



**HAL**  
open science

# L'enseignement du fait religieux et la recherche en didactique

Anne Vézier

► **To cite this version:**

| Anne Vézier. L'enseignement du fait religieux et la recherche en didactique. 2019. hal-02178055

**HAL Id: hal-02178055**

**<https://hal.science/hal-02178055v1>**

Preprint submitted on 9 Jul 2019

**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'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX ET LA RECHERCHE DIDACTIQUE

## HISTORIQUE

---

*Anne Vézier*

### **Une dichotomie structurante**

La sécularisation de la société accompagnée de la laïcisation de l'école exclut les religions de l'enseignement (en tant qu'ensembles de croyances, de cultes, de rites) mais en fait un objet d'étude (des faits religieux) et un objet d'enseignement. Poser la question des références à mobiliser dans les recherches sur l'enseignement du fait religieux(désormais EFR), c'est envisager la didactique de l'histoire comme un champ de recherche sur les moyens d'appréhender les problèmes de l'EFR : appréhender le travail didactique de l'enseignant et ses effets sur l'apprentissage. Pour cela le point de vue épistémologique sur les savoirs et les activités est un levier pour penser étude et enseignement dans les recherches sur l'EFR.

Le débat public sur la légitimité de l'EFR et les moyens de son enseignement oppose schématiquement ceux qui craignent qu'il relativise la raison et ceux qui craignent que ce soit un catéchisme caché. Ces deux points de vue renvoient à une même dichotomie structurante entre le savoir et la croyance. L'aborder par le niveau de la recherche didactique vise à comprendre un double enjeu : un enjeu pour l'institution, les enseignants, les élèves (Borne 2007) ; un enjeu pour la recherche, celui du cadre pour en traiter. Appréhender ces enjeux en recherche impose de différencier les niveaux des acteurs (institution, enseignants, élèves). Du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'école (2002) au livret Laïcité proposant réponses concrètes et pistes pour faire vivre la laïcité et répondre aux contestations<sup>1</sup> (décembre 2016) l'institution affirme que « ce qui peut être cru ne relève pas de l'enseignement scolaire de l'école laïque mais appartient à la liberté de conscience de chacun. Ce qui peut être su relève de l'EFR ». Cela relègue la logique du croire dans la sphère privée, celle des individus. La logique du savoir à l'école est de comprendre la diversité des religions et leur place dans les sociétés, sur la base des savoirs issus des résultats de la discipline de référence<sup>2</sup>. Cette séparation entre logiques autorise « une approche de plain-pied », recommandation 10 du rapport Debray (2002b), à partir d'un fait « qui se constate [... sur la base] d'un matériau empirique », de façon « neutre et pluraliste » : positivisme et neutralité laïque sont en continuité dans cette définition (Debray, 2002a). En arrière-plan de cette épistémologie

---

<sup>1</sup> Il est présenté comme un des éléments de la pédagogie de la laïcité contribuant au projet de refondation de l'école

<sup>2</sup>Cf la diffusion des résultats scientifiques et des suggestions « d'adaptation » par des séminaires et des colloques faisant intervenir des experts venus des différentes disciplines académiques traitant des religions. Rôle de l'Institut européen des sciences religieuses chargé de produire des ressources de formation.

réaliste<sup>3</sup>, la laïcité agit comme une norme pour préserver la liberté de conscience et agit aussi sur les savoirs pour se préserver de tout jugement (selon Debray entre facteur explicatif de l'histoire ou superstition des acteurs).

Cette dualité de la norme rend paradoxal le fait religieux. Dans la sphère des croyances, le fait religieux est celui des croyances, les élèves peuvent s'en réclamer. Dans la sphère des savoirs, le fait religieux est descriptif des faits observables, à l'exclusion des faits de croyance. Ce paradoxe rend difficile la possibilité de dépasser la dichotomie savoir/croire pour comprendre les phénomènes religieux dans leur contexte historique. D'un côté les autorités religieuses cherchent à contrôler ce qui est enseigné. De l'autre, le positionnement empirique empêche de comprendre les faits observables par les faits non observables (de croyance notamment). De plus, quand la conception historique des phénomènes religieux en fait une des dimensions explicatives des sociétés passées (Vincent 2015), les enseignants seraient incités à penser un fait religieux en soi, isolé. L'ambiguïté scolaire de la définition du fait religieux induit une opposition nette entre le fait comme une *évidence* terme anglais désignant le témoignage ou la preuve (de la présence des religions dans les sociétés) et le fait produit d'une interprétation et porteur d'une explication. Expliquer historiquement n'est pas faire des dieux, des anges ou des djinns, des acteurs de l'histoire<sup>4</sup>. Or le fait est explicatif en histoire s'il est construit par une historicisation et se pose la question des traces et de leur interprétation. Savoir dans ce sens historien nécessite d'identifier cette différence entre faits matériels et faits de croyance pour travailler sur ce qui les relie. Exclure les croyances, c'est s'empêcher de comprendre certaines actions.

Cette dichotomie qui exclut la mise en relation entre savoir et croire constitue un enjeu essentiel dans la problématisation de l'EFR, du côté de la pratique enseignante comme de la recherche didactique. Elle se traduit au niveau des enseignants de la façon suivante : selon le postulat que savoir émancipe des croyances, les professeurs n'ont pas à avoir personnellement une connaissance intérieure d'une religion pour en parler à l'école ; des enquêtes<sup>5</sup> ou des mémoires professionnels<sup>6</sup> témoignent parfois d'un malaise lié à un écart entre une vision

---

<sup>3</sup>La didactique de l'histoire s'est fondée sur sa description.

<sup>4</sup><http://eduscol.education.fr/cid46675/l-enseignement-des-faits-religieux.html> « Mis à jour le 30 mai 2018 » : « Un fait religieux est un fait observable et vérifiable relatif aux religions comprises comme des activités humaines qui s'inscrivent dans un espace, une organisation, une histoire, une civilisation. L'enseignement des faits religieux est laïque. Il décrit et analyse [...]. Inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, [...] présente la diversité des représentations et des visions du monde. »

<sup>5</sup> À la différence de l'enquête REDCo (Religion in education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries, 2006-2009) montrant un intérêt des jeunes pour la religion ou des sondages sur échantillon représentatif menés depuis 2015 évaluant la part croissante des non-croyants en France ou d'articles de presse relatant des incidents scolaires, l'enquête sociologique associant analyse qualitative et analyse quantitative appréhende plus précisément les façons différentes dont des enseignants justifient ou contestent l'EFR : définition collective difficile et dépendant plutôt des choix individuels des enseignants (Urbanski, 2015).

<sup>6</sup> Corpus de mémoires réalisés en IUFM et ESPE (2003-2018). Nous y reviendrons.

religieuse et une vision laïque, mettant en jeu leur légitimité. La dualité entre savoir et croire s'exprime pour les élèves par des interrogations plus ou moins vives sur les contradictions entre les deux. Pourtant ces trois niveaux d'acteurs sont concernés par la relation entre savoir et croire : comment enseigner ces savoirs sans heurter les élèves dans leurs convictions intimes tout en développant l'esprit critique chez eux ?

Cette question s'articule à notre second enjeu qui nous amène à discuter des cadres : cadre de l'action posé par les normes professionnelles (Prairat 2019) ou cadre de recherche pour parler de cette dualité et poser les conditions de l'étude du fait religieux ? Réfléchir sur les moyens d'appréhender les problèmes de l'EFR suppose de revenir sur la problématique du lien entre l'EFR et la laïcité. Le cadre de l'action est déterminé par la conception disciplinaire et par la norme laïque. Selon la définition institutionnelle de l'EFR en 2018, la laïcité est la condition de la démarche empiriste et sa finalité. Des discours institutionnels (MEN, IESR) mettent l'accent sur l'enseignement *laïque* des faits religieux et des recherches à financement public cherchent à montrer que l'EFR sert à l'éducation à la laïcité<sup>7</sup>. Cela pose le problème du glissement d'un enseignement à une « éducation à » davantage centrée sur les valeurs que sur les savoirs. La centration de la recherche didactique sur les savoirs en jeu dans l'appréhension du fait religieux met en question l'approche empiriste par la référence non seulement aux travaux des historiens mais également à leurs pratiques pour établir des faits historiques en mettant en relation faits matériels et faits de croyance.

Pour aborder ces deux niveaux d'enjeux, nous développons le problème posé par l'EFR à partir du débat public sur ses finalités et d'un conflit de normes, que nous analysons dans le rapport aux savoirs. Puis nous abordons la question des outils pour penser non pas la dichotomie croire/savoir mais sa mise en discussion à travers la question spécifique du pluralisme religieux.

## **I. L'enseignement du fait religieux entre légitimité et débat**

Pour préciser la dichotomie entre savoir et croire, nous examinons du point de vue de la recherche le débat public, entre acteurs du système éducatif, acteurs du monde religieux, familles, presse, à propos de la légitimité de l'EFR : avec des finalités contradictoires l'EFR met en tension savoirs et valeurs<sup>8</sup>. Expliquer la résistance de la dichotomie passe par la confrontation d'une part

---

<sup>7</sup>Cf le titre de thèse (Petit, 2018) : *Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique : éduquer à la laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs (2013-2018)*. Elle distingue dans le débat la finalité « exclusivement patrimoniale » et la visée d'éducation à la laïcité : « un moyen de permettre aux élèves de prendre conscience de la pluralité des convictions, d'adhérer – par-delà la diversité de leurs convictions – à la laïcité comme moyen d'assurer ce pluralisme et d'exercer leur liberté de conscience ».

<sup>8</sup>Pour un historique des débats liés à l'établissement de l'enseignement du fait religieux, cf (Estivalèzes, 2007 ; Bourdier-Porhel, 2016 ; Urbanski, 2016). Sondages et enquêtes d'opinions, relayées par la presse, font entrer les familles dans le débat.

des conceptions de savoir impliquées dans le débat à ce qui fait référence en recherche, le savoir historique non réduit aux résultats. D'autre part nous examinons aussi ce qui sous-tend la logique du débat et surtout impacte les enseignants : le conflit entre normes.

### I.1. Des finalités contradictoires

---

L'institution légitime initialement cet enseignement sous la forme d'une histoire des religions à la suite d'un premier débat sur la capacité de l'enseignement de l'histoire à inscrire les élèves dans une culture patrimoniale partagée (rapport Joutard 1989). Cet objet d'étude trouve une nouvelle légitimité institutionnelle en tant qu'enseignement du fait religieux (Debray 2002a). Cette relégitimation est rendue nécessaire parce que parler des religions à l'école laïque fait débat à plusieurs niveaux, celui des finalités, celui des normes en jeu.

Nous cherchons à saisir la façon dont le débat tend à opposer les finalités entre elles à partir des discours et des arguments échangés. De Joutard à Debray le discours est celui d'« une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation ». Cette finalité intellectuelle se trouve en tension avec une finalité patrimoniale. Savoir en histoire, on l'a dit, ne se limite pas à identifier une culture. D'autre part, l'EFR est interprété comme un renouvellement mettant en jeu davantage la finalité civique et le projet éducatif du fait de la transversalité affirmée du fait religieux aux disciplines : le projet de connaissance prend sens dans une éducation citoyenne, commune, aux principes et valeurs de la République. Laïcité, liberté, égalité constituent un corpus de principes à connaître, puis des valeurs à s'approprier (Charte de la laïcité 2013, Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République 2015). Déjà en 2002, l'EFR a une visée civique pour répondre à « l'angoisse d'un démembrement communautaire des solidarités civiques ». La finalité civique doit composer avec une visée de compréhension du sens du religieux. C'est ce point qui soulève des critiques : Urbanski (2016), discutant les arguments en jeu, y voit l'ambiguïté du projet, car cette recherche de sens conduit à « la recherche, à travers l'universalité du sacré avec ses interdits et ses permissions, d'un fonds de valeurs fédératrices » (Debray 2002b, p. 3). Un autre aspect du débat est donc de mettre en question la laïcité. La recherche du commun par les valeurs et l'universalité du sacré sont une réponse de nature anthropologique au problème nouveau posé par la diversité des appartenances religieuses du fait de l'immigration récente. En 2018, cette attention au sens conduit cette fois à concevoir la laïcité comme éducation à l'altérité faisant place à la tolérance envers des convictions différentes de sa propre communauté d'appartenance ou de son propre point de vue. De ce fait la référence à la laïcité (un enseignement laïque du fait religieux) est floue parce qu'elle concerne aussi bien les

élèves<sup>9</sup> que l'éthique du professeur et la réflexion didactique sur le comment enseigner. Il en découle une confusion entre ces trois niveaux.

Cette ambivalence et les tensions que cela sous-tend entre les finalités contribuent à susciter des oppositions radicales entre une perspective confessionnelle et son refus<sup>10</sup>. Les arguments des représentants catholiques et des philosophes comme Kintzler peuvent pourtant se rejoindre sur le refus d'un enseignement spécifique suspecté d'être trop réducteur et relativiste ou à l'inverse d'être la voie pour un catéchisme aux dépens d'une démarche de savoir. De notre point de vue les termes du débat peuvent être schématisés autour de la dichotomie conceptuelle déjà identifiée entre savoir et croire : savoir suppose-t-il renoncer à croire ? croire empêche-t-il de savoir ? Du point de vue de l'enseignant, la croyance de l'élève est traitée très souvent comme un défaut de connaissance. Cette conception du préjugé à déconstruire<sup>11</sup> va dans le sens de la dichotomie.

## I.2. Une dichotomie résistante

Élucider cette résistance de la dichotomie oblige à reformuler didactiquement l'approche raisonnée des faits religieux (Debray op. cit.) par rapport aux enjeux de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Enseigner nécessite un travail didactique qui prend en charge ce qui se passe lorsque le savoir disciplinaire rencontre les connaissances et les habitudes des élèves (par exemple sur les documents reflétant le point de vue religieux et affirmant dire la vérité). Ne pas mettre la rencontre des connaissances des élèves et du savoir disciplinaire visé au cœur du travail de la classe, c'est risquer de réduire le travail didactique du professeur (l'étude de cette « rencontre » entre savoirs) à faire partager la différence savoir/croire comme un préalable ou une évidence.

Dans les travaux de recherche, les didacticiens considèrent les savoirs comme des textes. Ce sont des énoncés sur lesquels nous pouvons réfléchir. L'explication de l'évidence de la dichotomie est sans doute à chercher dans la nature propositionnelle des savoirs habituellement construits à l'école « comme un texte qui énonce des vérités, et se décline en propositions indépendantes, déconnectées de leur contexte problématique » (Astolfi 2005). Les didacticiens des sciences ont donc travaillé sur un certain rapport au vrai chez des professeurs conduisant à éliminer des conceptions d'élèves jugées fausses, y voyant un obstacle didactique coupant le lien entre ces savoirs et le problème auquel ils répondent. Avec pour conséquence de mettre sur le même plan toutes les propositions dites vraies. Aussi aux yeux de certains professeurs la seule issue pour distinguer une vérité scientifique d'une vérité de nature religieuse serait de développer l'esprit

---

<sup>9</sup>Loi de 2004 sur les signes religieux à l'école.

<sup>10</sup>Déjà présent en 2002 (arguments d'un cléralisme masqué, d'un prosélytisme, qui perdurent).

<sup>11</sup>Cf des éléments sur l'importance de cette conception dans la synthèse de thèse (Petit 2018).

critique de leurs élèves. Par esprit critique l'institution entend : s'informer, évaluer une information, *interpréter et confronter les interprétations* implique une attitude réflexive qui accepte le *débat* et le pluralisme (vadémécum de la laïcité 2018<sup>12</sup>). Ce que nous soulignons ainsi sont des éléments qui peuvent servir d'appui à une discussion de nature scientifique susceptible de dépasser les énoncés propositionnels par la mise en discussion des raisons.

Toutefois comprendre la vérité comme un absolu se prête peu au débat dans le cours d'histoire. D'un point de vue de professeur un tel débat fait courir soit le risque de relativisme aux dépens de la vérité, soit celui de concurrence entre vérités (Croché 2014). Pour des questions religieuses la neutralité axiologique est utilisée autant comme un moyen d'évitement du débat que d'appui à cette conception de la vérité en se confondant avec l'objectivité attribuée à la démarche de savoir. Mais en refusant ces risques, on laisse croire aux élèves qu'il n'y a qu'une vérité absolue fondée sur des faits qu'il suffirait d'observer, en dehors de toute interprétation. Avec pour conséquence, de juger les croyances fausses ou irrationnelles et de réduire l'explication à un défaut de raisonnement ou de rationalité de type scientifique. Considérer que les croyances des paysans dans les sorcières ne sont pas rationnelles, c'est se contenter d'une explication (un jugement) qui empêche de rechercher s'il n'y a pas d'autres raisons pouvant expliquer des systèmes de pensée différents des nôtres (Skinner 2012). La conception de la vérité et de la fausseté, du savoir et de la croyance dans les classes se démarque de ce que proposent des historiens : ce n'est pas la vérité des faits (des paysans croient aux sorcières et agissent en fonction de cette croyance) qui est l'objet de controverses mais les interprétations différentes des historiens (Leroy-Ladurie les pense comme des croyances fausses et irrationnelles, Skinner envisage d'autres explications possibles). L'explication ne sera vraie, plausible que rapportée aux autres explications possibles.

De notre point de vue épistémologique, ce qui se trouve en question est donc un savoir critique au sens où il produit des raisons de telle sorte qu'étudier historiquement des phénomènes religieux permette de différencier entre les faits. Avant d'aborder les conditions du savoir critique, il nous faut expliquer cette résistance de la dichotomie chez des enseignants formés à la pratique de l'histoire en revenant sur ce rapprochement entre vérité et neutralité.

### I. 3. Un conflit de normes ?

---

Selon Prairat (2019) la norme se définit par trois attributs : régularité, contrainte, pratique partagée<sup>13</sup>. La question qu'il pose est celle des usages et du sens de deux types de normes qui

---

<sup>12</sup><https://www.gouvernement.fr/argumentaire/laicite-a-l-ecole-un-vade-mecum-distribue-dans-tous-les-etablissements>.

<sup>13</sup>Contrairement à l'usage qui associe davantage la norme à l'idée de régularité.

composent les normes professionnelles : les normes spécifiques (techniques comme celles qui consistent à entraîner les élèves en cours d'histoire à des études de documents, caractérisant la discipline) et les normes morales (pour éclairer « les praticiens dans l'exercice de leur décision »). La norme contraint la pratique, en limitant les possibles. Sur cette base nous distinguons entre les positions à l'égard de l'EFR.

Le principe de laïcité produit la neutralité comme une norme morale (et pas seulement juridique) qui contraint la pratique d'enseignement : ne pas enseigner religieusement le fait religieux, c'est éviter d'adopter un point de vue privilégié et particulier susceptible d'influencer les élèves. La neutralité rend possible la présentation de la diversité des religions présentes dans notre société. Du point de vue de l'institution et de ses experts, la laïcité scolaire est ce qui rend possible l'action enseignante, mais elle donne des indications assez vagues sur la pratique recommandée : enseigner laïquement signifie-t-il seulement enseigner de façon non religieuse ou désigne-t-elle enseigner par la raison ? On l'a dit déjà, elle se transforme souvent pour l'institution en une éducation à la laïcité : d'où le renversement qui fait de l'EFR le moyen de cette éducation aux valeurs, tolérance, acceptation du pluralisme, respect de l'autre (Petit 2018 ; Kahn 2018). Pourtant la contrainte — collectivement partagée dans les représentations que les enseignants se font des prescriptions — peut constituer un obstacle didactique à l'approche par la raison du fait religieux.

La « réflexion déontologique [...] pour éclairer les praticiens dans l'exercice de leur décision [...] précise les bonnes et les mauvaises pratiques » (Prairat : 11). Le partage de pratiques entre dans ces normes spécifiques ou techniques qui ont émergé avec l'histoire de la pratique enseignante<sup>14</sup>. La norme morale va bien avec une norme technique prédominante dans les habitudes disciplinaires : la neutralité vient conforter le système, constitué par l'empirisme documentaire, le fait factuel, les finalités citoyennes, identifié comme paradigme pédagogique positiviste (Tutiaux-Guillon, 2009). La séparation entre le savoir historique et les activités demandées aux élèves renforce la neutralité imposée sur les questions religieuses : l'expression des opinions des élèves s'effectue surtout dans les activités mais est coupée du texte du savoir commun. À cette solution largement partagée, s'ajoutent des recueils de solutions (pratiques, réponses à des situations) qui seraient bonnes : de nombreux ouvrages sur la laïcité fonctionnent sous forme de questions-réponses<sup>15</sup>. Le livre blanc « *Éduquer à la laïcité et aux faits religieux : quelles bonnes pratiques ?* » de l'association Enquête propose la solution d'actions innovantes qui se justifient par la neutralité et par l'expérimentation<sup>16</sup> sans que soient discutées les autres

---

<sup>14</sup>Évaluer, organiser une séquence, planifier une programmation, une progression, remédier ...

<sup>15</sup>Ce qui est une forme héritée des catéchismes religieux ou républicains en usage jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle.

<sup>16</sup>L'innovation consiste dans une démarche ludo-éducative et non épistémologique.

contraintes qui pèsent sur la relation enseignement et apprentissage<sup>17</sup>. Le poids donné à la neutralité mérite discussion.

Dans le débat social l'absence de neutralité sert d'argument, et à l'école cacher au nom de la neutralité certains arguments est un abus d'autorité selon Jaurès (Baubérot 2014). Buisson et Jaurès préfèrent l'impartialité à la neutralité car l'impartialité permet de mettre les élèves face à des opinions contraires et d'éduquer au jugement. Pour Jaurès l'impartialité ne consiste pas à enseigner une histoire exaltant le présent contre le passé à l'inverse de l'école catholique (exaltant le passé contre les Lumières et la Révolution). L'impartialité consiste à enseigner une histoire qui prenne en compte et le passé et le présent. Baubérot critique donc une neutralité imposée aux élèves, empêchant l'expression d'opinions (religieuses). Celles-ci sont vues selon la norme de la laïcité scolaire comme porteuses de prosélytisme et de risque de débat dans la classe. À condition d'être considérées comme porteuses de modèles de comportement à valeur explicative, elles peuvent pourtant être traitées avec impartialité pour éprouver leur valeur explicative. La norme morale de la neutralité contrait donc la relation dissymétrique qui est un principe structurant de l'action enseignante : dans un débat en histoire, l'enseignant reste le garant de l'épistémologie car le débat n'est pas parole contre parole et il doit viser à plus de savoir. Il est donc intéressant de frotter les normes morales et techniques entre elles : l'impartialité préférée à la neutralité permet de faire bouger la norme technique en adoptant des pratiques propices à un savoir fondé sur des raisons discutées et non sur la seule autorité du professeur.

Le point de vue normatif sur l'action de transmettre suffit-il à tenir ensemble le projet de connaissance visant à comprendre les phénomènes religieux comme une dimension explicative des sociétés passées, et la formation au libre exercice du jugement ? Pour y répondre distinguons la nature du jugement. Dans la perspective disciplinaire en histoire, le jugement est spécifique car en histoire il est informé par l'étude des traces. Il se distingue en cela de la formation à l'esprit critique qui se rattache au « projet éducatif » général mis en avant par l'institution. Dans le modèle d'enseignement laïque des faits religieux construit par Petit (*Ibid.*)<sup>18</sup>, le développement de l'esprit critique doit permettre d'exercer la liberté de conscience et le moyen est un jeu pour combler les ignorances des élèves sur les religions et ce qu'est la laïcité. Apprendre à former son jugement (art 12 Charte Laïcité 2003, Livret laïcité décembre 2016) peut-il se faire seulement en

---

<sup>17</sup>L'association se présente ainsi : « association agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale et lauréate « la France s'engage » propose des outils ludiques de découverte de la laïcité et des faits religieux pour les enfants et adolescents pour :

- leur permettre de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent, et,  
- favoriser la coexistence apaisée des différentes convictions religieuses ou a-religieuses. »

[www.enquete.asso.fr/wp-content/uploads/.../LIVRE\\_BLANC\\_final-BD-pagapage.pdf](http://www.enquete.asso.fr/wp-content/uploads/.../LIVRE_BLANC_final-BD-pagapage.pdf); il fait suite à une journée d'étude.

<sup>18</sup>Modèle construit à partir des objectifs donnés par les discours politiques et institutionnels et à partir des finalités associées par les professeurs à l'EFR.

comblant les ignorances des croyances des autres ? Le projet d'éduquer à l'esprit critique vise à permettre de résister aux atteintes à la vérité (produit d'une méthode) comme aux dérives sectaires et radicales. Pourtant l'enjeu du débat entre interprétations plurielles est de « savoir quand nous sommes face à une interprétation que l'on va confronter à l'expérience et quand nous sommes face à des opinions qui expriment nos préférences »<sup>19</sup>.

Nombre d'études didactiques ont documenté les limites de l'apprentissage lorsque les élèves ne voient pas le lien entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils font. Nous avons pu montrer l'impasse dans l'analyse d'une séquence où les élèves traitent des rapports entre communautés religieuses médiévales comme ils pourraient le faire en EMC : en acceptant que des « opinions religieuses » peuvent coexister dans un esprit de tolérance sans différencier la situation présente et la situation passée (Vézier 2018). C'est à partir de tels enjeux que nous poursuivons en réfléchissant aux conditions pour que la mobilisation de références fasse un cadre théorique et pas seulement un cadre d'action, puis en en tirant des outils pour l'analyse didactique des enjeux de l'EFR autour du problème du pluralisme religieux.

## II. Les conditions de l'étude du fait religieux

### II. 1. Un cadre théorique pour des savoirs critiques

---

« On problématise toujours dans un cadre déterminé » (Fabre 2017 : 36<sup>20</sup>). Orange (2005) met en évidence la spécificité d'un cadre théorique du fait qu'il reconstruit une logique interne à partir de références hétérogènes. Ce cadre détermine ainsi le problème pris en charge, rendant possible la distinction entre thèses sur le sujet (entre 2003 et 2018<sup>21</sup>). De façon spécifique le cadre met alors en système questionnements, concepts, données. Le problème traité dans le cadre théorique pour la recherche didactique est un problème didactique et non un problème de pédagogie (Bidar 2012). Le cadre de la recherche didactique en problématisation (Fabre 2017 ; Orange 2012) fournit des outils pour analyser les situations : il distingue entre les données empiriques et les idées explicatives dont la mise en tension produit des raisons (de choisir telle explication plutôt que telle autre), et non seulement des preuves documentaires. Ce cadre distingue en effet le registre empirique (des données prises dans la situation historique rendue accessible par des textes, des traces) et le registre des modèles (des idées explicatives sous formes de concepts ou de modèles de comportement disponibles pour les élèves). L'apprentissage à visée critique (par

---

<sup>19</sup><http://eduscol.education.fr/cid110519/l-esprit-critique-jerome-grondeux-inspecteur-general-histoire-et-geographie.html#lien7> consulté le 14 février 2019. Cf (Doussot et Vézier, 2015).

<sup>20</sup>L'exemple du *Nom de la rose* donné par Fabre (2017, P. 37-38) est éclairant : les trois enquêtes diffèrent par les solutions et par leur construction du problème ; les trois enquêteurs ne peuvent se comprendre parce qu'ils ne parlent pas de la même chose. Ainsi le cadre de l'inquisition, le cadre de la théologie selon l'Apocalypse et le cadre de l'enquête scientifique se révèlent incompatibles.

<sup>21</sup> D'après le répertoire des thèses soutenues <http://www.theses.fr/?q=enseignement+du+fait+religieux>.

opposition au savoir positiviste évoqué précédemment) ne sépare pas le savoir et cette activité de construction de problème. Le problème construit dépend d'un troisième registre dit explicatif. Il correspond à un choix de questionnement et de concepts en rapport avec l'historiographie et à des pratiques de manipulation du passé (l'histoire au sens commun comme au sens scientifique est un rapport du présent au passé). Dans le registre explicatif habituel des élèves (souvent implicite) la logique de la preuve et de l'illustration se suffit et peut renvoyer à des pratiques sociales sur le passé telles que la muséographie. Dans le registre explicatif critique (explicite), d'autres pratiques, renvoyant cette fois aux pratiques des historiens, sont mobilisées telles que la confrontation des idées et des faits, la discussion à propos d'un dossier documentaire sur son exemplarité ou à l'inverse sur le cas qu'il pose par rapport à l'interprétation dominante.

## II.2. Mise à l'épreuve dans l'enseignement du pluralisme comme fait religieux

Dans la perspective que nous avons adoptée, la différence de cadres (laïcité, discipline, recherche) nous semble donc opératoire pour différencier le niveau de l'action (norme de la laïcité, normes techniques sur le plan disciplinaire) et le niveau de la recherche. Penser la laïcité comme cadre laïque conduit à un problème d'intégration pour garantir l'unité, penser la discipline comme cadre d'action focalise sur le problème d'apprentissage de la distinction entre savoirs et croyances qui oppose faits et interprétation. Comment didactiquement prendre en compte les deux visées : « L'enseignement relatif aux faits religieux ne concerne pas seulement la transmission des connaissances, il est aussi apprentissage du vivre-ensemble et du dialogue dans des sociétés pluralistes » (Béraud et Willaime 2009)<sup>22</sup> ? Le pluralisme religieux exacerbe la dichotomie qui marque le débat actuel sur la laïcité : valorisation de la diversité *vs* dramatisation de la diversité, laïcité ouverte *vs* laïcité fermée.

Dans la question de la pluralité religieuse et de la possibilité du non-religieux dans les sociétés il est nécessaire de distinguer entre des catégories de difficultés identifiées à partir des discours de professeurs (mémoires<sup>23</sup>, enquêtes<sup>24</sup>, groupes de travail), et en particulier celles qui entrent dans le domaine ordinaire des difficultés observées dans l'apprentissage de l'histoire (la recherche du vrai, des anachronismes, des jugements qui portent les valeurs des élèves<sup>25</sup>). Les conceptions des élèves, souvent traitées comme des fautes à corriger, contraignent la compréhension des faits. Mais elles sont l'occasion de faire de l'histoire si le professeur les considère comme des modèles

---

<sup>22</sup> L'enquête de l'UE, 2006-2009, montre chez les jeunes Français une appréhension pluraliste de la religion, une représentation ethnicisée de la religion.

<sup>23</sup> Deux ensembles de travaux ont été identifiés : ceux entre 2003/2010 liés aux difficultés posées par la norme, ceux entre 2016-2018 dont les enjeux apparaissent renouvelés autour de questionnements épistémologiques et en lien avec les "éducations à " qui fournissent une grille de lecture nouvelle.

<sup>24</sup> Cf l'enquête en cours 2015/2020 <https://redisco.hypotheses.org/>.

<sup>25</sup> Ainsi du rite des offrandes : « Ben les paysans travaillent et les dieux en profitent » (mémoire 2006-7). « Monsieur ils sont bêtes les Grecs. Ils croient qu'il y a douze dieux alors qu'il n'y en a qu'un ».

explicatifs (le rapport social économique, le modèle religieux de l'élève) à mettre au travail pour rapporter les actions du passé à la situation historique. En relèvent donc des énoncés considérés comme problématiques (Avon 2018) : ceux qui manifestent une difficulté à distinguer entre ce qui présuppose un acte de foi et ce qui est extérieur ; ceux qui manifestent une difficulté à différencier entre la situation présente et les situations du passé (face à des jugements portés sur la violence dont les sources portent la trace, des élèves s'estiment comptables des ancêtres qu'ils s'auto-attribuent). Ces énoncés mettent en jeu les registres de vérité et imposent de ne pas se contenter d'une collection de faits positifs qui finalement seraient les figures successives d'un même sens (Certeau (de) 1975 : 116). Dépasser la notion habituelle de fait qui, pour les élèves, ne différencie pas données et modèles suppose donc de travailler *avec* les élèves l'opposition entre faits *révélés*, faits *vrais* supposés correspondre à la réalité et faits *produits d'une interprétation contrôlée* des indices documentaires.

Construire la différence entre point de vue religieux et point de vue scientifique est une condition pour aborder le religieux en classe. De façon extrême, le principe structurant d'une vision religieuse de type fondamentaliste semble être une lecture *intégraliste* : elle est un interdit du savoir autre que religieux. Construire avec des élèves le problème des sources pour raconter l'histoire de Jésus ou de Mohammed, c'est considérer la Bible ou le Coran comme des constructions humaines et non des révélations. Le principe structurant dans ce champ scientifique est donc celui de la lecture *critique*. Pour des élèves cela suppose non pas simplement de changer de conceptions ou de renoncer à leurs opinions religieuses valant explication mais bien de changer de monde (ou registre explicatif). Sortir didactiquement de la dichotomie par un tel changement de registre explicatif nécessite de puiser dans les outils des sciences sociales, d'une part en différenciant le langage des religieux (Emic) et le langage du chercheur (Etic), d'autre part en travaillant à partir de situations.

Toute enquête sur le religieux suppose de s'intéresser à l'écart entre des règles de vie sociale et des questions théologiques (les croyances) dans les discours religieux et dans des situations historiques spécifiques. Là aussi regarder du côté des pratiques de références donne des pistes : à propos de son travail sur les procès de l'inquisition Ginzburg souligne ainsi à propos de cette distinction entre langage des acteurs (les hérétiques) et langage de ceux qui jugent (les inquisiteurs) : « Ce qui m'intéresse au plus haut point dans cette distinction, c'est que le chercheur, selon moi, n'est pas censé choisir entre ces deux niveaux. C'est précisément le rapport entre les deux niveaux qui est important » (Ginzburg 2003 : 126). Travailler sur les situations historiques portées par les sources met en relation ce qui se dit et ce qui se fait, et le chercheur qui n'y comprend rien (comme l'élève) doit examiner les différentes explications possibles pour

déterminer la plus vraisemblable. L'intérêt de cette démarche est de prendre en charge le discours religieux sur lui-même sans l'écarter a priori mais s'en se laisser dominer par lui. Un Rex cohérent avec les approches des phénomènes religieux en sciences sociales donne des outils d'analyse (recherche) et des leviers didactiques (classe).

Une approche par la problématisation historique nécessite de distinguer la situation d'étude et la situation du passé, la première permettant l'exploration des explications possibles de la seconde. À ce titre l'étude du problème de l'incroyance au XVIe siècle (Febvre 2003) lie de façon intéressante le jeu de langages à la démarche de problématisation : lorsque le langage politique dominé par les catégories du religieux a cédé la place à un langage dominé par l'économie, « il devient possible de traiter Rabelais en chrétien, c'est-à-dire un témoin d'un temps *passé* »<sup>26</sup> (de Certeau op.cit. : 92). Ce jeu de langage, celui évoqué par Ginzburg, celui évoqué par de Certeau, offre une possibilité didactique intéressante pour faire prendre conscience aux élèves de la différence entre leur présent (où ils ont leurs propres croyances) et la situation qu'ils étudient (elle devient un passé). Cette analyse permet de voir le progrès du savoir historiographique comme une succession de changements de situations qui fournissent des catégories d'analyses et des questionnements différents. Didactiquement, nous pouvons nous saisir de cette approche relationnelle entre savoir à construire et situation. Établir qu'« autrefois ce n'était pas comme aujourd'hui » est le meilleur moyen pour résister à la téléologie comme à l'essentialisation des faits religieux : ces approches conduisent à des fondamentalismes. L'enquête historique permet de passer d'une conception de la religion universelle à une conception historicisante et où la dimension religieuse n'est pas séparée des autres dimensions (pas seulement l'islam mais l'Islam comme empire, cf Nef 2017). Une image médiévale comme l'image de l'Église séparant et unissant les clercs et les laïcs (extraite d'une prière sur rouleau dénommée *Exultet*) ne sert pas d'illustration ou de preuve pour nous mais se comprend dans la situation historique : les gens du Moyen âge reconnaissent ce qu'ils connaissent déjà (Vézier et Aoustin, 2017). Ce point de vue distancié et ses pratiques visent à construire ce problème qui n'est pas donné<sup>27</sup>.

---

### Discussion sur le cadre didactique

---

L'entrée questionnant les références apparaît particulièrement pertinente pour examiner les tensions actuelles et leur implication dans la mobilisation des références diverses dans nos pratiques de recherche et celles de nos étudiants. Incrire l'EFR parmi les " éducations à " permet de mettre l'accent sur les conflits entre types de cadres disponibles pour l'enseignant. En effet ces

---

<sup>26</sup>Et non comme un Réformé.

<sup>27</sup>Perspective différente de celle de Jadouille (Vézier, 2017b)

" éducations à " peuvent « s'interpréter comme le signe d'une inflexion des références et des légitimités installées » (*Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducation à », 2017 : 11*). Pour Fabre (2014) les " éducations à " nécessitent problématisation de ces objets et éducation des futurs citoyens à la prudence. Or pour faire de cet objet *difficile* à enseigner un *objet problématique* le cadre de la recherche que nous avons adopté montre la pertinence de l'analyse didactique par les registres différenciés. La transformation d'un objet suppose donc de construire cet objet comme un objet de recherche, à partir de questions qui permettent de l'interroger. Nous prolongeons ainsi l'interrogation sur le cadre initiée par la question des *Cahiers pédagogiques* ((HS 44 2017) : Peut-on enseigner les faits religieux en faisant abstraction du fait religieux ? (Vézier 2017a). Si l'objet problématique est l'enseignement du fait religieux et non le fait religieux lui-même, on ne saurait écarter de sa problématique les différentes façons de l'appréhender et de penser son enseignement. La recherche éclaire les conditions pour que le problème d'enseignement soit reconstruit comme un problème didactique de nature épistémologique car le travail historique sur le fait religieux nécessite une interrogation du professeur sur les conditions d'accès des élèves à un savoir historique sur le passé.

Astolfi Jean-Pierre, 2005, « Problèmes scientifiques et pratiques de formation », *Les formes de l'éducation : variété et variation. Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 65-81.

Avon Dominique, 2018, « Introduction », *Faits religieux et manuels d'histoire: contenus, institutions, pratiques, approches comparées à l'échelle internationale*, Religions & sociétés, D. Avon, I. Saint-Martin et J. Tolan éd., Nancy, Éditions Arbre bleu, p. 7-26.

Awais Nicole, 2018, *L'art d'enseigner le fait religieux*, Toulouse, Domuni-press.

Baubérot Jean, 2014, « Laïcité scolaire: impartialité contre neutralité », *Laïcité et regard critique sur la société*. Adresse : <https://blogs.mediapart.fr/jean-bauberot/blog/280314/laicite-scolaire-impartialite-contre-neutralite> [Consulté le : 11 février 2019].

Bazin Jean, 2008, « Des clous dans la Joconde », *L'anthropologie autrement*, p. 553-554.

Béraud Céline et Willaime Jean-Paul éd., 2009, *Les jeunes, l'école et la religion*, Montrouge, Bayard.

Bidar Abdennour, 2012, *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, Paris, La Documentation française. Adresse : [http://www.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Pedagogie\\_de\\_la\\_laicite--web.pdf](http://www.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Pedagogie_de_la_laicite--web.pdf).

Borne Dominique, 2007, *Enseigner la vérité à l'école? Quels enjeux?*, Armand Colin.

Bourdier-Porhel Isabelle, 2016, « État des lieux d'un enseignement laïque aux enjeux multiples », *Religions, discriminations*. Adresse : <https://redisco.hypotheses.org/296>.

Certeau (de) Michel, 1975, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.

Croché Sarah éd., 2014, « Concurrence des discours de vérité à l'école », *Éducation et sociétés*, n° 33.

Debray Régis, 2002a, « Le " fait religieux " : définitions et problèmes », *Séminaire national interdisciplinaire « L'enseignement du fait religieux »*, Les Actes de la DESCO, Paris. Adresse : <http://eduscol.education.fr/pid25234/seminaire-l-enseignement-du-fait-religieux.html> [Consulté le : 12 février 2019].

Debray Régis, 2002b, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Odile Jacob.

Doussot Sylvain et Vézier Anne, 2015, « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 3, p. 111-139.

*Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducation à »*, 2017, Paris, L'Harmattan.

Estivalèzes Mireille, 2007, « L'enseignement du fait religieux à l'école, un faux problème ? », *Spirale*, vol. , n° 39, p. 93-105.

Fabre Michel, 2014, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 36. <http://edso.revues.org/875> [Consulté le : 30 septembre 2015].

Fabre Michel, 2017, *Qu'est-ce problématiser?* Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

Febvre Lucien, 2003, *Le Problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel.

Ginzburg Carlo, « L'historien et l'avocat du diable ». Entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. Première partie, 2003, *Genèses*, vol. 53, n° 4, p. 113-138.

Kahn Pierre, 2018, « Conférence introductive. Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité », *Éduquer à la laïcité et aux faits religieux : quelles bonnes pratiques ?* Paris, Enquête, p. 7-11.

Nef Annliese, 2017, *L'Islam a-t-il une histoire? Du fait religieux comme fait social*, Bordeaux, Éditions Le Bord de l'eau.

Orange Christian, 2005, « Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique », *Aster*, vol. , n° 40, p. 3-11.

Orange Christian, 2012, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck.

Petit Lola, 2018, *Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique : éduquer à la*

*laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs (2013-2018)*, Paris, EPHE.

Prairat Eirick, 2019, « Qu'est-ce qu'une norme professionnelle? », *Recherches en Éducation*, vol. , n° 35, p. 7-14.

Skinner Quentin, 2012, *La vérité et l'historien*, Paris, Éditions EHESS.

Tutiaux-Guillon Nicole, 2009, « L'histoire scolaire française entre deux modèles: contenus, pratiques et finalités. Le "paradigme pédagogique positiviste" de l'histoire-géographie au XXe siècle ». *Raisons, comparaisons, éducations. La Revue Française d'éducation comparée*, vol. , n° 4, p. 105-116.

Urbanski Sébastien, 2015, « L'enseignement du fait religieux: une enquête dans trois collèges », *Recherches en éducation*, n° 21, p. 202-212.

Urbanski Sébastien, 2016, *L'enseignement du fait religieux: École, république, laïcité*, Presses Universitaires de France.

Vézier Anne, 2017a, « Cadrer la laïcité », *Cahiers pédagogiques*, vol. , n° 44, p. 82-84.

Vézier Anne, 2017b, « Recension de Jean-Louis Jadoulle, Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire. Namur : éditions Érasme. 2015 », *RFP*, vol. , n° 194.

Vézier Anne, 2018, « Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde », *Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus-Pratiques-Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale*, Nancy, Arbre bleu, p. 383-399.

Vézier Anne et Aoustin Chloé, 2017, « Accéder au problème historique par l'enquête historienne. Le cas de la Chrétienté médiévale en classe de seconde », *Une discipline intranquille : écritures et appropriations de l'histoire*, 2017, Nantes, Université de Nantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01814920>.

Vincent Catherine, 2015, « Fait (s) religieux », *Dictionnaire de l'historien*, Paris : PUF, p. 280-282.