



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Vézier, A., Piot, C. & Mercier, C. (2020). L'enseignement des faits religieux » à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France) : état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 204-217.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.087>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Anne Vézier, Céline Piot, Charles Mercier, 2020

« L'enseignement des faits religieux » à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France) : état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique

Anne Vézier, Céline Piot et Charles Mercier

Ce texte a été commencé avant l'assassinat d'un professeur d'histoire-géographie, tué le 16 octobre 2020 à Conflans Sainte-Honorine, près de Paris, pour avoir exercé son métier en aidant ses élèves à diversifier leurs visions du monde. Cet assassinat motivé par le rire à l'encontre d'une religion (caricatures montrées dans un cours sur la liberté d'expression) pose crûment la question de la liberté ou de la possibilité d'aborder les religions autrement que du point de vue des communautés religieuses.

En guise d'introduction

La France a un système éducatif (public et privé sous contrat avec l'État) avec des programmes scolaires nationaux placés sous le principe de laïcité, comme autant d'héritages de l'histoire politique française¹. Succédant à la réintroduction de points d'étude dans des programmes de français et d'histoire en 1996, l'« enseignement des faits religieux » (dorénavant EFR) institué à partir de 2002 n'est pas confié à des spécialistes des sciences des religions ou d'histoire des religions, ni à des représentant-e-s des religions. Il n'y a donc ni programme dédié, ni horaires spécifiés : aborder les faits religieux ressort d'un enseignement « transversal »². Histoire, géographie, histoire des arts, littérature, musique, sciences, philosophie sont les domaines d'enseignement qui sont potentiellement les plus concernés. Chaque professeur-e devrait les prendre en charge au sein de toute discipline qui peut apporter un éclairage spécifique en fonction de son propre programme et de ses enjeux. La transversalité ne garantit pas une cohérence curriculaire ni une continuité. Toutefois, si jusqu'à présent, il n'y a pas de didactique spécifique, les enjeux épistémologiques soulevés, les modalités d'apprentissage, relèvent bien de la didactique de chaque discipline (comme lien entre enseigner et apprendre).

1 Dans quels cadres institutionnels vos enseignements en didactique sont-ils prodigués ?

Pour rappel de la situation française, au niveau national, l'Institut européen des sciences de religions (IESR) est créé en 2002 afin de prendre en charge la formation initiale et continue pour l'EFR. Ses chercheur-euse-s dépendent de l'École Pratique des Hautes Études (EPHE) et de sa section des sciences religieuses, et non des universités qui hébergent les instituts de formation des enseignant-e-s. Le Ministère de l'Éducation nationale organise des formations à l'EFR via un dispositif de formation en ligne. Par conséquent au niveau régional (académique), les instituts de formation - Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) puis Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) - n'ont pas vocation à inscrire structurellement des cours de didactique sur l'EFR dans leur offre de formation initiale. Au sein de l'université de Nantes comme à Bordeaux, l'INSPE forme au niveau master (bac +4 et +5) « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Master MEEF). Nos maquettes ne mentionnent donc pas explicitement une formation à l'EFR ; les formateur-ric-e-s peuvent l'aborder au sein des unités de valeur dédiées à la didactique de la discipline enseignée ou/et dans les unités de valeur dédiées au contexte d'enseignement.

A Nantes au niveau local, l'INSPE et ses chercheur-euse-s ont élargi l'offre de formation sur les questions spéci-

1 Constitution du 4 octobre 1958, art. 1 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ». Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, art. 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi ».

2 C'est ainsi que cet enseignement apparaît dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) qui couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans.

fiques liées aux situations d'enseignement des faits religieux dans une école laïque en créant un atelier en partenariat avec les historiens de l'Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme (IPRA : réseau régional et international de chercheur-euse-s, à vocation d'interface et de diffusion de la recherche, Maison des sciences de l'homme, universités du Mans et de Nantes). Cet atelier ouvert aux formateur-riche-s, aux étudiant-e-s et aux enseignant-e-s est aussi la cheville ouvrière pour des actions de formation continue à la demande du rectorat de l'académie de Nantes ou d'autres institutions comme la Protection juridique de la jeunesse.

L'IPRA a par ailleurs ouvert un diplôme universitaire géré par l'université du Mans : il est ouvert tant aux étudiant-e-s et enseignant-e-s qu'aux particuliers et aumônier-ière-s.

2 Quels liens voyez-vous entre le contexte social, politique et religieux qui est celui dans lequel vous travaillez et l'enseignement des religions à l'école publique ?

Le contexte français, marqué à la fois par la sécularisation et les peurs liées à la visibilité croissante de l'islam, peut inhiber l'enseignement des faits religieux. Une certaine compréhension de la laïcité peut conduire à rendre taboue l'étude des faits religieux. Les visées de l'EFR évoluent comme le sous-tend l'évolution de la terminologie, mais aussi parce qu'une visée citoyenne se surimpose à la visée patrimoniale de connaissance (comment rendre possible le « vivre ensemble » devant la montée d'affirmations identitaires : l'EFR obéit alors davantage à développer la tolérance, promue valeur essentielle, que l'intelligibilité de situations historiques où le religieux joue un rôle).

Le cadrage national en France impose à toutes et à tous le cadre de la laïcité et une approche factuelle pour aborder les faits religieux. Ainsi en didactique de l'histoire, l'EFR se refuse à faire des divinités des actrices de l'histoire. Remettre l'étude dans un cadre d'étude historique (et didactique) est sans doute un enjeu bien actuel face aux affirmations fondamentalistes ou essentialisantes.

Enfin en dehors de ce contexte national laïque, les contextes locaux jouent un rôle, mettant l'accent sur telle ou telle contestation ou façon de présenter les religions au service d'une certaine vision de l'histoire (cf. la Vendée et son catholicisme conservateur). Aux formateurs-rices et aux formé-e-s de s'emparer de ces enjeux qui peuvent ainsi rendre l'EFR comme une question socialement vive (QSV), nécessitant d'autant plus de soulever en formation des questions critiques.

3 A quels profils d'enseignants s'adressent vos enseignements ?

Au sein des formations disciplinaires ou transversales de l'INSPE (de Nantes et de Bordeaux), les enseignements, en formation initiale, concernent les futur-e-s professeur-e-s du premier degré et du second degré (collèges, lycées) et des conseillers et conseillères principaux d'éducation (mission éducative, Vie scolaire). Une part essentielle de ces formations concerne des étudiant-e-s et des professeur-e-s d'histoire-géographie-Enseignement moral et civique du second degré. L'accent est davantage mis sur le rapport à la laïcité (en tant que valeur de la République française), notamment dans la formation des professeur-e-s des écoles ou dans la formation à l'Enseignement moral et civique (pour l'ensemble des professeur-e-s). Lorsque la question de l'EFR se pose, il est certes traité à travers la didactique de la discipline mais cet enseignement soulève en même temps la question de la posture enseignante et des gestes professionnels, notamment à travers le questionnement de la neutralité.

4 À quels prescrits scolaires se réfèrent vos enseignements ?

Le cadrage institutionnel au niveau scolaire est actuellement le suivant :

L'enseignement des faits religieux, dans notre République laïque, est inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Avec objectivité et méthode, il décrit et analyse les faits religieux comme éléments de compréhension des sociétés passées et de notre patrimoine culturel, par le truchement de disciplines, telles l'histoire, les lettres, l'histoire des arts, l'éducation musicale, les arts plastiques, ou encore la philosophie. (Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, juin 2020)

L'inscription dans le socle commun désigne la connaissance des faits religieux comme indispensable à tout-e élève, ce qui est justifié par la transmission patrimoniale et culturelle visée d'une part, la compréhension de la société passée et présente d'autre part. Cette présentation prolonge l'institutionnalisation de l'EFR en actant des transformations (passage du singulier « enseigner le fait religieux » au pluriel). L'inscription dans l'ordre des savoirs (par distinction des croyances) reste un élément essentiel dans divers textes institutionnels ; ici caractérisée par des « faits » qualifiés de « religieux » et la référence à l'objectivité et la méthode. Ce sont des savoirs positifs en dehors

de toute discussion sur la signification épistémologique de ces deux termes « faits » et « religieux ». Cette page ne fait plus allusion au « fait social total » des sociologues, mis en avant par Debray (2002). En guise d'explicitation, la page Eduscol fournit une liste censée illustrer le concept de faits religieux :

Rites, textes fondateurs, coutumes, symboles, traces matérielles ou immatérielles, manifestations sociales, œuvres sont autant de faits religieux qui ont eu (et qui ont encore) une influence plus ou moins prégnante sur les sociétés antiques, médiévales, modernes et contemporaines.
(Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juin 2020)

Pourtant, cette page de ressources institutionnelles représente un évitement de ce qui demanderait discussion sur trois dimensions :

1° L'entrée par les objets masque le débat public sur la légitimité de l'EFR et les modalités de cet enseignement. Ce débat oppose celles-celles qui craignent qu'il relativise la raison et celles-celles qui craignent un catéchisme caché. La formation à l'EFR doit donner des repères sur ces débats et ces enjeux qui contraignent la façon dont les enseignants peuvent aborder les faits religieux dans leurs classes. Au-delà il s'agit de s'interroger sur les conditions pour aborder des savoirs, dans une discipline ou à travers l'Enseignement moral et civique, et donc questionner le lien entre laïcité et EFR à l'école publique (Vézier, 2017). Cela mène à faire des postures des enseignant·e·s un objet de travail : la neutralité et le respect du principe de laïcité relèvent de la loi sur la fonction publique³. De quelle nature doit être leur posture professionnelle : peut-elle être définie seulement par la laïcité de l'État ou est-elle ce schème préconstruit que l'enseignant·e convoque en réponse à une situation (Bucheton & Soulé, 2009) et qui dépendrait également des systèmes de valeurs de l'enseignant·e, des conceptions de ce que peut être, doit être un enseignement scientifique laïque (Urgelli, Guelladress & Quentin, 2018) ? Quelle posture pour permettre des savoirs qui ne doivent rien aux institutions religieuses ?⁴ L'État garantit aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse, en dehors de l'école et des heures de classe (Code de l'éducation, art. L141-2). Pour les élèves, une loi spécifique neutralise les signes ostensibles de l'appartenance religieuse susceptibles d'être prosélytes (Loi n°2004-228 du 15 mars 2004) mais jusqu'à quel point s'agit-il de neutraliser la parole des élèves exprimant des oppositions ou des doutes quand leur absolu convictionnel est déstabilisé par la rencontre d'autres perspectives. La réponse n'est pas évidente. La charte de la laïcité (un document pédagogique qui explicite pour les parents, les élèves et les personnels le sens de la laïcité à l'école) stipule à l'article 8 que « la laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions ». Le·la professeur·e n'exerce pas sa liberté d'expression quand il·elle « montre » des images ou des œuvres marquées par les croyances ou à l'inverse des images moquant les religions : il est dans son rôle d'enseignant·e.

La spécificité de la laïcité scolaire depuis 1882 et 1886 est de garantir aux familles la neutralité des professeur·e·s à l'égard des opinions religieuses, et de garantir aux professeur·e·s la possibilité d'enseigner tout le programme, y compris des objets de programmes sur lesquels des organisations religieuses auraient un point de vue différent de celui des sciences et des sciences humaines et sociales (SHS). La charte de la laïcité (2013), engageant toute la communauté éducative, rappelle que les objets d'étude listés dans les programmes scolaires s'imposent à toutes et à tous et que nul·le ne peut contester ou s'opposer à leur enseignement. Or les débats, récurrents dans la société sur l'étendue de la laïcité transférée à la société, sur l'étendue de la loi de 2004 sur les signes religieux à l'école, sur la nature des diagnostics effectués à propos de comportements à l'école, introduisent de l'incertitude. L'incertitude porte sur la légitimité des savoirs à propos des religions et sur les situations impliquant la laïcité. Ce qui est légal en effet n'est pas toujours légitime, car pour cela la loi doit respecter un principe supérieur, le principe de justice. Travailler ce cadre laïque comme condition pour étudier ensemble reste un enjeu de formation vif : l'EFR n'est pas qu'une affaire de contenus, car il active des tensions à explorer en formation. Ainsi les tensions entre objectivité et subjectivité, entre universalité et singularité ... éclairent des enjeux didactiques pour l'EFR. A quelles conditions « enseigner » sans inculquer ? Que veut dire « montrer » dans ce geste d'enseigner (malentendu possible quand la presse - ou les réseaux sociaux - relate que Samuel Paty « montrait » des caricatures de Charlie Hebdo ; des élèves français·es ont pu croire que le professeur avait lui-même dessiné ces caricatures). Comment permettre aux élèves de s'émanciper sans empiéter sur leur liberté de conscience ? La réflexion et la recherche sur les postures en classe sont sans doute nécessaires pour éviter que la « posture laïque » soit comprise comme une neutralisation des enjeux de savoir.

3 Loi du 13 juillet 1983, modifié par LOI n°2016-483 du 20 avril 2016, art. 25, : « Dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu à l'obligation de neutralité. Le fonctionnaire exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. A ce titre, il s'abstient notamment de manifester, dans l'exercice de ses fonctions, ses opinions religieuses. Le fonctionnaire traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité. »

4 Code de l'éducation, Art L141-6 : « Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique. »

2° Autre élément à discuter et à aborder en formation, le choix de parler de faits religieux risque d'évacuer la réflexion sur nos catégories d'analyse et sur l'enjeu épistémologique de distinction à l'égard des catégories des communautés religieuses parlant d'elles-mêmes. Les professeur-e-s de l'école publique ne sont pas des professeur-e-s de religion. Eviter ou nier que la définition du fait religieux fasse partie du problème didactique revient à s'abstenir de s'interroger si la catégorie religion ne fait pas obstacle : un obstacle épistémologique au sens de Bachelard, i.e. ce que nous savons nous empêche d'apprendre plus. Le choix de s'adresser à l'ensemble des élèves quelles que soient leurs convictions conduit à la proposition d'enseigner les faits religieux comme on enseigne les faits politiques, économiques. Or dix-huit ans après le rapport Debray (2002), la catégorisation « faits religieux » ne règle pas la discussion sur la pertinence d'aborder ces aspects des expériences humaines à l'école et ne solde pas le débat entre risque d'essentialisation et risque de réduire les religions à des faits observables.

Le projet est *d'étudier* ces faits. Dès lors, la question de formation devient aussi celle de l'articulation des débats au sein des sciences sociales prenant en charge ce qui touche au religieux, et des choix didactiques. Qu'est-ce qu'une *situation d'étude* des faits religieux avec les élèves ? Comment amener les élèves à distinguer situation d'étude et étude de la religion à des fins religieuses ? Comment les sortir du possible conflit de loyauté en construisant avec elles et eux ce problème ? Que fait-on, par exemple, du problème épistémologique soulevé par des médiévistes qui critiquent la vision scolaire des sociétés religieuses médiévales ? Ce qui revient à apprendre à se démarquer des catégories des croyant-e-s et des acteur-ric-e-s du passé.

3° De plus le cadrage par les faits qualifiés d'objectifs laisse la responsabilité aux enseignant-e-s de déterminer jusqu'où on peut expliquer ce qui est visible, une œuvre d'art par exemple, par ce qui est invisible. Les travaux d'I. Saint-Martin (IESR et EPHE) donnent des éléments pour ne pas s'en tenir à un lien unique de cause à effet : l'auteure propose d'envisager ce rapport visible-invisible dans une dynamique des représentations et de l'aborder aussi dans une relation sociale et économique de commande d'une institution religieuse à un artiste, afin d'en comprendre les intentions.

En France, le doyen de l'Inspection générale d'histoire-géographie, Dominique Borne (2007) oriente la mise en place de l'EFR vers l'étude des dimensions religieuses de la *culture* ; de même, l'accent est alors mis sur la *culture* politique dans les programmes du lycée. Le primat de l'explication par la culture suscite pourtant des critiques (Doussot, 2018).

Bien que le rapport Debray (2002) ait eu le souci de proposer une approche alternative à l'approche historique, c'est en lien avec la discipline historique que nous présentons les éléments de didactique travaillés avec les étudiant-e-s ou des professeur-e-s d'histoire.

5 Quelles sont les visées générales de formation ? Les compétences développées chez les étudiant-e-s ? Les dispositifs et outils utilisés ou enseignés en formation initiale et continue ?

Objectifs, axes et attendus de formation des professeur-e-s des écoles (histoire et visées générales) ⁵	Compétences développées chez les étudiant-e-s ⁶
Le-la professeur-e, acteur-riche de la communauté éducative et du service public de l'éducation nationale	<p>Faire partager les valeurs de la République (éducation à la Citoyenneté).</p> <p>Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.</p> <p>Coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.</p>
<p>Un-e professeur-e polyvalent-e, efficace dans la transmission des savoirs fondamentaux et la construction des apprentissages</p> <p>Le-la professeur-e, praticien-ne réflexif-ve, acteur-riche de son développement professionnel</p>	<p>Renforcement des compétences soutenant le développement professionnel tout au long de la carrière (curiosité, prise de recul, actualisation des savoirs, rigueur et attitude réflexive, créativité, gestion de la complexité) = Développer les compétences critiques du-de la professeur-e ; Se tenir au courant des avancées de la recherche.</p> <p>Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves (<i>à étendre à la pluralité culturelle et religieuse</i>).</p> <p><i>Alimenter une dynamique d'ouverture internationale en prenant conscience de l'enrichissement qu'il y a à poser les enjeux du système éducatif français dans un cadre européen et mondial.</i></p> <p><i>Prendre conscience de la diversité des discours sur la gestion de la diversité des convictions et des identités, notamment à l'école.</i></p> <p><i>Permettre aux étudiant-e-s de se positionner par rapport à cet enjeu, et de mettre en perspective leur positionnement.</i></p>

Dispositifs et outils utilisés ou enseignés en formation initiale et continue
<p>Cours spécifiques à l'intérieur des modules de didactique disciplinaire et des modules de contexte ou Tronc commun.</p> <p>Conférences.</p> <p>Ateliers hors les murs.</p> <p>Séminaire de recherche (selon le cahier des charges, initiation et exploitation de travaux de recherche pour analyser des situations professionnelles).</p> <p>Identification de ressources pour l'EFR ; Analyse comparée de manuels.</p> <p>Études de cas, études de situations d'apprentissage ; Mise en œuvre d'une démarche d'enquête et apprentissage par problématisation.</p> <p>Identifier et construire certains objets d'étude en QSV, trouver des pistes didactiques.</p> <p>Analyse et gestion de situations impliquant le rapport savoirs/valeurs ; organiser un débat en Enseignement moral et civique (EMC) ; soulever les enjeux épistémologiques d'un débat sur les interprétations en histoire ou en géographie (avec examen de la tension avec relativisme).</p> <p>Distinguer entre les postures possibles, identifier et mobiliser des gestes professionnels en rapport avec l'EFR et le cadre laïque.</p> <p>Des entrées variées, en rapport avec l'éducation à la laïcité, la problématique des "éducatifs" et du rapport savoirs/valeurs ; des questionnements didactiques (puisque'il n'y a pas de module spécifique, l'EFR permet de questionner la formation didactique autour de l'épistémologie des pratiques et des évidences de débutant-e-s). Par exemple, situer la dynamique de l'institutionnalisation de l'EFR (étude des textes institutionnels), approche récente par les questions socialement vives (QSV) et le développement de compétences critiques des élèves : enseignement de controverses historiques pour le secondaire ; littérature jeunesse pour le Premier degré (albums sur la laïcité, QSV complexe car beaucoup de concepts en même temps !).</p>

5 D'après Annexe à l'Arrêté du 28 mai 2019.

6 D'après Annexe Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle à la Loi du 7 juillet 2019 ; en italique : d'après le projet de formation de l'INSPE de Bordeaux.

6 Comment décririez-vous votre conception de l'enseignement sur les religions à l'école publique ?

Dans le contexte français, malgré le choix d'un EFR et non d'un enseignement sur les religions, des ambiguïtés discursives perdurent, repérables dans des textes institutionnels et dans des ressources publiées : « enseignement religieux » ou des religions/EFR ; « fait religieux »/ « faits religieux »...). Derrière la diversité de ces termes se dessine une pluralité d'approches de la formation à l'EFR.

Une première approche défend la nécessité d'une formation et d'un enseignement-apprentissage critique : non pas « la mémoire d'une religion » ou la culture patrimoniale, mais une formation didactique à penser les savoirs possibles sur des modalités variables selon les contextes. L'EFR participe comme tout enseignement de la visée émancipatrice de l'École, ce qui n'implique pas de faire des élèves des athées. Des études de cas sont travaillées avec les étudiant-e-s, mettant leurs idées et leurs théories de l'apprentissage à l'épreuve des données empiriques, qu'elles soient issues d'expériences en classe ou de dossiers parus dans des manuels. Cette confrontation permet d'identifier l'enjeu de savoir et d'apprentissage comme ouverture des possibles. Une telle démarche de problématisation menée dans la classe consiste à rapporter ce qui est étudié aux autres modalités du « religieux » dans l'Antiquité. C'est donner une place à leurs interprétations (« ils sont dans l'erreur », « ils sont barbares » ou « fous », etc.), par rapport à ce que les élèves croient savoir pour leur époque, non pour rester sur la négation du fait religieux autre mais pour admettre de discuter de ces interprétations dans une démarche historique. Les étudiant-e-s peuvent ainsi se rendre compte que « fait religieux » est un raccourci et qu'il est difficile de séparer un pur domaine du religieux. Développer les compétences critiques chez les professeur-e-s comme chez les élèves permet d'échapper à l'essentialisation d'une religion comme au relativisme poussé au point de devenir obstacle au savoir. Pourtant un tel choix peut dérouter ou être contesté par des étudiant-e-s davantage demandeur-euse-s de connaissances factuelles immédiatement enseignables. La réduction à des faits religieux observables sans enquête les rassure face aux imprévus pouvant surgir en classe. À ce titre, l'EFR peut être une question sensible du point de vue des enseignant-e-s. Par exemple, enseigner la controverse de Valladolid comme une controverse vive déroute comme si la controverse passée avait perdu toute vivacité. En fait les questions soulevées en formation à cette occasion mettaient en jeu ce que les étudiant-e-s comprenaient du rapport des élèves aux documents : ce sont des questions didactiques. Chaque discipline aborde l'EFR à partir de ses questions propres, offrant ainsi un cadre d'étude sans empiéter sur la transmission religieuse.

Une autre conception, portée par certain-e-s initiateur-ric-e-s de cet EFR, en rapport avec les visées européennes, met davantage l'accent sur l'idée que la connaissance, mais aussi la reconnaissance, conduisent à la tolérance. Cet enseignement devrait donc procurer un sentiment de sécurité chez les porteur-euse-s des différentes identités religieuses ou non religieuses, et favoriser le dialogue interconvictionnel. Les dimensions patrimoniales et disciplinaires sont vues comme des moyens de contribuer à cet enjeu civique et moral.

La double inscription de l'EFR dans l'EMC et dans la discipline (histoire, géographie) reflète cette dualité de normes, épistémologique et morale. De fait, l'EFR dans le contexte français est une question socialement vive pour la formation. Il n'y a pas uniformité dans les formations, car cela rejoint les enjeux de postures que nous évoquons plus haut. Par ailleurs, il n'y a pas de « didactique des faits religieux » mais bien une didactique des sciences des religions, une didactique de l'histoire ou de la géographie, ou en lettres. L'entrée par la question didactique permet précisément de ne pas limiter l'EFR à des contenus mais nécessite de s'interroger sur le cadre disciplinaire pour appréhender ce qui relève du religieux dans un cadre scolaire différent d'une transmission religieuse. La didactique de l'histoire (celle dont nous parlons ici, sans exclusive) offre des outils précisément pour interroger de façon critique la tolérance d'aujourd'hui et d'hier (Vézier 2018b). La complexité ici est d'articuler ces dimensions de l'EFR sans les confondre.

7 Quelles chances et défis identifiez-vous par rapport aux dispositifs de formation proposés ?

Un décalage existe entre les enjeux dégagés par les débats sociétaux et la place prise par des revendications mettant en avant le respect des croyances, une école exposée à ces contestations dans ses programmes, jusqu'au drame, et la place réelle dans les politiques de formation. Le dispositif de formation au sein de l'INSPE de l'académie de Bordeaux reste très embryonnaire. La relative homogénéité culturelle et convictionnelle des étudiant-e-s rend peut-être la didactique en lien avec l'EFR moins nécessaire que dans d'autres INSPE. Dans l'INSPE de l'académie de Nantes et leurs universités, la prise de conscience de continuer à former existe. En formation initiale, la visibilité d'une formation à l'EFR est minime, même si elle est prise en charge dans les unités de valeurs de didactique ou dans celles traitant du contexte d'enseignement (sous l'angle de la laïcité). La formation continue peut

donc compléter et approfondir des connaissances, selon les choix académiques. Cet effort reste ponctuel, lié à la rencontre entre une offre universitaire et un besoin identifié par les inspecteurs-rices (exemple d'une offre de « mise à niveau de connaissances » sur le judaïsme dans l'académie de Nantes).

En France, ce qui est mis en avant est davantage une pédagogie plus générale (pédagogie de la laïcité : Bidar, 2012) qu'une didactique spécifique. L'accent est mis en effet sur la laïcité, le plus souvent traitée dans la formation à l'Enseignement moral et civique, sous l'angle axiologique plus qu'épistémique. L'effort de formation et de propositions pédagogiques et didactiques sur l'EFR a eu lieu essentiellement dans les années 2002-2005, et, désormais, semble connaître une relative dispersion selon les plans de formation⁷.

En formation initiale, sur la base de deux expériences et en rapport avec nos maquettes de master (Nantes et Bordeaux), la formation à l'EFR intègre la formation à la didactique de l'histoire (épistémologie ; analyse des programmes et des ressources ; enjeux de visites de monuments religieux...).

Cette formation l'emporte sur un enseignement « sur » chaque religion et initie les futur-e-s professeur-e-s à se poser des questions pour amener l'ensemble de leurs élèves à découvrir des visions du monde, des pratiques, différentes à travers leurs contextes (entendu ici comme l'ensemble des possibles), et sans remettre en cause les convictions des élèves.

Les études actuelles portent essentiellement sur les contenus des manuels et pratiquement pas sur ce qui se passe réellement en classe. Les enquêtes sociologiques - par exemple Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (ReDISCO, carnet de recherche [s.d.]) - ne couvrent quant à elles qu'une partie de la réalité à observer et analyser. Il reste précisément à aborder cette réalité du point de vue didactique qu'est le lien entre enseigner et apprendre à l'aune du contexte actuel.

8 Quelles chances et défis identifiez-vous par rapport au futur de la didactique des sciences des religions ?

L'absence en France d'une discipline scolaire et le partage du travail entre les chercheur-euse-s des sciences des religions et des SHS d'un côté, et les enseignant-e-s d'autre part pourraient empêcher de répondre à la question. Ce qui est un handicap au vu des situations internationales peut devenir l'occasion de développer une approche didactique des enjeux et difficultés pour traiter du religieux et des religions à l'école à condition de *la développer comme champ de recherche*, y compris en formation initiale.

L'école propose un monde de faits, les élèves sont habitués à chercher la bonne réponse aux questions posées en classe. L'école est pourtant le lieu de l'étude : enseigner les faits religieux consiste à les étudier. La difficulté est de savoir ce qu'ils sont : transformons la difficulté en objet de recherche. Les débats (Borne & Willaime, 2007, Urbanski, 2016) ou les interrogations des enseignant-e-s à ce sujet confortent l'idée que définir ou du moins cerner ce que pourraient être des faits religieux fait partie du problème ; selon nous, il s'agit de *les penser* en interrogeant la manière dont, collectivement, on pourrait les étudier, en s'interrogeant avec les élèves pourquoi étudier des faits religieux pourrait poser problème. Procéder ainsi, c'est déjà rompre avec les convictions fermées au questionnement, qu'elles soient religieuses ou non, c'est, en même temps, rompre avec leur idée de chercher la bonne réponse aussi bien que de porter un jugement de valeur (par exemple sur les religiosités anciennes). Pour les professeur-e-s, un tel engagement dans une démarche collective de questionnement se détache du partage du travail habituel entre le-la professeur-e qui sait et le-la chercheur-euse qui maîtrise l'enquête, et les élèves qui font des activités sans lien évident avec le sens. Ainsi c'est rompre avec le biais de ne concevoir l'explication que comme démystification. Le défi est de trouver les conditions pour faire apprendre sans conformer : nous référant aux sciences sociales, nous suggérons ici que la démarche est d'enseigner la règle du jeu, à nos étudiant-e-s, à nos élèves (Passeron, préface à Becker, 2004).

Le développement de travaux didactiques sur les faits religieux et leur enseignement vise à développer une recherche didactique sur les approches scolaires et sociales des faits religieux. Un axe à développer, passant par un travail en commun entre chercheur-euse-s, spécialistes des faits religieux, didacticien-ne-s et enseignant-e-s : l'école et la formation des enseignant-e-s permettent d'explorer les modalités de la vulgarisation, les formes et fonctions des récits (ceux liés aux croyances, aux pratiques) et du récit de l'enquête.

⁷ Plan académique de formation (PAF) pour les actrices et acteurs du second degré au niveau d'une académie (couvrant une région) et Plans départementaux pour les actrices et acteurs du premier degré (dans le département des Landes dans l'académie de Bordeaux : une formation en 2020-2021 pour les professeur-e-s des écoles sur la laïcité en cycle 1).

Un autre axe essentiel est celui d'un EFR fondé sur le développement d'un apprentissage critique dans la discipline support, comme portant des interrogations sur le *rapport aux savoirs* et le registre de factualité en jeu. Ce type de recherche mobilisant les SHS et des cadres théoriques en didactique comme celui de l'apprentissage par problématisation postule l'importance de l'épistémologie à mobiliser pour aborder le rapport entre le religieux et les religions, les finalités, les questions soulevées par les faits religieux à enseigner. Pas seulement l'épistémologie mais aussi la dimension sociale et langagière, ces deux dimensions étant développées par les laboratoires d'Anne Vézier et de Céline Piot. La distinction du croire et du savoir est vue comme une compétence critique et non comme une définition de principe.

À travers des cas travaillés en formation, des études empiriques de mémoires d'étudiant-e-s et des travaux plus théoriques sur les cadres à mobiliser et croiser, le développement des questions de recherche se fait à deux échelles :

- Sur le plan didactique de la discipline historique, analyse de contenus et enjeux d'un enseignement des faits religieux ; études empiriques pour identifier et analyser ce qui fait *problème* et *obstacle* à l'enseignement ou l'apprentissage de savoirs historiques.
- Sur le plan transversal de la culture professionnelle commune. À l'échelle de la recherche, les tensions entre éducation à la laïcité et enseignement historique des faits religieux ouvrent des questions encore peu traitées comme celles sur la légitimité et le processus de légitimation des recherches par un examen des tensions entre références (cf. ouvrage à paraître aux Presses universitaires de Bordeaux). Pour explorer cela, à Nantes par exemple, des ateliers ou séminaires et journée d'étude, ouverts aux étudiant-e-s, ont posé le principe organisateur suivant : sur la base d'une *interdisciplinarité restreinte* selon la définition de l'historien Bernard Lepetit, des enseignant-e-s, des formateurs-rices rencontrent des historien-ne-s comme Patrick Boucheron, Annliese Nef, John Tolan, Vincent Vilmain, Jean-Charles Buttier, l'anthropologue Philippe Gilbert, le sociologue Sébastien Urbanski, ainsi que des philosophes de l'éducation Michel Fabre, Céline Chauvigné ou un spécialiste du droit. À travers des exposés de recherches ou de situations scolaires, ces rencontres n'avaient pas comme but exclusif de transmettre des connaissances mais que chaque communauté fasse l'effort de comprendre le problème des autres. Ainsi ces travaux collectifs et pluridisciplinaires contribuent à spécifier les questions didactiques par l'examen de la tension entre transmission de valeurs et développement de capacités critiques des sciences sociales et historiques. La démarche trouve ici sa pertinence pour sortir d'un usage insuffisamment critique du fait religieux. Se trouvent ainsi questionnées les conditions d'une approche de la tension « éducation à »/ enseignement par un croisement entre SHS, didactique et travaux sur les *éducations à*.

Défis :

- La sécularisation et la laïcisation peuvent délégitimer cette didactique sous prétexte que le religieux ne serait plus un élément intéressant à étudier (exemple actuel au Québec de remise en cause du cours « éthique et culture religieuse », pourtant pluraliste).
- D'autres priorités peuvent supplanter cette didactique dans les curricula.

Chances :

- L'ouverture européenne et internationale peut provoquer des croisements fertiles.
- Une certaine convergence des didactiques par-delà les frontières, qui peut permettre des synergies.
- La recherche en sciences des religions reste dynamique et créative.

Perspective de ces études empiriques : travailler les enjeux des savoirs critiques émancipateurs, ce qui implique d'approfondir d'une part la perspective des sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, anthropologie) et de développer d'autre part la dimension comparative entre différentes approches didactiques au niveau international.

9 A quels projets de recherche participez-vous ?

Anne Vézier :

Projet ANR (Sylvain Doussot, Marc Ethier, David Lefrançois, Nadine Fink, Didier Cariou) : « Compétences critiques et enseignement de l'histoire »

Le projet vise à étudier les conditions du transfert des compétences disciplinaires scolaires en situation non disciplinaire alors que la dualité disciplinaire/transversal est une coupure radicale qui s'ignore. Dans l'enseignement de l'histoire, elle s'incarne d'une part dans ses deux finalités – intellectuelle et civique – largement admises par les curriculums et les enseignant-e-s mais dont l'articulation n'est pas questionnée, et d'autre part dans l'exercice de procédures critiques que les élèves doivent apprendre et dont l'usage serait indépendant des contextes et des savoirs.

Séminaire « Savoirs, Valeurs, Éducation » (CREN) : développer le cadre de la problématisation comme à même d'interroger le rapport entre savoirs et valeurs. L'hypothèse de développement des compétences critiques est particulièrement requise dans des champs mettant en jeu la production des faits dans la problématique du rapport entre savoirs et valeurs (laïcité, enseignement des faits religieux, questions socialement vives) (Vézier, 2018a).

Anne Vézier et Céline Piot :

« Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire : contextes d'établissements, enseignement de l'histoire, républicanisme critique » (ReDHISCO)

Le projet ReDHISCO a pour objectif de faire collaborer chercheur-euse-s en éducation, historien-ne-s, et philosophes afin d'éclairer les situations liées à la diversité sociale et culturelle en collèges et lycées. Celles-ci peuvent concerner les religions, la laïcité, les préjugés sur tel ou tel groupe culturel voire « ethnique ». Les historien-ne-s et philosophes discuteront la façon dont ces sujets sont concrètement abordés, avec des variations en fonction du public scolaire, des établissements, des territoires – ce que l'analyse sociologique permet de révéler. Les chercheur-euse-s en éducation, pour leur part, profiteront du contact avec les historien-ne-s pour mieux connaître les approches et outils mobilisables d'un point de vue pédagogique (enseignement des faits religieux, des questions vives). L'apport philosophique permettra de cadrer ces enjeux du point de vue des principes politiques : laïcité, démocratie, république.

Cela donne lieu à un dossier « École, religions, laïcité : perspectives comparatistes et interdisciplinaires » pour la revue *Les Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* coordonné par Sébastien Urbanski (U. Nantes), Didier Boisson (U. Angers) et Nathalie Bonini (U. Tours).

Charles Mercier :

YOUR (Youth and Religions in a global and a secular age). Projet 2017-2022 financé par l'Institut Universitaire de France.

Projet PRISME (Polarisation, reconnaissance, Inclusion, Segmentations dans les mondes étudiants). Projet université de Bordeaux qui vise notamment à interroger les identités religieuses des étudiant-e-s de l'université de Bordeaux, puis de d'autres universités.

10 Y a-t-il des projets de formation et/ou de recherche que vous souhaiteriez développer en lien avec l'enseignement sur les religions ?

Les projets exposés précédemment sont à poursuivre, et notamment celui d'étudier la possibilité de constituer différentes options d'enseignement comme champ de recherches en sortant du cadre national ou local spécifique. La rubrique initiée par la *Revue de didactique des sciences des religions* devrait apporter des premières réponses.

Exploitation en formation : la visibilité permettrait de développer en formation une présentation des approches différentes présentes dans les autres pays, ce qui serait un moyen d'ouvrir des possibles et de raisonner les choix opérés en France.

Pistes :

- La comparaison entre types de didactiques, leurs objets et leurs outils (en s'inspirant du programme de recherche en *didactique comparée*) serait intéressante pour questionner des évidences : le projet de l'école républicaine en France est un projet d'émancipation qui repose sur une distinction nette entre croire et savoir ; pourtant la recherche permet de donner des repères sur les prises de position divergentes faisant débat et d'identifier les conflits de normes. Porter un regard critique peut naître de pas-de-côté provoqués en regardant ce que font par exemple les sciences des religions en Suisse ou au Québec (Paquette, 2003). La finalité n'est pas nécessairement de renoncer à l'approche française mais de mieux comprendre ce que nous faisons en procédant de la sorte. Un projet de comparaison conduit aussi à travailler sur les approches diverses au sein d'un même système (cf ici entre Nantes et Bordeaux par exemple) et non sur la seule didactique de l'histoire (ou de la géographie).
- Constituer un réseau structuré et des réseaux locaux permettrait le travail à différentes échelles et tant l'identification que la circulation des travaux pourrait être un moyen.
- Si d'un côté la recherche dans les sciences de référence touchant aux faits religieux est bien développée et valorise ses résultats, d'un autre côté la recherche empirique sur l'enseignement des faits religieux a besoin de se développer à partir des problématiques des établissements. De quelles ressources ont besoin les enseignant·e·s ? Comment des élèves apprennent-ils des faits religieux ? Comment des enseignant·e·s, des élèves font-ils-elles entre la laïcité comme mode de régulation des conflits et la laïcité comme objet de conflits ? Ces enjeux apparaissent essentiels du point de vue du développement d'un savoir de nature critique et d'une compétence des élèves à discriminer entre la sphère du savoir et la sphère du croire. Ce qui permet l'apprentissage en matière de faits religieux et ce qui fait obstacle sont deux points à travailler. Sur ce point, les recherches sont insuffisantes et encore souvent ignorées par les recherches des sciences humaines et sociales.

Pour qu'une telle recherche se développe, elle a besoin de créer un espace commun pour croiser les questionnements et engager des travaux en tenant compte des besoins dans les établissements. Au-delà de l'école, la recherche sur la façon dont les faits religieux s'apprennent pourrait s'intéresser à d'autres lieux de formation.

11 Quelles autres spécificités sont importantes pour vous en matière d'enseignement et de recherche en lien avec les religions (par exemple, bilinguisme, numérisation, spécificités régionales ou nationales) ?

- La création d'une plateforme numérique permettrait la mutualisation de ressources, d'outils de formation, de mémoires de recherche d'étudiants.
- Un travail sur la relation entre la laïcité et les élèves allophones est en cours (Céline Piot), à partir de l'échelle territoriale (département des Landes). Cette approche renouvelle les recherches sur les élèves allophones d'ordinaire davantage portées sur la didactique du français langue de scolarisation. Il s'agira à la fois de s'ouvrir à l'interculturalité et aussi de se demander si la relation entre la laïcité et les élèves allophones est une question socialement vive. Cette recherche peut se développer à d'autres échelles (nationale, internationale).
- Développer l'ouverture culturelle.

12 Quelles sont les principales références théoriques (didactiques ou issues de disciplines de référence) qui guident la préparation de vos enseignements ?

Il existe une pluralité de références partagées, visant à fonder une approche didactique qui s'appuie sur l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines et sociales d'une part, et sur une attention portée aux pratiques langagières et aux positions énonciatives d'autre part.

Problématisation et Didactique de l'histoire

Borgeaud, Ph. (2015). *Aux origines de l'histoire des religions*. Paris : Le Seuil.

Saint-Martin, I. (2019). *Peut-on parler des religions à l'école ? Plaidoyer pour l'approche des faits religieux par les arts*. Paris : Albin Michel.

Debray, R. (2002). Qu'est-ce qu'un fait religieux ? *Études*, 397, 9, 169–180.

Allieu, N. (2007). Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie. Pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 1, 107–123. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1258>

Willaime J.-P. & Béraud, C. (dir.) (2009). *Les Jeunes, l'école et la religion*, Paris : Bayard.⁸

Avon, D., Saint-Martin, I. & Tolan, J. (dir.) (2018). *Faits religieux et manuels d'histoire : contenus, institutions, pratiques, approches comparées à l'échelle internationale*. Nancy : Arbre bleu.

Estivalezès, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : Presses universitaires de France.

Estivalezès, M. (2007). L'enseignement du fait religieux à l'École : un faux problème ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 93–105.⁹

Pille V., Bertram-Troost G. & Friederici M. (2009) (dir.). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*, Münster : Waxmann.¹⁰

Dargent, C. (2019). Recul du catholicisme, croissance des non-affiliés et des minorités religieuses. Dans P. Bréchon, F. Gonthier & S. Astor (dir.). *La France des valeurs : quarante ans d'évolutions* (p. 223–227), Fontaine : PUG.¹¹

QSV, „éducations à“

Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducation à »*. Paris : L'Harmattan.

Falaize, B. (dir.) (2018). *Territoires vivants de la République*, Paris : La Découverte.¹²

Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs. L'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*.

8 Des contributions très intéressantes qui permettent de faire le point sur le rapport des jeunes aux religions et à la laïcité, et les modalités de leur enseignement.

9 Cet article retrace l'histoire de l'enseignement du fait religieux en France et analyse l'expression de « fait religieux ».

10 Un livre, résultat du projet européen ReDCO, qui permet de croiser les perspectives sur l'enseignement des faits religieux, selon les pays européens.

11 Une mise au point récente sur l'évolution du paysage religieux français.

12 En opposition à l'ouvrage *Les territoires perdus de la République*.

Références à nos propres travaux

Vézier, A. (à paraître). « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque » et la recherche en didactique de l'histoire. Dans S. Lalaüe-Dulac, S. Doussot & Ph. Hertig, *La diversité des références pour l'enseignement et la recherche didactique. Le cas de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (chap. 5). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.¹³

Vézier, A. (2018a). Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : Enjeux d'une pédagogie du discernement. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.296414>

Vézier, A. (2018b). Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde. Dans D. Avon, J. Tolan, & I. Saint-Martin, *Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus-Pratiques-Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale* (p. 383–399). Nancy : Arbre bleu.

Vézier, A. (2019). Conclusion. Dans M. Fabre & L. Clavier, *Le religieux sans religion; Vivre et éduquer sans absolu ? (1850-1950)* (p. 209–222). Mont-Saint-Aignan : P.U. de Rouen et du Havre.¹⁵

Piot, C. (à paraître). La neutralité de l'enseignant laïque : quelles difficultés, quelles postures ? *Ressources : pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires* (dossier : « Peut-on enseigner une posture laïque ? » [revue en ligne, accessible à l'adresse <https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/ressources-pour-la-formation-l-ecole-et-les-apprentissages-scolaires-1408481.kjsp>]).

Mercier, Ch. & Warren J.-Ph. (dir.) (2016). *Identités religieuses et cohésion sociale, la France et le Québec à l'école de la diversité*, Lormont : Le Bord de l'eau.¹⁶

Mercier, Ch. (2016). Laïcités, écoles, intégration. *Études*, n° 4233, 43–53.¹⁷

Mercier, Ch. (à paraître). Le vocabulaire enfantin de la laïcité : une enquête auprès d'écoliers bordelais. Dans D. Koussens, Ch. Mercier & V. Amiraux (dir.). *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*, Paris : Classiques Garnier.¹⁸

A propos des auteur-e-s

Anne Vézier est Maîtresse de conférences Histoire et didactique de l'histoire, université de Nantes, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) ; Membre du Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), EA 2661 et chercheuse associée au Centre de recherches en histoire internationale et atlantique (CRHIA), EA 1163, Université de Nantes ; Co-directrice de l'Institut du Pluralisme religieux et de l'athéisme, IPRA (Maison des Sciences Humaines Ange Guépin). anne.vezier@univ-nantes.fr

Céline Piot est Maîtresse de conférences en Histoire et didactique de l'histoire à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) – Université de Bordeaux ; Membre du Laboratoire Épistémologie et Didactique des Disciplines (Lab-E3D) – EA 7441 ; Co-référente «Laïcité» de l'INSPE de l'académie de Bordeaux. celine.piot@u-bordeaux.fr

Charles Mercier est Maître de conférences en Histoire, HDR, université de Bordeaux, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), membre du LACES – EA 7437, membre junior de l'Institut universitaire de France. charles.mercier@u-bordeaux.fr

13 Examen de la question des références et des enjeux didactiques qu'elles impliquent au moment où l'enseignement des faits religieux en France est confronté à des tensions entre normes. Le point de vue de la recherche didactique permet d'analyser les débats dans leur rapport aux savoirs et de mettre en discussion la domination d'un point de vue global qui fait de la norme laïcité le cadre de l'analyse, au regard de la norme épistémologique.

14 L'analyse d'une situation d'enseignement en histoire sur le pluralisme religieux médiéval conduit à s'interroger sur les conditions pour remettre en cause la façon dont les élèves appréhendent les faits à partir de la valeur qu'ils donnent à la notion de tolérance. Avec cette étude, nous cherchons à construire des repères pour aider les professeurs à problématiser ces situations où valeurs et savoirs se trouvent en tension.

15 La conclusion propose de prendre en compte les repères produits par des analyses d'histoire des idées consacrées au moment 1850-1950, pour souligner le prolongement dans les problèmes et enjeux éducatifs d'aujourd'hui.

16 Un ensemble de contributions française et québécoise qui croisent les perspectives sur le rapport entre identités religieuses et école.

17 Une interrogation sur le lien entre laïcité scolaire, reconnaissance des identités convictionnelles, et sentiment d'inclusion.

18 Une étude sur les compréhensions enfantines de la laïcité.

Références

- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. La Documentation française. http://archives.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Pedagogie_de_la_laicite-web.pdf
- Borne, D. & Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris : Armand Colin.
- Borne, D. (2007). *Enseigner la vérité à l'école? : Quels enjeux?* Paris : Armand Colin.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- Doussot, S. (2018). La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative ?. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan, n° 17, *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, 127–147.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *L'enseignement des faits religieux*. (juin 2020). Texte récupéré du site Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid46675/l-enseignement-des-faits-religieux.html>.
- Paquette, E. (2003). Malaise dans la communauté universitaire. Que transmet-on lorsqu'on enseigne les sciences des religions ? *Religiologiques*, 27, 15–32. Récupéré du site de la Revue https://www.religiologiques.uqam.ca/27/27_015-032_Paquette.pdf
- Passeron, J.-C. (2004). Écrire, réécrire et « dire vrai » en sociologie. Préface à H. S. Becker (1986). *Écrire les sciences sociales*. Paris : Economica.
- ReDISCO, carnet de recherche [s.d.]. Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire. Récupéré du site <https://redisco.hypotheses.org>
- Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Urgelli, B., Guelladress, K. & Quentin, A. (2018). Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves : essai de modélisation des postures enseignantes. *Recherches en Éducation*, 32, 103–116.
- Vézier, A. (dir.). (2016). *La laïcité. Des repères pour en parler et l'enseigner*. Nantes : ESPE, accessible depuis l'adresse <https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/espace-laicite/laicite-des-reperes-pour-en-parler-et-l-enseigner-1402445.kjsp?RH=1225966441303>
- Vézier, A. (2017). Cadrer la laïcité. *Les Cahiers pédagogiques*. Hors-série numérique N°44, *Rencontrer le fait religieux à l'école dans les disciplines*.
- Vézier, A. (2018a). Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : Enjeux d'une pédagogie du discernement. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2964>
- Vézier, A. (2018b). Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde. Dans D. Avon, J. Tolan, & I. Saint-Martin, *Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus-Pratiques-Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale* (p. 383–399). Nancy : Arbre bleu.

Textes normatifs

Annexe à l'Arrêté du 28 mai 2019 modifiant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle, *Journal officiel de la République française du 7 juillet 2019*, récupéré du site du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/38/7/CADRE_GENERAL-Annexe_refeerentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf

Annexe Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle, à la loi JORF n° 0156 du 7 juillet 2019, texte 32, récupéré du site Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=KQxjoa_ax4fUB3QLICMaKoBa1y-KQb7uxasuWe2P12w .

Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », récupéré du site Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2019/5/28/MENH1910289A/jo/texte/JORF_n°0156_du_7_juillet_2019

Charte de la laïcité (2013), Circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013, *Bulletin officiel n° 33 du 12 septembre 2013*, récupéré du site <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo33/MENE1322761C.htm>

Code de l'éducation, art. L141-2 et L141-6, récupéré du site Légifrance <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524452/2000-06-22/>

Constitution du 4 octobre 1958, récupéré du site Légifrance https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000019240997/2008-07-25/

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, récupéré du site Légifrance <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>

Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, modifiée par LOI n°2016-483 du 20 avril 2016, récupéré du site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000032435294/2016-04-22/>

Loi n°2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Récupéré du site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp>

Projet de formation de l'INSPE de Bordeaux, récupéré du site insitutionnel <https://www.inspe-bordeaux.fr/devenir-enseignant>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015*, récupéré du site du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>