



Recherches en Éducation

N°21 - Janvier 2015

**Les démarches d'investigation et leurs déclinaisons
en mathématiques, physique, sciences
de la vie et de la Terre**

Numéro coordonné par
Bernard CALMETTES & Yves MATHERON

Les démarches d'investigation et leurs déclinaisons en mathématiques, physique, sciences de la vie et de la Terre

coordonné par Bernard CALMETTES & Yves MATHERON

■ BERNARD CALMETTES & YVES MATHERON	3
Édito Les démarches d'investigation : utopie, mythe ou réalité ?	
■ JEAN-YVES CARIOU	12
Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle	
■ MARYLINE COQUIDÉ & ESTELLE FLATTER	34
D'une auto-prescription à une mise en œuvre d'investigation. Étude de cas en SVT au collège	
■ LUZ HELENA MARTINEZ BARRERA, CÉCILE DE HOSSON & NICOLAS DÉCAMP	51
Construire un problème : un premier pas vers l'investigation en sciences. Analyse d'une formation d'enseignants de primaire en contexte français et colombien	
■ MICHÈLE GANDIT	67
L'évaluation au cours de séances d'investigation en mathématiques	
■ GHISLAINE GUEUDET & MARIE-PIERRE LEBAUD	81
Usage des technologies et investigation en mathématiques : quels contrats didactiques possibles ?	
■ MAGALI HERSANT & DENISE ORANGE-RAVACHOL	95
Démarche d'investigation et problématisation en mathématiques et en SVT : des problèmes de démarcation aux raisons d'une union	
■ ALAIN JAMEAU & JEAN-MARIE BOILEVIN	109
Les déterminants de la construction et de la mise en œuvre de démarches d'investigation chez deux enseignants de physique-chimie au collège	
■ CORINNE MARLOT & LUDOVIC MORGE	123
Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classe de sciences : comprendre les déterminants de l'action	
■ FRANCESCA MORSELLI, ÉLISABETTA PANUCCI & MONICA TESTERA	138
Démarche d'investigation et explication au collège	
■ FLORIANE WOZNIAK	152
La démarche d'investigation depuis la théorie anthropologique du didactique : les parcours d'étude et de recherche	

Recherches en Éducation

N°21 - Janvier 2015

Varia

SABINE COSTE	167
Nouvelle professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive en lycée professionnel. Bonne distance, séquençage et extériorisation des règles du travail scolaire	
SYLVIE DOZOLME & LUC RIA	178
Nouveau métier : enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels	
YOLANDE PEIGNÉ	193
Ni bon, ni mauvais. L'élève <i>entre-deux</i> en lecture écrite à l'école primaire	
SÉBASTIEN URBANSKI	202
L'enseignement du fait religieux : une enquête dans trois collèges	
OMAR ZANNA	213
Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ?	

Recensions

Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre	226
SÉVERINE DEPOILLY <i>Recension par Sophie Orange</i>	
Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel	229
CHRISTIANE GILON & PATRICE VILLE <i>Recension par Valérie Guillemot & Michel Vial</i>	
Ecole et adolescence. Une approche sociologique	231
ANNE BARRÈRE <i>Recension par Dominique Gelin</i>	

L'enseignement du fait religieux : une enquête dans trois collèges

Sébastien Urbanski¹

Résumé

L'article présente les résultats d'une enquête destinée à mieux connaître l'opinion des enseignants à l'égard du projet ministériel d'enseignement du (des) fait(s) religieux. Une courte partie quantitative permet d'émettre des hypothèses concernant une influence possible de la croyance religieuse et de l'ancienneté sur les avis exprimés. Une partie qualitative permet d'identifier des thèmes controversés, par exemple : quelle est la part du culturel et du collectif dans le fait religieux ? L'enseignement du (des) fait(s) religieux permet-il en tant que tel d'éduquer à la tolérance ? Plus généralement, l'article montre que certaines oppositions subsistent à l'égard du projet ministériel, ce qui pose la question de la mise en œuvre effective du curriculum.

Depuis une vingtaine d'années, mais surtout depuis le rapport ministériel Debray (2002a), la question de l'enseignement du (des) fait(s) religieux à l'école publique² est très débattue. Des intellectuels et hauts fonctionnaires militent fortement pour ce projet (Borne & Willaime, 2007), d'autres s'y opposent (Kintzler, 2007), tandis que certains expriment des réserves à propos de certains objectifs comme celui d'ouverture à la dimension spirituelle (Foray, 2008). Ces débats posent la question de la mise en œuvre effective du curriculum : ce dernier peut-il se « stabiliser » (Lantheaume, 2003) sur la base d'un projet qui reste controversé ? Pour tenter une réponse, nous avons choisi d'étudier le positionnement des enseignants.

De nombreux travaux montrent que l'articulation entre débats publics, directives ministérielles et pratiques enseignantes n'a rien d'évident. Les acteurs scolaires se réapproprient les termes des controverses et disposent de solides compétences critiques pour justifier ou questionner les diverses conceptions du bien commun (Derouet, 1998). Par ailleurs, les réalités du terrain nécessitent un processus de traduction des injonctions ministérielles. Ce dernier n'est pas toujours réalisé, notamment en raison de doutes à propos de ce qu'il faut faire, ou bien pour éviter l'intensification du travail (Lantheaume, 2014). Il serait donc intéressant de proposer à des enseignants de commenter un aspect des prescriptions concernant le(s) fait(s) religieux, afin d'étudier l'articulation entre ces prescriptions, leur interprétation, voire leur contournement.

Le projet d'enseignement du (des) fait(s) religieux est particulièrement intéressant, car il témoigne parfois d'une certaine ambiguïté : pourquoi cette innovation est-elle perçue comme si importante alors qu'elle consiste pour l'essentiel à rappeler l'existence de ce qui existe déjà dans les programmes (Audigier, 1992 ; Foray, 2008) ? En fait, les justifications en sont multiples : transmission de connaissances certes (Briffard, 2006), mais aussi reconnaissance d'héritages collectifs (Debray, 2002a), acquisition du sens de la vie (Darcos, 2002 ; Plagnol, 2003 ; Defebvre, 2011), éducation à la tolérance (Estivalèzes, 2005), sensibilisation existentielle (Marsat, 2005 ; Martini, 2006 ; de Beaudrap, 2010), intégration de la République dans le fait religieux (Lambert, 2006), théologie (Hédouin, 1999 ; Lemaître, 2003), etc. Comment les enseignants, pour leur part, justifient-ils ou contestent-ils cet enseignement ?

¹ Docteur en sociologie, Attaché temporaire d'enseignement et de recherche, Laboratoire Education, Cultures & Politiques (ECP), Université Lyon 2.

² Qui fait suite aux rapports Joutard (1989) et Debray (2002a), à la création de l'IESR (Institut Européen en Sciences des Religions, mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale), et à d'assez nombreuses publications (Ministère de l'Éducation, IESR, Centres Régionaux de la Documentation Pédagogique, etc.)

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de soumettre à des enseignants deux extraits de textes officiels³. Le premier est rédigé par Dominique Borne, doyen de l'inspection générale de 2002 à 2005, puis président du conseil de direction de l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR)⁴, actuellement président honoraire du conseil de direction de ce même institut. Le second est de Régis Debray, auteur du rapport ministériel sur l'enseignement du fait religieux (2002), puis président d'honneur de l'IESR. Il s'agit donc de documents importants, publiés respectivement par la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) et le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Versailles. Un critère de choix des textes était leur originalité et l'audace des thèses qui y sont présentées. Par exemple, celui de Régis Debray stipule que c'est la « *dimension identitaire et collective du fait religieux, opposée à l'option spirituelle, qui l'inscrit dans la chair des sociétés et lui donne sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public* ». Il nous a semblé que ceci pouvait prêter à discussion⁵, d'où l'intérêt d'en savoir plus sur le positionnement des enseignants.

Avant la lecture de ces documents, les interviewés répondaient à sept questions d'ordre général, notamment : depuis quand enseignez-vous ? Que pensez-vous du projet ministériel d'enseignement du fait religieux : y êtes-vous favorable, défavorable, ou mitigé(e)⁶ ? Êtes-vous pour ou contre le financement des écoles privées par l'État ? Quelles facultés tenez-vous à développer en priorité chez vos élèves ? etc. Après la lecture de chaque texte, les répondants étaient invités à faire un commentaire libre. Les propos constituaient ainsi une réaction au projet ministériel, même s'ils déviaient parfois vers des considérations plus générales – mais tout aussi importantes, par exemple à propos de la laïcité, de l'identité, de ce dont les élèves ont besoin, etc. Les interventions de l'enquêteur consistaient, lorsque cela s'avérait nécessaire, à recentrer la parole sur le commentaire de texte (« *pourriez-vous commenter la page suivante / le paragraphe suivant ?* », etc.). À part ce cadrage, l'entretien était non directif et comportait des relances classiques. Puis, une fois un certain rapport de confiance mis en place, une question finale était : si je puis me permettre, quel est votre rapport personnel à la religion ? Êtes-vous croyant(e), non-croyant(e), un peu croyant(e) ?

L'enquête s'est déroulée dans trois collèges d'une ville moyenne en région Provence-Alpes-Côte d'Azur, non situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) mais pas spécialement privilégiés non plus. Sur un total de trente-trois professeurs d'histoire-géographie et de français de ces trois collèges, vingt-huit individus ont été rencontrés, et deux ont refusé. La population étudiée est donc tout à fait représentative au niveau de ces trois établissements, même si ces derniers constituent évidemment un très petit échantillon par rapport au nombre de collèges présents en France. Après avoir demandé l'accès à la « salle des professeurs », l'objectif était de rencontrer le maximum de personnes possible, qu'elles soient pour ou contre le projet ministériel. De ce point de vue, notre étude se différencie de celle d'Anne-Raymonde de Beudrap (2010) qui avait contacté des enseignants par voie administrative, ce qui l'a amenée à étudier plutôt des individus favorables au projet d'enseignement du (des) fait(s) religieux.

Ainsi, l'enquête a pour objectif d'éclaircir la façon dont les prescriptions sont susceptibles d'être interprétées, mises en œuvre, ou évitées par les enseignants. Nous avons émis l'hypothèse que certaines variables classiques (âge, sexe, croyance religieuse...) pourraient être corrélées avec différentes prises de position vis-à-vis du projet ministériel. Il va sans dire que le nombre de collèges visités ne permet pas de faire une analyse statistique représentative au niveau national,

³ Les pages 20 et 21 de Borne (2004) ainsi que Debray (2005), depuis la phrase : « *L'existence de paradis n'est certainement pas attestée* » à « *sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public* ». Cette seconde référence est une intervention orale retranscrite ; le passage en question avait été publié presque tel quel dans Debray (2002b).

⁴ Institut européen en sciences des religions, cf. note 2.

⁵ Cf. par exemple la réaction de C. Kintzler au projet d'enseignement du fait religieux : « *L'idée principale en est simple : le phénomène religieux [...] peut et doit être abordé par l'enseignement laïque en tant que "fait social" qui habite toute collectivité [...]. A célébrer ainsi le fait religieux comme "fait social total" affectant "le socle lourd des mentalités", à accorder la primauté à cette dimension collective qui renvoie "à des communautés agissantes et pensantes", on invite et on accoutume chacun à s'y inscrire* » (Kintzler, 2005, p.54).

⁶ Depuis quelques années, le Ministère et l'IESR parlent de « faits religieux » plutôt que de « fait religieux ». Il aurait donc peut-être été plus opportun d'utiliser le pluriel dans les questions d'enquête. Toutefois, il est probable que cela n'aurait pas changé grand-chose. Dans la suite, nous parlerons préférentiellement d'enseignement du fait religieux, puisque c'est dans ces termes que nous nous sommes adressé aux enseignants.

notamment parce qu'il faudrait prendre en compte d'autres types d'établissement (zones rurales, périphériques...). Cependant, une approche quantitative modeste reste possible, si l'on prend soin de préciser qu'elle n'est pas forcément valable hors du cadre des trois collèges visités. On présentera ainsi, dans la première section, certaines corrélations à l'aide d'un test statistique pouvant convenir à de petites populations (test exact de Fisher⁷). Dans la seconde section, une analyse thématique des entretiens éclaire plus en détail la perception de la proréforme curriculaire en question. L'article emprunte donc une voie médiane entre traitement qualitatif et quantitatif (De Meur & Rihoux, 2002).

1. Analyse quantitative : quelques hypothèses

Il apparaît d'abord que 12 répondants sont favorables au projet d'enseignement du fait religieux, tandis qu'un quart environ (7) y sont défavorables, et un quart également (7) sont mitigés. 12 répondants sont non-croyants, 9 sont croyants et 5 sont « un peu croyants ». La population est homogène du point de vue de l'ancienneté : 8 enquêtés ont moins de 13 ans de carrière, 9 entre 13 et 26 ans, 9 entre 27 et 40 ans. De même du point de vue de la discipline : 13 enseignants d'histoire-géographie et 13 enseignants de français ont été interrogés. L'échantillon compte plus de femmes professeurs de français que d'hommes, ce qui semble refléter plus ou moins les statistiques nationales⁸. Enfin, la répartition globale des sexes n'est pas homogène : 38% d'hommes pour 62% de femmes, mais ceci semble encore une fois correspondre aux statistiques nationales⁹. Bien sûr, nous ne voulons pas dire que l'échantillon est représentatif du niveau national, mais simplement que certaines tendances nationales se retrouvent – peut-être par hasard – dans notre échantillon.

L'appartenance disciplinaire n'est pas corrélée à l'avis (favorable, défavorable, mitigé) émis sur le projet d'enseignement du fait religieux. Par contre, les femmes y sont davantage « favorables » (63%) que les hommes (20%). Cependant, on peut poser l'hypothèse d'une variable cachée. En effet, dans notre échantillon, les femmes sont plus croyantes que les hommes¹⁰. 56% d'entre elles se déclarent « croyantes » pour 44% de « non-croyantes » ou « un peu croyantes », alors que 70% des hommes se déclarent non-croyants, et 30% « croyants » ou « un peu croyants ». Or, la croyance semble influencer sur l'avis à l'égard de l'enseignement du fait religieux. 64% des « croyants » et « un peu croyants » y sont favorables, contre 25% des non-croyants, le reste étant « défavorable » ou « mitigé »¹¹. En somme, si les femmes sont plus favorables au projet, c'est peut-être parce que, dans notre échantillon du moins, elles sont plus croyantes.

On observe également une corrélation entre l'ancienneté et la perception du financement des écoles privées par l'État. Dans les collèges visités, ceux qui sont opposés à ce financement n'ont jamais moins de 13 ans de carrière, 29% ont entre 13 et 26 ans de carrière, et 71% plus de 26 ans¹². Or, ceux qui y sont opposés sont également souvent défavorables au projet d'enseignement du fait religieux (71%) ; et ceux qui sont « pour » ce financement sont souvent favorables au projet (89%). L'effet direct de l'ancienneté sur l'avis à l'égard de l'enseignement du fait religieux est plus difficile à cerner, mais notons cependant que dans notre échantillon, aucun des interviewés ayant moins de 13 ans de carrière n'est opposé au projet, alors que 70% de ceux qui ont plus de 26 ans de carrière le sont.

⁷ Il s'agit d'un équivalent au test du Khi-deux, mais qui ne requiert pas, au contraire de ce dernier, un minimum de 5 effectifs par case. Le test exact de Fisher est utilisable par exemple sous SPSS. Il est souvent utilisé pour les enquêtes qualitatives, dont on veut néanmoins exploiter certains résultats sous forme quantitative.

⁸ L'échantillon compte 69% de femmes professeurs de français, la proportion nationale étant de 79% ; et 54% de femmes professeurs d'histoire-géographie, la proportion nationale étant de 51% (pour le second degré). Cf. <http://www.data.gouv.fr/DataSet/573402>.

⁹ $(79+51)/2 = 65\%$ de femmes au niveau national pour les deux disciplines (cf. note précédente).

¹⁰ C'est également le cas au niveau national (cf. par exemple le sondage IFOP du 27/04/2011, www.ifop.fr). Mais il n'y a pas d'étude d'ampleur sur les croyances religieuses des enseignants.

¹¹ $p = 6,2\%$ au test exact de Fisher, ce qui est assez significatif. Bien sûr, ce résultat n'est pas forcément valable au-delà de la population enseignante de ces trois collèges.

¹² $p = 4,2\%$. Les répondants avaient le choix entre « favorable » (au financement des écoles privées par l'État), « défavorable », et « ça ne me dérange pas ».

Enfin, la pédagogie défendue semble avoir un lien avec l'avis porté sur le projet d'enseignement du fait religieux. À la question « quelles facultés tenez-vous à développer en priorité chez vos élèves ? », les interviewés avaient le choix entre « raison », « libre arbitre », « curiosité », et « sensibilité ». Tous ceux qui ont répondu « sensibilité » sont favorables au projet¹³. Or, on sait que plusieurs réflexions pédagogiques émanant de membres du conseil de direction de l'IESR associent très clairement enseignement du fait religieux et développement de la sensibilité¹⁴.

L'analyse quantitative permet donc de faire émerger trois hypothèses : l'avis des enseignants à l'égard du projet d'enseignement du fait religieux dépendrait de la croyance, de l'ancienneté, et de l'approche pédagogique défendue. Cependant, on ne peut savoir, sur la base de cette enquête, si les corrélations identifiées sont valables au-delà des trois collèges visités. Il semble prudent de passer désormais à l'analyse qualitative des entretiens.

2. Principales divergences parmi les enseignants

■ Divergences sur la part du culturel dans le fait religieux

Dans une enquête auprès d'enseignants de français, Anne-Raymonde de Beudrap critique ceux qui considèrent le fait religieux comme un fait strictement culturel. En suivant la doctrine ministérielle, elle invite à « *ne pas désacraliser les contenus* » et note que le fait religieux tel qu'il est enseigné est parfois « *tellement inculturé qu'il est à la limite d'y perdre son identité religieuse* » (de Beudrap, 2010, p.96). En tout cas, l'argument de l'identité strictement culturelle du fait religieux est souvent invoqué par les enseignants, notamment non-croyants : dans notre échantillon, 50% des non-croyants invoquent spontanément cet argument (6 sur 12). Par exemple : « *C'est hallucinant, faut arrêter de dire "faut enseigner, faut enseigner", stop, on en met trop ! [...] De toute façon on insiste sur des sociétés religieuses. [Donc pour vous il n'y a pas besoin de propositions pédagogiques ?] Pour moi la priorité c'est simplifier nos programmes [...]. Histoire du christianisme c'est bien, mais approfondir progressivement la complexité du fait culturel, on le fait pas. Parce que là on est dans le fait culturel, dans les mentalités, les mentalités c'est du fait culturel, le fait religieux c'est bien du culturel, le culturel de la mentalité.* » (histoire-géographie, non-croyant)

D'autres enseignants ont un avis bien différent. Quatre d'entre eux semblent percevoir une spécificité radicale dans le fait religieux et tiennent à dépasser sa dimension culturelle, comme dans l'extrait suivant : « *Ça dépend de ce que fait l'enseignant, ça dépend de quel est son niveau de conscience : est-ce que je vais enseigner la religion de manière basique en m'en tenant au texte, ou est-ce que je vais élever les choses à un certain niveau de conscience, par exemple dire qu'on est tous interconnectés, ça c'est monter à un certain niveau de conscience, et que là, ce que je vais dire c'est pas du tout naïf de ma part, c'est que si y'a un dieu, si y'a plusieurs dieux, peu importe, eh bien c'est que Dieu est amour et ça je crois que ça peut passer, et ça touche.* » (français, croyante)

Il s'agit donc ici de *ne pas* s'en tenir au texte, afin d'accéder à un niveau de réalité spécifique. Une autre enseignante suggère que le fait religieux est tellement spécifique que les non-croyants seraient moins aptes à l'enseigner : « *Un enseignant il a sa sensibilité il a son passé, il a son opinion sur la religion, si il y croit pas du tout, enfin si il est prof d'histoire et qu'il est*

¹³ Tous ceux qui ont répondu « raison » y sont défavorables ; ceux qui ont répondu « curiosité » sont soit « mitigés » soit « favorables ».

¹⁴ Par exemple, à propos des récits de création : « *N'hésitons pas à dire aux enfants : écoute ! Le monde commence dans la fraîcheur retrouvée de l'aube des temps. Laissons se déployer librement les ailes de l'imagination et du rêve [...]. Nous entrons dans un ordre d'intelligibilité qui n'est pas de l'ordre de la raison* » (Borne, 2009, p.8). Pour un autre exemple, sans doute un peu caricatural mais saisissant, voir Martini (2011), un livre présenté dans le cadre des mercredis de l'IESR « *consacrés à la présentation d'ouvrages en sciences religieuses* » (<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6651.html>). Selon l'auteure, le principal objectif de l'école est de donner aux élèves « *le sens du Mystère* », le « *goût de l'incompréhensible* », mais aussi le sens du « *sacré* », de la « *adoration* » et de la « *prière* » (p.105-111).

complètement athée et qu'il y croit pas du tout, il est quand même obligé de l'enseigner, mais vous voyez ce que je veux dire il va porter un regard aussi... peut-être qu'il aura une connaissance qui n'est pas une connaissance de l'intérieur comme je disais tout à l'heure. [Et donc une connaissance un peu amputée du coup ?] Voilà. Mais comme je dis c'est absolument impossible de jouer sur ce fait-là qui remonte à l'éducation de l'enseignant, on va dans des endroits très risqués. » (français, croyante)

Enfin, on rencontre l'idée selon laquelle l'enseignement du fait religieux permettrait de contribuer à construire l'identité religieuse des élèves et à rectifier l'éducation religieuse familiale : *« Si on l'enseigne correctement, l'élève sera à même de voir le pour et le contre, et si il connaît pas sa religion correctement, sa dimension identitaire elle est faussée quelque part [...]. Les parents ils transmettent oralement et en transmettant oralement ils transmettent ce que eux on leur a transmis, et transmission transmission, ça se liquéfie un peu. [Et c'est là qu'il y a éventuellement des erreurs, vous voulez dire ?] Et là il peut y avoir des erreurs et à partir de là, c'est on croit maîtriser mais on maîtrise rien. [Et l'enseignant peut corriger cela ?] L'enseignant ce qu'il va faire c'est mettre au clair le fait religieux sur les trois religions monothéistes déjà, leur donner une base euh... juste, voilà, et après chacun va se reconnaître là-dedans. » (français, croyante)*

Certes, réduire le fait religieux à un fait strictement culturel est peut-être *« problématique¹⁵ »*. Mais à notre sens, considérer le fait religieux comme étant radicalement spécifique l'est beaucoup plus. Le danger est ici d'enseigner ce qui est strictement *religieux* dans le fait religieux, par exemple en considérant que l'école doit contribuer à construire l'identité religieuse des élèves, que les non-croyants sont moins aptes à enseigner le fait religieux (*« de l'intérieur »¹⁶*), ou en disant aux élèves que *« Dieu est amour »* (cf. extraits précédents). En somme, le projet ministériel permettra peut-être de mieux identifier le fait religieux parmi la multitude des phénomènes culturels, mais il risque aussi de légitimer, notamment chez certains enseignants croyants, une posture qu'on a du mal à ne pas qualifier de religieuse. Plus généralement, on peut se demander si l'objectif d'éveil à la *« sensibilité religieuse »* est compatible avec la laïcité (Gautherin, 1992).

■ **Désaccords sur la place du collectif dans le fait religieux**

Un certain désaccord avec les textes soumis concerne le *« holisme »* exprimé par ces derniers. Ils sont en effet assez souvent perçus (10 cas sur 26) comme donnant une trop grande place à la religion comme phénomène collectif au détriment des libertés individuelles. Cet avis est partagé par des non-croyants aussi bien que par des croyants, mais sur la base d'arguments différents. Si les non-croyants soulignent souvent que l'on peut ne pas adhérer à une religion, et/ou ne pas croire, aucun d'entre eux n'insiste sur la liberté au sein des religions elles-mêmes. Or ce dernier élément est mis en avant par plusieurs croyants et *« un peu croyants »*. Par exemple, réagissant à une phrase selon laquelle c'est la *« dimension identitaire et collective du fait religieux, opposée à l'option spirituelle, qui l'inscrit dans la chair des sociétés et lui donne sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public »¹⁷*, une catholique pratiquante favorable à l'enseignement du fait religieux déclare : *« Oui cette dimension collective peut être étudiée dans les écoles, mais l'option spirituelle a aussi sa place parce que les penseurs des différentes religions ont fait avancer aussi, des gens dans l'histoire des religions qui sont engagés dans leur religion, et qui ont fait avancer les idées à leur façon avec des thèses qui peuvent être refusées. Les penseurs chrétiens par exemple ont aussi leur option spirituelle propre. » (français)*

De façon similaire, une enseignante se déclarant *« un peu croyante »*, cette fois défavorable à l'enseignement du fait religieux, déclare au sujet du même texte : *« Pour moi il faut pas mettre en avant ce côté collectif, moi je vis pas ça comme quelque chose de collectif, et les élèves doivent comprendre que y'a des conflits dans les religions elles-mêmes, entre croyants de la même*

¹⁵ *« La présentation même d'un texte biblique dans un manuel scolaire le banalise parmi les autres textes et en fait un objet d'étude et non un objet de foi. Mais alors, il s'agit de traiter le texte comme n'importe quel texte. Ce changement de statut est malgré tout problématique »* (de Beaudrap, 2010, p.170).

¹⁶ Sur l'approche *« de l'intérieur »* défendue parfois au niveau institutionnel, cf. les remarques critiques de Foray (2008).

¹⁷ Texte de Debray, cf. supra, note 3.

religion, et c'est même les plus gros conflits en fait, et il faut montrer aux élèves qu'ils peuvent avoir leur option spirituelle justement, ils doivent pas suivre le mouvement. » (français)

Par contraste, les non-croyants insistent plutôt sur la possibilité de se soustraire à la religion en général, par exemple : *« Je sais pas si la dimension identitaire est si importante. C'est une illusion d'optique à mon avis. On n'est pas obligé. Il faut replacer les élèves dans toute leur liberté à ne pas croire. Ou croire évidemment, mais ils ont le choix, je veux dire... si on insiste sur l'importance de l'identité ça va pas les aider. » (femme, histoire-géographie)*

La croyance religieuse semble donc influencer sur l'argumentation développée : certains croyants, sceptiques face au holisme exprimé dans les textes soumis (notamment celui de Régis Debray), envisagent la liberté individuelle comme étant intrareligieuse, tandis que les non-croyants l'envisagent plutôt comme étant extrareligieuse. De façon plus générale, on peut remarquer que si une philosophe comme Catherine Kintzler est opposée à l'enseignement du (des) fait(s) religieux, c'est justement en raison de l'aspect « holiste » de certaines directives pédagogiques. Il faudrait au contraire, selon Kintzler, *« faire choix de privilégier les auteurs plutôt que les ethnies, les œuvres plutôt que les mentalités, les singularités plutôt que [...] la dimension identitaire et collective »* (Kintzler, 2007, p.64). Une question émerge alors : peut-on imaginer un projet d'enseignement du (des) fait(s) religieux débarrassé de ses aspects jugés parfois trop holistes ?

■ **Divergences identitaires**

Dans le texte de Dominique Borne, la phrase suivante a suscité des commentaires d'une majorité d'enseignants (77%) : *« dans la société française qui est la nôtre, dire à des élèves que nous sommes tous fils d'Abraham ou d'Ibrahim est important et fort »*. Des croyants comme des non-croyants expriment leur accord : *« Je suis évidemment d'accord avec lui. [...] je me sers souvent du personnage d'Abraham comme personnage commun à toutes les religions. Dès qu'on aborde le fait religieux et qu'il commence en classe à y avoir des tensions entre élèves qui disent moi ceci moi cela [...], je rappelle la présence de ce personnage commun qui est présent partout à chaque fois, qui amène à chaque prophète la parole. »* (histoire-géographie, non-croyant).

Autre exemple : *« Oui, moi je me reconnais là-dedans, c'est comme ça qu'on devrait travailler, on met en évidence les différences entre les religions mais aussi les points communs, et à partir de là je pense qu'on arrive à la tolérance, on arrive au côté morale, éducation civique. »* (français, croyante)

Toutefois, une grande partie de l'échantillon (58%) exprime son désaccord. Cinq enseignants, croyants comme non-croyants, manifestent même un certain agacement : *« Ce serait ne pas respecter de droit de l'élève. Ça voudrait dire les Asiatiques n'ont pas droit de cité [...]. Les personnes qui ont lu auraient dû dire attention, tu as passé une frontière, l'éditeur aurait dû dire "on peut pas", le relecteur aurait dû dire non, et cela pose la question du statut, car ç'aurait été moi qui aurait dit ça je me serais fait brûler sur la place publique [...]. Les gens sont tellement haut placés qu'ils pensent être toujours dans la vérité. Donc quel fait religieux ? Celui que vous voulez nous faire dire, ou celui qui est dans la vérité ? »* (histoire-géographie, homme, croyant)

Un autre enseignant déclare : *« Je pense franchement que c'est pas bien de vouloir manipuler les enfants de cette façon-là, et puis là quand je vois ça, je trouve que c'est une façon de revenir en arrière et de voir les enfants comme étant d'abord affiliés à une religion, alors qu'ils le sont pas du tout pour la plupart, et même ceux qui le disent ça prouve rien, et donc je trouve que [le religieux] c'est un fait mineur [...]. Le religieux c'est important avec l'histoire de l'art à une certaine période, et histoire politique pour certaines [périodes]. »* (histoire-géographie, homme, non-croyant)

Ceci renvoie au problème de l'identité collective : dans quelle mesure le personnage d'Abraham peut-il fédérer un « nous », un groupe commun ? Précisément, le pronom « nous », lié à une

thématique identitaire, émerge régulièrement dans les entretiens¹⁸. Il est parfois utilisé pour valoriser un modèle laïque spécifiquement français. Parmi les cinq enseignants non-croyants défavorables au projet ministériel, trois ont spontanément exprimé un argument selon lequel enseigner le fait religieux ne correspond pas à « la France »¹⁹. Par exemple : « *La conscience nationale s'est forgée dans la nation française. C'[l'enseignement du fait religieux] est une tentative avortée de réinstaurer un enseignement comme quoi la religion chrétienne est celle de la France. Pour l'Église la France est un danger public, ils veulent démolir la conscience nationale [...]. C'est une destruction intime de l'enseignement de l'histoire. Ils essaient de créer une nouvelle mentalité d'en haut. Mais ça ne rencontre pas le sentiment d'en bas. Nous sommes organiquement des républicains.* » (homme, histoire-géographie) (nous soulignons).

De façon similaire, une enseignante affirme : « *Je privilégie les valeurs républicaines qui rassemblent dans notre pays, je parle pas du monde entier, mais en France... Pour moi on n'est pas dans un pays où il faut mettre en avant ce fait religieux, il faut mettre en avant la laïcité, qui nous a donné une grande liberté, bon ça vient sûrement de notre histoire car l'Église nous a tenus très fort, très longtemps [...]. Ça [l'enseignement du fait religieux] c'est vouloir transformer notre pays en pays "ah non mais y'a plein de religions", mais non ! On a jamais eu spécialement à en parler, ça s'est toujours assez bien passé et y'avait pas de problème, et en plus avec cette radicalisation de l'islam à l'étranger, qui vient chez nous, et en plus c'est les mêmes moyens techniques que Hitler ou l'extrême droite.* » (femme, histoire-géographie) (nous soulignons).

Il s'agit donc de défendre une « *conscience nationale* », un « *nous* » organiquement républicain (premier extrait ci-dessus), une identité laïque spécifiquement française qui vient de « notre histoire » et qui permettrait de mieux faire face à un islam radical qui vient « *chez nous* » (deuxième extrait ci-dessus). Parmi les enseignants favorables au projet ministériel, la première personne du pluriel réfère parfois à « notre » identité civilisationnelle, distincte de « leur » civilisation musulmane, ce qui justifie alors les tentatives de rapprochement par le fait religieux : « *Tolérance tolérance mais quand même, on n'est pas pareils. On est différents des musulmans. C'est comme quand je vais en Chine : je comprends pas. J'comprends bien, j'les connais bien, je suis née au Maroc. Mais la poésie arabe, c'est pas moi. Nous, c'est vraiment les racines celtiques, c'est la souche. Et pour les populations qui viennent après, c'est délicat. Notre culture est plus gréco-romaine évidemment, puis chrétienne. Mais voilà, il faut des ponts.* » (français, un peu croyante) (nous soulignons) ; « *Par le biais de l'enseignement du fait religieux on peut aider les enfants à mieux s'intégrer, parce que Molière c'est difficile pour certains élèves musulmans qui arrivent. Je vais le dire un peu fort mais c'est un peu ce que je ressens : c'est pas leur identité profonde.* » (français, croyante) (nous soulignons).

En somme, si le projet ministériel semble diviser les enseignants rencontrés en fonction de leur croyance ou de leur ancienneté, il suscite également parfois des thématiques identitaires : en l'occurrence, ceux qui expriment une identité « française-républicaine » sont défavorables au nouvel enseignement, contrairement à ceux qui évoquent un clivage identitaire « civilisationnel » qu'il s'agit de combler.

■ **Divergences sur l'objectif de tolérance et le statut des prescriptions ministérielles**

En prenant pour exemple l'enseignement du fait colonial, Françoise Lantheaume montre que l'objectif d'éducation à la tolérance se fait parfois aux dépens de la démarche historique, « *qui n'a pas de but d'édification morale* » (Lantheaume, 2013). Précisément, cinq enseignants tiennent à distinguer, d'une part l'enseignement des faits, qu'ils acceptent éventuellement d'aborder dans le cadre de leur discipline, et d'autre part l'éducation civique qui pourrait quant à elle prendre en charge l'objectif de « tolérance ». C'est que les « faits » seraient plutôt du côté de la division et du conflit : « *En tant que prof d'histoire je vois ça plutôt comme un vecteur de séparation. [Dans l'enseignement vous insistez plutôt sur la séparation ?] Dans l'enseignement des faits oui, après le côté éducation civique quand y'a un élève, on va faire une religion après*

¹⁸ Sur l'usage de la première personne du pluriel dans la construction de l'identité, voir Gilbert (2003).

¹⁹ Ces trois enseignants ont plus de 26 ans de carrière.

c'est plus le côté Abraham, y'a des points communs, chacun a le droit d'avoir sa religion et chacun peut vivre ensemble, etc. » (histoire-géographie, non-croyant)

Même une enseignante qui n'entend pas spécialement différencier enseignement factuel et éducation à la tolérance fait une distinction entre ce qui est et ce qui « devrait » être. En réaction à une phrase de Dominique Borne invitant à « *mettre en évidence ce qui, dans le religieux, rassemble* », elle déclare : « *Je leur montre qu'Abraham et Moïse se retrouvent dans les textes d'autres religions, et les élèves se sentent concernés car ils ont entendu parler, et je leur dis que la religion normalement devrait rassembler* » (français, croyante). Le « normalement devrait rassembler » suggère bien la perception d'un hiatus entre les faits et l'idéal de tolérance. D'autres enseignants, moins favorables au projet d'enseignement du fait religieux, sont plus explicites. Par exemple : « *Si le ministère recommande ça [...] c'est qu'il espère peut-être voilà, les enseignants peuvent apaiser, car là c'est très apaisant ce qu'on lit là dans le discours [référence au texte de Borne], ça se veut se placer un petit peu au-dessus, regarder ça d'en haut et être extrêmement tolérant dans la présentation [...], en classe je suis pas sûre qu'on arrive à se placer aussi calmement au-dessus. [Le côté apaisé vous gêne ?] Oui quand même y'a un côté... j'espère qu'on aborde aussi le thème de la mort au nom de Dieu, la guerre au nom de Dieu, et le problème des sectes [...]. Je m'en tiendrai à ce qu'on nous propose dans les manuels. Non, moi je vais vraiment aborder ça comme un texte littéraire.* » (français, un peu croyante).

L'objectif de favoriser le vivre ensemble (rassemblement, tolérance, etc.) est donc perçu ici comme contradictoire avec un enseignement plus factuel. Ceci va souvent de pair, comme on le voit dans le dernier extrait, avec une prise de distance avec la hiérarchie institutionnelle (« Si le ministère recommande ça c'est qu'il espère peut-être... »). Mais la hiérarchie est parfois questionnée d'une façon plus radicale, certes chez une minorité d'enseignants (quatre). Par exemple, « *Je suis contre le vade-mecum du bon Français républicain. Je refuse d'être l'instrument au profit d'un État voulant fabriquer des Français. J'enseigne pas pour fabriquer des Français et mon but n'est pas de donner plus de place au fait religieux, c'est pas comme ça qu'on va permettre l'épanouissement de nos élèves.* » (histoire-géographie, non-croyante) ; « *Je regrette fondamentalement que le système scolaire fonctionne comme il fonctionne aujourd'hui [...], avec une hiérarchie qui est quelquefois largement déconnectée d'une réalité, or ils font des missions pour ça et après ils font les programmes, depuis toujours les programmes y'a toujours eu des faits religieux qui ont été abordés, maintenant on a un peu le truc toutes les religions se ressemblent (moue), les points communs plutôt que les différences, on sent l'idée de vouloir faire vivre les gens ensemble, mais c'est une mode [...] je pense que l'école ne peut pas résoudre à elle seule tous les problèmes d'une société.* » (histoire-géographie, non-croyant).

La résistance à l'enseignement du fait religieux rejoint donc parfois une attitude critique plus globale à l'égard d'une hiérarchie dont les injonctions sont perçues comme venant trop « d'en haut », ce qui contribue à un processus d'évitement empêchant la mise en œuvre du curriculum.

Conclusion

L'enquête présentée ici permet en premier lieu d'identifier une influence possible de la croyance religieuse des enseignants de trois collèges sur leur avis à l'égard du projet d'enseignement du fait religieux. Les croyants semblent plus favorables au projet ministériel que les non-croyants, et l'ancienneté pourrait également jouer un rôle (ceux ayant plus de 26 ans de carrière étant particulièrement opposés au projet). Cette partie quantitative de l'enquête devrait être développée sur un échantillon plus large et plus diversifié. L'article met également en évidence : une résistance à l'égard d'une approche trop holiste du fait religieux ; une volonté de distinguer enseignement factuel et éducation civique ; un certain mécontentement vis-à-vis de la hiérarchie et de certaines formulations ; ou bien au contraire une prise en charge d'objectifs de connaissance, de tolérance, voire de dialogue civilisationnel ou d'éducation à la sensibilité religieuse. Enfin, il importe de souligner les limites de la présente étude : outre des établissements trop homogènes (non situés en ZEP, par exemple), les textes soumis aux enquêtes relèvent d'un choix forcément assez arbitraire – même s'ils peuvent être considérés

comme « officiels » (publication de la Direction de l'Enseignement Scolaire et intervention inaugurale à un colloque du CRDP de Versailles).

Plus généralement, l'article a voulu identifier la variété des interprétations possibles des objectifs ministériels concernant l'enseignement du (des) fait(s) religieux. Cette variété explique sans doute, pour une part, l'accord relatif qui existe autour de ce projet : on sait en effet que les réformes scolaires reposent souvent sur des compromis mobilisant des notions floues (Rayou, 2000 ; Lantheaume, 2011). L'enseignement du (des) fait(s) religieux, assez indéterminé et susceptible de recevoir une pluralité de justifications, pourrait ainsi être réellement mis en œuvre à grande échelle. Régis Debray lui-même affirme que l'expression « *fait religieux* » est « *de bonne diplomatie* » (Debray, 2002c, p.172). Mais on peut également penser que « *la pluralité des justifications condui[t] surtout à brouiller le problème : l'enseignement des faits religieux apparaît comme une réponse censée être consensuelle à des questions que l'on ne parvient pas à distinguer clairement* » (Foray, 2008, p.154). Dans ce cas, loin de favoriser un compromis, l'indétermination du projet serait un obstacle à sa réalisation. Notre enquête confirme en partie ce point ; du moins, elle souligne la possibilité d'un clivage important entre les enseignants favorables au projet ministériel, et ceux qui y sont défavorables. De même, l'opposition véhémente de certains enseignants dans les trois collèges visités, ou le clivage entre croyants et non-croyants, sont-ils un obstacle ? En tout cas, la controverse subsiste²⁰.

Mais plutôt que d'accuser les acteurs scolaires de conservatisme²¹, il semble plus réaliste d'admettre que les enseignants sont globalement soumis à des injonctions variées et potentiellement contradictoires (transmission d'un patrimoine, inculcation de normes sociales, valorisation de performances...), ce qui ne facilite pas toujours la mise en œuvre du curriculum. Dans ce contexte, les prescriptions – souvent assez floues et interprétées de façons diverses – peuvent entraîner une autoprescription de la part des enseignants, ou bien au contraire un refus face à des normes perçues comme ne faisant pas sens dans leur travail (Lantheaume, 2014). Notre enquête confirme cette difficulté d'articulation entre injonctions ministérielles et curriculum réel : si des enseignants déclarent prendre en charge des objectifs très ambitieux, parfois à la limite de l'éducation religieuse qui pourtant n'est pas vraiment valorisée au niveau institutionnel²², d'autres ont plutôt tendance à rester sur des positions classiques (objectif historique de compréhension de sociétés passées, par exemple) ou refusent ouvertement le prescrit. Le curriculum réel semble ici avoir des difficultés à trouver une définition collective : celle-ci reste dépendante des choix individuels des enseignants, ou de leur non-choix.

Bibliographie

AUDIGIER F. (1992), « Enseigner l'histoire des religions : libres propos d'un didacticien », H. Czajka, Ph. Joutard, Y. Lequin (dir.), *Enseigner l'histoire des religions*, CRDP Besançon, p.237-240.

BEAUDRAP A.-R. de (2010), *Enseigner les faits religieux en classe de français. État des lieux, paradoxes et perspectives*, Paris, INRP.

BONREPAUX C. (2004), « Fait religieux cherche missionnaires », *Le monde de l'éducation*, n°325, p.48-49.

BORNE D. (2004), « Pourquoi parler du fait religieux ? », J.-M. Husser (dir.), *Religions et modernité : les actes de la DESCO*, CRDP Versailles.

BORNE D. (2009), « Au commencement... », D. Borne & al. (dir.), *Récits de création*, Paris, La documentation française & IESR.

²⁰ Peut-on vraiment parler de « consensus social sur la nécessité de développer l'enseignement du fait religieux » (Estivalèzes, 2005, p.301) ?

²¹ « *Il faut surmonter des conservatismes tenaces. Celui des inspecteurs pédagogiques régionaux, par exemple. Ils se tiennent en gardiens du temple des programmes et des disciplines, dont ils tiennent à préserver l'autonomie* » (Jean Lambert cité par Bonrepaux, 2004, p.49).

²² Sauf exceptions, parfois frappantes, qu'il serait trop long de détailler ici.

- BORNE D. & WILLAIME J.-P. (dir.) (2007), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Paris, Colin.
- BRIFFARD C. (2006), « Repères pour lire la Bible », *Le Français aujourd'hui*, n°155, p.11-20.
- DARCOS X. (2002), « Déclaration sur l'éthique, la science et l'enseignement de la science », *27^{ème} colloque de Brive-la-Gaillarde sur le thème Science et Éthique*, 15 novembre, <http://lesdiscours.vie-publique.fr/pdf/023003496.pdf>
- DEBRAY R. (2002a), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale. www.iesr.ephe.sorbonne.fr/docannexe/file/3739/debray.pdf
- DEBRAY R. (2002b), « L'école et l'intégration du religieux », *Libération*, 12 novembre.
- DEBRAY R. (2002c), « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », *Études*, Tome 397 n°9, p.169-180.
- DEBRAY R. (2005), « Intervention inaugurale », Séminaire académique : *Faits religieux et laïcité aujourd'hui*, CRDP Versailles.
- DEFEBVRE C. (2011), « Ne pas accorder d'attention au fait religieux favorise les intégrismes », *Libération*, 21 avril.
- DE MEUR G. & RIHOUX B. (2002), *L'analyse quali-quantitative comparée*, Louvain, Academia-Bruylant.
- DEROUET J.-L. (1998), *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- ESTIVALEZES M. (2005), *Les religions dans l'enseignement laïque*, Préface de J. Baubérot, Paris, Presses Universitaires de France.
- FORAY Ph. (2008), *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne, Peter Lang.
- GAUTHERIN J. (1992), « Les religions à l'école ? Pluralité, universalité, accord social », H. Czajka, Ph.Joutard, Y. Lequin (dir.), *Enseigner l'histoire des religions*, CRDP Besançon, p.35-38.
- GILBERT M. (2003), *Marcher ensemble : essais sur les fondements des phénomènes collectifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HEDOUIN J.-P. (1999), « Des repères de culture pour inventer les valeurs du vivre ensemble dans le monde de demain », F. Boespflug & E. Martini (dir.), *S'initier aux religions : une expérience de formation continue dans l'enseignement public*, Paris, Cerf [publié à l'initiative de la MAFPEN de l'Académie de Créteil], p.233-242.
- JOUTARD Ph. (1989), *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- KINTZLER C. (2005), « Laïcité et philosophie », *Archives de philosophie du droit*, n°48, p.43-56.
- KINTZLER C. (2007), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin.
- LAMBERT J. (2006), « Avènement du fait religieux et pratiques de laïcité dans l'enseignement », D. Borne (dir.), *Laïcité, vérité, enseignement*, Dijon, CRDP de Bourgogne, p.9-13.
- LANTHEAUME F. (2003), « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Éducation et sociétés*, n°12-2, p.125-142.
- LANTHEAUME F. (2011), « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences », *Les Dossiers de sciences de l'éducation*, n°26, p.117-132.
- LANTHEAUME F. (2013), « L'empire dans l'enseignement de l'histoire en France : de la promesse au fardeau », B. Falaize, C. Heimberg & O. Loubes (dir.), *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, p.427-434.
- LANTHEAUME F. (2014), « Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription - Exemple de professionnels de l'éducation », P. Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse, Octarès, p.53-66.

LEMAITRE N. (2003), « Idée de modernité et patrimoine immatériel », *L'enseignement du fait religieux . Les actes de la DESCO*, CRDP Versailles, p.307-324.

MARSAT M. (2005), « Lire les textes fondateurs en classe de français », *Laïcité et faits religieux : une aventure de la modernité ?*, Limoges, IUFM Limousin, p.85-89.

MARTINI E. (2006), « Le fait religieux dans le champ littéraire », *Le Français aujourd'hui*, n°155, p.58-64.

MARTINI E. (2011), *Notre école a-t-elle un cœur ?*, Paris, Bayard.

PLAGNOL H. (2003), « Contribution au débat sur le fait religieux à l'école », *Cahiers du CEVIPOF*, n°35, p.61-62.

RAYOU P. (2000), « L'enfant au centre : un lieu commun "pédagogiquement correct" », J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck.