

Les lois de 1882 et de 1905 : textes de loi pour l'EMC ou objets d'étude en classe d'histoire ?

Sylvain DOUSSOT,

Maître de conférences en didactique de l'histoire, ESPE Académie de Nantes

EN HISTOIRE, LA LAÏCITÉ PEUT ÊTRE UN OBJET D'ÉTUDE DISCIPLINAIRE QUI ARTICULE LA CONNAISSANCE DU PASSÉ ET LES PROBLÈMES POLITIQUES DU PRÉSENT

Parmi les lois fondatrices de la République française et de la laïcité, les lois de 1881-1882 sur l'École¹ et la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905² constituent des références présentes dans les débats politiques et dans les programmes d'histoire³. Ces deux dimensions, politique et historique, se retrouvent dans les classes, souvent par l'intermédiaire du même enseignant d'histoire-géographie, à travers l'enseignement moral et civique, et l'enseignement de l'histoire. Pourtant, leur articulation scolaire ne va pas de soi. Du point de vue de la formation du citoyen, ces lois sont importantes en termes de droit, d'institutions publiques et de pratiques sociales, et doivent de ce fait être appréhendées dans leur dimension contraignante actuelle. Du point de vue de la formation historique, elles deviennent objet d'analyse et de contextualisation, c'est-à-dire d'historicisation, ce qui tend à mettre à distance, voire à en relativiser la dimension civique.

Cette situation peut aussi bien constituer un risque d'incohérence et d'inconfort pour les élèves et les professeurs, qu'une opportunité de travailler à l'articulation des problèmes de connaissance du passé et des problèmes politiques du présent, ce qui constitue sans doute un enjeu central de l'utilité sociale de l'apprentissage historique.

Les débats publics sur ces lois manifestent les multiples possibilités d'instrumentalisation du passé qui visent à argumenter des prises de positions qui vont du désir de les radicaliser et à leur abandon. Dans ces débats, le passé de ces lois et leurs contextes de construction et de mise en œuvre (concurrency institutionnelle de l'Église catholique, etc.), constituent bien souvent des « faits » qui servent à renforcer une opinion. En ce sens, la compréhension critique de ces débats réclame autant une analyse des faits actuels que des débats passés dont ces lois sont des traces⁴ : par exemple, la place de l'Église catholique vers 1900 dans l'éducation et d'autres secteurs de la société n'a pas beaucoup à voir avec celle des autorités musulmanes aujourd'hui.

La formation historique scolaire vise précisément à partir des argumentations de ce type pour en faire la critique. Celle-ci repose sur l'étude des liens entre les faits et les traces du passé utilisées. La démarche critique de l'historien, transposée à la mesure de l'école, doit permettre d'évaluer le bien fondé des explications et des faits. Elle s'intéresse davantage à la relation des récits aux traces du passé qu'à celle des récits et des faits. Questionner les interprétations actuelles signifie pour elle qu'il faut interpréter les traces du passé en fonction des questions posées. Par exemple, si l'on questionne les rôles différenciés de l'Église catholique d'alors et de l'Islam d'aujourd'hui, il deviendra nécessaire de chercher des traces témoignant de ces différences (les écoles, le catéchisme... et les sites internet par exemple).

Dans une telle configuration institutionnelle (enseignement moral et civique, et enseignement historique) et épistémologique (enjeu critique de l'enseignement de l'histoire), ces deux lois pourraient faire l'objet d'une double mise en jeu scolaire. D'abord selon une compréhension immédiate des élèves, qui mêlerait représentations sur le passé (les débuts de la III^{ème} République) et représentations sur le présent (la place des religions dans la société et l'espace public). Ces opinions, et les débats qu'elles pourraient soutenir, mêleraient alors classiquement des faits (actuels et passés) et des idées explicatives dans des argumentations. Dans un deuxième temps, ce débat lui-même pourrait constituer l'objet du travail de la classe d'histoire en relation avec la démarche critique. Les faits et les idées explicatives seraient décortiqués et confrontés à des connaissances et des traces du passé susceptibles d'en faire émerger les conditions de possibilité.

Dans un tel schéma, l'urgence pratique de l'argumentation politique du débat d'opinion serait mise

en perspective par le temps séparé de la classe d'histoire, propre à enseigner les démarches d'analyse critique des argumentations échangées dans le débat.

¹<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/> ; la laïcité requise des enseignants est instituée dans la loi de 1886 : « Art. 17.- Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ».

²<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000508749>

³Dans les programmes de 2016 du primaire et du secondaire, en CM2 (1882) et en 3^{ème} (1882 et 1905), dans les programmes de lycée en classe de Première (1882 et 1905).

⁴Voir par exemple Baubérot, J. (2004). *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*. Paris: Seuil.



UNIVERSITÉ DE NANTES

