



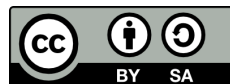
Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Hedfi, L. (2025). Enjeux didactiques autour de la posture de décentrement. Enquête dans une classe de jeunes adultes du Canton de Vaud (Suisse).

Zeitschrift für Religionskunde | *Revue de didactique des sciences des religions*, 13, 31–45.

[10.26034/fr.zfrk.2025.4015](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2025.4015)

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>



©Lara Hedfi, 2025

Enjeux didactiques autour de la posture de décentrement. Enquête dans une classe de jeunes adultes du Canton de Vaud (Suisse)

Lara Hedfi

Cet article a pour objectif de rendre compte d'une enquête menée au sein d'une classe d'un « gymnase » (élèves de 16 à 18 ans) du canton de Vaud (Suisse). Il porte d'abord sur les motivations des élèves dans leur choix de l'option complémentaire Histoire et sciences des religions et, surtout, de leur rencontre avec cette discipline, telle qu'enseignée dans cette classe. L'article est organisé en deux parties. Il aborde d'abord le profil religieux des élèves et, en interrogeant trois d'entre eux, montre que l'importance de la religion dans leur quotidien est source d'un intérêt de premier ordre pour cette option et pour la découverte d'autres systèmes de croyances. L'auteure s'est intéressée à comprendre si la conviction religieuse de ces élèves jouait un rôle dans leurs apprentissages, et en particulier dans l'apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, liée au « décentrement » et à la suspension de jugement de valeur. L'article permet de s'interroger sur l'obstacle didactique que représente la déconstruction des représentations des élèves et la manière dont ceux-celles-ci l'abordent, notamment lorsqu'il touche à leur propre foi. L'article présente aussi brièvement l'enseignement mené dans cette classe, faisant appel à la fois aux conflits socio-cognitifs et au métadiscours, et centré sur l'acquisition du « décentrement ».

Dieser Artikel hat zum Ziel, über eine Studie zu berichten, die in einer Klasse eines Gymnasiums (Schüler:innen im Alter von 16 bis 18 Jahren) im Kanton Waadt (Schweiz) durchgeführt wurde. Er befasst sich zunächst mit den Beweggründen der Schüler:innen für die Wahl des Zusatzfachs Geschichte und Religionswissenschaften und vor allem mit ihrer Erfahrung mit diesem Fach, wie es in dieser Klasse unterrichtet wird. Der Artikel ist in zwei Teile gegliedert. Er befasst sich zunächst mit dem religiösen Hintergrund der Schüler:innen und zeigt anhand von Interviews mit drei von ihnen, dass die Bedeutung der Religion in ihrem Alltag ein wichtiger Grund für ihr Interesse an diesem Wahlfach und für die Entdeckung anderer Glaubenssysteme ist. Die Autorin wollte herausfinden, ob die religiöse Überzeugung dieser Schüler:innen einen Einfluss auf ihren Lernprozess haben, insbesondere auf das Erlernen der Haltung eines religionshistorischen Forschungsansatzes, die mit „Dezentrierung“ und dem Aussetzen von Werturteilen verbunden ist. Der Artikel regt zum Nachdenken über das didaktische Hindernis an, das die Dekonstruktion der Vorstellungen der Schüler:innen darstellt, und darüber, wie diese damit umgehen, insbesondere wenn es um ihren eigenen Glauben geht. Der Artikel stellt auch kurz den Unterricht in dieser Klasse vor, der sowohl auf soziokognitive Konflikte als auch auf Metadiskurs zurückgreift und sich auf den Erwerb der „Dezentrierung“ konzentriert.

The aim of this article is to report on an enquiry conducted in a secondary schoolroom class (pupils aged 16 to 18) in the canton of Vaud (Switzerland). It focuses first on the students' motivations for choosing the complementary option of History of Religions and, above all, on their encounter with this subject as taught in this class. The article is divided into two parts. It first looks at the students' religious profiles and, by interviewing three of them, shows that the importance of religion in their daily lives is a major source of interest in this option and in discovering other belief systems. The text seeks to understand whether these students' religious beliefs play a role in their learning, particularly in acquiring the stance of the historian of religions, which is linked to 'decentring' and the suspension of value judgements. The article raises questions about the didactic obstacle represented by the deconstruction of students' representations and the ways in which they approach it, particularly when it touches on their own faith. The article also briefly presents the teaching method carried out in this class, which draws on both socio-cognitive conflicts and metadiscourse, and focuses on the acquisition of 'decentring'.

1 Introduction

1.1 Une enquête initiale auprès de la classe

L'option complémentaire (OC) Histoire et sciences des religions proposée aux élèves de 3^{ème} année maturité des gymnases vaudois attire chaque année près de 500 élèves. Il s'agit d'un enseignement de trois périodes hebdomadaires sur une année avec un examen oral faisant partie des examens finaux de maturité. En 2017, il s'agissait de la deuxième option complémentaire la plus choisie par les élèves après le sport (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, 2016–2017). L'intérêt manifeste des élèves de maturité des gymnases vaudois pour cette option m'a intriguée. Dans le cadre de mon stage professionnel, j'ai alors saisi l'occasion de mener une enquête¹ sur les profils des élèves que je suivais en stage, sur leurs motivations pour ce cours facultatif, sur leur rencontre avec la *discipline* Histoire et science des religions (HSR) et leur parcours d'apprentissage. Cette enquête a pris la forme d'un questionnaire² pour l'ensemble de la classe, puis d'entretiens individuels avec des élèves choisis à la suite de ce questionnaire.

L'idée de l'enquête menée pour le mémoire était d'évaluer comment les élèves étaient entré-e-s en contact avec la discipline HSR en analysant s'ils-elles s'étaient (ou non) approprié-e-s les enjeux principaux de la discipline, notamment le *décentrement*, la *recherche de rationalité interne* et la *suspension du jugement*³, éléments que j'estime constitutifs de la discipline comme outils méthodologiques permettant l'accès à d'autres visions du monde et qui forment ce que j'ai nommé la *posture de l'historien-ne des religions*.

En dépouillant le questionnaire, il est apparu que les élèves avaient mentionné cette *posture de l'historien-ne des religions*⁴ comme étant l'élément qui les avait le plus surpris (6 élèves sur 14), l'élément le plus difficile (10 élèves sur 14) et le plus pertinent (9 élèves sur 14 dont 3 qui soulignent la notion de suspension de jugement comme élément le plus pertinent). Par ailleurs, le décentrement et la suspension de jugement avaient été également souvent mentionnés comme une source de difficulté, ainsi que la nouveauté de la posture et le recours à des disciplines jusqu'alors inconnues, telles que la sociologie, l'anthropologie et la psychologie (approche interdisciplinaire).

Ce questionnaire m'a permis de découvrir le profil des élèves de cette classe et j'ai été surprise par le nombre d'élèves se déclarant croyant-e-s. Douze élèves sur les quatorze avaient reçu une éducation religieuse et une grande majorité (11 sur 14) se déclaraient croyant-e-s et pratiquant-e-s. Onze élèves ont déclaré avoir la foi et huit d'entre eux-elles avoir une pratique régulière (pratique de prières et/ou participation à des cérémonies d'une fois par semaine à une fois par mois)⁵. Lorsqu'ils-elles devaient décrire la place du religieux dans leur vie, cette importance a été soulignée par huit d'entre eux-elles : « la place du religieux est essentielle, fondamentale dans ma vie ; la place de Dieu dans ma vie est omniprésente ; croyante et pratiquante ; je crois en Dieu et je prie une fois par jour », par exemple. En gardant à l'esprit que quatre élèves n'avaient pas répondu au questionnaire et qu'il est probable que ceux-celles-ci aient été moins impliqué-e-s religieusement⁶, on peut tout de même souligner la présence forte du religieux chez les élèves de cette classe de l'OC⁷.

Partant de ce constat, je me suis intéressée à comprendre, pour cet article, si la conviction religieuse de ces élèves jouait un rôle dans l'apprentissage de la discipline, en particulier dans l'apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, caractérisée par le décentrement.

1.2 Contours de la posture de l'historien-ne des religions et déconstruction des représentations sociales

En observant l'enseignement reçu par les élèves durant cette année, il m'a semblé qu'au-delà des savoirs savants (Astolfi, 2008, 35–40) sur les religions, le cœur de l'apprentissage des élèves dans cette discipline résidait dans une méthodologie particulière. À mon avis, cette méthodologie est constituée de plusieurs éléments complexes qui forment ce que j'ai nommé la « posture de l'historien-ne des religions ». Cette dernière revêt au moins trois notions principales : la neutralité axiologique de Max Weber⁸, le décentrement en tant que détachement (Meylan, 2015, p. 92) et remise en question de nos représentations sociales, et finalement la recherche de rationalité interne (Gilbert, 2021).

1 Cette enquête a donné lieu à un mémoire professionnel auquel il sera fait référence dans cet article (Hedfi, 2022)

2 Ce questionnaire a pris la forme d'un Googleform anonymisé. Quatorze élèves sur dix-huit y ont répondu. Les élèves pouvaient mentionner en fin de questionnaire s'ils-elles étaient disposé-e-s à effectuer un entretien individuel de 45 minutes pour approfondir leurs réponses. Seuls huit élèves ont répondu positivement à ma demande d'entretien personnalisé.

3 Ces trois éléments feront l'objet d'un développement approfondi dans le sous-chapitre suivant.

4 Ce que j'entends par *posture de l'histoire des religions* sera longuement développé dans la suite de l'article.

5 Cinq élèves ont déclaré pratiquer occasionnellement (lors de fêtes ou d'événements particuliers) et sept respecter des interdits alimentaires et/ou vestimentaires.

6 Comme l'ont montré Elisabeth Ansen Zeder & al., les personnes issues de contextes multiculturels ou engagées socialement ou religieusement ont tendance à répondre plus facilement aux questionnaires portant sur l'enseignement du fait religieux (2020, p. 60).

7 Pour information, selon les statistiques de Roth & Müller de 2019, 67% de la population suisse se déclare croyants en un Dieu unique, en plusieurs Dieux ou en une sorte de puissance supérieure (p. 20) mais seulement 25,8% de la population participent à un service religieux de plusieurs fois par jours à une fois par mois et 43,4% pratiquent la prière sur les mêmes fréquences (p. 11–13).

8 Ce que j'ai nommé pour les élèves « l'absence de jugements de valeurs ».

Afin de mieux appréhender les enjeux didactiques autour de cet apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, je me suis appuyée sur un concept emprunté à la psychologie sociale, celui de « représentation sociale ». Il s'agit d'un « corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, et s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges » (Moscovici, 1976, cité par Audigier, 1988, p. 12). Ce concept est régulièrement utilisé en sciences de l'éducation et peut être mis en lien avec les « sens commun, pensée naturelle ou connaissances implicites » (Beitone, 2013, p. 118), le « savoir naïf » (Astolfi, 2008, p. 52–55) ou les « connaissances spontanées » (Giordan & Girault, 2001, p. 30–33). Il se compose à la fois d'un savoir construit, certes spontané, mais complexe et constitué d'informations organisées dans une certaine structure ainsi qu'une attitude positive ou négative du sujet face à l'objet. Ces représentations sociales sont à la fois « produits et processus » (Audigier, 1988, p. 12) dans le sens où elles sont mobiles et bougent au contact de nouvelles informations, entre autres, le savoir savant enseigné en classe. « Ces représentations sont composées notamment de l'expérience individuelle et familiale, de l'accumulation d'expériences et de savoirs par la tradition et véhiculées par la communication, des médias et finalement de l'enseignement » (Audigier, 1988, p. 14).

Ce concept de représentations sociales me paraît particulièrement pertinent pour comprendre les apprentissages effectués par les élèves en termes de décentrement, de recherche de rationalité interne et de suspension du jugement lorsqu'on parle de « religions ». En effet, les « religions », en tant qu'elles participent à la construction d'une vision du monde⁹ partagée par une communauté, sont productrices d'identité, de valeurs éthiques et sociales et de sens. Elles inscrivent l'individu dans une communauté qui fonctionne, du moins en grande partie, selon des règles édictées par le discours religieux. Dès lors, on peut supposer que les connaissances naïves, les pré-acquis des élèves croyant-e-s et pratiquant-e-s en matière de religion sont importants et doivent certainement constituer ce que J.-C. Abric a appelé le « noyau figuratif » (cité par Beitone & al., 2013, p. 120). Ce noyau figuratif est décrit par Abric comme le cœur des représentations sociales d'un individu, particulièrement difficile à modifier. En effet, ce noyau est le centre d'un savoir « naïf » qui a été naturalisé, à savoir détaché de son origine culturelle qui, par conséquent, en devient universel, indiscutable et incontestable – caractéristiques de la plupart des discours religieux. « Dans la dernière phase du processus d'objectivation, le schéma figuratif, totalement détaché de la théorie initiale, devient élément d'une réalité. Ce noyau figuratif acquiert alors un statut d'évidence qui le rend « non discutable » : il se naturalise » (cité par Beitone & al., 2013, p. 118).

Les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central (ou « noyau structurant ») constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. Ce noyau est, dans la représentation, l'élément qui va le plus résister au changement. Mais en conséquence, toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation. (Beitone & al., 2013, p. 119)

L'idée était ainsi de saisir si certains obstacles (Chevallard, 1992, p. 85–88) rencontrés par les élèves dans l'acquisition de la méthodologie de l'HSR étaient liés à leurs représentations sociales sur les religions et en particulier à ce « noyau figuratif ». J'ai cherché à comprendre si les difficultés exprimées par les élèves en termes de décentrement et suspension de jugement étaient causées par le fait que ces compétences supposaient de mobiliser ce « noyau central » particulièrement difficile à modifier en raison de sa naturalisation.

1.3 Démarche

À travers des entretiens individualisés, j'ai cherché à savoir si l'un des obstacles didactiques majeurs de l'HSR était effectivement la déconstruction de représentations sociales naturalisées à l'image du « noyau figuratif ». Par la même occasion, j'ai pu évaluer la conscience didactique développée dans ces cours par ces élèves au travers de leurs réponses.

Seul-e-s huit élèves ont accepté de participer à l'entretien individuel et parmi eux-elles, uniquement des élèves ayant apprécié l'enseignement dispensé et ayant de bons résultats aux tests. J'ai sélectionné trois élèves qui avaient relevé dans le questionnaire l'importance et leurs difficultés autour du décentrement et de l'absence de jugement. Cet échantillon ne prétend donc à aucune représentativité.¹⁰ Ces trois élèves étaient également issu-e-s de différentes traditions religieuses : une élève se déclarant musulmane sunnite issue d'un couple mixte (parent 1 suisse, protestant-e et parent 2 originaire d'un autre pays, musulman-e) – ci-dessous *élève 1*, un élève se déclarant catholique, né en Suisse, de deux parents catholiques né-e-s dans un autre pays – ci-dessous *élève 2* – et une élève copte ayant passé une partie de son enfance dans le pays d'origine de ses parents et ayant grandi dans une éducation religieuse relativement stricte – ci-dessous *élève 3*.

⁹ Je reprends ce concept à Robert Redfield cité par Firth (s.d.). « R. Redfield se fit l'apôtre de la notion de vision du monde, c'est-à-dire les conceptions caractéristiques d'une population, les catégories qui lui servent à classer et apprécier tous les phénomènes, y compris les actions humaines ».

¹⁰ J'avais l'intention d'interroger un-e élève non croyant-e mais aucun-e élève de cette catégorie n'a accepté l'entretien.

2 Un intérêt pour l'altérité

2.1 Rôle de la conviction religieuse

Pour une majorité des élèves et en particulier les trois élèves interrogé·e·s, leur conviction religieuse a été évoquée comme la raison principale de l'intérêt pour cette option. En effet, ils-elles considèrent la religion comme constitutive de leur « vision du monde » et de leur identité et voient donc un intérêt pour étudier cette matière. Ainsi, l'élève 1 nous explique comment sa foi a joué un rôle prépondérant dans son intérêt pour la découverte des religions d'autrui.

Élève 1 : étant donné que pour moi, la religion est présente, j'avais vraiment cette envie d'approfondir ça, de regarder un peu comment ça se passait chez les autres aussi. Je me rappelle quand j'ai vu « histoire des religions » sur la feuille des options complémentaires, je me suis dit, ça peut être intéressant. Et je pensais à ce moment-là : « oui, je suis croyante, mais pourquoi pas ? » Et puis après, je suis venue voir la présentation de l'OC, c'était l'enseignant qui présentait. Et là, je me suis dit OK, vraiment j'ai envie d'y aller.

Cette autre élève affirme également que « être dans la religion » l'a amenée à choisir cette option. Selon elle, si on n'est pas croyant·e, on ne peut pas trouver de l'intérêt pour les religions car, selon elle, la religion a un impact important, notamment sur la culture. C'est donc sa propre foi qui l'a poussée à vouloir en savoir plus sur les autres religions.

Élève 3 : si je n'étais pas dans la religion, de base, ça ne m'aurait pas intéressé. Je n'aurais pas vu l'intérêt de ce cours parce que, du coup, pour moi, la religion, ça ne représenterait rien. Oui, je pense que j'aurais plutôt pris ça comme de la superstition ou quelque chose comme ça, car je n'aurais pas vu l'intérêt et ça ne m'aurait pas intéressé, du coup, de découvrir les autres.

Cette élève cherche aussi à comprendre l'athéisme auquel elle est confrontée en Suisse et qui lui paraît particulièrement étrange étant née dans un pays où la composante religieuse est omniprésente et l'appartenance religieuse des individus constitutive d'une structure sociale.

Élève 3 : je n'ai toujours connu que ma religion et quand je suis venue ici, j'ai vu qu'il y avait des musulmans, qu'il y avait même des athées. Il y avait d'autres religions et j'ai toujours voulu savoir pourquoi ils croyaient à ça. Et enfin, c'est vrai qu'on m'a toujours « mis » dans ma religion, donc pour moi, c'est quelque chose de normal. Je voulais comprendre la religion des autres pour aussi mieux comprendre leurs visions, leurs points de vue sur le monde. Et parce que, c'est vrai qu'une religion, ça caractérise aussi beaucoup une personne, c'est à dire que sa religion, elle va « revenir » sur sa personne. Et donc c'était aussi pour ça que je voulais venir dans ce cours, pour mieux comprendre ça.

Chercheuse : dans votre idée, c'est pour mieux comprendre les autres, dans un exercice intellectuel ?

Élève 3 : [c'est] plutôt la manière de vivre dans la société. Ça m'intriguait aussi, parce que, du coup, je reviens dessus, mais je suis très croyante et, du coup, il y avait des personnes qui étaient athées. Je voulais comprendre pourquoi elles l'étaient. Qu'est ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à comprendre les autres religions ? Parce qu'il y a des gens qui rejettent la religion.

Si les élèves font un lien entre leur propre foi et leur intérêt pour l'OC HSR, ils-elles expriment en même temps un intérêt pour la découverte des autres religions, ce qui implique un mouvement préalable de ces élèves vers le décentrement, lors du choix porté sur cette option.

2.2 Intérêt pour la découverte des religions d'autrui

L'élève 3 verbalise avec précision le fait que sa foi est le moteur qui la pousse à s'intéresser aux religions des autres. Elle ajoute :

C'est parce que moi, j'étais dedans, que je voulais approfondir [...] ce qu'on m'a enseigné, avoir un autre point de vue et découvrir ceux des autres. Pour comprendre leur culture aussi parce que la religion, ça impacte aussi sur la culture.

Pour elle, comme pour ses deux autres camarades, comprendre l'Autre au travers la compréhension des contenus religieux est intéressant et lui permet de mieux savoir comment vivre les uns avec les autres dans une société où l'on est régulièrement confronté à des personnes d'autres croyances.

Élève 1 : Et par rapport au fait d'être tolérant, je trouve ça m'a aussi aidée. [...]. Parce que, quand on est dans un milieu très croyant, on ne nous incite pas du tout à aller regarder les religions des autres ou alors on utilise les exemples des autres religions pour mettre en avant sa propre religion dans des discours du type : « Les autres, ils font comme ça. Mais c'est faux. Eux, ils pensent comme ça, mais il ne faut pas faire comme cela ». Et dans cet enseignement, on voit des faits. C'est un environnement neutre pour moi qui me permet de me dire : « il y a ça, et puis il y a ça, il n'y a pas de juste, il n'y a pas de faux ». [...]. Et du coup, ça m'a aussi permis d'être un peu plus ouverte. Je l'étais déjà, mais ça m'a vraiment permis d'admettre que chacun pratique sa religion. [...]. Si j'ai une copine qui est juive, je saurais comment me comporter vis à vis d'elle ou même vis à vis des gens en général. Il y a des choses que l'on juge acceptables, d'autres pas. On essaie de comprendre comment ils pratiquent leur religion, leurs croyances, par exemple les religions polythéistes. On a de la peine à comprendre, parfois, comment on peut croire plusieurs choses [...]. Parce que souvent on voit le monde depuis notre vision à nous. Mais peut-être que les gens qui sont d'une autre religion ou qui ont une autre spiritualité, ils voient le monde totalement différent, pensent différemment. Et du coup, pour moi, c'est quelque chose d'important.

Dans cet extrait, l'élève exprime avec vivacité qu'elle considère la compréhension des croyances d'autrui comme une clé essentielle pour adopter des attitudes plus adéquates avec les autres. Selon elle, sortir de sa vision du monde et comprendre d'autres visions du monde est important et l'OC devient pour elle un outil lui permettant de développer de nouvelles compétences psycho-socio-culturelles. L'OC lui apporte non seulement des savoirs sur des contenus religieux, mais surtout un savoir-être.

Élève 2 : Enfin comprendre les autres religions, ça permet aussi après de comprendre comment certaines personnes réagissent et les interactions qu'on peut avoir avec eux.

Chercheuse : Du coup, ça changerait comment vous allez agir avec ces personnes ?

Élève 2 : Oui. Et [en apprenant], on est moins ignorant et on risque moins de dire des choses qui sont éloignées de la réalité. On est plus conscient de ce à quoi on se confronte. [...]. Et puis, c'est plutôt pour moi, être une meilleure personne. [...]. Déjà parce que ça m'apporte également pour l'interaction avec les autres. Et si les autres personnes également s'intéressent à la religion, je vois que du positif. Si on me pose des questions, par rapport à ma religion, je répondrai. Je trouve que c'est bien que les gens s'intéressent.

Ici l'élève conçoit l'apport de l'OC HSR en tant que connaissances qui favorisent, à ses dires, les interactions « positives » entre personnes de différentes religions. Il mentionne néanmoins l'importance de porter de l'intérêt réciproque pour autrui. La troisième élève expose un apprentissage du même type :

Élève 3 : C'est vrai que j'en parle beaucoup avec ma mère, de l'histoire des religions. Elle me dit que c'est une bonne chose, ça me permettra de connaître les autres religions et d'être plus ouverte. Parce que c'est vrai qu'à l'époque je n'étais pas très ouverte. Je n'avais pas cette ouverture d'esprit, je n'arrivais pas à comprendre les autres et ça m'a vraiment, non mais ce cours, ça m'a beaucoup servi dans ma vie. Ce cours, je trouve dans l'ouverture d'esprit parce qu'il y a l'ouverture d'esprit dans la religion [auquel on participe], mais il y a aussi dans autre chose. Et ça m'a vraiment beaucoup, beaucoup apporté.

Il semble donc que la découverte de l'Autre, aussi par le biais de rencontres lors des visites de lieux de culte, par exemple¹¹, permette, selon les élèves, d'être plus tolérant envers des personnes ayant d'autres croyances que les leurs. Cette envie de développer des compétences « psycho-socio-culturelles » s'est retrouvée chez les trois élèves interrogé-e-s qui ont tout-e-s exprimé-e-s leur motivation pour l'HSR autour de l'envie d'être « meilleur-e », plus ouvert-e, plus tolérant-e (développement d'un certain savoir-être). Cette découverte n'est pourtant possible que par l'absence de jugement et la recherche de sens. C'est en voyant qu'il existe une logique interne ailleurs que les élèves disent pouvoir accepter et tolérer les personnes appartenant à d'autres religions.

2.3 Une option « qui parle du présent »

Selon les élèves, cette discipline est particulière et porteuse de sens car elle est directement « connectée à la vie ». L'élève 1 nous dit que cet enseignement touche à la vie : « on parle de la vie ». Il semble que l'HSR soit proche des préoccupations des jeunes, peut-être parce qu'ils-elles sont à la fois en quête d'identité et de mise en lien avec autrui et le monde qui les entoure. Pour eux-elles, la compréhension des contenus religieux représente un élément essentiel de la vision du monde « autre » et donc la possibilité même d'entrer en contact avec l'Autre. De plus, ils-elles voient cette discipline comment abordant des enjeux de la vie quotidienne (« ce qui est social »), actuels (« on parle de ce qui est présent »). Cette discipline permet de s'intéresser à certaines questions sociales vives en donnant des outils pour ne pas être submergés par l'émotionnel et les jugements hâtifs.

11 L'élève 1 cite le rôle des visites : « Quand j'y réfléchissais seule, je n'avais pas de logique. Mais quand on nous explique, quand on voit l'aspect théorique et ensuite l'aspect de la pratique, quand on fait des visites, par exemple quand on a visité la synagogue, on comprend mieux et je trouve que c'est bien. Je pense que ça a joué un rôle. »

Élève 1 : En fait tout ce qui touche à la société, ça m'intéresse. Tout ce qui est social. Du coup, c'était la seule option qui touchait à ça. Et il y avait aussi cette dimension, aussi, spirituelle. Donc c'est pour ça que ça m'a vraiment attiré, particulièrement parce qu'on parle de la vie, on ne parle pas de sujets précis, on ne parle pas de ce qui se passait dans le passé ni dans le futur. On parle de ce qui est présent et on parle surtout du côté vivre-ensemble. C'est surtout ça qui m'intéresse. C'est le côté social qui touche à ce qui est maintenant.

Ils-elles en retirent un savoir-être constituant en une attitude à adopter dans leur vie en général avec les autres : « apprendre la tolérance, l'ouverture d'esprit, le bagage de posture ». Il semble que cet enseignement les ait transformé-e-s dans un sens positif et contribue à la construction de leur identité.

2.4 Intérêt pour une vision externe et « objective » sur sa propre religion

Finalement, on peut relever l'envie de ces élèves d'accéder à un discours expert et externe sur leur propre religion comme source de motivation pour l'OC HSR.

Élève 3 : Et je voulais aussi comprendre ce point de vue, avoir un avis extérieur. Parce que c'est vrai que, quand on va dans les écoles à l'église, on va toujours nous exposer le point de vue à l'intérieur de la religion. Donc je souhaitais trouver quelqu'un qui était neutre et qui allait au-delà de ça, qui n'était pas dedans pour avoir un avis plutôt objectif là-dessus. Et c'est ça qui m'intéressait le plus.

Ici l'enseignant est vu comme neutre et dispensateur d'un discours externe et scientifique, « allant au-delà du discours interne » sur sa religion. Elle qualifie également ce discours externe d'objectif et porte de l'intérêt à connaître ce discours-là.

Élève 1 : Je pense que ma foi joue un rôle dans le sens où j'ai une foi assez ferme. Je dirais que je suis très croyante. J'essaie d'être la plus pratiquante dans la mesure du possible et du coup, aussi, je pense que le fait de voir *aussi* une autre vision que celle de ma propre religion, de voir comment les gens voient ma religion de l'extérieur, cela m'intéresse. Je ne sais pas comment dire, mais, ce côté aussi, de se dire voilà, *moi j'ai ma religion*.

On retiendra de ces deux extraits que ces élèves expriment un intérêt pour prendre de la distance par rapport au discours interne véhiculé au sein de leur communauté religieuse et connaître le discours scientifique, « objectif », sur leur propre croyance. Cet intérêt pour le savoir savant sur leur religion est remarquable et typique d'élèves qui ont un intérêt réel pour le savoir académique en général.

Les motivations de ces élèves dans leur choix pour l'OC HSR se retrouvent dans trois dynamiques : d'une part l'intérêt général pour les religions en raison de leur conviction religieuse, d'autre part, l'envie de découvrir d'autres systèmes religieux et de comprendre les croyances d'autrui et finalement l'envie de connaître le point de vue extérieur et académique sur leur propre religion. De plus, ils-elles ont envie de développer un savoir-être d'ouverture et de tolérance vis-à-vis d'autres croyant-e-s et expriment, en outre, la nécessité de comprendre la logique des pratiques et des croyances d'autrui pour pouvoir les accepter et les tolérer. Or la recherche de rationalité n'est accessible que par une posture décentrée qui implique de sortir de sa logique interne. Ici ce décentrement semble s'effectuer relativement facilement, mais on n'oubliera pas que ces discours sont tenus en fin d'année après avoir exercé près d'un an cette compétence en classe.

3 Décentrement et recherche de rationalité : un défi intellectuel pour les élèves

Dans le questionnaire rempli par les élèves pour la réalisation de mon mémoire de fin d'études, une majorité des jeunes ont qualifié la posture de décentrement de « difficile ». Elle représentait un obstacle, comme le montre ces extraits du questionnaire :

Au début je ne comprenais pas comment faire pour se décentraliser (sic) ; le décentrement est difficile lorsque cela touche notre religion ; la difficulté principale est de prendre une posture neutre et critique sur les religions ; ce n'est pas toujours facile de sortir du sujet et d'avoir un point de vue externe et critique ; rester neutre sans juger, mon œil d'occidental peine certaines fois à rester sans jugement.

Afin de comprendre la place du décentrement dans les propos des élèves, il est nécessaire de présenter l'enseignement particulier et spécifique reçu par les élèves durant l'année.

3.1 Un enseignement axé sur l'apprentissage du décentrement

L'enseignement dispensé dans cette classe d'OC a mis une emphase évidente sur le travail autour des représentations sociales en amenant les élèves à prendre conscience de leur propre ancrage socioculturel dans l'objectif de le dépasser. L'apprentissage du « décentrement », outil méthodologique indispensable de la rationalité des sciences humaines a été particulièrement travaillé. L'enseignant n'avait pourtant pas comme objectif principal d'inculquer aux élèves une « neutralité » qui serait perçue comme « objective » et qui mettrait le discours scientifique au-dessus du discours métaphysique mais cherchait à susciter chez les élèves le dépassement des clivages vrai/faux, croyant/non-croyant, réel/imaginaire, primitif/scientifique en s'ouvrant à l'équivocation c'est-à-dire à l'égale dignité des voix (qui n'est pas leur équivalence)¹². L'enseignement s'articulait autour de notions fondamentales, telles que « croyance » *versus* « savoir »¹³ ou « normal » *versus* « anormal ». Ces notions, malgré le fait qu'elles permettent de rendre la réalité sociale intelligible doivent impérativement être « dénaturalisées » (Beitone & al., 2013, p. 127) pour permettre aux élèves de naviguer au sein de visions du monde très différentes sans poser de jugement de valeur et en y cherchant une rationalité interne (Gilbert, 2021). L'enseignant a travaillé avec les élèves à interroger *d'où* on parle, à dévoiler les contextes sociaux, économiques, épistémologiques qui construisent les discours. Il a présenté les « horizons » d'énonciations en les modalisant. Ce métadiscours¹⁴ (Efklides, 2006) devait permettre à l'élève d'appréhender ce qu'ils-elles étaient en train de faire en termes de méthodologie et de positionnement (Welscher, 2015). L'élève devait ainsi pouvoir prendre conscience de la diversité des visions du monde qui façonnent la manière d'appréhender tant les phénomènes que les discours et qui donnent du sens aux pratiques et aux « croyances ». Cet apprentissage s'est effectué par la confrontation graduelle des élèves à des conflits sociocognitifs (Beitone & al., 2013, p. 125), leur permettant d'acquérir petit à petit des compétences nouvelles de décentrement dans un accompagnement de l'enseignant prenant la forme d'un cours dialogué, d'un jeu de questions-réponses. L'enseignant a décortiqué avec eux-elles leurs réactions premières en leur montrant la naturalisation de leurs conceptions. Il visait la prise de conscience des élèves de leur jugement *a priori* et de l'ancrage socioculturel dans leur façon d'appréhender le monde. Il a verbalisé la démarche, l'objectif de déconstruction ainsi que l'objectif final du décentrement. Les élèves ont ainsi effectué au cours de l'année un parcours pour déconstruire pas à pas leur savoir « naïf » et acquérir une posture plus complexe faisant appel à plusieurs compétences méthodologiques (décentrement, recherche de rationalité, suspension du jugement) qui lui permettent de naviguer dans d'autres visions du monde.

Les différentes thématiques abordées durant l'année ont rythmé ce parcours en débutant par les mythes et les rites, en passant ensuite par trois religions monothéistes – judaïsme, islam et christianisme – puis par un travail de groupe sur les enfants-sorciers en terminant sur le bouddhisme. Durant le deuxième semestre, l'enseignement a également abordé des thématiques spécifiques selon le souhait exprimé en début d'année par les élèves. Cette année-là, il s'agissait du chamanisme et du vaudou. Dès la première thématique, les élèves se sont vu-e-s confronté-e-s à la pratique de rites qui sont *a priori* choquants pour la vision occidentale, notamment certains états de conscience modifiés. Cet exercice du conflit sociocognitif est monté en crescendo au fil des thématiques en passant par exemple par l'étude de la radicalisation en islam ou par un exercice de groupe sur les enfants désignés comme « sorciers » dans certaines communautés africaines et qui sont, soit abandonné-e-s par leur famille même très jeunes ou menacé-e-s de mort. Le cours s'est terminé par l'étude du bouddhisme qui, s'il est loin de constituer un contenu choquant, implique pourtant, pour la plupart des élèves, une prise de distance par rapport à leur vision du monde pour tenter de comprendre la doctrine bouddhiste, et notamment ce que signifie l'ego comme ultime illusion.

La didactique mise en place pour favoriser l'apprentissage du décentrement a donc fait appel à plusieurs composantes. Premièrement, les élèves ont été confronté-e-s à des contenus dérangeants appelés ici « conflits socio-cognitifs » provoquant une prise de conscience de leur ancrage socioculturel et ainsi la dénaturalisation du noyau figuratif. Cet exercice est accompagné de l'exigence de la suspension du jugement. Les contenus présentés sont venus volontairement heurter les représentations sociales du « normal », du « rationnel », du « logique », de l'« acceptable » afin de travailler en profondeur la compétence de décentrement.

Élève 1 : On a commencé avec le premier thème, c'étaient les mythes et les rites. Alors là, ça m'a un peu choqué parce qu'il nous a montré vraiment des rites qui ne sont pas communs à nous. Très vite le prof a su nous faire comprendre qu'il ne fallait pas juger, que pour nous c'était bizarre, voire que c'était intolérable, qu'on ne pouvait pas faire ça ici. Mais très vite, on regardait ça... On était un peu choqué. Mais voilà, c'était cool, on découvrait des trucs. Après, c'est vrai que c'était un peu difficile au début.

12 Pour une vision complète de la didactique de l'enseignant, voir Welscher (2015). Cité avec l'accord donné à l'auteur.

13 Ce duo est à comprendre dans un sens normatif où le savoir serait érigé en tant que normes de connaissances. Le savoir serait alors équivalent à la vérité et la croyance à l'illusion ou la fausseté : « Moi je sais, lui il croit ».

14 Le métadiscours en didactique aide à rendre explicite les processus de pensée, la méthodologie utilisée et les structures du contenu.

Deuxièmement, l'enseignement s'est focalisé sur la prise de conscience par les élèves qu'il existe une logique interne aux contenus présentés et les a fait travailler à la recherche du sens dans ces contenus. Ces contenus consistaient par ailleurs en une découverte d'éléments inconnus des élèves, ce qui les forçait ainsi à sortir de leurs habitudes et de leur zone de confort. L'élève 1 exprime bien cette difficulté d'apprendre une méthodologie exigeante au début du cours tout en découvrant des contenus totalement étrangers à son monde.

Élève 1 : Déjà, ce sont des trucs dont on n'avait jamais entendu parler. On découvrait la matière et, en même temps, on découvrait la méthode. Du coup, c'était difficile, je trouve. En fait, ce sont des trucs que personne ne nous montre. Personne ne parle de ça. Et de nous-mêmes, on ne va jamais aller regarder des rituels de sacrifice en Inde ou au Pakistan. C'était vraiment la découverte. Et en même temps, on devait essayer quand même de se positionner, de trouver un sens à ça et caetera. C'était un peu difficile, mais ensuite ça a été. Dès le début, personnellement, j'ai adoré cette option.

Lors des entretiens, la nouveauté et le challenge intellectuel que représente cette posture de décentrement est ressortie à plusieurs reprises. Les élèves ont aussi mis en perspective les changements opérés depuis le début de l'année. Ils-elles se disent plus aptes à adopter cette posture décentrée après plusieurs mois de cours.

Élève 3 : Si [le cours avait eu lieu sur le bouddhisme avait eu lieu] au début ou avant le cours, oui je pense que je n'aurais pas voulu comprendre. Mais maintenant, c'est vrai que j'arrive à mieux accepter d'apprendre ces religions-là. Je me dis que tout le monde est un peu différent, qu'on a tous nos propres... J'ai vu qu'il y avait dans chaque religion, comment dire... une logique. Je pensais avant... Je ne pensais pas que les autres religions pouvaient avoir une certaine logique, si je peux dire ça comme ça. Et c'est vrai qu'avec ce cours, j'ai vu qu'il y avait toujours des choses qui étaient très... Je ne sais pas comment dire, mais en tout cas, ça m'a changé ; ça a changé mon point de vue sur les autres religions, c'est sûr.

Grâce à l'enseignement reçu, cette élève se dit capable de percevoir une rationalité dans les autres religions – ce qu'elle considérait comme quelque chose d'impossible avant le cours : « je n'aurais pas *voulu* comprendre », « j'arrive mieux à *accepter d'apprendre* » ; « ça a changé mon point de vue sur les autres religion » dit-elle. Son attitude vis-à-vis du sujet¹⁵ a profondément évolué et créé un espace dans lequel elle a pu dès lors se saisir d'une autre vision du monde pour la comprendre et l'étudier. On voit qu'elle a remis en question son savoir naïf qui consistait à penser que les autres religions n'avaient pas de sens. Elle peut ainsi s'ouvrir aux connaissances sur les autres religions et leur accorder une logique interne, un sens.

Finalement, la didactique de l'enseignant a permis aux élèves interrogés d'adopter une posture décentrée tout en étant conscient de la démarche. Le discours et la réflexion métacognitive sur la méthodologie et les enjeux liés à cette posture ont ponctué chaque moment de conflits socio-cognitifs, permettant aux élèves d'accéder à une conscience disciplinaire particulièrement fine. On la découvre dans ces extraits via leurs facultés à verbaliser leur processus d'apprentissage et la méthodologie de l'HSR. On voit qu'ils-elles sont conscient-e-s des enjeux autour de la question de la rationalité interne et du décentrement. Cette posture de décentrement faisait partie des critères lors des évaluations, quand les élèves ont été amené-e-s à sortir de la simple *description* de connaissances sur le « religieux » pour *problématiser* des enjeux.

Élève 1 : Le test [sur l'Islam] était simple [...] parce qu'on en avait eu deux autres, avant. En fait, le professeur m'avait fait la critique que j'avais fait du catéchisme. Il m'a dit que c'était dommage, parce que si j'avais juste été un peu plus critique... J'aurais dû me positionner un peu en dehors de cette position de description en fait. Et, du coup, il m'avait dit : « Voilà, vous faites un peu trop de catéchisme et tout. Essayez de vous positionner un peu plus en dehors et de questionner et de problématiser les choses ». Mais ça, je n'avais pas du tout compris. Et ensuite, après, avec le débat sur l'Islam, j'ai compris qu'en fait il ne s'agissait pas de décrire la religion en tant que telle, mais plus de se positionner dans la voie d'un regard extérieur.

Chercheuse : Et à votre avis, pourquoi est-ce que c'était difficile au début ?

Élève 1 : Je ne sais pas, à aucun moment, on problématiser des faits de religion. Quand on fait une dissertation, on va problématiser un sujet global. Par exemple, qu'est-ce que le mensonge, c'est bien oui ou non ? Ça va. Enfin, pour moi, ça, ce sont des choses qu'on peut problématiser. Mais après, problématiser des faits religieux, ce n'est pas quelque chose qu'on fait tout le temps. On n'a jamais fait ça. Et du coup, c'est vrai qu'au début, c'était difficile de se mettre dans cette mécanique de critique. En fait, pas de décrire, mais plutôt de décrire *pour qu'on puisse se questionner*.

15 Élément faisant partie des représentations sociales (Audigier, 1988, p. 12).

Cette élève met en perspective un champ de tension spécifique à la HSR au sein de laquelle on ne demande pas à l'élève son avis ou un jugement mais où l'élève doit aller plus loin que la simple description des connaissances acquises. Elle décrit cette rencontre avec l'HSR comme un processus d'apprentissage travaillant l'appropriation pas à pas de la posture enseignée de décentrement au travers des tests. Elle accède donc petit à petit à la double exigence de l'HSR, celle de s'appuyer sur une description la plus objective possible des faits tout en posant un questionnement critique dénué de jugements de valeurs : « On décrit quelque chose et puis on se pose une question ».

Chercheuse : Est-ce que le fait que [le décentrement] soit lié à un phénomène religieux, ça change quelque chose ?

Élève 1 : Un peu, parce que, par exemple pour les autres matières, on nous demande de donner notre avis. Mais dans l'histoire et sciences des religions, on ne doit pas dire ce qu'on pense, on doit juste...En tout cas, dans les tests, on doit juste questionner. « Comment vous décririez ça et qu'est-ce que vous pouvez en dire ? ». On décrit quelque chose et puis on se pose une question. Oui, dans quelle mesure ça peut engendrer des difficultés pour la personne qui est pratiquante ? Ou ce genre de choses... Et ce sont des choses auxquelles on ne pense pas vraiment. Par exemple, moi j'ai surtout découvert ça sur le judaïsme, parce qu'ils ont beaucoup, entre guillemets, de contraintes religieuses. On se posait la question, du coup, comment ça se passe dans la vie de tous les jours pour que le croyant ne soit pas dans une difficulté extra¹⁶ ? Et c'est une question qu'on ne se pose pas avant d'avoir ce cours, on ne se pose pas ces questions-là. On ne dit pas « comment ils font ? », on dit juste : « ben c'est leur religion ! ». Du coup, c'était nouveau et c'était particulier aussi. La position qu'on doit avoir, d'être neutre, mais de quand même émettre une question de problématique.

Chercheuse : Et donc, pour vous, votre foi ne fait pas obstacle à ce positionnement ? Ça a été relativement facile ?

Élève 1 : Je pensais que ça allait être un peu délicat mais non, parce qu'en fait, j'ai su justement adopter cette posture. Et là, cette posture extérieure à ma religion, je ne me sentais pas impliquée, je réfléchissais comme si c'était un test normal. Et puis j'essaie de me positionner extérieurement. En fait, c'est vrai que, ce que fait la communauté, ça peut jouer un rôle. Mais est-ce que ça peut jouer un rôle négatif ou positif ? Se questionner aussi sur sa propre religion, je trouve que c'est bien aussi.

Il est intéressant de souligner l'opposition que cette élève relève entre la problématisation des faits religieux et le reste de l'enseignements scolaire pour lequel, selon elle, « on » ne leur demande que « leur avis ». Elle décrit l'exercice méthodologique d'HSR comme plus exigeant, étant donné qu'il demande de s'extraire des avis, des « a priori » ou des « représentations sociales » pour décrire des faits et les mettre en lien de façon critique et problématisée. Cet enseignement semble l'avoir fait changer de positionnement face aux phénomènes religieux. Avant le cours, elle avait des considérations de type essentialistes : « ben c'est leur religion ! », maintenant elle accède à des positions critiques d'anthropologie religieuse. Au passage, on remarquera l'expression, une nouvelle fois, de sa propre croyance comme moteur d'intérêt pour la compréhension des croyances d'autrui.

3.2 Neutralité axiologique et déconstruction des représentations sociales : un obstacle didactique ?

On a vu qu'adopter une posture décentrée en suspendant son jugement constitue un apprentissage certain pour les élèves. Dans les extraits suivants, on peut se demander si cette posture de décentrement n'est pas au cœur d'un obstacle didactique voire épistémologique de l'HSR¹⁷. Ci-dessous, les élèves expriment une parfaite compréhension de ce qui est attendu d'eux-elles en termes de décentrement et de suspension de jugement. On remarque chez eux-elles d'excellentes facultés de secondarisation¹⁸. On voit pourtant que leurs compétences de décentrement atteignent certaines limites, en particulier lorsque les contenus présentés viennent heurter trop profondément les représentations sociales autour des concepts de « bien » et de « mal ».

Chercheuse : Est-ce que vous pensez que vos représentations sur des religions éloignées des monothéismes, comme le vaudou ou le chamanisme, ont représenté un obstacle pour adopter cette posture décentrée ?

Élève 1 : Je ne dirais pas vraiment que c'était un obstacle, parce que j'avais ma vision mais une fois que le prof nous décrit ce que c'est réellement, cette vision part. On se dit : « ah oui, ce que je pensais c'était complètement faux ». Du coup, après, j'ai un peu oublié mes préjugés entre guillemets, et j'ai adopté juste ce qu'on me disait et ce que j'ai appris de la religion.

¹⁶ L'élève entend ici une difficulté trop importante pour pouvoir la surmonter.

¹⁷ L'idée que l'élève doit « dénaturiser son noyau figuratif » et « ses représentations sociales » correspond à la notion d'obstacle épistémologique, car ces conceptions préalables sont souvent enracinées dans l'expérience quotidienne et les croyances culturelles. Par ailleurs, le processus de confrontation de l'élève à des conflits socio-cognitifs pour dénaturiser ses conceptions peut être vu comme une méthode didactique visant à surmonter des obstacles didactiques (Chevallard, 1992).

¹⁸ A savoir la faculté de comprendre implicitement ce que l'on fait, comment on le fait et d'y accorder une finalité décontextualisée, c'est-à-dire allant au-delà du savoir scolaire (Bautier & Goigoux, 2004).

Chercheuse : Avez-vous changé de vision sur le vaudou par rapport à ce que vous aviez dit en classe ?¹⁹

Élève 1 : Oui, pour moi, avant, le vaudou était quelque chose de négatif. Mais finalement, je me rends compte que, pour certaines communautés, dans certains pays, c'est quelque chose qui est totalement banal. Et du coup, avant, je voyais ça vraiment comme quelque chose de très négatif. Maintenant, je le vois comme quelque chose de neutre. Je me dis : « ah ok, c'est du vaudou, quoi ! ». [...]. En fait, c'est bien d'avoir ses propres idées, mais c'est surtout bien d'apprendre à savoir se défaire de ce qu'on pense, parce que ce n'est pas parce qu'on pense quelque chose ou qu'on nous dit quelque chose, que c'est forcément vrai. Je trouve que c'est ça aussi, l'intelligence, de savoir que ce qu'on pensait, c'était faux. Et puis de s'actualiser, entre guillemets, de pouvoir se dire : « en fait, que ce que je pensais, c'était complètement faux ».

Chercheuse : Du coup, vous ne craignez plus le vaudou ?

Élève 1 : Je ne dirais pas que je n'ai plus peur mais que je vois ça comme quelque chose qui fait partie de la vie de certaines personnes.

Chercheuse : Donc, vous vous sentez prête à prendre ce positionnement intellectuel extérieur, d'essayer de ne pas juger, pour n'importe quelle religion ?

Élève 1 : Sinon, ce n'est pas intéressant. Parce que, si on se dit, on peut dans sa tête se dire : « ouais, c'est un peu fou ce qu'ils font ». Mais d'un autre côté, si on veut savoir, si on veut vraiment découvrir et apprendre, il faut aussi savoir mettre de côté ses préjugés et les pensées négatives qu'on avait. Sinon, ce n'est pas intéressant.

Dans cet extrait, on voit un double mouvement de l'élève : d'une part, elle dit avoir passé par-dessus ses préjugés sur le vaudou et pris conscience que ce qu'elle pensait avant était faux, mais d'un autre côté, elle dit craindre toujours le vaudou. Elle affirme que ce positionnement intellectuel décentré lui est maintenant accessible alors qu'il ne l'aurait pas été avant ce cours. Pourtant, on perçoit dans ses réponses que ses représentations (ici, la peur) au sujet du Vaudou ne sont pas complètement modifiées, notamment au travers des nombreuses modalisations utilisées pour expliquer qu'elle est passée par-dessus ses représentations : « j'ai un peu oublié mes préjugés *entre guillemets* ». Elle tient un discours adéquat par rapport aux attentes, mais laisse transparaître dans son expression orale un champ de tension, une certaine limite. Il y a un retour vers des considérations essentialistes comme signalé plus haut, notamment lorsqu'elle dit : « ah ok, c'est du vaudou, quoi ! ». Même si l'élève semble atteindre certaines limites dans cette position décentrée, c'est cette même difficulté qui suscite son intérêt. C'est le défi intellectuel que représente cette tâche de modifier le noyau dur de ses propres représentations qui fait la saveur de cette discipline. Elle le souligne bien en disant « sinon ce n'est pas intéressant », « c'est une marque d'intelligence de savoir que, ce qu'on pensait, c'était faux », il est nécessaire de « s'actualiser ». On est ici face à une très « bonne » élève. Elle a non seulement intégré les processus de secondarisation, mais y voit un apport particulièrement important et intéressant. Elle cherche à confronter ses représentations sociales, ses conceptions naïves pour les transformer en savoirs savants, en acquérant au passage des compétences méthodologiques telles que la posture décentrée et l'absence de jugement. Elle est dans la droite ligne de ce que décrit Astolfi comme l'objectif didactique par excellence : que « chacun développe sa façon propre de « discipliner son esprit » grâce aux concepts originaux qu'il introduit et qui produisent un renouvellement du sens. Ce n'est pas une accumulation de données, de dates, de formules, de lois, de citations, mais l'entrée dans une interprétation experte du monde plus puissante que celle du sens commun » (Astolfi, 2017 p. 22).

Dans l'extrait suivant, on perçoit que l'élève 2 est plus « fragile » lorsqu'il doit adopter une position décentrée et surtout s'abstenir de juger des contenus qui lui paraissent choquants (ici les enfants qui sont abandonnés ou assassinés par leur famille ou communauté en raison d'accusation de sorcellerie). Il exprime un mal-être avec certains contenus qu'il dit être « en totale opposition avec nos valeurs occidentales » : « il y a quand même une limite à un moment à ce qu'on peut accepter ».

Élève 2 : Par exemple, quand on a eu la présentation du vaudou en Haïti, on avait comme représentations les poupées et les aiguilles. Je pense que si je n'avais pas eu l'OC avant, si j'avais eu une présentation comme celle qu'on a eu la semaine passée, j'aurais été déçu que ça ne soit pas en accord avec mes représentations. Et peut-être que je me serais même dit : « ce n'est pas le vrai vaudou, enfin, entre guillemets ». Mais avec l'OC, ça m'a aidé justement à adopter une meilleure posture par rapport aux autres religions. Ça apporte quand même un bagage. Mais, comme je le disais, par rap-

19 Elle avait pris la parole pour mentionner qu'elle avait une vision très négative du vaudou, qui lui faisait peur.

port au travail qu'on doit faire sur le reportage des enfants sorciers, si on l'avait fait en début d'année ou l'année passée, on n'aurait rien pu en tirer de ce reportage²⁰. Je l'ai de nouveau regardé et c'est toujours quelque chose de compliqué à regarder parce que, même si on essaie d'adopter une posture différente, c'est en totale opposition avec nos valeurs occidentales. On sait que les parents ne veulent pas le faire, mais, comme ils y croient, c'est pour eux, avec beaucoup de guillemets « normal », mais avec beaucoup de guillemets. Mais, d'un autre côté, on se dit : « mais ça ne peut pas être normal, non ? » Enfin, il y a un problème quand même. Mais je pense qu'il y a quand même une limite à un moment à ce qu'on peut accepter.

Chercheuse : c'est intéressant ce que vous dites. C'est comme si vous disiez que la posture de l'historien des religions vous demande de tout accepter. Est-ce que vous pensez que c'est ça ?

Élève 2 : Du coup...non... je ne sais pas vraiment... parce que je sais que, pour l'instant, pour moi, il y a une limite. Et peut-être qu'avec plus de travail d'approfondissement, cette limite peut être repoussée.

Les contenus auxquels cet élève est confronté sont trop choquants pour qu'il puisse se défaire de ses jugements de valeurs. Il a parfaitement compris ce qu'il est supposé faire, mais quelque chose bloque, l'empêche de suspendre son jugement. Selon moi, cette limite a plusieurs causes. Premièrement, l'élève est encore novice dans ce genre d'exercice. Deuxièmement, les contenus en question viennent heurter des représentations sociales occidentales autour des notions les plus basiques pour appréhender le monde, comme le « bien » et le « mal » ce qui doit faire partie du « noyau figuratif » particulièrement résistant au changement. Ici ce qui touche négativement à l'enfance est en Occident immédiatement et de façon indiscutable qualifié de « mal ». Finalement, je me suis demandé s'il n'y avait pas une confusion autour de ce que l'élève a compris de la « suspension du jugement » et de ses implications. L'élève croit qu'il devrait arriver à ne ressentir aucune malaise face à ce genre de contenus et les trouver « normaux ». Selon moi, ce n'est pas ce qui est préconisé pour le travail de l'historien-ne des religions. Il ne s'agit pas d'accéder à un relativisme anthropologique absolu. Chaque être humain porte des jugements de valeur sur ce qui l'entoure et ce processus est constitutif de la nature humaine, dans le sens où il lui permet d'appréhender le monde.

La cognition morale est essentielle à la vie sociale et permet aux individus de prendre des décisions éthiques, de coopérer avec les autres et de résoudre les conflits. [...] Ainsi, la cognition morale est constitutive de la psychologie humaine et joue un rôle important dans la régulation du comportement et de l'interaction sociale. (Lind, 2011, p. 301)

La neutralité axiologique nécessaire à la posture de l'historien-ne des religions est une posture de travail. Il ne s'agit pas de suspendre en soi et pour toujours tout jugement de valeur, mais d'utiliser cette neutralité axiologique comme un outil de travail qui a pour objectif de pouvoir accéder à la rationalité interne de tout type de contenus religieux quelles que soient les valeurs personnelles du chercheur ou de la chercheuse. Max Weber, en promulguant la neutralité axiologique comme base de tout travail scientifique, ne cherche pas à supprimer les jugements de valeurs mais bien à séparer la compréhension des faits (science) avec la vision du monde (morale).²¹

3.3 Obstacle principal pour les élèves : le décentrement sur ses propres croyances

Selon les dires des élèves, l'exercice de positionnement neutre, décentré et critique sur leur *propre* foi semble avoir été plus ardu que sur les autres fois et religions. Les élèves ont notamment plus de peine à accepter l'enseignement lorsqu'il présente des pratiques très *controversées* issues de leur propre religion. La raison invoquée serait la « mauvaise image » donnée aux autres de leur religion. Leurs affects les poussent à évacuer les critiques et points de discordance avec ce qu'eux-elles considèrent être les fondements de leur religion. Finalement, il semble qu'il soit plus facile pour eux-elles de s'abstenir de juger d'autres croyances, aussi « étranges » soient-elles, que de faire face un positionnement critique sur leur propre communauté.

Élève 2 : Le détachement par rapport à la foi, ça n'a pas été une difficulté parce que ça ne concerne pas notre religion, donc ça ne porte pas atteinte à notre religion. Donc en soi, on apprend, juste. On ne peut qu'être d'accord avec ce qu'on voit, ce qu'on nous dit, il n'y a pas de problème. Par contre, c'est vrai que, quand on avait « fait » la réforme protestante, il y a le pape, la corruption qui est dans l'Église et tout ça. C'est vrai que ça m'a un peu irrité.

20 Dans le reportage montré aux élèves en fin de deuxième semestre, on « suit » quelques familles dont les enfants parfois très jeunes (3-4 ans) sont accusés de sorcellerie. Ces enfants sont alors soit rejetés par leurs familles – et finissent dans la rue ou dans un orphelinat – ou menacés d'être assassinés selon les ordres donnés par des pasteurs ou par les membres de la famille. Un travail de groupe noté a ensuite été demandé par l'enseignant.

21 « Weber n'a jamais dit que le savant devait être muet et passif hors de la sphère scientifique. Il a affirmé d'une part que si le savant intervient dans le débat éthique et politique, il doit accepter de soumettre ses idées à la controverse et non les présenter comme un savoir scientifique non susceptible de contestation. D'autre part, il indique que lorsque le savant formule des jugements de valeur, il doit être conscient qu'il le fait (et donc qu'il n'est plus dans l'ordre des jugements de faits) et se doit alors de préciser à ses auditeurs et à ses contradicteurs sur quel registre se situe son discours. [...] Mais cela suppose de faire clairement la distinction entre « connaître » et « juger », cette distinction respectée, il est légitime pour le savant de défendre ses propres valeurs : « Devenir capable de faire la distinction entre connaître [erkennen] et porter un jugement [beurteilen] et accomplir notre devoir de savant qui consiste à voir la vérité des faits aussi bien qu'à défendre nos propres idéaux, voilà tout ce à quoi nous désirons nous habituer à nouveau avec plus de fermeté » (Weber, 1904, p. 129). » (Weber, cité par Beitone & Martin-Baillon, 2016, p. 4-5)

Chercheuse : Il est vrai que c'était une époque particulière du catholicisme.

Élève 2 : Mais, à ce moment-là, se détacher, c'est un peu difficile. [...]. On a surtout parlé de l'Église catholique à l'époque de la Réforme protestante. Du coup, j'ai eu l'impression qu'on n'a montré qu'un aspect négatif de cette religion, qui n'est pas actuel.

Quant à l'élève 3, elle a été la plus impressionnée par la présentation de pratiques controversées de certains mouvements au sein du christianisme. Elle est également l'élève qui a reçu l'éducation religieuse la plus stricte et qui a vécu la majeure partie de son enfance dans un pays dans lequel la religion joue un rôle social clé. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'il est plus compliqué pour elle de remettre en question ses représentations sociales sur sa religion que des élèves éduqué·e·s dans un contexte occidental « classique » promouvant une certaine relativité face aux phénomènes religieux.

Chercheuse : Est ce qu'il y a des choses que vous avez vues en cours qui ont été particulièrement difficiles pour vous ?

Élève 3 : Peut-être justement dans le christianisme. C'est vrai qu'il y a beaucoup de branches. Je trouvais qu'il y en avait qui étaient assez difficiles à voir quand on mettait les vidéos (notamment les pasteurs néo pentecôtistes américains qui soulèvent des fonds chez leurs fidèles pour s'acheter des jets privés), parce que c'était très contradictoire avec mes croyances dans ma religion. Et du coup, je trouvais que ça associait tout le christianisme ensemble et qu'il y avait des choses qui étaient fausses. Je trouvais que c'était assez choquant parce que ça donnait une mauvaise image du christianisme.

(En parlant de l'émission satirique de John Oliver au sujet de ces pasteurs néo pentecôtistes) : Le journaliste qui reprend ça à la rigolade, ça m'avait aussi choquée parce que du coup, ça enlève tout le sacré. En fait, je pense, pour une personne qui est dans la religion, c'est difficile aussi de voir ça, [...] ça abîme l'image de ta propre religion. Et même si tu vas adopter une certaine posture où tu mets un peu ta religion de côté pour pouvoir être dans un autre point de vue, c'est difficile parce que ça revient et ça abîme ta propre image de ta religion. Et pour moi, c'était un peu compliqué pour le coup. Et en plus, ça abîme l'image, en fait, auprès des gens qui ne sont pas croyants, parce qu'ils vont penser que c'est ça le christianisme, alors qu'il y a beaucoup de divergences.

Mais en soi, sur le reste, il n'y a pas de choses qui m'ont particulièrement touchées.

L'élève 3 exprime à la fois son malaise face à la mauvaise image que certains contenus du cours ont pu donner de sa religion (le christianisme) aux autres mais aussi à elle-même. On voit que ce moment du cours a été particulièrement éprouvant pour elle. Elle répète de nombreuses fois que c'était choquant, difficile et que ça abîme l'image qu'elle a de sa propre religion. On sent qu'elle se retrouve là face un obstacle qu'elle n'arrive pas totalement à dépasser parce que cela la touche personnellement dans sa foi, alors qu'elle dit ne pas avoir eu de difficultés sur toutes les autres thématiques. Il y a quelque chose ici qui relève de l'ordre de l'affect mais également qui vient heurter sa compréhension de ce qu'est sa religion.

Par ailleurs, elle exprime dans l'extrait suivant que son rapport à la foi est remis en question par la posture de décentrement qu'on lui demande d'adopter. Elle nous raconte en quoi cela représente un obstacle pour elle.

Élève 3 : Ça dépend quelle religion on étudie. Si on étudie notre propre religion, ça peut être compliqué, surtout s'il faut adopter un point de vue critique. Ça peut être assez compliqué, mais en général, non, je pense ça va. [...]. Mais c'est vrai que, quand c'est sa propre religion, ça peut... On a l'impression d'être contradictoire avec ce qu'on pense et donc ça peut... On n'ose pas forcément le dire ou le penser. Vous voyez ce que je veux dire ?

Chercheuse : Comme si vous aviez l'impression de trahir ?

Élève 3 : Oui exactement. Mais après, on se dit que c'est vraiment pour le cours. Et voilà, on le fait. [...]. Mais c'est vrai que, quand on nous éduque, on ne prend pas ce temps de réfléchir non plus sur ce qui est dit. On ne prend pas le temps, on n'essaie pas de critiquer ou de comprendre ce qu'on nous dit. On nous le dit et on le croit. Donc c'est un peu difficile de réfléchir là-dessus, de dire pourquoi, de se poser la question. Ce cours m'a quand même permis quelquefois de réfléchir sur certains éléments et de me dire : « est-ce que ce que je lis, par exemple dans la Bible, c'est vraiment le message qui est envoyé ? ». Parfois, le prof reprenait certains éléments et nous présentait différents points de vue. Et c'est vrai que ça peut amener à avoir qu'un seul point de vue alors qu'en fait il y a plusieurs manières de penser et ce cours m'a aussi apporté ça.

Dans ces extraits, on sent bien l'ambivalence entre l'envie de remettre en question ce qui a été appris sur sa propre religion, l'envie des bon·ne·s élèves d'accéder à une vision experte du monde, l'intérêt pour le savoir savant et en même temps, la difficulté émotionnelle et psychologique que provoque cette confrontation avec la vision extérieure et critique sur sa propre religion. L'inscription dans une origine culturelle, dès lors subjective et discutable, ce qu'on peut appeler la dénaturalisation des représentations sociales (Beitone & al., 2013, p. 127), constitue un obstacle de taille, comme l'exprime l'élève 3 dans l'extrait ci-dessus : « ça abîme ta propre image de ta religion. Et pour moi, c'était un peu compliqué pour le coup. » C'est difficile à double titre : en raison de ce que les autres vont penser de sa religion, mais aussi en raison de la diminution de statut de sa propre religion. Si l'on tente d'analyser ces dires en termes de représentations sociales, le plus difficile à modifier est le plus ancré, le plus constitutif chez les élèves : leur propre foi, leur propre rapport à leur communauté et à leur identité de croyant·e·s. Ce qui a été appris durant des années sans discernement, sans question critique, dans une approche de fidèle, constitue probablement un noyau figuratif et, à ce titre, il n'est pas étonnant que ce soit également sur ce point précis, leur religion, leur foi, leur communauté, que les élèves expriment la plus grande difficulté à adopter un positionnement neutre.

L'élève 1 semble avoir plus de facilité à se détacher de ses affects par rapport à sa religion. Elle a exprimé à de nombreuses reprises son intérêt et son plaisir à s'exercer à la vision « scientifique » sur les religions en général et sur sa religion en particulier.

Chercheuse : Est-ce que vous avez l'impression que, de mieux comprendre les autres, ça pourrait affaiblir votre rapport à la religion ?

Élève 1 : Pas du tout. Ou au contraire, ça, je pense que ça l'a renforcé. Je pense franchement que ça fait l'effet inverse. [...].

Chercheuse : Comment vous articulez ça ? Cette grande tolérance ou compréhension des autres avec votre foi ?

Élève 1 : Je mets ma foi de côté en fait. Non, en fait ça reste en moi. Je me dis : « ça, chez nous, ça ne passe pas, ce n'est pas permis, ça, chez nous ». Ouais, en fait, ça me fait limite rire, je me dis « ça chez nous, ce ne serait vraiment pas possible ». Je me dis : « quelqu'un de plus fondamentaliste que moi ne pourrait pas cautionner ça. Mais finalement, ça ne me regarde pas, moi je pense. Les gens font ce qu'ils veulent, moi je ne suis pas là-dedans. Donc je regarde et j'essaie de comprendre comment ils, eux, ils font. Et je me dis : « D'accord, c'est comme ça qu'eux, ils font ». Mais je sais que moi, ça ne me touche pas en fait, que ça ne m'atteint pas en fait. En soi, ça ne sert à rien de juger les gens. On ne peut pas dire à quelqu'un, non tu ne peux pas faire ça, parce que si, lui, il veut le faire, c'est son droit. C'est lui. S'il a une relation avec Dieu, c'est Dieu qui va juger, ce n'est pas nous. Donc je ne suis pas impliquée dedans. [...]. Oui, ça a vraiment suscité mon intérêt (en parlant d'un cours sur le l'islam radical et le terrorisme). Et étonnamment, je ne me sentais pas concernée plus que ça par des sujets comme le fondamentalisme. Je regardais ça d'un œil vraiment extérieur.

Étant musulmane en Occident, elle est confrontée depuis de nombreuses années à un regard critique et négatif sur sa religion dans sa famille comme dans la société en général. (Trucco & al., 2025) Elle a, probablement avant le cours déjà, mis en place des stratégies de « désengagement » émotionnel face aux actes commis au nom de sa religion par des groupes extrêmes minoritaires avec lesquels elle est en désaccord. Lors du cours sur l'islam radical, elle dit d'ailleurs « je ne me sentais pas concernée ». Il est intéressant que cette posture de décentrement ait pu être exercée, comprise et appliquée, sans pour autant venir modifier sa conviction religieuse. Elle est capable d'exercer le décentrement comme outil méthodologique de l'HSR et c'est bien ce qui lui est demandé. Cette posture n'a pourtant pas ébranlé sa foi, qui repose sur le fait qu'elle peut s'abstenir de jugement et étudier en « bonne conscience » d'autres systèmes religieux car le jugement sur ce qui est vrai ou juste est dans les mains de Dieu et non dans les siennes.

4 Conclusion : impact de l'Histoire et sciences des religions sur la construction identitaire des élèves

Mon enquête a cherché à savoir si l'apprentissage de la posture de décentrement représentait un obstacle didactique spécifique qui pouvait être exercée par une didactique utilisant la confrontation des élèves à des conflits sociocognitifs. J'ai voulu montrer que l'objectif méthodologique de l'apprentissage du décentrement passe par la déconstruction du noyau figuratif des élèves et la réinscription dans une origine culturelle et ethnocentrée de leurs représentations sociales.

Malgré ses limites, mon enquête aura permis de rendre compte de l'apprentissage effectué par les élèves interrogés dans ce que j'estime être le cœur de la didactique de l'HSR à savoir l'apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, qui requière les compétences de décentrement, de suspension du jugement et de recherche de rationalité grâce à une didactique spécifique mise en place dans ce cours. Cette enquête nous a également permis de voir que lorsque le cours est accompagné d'un discours métacognitif, des élèves peuvent développer une « conscience disciplinaire »²² (Reuter, 2007, p. 57) qui leur permet de verbaliser clairement le processus de leur apprentissage et sa finalité.

Parmi les résultats à retenir de ce travail, on évoquera aussi la proportion surprenante d'élèves croyant-e-s. Si cette donnée devait être vérifiée à plus large échelle dans d'autres contextes, elle pourrait amener quelques réflexions significatives sur la manière d'enseigner. En effet, il s'agirait d'adresser ce que les élèves ont souligné comme un obstacle spécifique, à savoir le travail sur les représentations sociales liées à leur propre religion. Il s'agirait de les amener à situer leurs représentations sociales dans une origine ethnocentrée, à relativiser leurs représentations. Évidemment, cela pose l'épineuse question du respect de la vie privée des élèves – dont la foi fait bien évidemment partie.

Il est également intrigant de voir l'importance accordée par les élèves à l'enseignement de l'HSR sur le plan de la construction de leur identité (finalité identitaire) et dans leur rapport au monde (finalité socialisante) (Hess et Brumeaud, 2020, p. 43). Les élèves ont exprimé à quel point ce cours les avait changé-e-s, leur avait permis d'accéder à un autre niveau de pensée, « au savoir savant » et comment les compétences développées par la discipline HSR allaient être bénéfiques dans leur vie future en termes de capacités de compréhension et de connexion à l'autre. Ainsi, selon eux-elles, l'HSR répond à des préoccupations de leurs vies hors scolarité, notamment la question fondamentale du vivre ensemble dans une société où les individus ne partagent pas toujours les mêmes représentations sociales, les mêmes visions du monde et les mêmes religions : une société marquée par la pluralité culturelle et religieuse.



A propos de l'auteur

Lara Hedfi est chargée de cours à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et enseignante en établissement de scolarité post-obligatoire. laramgirard@gmail.com

Références

- Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C., & Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera ». Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme sources d'information : de l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51–66.
- Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre* (4^{ème} éd.). ESF Sciences Humaines.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.
- Audigier, F. (1988). Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 85, 11–19.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques chercheuses : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89–100.
- Beitone, A., & Martin-Baillon, A. (19.10.2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales. Une exigence incontournable et incomprise. *Revue du MAUSS permanente*, [en ligne]. <https://www.journaldumauss.net/?La-neutralite-axiologique-dans-les-1324>

²² Ce concept comprend la clarté avec laquelle les élève sont capables de verbaliser ce qui fait corps de la discipline. Ce concept permet de mettre en lumière l'appropriation que les élèves ont fait des représentations de la discipline et « la distance entre un savoir scientifique et la représentation de l'élève » (Yu, 2020, p. 25).

- Beitone, A., Dollo, C., Hemdane, E. & Lambert, J. (2013). Prendre en compte les représentations des élèves. Dans A. Beitone, C. Dollo, E. Hemdane & J. Lambert (dir.), *Les sciences économiques et sociales : Enseignement et apprentissages* (p. 117–153). De Boeck Supérieur.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73–112.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, Direction générale de l'enseignement post-obligatoire. (2016–2017). *Recueil statistiques 2016–2017*. https://issuu.com/etatdevaud/docs/dgep_rs16_web
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect : What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14.
- Firth, R. W. (s.d.). ETHNOLOGIE – Ethnologie générale – Valeurs et visions du monde ». *Encyclopædia Universalis*, [en ligne] (consulté le 20 mai 2022). <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ethnologie-ethnologie-generale/>
- Gilbert, P. (2021). Regard socio-anthropologique et laïcité. *Ressources*, 23, 22–31.
- Giordan, A., & Girault, Y. (2001). *Conceptions et connaissances des élèves : Obstacles, représentations, stratégies et médiations*. Peter Lang.
- Hedfi, L. (2022). *Des élèves croyants en quête d'une vision experte du monde*. Mémoire professionnel de MAS. Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Hess, A.-C., & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 29–50.
- Lind, G. (2011). Moral cognition and its neural constituents. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(5), 301–307.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85–94.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, (1–2), 55–71.
- Roth, M. & Müller, F. (2019). *Pratiques et croyances religieuses et spirituelles en Suisse*. Office suisse des statistiques. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.15023004.html>
- Trucco, N., Dehbi, A., Dziri, A. & Schmid, H. (2025). *Racisme anti-musulman en Suisse : étude de référence*. CSIS. <https://doi.org/10.51363/unifr.szigs.2025.012f>
- Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 103–115.
- Yu, J. (2020). *Conscience disciplinaire et vécu dans les différentes disciplines scolaires à la fin du collège*, thèse de doctorat. Université de Lille.