

Arnaudo Cécile
- Université de Provence/LAMES
5 Rue du Château de l'Horloge BP647
13094 Aix en Provence Cedex 2
cecile.arnaudo@gmail.com
06.12.70.30.61

Pilotage et formation pour l'enseignement du fait religieux en Histoire : étude de témoignages et d'évaluations dans quelques rapports d'inspection pédagogique.

Cette communication présentera une partie des résultats de ma recherche doctorale sur l'enseignement du fait religieux en France – à savoir celle qui concerne l'étude de dix rapports d'inspection pédagogique (rédigés dans l'académie d'Aix-Marseille de 2004 à 2006). Elle consistera à soutenir que les inspecteurs de l'Education nationale peuvent participer à leur manière au processus de scolarisation de l'étude du fait religieux.

Pour introduire mon propos, je dirais qu'en France, depuis la fin du XIX^e siècle, des changements sont en jeu dans le processus de scolarisation du fait religieux car ceux qui ont l'autorité éducative « réinterprètent » la religion en mêlant à son histoire les enjeux et objectifs d'apprentissage de la République et son projet d'intégration.

L'étude de dix rapports d'inspection pédagogique qui traitent spécifiquement de la question du devenir religieux dans les récits de la modernité fait observer cette visée « transmissive » dans la mesure où d'une part, la pratique de l'écrit enclenche la circulation des ré-interprétations historiques pour une théorie de l'apprentissage et dans la mesure où d'autre part, tous leurs rédacteurs formulent des significations assurément intentionnelles qui participent aux luttes pour les instructions et régulations des modalités de penser et d'être des enseignants et des élèves.

En effet, on peut voir que l'ensemble de ces textes propose des cadrages différents qui sont autant de solutions à l'injonction politique « d'enseigner les faits religieux ». Ces textes résultent de pratiques de récits recontextualisés scolairement en même temps qu'ils projettent des thèses historiques dans et pour une théorie de l'apprentissage en milieu scolaire, depuis des espaces différenciés de production ; les programmes d'Histoire prescrivent officiellement « pourquoi », « comment » et « pour qui » enseigner le fait religieux dans leur discipline ; et des rapports d'inspection pédagogique répondent à cette demande.

En fait, les auteurs des programmes répondent de manière idéologique à la question de la réinterprétation de faits religieux et même ils ne sont pas les seuls. Si bien que nous allons voir que les rapports d'inspection pédagogique effectués dans l'académie d'Aix-Marseille lors des années 2004, 2005 et 2006 sont des « textes » qui ne renvoient pas directement au fait religieux, mais lorsque ceux-ci évaluent un cours qui porte sur ce thème, nous pouvons également voir que leurs auteurs prescrivent une définition cadrée du fait religieux quand ils témoignent de pratiques enseignantes et de leurs évaluations.

1. La laïcité comme fondement de la régulation

Selon les programmes d'Histoire, l'orientation est la suivante : produire une définition de la laïcité à l'intérieur d'un récit qui porte plus largement sur le processus de sécularisation et associer le devenir de la religion dans la société à la mémoire collective. Du coup, les

responsables éducatifs veulent transmettre une histoire politique de la religion et le concept de mentalité développé par les sciences humaines et sociales constitue un élément clé des programmes du primaire, du collège et du lycée.

Effectivement, les auteurs des programmes s'appuient sur des études de représentations religieuses, des analyses de structures et de dynamiques des croyances religieuses afin d'interroger la genèse de leur participation à la société. Ils se demandent : comment la religion devient-elle affaire d'Etat ? Comment les dogmes et les pratiques religieuses structurent-ils des sociétés ? Comment la laïcisation des savoirs conduit-elle vers un processus de sécularisation ? Et pourquoi le religieux se place-t-il dans les espaces sociaux changeants ?

1.a. Disciplinarisation pour des carrières spécifiques

Pour la société française, l'éducation, selon les programmes, est un des moyens de préparer les enfants à s'interroger sur les rapports de la société à la religion et elle est une éducation commune à tous les enfants, pour que tous soient rassemblés dans une communauté d'idées et de sentiments nécessaires - même si les programmes définissent finalement l'enseignement du fait religieux selon le tri sélectif d'une génération d'élèves.

Pour résumer mes résultats d'observation, on voit que les énonciateurs des programmes adressent ces récits au, dans, et pour, le milieu scolaire français. C'est-à-dire que ces programmes dosent les savoirs dans un espace scolaire différencié : ils disent quelles histoires sont à formuler à l'Ecole à tous les niveaux du cursus ; ils sélectionnent des formes de savoirs savants historiques sur les religions, pour une institution chargée de l'éducation intellectuelle et politique, de la Nation.

Ainsi, la structuration des programmes constitue aussi un enjeu social, politique et symbolique, puisque si l'Ecole est une institution de, et pour la Nation, la structuration de la formation modèle la configuration d'un champ scolaire et d'un champ sociétal. Mais, plus précisément, les définitions de l'espace politique unifié se transforment dans le champ sociétal et dans l'Ecole : la mise en place de l'organigramme scolaire résulte d'interrogations sur le public. Et c'est ici que l'argument de l'aptitude prend sens car il semble que cette notion s'intègre à la représentation de la démocratie des auteurs. De fait, 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 programmes définissent les contenus des faits religieux selon le tri sélectif d'une génération d'élèves ; ils sont formulés en distinguant non seulement des aptitudes professionnelles, mais aussi des « aptitudes politiques ». Et c'est au lycée que ces enjeux sont les plus visibles – avec la séparation des publics entre les filières des Baccalauréats généraux, celles des Baccalauréats professionnels et celles des Baccalauréats technologiques.

Pour les élèves destinés au plus tôt aux métiers spécialisés, souvent manuels et/ou techniques, les programmes sont des récits sur le temps-présent et surtout 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. En effet, les auteurs parlent seulement de culture(s). C'est-à-dire que si les faits religieux sont dans les programmes, c'est seulement en indiquant les dimensions culturelles des sociétés. Ces dernières 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 programmes d'Histoire.

1.b. Didactique et luttes pour son appropriation

Pour moi, et à la suite de Basil Bernstein, la transformation de la connaissance savante en connaissances scolaires est la première des transformations opérées par et pour l'action pédagogique (Bernstein B., 2007). Et mon but est de montrer que dans le milieu scolaire français, la pratique de l'écrit est pensée comme fondamentale pour faire circuler ce que Bernstein nomme le « *Discours Pédagogique* » - un concept essentiel qui tend à englober non seulement l'activité d'enseignement dans la classe mais aussi tous les textes officiels ainsi que tous les textes des différents intervenants. Aussi, les programmes ne sont pas que des textes qui traitent des phénomènes religieux. L'analyse induit alors à considérer deux temporalités : tout d'abord, le temps du récit dans lequel les faits, les événements, se déroulent ; ensuite, elle induit aussi de considérer le temps du récit depuis lequel les théories et les concepts historiques sont produits.

Dans cette perspective, les faits religieux sont en fait des indices du récit raconté parce qu'ils interviennent pour produire un modèle national d'intégration, pour proposer un énoncé pédagogique à destination des professeurs et des élèves, dans le sens d'une doctrine nationale.

De même, on trouve une visée « transmissive » dans les programmes mais aussi les rapports d'inspection pédagogique, dans la mesure où ce sont deux types de matériaux qui ont la potentialité de transformer des imaginations pédagogiques en actes langagiers. Cela nous engage alors à replacer la scolarisation du fait religieux dans son processus ; celui qui consiste à formaliser des contenus d'enseignement. Et du coup, on peut dire que les auteurs de ces textes produisent en fait, des discours qui ne se résument pas à leurs contenus informatifs et représentationnels : ce sont des discours performatifs. Notre objectif est de montrer que le projet de scolarisation du fait religieux se réalise en « cadrage » car structures et organisations accompagnent les discours pédagogiques. Si nous nous centrons sur les rapports d'inspection pédagogique il n'en demeure pas moins que les statuts des autres matériaux ont aussi leur importance dans mon travail. Disons rapidement que les trois autres types de matériaux servent l'explication et la mise en enseignement des faits religieux dans l'espace scolaire. D'abord, considérons aussi les structures et organisations relatives aux Instituts universitaires de formation des maîtres qui peuvent déployer des stratégies de formatage des programmes et de leurs évaluations. En effet, les acteurs de ces instituts peuvent avoir, entre autres, cet objectif quand ils demandent aux futurs professeurs de rédiger des mémoires professionnels. De plus, les textes des manuels produisent un cadrage normatif de l'enseignement avec leurs leçons, leurs présentations de connaissances, d'exercices, de méthodes, de documents, d'illustrations qui sont applicables dans la classe. De la même façon les textes qui soutiennent les programmes sont des documents d'application ou d'accompagnement des programmes ; ils reprennent leurs titres, leurs thèmes, leurs enjeux pédagogiques.

2. Recours aux théories linguistiques de l'énonciation et de la pragmatique

Pour différencier les genres d'écrit nous utilisons des théories linguistiques de l'énonciation (Adam, 2004 ; Anscombe et Ducrot, 1988 ; Austin, 1991 ; Ducrot, 1973 ; Sarfati, 1997). Nous allons montrer que les écrits pédagogiques se distinguent grâce à leurs modalités syntaxiques. Leurs modalités syntaxiques sont effectivement des outils de la langue qui permettent de raconter le devenir religieux dans les récits de la modernité. Par l'usage de ces outils, les acteurs offrent au chercheur des traces de l'enjeu de basculements et d'oscillations du mémoriel à l'historique que connaît l'enseignement du fait religieux. Nous pouvons ainsi observer l'intervention des sujets d'énonciation à partir des textes, de leurs constructions, leurs élaborations, leurs mises en ordre, voire dans leurs mises en relations avec la conjoncture curriculaire, et plus largement, scolaire et sociétale.

2.a. La reconfiguration des savoirs pour l'École

Une *dimension intellectuelle* est manifeste dans les rapports d'inspection pédagogique grâce à des expressions qui précisent la participation du fait religieux à la production de la connaissance historique. En effet, ces expressions intègrent du fait religieux dans l'Histoire scolaire. Elles précisent la participation de ces faits à la constitution de la discipline historique avec des mots qui viennent de son champ savant, à savoir. En même temps, elles participent aux savoirs, et savoir-faire qui sont là pour être transmis aux élèves en utilisant les vocabulaires didactiques. De plus, avec une *dimension morale*, professeurs et inspecteurs justifient la présence de ces faits dans l'espace laïque, par l'éducation à la tolérance avec une « *relation de confiance et de respect mutuels* », des « *atouts relationnels* » ou « *de patience et de bienveillance dans l'échange, de proximité efficace dans l'accompagnement du travail personnel* ». Ces acteurs éducatifs justifient la présence de ces fait aussi par le refus d'intégrisme avec une « *réflexion partagée* », une « *mise en commun des informations* », un enseignement « *propice à l'apprentissage du plus grand nombre* », ou en pensant cet enseignement pour sa « *dimension patrimoniale* ». L'enseignement du fait religieux est là pour que les élèves tirent des leçons de l'Histoire. C'est un enseignement qui peut être une des « *clés indispensables à la compréhension du monde qui les entoure* ». Il peut « *mobiliser ces élèves* ». Il relève d'une « *appropriation* », d'un « *apprentissage actif* », d'une « *adhésion attentive des élèves au projet et à son étude, voire [du] plaisir avec lequel ils s'investissent sur certaines questions* ». Selon des rapports, les élèves sont « *attentifs et curieux* » ou « *attentifs, interviennent avec pertinence lorsqu'ils sont sollicités et se mettent avec conviction et plaisir au travail...* ».

Enfin, avec une *dimension civique*, professeurs et inspecteurs orientent « *le sens* » de l'enseignement. Dans les rapports, l'enseignement du fait religieux est pour la communauté enseignante et pour les élèves. En effet, un « *nous* » inclut les responsables de l'enseignement de l'Histoire en parlant, par exemple de « *finalités essentielles de nos enseignements* ». Mais cet enseignement est aussi pour les élèves puisque le possessif « *leur* » les désigne dans notamment l'expression « *leur formation* ». Les inspecteurs et/ou les professeurs visent un « *objectif clair* », des « *objectifs* », une « *formation de qualité* » ou encore « *l'appropriation du sens* » alors qu'il est possible que « *ce sens constitue l'enjeu de l'étude* ». Le but est d'« *organiser [l'enseignement] autour d'une intension pertinente* », pour un « *projet pensé et structuré au sein d'une programmation rigoureusement construite et suivie* ».

Là, professeurs et inspecteurs justifient la présence du fait religieux dans l'espace laïque par l'apprentissage de l'esprit critique, qui lui-même devra permettre celui de la citoyenneté. Ils peuvent viser l'« *esprit critique* » ou encore la découverte de connaissance « *distanciée* ». Pour ce faire, ils peuvent prôner le « *dialogue* », vouloir que l'élève « *s'entraîne à s'exprimer par lui-même* », qu'il puisse « *s'approprier activement* » des connaissances, qu'il fasse la « *construction d'une réflexion et d'une reconstruction plus personnelles et plus ouvertes* ». Voire, ils peuvent même aussi synthétiser l'articulation de ces précédentes visées. Professeurs et inspecteurs vont dire que « *La confiance [...] et leur adhésion [...] contribuent à la densité et à la qualité des productions...* ». Ils vont parler d'« *une expression ouverte, en confiance et réfléchi du plus grand nombre* ». Ou encore ils voudront de l'« *apprentissage actif des connaissances et savoir-faire attendus et donc [...] prévoir, outre ses propres apports, des situations et temps de réflexion et de construction personnelles, intellectuellement significatives des acquisitions en cours* ». Dans cette perspective, la connaissance des passés sert l'enseignement du fait religieux, pour que les élèves acquièrent une compétence à l'action politique. L'enseignement du fait religieux oriente l'action. Les élèves peuvent être « *intéressés et actifs* ». Ils pratiquent cet enseignement avec « *des échanges* ». Pour eux, les professeurs doivent, partir de leur « *préalable* », produire « *une activité plus significative et plus personnelle* » ou « *une problématique ancrée dans leur actualité* », favoriser « *une*

réflexion plus « créative » et plus personnelle des élèves au moyen de consignes plus ouvertes et plus porteuses », ou encore faire de la « formation civique avivé par le contexte actuel, particulièrement sensible ici ».

2.b. Dits sur dires

Aussi soulignons que dans chaque rapport d'inspection pédagogique les intitulés annoncent ce qui caractérise ces textes ; à savoir, que ces rapports sont des dits sur les dires, les leçons. De même voyons que la mise en page de chacun d'eux annonce que les rapports concernent des regards sur seulement certaines pratiques de professionnels de l'Education nationale (les professeurs d'Histoire).

Ici ces intitulés du savoir historique scolarisé condensent, en fait, des représentations de l'objet religion. Ils thématisent, formalisent des modalités d'intégration de l'objet religion dans des enchainements de visions du monde.

Les inspecteurs rapportent les titres des professeurs. Les intitulés sont les titres de chaque séance de cours auxquels les inspecteurs ont assisté. Et nous voyons encore que les auteurs des discours utilisent soit des nominalisations soit des opérations d'épithétisation et de juxtaposition qui ont pour effet de substantiver l'opération de thématisation effectuée.

Titres des cours inspectés

1. « *Le monde musulman* »
2. « *L'émergence des premières communautés chrétiennes et le temps des persécutions* »
3. « *La religion des Égyptiens* »
4. « *Quels sont les principaux héritages romains et chrétiens utilisés dans le fonctionnement de l'Empire byzantin ?* »
5. « *La Méditerranée au XII^{ème} siècle : des contacts violents qui séparent* »
6. « *Leçon d'histoire : « le Coran, livre sacré des musulmans »* »
7. « *Tableau comparatif des trois religions monothéistes* »
8. « *Pourquoi va-t-on prier dans une église au Moyen-Âge ?* »
9. « *Les croyances des Égyptiens* »
10. « *La naissance et la diffusion du christianisme* »

Plus précisément, les rapports contiennent des opérations de thématisation et de substantivation qui ont la potentialité de faire intervenir des concepts qui concerne la religion. En effet, thèmes et substantifs participent à l'institutionnalisation du rôle de la religion dans le récit historique ; ils symbolisent le processus de transformation des idées en objets de pensée et en idées générales. En fait, les titres font référence à la religion et aux faits et phénomènes qui la touchent et la constituent. Et ils se forment grâce à des procédés de notation et de ponctuation qui encadrent et cadrent des vocables du domaine de la religion.

De plus, les rapports d'inspection sont fait aussi de regards, des lectures de visions du monde qui sont dé-contextualisées puisqu'il s'agit de regard externes - ceux des inspecteurs pédagogiques régionaux. Dans chaque rapport, un premier paragraphe narre chronologiquement l'activité pédagogique qui a été effectuée par l'enseignant et avec lui l'inspecteur pédagogique commence à réajuster le discours sur le fait religieux. De même l'inspecteur se présente en inscrivant son nom et son académie en haut à droite de la page du rapport. Il présente aussi celui qu'il observe ; cette fois, il écrit le nom du professeur, son grade, mais aussi l'adresse de son établissement. Puis, les deux acteurs officialisent cette relation rapport observé-observateur : ils signent chacun de leur côté (en bas de page). Avec cette signature, ils matérialisent la relation (ils reproduisent la répartition de l'espace du haut de la page et « *l'intéressé(e)* » précède la signature du professeur en bas à gauche).

3. La fonction de témoignage et d'évaluation des pratiques enseignantes

Enfin, disons que si les rédacteurs des rapports d'inspection pédagogique répondent à la question de la réinterprétation du fait religieux, c'est parce qu'ils cherchent aussi à transmettre par leurs écrits des connaissances susceptibles d'optimiser les potentialités de lecture des élèves en construction citoyenne.

3.a. Observés-observateurs

La relation observé-observateur apparaît avec les traces des intitulés des rapports d'inspection pédagogique et elle s'établit tout au long de leurs textes. Elle applique l'idée de la *Note de service du 2 novembre 1994*. C'est-à-dire que la relation observé-observateur est conduite par les orientations de cette note. Dans cette note, on traite des activités de regard de l'observateur sur les activités professionnelles de l'observé. Les activités professionnelles sont celles des « *personnels enseignants* », de « *l'enseignant* » ou « *des enseignants stagiaires* ». D'une part, les activités de regard de l'observateur portent sur « *les activités pédagogiques et éducatives* » de ces personnels. D'autre part, elles portent sur les discussions que les inspecteurs ont avec les professeurs à propos de ces activités. L'idée de discussion se trouve en effet à trois reprises dans la note. Premièrement, avec : « *L'inspection individuelle comprend un entretien approfondi avec l'enseignant...* ». Deuxièmement, avec : « *Le rapport [...] peut donner lieu à des observations de l'intéressé, qui après avoir pris connaissance et signé le rapport, bénéficie d'un droit de réponse* ». Et troisièmement, avec : « *A l'issue de l'observation de la séance, l'entretien individuel permet d'aborder des questions pédagogiques et disciplinaires. Il est souvent l'occasion d'échanges, de conseils qui seront inscrits dans le rapport* ».

Ici, mon propos est de dire que l'application de cette note de service se fait grâce à l'organisation matérielle des rapports. C'est-à-dire qu'elle se fait parce qu'elle utilise des matériaux linguistiques qui forment des dépendances de discours, de l'altérité et des plans de discours et d'énonciation de récit (Sarfati G.-E., 1997).

Tous les mots des rapports connotent à des degrés divers les différentes « praxis » caractéristiques des inspecteurs pédagogiques. Ils charrient toutes sortes de jugements interprétatifs « subjectifs » inscrits dans l'« inconscient collectif » des inspecteurs pédagogiques. Pour autant, il ne suffit pas de dire que ces inspecteurs s'expriment en choisissant un type de discours. Ils choisissent ni le discours « objectif », ni le « subjectif ». Ici, la norme grammaticale veut obéir à la note de service car cette note énonçait : « *L'inspection a pour objectif de contrôler et d'évaluer les activités pédagogiques et éducatives des personnels enseignants* ». Les directives nationales régissent cette norme avec les vocables de cette note. Ceux-ci, et leurs intégrations dans les structures grammaticales de leurs phrases, impliquent la formulation d'un texte qui concerne les résultats d'un projet pédagogique officiel. L'idée des résultats d'un projet pédagogique officiel émerge avec les infinitifs « *contrôler* » et « *évaluer* ». Et, dans cette autre citation, le texte et sa formulation apparaissent autour du verbe « *inscrire* » au futur antérieur et à la forme passive. Là, ils sont la conséquence de chaque « *inspection* » : « *l'entretien individuel [...] est souvent l'occasion d'échanges, de conseils qui seront inscrits dans le rapport* ». Les auteurs des rapports argumentent si oui ou non le projet a été appliqué et disent ce qu'il faudra faire pour qu'il le soit. Les rapports ne se composent pas tout à fait d'énoncés qui décrivent quelque chose ; ils résultent d'activités d'observation et d'interprétation ; ils contiennent des discours « objectifs » et des discours « subjectifs ». « Objectifs » car il y a des énoncés qui s'efforcent de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel. Auquel cas, on écrira une phrase comme « *Monsieur... pose à l'aide d'une carte la problématique de l'expansion du monde musulman et présente les modalités selon lesquelles les élèves seront amené(e)s à y*

répondre ». En effet, dans cette citation, il n'y a pas de vocable qui vienne marquer celui ou celle qui parle ; celui ou celle qui parle n'y est pas représenté. En outre, les rapports contiennent aussi des discours « subjectifs ». Là l'énonciateur s'avoue ou se pose comme la source évaluative de l'assertion. Ainsi, le discours « subjectif » se manifeste dans, par exemple : « *L'observation de la séance me conduit à faire état de très nombreux éléments positifs* ». Dans cette dernière phrase, le « *me* » vient personnifier l'individu, celui ou celle qui parle ; c'est un pronom personnel à la première personne du singulier.

3.b. Le discours d'expertise

Enfin, les rapports d'inspection ont une fonction de témoignage et d'évaluation car professeurs et inspecteurs emploient les outils traditionnels de l'historien ; la chronologie, la carte, le texte et la photographie d'œuvres d'art sont des matériaux d'observations et servent une problématique historique. Ensuite, les auteurs des rapports procèdent aussi à la scolarisation de la connaissance historique savante des faits religieux car ils décontextualisent le travail de l'historien. C'est-à-dire que les inspecteurs mettent en scène des discours sur les pratiques du savoir historique et de sa transmission. Ils participent à une volonté gestionnaire de rationalisation de l'enseignement et ils orientent leurs rapports vers des corrigés de consignes pédagogiques et des réponses à ces consignes. Les inspecteurs sont eux aussi en train d'apprendre des façons de s'exprimer sur l'intégration du fait religieux dans le récit historique. Et ces façons sont pensées comme propres à l'activité scolaire ; elles sont censées servir la formation des enseignants et indirectement celle des élèves.

Finalement, les inspecteurs voudraient participer à la formation continue des enseignants car ils traitent les savoirs d'expérience des enseignants. En effet, ils situent et valident une séance de cours. Leurs rapports disent qu'il s'agit d'une situation, une situation où l'enseignant développe des dispositions acquises dans et pour la pratique réelle, un savoir faire et un savoir-être. Ils cautionnent ainsi une certaine modalité d'enseignement. Ils posent la question des savoirs en rapport avec la pratique. Désignant ce que fait l'enseignant dans sa classe, ils reformulent une pédagogie pour actualiser l'enseignement. Les auteurs disciplinarisent, c'est-à-dire ils procèdent à une régulation des faits religieux dans l'espace scolaire. Ils visent l'accompagnement d'un ensemble de processus de formation socialement élaborés, destinés à former les membres de la société aux savoirs sociaux.

J'observe en fait que le discours s'actualise en discours d'expertise. Les rapports ne prétendent pas à proprement parler au statut de discours scientifiques. Ils sont plutôt du savoir ordonné à des finalités et produit par des pratiques. L'inspecteur pratique l'enseignement du fait religieux. En fait, il utilise du savoir scientifique pour cautionner le jugement qu'il porte sur l'exercice de l'enseignant. Son argumentaire se fait par l'organisation de son discours. D'abord, les auteurs disent la planification de l'enseignant (dans son premier paragraphe). Puis, ils produisent des énoncés qui quittent le domaine descriptif pour entrer dans l'évaluation. L'évaluation s'enclenche quand l'auteur apprécie le travail de l'enseignant et qu'il en propose des modifications. Les termes axiologiques participent à la rhétorique. Ils modalisent l'appréciation, désignent des problèmes et suggèrent des solutions pratiques. D'une part, ces termes sont successivement des mots mélioratifs et quelque fois des mots péjoratifs. D'autre part, ils modalisent cette succession. Si bien que l'inspecteur produit du discours formel pour accentuer la volonté de rationalisation des actes du métier. Son intervention voudrait participer au maintien d'un corps professionnel. Il exprime ce qu'il considère comme l'idéal de tout un corps professionnel ainsi que la figure du professionnel compétent. Il emprunte des concepts à l'Histoire et à sa didactique pour un savoir-faire, un savoir-comprendre et savoir-combiner selon les représentations qu'il a des publics d'élèves. L'argument de l'aptitude prend place au travers des variables que sont la classe et l'établissement. Ici, les spécialisations ne sont pas définies de la même manière que dans les

programmes. Ce qui spécialise n'est pas l'existence de voies de formation pour des Baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels. En effet, dans les rapports, ce qui spécialise ce sont la classe et l'établissement scolaire du cours inspecté. Cette fois l'idéal se formule par l'activité d'interprétation des exercices en classes.

Ainsi, quand j'étudie les rapports d'inspection, il n'est pas étonnant d'observer que les inspecteurs voudraient viser la formation des enseignants. J'ai taché en effet, de montrer que les inspecteurs orientent leurs rapports vers des corrigés de consignes pédagogiques et des réponses à ces consignes. Ces groupes d'acteurs sont en position de producteurs d'une réponse scolaire. Ils participent à une façon de discipliner l'esprit, de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines d'idées et donc à une façon de transformer les enseignements en socialisation. Ils mêlent contenus culturels, formation de l'esprit et régulation des « identités pédagogiques », au sens bernsteinien de cette expression.

En conclusion, les rapports d'inspection pédagogique constituent un genre pédagogique qui relève aussi du cadrage de la politique de l'Education nationale. Du discours d'expertise se forme en fait dans ces rapports car tout en voulant relayer les programmes nationaux, leurs textes relèvent de pratiques d'évaluation et sont des ressources pour interpeller les enseignants. Ils constituent un genre pédagogique pouvant servir la formation des enseignants et indirectement celle des élèves. Et finalement, disons que les inspecteurs des dix rapports étudiés tendent à mettre en lumière et à transmettre une entrée dans le processus de laïcisation qui n'est pas nouvelle, mais aussi que les sciences des religions participent au processus de sécularisation, phénomène parallèle aux développements des sciences. Il est vrai que pour eux la sécularisation et la laïcisation s'effectuent car des connaissances ainsi que leurs aspects particuliers et privilégiés se sont distingués de la Théologie. Ces sont deux processus qui s'affirment avec des sciences qui voudraient rompre avec les croyances et les dogmes religieux car bien que la sécularisation soit un processus culturel lié à des changements de regards d'une société sur le monde, elle ne conduit pas pour autant à une laïcité explicite.

Bibliographie

- Adam J.-M., *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Introduction méthodologique à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Nathan, 2004 (1999).
- Anscombe J.-C. et Ducrot O., *L'argumentation dans la langue*, Liège, Pierre Mardaga, 1988.
- Austin J.-L., *Quand dire, c'est faire*, Points, Paris, 1991
- 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.).
- Ducrot O., *La preuve et le dire*, Paris, Mame, 1973.
- 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.
- Nora P., Entre Mémoire et Histoire, Nora P. (sous la direction de), *Les lieux de mémoire*, Paris, Edition Quarto Gallimard, 2004 (1997).
- Sarfati G.-E., *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan Collection linguistique-128, 1997.
- Veyne P., *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, 1996.
- Weber M., *Sociologie des religions*, Paris, Gallimard, 2006, (traduit et présenté par Grossein J.-P.).