



HAL
open science

L'expression de croyances dans les manuels d'histoire pour l'école publique: le cas de la Pologne avant et après 1989

Sébastien Urbanski

► To cite this version:

Sébastien Urbanski. L'expression de croyances dans les manuels d'histoire pour l'école publique: le cas de la Pologne avant et après 1989. *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, 2015, 47, pp.121-138. 10.3917/tele.047.0121 . halshs-01487964

HAL Id: halshs-01487964

<https://shs.hal.science/halshs-01487964v1>

Submitted on 13 Mar 2017

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.

L'expression de croyances dans les manuels d'histoire pour l'école publique : le cas de la Pologne avant et après 1989

Sébastien Urbanski

Résumé : L'article propose une distinction entre « croyances collectives » et « croyances personnelles » permettant de prolonger certaines réflexions de Durkheim en philosophie et sociologie de l'éducation. Cette distinction est appliquée au cas des manuels d'histoire polonais pour l'école publique. Jusqu'en 1989, leurs auteurs exprimaient des croyances *collectives* (l'idéologie marxiste d'État) ; aujourd'hui, ils disposent d'une forte « liberté négative » amenant nombre d'entre eux à exprimer des croyances *personnelles* – en particulier religieuses – qui sont particulièrement perceptibles dans les manuels d'histoire.

Mots-clés : croyances, école publique, domination, laïcité, Pologne

Introduction

Dans *Éducation et Sociologie*, Émile Durkheim écrit :

En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous (...) le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales (...), les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation (Durkheim, 2006, p. 512).

Il est possible d'interpréter ce texte comme suit : les « états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes » sont des croyances *personnelles* ; les « croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales (...), les opinions collectives de toutes sortes », dans la mesure où elles « expriment en nous (...) le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie », sont des croyances *collectives*. Quand il parle d'éducation, Durkheim insiste

davantage sur les croyances collectives que sur les croyances personnelles : d'après la citation précédente, la « fin de l'éducation » est de constituer « l'être social », dont lesdites croyances collectives font partie.

Les croyances personnelles, tels les « partis pris personnels du maître », sont dévalorisées au profit de la « grande âme de la patrie » :

Si [la société] n'était pas toujours présente et vigilante pour obliger l'action pédagogique à s'exercer dans un sens social, celle-ci se mettrait nécessairement au service de croyances particulières, et la grande âme de la patrie se diviserait et se résoudrait en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires (...). L'école ne saurait être la chose d'un parti, et le maître manque à ses devoirs quand il use de l'autorité dont il dispose pour entraîner ses élèves dans l'ornière de ses partis pris personnels, si justifiés qu'ils puissent lui paraître (Durkheim, 2006, p. 59).

Ainsi, Durkheim suggère que parfois, les croyances personnelles du maître *interfèrent arbitrairement* avec les croyances des élèves. Nous empruntons ici la notion d'« interférence arbitraire » au philosophe Philip Pettit (2004), dont les réflexions permettent d'explicitier certaines idées durkheimiennes. Pettit appelle *imperium* toute interférence arbitraire exercée par un État ou par un agent collectif censé être en charge du bien commun. Il s'agit alors de « domination publique ». Par exemple, l'État communiste polonais imposait arbitrairement aux citoyens des croyances *collectives* athées, matérialistes, socialistes, etc. Symétriquement, Pettit appelle *dominium* toute interférence arbitraire exercée par un individu « isolé » : on peut donner comme exemple l'expression en classe de ces « partis pris *personnels* du maître » dont parle Durkheim.

Selon Pettit, une valorisation abrupte de la « liberté positive » ou « négative » peut engendrer de l'interférence arbitraire. Par exemple, l'idéologie communiste, celle d'avant 1989 en Pologne, incluait une conception extrême de la « liberté positive », consistant à « exercer un contrôle collectif sur notre destinée dans le cadre d'une société sans classes » (Taylor, 1997, p. 256)¹. En général, la mise en œuvre de ce type de liberté pose une difficulté spéciale, à savoir que des instances de pouvoir (État, Église, etc.) risquent d'imposer aux citoyens la destinée en question. Ce point est admis par des auteurs aussi bien « libéraux » (I. Berlin) que « communautariens » (Ch. Taylor) ou « républicains » (Ph. Pettit). Mais une

¹ Sur le lien entre liberté positive et croyances collectives, cf. Bouvier (2009) ; Gilbert (2013).

promotion immodérée de la liberté au sens libéral de la non-interférence (liberté négative) peut engendrer d'autres problèmes : par exemple, si l'État n'imposait pas un enseignement plus ou moins commun à tous, certains individus ou groupes puissants pourraient imposer arbitrairement des croyances aux plus faibles. C'est que l'idéal de liberté négative – ou « liberté par l'absence d'obstacles extérieurs » (Taylor, 1997, p. 260) – comporte une contradiction interne. En effet, si un individu ne subissait aucune interférence, notamment étatique, comment pourrait-il être durablement empêché d'interférer lui-même arbitrairement avec les croyances ou actions des autres ? Par exemple, des auteurs de manuels ne subissant pas d'interférence étatique peuvent-ils être durablement empêchés d'interférer arbitrairement avec les croyances des élèves ?

Cela dépend évidemment du contexte. En France, les manuels ne sont pas contrôlés par le ministère, mais chacun est écrit par un nombre considérable d'auteurs sociologiquement divers (parfois une vingtaine), ce qui contribue à une « stabilisation du curriculum » (Lantheaume, 2003) rendant assez improbable l'expression de croyances véritablement *personnelles* dans les manuels. En Pologne, la situation est différente, car les manuels y sont généralement écrits par un ou deux auteurs. Il est également peu probable que l'État français soit en mesure de diffuser une idéologie officielle, en raison de la longueur des réseaux d'acteurs et la diversité des dispositifs et objets sur lesquels la mise en œuvre du curriculum doit nécessairement s'appuyer (*ibid.*, p. 137). La situation a été différente en Pologne : avant 1989, l'État imposait bel et bien une idéologie communiste dans les manuels, édités précisément par l'État (d'abord soviétique puis polonais), quoiqu'à des degrés divers selon les périodes (*infra*, sections 1.2 et 2.)

Cet article propose d'explicitier deux idéaux-types, l'un « communiste », l'autre « libéral », de légitimation des contenus d'enseignement en Pologne. La thèse défendue est qu'avant 1989, la promotion étatique d'une conception prédéfinie de la vie bonne engendrait de la domination publique, entre autres sous la forme de croyances *collectives* (car légitimées par un agent collectif) imposées aux élèves par l'intermédiaire de manuels scolaires. Après 1989, un autre type de domination apparaît : l'État ne définit plus clairement ce qui doit être enseigné, et les auteurs de manuels disposent d'une forte liberté négative amenant nombre d'entre eux à exprimer des croyances *personnelles*, notamment religieuses, pouvant interférer arbitrairement avec les croyances des élèves². Ces croyances personnelles sont

² Sur la fécondité des concepts petitiens pour l'analyse de la laïcité scolaire, cf. Laborde (2010).

particulièrement perceptibles dans les manuels d'histoire pour l'école publique, et en leur sein dans les chapitres traitant des débuts du christianisme.

Nous soulignons par là-même que, contrairement à ce qu'on pourrait croire, l'Église catholique n'interfère pas, en tout cas pas de façon régulière, dans le processus de rédaction des manuels d'histoire pour l'école publique après 1989. Si les croyances religieuses exprimées aujourd'hui dans l'enseignement de l'histoire ne sont pas collectives, c'est parce qu'aucun agent collectif, *pas même l'Église*, n'en est directement ou indirectement l'auteur. En fait, ceci a été une surprise pour nous, lors de la première approche du terrain. Avant d'aller en Pologne, nous pensions – comme beaucoup de monde – que l'Église catholique contrôlait, peut-être par l'intermédiaire de l'État, les manuels scolaires, et qu'elle y imposait donc des croyances collectives catholiques. Les évêques sont parvenus à interdire l'avortement, à user de leur pouvoir institutionnel pour faire apposer les crucifix dans les écoles publiques, pourquoi ne réussiraient-ils pas à contrôler cette matière hautement politique que sont les manuels scolaires, notamment d'histoire ? Il a fallu se rendre à l'évidence : contrairement à une opinion répandue, l'Église *ne* contrôle *pas* les manuels destinés à l'école publique ; au contraire, leurs auteurs disposent d'une grande liberté d'écriture³.

Nous voudrions préciser que dans le cadre du présent article, la « liberté positive » et « négative » ne sont pas des conceptions normatives, mais des idéaux-types, consistant à assembler certains traits d'un phénomène en accentuant unilatéralement leurs conséquences (Weber 1995). Il est évident qu'un auteur de programme ou de manuel scolaire ne peut véritablement subir aucune interférence ; de même, il est évident qu'un État ne peut imposer tout à fait, sans aucune résistance de la part des citoyens, une conception prédéfinie de la vie bonne. Mais si l'on accentue unilatéralement les conséquences de la non-interférence ou de la mise en place collective d'une conception prédéfinie de la vie bonne, alors on peut supposer, à titre heuristique, que la valorisation de la liberté positive ou négative engendre d'une manière ou d'une autre de la domination, au sens d'interférence arbitraire. La confrontation de ces idéaux-types permettra de préciser les points communs et différences entre les deux périodes comparées. Globalement, les différences portent sur le contenu de la domination : marxiste avant 1989, religieuse après 1989. Le principal point commun est que la période

³ Par contre, l'Église contrôle les auteurs de manuels de catéchisme (les cours de catéchisme n'étant en principe pas obligatoires).

d'aujourd'hui n'est pas beaucoup plus laïque que la précédente : bien qu'elle soit démocratique, elle engendre *aussi* de la domination, dans le sens où certaines croyances peuvent être arbitrairement imposées aux élèves.

La section 1 fait le point sur le régime de séparation églises/État avant et après 1989, et montre que les principales réformes des contenus d'enseignement depuis 1981 ont démantelé un système centralisé de régulation des manuels pour faire place progressivement à un système très libéral. La section 2 propose une analyse des manuels communistes, qui donnent peu de place au christianisme en tant que tel. La section 3 montre comment les responsables du mouvement Solidarność font pression sur le gouvernement communiste, qui accepte finalement de donner une place importante au christianisme. La section 4 est consacrée au système de régulation actuel, qui permet à de nombreux auteurs de manuels d'exprimer leurs croyances personnelles, notamment religieuses. Enfin, la conclusion montre comment l'étude de cas présentée ici permet de prolonger certaines réflexions durkheimiennes⁴.

1. Le contexte

1.1. La question de la laïcité

Avant 1989, l'État communiste polonais appliquait tant bien que mal une forme de laïcisme⁵. La prépondérance de l'idéologie marxiste empêchait la prolifération de croyances religieuses dans l'enseignement public de l'histoire. Les programmes scolaires et les manuels étaient contrôlés par une administration soucieuse de respecter l'article 2 de la loi sur l'école de 1961, définissant cette dernière comme une « institution séculière ». Après 1989, le marché

⁴ La question de l'expression de croyances religieuses dans les manuels d'histoire polonais n'a pas été traitée à ce jour, y compris en Pologne. Les chercheurs semblent se concentrer sur les cours de catéchisme, qui sont en principe facultatifs mais dans la pratique souvent obligatoires. Mais le problème de l'expression de croyances religieuses *dans le cadre des disciplines générales* est central du point de vue de la laïcité, dans la mesure où aucun élève ne peut être dispensé, par exemple, de cours d'histoire.

⁵ Sur la différence entre laïcité et laïcisme, cf. Foray (2008, p. 15). Le laïcisme n'est pas une conception démocratique.

des manuels s'est fortement libéralisé, et les croyances susceptibles d'être exprimées dans l'enseignement public sont beaucoup moins contrôlées.

Par ailleurs, le laïcisme communiste, incluant les notions d'État séculier et de séparation (cette dernière n'ayant d'ailleurs jamais été mise en œuvre puisque l'État interférait arbitrairement dans les affaires religieuses), a été remplacé par un régime de séparation églises/État n'incluant aucune de ces deux notions. D'après l'article 25.2 de la Constitution de 1997, « Les pouvoirs publics de la République de Pologne font preuve d'impartialité en matière de convictions religieuses⁶ ». Or, si un pouvoir public est dit « impartial », cela signifie qu'il est considéré comme compétent pour arbitrer un litige en tel ou tel domaine (Małajny, 2002, p. 290). L'impartialité n'est donc guère l'équivalent de la neutralité : « Quand il y a neutralité, les organes publics n'interviennent pas dans les conflits [religieux] ; quand il y a impartialité, cette interdiction n'est pas de mise » (Pietrzak, 1999, p. 256). La loi sur l'école, adoptée en 1991, n'est pas neutre non plus. Le gouvernement libéral de T. Mazowiecki avait proposé un texte ne donnant pas de place prépondérante au christianisme. Mais il n'a pas résisté aux nombreux députés conservateurs, dont certains n'hésitèrent pas à suggérer que le projet de loi avait une origine communiste. A trois voix près, un amendement ordonnant de « respecter le système de valeurs chrétien » a été adopté. La Constitution et la loi scolaire offrent donc aujourd'hui peu de prise pour contester l'expression de croyances religieuses, en tout cas chrétiennes, dans l'enseignement public⁷.

1.2. Les réformes des contenus d'enseignement en 1981, 1991 et 1999

Pour l'État communiste, une difficulté centrale était de ne pas avoir de légitimité aux yeux des Polonais. Ceux-ci, dans leur grande majorité, souhaitent rompre avec le monopole ministériel dans la définition des contenus d'enseignement. Le point névralgique était l'enseignement de l'histoire. Pendant les grèves de 1980 ayant mené aux accords de Gdańsk entre le gouvernement et le comité Solidarność représenté par Lech Wałęsa, l'une des

⁶La version française de la Constitution polonaise est disponible sur <http://www.trybunal.gov.pl/akty/tlumaczenia/fr.htm>

⁷ Sur l'adoption de la loi scolaire et de la Constitution, nous nous permettons de renvoyer respectivement à [réf. effacée] et [réf. effacée].

chansons des opposants contenait les vers suivants : « Arrêtez de nous diviser et de créer des disputes entre nous (...) / De taire les faits inconfortables / De fausser les événements historiques » (Achmatowicz, 1981, p. 9)⁸.

Une fois le syndicat Solidarność légalisé, la « Commission Nationale de Coordination de l'Éducation "Solidarność" » (*Krajowa Komisja Koordynacyjna Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"*) entra en négociation avec le ministère de l'éducation. Le 15 avril 1981, un accord est établi, dans lequel le ministère s'engage à supprimer des programmes l'interprétation marxiste du christianisme, pour faire place à une conception mettant l'accent sur « les aspects profondément humanistes du christianisme » (KKKOW 1981, klasa V). Parallèlement, la liberté dans l'interprétation des programmes par les enseignants est explicitement formulée. Le syndicaliste A. Achmatowicz exprime sa satisfaction en ces termes : « Désormais l'enseignant n'est plus seulement un exécuter, obéissant et à disposition, du programme dicté par le ministère ; [un exécuter] contrôlé par les inspecteurs, mais un éducateur autonome, façonnant l'esprit de ses élèves selon sa connaissance et sa conscience » (Achmatowicz, 1981, p. 20).

Ceci renvoie au problème de la décentralisation (Bajomi et Derouet, 2002) : le mouvement social Solidarność, représentant la majorité des Polonais, ne souhaitait pas que les programmes scolaires soient définis par l'administration centrale, perçue comme illégitime. En 1990, la vice-ministre de l'éducation Anna Radziwiłł prend en modèle les pays où les programmes scolaires, dit-elle, n'existent pas :

Chez nous, le programme a toujours été plus ou moins développé, mais c'était quand même une sorte de « table des matières » d'une discipline donnée. Cependant, il existe des pays où la conception est diamétralement autre. Il n'y a pas de programmes là-bas, mais des critères nationaux de résultats scolaires (...). Je crois que c'est ce genre de modèle que nous devons viser (Radziwiłł, 1990, p. 4).

La stratégie choisie par le ministère est celle de l'action « brutale⁹ » (*id.*). L'option de « réformes plus lentes », « qui veilleraient à conserver la logique interne des programmes » (*id.*), est explicitement rejetée par Radziwiłł. Dans ce cadre, l'objectif était moins d'établir des

⁸ Afin de ne pas alourdir la lecture, nous choisissons de ne pas mentionner le texte original polonais.

⁹ Plus précisément, la vice-ministre préconise, selon ses termes, une « action *disons* brutale » (*id.*, nous soulignons).

curricula satisfaisants que de donner un large choix aux enseignants : pour S. Sławiński, directeur des réformes curriculaires de 1991, « le principe du choix est plus important que la question de savoir si [les programmes scolaires] seront pleinement satisfaisants » (Sławiński, 1991). En 1999, une nouvelle réforme de décentralisation fut mise en œuvre, consistant à donner le droit à tous de concevoir son propre programme, moyennant une évaluation ministérielle. Or, « de nombreux volontaires se sont manifestés, et la passoire ministérielle avait de grands trous, de sorte que le nombre de programmes autorisés se compte par centaines » (Konarzewski, 2008, p. 100). C'est donc une conception forte de la *liberté négative* qui fut privilégiée, la non-interférence de l'État conduisant même à une prolifération des programmes scolaires.

Le système de régulation des manuels, écrits généralement par un ou deux auteurs (*supra*, p. 3), consiste aujourd'hui en une évaluation par des universitaires. Pour la discipline historique, trois opinions positives déclenchent automatiquement l'autorisation de l'ouvrage. De nombreux pédagogues affirment que ce système entraîne la prolifération des manuels au détriment de leur qualité, aussi bien dans les matières littéraires que scientifiques (Kawalec, 2008). En effet, obtenir l'accréditation ministérielle est plutôt facile. L'éditeur *choisit* trois évaluateurs à partir d'une liste ministérielle en comprenant 80 (en 2011) pour la seule discipline historique¹⁰. Ce choix peut se faire en fonction d'une option idéologique précise : par exemple, il est possible de faire évaluer son manuel par Janusz Rulka, ardent défenseur de la station intégriste Radio Maryja. Par ailleurs, les experts ministériels présents sur la liste ne doivent pas posséder de diplôme spécifique – un master suffit – et peuvent être issus de n'importe quelle « association scientifique » (*Stowarzyszenie naukowe*), ce qui pose le problème de leur compétence (Fiałkowski, 2008). A l'inverse, il est très difficile de retirer un ouvrage comportant des erreurs (*ibid.*). En conséquence, les manuels polonais sont sur un marché sans guère d'interférence, à tel point que Konarzewski, pédagogue reconnu, les compare à de la lessive en poudre :

Ainsi s'est formé le marché des manuels. On espéra qu'il attirerait des auteurs de talent et sélectionnerait les meilleurs ouvrages. Et en effet, sur l'étagère aux manuels, la diversité et de multiples couleurs sont arrivées. Mais le marché des manuels ne fonctionne pas forcément comme le marché des lessives en poudre. Il est difficile de faire un choix éclairé, surtout dans le contexte d'une publicité agressive (Konarzewski, 2008, p. 100).

¹⁰ La liste est disponible sur <http://www.men.gov.pl/>

Si le système de régulation des manuels scolaires pour l'école publique est semblable à un marché sans interférence, alors les auteurs de manuels peuvent dans une large mesure « choisir » les croyances qu'ils y introduisent¹¹ ; d'autant plus que, comme suggéré dans la section précédente, la Constitution et la loi scolaire offrent peu de prise pour contester l'expression de croyances religieuses dans l'enseignement. Avant d'étayer ce point, il semble pertinent de faire un détour par les manuels communistes, car c'est en réaction à cette période que le nouveau système de régulation a été adopté.

2. Le christianisme dans les manuels de l'après-guerre à 1981

Pendant le communisme, le problème de la libéralisation excessive du marché des manuels ne se posait pas – c'est presque un pléonasma de le dire. Il était à l'époque hors de question de laisser les auteurs exprimer leurs croyances religieuses dans l'enseignement. Mais d'un autre côté, la doctrine marxiste, censée ouvrir la voie de la liberté au peuple, était omniprésente. Le manuel en vigueur dans les années 1950 (le seul autorisé) était publié à Kiev sous le patronage de l'Académie des Sciences de l'U.R.S.S. L'idéologie communiste y est très perceptible :

Le christianisme est né au I^{er} siècle de notre ère à une époque où les masses exploitées de la société romaine vivaient une profonde désillusion. Le mouvement révolutionnaire était en effet étouffé. La dictature militaire opprimait le peuple. Les travailleurs ne voyaient aucune sortie devant eux, leur situation matérielle empirait. Sur cette base, parmi les esclaves, les indigents romains, le prolétariat et les petits artisans, les dispositions religieuses progressent. Engels montre que le christianisme fut au départ un mouvement d'exploités et vit le jour comme religion d'esclaves (...). Partout apparaissaient des prophètes ambulants et des voyants. Ils convoquaient le peuple à se préparer à l'arrivée du messie qui doit punir les riches, détruire l'état romain, purifier

¹¹ Sur la notion de « marché des croyances », voir Bronner (2011). La situation est différente en France : certes, les manuels fonctionnent selon un principe libéral de non-interférence étatique, mais il n'y a qu'un seul programme scolaire, et les auteurs de manuels, loin d'être isolés, s'organisent en équipe et forment un réseau en partie lié à l'institution (formateurs, membres de jurys de concours) qui facilite la stabilisation le curriculum (Lantheaume 2003 ; cf. *supra*, p. 3). Le marché des manuels est donc plus « atomisé » en Pologne qu'en France.

le monde au feu et établir « le royaume de Dieu » sur terre. En ce temps, parmi le peuple apparut le mythe sur Jésus-Christ (...). Au départ ce mythe a été créé et transmis oralement, et fut noté par écrit plus tard seulement. Aucune des œuvres historiques de cette période ne dit mot de la vie de Jésus-Christ (Miszulin, 1940, p. 225-226).

L'explication de la diffusion du christianisme mobilise les mêmes schèmes. C'est toujours la « révolution » qui est étouffée par « l'état », cette fois avec l'aide de « l'église » :

[L]es successeurs [de Dioclétien] se sont conciliés avec l'église, ils ont eux-mêmes admis le christianisme. Accepter le christianisme était pour eux inévitable (...). Il était alors beaucoup plus confortable pour l'état de tolérer l'église, pour ensuite s'appuyer sur elle dans le combat contre la révolution. En effet, l'église à cette époque commença à détourner le peuple de la lutte des classes, mettant en demeure les chrétiens de se soumettre à la volonté des maîtres (*ibid.*, p. 227).

Plus tard, en 1966, le manuel officiel n'était pas publié en U.R.S.S., mais en Pologne, par les « Établissements d'État de l'Édition Scolaire » (*Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych*). Il expose également la thèse d'inspiration marxienne selon laquelle le christianisme est né de la misère des classes opprimées. Cependant, la description est moins abrupte :

Dans l'Empire romain les gens pauvres et opprimés, les esclaves, les paysans, les artisans vivaient sans aucun espoir de vivre mieux un jour. C'est pourquoi les récits de gens qui arrivaient d'Orient – d'Asie Mineure – les intéressaient beaucoup. Ces gens racontaient que parmi les Juifs s'est manifesté Jésus-Christ qui, se disant fils de Dieu, appelait à vivre humblement (Markowski, 1966, p. 84-85).

Les deux manuels mentionnés jusque-là ne présentent pas le contenu des croyances chrétiennes en elles-mêmes. En 1981 au contraire, le manuel officiel de J. Dowiat (toujours publié par l'État) traite de croyances cardinales comme la résurrection ou le royaume des cieux. Il se base sur les croyances chrétiennes au I^{er} siècle pour remonter ensuite au contenu des Évangiles :

Au premier siècle de notre ère la religion juive s'est séparée d'une nouvelle religion : le christianisme. Au départ les chrétiens de Palestine reconnaissaient tous les principes de la religion de Moïse et différaient des autres Juifs uniquement en ce qu'ils proclamaient l'accomplissement de la prophétie biblique à propos de l'arrivée du Messie, qu'ils reconnaissaient en Jésus-Christ. La

source de la foi est pour les chrétiens (...) le Nouveau Testament (...). Selon les Évangiles, Jésus, fils de Marie, né à Bethléem, exerçait vers l'an 30 de notre ère une activité prédicatrice (Dowiat, 1981, p. 170-171).

C'est alors que l'auteur parle de contenus centraux des Évangiles comme la résurrection et le royaume des cieux : « L'Évangile proclamait ensuite la résurrection de Jésus Christ et son ascension triomphale au royaume des cieux, censée être annonciatrice d'une résurrection similaire des chrétiens pieux, et d'un accès au bonheur éternel » (*id.*)¹². Ainsi, progressivement, le contenu marxiste des manuels communistes perd en importance, au profit de la présentation des croyances chrétiennes en elles-mêmes. La section suivante montre que la pression du mouvement Solidarność fut déterminante.

3. Les réformes des programmes dans les années 1980 sous la pression de Solidarność: une insistance sur le christianisme

Comme noté dans la première section, c'est suite aux accords de Gdańsk, soit en 1981, que la Commission Nationale de Coordination de l'Éducation « Solidarność » trouva un consensus avec le ministère de l'éducation au sujet d'une réforme des programmes. Le camp des opposants au gouvernement, composé d'historiens reconnus comme Bronisław Geremek ou Henryk Samsonowicz (par ailleurs ministre de l'éducation nationale de 1989 à 1991), souhaitait rompre avec les schèmes explicatifs marxistes. La thèse de la soumission des chrétiens aux « riches » fut mise en question :

L'approche du christianisme dans les manuels scolaires doit être fondamentalement reconstruite. Il n'est pas possible d'accepter la formulation selon laquelle l'Église, après l'Édit de Milan, « incitait (...) ses fidèles à la soumission au pouvoir et aux riches qui profitaient d'eux, en leur apprenant que celui qui souffre humblement sur la terre et supporte son sort, aura une récompense au ciel » (KKKOW, klasa V).

¹² En 1968, le manuel de Dowiat était similaire, mais le contenu sur la résurrection et le royaume des cieux n'y figurait pas (Dowiat, 1968).

La thèse d'une « classe des esclaves » est également critiquée : « Le problème de l'esclavage doit être fondamentalement revu (...). Les esclaves ne formaient pas un groupe homogène ; une telle approche résulte d'un attachement à des schémas rigides » (KKKOW, klasa I LO). Plus généralement, les historiens de Solidarność rejettent l'idée de lutte des classes :

A propos de l'approche de l'histoire de Rome, on lit [dans les programmes officiels] les indications suivantes : « L'histoire de la Rome antique se limitera aux éléments les plus fondamentaux (...) comme : le développement de l'esclavage, le durcissement des oppositions et la lutte des classes, les sources de la crise d'une économie basée sur l'esclavage, et enfin la chute du régime esclavagiste » (...). Nous considérons tout ce contenu comme étant non pertinent (KKKOW, LO).

Enfin, à l'encontre de l'historiographie marxiste officielle, l'importance du christianisme et de l'Église dans l'histoire du pays est soulignée : « il faut présenter le rôle de l'Église dans la consolidation de la nation (...) et indiquer que le baptême [de la Pologne] détermina l'inclusion de la Pologne dans le cercle de la culture européenne » (KKKOW, klasa V).

D'après de nombreux opposants issus de Solidarność, les responsables ministériels ont accepté ces changements sans grande difficulté (Achmatowicz, 1981, p. 26). Et en 1989, l'un des principaux représentants du ministère communiste de l'éducation – qui fut par ailleurs directeur de l'Institut des Programmes Scolaires en 1981 – écrit :

pour être compris et pleinement reçus, de nombreux textes littéraires requièrent une connaissance de la mythologie chrétienne, tout comme une connaissance de la mythologie antique. Ces deux mythologies ont en effet marqué de leur empreinte la culture littéraire européenne et polonaise (Frycie, 1989, p. 59)¹³.

C'est ainsi que l'auteur justifie la décision d'inclure des passages de la Bible dans la liste des textes à lire en classe de polonais. En somme, sous la pression du mouvement social

¹³ Ces lignes sont assez similaires aux rapports ministériels français sur « l'enseignement du fait religieux » ; elles ont d'ailleurs été écrites la même année que le rapport ministériel Joutard (1989) traitant de cette question. Pour une vue d'ensemble sur le projet d'enseignement du (des) fait(s) religieux, cf. Foray (2008 : 137-154).

Solidarność, les communistes reconnaissent progressivement l'importance du christianisme, tout en renonçant aux schèmes explicatifs marxistes imposés aux élèves à la faveur d'une conception extrême de la liberté positive. En 1989 cependant, le gouvernement communiste renonce au pouvoir. A partir de cette date, les contenus d'enseignement ne sont plus définis de façon précise par le ministère. Les auteurs de manuels disposent désormais d'une large liberté négative, conduisant nombre d'entre eux à interférer arbitrairement avec les croyances que peuvent avoir les élèves.

4. Les débuts du christianisme dans les manuels d'histoire aujourd'hui

Dans la majorité des manuels d'histoire en vigueur aujourd'hui, l'approche des débuts du christianisme est insérée dans la partie sur l'empire romain ; plus rarement, dans une partie consacrée aux principales religions du monde. En général, les titres sont sobres : « Le christianisme » ; « Les débuts du christianisme » ; « Les premiers chrétiens » ; ou « Le monde méditerranéen devient chrétien ». Parfois cependant, une interprétation spécifiquement religieuse des événements est donnée : « L'empire romain baptisé » (Wróbel, 2002, p. 79), voire « Jésus-Christ annonce la Bonne Nouvelle » (Wołosik, 1999, p. 127). Par ailleurs, certains titres insistent davantage sur la profondeur métaphysique des événements que sur leur dimension historique : « Toi, tu es Pierre..., c'est-à-dire la roche sur laquelle l'Église fut construite » (Przybysz et al, 2000, p. 101) ; « "Une seule âme et un seul cœur" » (Małkowski et Rześniowiecki, 2009, p. 164) ; « "Jusqu'à la fin du monde" » (Małkowski et Rześniowiecki, 2000, p. 148).

4.1. Croyances à la substance divine de Jésus

Notre étude de soixante manuels d'histoire en vigueur pour l'école publique, niveau collègue et lycée¹⁴, nous amène à observer que dans les trois quarts d'entre eux¹⁵, des

¹⁴ Ce qui constitue un échantillon quasi-exhaustif. En plus de nombreuses librairies, trois bibliothèques ont été mobilisées : la *Biblioteka Jagiellońska* (Cracovie), la *Wojewódzka Biblioteka Publiczna* (Cracovie), ainsi que la bibliothèque du Georg Eckert Institute for International Textbook Research (Brunswick, Allemagne).

majuscules sont mobilisées pour les pronoms désignant Jésus. Donc, trois quarts des manuels contiennent l'idée que Jésus est Dieu, et par conséquent qu'il n'est pas seulement un personnage historique. Par exemple :

Les dirigeants juifs décidèrent de **Le** tuer (...). Ils se mirent d'accord avec l'un de **Ses** disciples, Judas, qui promet de dénoncer Jésus en échange de 30 pièces d'argent, en **Le** signalant par un baiser (...). Parmi les nombreux disciples de Jésus, les plus proches étaient douze simples gens choisis par **Lui**, et appelés apôtres (Kucharczyk et al., 2002, p. 55) ; Après l'audition Jésus fut condamné à mort pour blasphème, ce que confirma le préfet romain Ponce Pilate, même si – après une audition personnelle – il ne trouva pas de preuves convaincantes de **Sa** faute. Sur sa prescription les soldats romains crucifièrent le Christ (Granoszewska-Babiańska et al., 2004, p. 168), (Nos caractères gras).

Dans cette dernière citation en particulier, on voit bien la différence entre le « Sa » qui réfère à Jésus (et à sa dimension divine, non-historique), et le « sa » qui réfère à Pilate, considéré quant à lui comme un personnage 100% historique¹⁶. Certes, les majuscules pourraient indiquer non la substance divine de Jésus, mais plus simplement le respect qui lui est dû. Toutefois, cela est peu probable, car les pronoms référant à d'autres personnages historiques importants, comme Moïse ou Piłsudski (héros national polonais), sont systématiquement écrits en minuscule¹⁷.

Un point remarquable concerne les deux auteurs du corpus ayant écrit des manuels aussi bien avant qu'après 1989. Avant 1989, ils n'utilisaient pas de majuscules pour les pronoms désignant Jésus. Or, ils en utilisent après (cf. Wipszycka, 1985 et 1999 ; ainsi que Chmiel et al., 1981 et Chmiel, 2000). Ainsi, la législation communiste retenait certains auteurs

¹⁵ 45 manuels dans notre corpus, soit 75%.

¹⁶ Comme signalé en note 8, nous choisissons de ne pas mentionner le texte polonais. Cependant, il peut être utile de relever un « échantillon ». Voici le passage dont il est question ici : „*Po przesłuchaniu skazano Jezusa na śmierć za bluźnierstwo, co zatwierdził prefekt Poncjusz Pilat, mimo że – po osobistym przesłuchaniu – nie znalazł przekonujących dowodów Jego winy. Z jego rozkazu żołnierze rzymscy ukrzyżowali Chrystusa*”. Le premier *Jego* (en majuscule) réfère à Jésus ; le second (en minuscule) réfère à Pilate.

¹⁷ Dans la langue polonaise, il est d'usage de mettre une majuscule aux pronoms « tu », « ton », « vous », « votre » (*Ty, Twoje, Wy, Wasze*) pour l'écriture d'un courrier. Mais cela ne justifie aucunement, dans les manuels d'histoire, les majuscules aux pronoms désignant Jésus. Mettre la majuscule aux pronoms n'est pas en polonais une règle grammaticale telle que, par exemple, la majuscule aux noms communs en allemand.

d'exprimer leurs croyances personnelles, et la forte libéralisation des manuels scolaires est aujourd'hui une conséquence directe du contenu chrétien de ces derniers. Mais peut-être qu'un manuel au contenu religieux mais dont l'auteur dispose d'une grande liberté négative est *a priori* préférable à un manuel « laïque » mais dont l'auteur peut subir une domination d'État sous couvert de liberté positive (comme c'était le cas avant 1989).

4.2. *Croyances au surnaturel, théologie, catéchisme*

Par ailleurs, presque un quart des manuels d'histoire parlent clairement d'évènements surnaturels¹⁸. Par exemple :

Le groupe des disciples du Christ formait le germe de l'Église. **Après la résurrection et la montée au ciel du Maître**, Ses adeptes, les apôtres en tête, commencèrent à fonder des communautés chrétiennes (Polek et Wilczyński, 2002, p. 158) ; La vie de Jésus et ses enseignements sont racontés par les Évangiles, écrits sur la base des mémoires de ses élèves, c'est-à-dire les apôtres. **Après la mort et la résurrection de Jésus-Christ**, les apôtres partirent dans divers endroits du monde pour annoncer la Bonne Nouvelle (Pietracha, 2001, p. 19) ; [Jésus] rassembla autour de lui un groupe de disciples et, allant à travers villages et villes, il proclamait son enseignement. **Il le confirmait avec des miracles, comme la guérison de maladies incurables, et même le réveil de morts** (Małkowski et Rzeźniowiecki, 2001, p. 164) ; [St. Paul] commença sa vie adulte en tant qu'ennemi acharné des chrétiens, les combattant comme renégats de la religion judaïque. Il vécut la conversion en l'an 35, quand **sur la route de Damas il aperçut Jésus** (Cegielski, 2002, p. 89), (Nos caractères gras).

Parallèlement, de nombreux manuels délivrent un point de vue beaucoup plus théologique qu'historique. Par exemple, concernant la généalogie « royale » de Jésus : « Les rapports des quatre évangélistes diffèrent sur de légers détails, mais s'accordent quant aux informations fondamentales sur la vie et les enseignements de Jésus. Jésus est né dans une famille ayant pour origine le roi David lui-même » (Starczewska, 1999, p. 121).

Le lieu de la naissance de Jésus n'est toutefois pas mentionné ici. C'est que, si ce dernier est né à Bethléem selon le catéchisme catholique, la plupart des historiens en doutent. Néanmoins, un quart des manuels enseignent la version catéchétique. Par exemple : « Au milieu du long règne de l'empereur Auguste, dans la petite ville de Bethléem en Judée naquit

¹⁸ 14 manuels, soit 23,3% pour être exact.

Jésus. Il n'est pas possible de donner la date exacte de Sa naissance » (Prostko-Prostyński, 1997, p. 194) ; « A la fin du règne du roi Hérode, à Bethléem, naquit Jésus » (Jankowiak, 1999, p. 90).

Certains manuels vont plus loin que le catéchisme catholique. En effet, tandis que l'Église romaine se définit comme « subsistance » de celle du Christ (Lumen Gentium, 1964¹⁹) les élèves polonais peuvent lire que le Christ l'a *directement* fondée : « L'Église romaine a été fondée par le Christ comme corps visible continuant Son œuvre ainsi que l'œuvre de ses apôtres » (Przybysz et al., 2000, p. 103).

4.3. Supériorité du christianisme

Certains auteurs sont très critiques vis-à-vis des Juifs de l'époque, décrits comme « craignant la propagation nouvel enseignement » et comme « désirant la mort de Jésus à tout prix » : « Les Juifs, craignant la propagation du nouvel enseignement et désirant la mort de Jésus à tout prix, conduisirent ce dernier à la sentence finale » (Wipszycka, 1999, p. 94-95). Pourtant, on pourrait penser que cette peur et cette haine sont surtout le fait de *responsables religieux juifs*, ou de *certain*s Juifs, voire de *nombreux* Juifs. C'est du moins de cette façon qu'un autre manuel, qui par ailleurs ne mobilise pas de majuscules pour les pronoms désignant Jésus, présente le problème :

Il [Jésus] critiquait durement la façon dont **certain**s Juifs de son temps louaient Dieu (...). De ce caractère de l'enseignement de Jésus, il résulta que **de nombreux** Juifs le considéraient comme un dangereux perturbateur qui met en danger l'ordre social. C'est justement une telle conviction qui entraîna l'accusation et la condamnation de Jésus (Węcowski, 2002, p. 135, nos caractères gras).

Parler des Juifs de l'époque comme d'un groupe homogène conduit un manuel à suggérer que ceux-ci n'ont pas reconnu Dieu en Jésus (alors que, historiquement, c'est bien ce qui s'est passé : un nombre significatif de Juifs s'est décidé à suivre celui qu'ils considéraient comme le Messie) :

¹⁹ « Cette Église [du Christ] comme société constituée et organisée en ce monde, c'est dans l'Église catholique qu'elle subsiste, gouvernée par le successeur de Pierre et les évêques qui sont en communion avec lui » (Lumen Gentium, 1964, chapitre premier « Le mystère de l'Église »).

Les disciples [de Jésus] ont écrit qu'il formula cette comparaison : « Il est plus facile pour un chameau de passer par le chas d'une aiguille que pour un riche d'entrer dans le Royaume des Cieux ». Les Juifs ne s'attendaient pas à ce que le Messie ressemble à cela, et n'ont pas reconnu Dieu en lui (Iluk et Paner, 1999, p. 134).

S'il ne vise pas expressément le judaïsme, un auteur ne tient pas en grande estime les religions présentes avant la naissance du christianisme : « Contrairement au *vide moral* des religions existantes jusque-là, le christianisme donnait un sentiment de sacré et de gravité morale. C'était une religion qui proclamait l'amour et le devoir d'aider ceux qui sont dans le besoin » (Jasiński, 1999, p. 107, nous soulignons).

Ainsi, la forte liberté négative dont disposent les auteurs de manuels les conduit à interférer arbitrairement avec les croyances de tout élève non disposé à accepter l'idée de pouvoirs surnaturels, de substance divine de Jésus, ou de supériorité du christianisme par rapport à d'autres religions (notamment le judaïsme).

4.4. Une minorité de manuels laïques

Malgré tout, sur le marché libre des manuels, 18% des auteurs restent laïques²⁰. Par exemple, certains tiennent à distinguer histoire du christianisme et tradition chrétienne :

Selon la tradition – mais elle n'est pas équivalente à la vérité historique – c'est justement là qu'était censé mourir pour sa foi l'apôtre Pierre (Wypustek et Wójcik 2002, p. 127) ; Nous connaissons l'image de la vie [de Jésus] et de son enseignement par la tradition chrétienne. Nous ne sommes pas en mesure de la vérifier, car les auteurs des seules sources à notre disposition étaient des chrétiens (Żmudzki 2005, p. 104).

Plutôt que d'aborder la vie de Jésus, peu documentée, certains auteurs ne mentionnent que la diffusion du christianisme :

Pendant les deux premiers siècles, le christianisme était dans l'opinion de la plupart des Romains dénué de tradition, une nouvelle superstition étrangère à l'esprit romain. Cependant, au III^{ème} siècle ap. J.-C., les chrétiens commencèrent à se fondre dans le paysage social de l'empire.

²⁰ 11 manuels sur 60 sont clairement laïques dans le sens où ils mettent historiquement en question la tradition chrétienne, par exemple en insistant sur le fait que les évangiles sont d'abord des expressions de foi avant d'être éventuellement des sources historiques, etc.

Les fidèles du Christ qui, rejetant encore au II^{ème} siècle la culture séculière de la Grèce et de Rome, étaient quasiment coupés de la société, commencèrent alors à exercer des fonctions administratives et même à servir dans l'armée (Krzyszowska et Wypustek 2002, p. 103).

Le manuel continue de façon extrêmement prudente : « Nous ne savons pas, malheureusement, à quel rythme le nombre de chrétiens augmentait. Sans doute, il y avait beaucoup de fidèles du Christ dans la partie Est de l'empire, de langue grecque. On ne sait pas, cependant, s'ils étaient majoritaires. Cela semble plutôt peu probable » (*id.*). Certains auteurs sont encore plus prudents, en particulier Kosznicki et al. (2002) qui ne mentionnent quasiment pas Jésus ni les croyances en lui, alors qu'ils traitent des premiers siècles de l'Empire romain. En fait, ils choisissent de privilégier l'histoire économique de l'Empire, au détriment de l'histoire événementielle ou de l'histoire des mentalités, de façon en cela similaire aux manuels communistes des années 1950. Mais, encore une fois, ces manuels laïques voire laïcistes²¹ sont minoritaires.

Conclusion : liberté positive et négative, croyances collectives et personnelles

Avant 1989, l'interférence étatique dans les affaires religieuses n'était sûrement pas désirable. La libéralisation du système éducatif dans les années 1990 peut être considérée comme un progrès. Toutefois, si les élèves ne subissent plus d'interférence étatique, ils restent exposés à l'interférence privée des auteurs de manuels, qui peuvent dans une large mesure décider s'ils enseigneront les faits surnaturels, la divinité de Jésus, etc. En somme, pour reprendre la distinction de Philip Pettit évoquée en introduction, un *dominium* – relevant d'une mise en œuvre unilatérale de l'idéal de liberté négative – a remplacé l'*imperium* étatique relevant d'une mise en œuvre unilatérale de l'idéal de liberté positive. Malgré les différences entre les deux cas, une forme de domination reste présente.

Parallèlement, nous soutenons que l'enseignement historique des débuts du christianisme exprimait, avant 1989, des *croyances collectives*. En effet, ces croyances n'étaient pas le fait d'« individus isolés » (Durkheim), mais d'individus parlant au nom d'un

²¹ Faire l'impasse sur la vie de Jésus peut être considéré comme une démarche laïciste niant l'importance de la tradition chrétienne dans l'histoire des mentalités.

agent collectif : le ministère de l'éducation, appuyé par le Parti communiste, lui-même légitimé par la Constitution de l'époque. C'est donc le système éducatif dans son ensemble – et non les auteurs de manuels pris un à un – qui valorisait certaines croyances. Par contraste, après 1989, l'enseignement historique des débuts du christianisme en Pologne exprime des *croyances personnelles* parce que celles-ci sont le fait d'« individus isolés » : les auteurs de manuels ne se réfèrent pas à des règles ou recommandations précises, ministérielles ou autres, qui seraient acceptées collectivement. Ce n'est pas l'État, *ni l'Église*, qui est à l'origine des croyances religieuses exprimées dans l'enseignement public polonais, mais les individus « pris isolément »²².

A notre sens, cette distinction entre croyances collectives et personnelles permet de renouer avec certaines préoccupations durkheimiennes. En particulier, Durkheim a défendu une conception « non-sommative » (Gilbert, 2003) des croyances collectives, selon laquelle il ne suffit pas qu'une croyance soit répandue pour qu'elle soit collective. En effet, pour Durkheim, une croyance est collective si elle est inhérente à un groupe et exerce une contrainte sur les individus : « ce qui constitue [les faits sociaux], ce sont les *croyances*, les tendances, les pratiques du *groupe pris collectivement* » (Durkheim 2005: 8, nous soulignons), le fait social étant défini comme « toute manière de faire, fixée ou non, susceptible *d'exercer sur l'individu une contrainte* extérieure » (Durkheim 2005: 14, nous soulignons).

Certains auteurs développent cette conception non-sommative (Bouvier 2004 ; Clément 2010) : pour eux, il ne suffit pas qu'une croyance soit répandue pour qu'elle soit collective *stricto sensu*. D'autres rejoignent la conception sommative (Boudon 2004 ; Bronner 2011) : pour eux, une croyance est collective si et seulement si elle est répandue²³. Le présent article a voulu montrer la pertinence de cette distinction entre, d'une part les croyances collectives inhérentes à un groupe, et d'autre part les croyances répandues. On peut dire que les croyances exprimées dans l'enseignement public polonais d'avant 1989 étaient inhérentes à un groupe : les auteurs de manuels écrivaient *en tant que* membres du ministère de l'éducation, lui-même sous influence du Parti communiste. C'est donc en quelque sorte « le ministère » ou « le Parti communiste », voire « l'État », qui exprimait lesdites croyances, par

²² Même s'ils agissent dans un contexte culturel précis, en l'occurrence fortement marqué par le catholicisme.

²³ D'ailleurs, dans la référence susmentionnée, Boudon propose une interprétation explicitement *non-durkheimienne* de l'œuvre de Durkheim.

l'intermédiaire des auteurs de manuels²⁴. Ceci est particulièrement net dans le cas des deux auteurs qui ne mettaient pas de majuscules aux pronoms désignant Jésus avant 1989, alors qu'ils en mettent après (cf. section 4.1) : quand la coercition ministérielle était grande, ils s'abstenaient d'exprimer leurs croyances religieuses personnelles, au profit de croyances collectives. Après 1989, quand la coercition ministérielle s'affaiblit au point de devenir quasiment inexistante, les croyances exprimées dans les manuels ont uniquement leurs auteurs pour substrat, dans la mesure ou aucun collectif, qu'il soit étatique ou ecclésial, n'exerce d'interférence durable sur l'activité de ces derniers.

Nous rejoignons ici un questionnement plus général posé dans un précédent numéro du *Télémaque* (n° 43, 2013) : dans quelle mesure l'école publique – en l'occurrence polonaise – est-elle émancipatrice ? Jusqu'en 1989, celle-ci ne permettait guère l'« émancipation du peuple à l'égard de ceux qui le dominent » (Foray et Mole, 2013, p. 31) : la domination communiste conduisait à un laïcisme s'exprimant par exemple à travers certaines croyances collectives des auteurs de manuels. Mais dans la période d'après-1989, les croyances personnelles exprimées par les auteurs de manuels laissent entrevoir un « règne de l'opinion » (*id.*) au sein même de l'enseignement public.

Références

1. Références théoriques et histoire du système éducatif polonais

ACHMATOWICZ Aleksander (1981), *Jak doszło do zmiany w programie nauczania historii w szkole* (Comment les changements dans le programme d'histoire à l'école sont

²⁴ Une question importante dans le débat entre individualisme méthodologique et holisme est de savoir dans quelle mesure une formulation telle que « le Parti communiste exprime une croyance » est métaphorique. Cette question est d'ailleurs posée par Durkheim. Si ce dernier semble avoir embrassé la conception réaliste des collectifs (Gilbert, 2003: 32), il n'a pas occulté la question de leurs fondements microsociologiques. S'il écrit que « la société (...) poursuit des fins qui lui sont spéciales », il ajoute qu'« elle ne peut les atteindre que par notre intermédiaire », et qu'elle « ne peut exister que dans les consciences individuelles et par elles » (Durkheim, 2008, p. 299). Une façon de défendre une conception non-sommative des croyances collectives sans pour autant embrasser un réalisme sociologique trop encombrant est d'utiliser le concept d'« acceptation collective » (*collective acceptance*). Cf. par exemple Engel (1997), Wray (2001).

arrivés), Warszawa, Wyd. Ursus Solidarność.

BAJOMI Ivan et DEROUET Jean-Louis (2002), *La grande récréation. La décentralisation de l'éducation dans six pays autrefois communistes*, Lyon, INRP.

BRONNER Gérald (2011), *The Future of Collective Beliefs*, Oxford, Bardwell.

BOUDON Raymond, 2004, « Durkheim fut-il durkheimien ? », *Revue européenne des sciences sociales*, XLII, 129, pp. 39-44.

BOUVIER Alban (2004), « Individual Beliefs and Collective Beliefs in Sciences and Philosophy: The Plural Subject and the Polyphonic Subject Accounts: Case Studies », *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 34, 3, pp. 382-407.

BOUVIER Alban (2009), « Joint Commitment, Coercion and Freedom in Science. Conceptual Analysis and Case Studies », in VAN BOUWEL Jeroen (ed), *The social sciences and democracy*, Palgrave Macmillan, pp. 225-249.

CLEMENT Fabrice (2010), « De la nature des croyances collectives », *L'année sociologique*, 60, pp. 63-91.

DURKHEIM Émile (2005 [1894]), *Les règles de la méthode sociologique*, Douzième édition, Paris : PUF.

DURKHEIM Émile (2006 [1922]), *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF.

DURKHEIM Émile (2008 [1912]), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.

ENGEL Pascal (1997), « Croyances collectives et acceptations collectives », in BOUDON Raymond, BOUVIER Alban, CHAZEL François, *Cognition et sciences sociales*, Paris : PUF, pp. 155-174.

FIALKOWSKI Krzysztof (2008), « Uwagi o projekcie rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia, 29 grudzień » (Remarques sur le projet de décret du ministère de l'Éducation Nationale à propos de l'autorisation à utiliser les programmes scolaires et les manuels, ainsi que de l'annulation de ladite autorisation, 29 décembre), www.ptf.agh.edu.pl/SN/fialkowski_5.pdf

FORAY Philippe (2008), *La laïcité scolaire: autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne, Peter Lang.

FORAY Philippe et MOLE Frédéric (2013), « Présentation », *Le Télémaque*, n° 43, p. 31-34.

FRYCIE Stanisław (1989), *Przemiany w treściach kształcenia ogólnego. Kompleksowa modernizacja programów w latach 1977-1991* (Les changements dans les contenus de l'enseignement général. La modernisation en profondeur des programmes dans les années 1977-1991), Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.

GILBERT Margaret (2003), *Marcher ensemble : Essais sur les fondements des phénomènes collectifs*, Paris, PUF.

GILBERT Margaret (2013), *Joint Commitment: How We Make the Social World*, Oxford University Press.

JOUTARD Philippe (1989), *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.

KAWALEC Krzysztof (2008), « Problemy obfitości » (Des problèmes de quantité), in *Prace komisji do oceny podręczników szkolnych, Tom VI*, Kraków, Wyd. PAU, pp. 9-15.

KKKOW (Krajowa Komisja Koordynacyjna Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"), (1981), *Propozycje doraźnych zmian w materiale nauczania historii w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym* (Propositions de changements provisoires

dans les contenus d'enseignement de l'histoire pour l'école élémentaire et post-élémentaire), Warszawa, NSZZ "Solidarność".

KONARZEWSKI Krzysztof (2008), « Oświata polska po roku 1989 » (Le système éducatif polonais après 1989), in KONARZEWSKI K. (éd.), *Sztuka nauczania, Tom 2*, Warszawa, PWN, pp. 91-104.

LABORDE Cécile (2010), *Français, encore un effort pour être républicains !*, Paris, Seuil.

LANTHEAUME Françoise (2003), « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Éducation et sociétés*, 12-2, pp. 125-142.

LUMEN GENTIUM (1964), Chapitre premier « Le mystère de l'Église », http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_fr.html

MALAJNY Ryszard (2002), « Regulacja kwestii konfesyjnych w Konstytucji III RP » (La régulation des affaires confessionnelles dans la Constitution de la IIIème République de Pologne) in TOKARCZYK et MOTYKA (éds.), *Ze sztandarem prawa przez świat*, Kraków, Zakamycze, pp. 277-305.

PETTIT Philip (2004), *Républicanisme : une théorie de la liberté et du gouvernement*, Paris, Gallimard.

PIETRZAK Michał (1999), *Demokratyczne, świeckie państwo prawne* (L'État de droit démocratique et séculier), Warszawa, Liber.

RADZIWIŁL Anna (1990), « Być może tniemy za mało » (Peut-être qu'on ne coupe pas assez [les programmes scolaires]), entretien avec le syndicat enseignant ZNP, in *Głos Nauczycielski*, 14 janvier.

SLAWINSKI Stanisław (1991), « Wywiad na temat reform programowych » (Entretien à propos des réformes curriculaires), *Nowa Szkoła*, septembre.

TAYLOR Charles (1997), *La liberté des modernes*, Paris, PUF.

WEBER Max (1995 [1956]), *Économie et société*, tome 1 : Les catégories de la sociologie (traduction Julien Freund et al.), Paris, Pocket.

WRAY Brad (2001), "Collective Belief and Acceptance", *Synthese*, Vol. 129: 3, pp. 319-333.

2. Manuels scolaires

CEGIELSKI Tadeusz (2002), *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje*, Warszawa, WSiP.

CHMIEL Lech, ADAMSKI Janusz et SYTA Andrzej (1981), *Czasy, ludzie, wydarzenia. Cz. 1*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.

CHMIEL Lech (2000), *Historia*, Warszawa, Muza Szkolna.

DOWIAT Jerz (1968), *Historia dla klasy I LO*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

DOWIAT Jerzy (1981), *Historia dla klasy I LO*, Warszawa, WSiP.

GRANOSZEWSKA-BABIAŃSKA Dorota, IZDEBSKI Tytus, OSTAPOWICZ Dariusz, SUCHODOLSKI Sławomir (2004), *Historia. Dzieje kultury*, Warszawa, Nowa Era.

ILUK Jan et PANER Anna (1999), *W czasach dawnych i najdawniejszych*, Kraków, WAM.

JANKOWIAK Stanisław (1999), *Historia Razem przez wieki*, Poznań, Arka.

- JASINSKI Tomasz (1999), *Historia. Starożytność. Średniowiecze*, Warszawa, Graf Punkt.
- KOSZNICKI Michał, KOTARSKI Sławomir et PUDLISZEWSKI Jacek (2002), *Historia I*, Wrocław, Wiking.
- KRZYSZOWSKA Anna et WYPUSTEK Andrzej (2002), *Historia: Starożytność*, Wrocław, Wiking.
- KUCHARCZYK Grzegorz, MILCAREK Paweł et ROBAK Marek (2002), *Przez tysiąclecia i wieki*, Warszawa, WSiP.
- MAŁKOWSKI Tomasz et RZEŚNIEWIECKI Jacek (2000), *Historia I*, Gdańsk, Gdańskie Wyd. Oświatowe.
- MAŁKOWSKI Tomasz et RZEŚNIEWIECKI Jacek (2001), *Historia i społeczeństwo*, Gdańsk, Gdańskie Wyd. Oświatowe.
- MAŁKOWSKI Tomasz et RZEŚNIEWIECKI Jacek (2009), *Historia I (nowe wydanie)*, Gdańsk, Gdańskie Wyd. Oświatowe.
- MARKOWSKI Gustaw (1966), *Historia dla klasy 5*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- MISZULIN Aleksander (dir.), (1940), *Historia świata starożytnego*, Kijów, Instytut Historii Akademii Nauk Z.S.R.R.
- PIETRACHA Maria (2001), *Historia I*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- POLEK Krzysztof et WILCZYŃSKI Marek (2002), *Historia. Z pegazem*, Kraków, Znak.
- PROSTKO-PROSTYŃSKI Jan (1997), *Historia Starożytności*, Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- PRZYBYSZ Kazimierz, JAKUBOWSKI Wojciech, WŁODARCZYK Mariusz (2000), *Historia dla gimnazjalistów*, Warszawa, Oficyna Edukacyjna.
- STARCZEWSKA Krystyna (1999), *Świat Starożytny*, Warszawa, Wyd. Szkolne PWN.
- WĘCOWSKI Marek (2002), *Podróż przez wieki*, Warszawa, Wyd. Szkolne PWN.
- WIPSZYCKA Ewa (1985), *Historia: Starożytność*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- WIPSZYCKA Ewa (1999), *Historia. Starożytność. U źródeł współczesności*, Warszawa, WSiP.
- WOŁOSIK Anna (1999), *Historia. Opowiem Ci ciekawą historię*, Warszawa, Żak.
- WRÓBEL Jan (2002), *Odnaleść przeszłość. Od starożytności do 1815*, Warszawa, WSiP.
- WYPUSTEK Andrzej et WÓJCIK Marek (2002), *Historia I: Starożytność, Średniowiecze*, Warszawa-Wrocław, Wyd. Atlas.
- ŻMUDZKI Paweł (2005), *Historia: Starożytność, Średniowiecze*, Warszawa, Stentor.