

# Les bénéfices d'apprendre à distinguer savoir et croire

## UNE ÉVALUATION D'IMPACT INÉDITE

Décembre 2024

En France, l'enseignement de la laïcité, tout comme celui des faits religieux qui prévaut dans d'autres pays (Jackson, 2019<sup>[1]</sup>), fait partie des programmes scolaires dès le primaire. Le socle commun qui doit être transmis aux élèves inclut une connaissance des différentes convictions et l'apprentissage de ce qui distingue « savoir » et « croire ». Cette distinction vise à faire comprendre aux élèves que leurs croyances ne sont ni moins, ni plus légitimes que celles des autres, ce qui est censé permettre un rapport plus réfléchi aux convictions, qu'il s'agisse des leurs ou de celles d'autrui, et *in fine* une meilleure adhésion à la laïcité. Plus généralement, ces enseignements sont susceptibles d'améliorer la cohésion sociale, en aidant à lutter contre les discriminations religieuses (Valfort, 2020<sup>[2]</sup>; Valfort, 2015<sup>[3]</sup>), mais aussi contre les tentations radicales. Alors que les signalements d'atteinte à la laïcité persistent (MENJ, 2024<sup>[4]</sup>), il semble important d'intensifier ces enseignements. L'Arbre à défis, un outil conçu par l'association ENQUÊTE, s'inscrit dans cette ambition. Son objectif est d'éduquer à la laïcité en développant l'esprit critique sur les faits religieux, grâce à la mobilisation de la distinction entre « savoir » et « croire ». Cette note de synthèse présente une évaluation de son impact. Elle a été menée en Ile-de-France de décembre 2022 à juin 2023 auprès d'environ 1 800 élèves de CM1/CM2.

### Principales conclusions

- I. Par rapport à une situation où trois heures en moyenne sont consacrées à l'enseignement de la laïcité et des faits religieux sans outil spécifique, la mise en place de L'Arbre à défis (AD) sur 12 heures permet de rapprocher les élèves de CM1 et de CM2 de cinq objectifs essentiels :
  - *Distinguer « savoir » et « croire »* : notamment, la part des élèves qui affirment qu'il est impossible de vérifier s'il existe un dieu, plusieurs dieux ou pas de dieu augmente de près de 30 %, passant de 39 % à 50 %.
  - *Connaître différents types de convictions et comprendre qu'elles relèvent d'un choix personnel* : notamment, la part des élèves qui comprennent que « être arabe » ne signifie pas « être musulman » augmente de plus d'un tiers, passant de 46 % à 62 %.
  - *Soutenir la liberté de conscience comme droit d'avoir les convictions de son choix, de les exprimer, et d'en changer* : notamment, l'intolérance vis-à-vis de l'expression d'une conviction athée, chrétienne ou musulmane diminue. Par exemple, la part des élèves qui refusent qu'une personne dise que « pour elle, il n'y pas de dieu » baisse d'un tiers.
  - *Ne pas imposer à autrui une pratique religieuse* : notamment, la part des élèves qui interviendraient pour empêcher un camarade d'imposer sa pratique religieuse augmente de 30 % en moyenne, passant de 46 % à 60 %.
  - *Comprendre ce qu'est la laïcité et soutenir ce principe* : la part des élèves qui associent la laïcité à la liberté d'avoir ou non une religion, ou d'en changer, augmente d'un tiers, passant de 53 % à 70 %.
- II. Même les élèves initialement les plus éloignés de ces objectifs progressent significativement grâce à l'AD, et en particulier ceux issus d'établissements défavorisés.
- III. L'impact positif de l'AD ne découle pas d'un biais de désirabilité sociale.
- IV. L'AD améliore le climat scolaire, en particulier dans les établissements défavorisés où la satisfaction des enseignants concernant le comportement des élèves augmente de quasiment deux points sur une échelle de 1 à 10, passant de 6.3 à 8.

## Une expérience aléatoire inédite

À l'automne 2022, l'OCDE et ENQUÊTE ont lancé, avec le soutien de l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) et du Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation (CIPDR), la première expérience aléatoire d'ampleur évaluant l'impact d'un outil d'éducation à la laïcité par l'enseignement des faits religieux, L'Arbre à défis (AD) (voir l'Encadré 1). Cette étude s'est déroulée entre décembre 2022 et juin 2023 auprès d'écoles primaires d'Ile-de-France.

Plus précisément, dans les écoles dans lesquelles au moins deux enseignants de CM1 ou de CM2 souhaitaient être formés à l'AD, on a procédé à un tirage au sort. Ce tirage au sort attribue un minimum d'un enseignant au groupe dit « de traitement » et un minimum d'un enseignant au groupe dit « de contrôle ». Dans le groupe de traitement, les enseignants sont formés par ENQUÊTE durant une moyenne de quatre heures, avant de mettre en place l'AD dans leur classe, dans le cadre de 12 séances d'une heure organisées entre janvier et avril 2023 (une séance par semaine, sur 12 semaines). Dans le groupe de contrôle, les enseignants ne mettent pas en place l'AD au cours de l'année scolaire 2022-23. Ils sont libres cependant d'organiser des séances sur la laïcité et les faits religieux. Les enseignants du groupe de contrôle y ont consacré une moyenne de trois heures entre janvier et avril 2023, sans outil spécifique.

En juin 2023, le questionnaire OCDE, visant à tester chacun des cinq objectifs pédagogiques, a été mené en classe et de façon anonyme auprès des élèves du groupe de traitement (T) et du groupe de contrôle (C)<sup>1</sup>. En raison du tirage au sort, toute différence entre les réponses des élèves dans T et C permet de mesurer l'impact de l'AD.

Nous avons également mené le questionnaire OCDE dans T et C en décembre 2022 (étape 1), c'est-à-dire avant que les 12 séances de l'AD n'aient commencé dans T. Cette étape avait deux objectifs.

- Vérifier que les réponses des élèves à l'étape 1 sont similaires dans T et C. Le tirage au sort doit en effet garantir que les caractéristiques des élèves dans chacun de ces groupes sont les mêmes avant la mise en œuvre de l'AD. L'étape 1 a permis de confirmer que c'est le cas<sup>2</sup>.
- Mesurer la distance initiale des élèves à l'objectif. L'étape 1 offre la possibilité d'évaluer comment l'impact de l'AD varie en fonction de cette distance. Cependant, pour que ce soit possible, il faut suivre le même élève entre l'étape 1 et l'étape 2 sans collecter de données personnelles permettant d'identifier cet élève. Cela se fait en appariant, au sein d'une même classe, les questionnaires des étapes 1 et 2, en fonction du genre, de l'année de naissance, du mois de naissance, et de l'écriture manuscrite de l'élève<sup>3</sup>.

En amont de la passation du questionnaire en décembre 2022, une lettre d'information détaillée a été distribuée aux parents. Cette lettre annonce l'évaluation d'impact d'un jeu dont l'objectif est de travailler sur la laïcité et de transmettre des connaissances sur les faits religieux, conformément au programme de l'enseignement moral et civique. Cette lettre inclut un coupon que les parents doivent remplir s'ils refusent que leur enfant participe au questionnaire<sup>4</sup>.

Le taux de participation des élèves est de 80 % à l'étape 1 et à l'étape 2. En d'autres termes, sur une moyenne de 23 élèves par classe, cinq élèves ne répondent pas au questionnaire<sup>5</sup>. L'échantillon final est composé de 1 738 élèves, répartis dans 101 classes, dans 44 établissements<sup>6</sup>. La majorité de ces établissements (26) sont issus de l'académie de Créteil, tandis que 15 sont issus de l'académie de Versailles et 3 de l'académie de Paris. Ces établissements ont un indice de position sociale (IPS) médian égal à 88.5, ce qui est inférieur à la valeur médiane au niveau national, égale à 103<sup>7</sup>. En particulier, 19 des 44 établissements appartiennent à un réseau d'éducation prioritaire (REP) ou à un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+).

### Encadré 1. L'Arbre à défis

L'étude évalue cinq objectifs pédagogiques poursuivis par L'Arbre à défis.

- I. *Distinguer « savoir » et « croire ».* Cet objectif inclut trois enseignements : (i) alors que le « savoir » relève de ce qu'on peut vérifier, le « croire » relève de ce qu'on ne peut pas vérifier; (ii) dans la mesure où la croyance en un, plusieurs, ou aucun dieu ne se vérifie pas, il revient à chacun de se forger son propre avis; (iii) une personne peut avoir à la fois des connaissances scientifiques (ex : sur le Big Bang) et historiques (ex : sur des personnages religieux) qu'il est donc possible de vérifier, et des croyances religieuses qu'il est donc impossible de vérifier.
- II. *Connaître différents types de convictions et comprendre qu'elles relèvent d'un choix personnel.* L'AD vise à familiariser les élèves avec différents types de convictions : des religions monothéistes ou non, y compris celles méconnues d'un grand nombre d'élèves comme le judaïsme, l'hindouisme et le bouddhisme, mais aussi l'athéisme et l'agnosticisme. Par ailleurs, l'AD a pour objectif de faire comprendre aux élèves que les convictions, parce qu'elles relèvent d'un choix personnel, ne sont pas déterminées par la nationalité ou l'origine géographique des individus. Ils sont ainsi amenés à dissiper des confusions courantes, comme assimiler le fait d'être arabe avec celui d'être musulman.
- III. *Soutenir la liberté de conscience comme droit d'avoir les convictions de son choix, de les exprimer, et d'en changer.* Il s'agit d'apprendre aux élèves, en mobilisant leur capacité à distinguer « savoir » et « croire », à soutenir la liberté de chacun : (i) d'avoir une conviction et de l'exprimer en public, dans le respect des lois de la République française ; (ii) de changer de conviction et notamment d'arrêter de croire en sa religion, soit en croyant en une autre religion, soit en devenant athée.
- IV. *Ne pas imposer à autrui une pratique religieuse.* Les élèves mobilisent de nouveau la distinction entre « savoir » et « croire », pour comprendre qu'il n'y a pas une unique manière d'interpréter et de pratiquer une religion. Il revient donc à chaque croyant de choisir son interprétation et sa pratique, dans le respect des lois de la République française, et donc de s'émanciper de toute tentative d'imposition d'une norme religieuse par autrui.
- V. *Comprendre ce qu'est la laïcité et soutenir ce principe.* Cet objectif inclut trois enseignements : (i) la laïcité est un principe de la République française qui garantit les libertés de conscience et de culte, pour autant que l'exercice de ces libertés n'entrave pas les libertés d'autrui ni n'incite à la haine ; (ii) la République française est laïque : elle n'est ni athée, ni chrétienne, ni musulmane, etc. (elle n'est liée à aucune conviction, afin de garantir la liberté et l'égalité de tous) ; (iii) l'école a pour objectif de garantir la liberté de conscience des élèves, grâce à la neutralité des enseignants, mais aussi grâce à d'autres dispositions comme la loi de 2004 qui vise à soustraire les élèves à toute pression et donc à les laisser libres de leurs choix en matière de conviction.

L'Arbre à défis vise à transmettre ces connaissances à travers l'organisation de défis que les élèves, répartis en équipes, essaient de relever, comme le « défi de la bonne définition » (consistant à faire deviner aux autres équipes la bonne définition d'un mot – par exemple « athée »), le « défi du mot inconnu » (consistant à faire deviner ce mot – par exemple « Noël » – sans l'aide de mots interdits), et le « défi du vrai/faux » (consistant à répondre à un quizz testant la bonne compréhension d'un texte conceptuellement exigeant – par exemple, « Histoire de la laïcité »).

## L'AD fait progresser les élèves par rapport aux cinq objectifs pédagogiques

L'AD permet d'augmenter de 12 points de pourcentage (ou de près d'un quart) la part moyenne des élèves capables de donner la bonne réponse concernant chacun des cinq objectifs pédagogiques de l'AD, la faisant passer de 52 % à 64 % (Graphique 1)<sup>8</sup>. Il s'agit potentiellement d'une sous-estimation de l'impact de l'AD en raison des externalités positives que les élèves du groupe de traitement peuvent avoir sur ceux du groupe de contrôle. Ce faisant, l'AD suscite l'enthousiasme des enseignants et des élèves (Encadré 2).

### Encadré 2. Résultats de l'étude qualitative

Une étude qualitative a été menée dans une classe de CM1 et dans deux classes de CM2 du groupe de traitement par la docteure en sciences de l'éducation Séverine Fix-Lemaire. Dans chaque classe, elle a consisté en deux entretiens avec les enseignants, et en l'observation de quatre séances. Les résultats révèlent que :

- I. L'AD permet aux enseignants de surmonter leur peur d'enseigner les faits religieux : « le fait d'avoir un outil [...], j'ai abordé des choses que je n'aurais jamais osé aborder ».
- II. L'AD permet aux élèves de s'investir pleinement dans l'apprentissage : « plus le temps passe, plus les élèves s'investissent et deviennent capables d'expliquer » ; « maintenant [...] il y a une réflexion qu'ils argumentent ».

### Objectif 1 : Distinguer “savoir” et “croire”

Cet objectif est mesuré à partir de deux questions (l'option de réponse indiquant que l'objectif pédagogique est atteint apparaît en gras) :

- La question Q13 : Au parc, Timéo, Léna et Sofiane, trois élèves de ta classe, discutent. Timéo dit : “C'est sûr que Dieu existe !” Léna répond : “Mais pas du tout ! C'est sûr que Dieu n'existe pas !” Sofiane réagit : “Je ne suis pas d'accord avec vous. On ne peut pas vérifier s'il y a un dieu, plusieurs dieux ou pas de dieu.” Si tu entends cette discussion, que dis-tu à Timéo, Léna et Sofiane ? 1. C'est sûr que Dieu existe ; 2. C'est sûr que Dieu n'existe pas ; 3. **On ne peut pas vérifier s'il y a un dieu, plusieurs dieux ou pas de dieu** ; 4. C'est sûr qu'il y a plusieurs dieux.
- La question Q22 : Rita est historienne, c'est-à-dire qu'elle recherche ce qui est arrivé dans le passé. D'après ses recherches, Rita peut-elle savoir si Jésus est le fils de Dieu ? 1. Oui ; 2. **Non** ; 3. Je n'en ai aucune idée. D'après ses recherches, Rita peut-elle savoir si Jésus a vécu il y a environ 2000 ans ? 1. **Oui** ; 2. Non ; 3. Je n'en ai aucune idée. D'après ses recherches, Rita peut-elle savoir si Jésus est un prophète auquel Dieu a parlé ? 1. Oui ; 2. **Non** ; 3. Je n'en ai aucune idée.

L'AD augmente de 10 points de pourcentage (ou de près de 30 %) la part des élèves capables de distinguer “savoir” et “croire”, la faisant passer de 35 % à 45 %. En particulier, la part des élèves qui affirment qu'il est impossible de vérifier s'il existe un dieu, plusieurs dieux ou pas de dieu passe de minoritaire (39 %) à majoritaire (50 %).

### Objectif 2 : Connaître différents types de convictions et comprendre qu'elles relèvent d'un choix personnel

La familiarisation des élèves avec différents types de conviction est testée par deux questions :

- La question Q11 : À ton avis, est-ce que « bouddhiste » et « hindouiste », c'est pareil ? 1. Oui ; 2. **Non** ; 3. Je n'en ai aucune idée.

- La question Q12 : À ton avis, c'est quoi une personne « agnostique » ? 1. C'est une personne qui dit : « Dieu n'existe pas. » ; 2. **C'est une personne qui dit : « On ne peut pas vérifier s'il existe un dieu, plusieurs dieux ou pas de dieu. Donc je ne choisis pas. »** ; 3. Je n'en ai aucune idée.

Par ailleurs, la capacité des élèves à distinguer la conviction d'une part, et la nationalité et l'origine géographique d'autre part, est évaluée par trois questions :

- La question Q8 : À ton avis, est-ce que « juif » et « israélien », c'est pareil ? 1. Oui ; 2. **Non** ; 3. Je n'en ai aucune idée.
- La question Q9 : À ton avis, est-ce que « chrétien » et « français », c'est pareil ? 1. Oui ; 2. **Non** ; 3. Je n'en ai aucune idée.
- La question Q10 : À ton avis, est-ce que « musulman » et « arabe », c'est pareil ? 1. Oui ; 2. **Non** ; 3. Je n'en ai aucune idée.

L'AD augmente de 19 points de pourcentage (ou de près de 40 %) la part des élèves "sachant", la faisant passer de 47 % à 66 %. En particulier, l'AD augmente la part des élèves qui font la différence entre "arabe" et "musulman" et entre "juif" et "israélien" de plus d'un tiers. L'AD augmente également la part des élèves familiarisés avec l'agnosticisme de plus de 50 % et double quasiment la part des élèves capables de distinguer bouddhisme et hindouisme<sup>9</sup>.

### **Objectif 3 : Soutenir la liberté de conscience comme droit d'avoir les convictions de son choix, de les exprimer, et d'en changer**

Deux séries de questions sont utilisées pour mesurer cet objectif. La première série, composée de cinq questions (Q14 à Q18), vise à estimer le soutien à la liberté de conscience en observant si les élèves acceptent qu'une personne exprime sa conviction (dans le respect des lois de la République française). Ce soutien est testé pour cinq convictions : athée, chrétienne, musulmane, juive et hindouiste.

Par exemple, dans le cadre de la conviction athée, la question s'énonce comme suit : *Au parc, Emma raconte : "Je suis athée. Pour moi, il n'y a pas de dieu." Lenny répond : "C'est faux qu'il n'y a pas de dieu! Tais-toi Emma !" Si tu entends cette discussion, que dis-tu ?* 1. Oui, tais-toi Emma ! C'est mal de dire qu'il n'y a pas de dieu ; 2. Tais-toi toi-même, Lenny ! Il n'y a pas de dieu ; 3. **Lenny, laisse parler Emma. Elle ne t'oblige pas à croire comme elle.**

La deuxième série de questions vise à mesurer le soutien à la liberté de conscience en tant que liberté de changer de conviction et notamment d'arrêter de croire en sa religion. Elle est composée de deux questions :

- La question Q23 qui évalue le soutien à la liberté de croire en une autre religion et s'énonce comme suit : Au parc, Noah dit à Mathéo : "Mon voisin, il a changé de religion ! Ça ne se fait pas !" Mathéo répond : "Ben si, ça se fait ! On change de religion si on veut !" Que penses-tu ? 1. Ça ne se fait pas de changer de religion ; 2. **On change de religion si on veut.**
- La question Q24 qui évalue le soutien à la liberté de devenir athée et s'énonce comme suit : Au parc, Rayan dit à Inès : "Mon voisin ne croit plus en sa religion, il est devenu athée ! Ça ne se fait pas !" Inès répond : "Ben si, ça se fait ! On arrête de croire en sa religion si on veut !" Que penses-tu ? 1. Ça ne se fait pas de ne plus croire en sa religion ; 2. **On arrête de croire en sa religion si on veut.**

L'AD augmente de 6 points de pourcentage (ou de près de 10 %) la part des élèves qui soutiennent la liberté de conscience, la faisant passer de 70 % à 76 %. En particulier, l'AD réduit de près d'un tiers la part des élèves qui n'acceptent pas qu'un camarade dise qu'il est athée. Cette baisse est de 20 % concernant l'opposition à l'expression d'une conviction chrétienne, de près de 40 % concernant l'opposition à l'expression d'une conviction musulmane, et de près d'un tiers concernant l'opposition à l'expression d'une conviction hindouiste. L'AD est sans effet en revanche sur la part des élèves qui soutiennent l'expression

d'une conviction juive, qui est déjà très élevée en l'absence de l'AD<sup>10</sup>. Par ailleurs, grâce à l'AD, la part des élèves qui s'opposent au fait de changer de religion ou au fait de devenir athée baisse de plus d'un quart.

#### **Objectif 4 : Ne pas imposer à autrui une pratique religieuse**

Cet objectif est mesuré par trois questions (Q19 à Q21) construites sur le même type de scénario. Elles mettent en scène deux enfants de la même religion (chrétienne, juive, ou musulmane). L'enfant 1 dit à l'enfant 2 qu'il n'est pas un « bon » chrétien (ou juif, ou musulman), parce qu'il n'a pas telle ou telle pratique. On teste alors le soutien de l'élève à la liberté de pratiquer une religion dans le respect des lois de la République française, sans se voir imposer une norme religieuse par autrui :

- *En pensée* : on lui demande s'il pense qu'on peut être de telle religion sans avoir telle pratique.
- *En action* : on lui demande de choisir entre trois réactions à la discussion entre l'enfant 1 et l'enfant 2 : (i) dire à l'enfant 2 qu'il doit avoir la pratique imposée par l'enfant 1 (l'élève se fait donc l'allié de l'enfant 1); (ii) ne rien dire; (iii) affirmer que l'enfant 2 peut pratiquer sa religion à sa manière.

Par exemple, dans le cadre de la conviction musulmane, la question s'énonce comme suit : *À la sortie de l'école, Yanis et Nour, deux élèves de ta classe qui sont musulmans, se disputent. Yanis dit à Nour : "De toute façon, je ne te parle pas ! Tu n'es pas une vraie musulmane, tu manges la viande pas halal à la cantine !"*

- Que penses-tu ? 1. Pour moi, il faut manger de la viande halal quand on est musulman ; 2. **Pour moi, on peut être musulman et manger de la viande pas halal.**
- Que dis-tu ? 1. Je dis : « Nour, tu dois manger de la viande halal » ; 2. **Je dis : « Nour peut pratiquer sa religion à sa manière »** ; 3. Je ne dis rien.

L'AD augmente de 12 points de pourcentage (ou de près d'un quart) la part des élèves qui soutiennent la liberté d'interpréter et de pratiquer sa religion « à sa manière », c'est-à-dire sans se voir imposer une norme religieuse par autrui, la faisant passer de 50 % à 62 %. Cet effet est particulièrement fort concernant les questions qui mesurent le soutien en action, peut-être parce que les marges de progression sont plus importantes : en l'absence de l'AD, une majorité d'élèves (55 %) soutiennent déjà la liberté d'interpréter et de pratiquer sa religion à sa manière *en pensée*, mais une minorité (46 %) apportent ce soutien *en action*. En particulier, l'AD augmente de 30 % la part des élèves qui interviendraient pour empêcher un camarade d'imposer sa pratique religieuse. Cette augmentation est de 19 % pour la religion chrétienne, de 34 % pour la religion juive et de 36 % pour la religion musulmane.

#### **Objectif 5 : Comprendre ce qu'est la laïcité et soutenir ce principe**

La compréhension de la laïcité est mesurée par la question Q28 qui s'énonce comme suit : À ton avis, quelle phrase est correcte ? 1. La laïcité, c'est quand on a plus de droits si on est athée que si on a une religion ; 2. **La laïcité, c'est quand on est libre d'avoir une religion, ou de ne pas en avoir, ou d'en changer** ; 3. La laïcité, c'est quand on peut pratiquer sa religion seulement à la maison ; 4. Je n'en ai aucune idée.

Le soutien à la laïcité est évalué par la question Q26 qui demande aux élèves de choisir parmi quatre manières de gérer les conflits religieux : Imagine un pays où les habitants n'ont pas tous la même religion. Chaque personne veut imposer sa religion aux autres. Le pays est en guerre. Les chefs du pays doivent trouver une solution pour que cette guerre s'arrête. Si tu étais un chef, que proposerais-tu ? 1. Je n'autorise qu'une seule religion. Toutes les autres sont interdites ; 2. J'autorise chacun à choisir sa religion. Mais il est interdit d'en parler, sauf à la maison ; 3. **J'autorise chacun à choisir sa religion. Tout le monde**

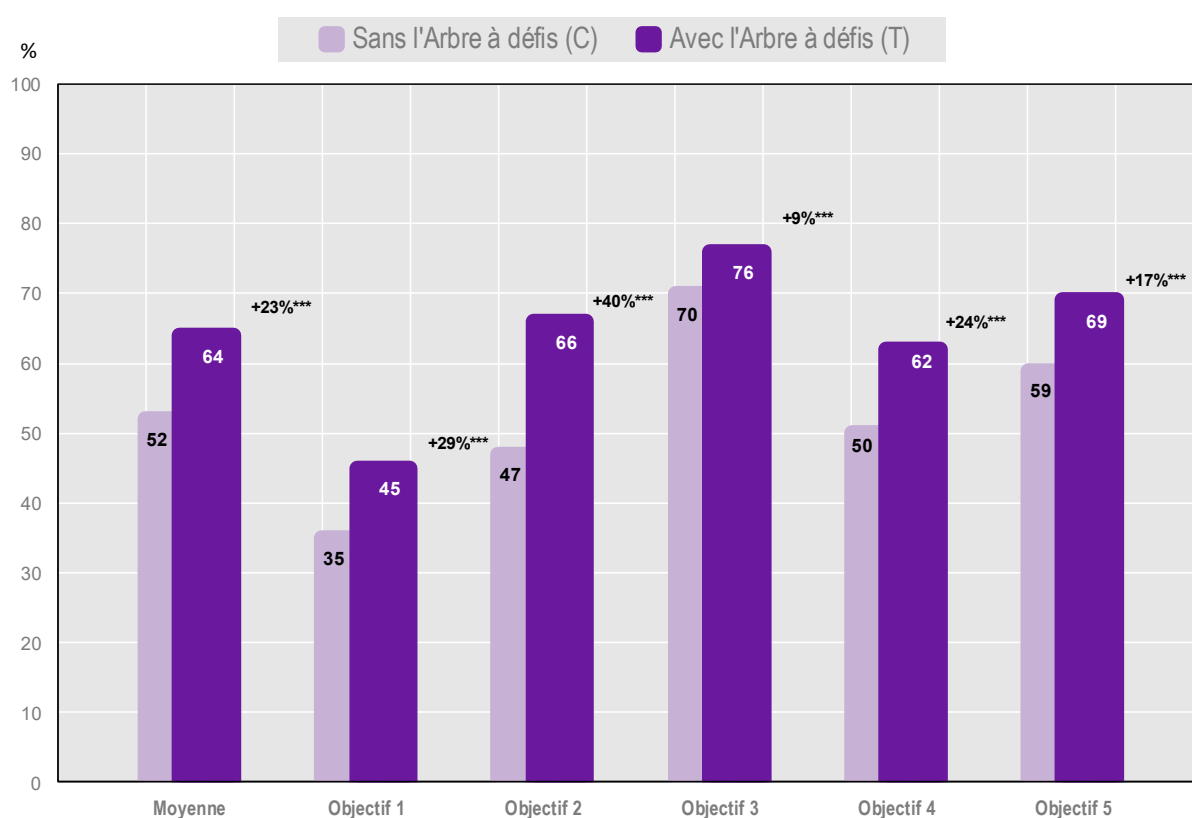


**peut parler de religion mais personne n'a le droit d'imposer sa religion aux autres** ; 4. Je partage le pays en plusieurs villes. Chaque ville a sa religion. Chacun doit vivre dans la ville de sa religion.

L'AD augmente de 10 points de pourcentage (ou de près de 20 %) la part des élèves qui comprennent et soutiennent la laïcité, la faisant passer de 59 % à 69 %. Plus précisément, l'AD augmente d'un tiers la part des élèves qui comprennent ce qu'est la laïcité. Concernant le soutien à la laïcité, l'AD réduit d'un tiers la part des élèves qui choisissent la ségrégation géographique des personnes ayant des convictions différentes.

### Graphique 1. L'AD rapproche les élèves de chacun des cinq objectifs pédagogiques

Part des élèves capables de donner la bonne réponse, selon qu'ils ont été exposés (groupe de traitement) ou non (groupe de contrôle) à l'AD



Note : La lecture du graphique est la même pour chaque objectif pédagogique (voir l'Encadré 1 pour une définition). Par exemple, concernant l'objectif 2, la part des élèves capables de donner la bonne réponse à l'une des questions utilisées pour tester l'objectif 2 prise au hasard est de 47 % dans les classes du groupe de contrôle, mais de 66 % dans les classes du groupe de traitement. Cette différence correspond à une augmentation de 40 %, qui est statistiquement différente de zéro au seuil de confiance de 99 % (ce qui est matérialisé par trois étoiles : \*\*\*).  
Source : Données de l'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE.

### Même les élèves initialement éloignés de l'objectif progressent grâce à l'AD

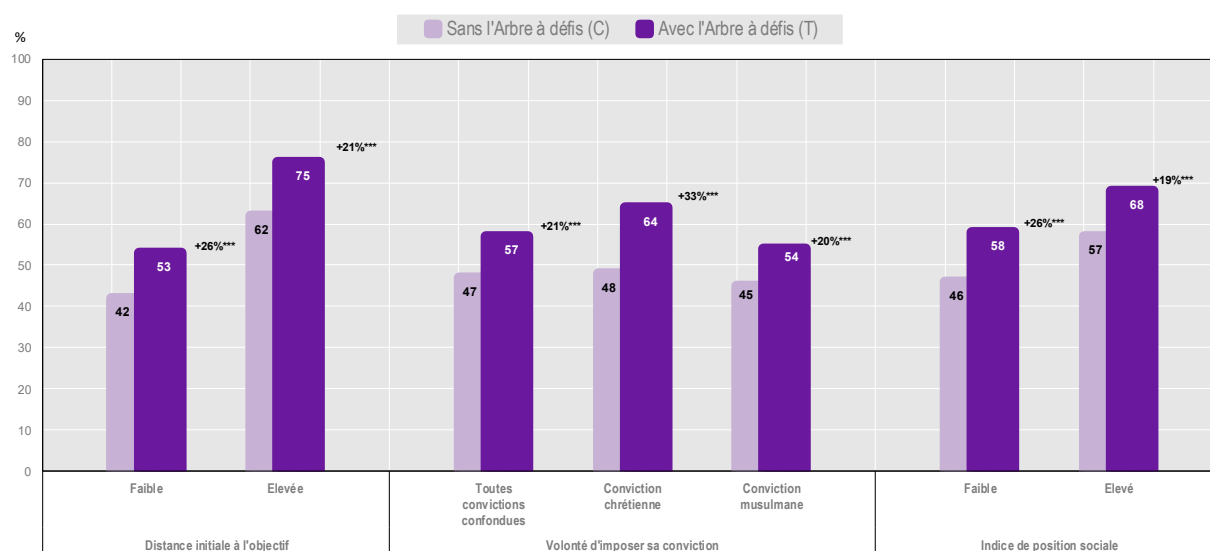
L'impact global de l'AD est positif, y compris pour les élèves initialement plus éloignés de l'objectif (Graphique 2). C'est notamment le cas des 39 % d'élèves qui, à travers leurs réponses au questionnaire OCDE à l'étape 1, ont exprimé une volonté d'imposer leur conviction aux autres, en choisissant l'une des options de réponse suivantes (à l'exception de toutes les autres) aux questions Q14 à Q18 : (i) *Tais-toi toi-même, Lenny ! Il n'y a pas de dieu* (imposition de l'athéisme) ; (ii) *Tais-toi toi-même, Youri ! Jésus est*

*le fils de Dieu* (imposition du christianisme) ; (iii) *Tais-toi toi-même, Lola ! Le Coran est le livre de Dieu* (imposition de l'islam) ; (iv) *Tais-toi toi-même, Léo ! La Torah est le livre de Dieu* (imposition du judaïsme) ; (v) *Tais-toi toi-même, Zoé ! Il y a plusieurs dieux* (imposition du polythéisme)<sup>11</sup>. Lorsqu'on se concentre sur les 13 % d'élèves qui souhaitaient imposer une conviction chrétienne ou sur les 23 % d'élèves qui souhaitaient imposer une conviction musulmane, l'impact positif de l'AD se confirme.

L'impact de l'AD se maintient également lorsqu'on se concentre sur les établissements où l'IPS est inférieur à la médiane de l'échantillon (l'IPS étant négativement corrélée à la distance initiale à l'objectif). Il est important de souligner que tous ces résultats persistent si on décompose l'impact global présenté dans le Graphique 2 par objectif<sup>12</sup>.

## Graphique 2. L'impact positif de l'AD se confirme chez les élèves initialement éloignés de l'objectif

Part moyenne des élèves capables de donner la bonne réponse concernant chacun des cinq objectifs pédagogiques de l'AD, selon qu'ils ont été exposés (groupe de traitement) ou non (groupe de contrôle) à l'AD



Note : Pour mesurer l'impact de l'AD lorsque la distance initiale à l'objectif est faible (resp. élevée), on mène l'analyse parmi les élèves qui, à l'étape 1, étaient capables de donner la bonne réponse à moins de la moitié (resp. plus de la moitié) des questions utilisées pour tester chacun des cinq objectifs pédagogiques. Pour mesurer l'impact de l'AD lorsque l'indice de position sociale (IPS) est faible (resp. élevé), on mène l'analyse parmi les élèves scolarisés dans les établissements où l'IPS est inférieur (resp. supérieur) à la médiane de l'échantillon, soit 88.5.

Source : Données de l'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE.

## L'impact positif de l'AD ne découle pas d'un biais de désirabilité sociale

Le biais de désirabilité sociale désigne la tendance à vouloir se présenter sous un jour favorable. Par exemple, les personnes ayant un fort biais de désirabilité sociale sont enclines à prétendre qu'elles n'ont jamais un comportement négatif que, pourtant, la plupart des gens ont au moins occasionnellement.

Dans notre étude, les élèves savent qu'ils participent à une évaluation d'impact et s'ils sont dans le groupe de traitement ou dans le groupe de contrôle. Dans le groupe de traitement, il y a donc un risque que la plus forte propension des élèves à donner les "bonnes" réponses soit induite par les élèves avec un fort biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire par ceux qui souhaitent faire plaisir aux organisateurs de l'étude en leur permettant de valider leurs hypothèses de recherche.

Pour mesurer le biais de désirabilité sociale et son impact sur nos résultats, nous avons introduit cinq questions dans le questionnaire OCDE, issues de la recherche en psychologie sociale (Crandall, Crandall



and Katkovsky, 1965<sup>[5]</sup>): (i) Est-ce qu'il t'arrive de dire des choses qui font que quelqu'un d'autre se sent mal ? 1. **Oui** ; 2. Non ; (ii) T'arrive-t-il de préférer jouer au lieu d'aller à l'école ? 1. **Oui** ; 2. Non ; (iii) T'est-il déjà arrivé de désobéir ? 1. **Oui** ; 2. Non ; (iv) T'arrive-t-il de te mettre en colère lorsque tu n'arrives pas à faire quelque chose ? 1. **Oui** ; 2. Non ; (v) T'arrive-t-il d'avoir envie de te moquer des autres ? 1. **Oui** ; 2. Non. Plus l'élève répond "non" à ces cinq questions, plus son biais de désirabilité sociale est élevé, et donc plus la sincérité de ses réponses est sujette à caution.

Les résultats montrent que le biais de désirabilité sociale des élèves est faible : en moyenne, les élèves répondent "non" à une minorité de questions (2 sur 5). Par ailleurs, l'impact positif de l'AD reste inchangé lorsqu'on se concentre uniquement sur les élèves avec faible biais de désirabilité sociale, donc sur ceux qui répondent le plus sincèrement au questionnaire OCDE. En d'autres termes, l'impact positif de l'AD ne reflète pas un biais de désirabilité sociale, mais des transformations réelles chez les élèves.

## L'AD présente un autre bénéfice de taille : il améliore le climat scolaire

L'AD est susceptible d'améliorer l'ambiance de classe. En effet, cette pédagogie développe la capacité des élèves à interagir positivement avec leurs camarades, en leur apprenant à discuter des faits religieux et de la laïcité, un sujet considéré comme sensible, dans un esprit d'écoute.

Pour savoir si c'est le cas, un questionnaire a été administré auprès des enseignants en décembre 2022 et en juin 2023, à la fois dans le groupe de traitement et dans le groupe de contrôle. Les résultats révèlent que l'AD augmente la satisfaction des enseignants concernant le comportement des élèves de leur classe de quasiment un point sur une échelle de satisfaction de 1 à 10. Cette satisfaction passe de 6.7 à 7.6 (alors que les enseignants du groupe de contrôle et du groupe de traitement présentaient la même satisfaction à l'étape 1). Cette amélioration est particulièrement marquée au sein des établissements où l'IPS est inférieur à la médiane de l'échantillon : dans ces établissements, la satisfaction des enseignants concernant le comportement des élèves augmente de quasiment deux points, passant de 6.3 à 8<sup>13</sup>.

## Conclusion

Développer l'esprit critique sur les faits religieux à l'école primaire améliore l'aptitude des élèves à vivre en accord avec le principe de laïcité. Plus précisément, par rapport à une situation où trois heures en moyenne sont consacrées à l'enseignement de la laïcité et des faits religieux sans outil spécifique, 12 heures d'enseignement avec L'Arbre à défis apportent trois principaux bénéfices. Cet outil améliore la capacité des élèves à distinguer « savoir » et « croire », il accroît leur tolérance à l'égard de plusieurs convictions et il favorise leur disposition à intervenir pour empêcher un camarade d'imposer sa pratique religieuse. Ce faisant, il améliore le climat scolaire.

L'Arbre à défis est ainsi susceptible de limiter les nombreuses atteintes à la laïcité récemment signalées, comme les contestations d'enseignements (notamment en sciences et en histoire) et les discours et comportements prosélytes. Il pose des bases propices à la poursuite de l'enseignement de la laïcité au niveau du secondaire, une étape nécessaire puisque l'impact des interventions en milieu scolaire tend à s'estomper avec le temps (OCDE, 2023<sup>[6]</sup>; Green et al., 2011<sup>[7]</sup>). Plus généralement, L'Arbre à Défis contribue à la transmission de ce que l'OCDE appelle les « compétences universelles », qui incluent notamment la capacité d'appréhender différentes visions du monde et d'interagir avec des personnes d'horizons variés (OCDE, 2020<sup>[8]</sup>). En déconstruisant des représentations négatives liées aux convictions religieuses et athées, il favorise une meilleure cohésion sociale en luttant contre des sources de discriminations.

Finalement, cette évaluation suggère qu'une formation aidant les enseignants à développer l'esprit critique des élèves sur les faits religieux, à l'image de la pédagogie de L'Arbre à défis, pourrait utilement compléter la formation obligatoire reçue dans le cadre du Plan national de formation à la laïcité lancé en 2021. Cette

approche semble particulièrement judicieuse au vu du fort ratio bénéfice/coût associé à cette pédagogie (voir l'Encadré 3 pour une analyse plus approfondie).

### Encadré 3. Un fort ratio bénéfice/coût

À notre connaissance, l'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE est l'une des trois études à évaluer l'impact des interventions en éducation civique, en particulier celles axées sur les discussions en classe et la participation active des élèves.

Parmi ces trois études, l'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE présente le ratio bénéfice/coût le plus favorable.

#### I. (Green et al., 2011<sup>[7]</sup>)

Cette expérience aléatoire a été menée aux États-Unis auprès d'environ 1 000 lycéens. Les auteurs n'ont trouvé aucun impact statistiquement significatif de 21 heures d'enseignement en classe concernant le contenu de la Déclaration des droits, et de la jurisprudence et des décisions de la Cour suprême associées, sur le soutien des élèves aux libertés civiles, tel que mesuré par une enquête. Ce résultat suggère un ratio bénéfice/coût de 0.

#### II. (Briole et al., 2024<sup>[9]</sup>)

Cette expérience aléatoire a été menée en France, en Grèce et en Espagne, auprès d'environ 2000 collégiens dans chaque pays. Les auteurs ont constaté un impact positif de 20 heures du Programme de Citoyenneté Active (PCA). Le programme exigeait que les élèves de chaque classe participante sélectionnent démocratiquement un projet à vocation civique, tel que la réalisation d'une pièce de théâtre dans un hôpital ou une maison de retraite. Le projet sélectionné était ensuite mis en œuvre au cours de l'année scolaire.

Les auteurs ont développé un Indice des Attitudes Civiques, mesuré par une enquête, qui englobe des dimensions telles que l'engagement civique, l'altruisme, la tolérance envers les personnes ayant des opinions religieuses différentes, et le soutien à l'égalité des droits. Leurs résultats indiquent que le PCA a conduit à une augmentation moyenne de 0.102 écart-type de l'Indice des Attitudes Civiques, ce qui est inférieur au seuil de 0.2 écart-type, et est donc considéré comme un effet faible (Cohen, 2013<sup>[10]</sup>).

Une fois le contenu du programme établi, le principal coût marginal de l'intervention est la rémunération des formateurs. Le PCA nécessite une session de formation de deux jours, chaque formateur prenant en charge en moyenne huit enseignants. Étant donné que les formateurs sont rémunérés à un taux comparable à celui des enseignants, les auteurs estiment que le coût brut par enseignant formé peut atteindre 100 euros. Cela se traduit par un coût maximal de 5 euros par élève, en supposant une moyenne de 20 élèves par enseignant.

En d'autres termes, le ratio bénéfice/coût minimum indique qu'une dépense de 1 euro par élève entraîne une augmentation moyenne de 0.020 écart-type de leurs attitudes civiques.

#### III. L'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE

En suivant la méthodologie décrite par (Briole et al., 2024<sup>[9]</sup>), nous avons construit un Indice pour résumer les cinq dimensions que L'Arbre à Défis est censé influencer, à des fins de comparaison. Notre analyse indique que 12 heures d'exposition à L'Arbre à Défis entraînent une augmentation moyenne de cet Indice de 0.536 écart-type, ce qui est considéré comme un effet d'ampleur moyenne à élevée (Cohen, 2013<sup>[10]</sup>). Notamment, cet impact reste pratiquement inchangé lorsque la Dimension 2, qui concerne principalement l'acquisition de connaissances, est exclue.

Le coût marginal inclut la rémunération des formateurs ainsi que l'achat de matériel pédagogique pour chaque enseignant. La formation des enseignants se déroule sur quatre heures, avec, comme dans (Briole et al., 2024<sup>[9]</sup>), une moyenne de huit enseignants par formateur. Cela aboutit à un coût pouvant atteindre 25 euros par enseignant formé, auquel s'ajoutent 40 euros pour l'achat de matériel pédagogique, portant le total à 65 euros par enseignant. Sur une base par élève, cela équivaut à environ 3 euros.

En d'autres termes, le ratio bénéfice/coût minimum suggère qu'une dépense de 1 euro par élève entraîne une augmentation moyenne de 0.179 écart-type de leurs attitudes civiques, soit presque 9 fois plus que le ratio bénéfice/coût identifié par (Briole et al., 2024<sup>[9]</sup>).

## Références

- Briole, S. et al. (2024), "The making of civic virtues: a school-based experiment in three countries", *American Economic Journal: Economic Policy* (In Press). [9]
- Cohen, J. (2013), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203771587>. [10]
- Crandall, V., V. Crandall and W. Katkovsky (1965), "A children's social desirability questionnaire.", *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 29/1, pp. 27-36, <https://doi.org/10.1037/h0020966>. [5]
- Green, D. et al. (2011), "Does Knowledge of Constitutional Principles Increase Support for Civil Liberties? Results from a Randomized Field Experiment", *The Journal of Politics*, Vol. 73/2, pp. 463-476, <https://doi.org/10.1017/s0022381611000107>. [7]
- Jackson, R. (2019), "Signposts and the Council of Europe: special issue on the contribution of 'inclusive' religious education to intercultural understanding", *Intercultural Education*, Vol. 30/3, pp. 237-246, <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1539356>. [1]
- MENJ (2024), *Bilans mensuels de l'action des équipes valeurs de la République*, <https://www.education.gouv.fr/bilans-mensuels-de-l-action-des-equip-es-valeurs-de-la-republique-377756> (accessed on 22 April 2024). [4]
- OCDE (2023), *Fighting homophobia and transphobia in schools – A groundbreaking impact assessment*, OCDE, Paris, [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/06/fighting-homophobia-and-transphobia-in-schools\\_0209ff2e/4950506c-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/06/fighting-homophobia-and-transphobia-in-schools_0209ff2e/4950506c-en.pdf) (accessed on 5 December 2024). [6]
- OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI) : Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>. [8]
- Valfort, M. (2020), "Anti-Muslim discrimination in France: Evidence from a field experiment", *World Development*, Vol. 135, p. 105022, <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105022>. [2]
- Valfort, M. (2015), *Discriminations religieuses à l'embauche : une réalité*, Institut Montaigne. [3]

## Notes

<sup>1</sup> Pour ne pas pénaliser les élèves avec des difficultés de lecture, chaque question ainsi que les options de réponse associées étaient lues à voix haute par un assistant de recherche.

<sup>2</sup> Les résultats sont disponibles sur demande.

<sup>3</sup> La dernière question du questionnaire OCDE consiste à demander à l'élève de recopier un pangramme, c'est-à-dire une phrase qui contient toutes les lettres de l'alphabet.

<sup>4</sup> La participation au questionnaire OCDE est donc fondée sur le consentement implicite des parents, ce qui signifie que les élèves participent, sauf s'ils présentent un coupon de refus (c'est l'inverse du consentement explicite selon lequel les élèves ne participent pas, sauf s'ils présentent un coupon d'accord). Le consentement implicite est autorisé car le questionnaire est anonyme.

<sup>5</sup> Parmi ces cinq élèves, trois ne participent pas parce que leurs parents ont refusé qu'ils participent et deux ne répondent pas parce qu'ils sont handicapés, allophones, ou parce qu'ils ont oublié de montrer la lettre d'information à leurs parents.

<sup>6</sup> Environ 1900 élèves répondent au questionnaire à chacune des deux étapes, dont environ 150 n'ont pas pu être appariés avec un questionnaire de l'autre étape. La plupart de ces questionnaires non appariables ont été remplis par des élèves qui étaient présents à une étape, mais absents à l'autre.

<sup>7</sup> Le minimum de l'IPS dans l'échantillon est égal à 66 et le maximum à 136.

<sup>8</sup> Pour éviter tout biais, les résultats présentés dans cette note de synthèse reposent sur une analyse économétrique qui permet de neutraliser l'effet de différences de caractéristiques entre le groupe de contrôle et le groupe de traitement (que ces caractéristiques soient relatives à l'école, à la classe ou à l'élève), bien que la plupart de ces différences ne soient pas statistiquement significatives en raison de la répartition aléatoire des classes entre ces deux groupes.

<sup>9</sup> Il est important de ne pas minorer ces effets substantiels en prétextant qu'il est normal que l'AD ait un effet sur des questions de connaissance. En effet, les questions que nous utilisons dans le questionnaire OCDE ne sont pas que des questions de connaissance. Notamment, être capable de distinguer origine géographique/culturelle et nationalité d'une part, et conviction d'autre part, relève plus d'une aptitude que d'une connaissance. Par ailleurs, sans l'AD, les observations de terrain montrent que l'horizon des élèves en matière de religion se limite principalement aux religions monothéistes. Parvenir à leur faire intégrer l'existence d'autres convictions comme les religions bouddhiste et hindouiste, ou l'agnosticisme est le signe d'une vraie ouverture.

<sup>10</sup> Cette part est de 80 %, soit plus que le soutien à la liberté d'expression des quatre autres convictions testées dans le questionnaire OCDE.

<sup>11</sup> Il est important de noter que l'AD réduit la part des élèves qui veulent imposer leur conviction aux autres de plus de 10 %, la faisant passer de 38 % à 34 %.

<sup>12</sup> Les résultats sont disponibles sur demande.

<sup>13</sup> Sans surprise, l'AD est sans impact sur le degré de satisfaction des enseignants avec les résultats scolaires des élèves. Ce résultat suggère que les enseignants du groupe de traitement ont répondu au questionnaire qui leur était destiné de façon sincère, sans chercher à induire un impact positif de l'AD quelle que soit la question posée.

## Remerciements

Nous remercions vivement les trois rectorats d'Ile-de-France (Créteil, Paris et Versailles) ainsi que l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) et le Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation (CIPDR) pour leur soutien institutionnel et financier.

Nous éprouvons également une profonde gratitude à l'égard de toute l'équipe de l'association ENQUÊTE qui a œuvré sans relâche à la réussite de l'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE, et notamment : Marine Quenin (Déléguée générale), Anaël Honigmann (Responsable de la formation), Tasnime Pen Point (Chargée de projets pédagogiques et formatrice), Lola Petit (Chargée de la recherche et du développement d'outils) et Orla Eady (Adjointe aux projets pédagogiques et formatrice).

Enfin, nous remercions très chaleureusement les sept assistants de recherche qui nous ont aidés à mettre en œuvre l'expérience aléatoire OCDE-ENQUÊTE, en prenant en charge l'administration du questionnaire OCDE dans les classes, la saisie des réponses des élèves, et l'appariement des questionnaires de l'étape 1 et de l'étape 2 : Chantal Balassoupramanien, Manon Bellot, Lino Castex, Marie Ndongue Ndocko, Clara Magi, Komivi Seshie, et Delphine Urbah. La qualité de cette étude doit beaucoup à leur remarquable travail.

## Source

Veuillez citer ce document comme suit :

OCDE (2024), « Les bénéfices d'apprendre à distinguer savoir et croire – Une évaluation d'impact inédite », Éditions OCDE, Paris.

## Personnes à contacter

Monika QUEISSER (✉ [monika.queisser@oecd.org](mailto:monika.queisser@oecd.org))

Marie-Anne VALFORT (✉ [marie-anne.valfort@oecd.org](mailto:marie-anne.valfort@oecd.org))

Pedro VERGARA MERINO (✉ [pedro.vergaramerino@ensae.fr](mailto:pedro.vergaramerino@ensae.fr))

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments employés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

Ce document ainsi que les cartes qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.



#### **Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)**

Cette œuvre est mise à disposition sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. En utilisant cette œuvre, vous acceptez d'être lié par les termes de cette licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

**Attribution** – Vous devez citer l'œuvre.

**Traductions** – Vous devez citer l'œuvre originale, identifier les modifications apportées à l'original et ajouter le texte suivant : En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré comme valide.

**Adaptations** – Vous devez citer l'œuvre originale et ajouter le texte suivant : Il s'agit d'une adaptation d'une œuvre originale de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments utilisés dans cette adaptation ne doivent pas être rapportés comme représentant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays Membres.

**Contenu provenant de tiers** – La licence ne s'applique pas au contenu provenant de tiers qui pourrait être incorporé dans l'œuvre. Si vous utilisez un tel contenu, il relève de votre responsabilité d'obtenir l'autorisation auprès du tiers et vous serez tenu responsable en cas d'allégation de violation.

Vous ne devez pas utiliser le logo de l'OCDE, l'identité visuelle ou l'image de couverture sans autorisation expresse ni suggérer que l'OCDE approuve votre utilisation de l'œuvre.

Tout litige découlant de cette licence sera réglé par arbitrage conformément au Règlement d'arbitrage de la Cour permanente d'arbitrage (CPA) de 2012. Le siège de l'arbitrage sera Paris (France). Le nombre d'arbitres sera d'un.