articulent le savoir final et le problème étudié, selon la modélisation proposée par Fabre (M. Fabre, 2017). Pour les sciences de la nature, Orange distingue le registre des faits ou registre empirique, le registre des nécessités en science et qui concernent le savoir visé sur le plan scientifique (Orange et al., 2022). Ce qui rend possible la mise en relation de ces registres dépend d'un cadre scientifique, le registre explicatif : tout n'est pas mobilisable en même temps.

La dynamique présentée succinctement met en évidence la fonction de contrôle du savoir produit. La dynamique joue aussi pleinement dans le sens d'une progression dans le savoir : en éliminant ou en dépassant certaines hypothèses. Cela rend perceptible l'enjeu de savoir présent dans les enjeux d'apprentissages. Le processus de problématisation consiste faire des hypothèses sur ce qui relie des faits. Les idées qui nourrissent les hypothèses viennent des représentations sociales et peuvent concerner des comportements sociaux. D'autres prennent la forme de concepts abstraits. D'autres enfin relèvent des règles de la discipline. A travers cet exemple banal, on aperçoit la fonction épistémologique au cœur de la démarche de problématisation.

Ces outils de nature épistémologique en histoire et en didactique de l'histoire nous aident à concevoir la différence et les enjeux entre l'histoire religieuse et l'histoire des historiens, autrement que par une simple différence d'autorité légitimant le savoir. Pourquoi ne pas en rester à l'histoire des religions par elles-mêmes et comment passer à une histoire de nature critique rendue possible par la problématisation ? Selon Koselleck, de nouveaux témoignages empêchent de répéter la tradition, de nouvelles questions font apparaître la tradition sous un jour nouveau ou bien de nouvelles manières de lire les sources et les traces ouvrent à des interprétations différentes. Étudier l'histoire ne se limite pas aux contenus et intègre la compréhension de ce qui permet de faire l'histoire. Comprendre que le texte biblique est devenu un dogme à un moment donné permet de comprendre l'usage qui a consisté à synchroniser les autres histoires, en les qualifiant de païennes (p. 307). Le croisement de sources archéologiques et sources textuelles contribue aussi à renouveler le regard porté sur le passé, sans confondre les deux disciplines pour autant. Des travaux récents⁹ indiquent qu'il ne faut pas pour autant chercher dans les unes des preuves pour la compréhension des autres. Ces vestiges permettent de définir les contextes dans lesquels s'est effectuée l'écriture du Coran par exemple. Trouver les preuves indirectes d'une création humaine ou sociale du texte religieux, s'opposant ainsi à la thèse du Coran incréé, ne suffit donc pas. Deux éléments — savoir ce qui fait contexte et la tension évoquée plus haut entre essentialisation et historicisation — nous conduisent à envisager l'opération de contextualisation comme une modalité de la problématisation dans l'étude des faits religieux.

⁹ Voir en ligne les travaux du Séminaire « Sources historiques, sources archéologiques : apports réciproques », Chaire J. Scheid, Religions, institutions et société de la Rome antique. Collège de France.

L'enquête comme contextualisation

On peut essayer de caractériser les enjeux épistémologiques de contexte et contextualisation à travers trois fonctions. Il s'agit de voir comment elles s'articulent.

a) Le contexte est l'emblème de l'histoire car il renvoie au monde singulier, « l'objet même de l'investigation historique » (Prost, 2002, p. 36). Les « disciplines (ou sciences) du contexte » (Passeron, 2006) ont un ancrage dans des réalités qui, lorsque se produisent des changements importants, se distinguent comme des configurations sociales, économiques, politiques, culturelles différentes.

b) Dire que l'historien contextualise signifie qu'il délimite les contextes pertinents des traces et donc du phénomène qu'il étudie. Par ce geste, il fait des traces (matérielles ou textuelles) des sources instance de médiation avec le réel d'une part et pertinentes avec son questionnement d'autre part. Le contexte de l'historien n'est donc pas toute la réalité. La contextualisation est un levier de problématisation et d'exploration de ce qui a pu exister. Elle occupe une fonction de contrôle sur l'interprétation et donc le texte qui représente l'évènement. **La contextualisation joue sur le plan empirique (des données singulières) et sur le plan théorique où elle contrôle le texte.** En ce sens le contexte, initialement de nature textuelle, en vient à se distinguer du texte, comme deux réalités hétérogènes (Feuerhahn, 2017). Pour certains la référence au contexte de l'évènement prémunit contre toute illusion rétrospective, pour d'autres elle est porteuse de relativisme au détriment du sens du texte. Feuerhahn, pour sa part, souligne que « tout choix de contextualisation éclaire des pans du réel, mais en fait aussi passer d'autres dans l'ombre » (p. 9). Dès 1994, Jouhaud affirme qu'« il n'y a pas de contextes, mais des opérations, des procédures, des expériences de contextualisation qui touchent de manière partielle, spécifique et relative une part du réel historique » (Jouhaud, 1994, p. 274). Ces remarques dénaturent le rapport de la discipline au référent (elle renvoie à un réel qui préexiste) et font de la contextualisation une opération de mise à distance du réel qui suppose une problématisation.

c) Troisième niveau et fonction, ce que Jouhaud attend de ces opérations, c'est la possibilité de contribuer à une histoire sociale de la littérature. Cela ouvre aussi vers d'autres questions : est-ce qu'on peut parler déjà d'un espace littéraire au XVIIIe siècle ? Jouhaud explore les enjeux sociaux des opérations d'écriture. Interroger le contexte de production, c'est aussi considérer l'écriture comme un moyen d'action.

Ces trois fonctions permettent ainsi de ne pas réduire l'opération historiographique à la conceptualisation (abstraite, théorique) de faits (empiriques). « La conceptualisation opère une mise en ordre du réel historique, mais une mise en ordre relative et toujours partielle, car le réel ne se laisse jamais réduire au rationnel ; il comporte une part de contingence, et les particularités concrètes troublent nécessairement le bel ordre des concepts. » (Prost, 1996, p. 137).

Rendre compte de changements dans une société qui donne de l'importance au religieux amène à opposer deux modalités de transmission, l'histoire à la tradition. On trouve des éléments de réflexion chez Mandelbaum¹⁰ (Mandelbaum, 2019) repris par Ricœur (Ricœur, 1983a). Les témoignages utilisés par l'historien sont pris dans des contextes singuliers. On fait

¹⁰ Selon Mandelbaum, « La » cause est une façon artificielle d'isoler un facteur des conditions qui ne feraient que l'accompagner. Il est pertinent pour expliquer de considérer l'ensemble complexe des conditions d'autant plus qu'il les considère comme un seul processus jusqu'à l'effet. Le travail de l'historien consiste à découper un segment dans le processus de façon à pouvoir raisonnablement l'examiner. C'est ce que fait l'historien en délimitant un corpus réduit et clos (exemple du corpus de 7 documents qui constituent le dossier du baptême de Clovis et intégrant les récits postérieurs).

ainsi, non l'histoire de l'éphémère ou de l'anecdotique, mais l'histoire de sociétés (peuples, nations), certes particulières mais qui ont une durée certaine. En revanche, l'historien (et la communauté des historiens) a recours à des aspects abstraits de la culture, tels que la religion par exemple. L'historien est responsable de la définition de ce qui compte comme religion par exemple, donc du découpage des aspects du social comme des relations entre ces abstractions.

Ces concepts sont des abstractions à partir des sociétés particulières mais n'ont pas d'existence continue. Si les activités regroupées sous le terme de culture sont caractéristiques de la société particulière, elles participent à la continuité de la société, par le biais des traditions (Ricœur, 1983b, p. 274). Un concept comme celui de croyance construit sur la base du christianisme est d'un usage compliqué d'autant plus qu'on évoque ce qui nous est étrange. La polysémie du verbe croire renvoie à des emplois de nature religieuse ou non religieuse : croire que, croire à, croire en. Toutefois son emploi pose une difficulté de traduction quand le chercheur l'applique à d'autres mondes (Pouillon, 1979; Wirth, 1983). Dans la culture occidentale nous avons l'habitude de distinguer le monde surnaturel (soit comme « Royaume de Dieu », soit comme illusion) et le monde (« naturel »). On aura donc du mal à comprendre la place donnée à des esprits qui font partie du même monde que les hommes (les *margāi* chez les Dangaleat du Tchad, qu'ils soient chrétiens ou musulmans : on ne croit pas aux *margāi*, on en fait l'expérience localement).

La compréhension qui suppose que la comparaison soit possible, peut être difficile si les contextes sont trop différents (Cerutti & Grangaud, 2014). L'analyse montre la source de la difficulté à comparer dans une tension entre deux pôles, la tentation de réduire les contextes au risque de forcer des éléments d'équivalence entre eux et la tentation de dissoudre les contextes. Dans ce cas la diversité des contextes ne serait plus pertinente car elle ne serait qu'une manière de réifier idéologiquement des spécificités culturelles et fondatrices. Inversement contextualiser des cultures s'oppose à une vision structuraliste et figée des cultures. La problématisation suppose donc d'aller contre ses préjugés et d'accepter le caractère non universel d'un concept comme celui de religion à la fois corpus de croyances, où se trouve rassemblés tous les sens de croire, et vision dualiste du monde. Les faits prennent une signification en mettant au travail ce qui a existé et ce que la pensée de l'historien ou de l'anthropologue conceptualise comme religion ou culture.

Le cadre de l'enquête comme problématisation (et de l'histoire critique) envisage donc une dynamique, moteur de problématisation, entre ces deux registres. La contextualisation représente donc cette mise en tension entre conceptualisation et contextes singuliers, et la problématisation désigne l'ensemble du processus. La démarche de problématisation porte donc une démarche critique réflexive sur ses pratiques de savoir. Nous explorons ces enjeux à travers le problème posé par l'historicisation de l'islam.

2. Culturalisme versus contextualisation

Le problème de l'histoire de l'islam peut s'analyser à travers des catégories envisagées ci-dessus. Aborder ici le dualisme culturalisme et contextualisation permet de préciser l'enjeu épistémologique qui se trouve derrière le problème de la relation entre politique et religion. L'islam servira d'exemple non exclusif.

Situer les points de vue scientifiques et leurs enjeux épistémologiques

L'histoire et l'anthropologie sont impliquées dans un renouvellement de l'étude de la religion comme une pratique sociale liée à des éléments de culture et de civilisation. Mais le savoir de nature religieuse et destiné à répondre aux grandes questions humaines se trouve remis en question par une « inflexion épistémologique » qui vise à éloigner le travail académique de toute influence religieuse même si les chercheurs en sciences humaines et sociales de

confession musulmane n'ont pas tous la même méthodologie (Madoun, 2014). Ils se retrouvent sur l'historicité du texte religieux. Par exemple Arkoun cherche à contextualiser les données religieuses. Al Jabri étudie le texte fondateur de la civilisation arabo-musulmane pour en saisir la logique politique et historique dans une analyse par le co-texte. Ces chercheurs qu'ils s'appuient plus sur l'histoire ou plus sur l'anthropologie, voire la sémiotique, critiquent les lectures de la tradition, qu'elles soient « salafistes » « orientalistes » ou « islamistes » au profit d'une lecture scientifique du Coran (id.). Ferjani et Janjar opèrent une analyse critique de la déshistoricisation des faits religieux produite par le culturalisme autochtone et l'essentialisme orientaliste car ces conceptions, représentations, catégorisations négligent les faits. Le double prisme essentialiste et culturaliste favorise la prétention d'une irréductibilité des faits culturels et religieux (islamiques) par rapport aux catégories d'analyse des sciences humaines et sociales rejetées comme occidentales. Chercher l'équivalent des concepts politiques actuels dans le patrimoine conceptuel religieux est un obstacle épistémologique car cela suppose que les mots aient des significations accessibles seulement dans leur langue d'origine. Les cultures en deviennent irréductibles et seule l'appartenance validerait la connaissance de sa culture ou de sa société (Janjar, 2015).

Dans sa critique de certaines pratiques de l'ethnologie religieuse et de l'anthropologie structuraliste, Bensa définit « le culturalisme » comme la recherche d'une totalisation qui s'oppose aux observations de l'enquête de terrain. Il y a transformation des pratiques singulières en signes pertinents d'un ensemble (p. 60-61). De ce fait, le chercheur impose son analyse qui se surimpose aux propos et actions des indigènes. L'approche culturaliste, ethnocentrique, est celle de « l'orientalisme », concept critique pour repenser les relations entre deux essences antagonistes (Said, 2015, p. 564). Les lunettes de l'Occident pour voir l'Orient aboutit en effet à « essentialiser » la culture de l'autre et à créer une frontière symbolique, et à construire l'idée d'une Europe face à l'Islam (entendu comme univers où l'islam est la religion dominante et non exclusive). Cette idée de frontière entre deux mondes entre le Nous et l'Autre est plutôt un topos ancré dans l'histoire, malgré des cas d'« hybridation » (terme de Dakhli). Des images concernant quelques zones de contact ou d'affrontement en Méditerranée puis à l'Est plutôt qu'à l'intérieur de l'Europe matérialisent et renforcent l'évidence d'une frontière. Mettre au travail une telle idée suppose de reprendre les faits connus et d'en chercher d'autres. S'intéresser par exemple aux catégorisations englobantes et pourtant variées (musulmans, Maures, Sarrasins, Turcs ...) qui traduisent la difficulté à identifier les musulmans (Tolan, 2011) et surtout à les concevoir comme des communautés. Et à la fin du XIXe siècle, les immigrés venus du Maghreb ne sont pas considérés sous l'angle religieux tant serait forte l'idée que les musulmans ne sont pas assimilables en métropole (Dakhli, 2006). Ce n'est qu'en 1937 que fut construite la Grande mosquée de Paris. Du point de vue européen, on justifie la distance par un soi-disant manque de curiosité général pour l'autre, là où d'autres obstacles sont à envisager (attitudes hostiles, absence de mosquées ...). L'orientalisme se trouve aussi chez les élites musulmanes notamment dans le contexte du retour à l'islam et de rejets de modèles occidentaux, dans une « opposition manichéenne » entre un islam et un Occident éternel (Ferjani). A cette essentialisation il oppose une approche historique et comparative dans l'étude des conceptions politiques. Pour cela il restitue les catégories qu'elles mobilisent (Califat, *sharīa*, *umma*, etc.) dans les contextes culturels et historiques de leurs usages. Derrière ces lieux communs, l'interprétation culturaliste renvoie à une vision fixiste des sociétés et d'identités essentialisées. La contrer suppose de remettre en route le moteur de la problématisation historienne.

Contextualisation et contextes

La contextualisation suppose de dépasser une conception du contexte comme une évidence ou un simple ancrage dans la réalité du passé. Une façon de montrer ce qui fait la valeur épistémologique du contexte est de s'intéresser au rapport entre anthropologie et histoire. Une pratique contestable serait celle d'extraire des données de leur contexte (Bensa, 1996, p. 42). Cela écrase les faits et surtout la dynamique des faits, selon l'anthropologue critique. Chercher l'homogénéité du social s'effectue au détriment d'une prise en compte des contextes. Au contraire, les faits sociaux ne sont pas des choses (p. 53) : selon Bensa « **les relations entre faits observés et les différents contextes dont ils dépendent doivent d'abord être comprises comme des processus** » (p. 43). Ainsi des rituels comme une fête votive ou celle du 1^{er} mai cristallisent ensemble d'anciennes pratiques festives et une culture politique récente. Le contexte doit cependant être distingué de « la culture » comme ensemble de représentations qui préexisteraient aux pratiques et leur donneraient du sens. Dans une situation sociale à la durée limitée (historiquement localisée et momentanée), contexte et culture sont des réservoirs de potentialités pour les individus, et non des structures déterminées. Il est donc intéressant de restituer la conjoncture qui définit la situation. Ce n'est possible qu'à une échelle suffisamment réduite pour rendre accessible ces éléments. Dire comme les micro-historiens que le passé est un « présent d'autrefois » signifie de le prendre comme un « système de contextes » rendu possible par le jeu d'échelles. L'obstacle d'une certaine pratique ethnologique religieuse vient de l'absence d'un tel jeu quand on interprète des croyances et des cultes contemporains en termes de survivance. Or il est plus explicatif de décrire la juxtaposition d'éléments de provenances diverses dans des pratiques actuelles de guérissage en Guadeloupe que de les renvoyer à la seule tradition issue de l'esclavage (p. 50). De même le pluralisme religieux en Sicile, aux XI^e et XII^e siècles, s'avère une configuration particulière dans l'Occident latin : « la Sicile est le premier espace où doit être pensée la soumission d'une population majoritairement musulmane à une minorité chrétienne » (Nef, 2012, p. 228). L'étude en souligne les particularités à la lecture de l'hypothèse d'une politique religieuse à l'appui d'une conception impériale du pouvoir.

?????

L'historien de l'islam utilise des sources textuelles, leur matérialité (traces de versions différentes du Coran dans le texte et dans sa matérialité avec sa mise par écrit, il existe donc des Corans manuscrits, d'autres imprimés, des traductions ... Sources et traces constituent des contextes qui contraignent l'étude des débuts de l'essor de l'islam. L'absence de traces signifie l'ignorance du contexte réel d'émergence de l'islam ; de ce fait la connaissance est longtemps restée tributaire de ce qu'en disaient des sources d'origine religieuse. D'où le récit d'une religion née d'une révélation, tel que raconté par les sources religieuses. Contextualiser c'est aussi rechercher des traces et des sources quand émergent de nouveaux questionnements comme ceux portant sur le lien entre religion et politique. C'est ce qui permet le renouvellement historiographique exposé dans *Le Coran des historiens* (Amir Moezzi & Dye, 2022). **En qqz mots les apports**

3. Les enjeux curriculaires à l'aune de la contextualisation de l'islam

Les problématiques des programmes changent de point de vue à partir de 2010 (date entrée en application) en mettant l'accent sur une approche plus historique, contextuelle et sur l'articulation du fait politique et du fait islamique. Ainsi l'étude de la naissance de l'islam et de sa diffusion sont inséparables de la construction territoriale et étatique née du grand mouvement des conquêtes arabo-musulmanes. Actuellement (BOEN n° 11, 26 novembre 2015, sans modification en 2020) le thème 1 en 5^{ème} porte sur « **Chrétientés et islam (VI^e-XIII^e siècles), des mondes en contact** ». Deux axes traversent le thème. C'est une vaste

période qui induit de se questionner sur les changements. Une démarche d'historicisation s'impose afin d'identifier ce qui change et quand. Sur le second axe (des mondes en contact) une démarche de contextualisation pour aller chercher des facteurs d'explication aux changements est indispensable pour ne pas s'en tenir à une cause immédiate. Cela donne une dynamique possible pour le cours à construire en regardant ce qui articule les trois paragraphes du programme (annexe).

Les historiens et les élèves rencontrent des difficultés qui sont intéressantes à regarder sous l'angle épistémologique. Le développement de la compétence critique en histoire suppose de sortir tant d'une vision religieuse de l'histoire de l'islam proposée par les sources religieuses que d'une vision essentialiste portée par les croyances.

A une autre échelle, les programmes d'histoire de 6^{ème} et de 5^{ème} suggèrent la portée heuristique du questionnement sur les liens entre empire et religion. Au niveau de la classe, l'enseignant est confronté au choix didactique de distinguer registre religieux et registre historique, croire et savoir, ou bien de faire du lien entre le contexte historique (ici les conquêtes, l'empire) et le registre religieux un levier de problématisation. La distinction préalable risque que les élèves ne retiennent que la catégorisation normative, ce qui peut constituer un obstacle à l'enquête historique.

L'hypothèse de la problématisation par la contextualisation rend possible un savoir sur le croire.

Ce rapport entre savoir et pratique est non seulement un principe régulateur de la discipline histoire mais aussi le vecteur de l'autonomie à l'égard des autorités religieuses. Cela suppose de prendre ensemble le récit dogmatique (ou idéologique) et le récit historique, et pas simplement de substituer un regard à un autre.