



Wolfs, José-Luis & Bouchard, Nancy (dir.) (2017). L'école et les régimes de vérité(s). Carrefours de l'éducation, 44 (2), p. 8–146.

« Ce dossier [...] traite des rapports entre l'école et les régimes et les discours de vérité(s) et de l'interférence ou de la concurrence entre ces derniers [...] nous distinguerons schématiquement quatre [modes de traitement des discours de vérité par les systèmes éducatifs] : (1) l'imposition d'un type de discours et l'exclusion d'un autre [...] ainsi que les situations de conflit ; (2) des tentatives de rapprochement, d'hybridation ou d'instrumentalisation d'un type de discours par l'autre, pouvant avoir pour effet de les dénaturer et de générer des confusions [concordisme] ; (3) des régimes de cohabitation, clairement définis, associant à des espaces séparés des discours différents [...] ; et (4) un mode de traitement de ces discours par les systèmes éducatifs [qui] peut consister en une volonté délibérée de les prendre en charge et de les mettre en perspective, afin de faire accéder les élèves à une pensée plus complexe, autonome et critique, en montrant les fondements, les caractéristiques distinctives et les limites. » (p. 8, 11–12)

Bien que son introduction (p. 8–13) constitue elle-même un excellent résumé du dossier du numéro 44 (déc. 2017) de la revue *Carrefours de l'éducation*, nous nous proposons d'en souligner ici quelques aspects importants, car ce dossier propose des pistes pour défendre et mettre en œuvre la

4^e posture ci-dessus. Cette dernière nous semble en effet correspondre non seulement à la posture sur laquelle doit reposer un enseignement en Histoire et sciences des religions, mais également aux objectifs que celui-ci doit viser.

Deux contributions traitent de la représentation de la science que l'école développe en France. En ouverture du dossier, C. Orange (p. 14–30) constate un hiatus entre la volonté de mettre en œuvre une démarche hypothético-déductive conduisant à la construction d'un savoir scientifique et l'artificialité des activités proposées par les manuels. Dans la seconde contribution, L. Marines, M. Fuchs-Gallezot et M. J. Ramage (p. 31–50) s'intéressent à la place réservée à l'enseignement des savoirs sur les sciences (*Nature of Science*) et affirment que celle-ci est trop faible. Les deux articles soutiennent qu'enseigner les résultats de la science est insuffisant : les élèves doivent aussi appréhender la nature des savoirs scientifiques et leur élaboration.

La cohabitation, à l'école, entre les sciences et le régime de vérité(s) religieux constitue le cœur du dossier. Trois articles traitent du créationnisme, le premier pour identifier la place que lui réservent les lycéen-ne-s français-es musulman-e-s (P. Clément, p. 51–72), le second pour établir les rapports d'élèves et étudiant-e-s romand-e-s aux notions de réalité et de vérité (S. Heinzen, p. 73–83) et le troisième pour évaluer, dans différents pays, l'impact de l'appartenance religieuse des élèves sur leur conception de la science (J.-L. Wolfs et al., p. 84–99).

Selon P. Clément, dont la contribution s'insère dans une recherche collaborative menée dans 19 pays, si les lycéen-ne-s musulman-e-s semblent en général plus créationnistes que leurs camarades, nombre d'entre elles et eux adoptent une posture concordiste. L'auteur postule que ces élèves « sont tiraillés entre deux pôles qui ne sont pas nécessairement en contradiction : d'un côté la cohérence de l'enseignement scientifique, la réussite scolaire et l'insertion dans la société française ; de l'autre, leur famille, leur religion, leur communauté. » (p. 52) Sa recherche sur le contexte romand, qui montre l'hégémonie du positivisme radical dans un spectre de positions allant jusqu'au relativisme radical, amène Heinzen à formuler la mise en garde suivante : si l'école se targue de former à la pensée critique et ouverte, elle ne peut se contenter d'invalider tout régime de vérité en dehors du positivisme, car pour comprendre leur univers socioculturel, les élèves ne peuvent ignorer l'existence de réalités alternatives. L'équipe internationale menée par J.-L. Wolfs classe quant à elle les groupes chrétien, musulman et agnostique-athée de plusieurs pays selon leurs conceptions de la science, de la plus fidéiste à la plus rationaliste. Le degré de conviction religieuse au sein d'un même pays et, surtout, le rapport aux Écritures (littéraliste ou allégoriste) semblent être les facteurs essentiels de différenciation. Mais les auteur-e-s insistent sur l'influence probable de questions identitaires, a *fortiori* dans les anciennes colonies, où le rejet d'un modèle jugé « occidental » est susceptible de peser lourdement.

R. Solomon Tsehaye (p. 100–116) confirme partiellement cette hypothèse par son analyse de la concurrence entre systè-

mes d'éducation public et coranique à Djibouti : l'approche rationaliste de l'école publique y est souvent rejetée au nom de sa « colonialité ». Les tensions ne s'articulent toutefois pas selon un simple schéma binaire : les trois postures identifiées (« mimétiques » adoptant les valeurs occidentales ; « médiateurs » ou « bricoleurs d'identités interculturelles complexes » ; « insurgés conservateurs » rejetant toute occidentalisation) se recrutent en effet dans toutes les catégories socioprofessionnelles interrogées, certains directeurs de *madrassa* insistant même pour que leurs enfants soient scolarisés dans le système public.

N. Bouchard (p. 117–130) compare les objectifs annoncés et les programmes effectifs d'Éthique et culture religieuse au Québec et constate un hiatus entre les ambitions des premiers et les réalisations des seconds. Enfin, c'est son interview de G. Bourgeault (p. 131–146), éthicien québécois renommé, formateur d'enseignant-e-s depuis plusieurs décennies, qui mérite selon nous la plus grande attention. Les propos de ce dernier dépassent en effet la question du religieux pour se consacrer aux rapports fondamentaux de l'école à la vérité :

« Quand on discute de l'école face aux régimes de vérité(s), on pense aujourd'hui presque spontanément aux régimes religieux ou aux religions ; on évoque alors, par exemple, le refus des écoles confessionnelles de faire place à d'autres visions, ou le refus de parents évangélistes ou croyants de l'Islam [sic] que leurs enfants entendent parler à l'école de la théorie de l'évolution, inconciliable avec les révélations consignées dans la Bible. Il y a certes là pour l'école et pour les enseignants embarras et enjeu important. Mais en projetant ainsi la lumière sur les seules croyances religieuses, on laisse dans l'ombre d'autres régimes de vérité(s), d'autres formes d'enfermement de la connaissance et de la pensée dans ce qui est déclaré vrai, d'autres modes d'exclusion de ce qui est déclaré faux. » (p. 135)

Ces réflexions sont essentielles, car les discours d'enfermement (inconscient) de la vérité ne manquent pas à l'école. Les affirmations parfois péremptoires des maîtres en sont un exemple, tout comme le désarroi, face aux enseignements qui introduisent l'idée que plusieurs vérités peuvent coexister, de certain-e-s élèves espérant LA vérité. Comme le dit G. Bourgeault, l'école doit donc constamment remettre en question avec vigilance les rapports à la connaissance et à la vérité dont elle favorise le développement. En particulier, il expose certaines limites des « savoirs scolaires » qui ne sont souvent rien de plus que des constructions dont l'usage est restreint au contexte de l'école et qui masquent donc les réels savoirs d'un champ :

« Le rapport au savoir et à la recherche du vrai est alors soumis à un régime de vérité(s), celui des vérités scolaires. Le savoir scolaire est orienté et mesuré par des logiques qui n'ont guère à voir avec le réel toujours complexe et qu'on ne peut vraiment appréhender dans sa globalité et dans le foisonnement de ses formes ou de sa vie. C'est le désir, l'appétit de savoir qui est lui-même touché, parfois brisé dans son élan et dans sa dynamique propre par un rapport scolaire à des savoirs scolaires en quelque sorte imposé : ne compte vraiment, n'est «vérité» que ce qui est contenu dans le manuel et peut faire l'objet d'une question d'examen et, partant d'une évaluation et... d'une note. » (p. 140)

Sans nier que ces difficultés sont inhérentes au métier d'enseignant-e, il propose le canevas d'une déontologie pour les tenir à distance, qu'il emprunte à G. Rocher. Les notions-clés d'ouverture, de curiosité, de rigueur et de remise en question y sont développées dans une forme qui nous a paru originale et dont nous proposons ici un résumé. Les deux premiers points nous paraissent capitaux dans le cadre d'un enseignement en Histoire et sciences des religions.

1. Refuser de « tricher avec le réel », c'est-à-dire avoir l'honnêteté de présenter les savoirs discutés en classe comme simplifiés et partiels, sans se contenter d'une classification du réel qui revient à éluder la pensée.
2. Situer les savoirs transmis, puisqu'une présentation du réel dépend du contexte dans lequel elle s'insère. Selon nous, cette démarche devrait par ailleurs être explicitée à l'intention des élèves, afin de les amener à comprendre pourquoi il est important de contextualiser les savoirs.
3. Admettre que l'enseignant-e ne maîtrise jamais pleinement la matière, non seulement car celle-ci conserve toujours une part d'ambiguïté et d'inachèvement, mais aussi parce que le rapport que nous entretenons avec elle change au fur et à mesure que nous l'enseignons et que nous échangeons à son propos avec les élèves.

Le dernier point abordé, celui de la responsabilité, nous semble un « mot de la fin » approprié. En effet, en reconnaissant le rôle difficile mais essentiel qu'a l'enseignant-e d'offrir à ses élèves une approche émancipatrice des savoirs, l'auteur conclut pertinemment la contribution qui, à nos yeux, est la plus stimulante de ce dossier.

Marcel Gétaz, Gymnase de Renens, marcel.getaz@vd.educanet2.ch