

Entre universalité des savoirs scientifiques et diversité des croyances, des cultures et des sources d'information : quel(s) rôle(s) pour l'école ?

José-Luis Wolfs^{*}, Laurence Maurines^{}, Stéphanie Tremblay^{***}**

^{*} Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en sciences de l'éducation,
jwolfs@ulb.ac.be

^{**} Université Paris-Saclay, DidaScO du laboratoire EST (études sur les sciences et les techniques), laurence.maurines@u-psud.fr

^{***} Université du Québec à Montréal, Département de sciences religieuses,
tremblay.stephanie.2@uqam.ca

Faire accéder les élèves à des savoirs scientifiques et plus largement à une culture scientifique constitue un des enjeux majeurs de l'école (Osborne, 2017), à côté d'autres, comme socialiser, former à la citoyenneté, contribuer à l'épanouissement personnel des élèves, etc.

Ce symposium se propose donc d'examiner les tensions qui peuvent exister entre la prétention de l'école à transmettre/faire construire des savoirs scientifiques de portée universelle et, plus globalement, à développer une culture scientifique, et les élèves qui peuvent y opposer différentes formes de résistance au nom de croyances personnelles (religieuses ou non), d'informations diverses véhiculées par internet et les réseaux sociaux (ex : fake news, théories du complot...) ou encore en référence à des enjeux identitaires et culturels variés. Le problème ainsi posé peut soulever une foule de questions:

- Dans quelle mesure la science est-elle « universelle », en raison du caractère « objectif » de ses contenus de connaissances et de ce qu'ils nous disent du monde et de l'humain, de ses origines culturelles variées, de sa vocation à pouvoir être partagée par tous les êtres humains ? Ou au contraire, apparaît-elle comme une pratique parmi d'autres, en particulier liée à l'Occident et à ses prétentions colonialistes et impérialistes ?
- Dans quelle mesure, l'école transmet-elle des « savoirs » clairement distincts des « croyances » (Kant, 1781, cité par Lalande, 1926) ? Qu'est-ce qui distingue les savoirs des croyances ? Quelles sont leurs caractéristiques ?
- En quoi consistent les croyances ? Quelles sont les différentes formes de croyances chez les élèves ? S'agit-il d'éléments isolés ou forment-elles un tissu ontologique chez chaque personne ? (Charbonnier, 2018) ?

- Quel est aujourd'hui le rapport à la « vérité », en particulier de type scientifique ? Quels problèmes posent les notions de « post-vérité », « fake news », « théories du complot », etc. ?
- Quels sont les enjeux identitaires et culturels derrière ces questions et ces tensions ?
- Quels sont les rôles de l'école, des medias, par rapport à ces enjeux ? Quelle(s) posture(s) un enseignant peut-il adopter ? Comment former à la pensée critique ? Comment enseigner les sciences ? Comment amener les élèves à distinguer différents types de registres discursifs ? Comment en particulier aborder des questions qui touchent au religieux ? etc.

Ces questions peuvent faire l'objet d'analyses historiques, sociologiques (e.a. sociologie des sciences, sociologie des religions, sociologie de l'éducation), philosophiques, pédagogiques, didactiques, etc. Les participant-e-s à ce symposium, issus de pays différents (Belgique, Canada-Québec, France, Tunisie), de spécialités différentes (didactique des sciences, sciences religieuses, sociologie, sciences de l'éducation) et exerçant des fonctions différentes (enseignant-chercheur à l'université, professeur en haute-école, professeur dans l'enseignement secondaire) tenteront d'apporter des éclairages variés sur ces questions ou tout au moins une partie d'entre-elles et, in fine, quelques tentatives de réponse à la question « quel(s) rôle(s) pour l'école ? ».

Les deux premières communications porteront sur la problématique de la démarcation entre science et croyances religieuses et présenteront des résultats d'enquête. La première (L. Maurines et M. Fuchs-Gallezot) porte sur les représentations des étudiants en sciences de l'Université Paris-Sud à propos de la possibilité ou non d'être à la fois scientifique et croyant. La seconde (S. Kebaïli et J.L. Wolfs) vise à examiner dans quelle mesure des étudiants de terminale dans 16 pays, d'une part, et de futurs enseignants du niveau primaire en Tunisie, d'autre part, ont une conception « sécularisée » de la science (autonome à l'égard de leurs éventuelles croyances religieuses) ou au contraire non-sécularisée. La troisième communication (Y. Zouari) proposera un cadre de réflexion, à la fois philosophique et sociologique, sur l'enseignement du religieux et le défi du vivre-ensemble dans des sociétés démocratiques. Les deux communications suivantes présenteront des études de cas relatives au même thème. La communication 4 (F. Dejean et S. Tremblay) traitera de la manière de parler de la religion dans le cadre du cours de philosophie dans les collèges au Québec. La communication 5 (F. Meurant) présentera un dispositif, mis en place dans une école de Bruxelles, visant à amener des élèves, dans le cadre d'un cours de français, à distinguer les caractéristiques de trois types de discours : scientifique, philosophique et religieux. Enfin, la communication 6 (Anas Zaytouni), à partir d'une recherche actuellement en cours à Bruxelles, reviendra sur la question de la formation des enseignants à ces enjeux et sur les difficultés rencontrées.

Ce symposium bénéficiera de l'apport d'une discutante, en la personne de Sarah Croché (sociologie, sciences de l'éducation, Université Jules Verne de Picardie, Amiens).

RÉFÉRENCES

- Charbonnier, S. (2018). Peut-on faire croire autrement les élèves ? Enjeux épistémologiques d'une modestie sur ce que croire veut dire. *Recherche en éducation*, (32), 138-151.
- Lalande André (2010), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF (Édition originale de 1926).
- OsborneAuthor, Osborne, J. (2017). Styles of Scientific Reasoning: A Cultural Rationale for Science Education? *Science Education*, 101(1), 8-31. doi:10.1002/sce.21251

Peut-on être scientifique et croyant ? Enquête exploratoire auprès d'étudiants scientifiques.

Laurence Maurines & Magali Fuchs-Gallezot *

* Université Paris-Saclay, DidaScO du laboratoire EST (études sur les sciences et les techniques), laurence.maurines@u-psud.fr, magali.gallezot@u-psud.fr

Depuis une quinzaine d'années environ, différents textes institutionnels relatifs à la laïcité invitent les enseignants français à aider les élèves à distinguer le périmètre des sciences. Or certains travaux révèlent l'existence de différentes représentations des rapports sciences-religions, certaines pouvant être associées au rejet de l'explication scientifique et à des conflits de vérité parfois difficilement vécus (Roth et Alexander, 1997). Certaines études discutent la corrélation entre les représentations des sciences et différentes variables comme l'appartenance disciplinaire, le genre ou la culture (Wolfs, 2013).

Nous poursuivons la présentation des résultats d'une enquête en lien avec la démarcation (Maurines et al. 2018).

Nous considérons les sciences comme des pratiques sociales conduites par des personnes multidimensionnelles qui se conduisent comme des scientifiques dans un contexte socioculturel et historique donné. Nous distinguons deux niveaux d'analyse : la communauté, l'acteur. Nous souscrivons à l'idée que, si le paradigme oriente l'activité d'une communauté donnée et la cimente, il n'en existe pas moins des différences entre acteurs. Nous considérons que l'activité scientifique suppose différentes habiletés cognitives qui ne sont pas nécessairement en conflit avec des croyances religieuses (Gauld, 2005).

Les étudiants ont eu à se positionner sur une échelle de Lickert à quatre modalités de réponse sur l'affirmation « on peut être scientifique et croyant » et à justifier leur positionnement. Cette question était l'une d'un questionnaire passé sous format numérique auprès de 662 primo-entrants à l'université scientifique Paris-Sud.

L'analyse des réponses a d'abord porté sur le positionnement exprimé par les étudiants et sur l'impact potentiel de différents facteurs (filière universitaire, genre). Elle a ensuite consisté en une analyse thématique de contenu des verbatims fournis à l'aide d'une grille élaborée par allers retours entre analyses a priori et a posteriori.

Pour 76.4% des étudiants, il est possible d'être scientifique et croyant. Il existe une grande diversité de types de justification allant d'une possibilité de fait à une possibilité de droit, en passant par une possibilité épistémologique conditionnée ou pas. Les mises en relation des savoirs et pratiques vont de l'identité à l'opposition. Elles évoquent parfois l'acteur et des conditions de possibilité de gérer un potentiel conflit entre différents registres de vérité ou entre différentes démarches d'accès au savoir.

RÉFÉRENCES

- Gauld, C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion. *Science & Education*, 14, 291-308.
- Maurines, L. & Fuchs-Gallezot, M & Ramage, M.-J (2018). Représentations des étudiants sur les scientifiques et les savoirs scientifiques : exploration des caractéristiques associées et de leurs spécificités. *Recherches en éducation*, 32, 51-71.
- Roth, W.-M. et Alexander, T. (1997). The interaction of students' scientific and religious discourses: two case studies. *International Journal of Science Education*, 19(2), 125-146.
- Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck.

Les conceptions en matière de sécularisation de la science : enquête internationale auprès d'élèves de terminale et enquête auprès de futurs enseignants de sciences en Tunisie

Sonia Kebaili* & José-Luis Wolfs**

* Université de Tunis El Manar, Laboratoire de recherche Écologie, biologie et physiologie des organismes aquatiques, PR18ES41 – groupe Didactique de la biologie)

kebaili.sonia@gmail.com

** Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en sciences de l'éducation,

jwolfs@ulb.ac.be

De nombreuses enquêtes ont montré un rejet total ou partiel de l'enseignement de la théorie de l'évolution, au nom de croyances religieuses, par une partie des élèves (ex: Hrairi, Coquidé, 2002 en Tunisie, Fortin, 2009 en France, Perbal *et al.*, 2006 en Belgique) ou des enseignants (Clément, 2014). En amont du cas particulier de la théorie de l'évolution, ce constat soulève des questions plus générales à propos des conceptions mêmes de la science : dans quelle mesure, les élèves ou les enseignants ont-ils une conception « sécularisée » de la science (autonome par rapport à leurs éventuelles croyances religieuses) ou au contraire « non-sécularisées » (sous le contrôle de croyances religieuses). Cette communication comprendra deux grandes parties :

Section 1 : Présentation du cadre théorique et des résultats d'une enquête internationale (J.L. Wolfs)

- Cadre théorique et méthodologique : la définition d'indicateurs en matière de sécularisation de la science - en référence en particulier au modèle de Wolfs (2013, 2018) - et leur opérationnalisation sous la forme d'un questionnaire fermé comprenant une bonne trentaine d'items.

- Présentation succincte des résultats d'une enquête internationale, réalisée sur base de ce questionnaire auprès de plus de 6000 élèves de terminale dans 16 pays, faisant ressortir dans quelle mesure ceux-ci adoptent ou non une conception sécularisée de la science, selon le pays, leurs convictions déclarées (catholiques, protestants, orthodoxes, musulmans, agnostiques-athées) ou encore leur rapport aux Ecritures sacrées.

Section 2 : Présentation d'une enquête réalisée auprès de futurs enseignants d'enseignement général pour des élèves du cycle primaire (5-12 ans) en Tunisie (S. Kebaili).

Le but de cette enquête est de déterminer dans quelle mesure les conceptions en matière de sécularisation de la science de ces futurs enseignants évoluent entre leur première et troisième année de formation. Dans quelle mesure arrivent-ils, en particulier au terme de leur formation, à distinguer les registres discursifs scientifique et religieux et à éviter toute forme de confusion ou amalgame entre les deux ? L'enquête permettra également de déterminer les éventuelles difficultés rencontrées à ce propos. Près de 300 élèves-enseignants (de première, seconde et troisième année) ont ainsi répondu au

questionnaire utilisé dans l'enquête internationale. Les résultats sont actuellement en cours de traitement.

Sur base des résultats à ces deux enquêtes, une discussion commune fera ressortir différentes pistes de réflexion en matière de recherche et de formation des enseignants.

RÉFÉRENCES

- CLEMENT, P. (2014) : « Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ? », *Education et Sociétés*, n°33, p. 113-136.
- Hrairi S., Coquidé M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. *Aster*, n° 35, p. 149-163.
- Fortin C. (2009). L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication. In M. Coquidé, S. Tirard (dir.). *L'évolution du vivant : Un enseignement à risque ?* Paris : Vuibert, Adapt-SNES, p. 16-44.
- Perbal L., Suzanne Ch., Slachmuylder J.-L. (2006). Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine). *Anthropo*, n° 12, p. 1-26.
- Wolfs J.-L (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pédagogiques pour l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Wolfs, J.L. (2018). La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école. Enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes didactiques. *Revue internationale d'éducation. Sèvres*, (77), 103-112.

L'enseignement du religieux et le défi du vivre-ensemble dans les sociétés démocratiques

Yassine Zouari *

*FSHT / Université de Tunis, Laboratoire Philab / Axe « Education et culture »,
zouariyassine@yahoo.fr

Qu'il soit diffusé sous formes disciplinaire ou pluridisciplinaire, l'enseignement du religieux se confronte à des paradoxes qui méritent d'être explicités philosophiquement et gérés pédagogiquement : comment tenir compte, dans les programmes scolaires, des faits religieux tout en satisfaisant aux exigences du vrai, du bien et du beau ? Comment concilier l'éthique de neutralité avec l'exigence de connaissance du religieux ? Comment former les élèves à distinguer le registre de la connaissance historique et culturelle des religions de celui des convictions ? Tels sont les défis lancés à toute approche pédagogico-didactique qui vise à agir l'enseignement des faits religieux et à le penser.

Ainsi, si les religions à l'école attisent la méfiance et la résistance liées à des enjeux identitaires et à un contexte d'internationalisation du terrorisme religieux qui sème le trouble dans les sociétés occidentales en menaçant de plus en plus l'inéluctable vivre ensemble, comment assumer, au niveau de l'enseignement du religieux, le pluralisme tant sur le plan curriculaire que sur le plan pédagogico-didactique ? Autrement dit, comment réconcilier, dans les curriculums et les pratiques enseignantes des religions, l'exigence universaliste appuyée sur des savoirs et les particularités relatives aux convictions religieuses des élèves. Telle est la question que nous soulèverons ici.

Dans un premier temps, nous poserons le problème de l'enseignement du religieux sous l'angle du paradoxe de l'universalité des savoirs et de la diversité des croyances religieuses. Nous monterons comment l'acception critique de la laïcité, au sens que l'entendait Baubérot (2004, 2008) en tant que laïcité de connaissance ou laïcité sécularisée (Habermas 2008, 2010 ; Taylor 2010, 2015) requiert de séculariser l'enseignement du religieux et de l'intégrer davantage dans une visée de citoyenneté, voire dans une démarche réflexive problématisée qui tient compte de l'expérience des apprenants (Dewey 2011) et les aide à se situer dans l'univers du sens, condition *sine qua non* de leur autonomie morale.

Dans un second temps, nous procéderons à une analyse comparative des curriculums relatifs aux faits religieux dans les collèges en France, au Québec et en Tunisie. Nous formulons à ce propos l'hypothèse que l'approche culturelle ou laïque des religions favoriserait la lutte contre l'inculture religieuse des jeunes et la construction pédagogico-didactique du vivre ensemble comme universalisable, et ce à partir de la rencontre des expériences diverses des élèves et leur articulation autour d'une exigence de citoyenneté réfléchie.

RÉFÉRENCES

- Baubérot Jean, *Laïcité 1905 – 2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004.
- Baubérot Jean, *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France ?*, Ed. de l'Aube, 2008.
- Dewey (John), *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*, Paris. A. Colin, 2011
- Habermas (Jürgen), *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*, Gallimard, 2008.
- Habermas (Jürgen), Ratzinger (Joseph), *Raison et religion. La dialectique de la sécularisation*, Paris, Salvator, 2010.
- Taylor (Charles) & Jocelyn (Maclure), *Laïcité et liberté de conscience*, La Découverte, 2010.
- Taylor (Charles), *Le malaise de la modernité*, Ed du Cerf, 2002.

Parler de la religion : le cours de philosophie dans les collèges québécois

Frédéric Dejean & Stéphanie Tremblay *

*Université du Québec à Montréal, Département de sciences religieuses,
tremblay.stephanie.2@uqam.ca

Une recherche-action conduite au Collège de Maisonneuve de Montréal (Québec) (Dejean *et al.*, 2016) à la suite du départ en Syrie d'étudiants avait permis de montrer que certains cours permettent aux étudiants de développer une réflexivité critique à l'égard de leurs convictions et de leurs croyances. C'est tout particulièrement le cas du cours de philosophie qui, selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), vise « à un retour réflexif sur soi, ses savoirs et son agir afin d'élaborer sa pensée et d'orienter son action ». Néanmoins, si le cours de philosophie se présente comme un espace favorisant les échanges et le dialogue, il peut également déboucher sur un processus de polarisation qui ne garantit pas les conditions nécessaires pour des échanges véritables.

Dans ce contexte, l'étude présentée ici¹ explore comment les enseignants de philosophie s'adaptent à de telles situations quand elles se présentent, et ce, dans un contexte où la question religieuse fait l'objet de controverses et de débats publics inédits. Lorsque surgissent des tensions entre différentes visions du monde – religieuses ou non – ou conceptions du bien, quels outils ou repères les enseignants mobilisent-ils pour favoriser une distance critique dans le respect des convictions de chacune et de chacun ? Plus précisément, il s'agira ici de 1- documenter les repères et les limites qui encadrent les échanges et permettent de répondre aux attentes et aux objectifs pédagogiques ; 2- de saisir comment les enseignants définissent une situation problématique. Dans un contexte social où la religion dans l'espace public crée la controverse, celle-ci se retrouve-t-elle dans le cours de philosophie ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) ? ; et 3- d'identifier les ressources et les stratégies mobilisées par les enseignants de philosophie au collégial dans la régulation des échanges.

Un total de dix entrevues semi-dirigées ont été réalisées dans 4 cégeps de la grande région de Montréal (Montmorency, Édouard-Montpetit, Vieux-Montréal et Saint-Jérôme) auprès d'enseignants débutant et plus avancés en carrière. Le travail d'analyse trouve une source théorique dans le courant de la sociologie pragmatique qui invite à recentrer l'attention des chercheurs sur les acteurs en situation (Boltanski, 1987). Dans le cadre de cette présentation, nous verrons enfin comment les enseignants de philosophie tirent des situations vécues en classe des ressources pratiques qui permettent l'application de principes théoriques consignés dans les textes du MEES.

¹ Cette étude est financée par l'Équipe Recherche et Action sur les Polarisation Sociales (RAPS) (2019-2020).

RÉFÉRENCES

- Boltanski, L. et L. Thevenot (1987). *Les économies de la grandeur*, Cahiers du centre d'études de l'emploi N° 31.
- Dejean, F. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux connaître pour mieux prévenir*, Rapport de recherche, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI).

Comment amener les élèves à exercer leur esprit critique et à s'affranchir de la pensée dogmatique ?

Françoise Meurant *

*Professeure de français (enseignement secondaire) à l'Athénée Gatti de Gamond à Bruxelles,
fmeurant@live.fr

Enseignante depuis plus de 20 ans dans une école en « encadrement différencié » du centre de Bruxelles, mes élèves sont issus de plus de 40 origines différentes et presque tous se revendiquent croyants. La religion musulmane est la plus représentée, mais de nombreux élèves d'origine africaine, appartiennent à des églises pentecôtistes ou adventistes du 7^e jour et s'inscrivent au cours de religion protestante, quelques élèves suivent le cours de religion catholique et, si certains suivent le cours de morale, ils n'en sont pas moins croyants.

Inutile de dire que la question de la croyance religieuse et de ce qui l'oppose au savoir est une question délicate et même parfois brûlante. La confusion règne souvent dans le chef des élèves entre science et religion et, parfois même, le religieux prend le pas sur le savoir dans leur appréhension du monde. Les événements récents confirment cette intrusion problématique pour les enseignants du religieux dans les classes. Les médias ont relayé à foison les cas de ces élèves qui refusent de faire la « minute de silence » en hommage aux victimes des attentats de Paris car « ils ont insulté le prophète » ou parce qu'ils ne pensent pas que la liberté d'expression puisse permettre le blasphème. Le constat est d'ailleurs plus général, les élèves ont tendance à la simplification, au prêt-à-penser. La pensée unique, souvent manichéenne semble être leur crédo. Les femmes, l'homosexualité, la peine de mort, le blasphème....sont des sujets dont on ne peut débattre et qui appellent une et une seule vérité non contestable, souvent la vérité religieuse sous forme dogmatique.

Face à cette intrusion du religieux dans la classe, j'ai mis en place un dispositif pédagogique qui accompagne les élèves de rhétorique vers à une pensée plus libre afin qu'ils puissent devenir de futurs citoyens, conscients de leurs influences. Pour amener les élèves à « travailler » leurs représentations et à prendre du recul par rapport à leurs évidences, j'organise la réflexion au sein de la classe autour de trois axes.

- Prise de conscience de la diversité des points de vue par la **doxographie** c'est-à-dire le fait d'étudier différents textes de penseurs éclairés et de confronter leur points de vue argumentés et travailler ainsi sur la complexité et la nuance avant de donner son avis ! Mais aussi, replacer les concepts et les valeurs dans leur contexte historique en en faisant la **généalogie**. En d'autres termes « réhistoriser » le savoir.
- Réfléchir sur différents types de discours par l'épistémologie (recréer les liens entre philosophie et science) et exercer son esprit critique face aux textes avec une rigueur intellectuelle.
- Explorer d'autres points de vue que le sien, travailler sur un sujet en abordant plusieurs paradigmes ou cadres de référence.

Cette méthode permet de travailler avec les élèves un savoir en construction, de leur faire prendre conscience que le savoir n'est pas une vérité immuable, qu'il est en

évolution constante alors qu'ils ont tendance à voir le savoir enseigné comme dogmatique. Ceci est un des dommages collatéraux de la « transposition didactique » nécessaire pour enseigner ces savoirs. En effet, pour enseigner, on organise les savoirs en partant du simple au complexe en les déshistorisant et en les sortant du contexte de recherche et de questionnement duquel ils sont issus. Les élèves peuvent donc avoir l'impression, dans un premier temps, que ces savoirs sont fixés une fois pour toutes et qu'on n'en discute plus. Il n'est donc pas tellement étonnant qu'ils confondent savoir et croire puisqu'ils perçoivent souvent Science et Religion comme deux dogmes qui s'opposent. Il est de ce fait essentiel de permettre aux élèves, dès la cinquième année du secondaire, d'avoir accès à un savoir en construction et d'apprendre à distinguer différents registres de discours (scientifique, philosophique, religieux), ainsi qu'une vérité dogmatique (absolue) d'une vérité scientifique (provisoire). Cette communication sera ainsi l'occasion d'effectuer un retour réflexif sur ce dispositif, au regard des intentions initiales, des difficultés rencontrées et des effets observés.

Quelles lignes directrices dans la construction d'un dispositif visant à traiter la rencontre entre les domaines scientifiques et religieux à la fin de l'école primaire ?

Xavier Haine*

*Université libre de Bruxelles, doctorant en sciences de l'éducation

xavier.haine@ulb.be

Dans la littérature scientifique, la pierre d'achoppement la plus fréquemment mise en évidence dans les difficultés d'enseignement en sciences par rapport aux croyances religieuses reste la théorie de l'évolution. Toutefois, celle-ci pourrait ne constituer que l'arbre qui cache une forêt de tensions, amalgames et confusions entre domaines scientifiques et religieux comme le laissent penser plusieurs recherches soulignant des tensions entre conceptions liées à l'astronomie au Sénégal (Camara, 2008 cités par Wolfs, 2013), à la physique en Suède (Hansson & Redfors, 2007) ou à la génétique aux États-Unis (Sadler & Fowler, 2006) par exemple.

Les études sur les différents dispositifs d'interventions concernant les tensions et/ou confusions liées à l'enseignement de l'évolution et au registre religieux restent toutefois peu nombreuses et les propositions sont le plus souvent issues de réflexions théoriques (Aroua, Coquidé & Abbès, 2012). De plus, les recherches menées concernent le plus souvent des élèves de l'enseignement secondaire ou supérieur ainsi que des formations destinées à de futurs enseignants et sont situées pour la majorité en Amérique du Nord (Aroua et al., 2012). Peu de recherches se sont donc concentrées sur la mise en place et l'analyse d'un dispositif et moins encore se sont intéressées à l'école primaire malgré un nombre important de recommandations allant dans le sens d'une prise en compte précoce de ces tensions. (Lombrozo, Thanukos & Weisberg, 2008 ; Hildbrand, 2008 cités par Aroua et al., 2012, Hermann, 2008).

Ajoutons à cela un contexte d'enseignement du religieux en Fédération Wallonie-Bruxelles particulier en Europe puisque là où de nombreux pays européens ont opté pour des cours centrés autour des religions dans leur ensemble (Borne & Willaime, 2007), le choix entre un cours confessionnel ou de morale persiste en Belgique. La question de la gestion de la rencontre entre les connaissances scientifiques développées avec l'instituteur·rice et les connaissances « religieuses » développées avec le·la professeur·e de religion posée par (Christians, 2009) nous semble dès lors constituer un enjeu de réflexion majeur dans ce contexte d'enseignement. En effet, rien n'apparaît quant à la prise en charge de cette problématique, ce qui sous-entendrait que c'est à l'élève lui-même de trouver comment gérer la rencontre entre ces formes de connaissances.

Tous ces éléments nous amènent à juger pertinente la mise en place d'un dispositif visant à traiter la rencontre entre les domaines scientifiques et religieux à la fin de l'école primaire. Cette communication vise à en déterminer les lignes directrices autour

de trois grands axes : (1) un axe scientifique avec notamment un travail sur l'épistémologie de l'activité scientifique en lien avec les démarches d'investigation scientifique, (2) un axe religieux avec la mise en évidence des caractéristiques de ce registre et (3) un axe de rencontre entre les deux domaines, cœur du dispositif dans lequel seront visés une distinction des registres scientifiques et religieux ainsi qu'une mise en questionnement de la rencontre entre ces deux domaines via une approche historisée associée aux positionnements entre sciences et religions de Wolfs (2013).

RÉFÉRENCES

Aroua, S., Coquidé, M., & Abbès, S. (2012). Controverses dans l'enseignement de l'évolution. Questions de recherches sur les stratégies d'intervention en classe et dans la formation. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 5, 47- 76.

Borne, D., & Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux : Quels enjeux?* Armand Colin.

Christians, L.-L. (2009). Le créationnisme et les balises du droit en Europe : A propos de la Résolution 1580 (2007) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. In *Adam et l'évolution-Islam et christianisme confrontés aux sciences* (Bruylant-Academia, p. 233- 248). Bruylant-Academia.

Hansson, L., & Redfors, A. (2007). Physics and the possibility of a religious view of the universe : Swedish upper secondary students' views. *Science & Education*, 16(3), 461- 478.

Hermann, R. S. (2008). Evolution as a controversial issue : A review of instructional approaches. *Science & Education*, 17(8), 1011- 1032.

Lombrozo, T., Thanukos, A., & Weisberg, M. (2008). The importance of understanding the nature of science for accepting evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 1(3), 290- 298.

Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986- 1004.

Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : Quels enjeux pour l'éducation ?* (De Boeck). De Boeck Supérieur.