



HAL
open science

Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique en France : éduquer à la laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs des écoles

Lola Petit

► To cite this version:

Lola Petit. Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique en France : éduquer à la laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs des écoles. Sociologie. Université Paris sciences et lettres, 2018. Français. NNT : 2018PSLEP071 . tel-02272380

HAL Id: tel-02272380

<https://theses.hal.science/tel-02272380>

Submitted on 27 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

de l'Université de recherche Paris Sciences et Lettres
PSL Research University

Préparée à l'École Pratique des Hautes Études

Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique en France :
éduquer à la laïcité ?

—
Une étude des pratiques des professeurs des écoles

École doctorale de l'EPHE – ED 472

Spécialité : Sociologie

Soutenue par :

Lola PETIT

le 20 décembre 2018

Dirigée par :

Philippe PORTIER

Séverine MATHIEU

COMPOSITION DU JURY :

Mme Céline BÉRAUD
Directrice d'études,
École des Hautes Études en Sciences Sociales
Présidente du jury

M. Pierre KAHN
Professeur émérite,
Université de Caen
Rapporteur

Mme Séverine MATHIEU
Directrice d'études,
École Pratiques des Hautes Études
Codirectrice de thèse

M. Charles MERCIER
Maître de conférences,
Université de Bordeaux
Rapporteur

M. Philippe PORTIER
Directeur d'études,
École Pratiques des Hautes Études
Directeur de thèse

Remerciements

Je remercie infiniment Philippe Portier pour la confiance dont il a toujours fait preuve à mon égard et pour avoir accepté de diriger cette thèse. Je remercie Séverine Mathieu, co-directrice de cette recherche, pour ses encouragements et ses conseils.

Je remercie Marine Quenin, qui est à l'origine de ce projet et qui a fait tout son possible pour me permettre de le mener à bien. Je la remercie pour sa bienveillance et pour sa détermination communicative à rendre notre société plus douce.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de la Région Île-de-France et de la fondation Porticus, qui m'ont permis, grâce à une allocation de recherche et leur aide financière, de me consacrer pleinement à l'élaboration de cette thèse.

Merci à Isabelle Saint-Martin et Jean-Paul Willaime d'avoir accepté d'accompagner ce travail dans le cadre du comité de pilotage et ainsi, de m'avoir guidée dans mes recherches.

Un immense merci à Pierre Kahn pour son attention, sa franchise, ses recommandations et sa bonne humeur !

Merci à Benoît Falaize pour ses conseils et sa gentillesse.

Je remercie toutes les personnes qui ont accepté de me rencontrer et de se confier ; sans eux je n'aurais pas pu mener ce travail à bien : les professeurs des écoles, les élèves, les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs de l'Éducation nationale et tant d'autres...

Merci à tous les membres de l'équipe d'ENQUÊTE pour leur gentillesse et leur soutien. Je remercie Mabrouck Rachedi pour ses messages d'encouragement plein d'humour et de poésie. Merci à Laurence Mabit du GSRL pour son soutien tout au long de ce parcours.

Pour leur tendresse, leur écoute, leur humour et leur patience, je remercie Anaël, Aude, Barbara, Delphine, Laurène et Tasnime.

Merci à Louis Dupont et à Mathieu Dousse pour leur écoute attentive et leur aide précieuse.

Pour leur accueil et leur générosité, je remercie Julien et Cynthia, Alain et Monique. Pour leur affectueuse compagnie, merci à Cannelle et à Huguette.

Pour leur bienveillance et leur soutien, je remercie Marie et Pradita.

Pour tout, pour leur amour et pour ce qu'ils sont, je remercie mes parents. Pour sa lecture supersonique et ses infaillibles corrections, j'adresse un remerciement tout particulier à ma mère.

Enfin, je remercie infiniment Clément, pour son aide, son intelligence, sa douceur, sa patience, ses innombrables relectures – à voix haute ou silencieuses –, sa mélomanie, (toutes) ses blagues, ses risottos et autres plats exquis, sa folie et sa force.

INTRODUCTION

Notre projet de recherche porte sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique et a été réalisé en collaboration avec l'association ENQUÊTE dans le cadre d'un dispositif de la Région Île-de-France intitulé « Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation » (Picri).

L'École : un terrain difficile d'accès ; la laïcité et les faits religieux : des sujets sensibles

Au printemps 2014, suite à la présentation de notre projet de recherche au rectorat de Créteil, la chargée de mission laïcité de l'académie de Créteil¹ nous contacte. Le rectorat souhaite étudier le dossier avant de nous autoriser à entrer en contact avec des écoles et des professeurs des écoles. Ce premier échange téléphonique est intéressant à double titre. En effet, si le processus d'identification et de prise de contact officielle avec les enquêtés s'annonce fastidieux en raison de la densité de l'académie et de la complexité de la structure hiérarchique de l'Éducation nationale, le rectorat de l'académie de Créteil semble réagir favorablement à cette demande, puisque l'interlocuteur officiel du rectorat en matière de laïcité nous reçoit pour un entretien. Lors de celui-ci, il nous fera part des réticences de l'académie, des difficultés que nous risquons de rencontrer pour identifier les établissements où il y aurait un enseignement des faits religieux à observer ; mais il nous enverra également des signaux plus positifs, nous indiquant que si le rectorat autorise cette enquête, la chargée de mission laïcité pourra nous aider à identifier des écoles où il sera possible d'observer la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux, ainsi que des professeurs des écoles avec qui il sera possible de s'entretenir. Une condition préalable est néanmoins posée dès l'origine du projet : « nous sommes bien d'accord, le rectorat a bien insisté sur ce point, lors de ces entretiens et observations, vous ne ferez pas la publicité de l'association ENQUÊTE,

¹ Entretien du 21 mai 2014. Cette personne s'est vue confier, à mi-temps, par la rectrice Florence Robine (devenue entre temps directrice de la DGESCO) une mission laïcité créée en septembre 2013 au sein de l'académie de Créteil. Elle consistait en trois volets : « aider les personnels de direction dans la gestion de situations difficiles sur des questions de laïcité, former les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale sur les questions de laïcité en général mais plus spécifiquement de la laïcité scolaire pour faire émerger un discours commun au niveau académique et national et promouvoir la *Charte de la laïcité à l'École*. »

partenaire de votre thèse.»² Ce chargé de mission me signale que sa tâche consiste notamment à organiser, en lien avec un inspecteur de l'Éducation nationale, des formations sur la laïcité à destination des personnels d'encadrement de l'académie. Il insiste sur le fait que celles-ci, conçues en lien avec l'IESR, portent sur la laïcité et non sur les faits religieux. Nous n'aurons pas accès dans les premiers temps de cette recherche à ces formations des cadres car « les personnels de direction pourraient être amenés à parler différemment en présence d'un observateur extérieur »³. Enfin, il nous signale qu'il sera difficile d'accéder à des écoles, qu'un long processus de demande d'autorisation doit être respecté et cela pour chaque académie. Pour l'académie de Créteil où il exerce, un changement récent risque de freiner ma demande : l'ancienne rectrice Florence Robine vient d'être nommée à la direction de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc). Les demandes d'autorisation devront passer par les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) :

« Il n'est pas certain qu'ils soient enchantés par la demande. En ce moment les académies font face aux journées de retrait de l'école (JRE) sur un programme comme l'ABCD de l'égalité qui normalement n'aurait pas dû poser de problèmes et qui soudainement met le feu à la maison. L'enseignement des faits religieux et de la laïcité sont des sujets sensibles. À la limite il serait plus simple que vous alliez interroger les parents d'élèves par exemple, sur ce qu'ils pensent du cours qui a été fait sur les faits religieux. »⁴

Les recommandations : un angle à éviter à double titre

Notre interlocuteur insiste sur le fait que les recommandations, qui constituent un des angles du projet de recherche qui était demandé par le financeur du projet la Région Île-de-France, doivent être gommées, si ce n'est abandonnées, dans le dossier qu'il présentera au rectorat⁵. L'exercice d'équilibrisme a commencé : en effet, dans la candidature même au financement

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*: « Il faut que vous m'envoyez un dossier solide où vous oubliez l'idée de formuler des recommandations, en insistant sur le soutien de la Région Île-de-France et de l'Observatoire de la laïcité. Il faut que vous détaillez un petit peu le choix des écoles, combien de fois vous irez parce que l'enseignement des faits religieux n'a pas lieu toutes les semaines. Les recommandations, l'Éducation nationale n'en peut plus [...] vous ne pouvez pas vous substituer aux inspecteurs généraux qui font des rapports. Dans ces rapports il y a des analyses et éventuellement des recommandations, l'Observatoire de la laïcité peut aussi en faire. Mais une étudiante de 3^e cycle qui fait des recommandations, ça ne passera pas. »

Picri – que nous évoquerons plus longuement ultérieurement –, le volet recommandations était incontournable, il est inscrit dans l'ADN même du projet, comme l'indique le dernier terme de l'intitulé du financement Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation. L'association ENQUÊTE, à l'initiative de cette recherche-action voyait dans ce dispositif la possibilité d'une contribution possible de la recherche universitaire à l'action citoyenne au cœur du projet porté par cette structure de la société civile. Cet interlocuteur de l'académie de Créteil est le premier à nous avoir mis en garde sur les perceptions négatives des acteurs de l'Éducation nationale quant aux recommandations extérieures, mais il n'est pas le seul. Une inspectrice d'académie, que nous avons côtoyée tout au long de cette recherche, nous signalera aussi, à la lecture du dossier de présentation de cette recherche doctorale que, l'angle des recommandations était risqué. Ces réticences, dont nous verrons dans la troisième partie qu'elles constituent l'un des freins principaux rencontrés par l'association ENQUÊTE à la possibilité d'essaimer ses actions dans le champ de l'action publique, ont aussi été formulées du côté universitaire.

La mobilisation de réseaux d'interconnaissance

Dans ce premier entretien avec le chargé de mission laïcité de l'académie de Créteil se retrouvent les problématiques majeures sur lesquelles cette recherche portera durant quatre années. Nous verrons qu'elles se transformeront en fonction de la conjoncture, des contextes d'observation et au fur et à mesure que s'affineront les cadres d'analyse. Il est néanmoins significatif qu'elles y soient déjà saillantes. Si l'accès au terrain apparaissait comme la première difficulté que nous allions rencontrer, elle n'allait pas demeurer la plus insurmontable. Cette difficulté a été levée – en partie – grâce au soutien de professeurs des écoles et par la mobilisation de réseaux d'interconnaissances tels qu'ils sont définis par Stéphane Beaud et Florence Weber dans *Le Guide de l'enquête de terrain*⁶ :

« Chaque personne est au centre d'une étoile d'interconnaissance. La superposition dense de ces étoiles constitue un milieu d'interconnaissance. Un terrain d'enquête peut consister en l'exploration systématique d'un de ces milieux ou bien en coups de sonde dans un certain nombre de ces milieux juxtaposés. »⁷

⁶ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain*, La découverte, 2003.

⁷ *Ibid.*, p. 40.

Cette recherche constitue une exploration systématique de deux milieux juxtaposés : l'école élémentaire publique, et l'association ENQUÊTE, mais les outils mêmes de cette double exploration sont le résultat « de relations interpersonnelles et suppose[nt] l'existence d'interactions personnelles répétées », impliquant également une interdépendance.⁸

En effet, pour accéder aux enquêtés – les professeurs des écoles – et au terrain – les classes de cycle 3 (CE2, CM1, CM2)⁹ -, nous avons simultanément mobilisé les différents milieux d'interconnaissance dont nous bénéficions. Le comité de pilotage de cette thèse, qui était composé de nos directeurs de recherche (tous deux directeurs d'études à l'EPHE), d'autres membres du laboratoire du CNRS auquel nous sommes rattachée – le Groupe sociétés, religions, laïcités (GSRL) –, de membres de l'Institut européen en sciences des religions (IESR-EPHE) et de l'association ENQUÊTE, constituait un premier réseau d'interconnaissance. En effet, le premier entretien réalisé avec le chargé de mission laïcité de l'académie de Créteil a probablement eu lieu grâce à ce qui constitue une forme de « passeport universitaire », les membres de ce comité étant connus et reconnus pour leur expertise dans le champ de la recherche universitaire sur la laïcité et les faits religieux. Le soutien officiel apporté à cette recherche par le biais d'une lettre de l'Observatoire de la laïcité, à qui nous avons présenté ce projet dès mai 2014, semble avoir joué un rôle dans la mobilisation de l'intérêt de notre premier interlocuteur, qui nous rappellera à plusieurs reprises au cours de cet entretien l'utilité de faire valoir ce soutien dans le dossier que nous présenterons aux rectorats pour obtenir les autorisations à prendre contact avec des écoles. Il est difficile de mesurer la part prise par la renommée de ces soutiens dans les relations avec les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale qui nous ont autorisée à entrer dans les écoles. Il est probable qu'elle ait eu un rôle important. Si nous n'avons jamais reçu d'autorisations écrites de la part des rectorats, nous avons néanmoins été reçue par plusieurs inspecteurs de l'Éducation nationale. L'accès au terrain nous a été ouvert par ces représentants des corps intermédiaires de l'Éducation nationale qui nous ont mis en contact avec des directeurs d'écoles élémentaires, des conseillers pédagogiques de circonscriptions qui nous mettaient ensuite en relation directe avec des professeurs des écoles.

⁸ *Ibid.*, p. 40.

⁹ En 2015, le cycle 3 a changé pour devenir CM1, CM2, 6^{ème}.

Du terrain idéal à la réalité du terrain

Le premier entretien visait à connaître le point de vue du chargé de mission laïcité à l'académie de Créteil sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, et à déterminer les modalités à ses yeux envisageables d'accès au terrain. Même si nous pressentions qu'il serait impossible en terme de temporalité, et vain scientifiquement, d'assister à tous les cours d'une ou de plusieurs classes de cycle 3 pour y repérer les éléments afférents aux faits religieux et à la laïcité, nous posons la question à notre interlocuteur qui sans hésiter nous signale que l'instruction civique n'ayant pas à l'école élémentaire un horaire réservé, et son programme ne comportant pas « d'éléments sur la religion », c'est plutôt les cours d'histoire qu'il faudrait, selon lui, observer. Les premiers temps de l'enquête de terrain s'esquissent : il s'agira principalement d'une enquête qualitative, composée dans un premier temps d'entretiens avec des professeurs des écoles pour recueillir leurs points de vue sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, et qui permettront, dans un second temps, d'accéder aux classes des professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux, probablement dans le cadre du cours d'histoire. Un premier décalage apparaît dès lors entre l'idée que nous nous faisons du terrain et la réalité. En effet, comme nous le verrons par la suite, l'enseignement des faits religieux est dans les instructions officielles un enseignement interdisciplinaire, qui ne dispose pas d'horaire dédié mais qui devrait être investi par le professeur des écoles dans plusieurs disciplines¹⁰. Pourtant, selon cet interlocuteur, pour mener cette enquête à bien, il nous faudra observer les cours d'histoire pour y voir pris en charge l'enseignement des faits religieux. Deux autres décalages entre nos projections sur la nature de l'enquête à mener et la réalité du terrain transparaissent dans une question qu'il nous adresse: « Mais les questions que vous allez poser aux professeurs des écoles porteront-elles sur “ Est-ce vraiment d'une manière laïque ou non qu'ils évoquent les faits religieux ” ou bien “ Est-ce qu'il y a des contestations de cours ” ? »¹¹. Cette question témoigne d'une double inquiétude quant à la nature de cette recherche. Premièrement s'agit-il d'entériner ou au contraire de dénoncer les pratiques enseignantes sur les faits religieux, et

¹⁰ Voir page « Enseignement laïque des faits religieux » du site eduscol du ministère de l'Éducation nationale : <http://eduscol.education.fr/cid46675/enseignement-laique-des-faits-religieux.html>, [consultée le 17 novembre 2017] : « Les faits religieux ne font l'objet d'aucun enseignement spécifique mais sont présents dans les programmes de nombreuses disciplines, comme l'histoire, les lettres, l'histoire des arts ou la philosophie car il sont un des éléments de compréhension de notre patrimoine culturel et du monde contemporain. »

¹¹ Entretien du 21 mai 2014.

ce, par l'angle des recommandations ? La deuxième inquiétude concerne le déroulement de la vie scolaire et traduit la méfiance envers un observateur extérieur susceptible de porter un jugement sur le travail des personnels de l'Éducation nationale, à tous les niveaux. Enfin et surtout, elle illustre une représentation implicite de l'enseignement des faits religieux comme possible perturbateur de la vie scolaire qui serait susceptible de contrevenir au respect du cadre laïque de l'école et à la neutralité épistémologique des enseignements à propos des religions. Il apparaît que les postulats initiaux de cette recherche devront être questionnés et qu'une phase de pré-enquête sera nécessaire pour définir précisément les questions auxquelles cette recherche souhaite répondre et déterminer les matériaux à récolter.

Les postulats initiaux

Deux postulats initiaux ont guidé les premiers temps de cette recherche, tous deux contenus dans l'intitulé du projet retenu par la Région Île-de-France : « l'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école élémentaire ». Le premier présupposé était celui de l'existence d'une définition institutionnelle partagée de la nature de l'enseignement des faits religieux – un enseignement interdisciplinaire qui prendrait forme dans les pratiques enseignantes. Or, on le voit dès ce premier entretien, qui fait du cours d'histoire le lieu privilégié de l'enseignement des faits religieux, l'interdisciplinarité de cet enseignement ne constitue pas une évidence, ni d'un point de vue théorique, ni d'un point de vue empirique. L'enquête de terrain ne pourra pas porter exclusivement sur les manières d'enseigner les faits religieux, elle devra aussi porter sur les représentations plurielles des définitions, finalités et contenus donnés à l'enseignement des faits religieux par les différents acteurs de l'École. Le deuxième présupposé reposait sur l'idée implicite que l'enseignement des faits religieux constituait un moyen, si ce n'est nécessaire, du moins privilégié d'éduquer à la laïcité. Ce biais épistémologique était lié tant à la forme de cette recherche doctorale, à savoir une « recherche-action »¹², qu'aux motivations personnelles qui ont présidé au choix de ce sujet ;

¹² Une « recherche-action », dans le cadre des sciences de l'éducation, est traditionnellement une recherche menée collectivement par des chercheurs et des enseignants dont la finalité principale est de procurer un cadre aux enquêtes qualitatives pour permettre l'identification de problèmes et proposer leur résolution *via* l'élaboration de stratégies et de méthodes qui sont expérimentées en classe au fur et à mesure de l'investigation. Cette étude ne correspond donc pas pleinement à cette définition dans la mesure où les professeurs des écoles n'étaient pas acteurs de la recherche. Néanmoins, elle en constitue une variante dans la mesure où elle avait pour objectif d'articuler directement l'activité théorique à la pratique sociale. En effet, elle a contribué, par l'identification des obstacles et des

ce postulat d'une articulation nécessaire de l'enseignement des faits religieux à l'éducation à la laïcité relevait ainsi d'une conviction personnelle et citoyenne du chercheur engagé dans cette recherche. Celui-ci sera transformé en idée régulatrice qui servira de fil directeur à l'enquête de terrain : certains professeurs des écoles apportent des connaissances aux élèves sur la laïcité, d'autres ne le font pas. Certains enseignent les faits religieux, d'autres ne le font pas. Certains abordent la laïcité et les faits religieux en articulant ces deux thématiques, d'autres les abordent comme des thématiques indépendantes, en les déconnectant. Nous avons pris conscience de ce biais tardivement, en janvier 2016¹³, soit environ deux ans après le début de l'enquête qualitative et après la réalisation du questionnaire réalisé pour l'enquête quantitative. Cette prise de conscience tardive explique en partie le choix de continuer l'enquête de terrain malgré le fait que les délais impartis pour réaliser cette recherche doctorale auraient nécessité d'arrêter le terrain plus tôt¹⁴. Il s'agira non seulement de réaliser d'autres entretiens avec différents acteurs de l'Éducation nationale, selon une nouvelle grille de lecture, mais aussi d'interpréter les données récoltées depuis l'automne 2013 en prenant en compte ce biais pour effectuer un rééquilibrage le plus objectif possible.

Définition de l'objet de recherche : l'enseignement des faits religieux comme moyen d'éduquer à la laïcité

Il existe différentes façons de concevoir l'éducation à la laïcité. Certains acteurs de l'Éducation nationale ne voient pas dans l'enseignement des faits religieux un recours nécessaire, ni même un moyen privilégié de le faire. Ils ne la subordonnent pas à cet enseignement. De la même manière, il existe une pluralité de conceptions de l'enseignement

difficultés rencontrées par les professeurs qui enseignent les faits religieux pour éduquer à la laïcité, à la création d'outils pédagogiques ou à leur amélioration, ainsi qu'à la précision des besoins théoriques et pédagogiques en la matière dans la formation des professeurs des écoles. Sur ce point, voir Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3 | 2002, 8-20.

¹³ Mois de parution des résultats du sondage réalisé auprès de 345 professeurs des écoles.

¹⁴ Le financement d'un contrat de recherche doctorale dans le cadre d'un dispositif de la région Île-de-France PICRI- Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation- avec l'association ENQUÊTE s'étendait du 1^{er} mars 2014 au 28 février 2017. À partir du 1^{er} mars 2017, le doctorant est engagé en CDI par l'association ENQUÊTE en qualité de chargée de la recherche et du développement d'outils pédagogiques.

des faits religieux dont le projet et l'intitulé même sont problématiques¹⁵ pour nombre d'acteurs éducatifs, qu'ils en soient les détracteurs ou les promoteurs. Pour certains, la justification patrimoniale suffit à légitimer cet enseignement (le rôle de l'école étant de cultiver les élèves sur tous les sujets). Pour d'autres, la légitimité de l'enseignement des faits religieux réside dans sa subordination à une justification citoyenne : l'éducation à la laïcité et plus largement à la citoyenneté.

Cette recherche porte sur les pratiques de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire et non sur celles d'une éducation à la laïcité indépendante de cet enseignement. En effet, les professeurs des écoles dont nous avons observé les mises en œuvre de l'enseignement des faits religieux, le font dans la perspective d'éduquer leurs élèves à la laïcité, même si nous constaterons parfois une inadéquation entre leur projet et sa réalisation.

Il ne s'agit pas, à travers cette recherche de réaliser une histoire de l'enseignement des faits religieux. D'autres travaux universitaires récents, portant sur la place des religions à l'école publique laïque et sur l'enseignement des faits religieux l'ont déjà proposé, et pour l'essentiel, nous souscrivons aux analyses qui y sont exposées. Précisons ici que ces recherches se sont principalement focalisées sur l'enseignement secondaire. Cet aperçu historique nous semble néanmoins nécessaire pour situer les différents cadres théoriques mobilisés, la problématique et le terrain spécifique sur lesquels nous avons travaillé : les finalités et les contenus de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire.

Nos réflexions s'inscrivent dans la lignée des analyses proposées dans quatre ouvrages majeurs en sciences sociales des religions et de la laïcité qui combinent des approches interdisciplinaires historiques, philosophiques et sociologiques¹⁶. Elles empruntent également aux cadres théoriques proposés par des travaux de recherche en sciences de l'éducation. Nous

¹⁵ Par exemple, dans la mesure où cette expression ne recouvre pas d'évidence les convictions « athées » et « agnostiques ».

¹⁶ Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Presses universitaires de France, 2005 ; Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Armand Colin, 2007 ; Philippe Foray, *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Peter Lang, 2008 ; Céline Béraud, Jean-Paul Willaime (dir.), *Les jeunes, l'école et la religion*, Bayard, 2009 ; Philippe Gaudin, *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014 ; Jean-Paul Willaime (dir.) *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises*, Riveneuve éditions, 2014 ; Isabelle Saint Martin, Philippe Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, Riveneuve éditions, 2014.

pensons notamment aux travaux de François Audigier, de Nicole Tutiaux-Guillon et d'autres didacticiens portant sur *les éducations à* et à la parution en septembre 2017 du *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducation à"* sous la direction d'Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon¹⁷. Précisons ici que les apports des recherches en sciences de l'éducation, notamment sur *les questions socialement vives*¹⁸ et *les éducations à*, ne constitueront pas le cadre théorique de référence de ce travail, mais que ces angles d'analyse interviendront de manière transversale dans toute cette étude.

« Il est important de distinguer [...] les trois types différents de laïcité propres au monde éducatif, qui concernent les enseignants, les élèves et les locaux scolaires. [...] La laïcité dans le système éducatif est une réalité complexe souvent mal connue, qui préserve à la fois la neutralité mais aussi la liberté religieuse. »¹⁹

Notre étude ne porte pas sur la laïcité scolaire à proprement parler, c'est-à-dire sur les questions liées à l'application du principe réglementaire de laïcité dans la vie scolaire. Bien que l'obligation de neutralité des professeurs et la liberté religieuse des élèves (encadrée par la loi du 15 mars 2004) interfèrent directement avec notre objet d'étude, il faut insister sur un quatrième type de laïcité mobilisée dans notre recherche : la laïcité comme objet d'enseignement ou *d'éducation à* ainsi que la dimension laïque de l'enseignement des faits religieux²⁰. En effet, il nous semble qu'un processus de dédoublement de la laïcité scolaire est

¹⁷ Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique, des enjeux et concepts des "éducation à"*, Éditions L'Harmattan, 2017. Précisons néanmoins que l'entrée « laïcité » n'y figure pas (ni les faits religieux).

¹⁸ L'éducation à la laïcité et l'enseignement des faits religieux sont des questions (triple) socialement vives : vives dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires. Elles interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires et renvoient à leurs représentations sociales et systèmes de valeurs ; elles sont considérées comme des enjeux par la société, suscitent des débats et font l'objet de traitements médiatiques tel que la majorité des acteurs scolaires en a connaissance. Sur ce point voir Alain Legardez, « Enseigner des questions socialement vives – Quelques points de repères », in *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*, (dir. A. Legardez et L. Simonneaux), 2006, ESF Editeur.

¹⁹ Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque, op. cit.*, p. 11 à 16.

²⁰ Voir Maria Pagoni-Andréani, Nicole Tutiaux-Guillon, « Présentation », in *Les éducations à ... : quelles recherches, quels questionnements ?*, op. cit., p. 1 à 5 : « Dans la littérature de plus en plus abondante qui examine le statut institutionnel, pédagogique et social de ces créations scolaires, *les éducations à...* s'opposent souvent aux *enseignements de*. À la différence de ces derniers, qui renvoient à des contenus disciplinaires et culturels spécifiques, *les éducations à...* sont plutôt caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire. [...] Leur mise en place légitime souvent le recours à des partenaires non-scolaires [...]. Cette investigation conduit [...] à identifier la transversalité et/ou la particularité des questions posées par chaque *éducation à* selon la tradition scolaire et curriculaire dans laquelle elle s'inscrit. [...] Les contenus de ces domaines éducatifs tels qu'ils se présentent à différents niveaux de recommandations,

à l'œuvre : en plus d'être présentée comme un cadre juridique et éducatif, la laïcité tend à devenir dans les discours politiques, les prescriptions officielles et les pratiques de l'enseignement des faits religieux que nous avons observées, un objet d'*éducation à*. D'une part, le statut actuel de la laïcité scolaire interroge les finalités de l'école, les découpages disciplinaires, les contenus et les pratiques d'enseignement. D'autre part, la laïcité fait l'objet de pratiques transversales : projets d'école interdisciplinaires et en interdegrés, réalisations matérielles par des élèves et des classes en vue de la Journée de la laïcité, du concours au *Prix de la laïcité de la République*, etc. Elle présente les caractéristiques des objets d'*éducation à* en ce qu'elle suppose et vise le développement de compétences transversales chez les élèves qui concernent tout à la fois une éducation intellectuelle et des fins plus utilitaires, à savoir l'acquisition de pratiques sociales permettant aux élèves futurs citoyens d'être unis au sein d'une communauté politique et sociale par-delà la diversité de leurs convictions ; son statut est socialement controversé et encore marginal dans les pratiques enseignantes. Enfin, comme toutes les *éducations à*, elle s'intègre dans un projet plus large : celui de l'éducation à la citoyenneté²¹.

Une des thèses soutenues dans ce travail est que la finalité d'éduquer à la laïcité constitue une condition nécessaire pour légitimer l'enseignement des faits religieux et un des moyens privilégiés pour le faire. Ce travail supposera dès lors de montrer qu'il existe plusieurs définitions de ce que peut être un enseignement laïque des faits religieux (en lien avec des représentations plurielles de la laïcité), de proposer ce qu'il devrait être en regard de ce qu'implique la laïcité scolaire d'un point de vue juridique, et de situer les pratiques des professeurs observées eu égard au modèle envisagé.

Cette recherche entend également examiner l'hypothèse selon laquelle la laïcité est au cœur d'un processus de métamorphose épistémologique : tout au long de notre enquête de terrain, il

des textes officiels et des *curricula* jusqu'aux manuels scolaires, constituent un second axe transversal. Il inclut tant les finalités éducatives, politiques et sociales que les disciplines et les pratiques sociales de référence dans lesquelles sont inscrites prescriptions et recommandations ».

²¹ Voir François Audigier, « Les *Éducation à...* : Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », in *Les contenus disciplinaires, Recherches en didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, 2012/1, p. 25-38, URL : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-25.htm>, point n°23 : « Les *Éducation à...*, placées sous l'exigence plus générale de la formation du citoyen dans une société démocratique, impliquent l'étude d'objets dont les contenus et les enjeux ont immédiatement une dimension sociale et politique. [...] Qualifiées anciennement de chaudes ou de controversées, elles reviennent depuis quelque temps sous la qualification de " Questions sociales vives ". Il y a là un champ de recherches qui est en connivence immédiate avec les *Éducation à*. »

est apparu que la laïcité scolaire était appréhendée non plus uniquement comme cadre juridique et éducatif mais aussi comme objet *d'éducation à*. Nous souhaitons dès lors questionner le rôle confié à l'enseignement des faits religieux – de manière plus ou moins consciente par les enseignants – dans cette déclinaison de la laïcité comme objet *d'éducation à*.²²

Le recours aux travaux en sciences de l'éducation nous semble incontournable pour resituer cette enquête sur les pratiques des professeurs des écoles – qui mettent en œuvre un enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité – dans l'étude des constructions curriculaires de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. Les recherches en didactique portant sur *les éducations à* soulèvent un risque lié à la nature même de ces formes scolaires, qui font écho à ce que nous évoquerons dans la présentation de notre méthodologie et du format spécifique de la recherche-action : « les risques encourus dès lors que le militantisme légitime les interventions en formation aux dépens des références scientifiques. »²³

Ces travaux pointent une autre difficulté qui était apparente dans l'enquête qualitative comme dans les résultats du sondage réalisé en janvier 2016 auprès de 345 professeurs des écoles: les difficultés des enseignants pour s'emparer pleinement des préconisations officielles (montage de projets, relation de partenariats, multi-disciplinarité). Comme le souligne Nicole Tutiaux-Guillon :

« C'est bien la forme scolaire qui est ici en cause, ce qui est aussi souligné par l'analyse des paradigmes pédagogiques qui caractérisent traditionnellement les disciplines [...] S'ajoute ici la question de l'autorité de l'enseignant en particulier face aux partenaires associatifs et militants. [...] Au final [se] posent, souvent implicitement, les questions de la légitimation *des éducations à* – entre projet social et projet de savoir – [...] Ces réflexions conduisent aux trois principes fondamentaux de l'ensemble des *éducations à* [...] : *empowerment* (appropriation de son pouvoir de contrôle), *accountability* (responsabilité) et *commitment* (engagement). [...] Au final, entre prescriptions et mises en œuvre, la question reste ouverte : quel système économique, quel monde politique, quelle société sont en jeu dans ces *éducations à* ? »²⁴

²² Voir Maria Pagoni-Andréani, Nicole Tutiaux-Guillon, « Présentation », in *Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ?*, op. cit. p. 8.

²³ *Ibid.*, p.9.

²⁴ *Ibid.*, p.8

Des interrogations anciennes appliquées à un terrain vierge ; l'école élémentaire : un terrain à défricher

L'entrée en matière par ce premier entretien fondateur avec le chargé de mission laïcité à l'académie de Créteil nous permet d'opérer un retour réflexif quant au choix du sujet. Nous présenterons ensuite la nature spécifique de cette recherche, les choix méthodologiques opérés et leurs évolutions.

Lors de cet entretien, il s'interroge sur l'intérêt de la recherche envisagée, estimant qu'il a beaucoup été traité, bien qu'il admette que l'école élémentaire avait, en la matière, fait l'objet de moins d'attention que le secondaire²⁵. Nous entrevoyons néanmoins, dans différents éléments de son discours, la pertinence des sujets et du terrain choisi, notamment en matière de formation et de formulation des programmes, *a fortiori à l'école élémentaire*²⁶. La contradiction doit être soulignée : notre interlocuteur nous invite à ne pas formuler de recommandations, mais, dans le même temps, suggère que cette recherche pourrait être utile pour améliorer la formation des professeurs des écoles.

Certes, la question de l'enseignement des faits religieux n'est pas nouvelle : depuis la fin des années 1980, de nombreux universitaires et acteurs de l'Éducation nationale y travaillent²⁷. Nous reviendrons sur l'histoire de l'enseignement des faits religieux, les différents textes officiels, la littérature grise et les travaux universitaires qui ont nourri ce travail de recherche. Le choix d'étudier ce sujet est notamment motivé par la lecture des travaux de références en la matière, le souhait d'inscrire ce travail de réflexion dans cet héritage et d'y apporter une contribution nouvelle par le choix d'un terrain vierge : l'école élémentaire. En effet, si les

²⁵ Entretien du 21 mai 2014 : « Je trouve le sujet intéressant mais il a déjà été beaucoup étudié. Peut-être moins dans le primaire que dans le secondaire mais il existe de nombreux travaux sur l'enseignement des faits religieux, [...] la DGESCO a fait des grands plans nationaux de formation sur l'enseignement des faits religieux, beaucoup de choses ont déjà été mises en œuvre, aussi bien au niveau de la formation que des rapports comme le fameux rapport Obin sur les difficultés rencontrés par les enseignants. »

²⁶ *Ibid.* : « On sait que les professeurs des écoles ne sont pas toujours assez formés, sur cette question pourtant cela a déjà été dit et entrepris. Peut-être que les questions que vous poserez permettraient de cibler sur quoi la formation devrait porter : est-ce l'enseignement de l'islam qui leur pose problème ? Comment réviser les programmes pour leur rendre cet enseignement plus aisé ? De notre côté nous allons essayer de travailler plus sur la laïcité pour le primaire. »

²⁷ Citons à cet égard le récent ouvrage de Philippe Gaudin *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*, op. cit., ouvrage issu d'une thèse soutenue en décembre 2011 à l'École pratique des hautes études.

réflexions théoriques comme les recherches de terrain portant sur l'enseignement des faits religieux au collège et au lycée ont guidé cette recherche, le choix de mettre ces réflexions à l'épreuve d'un terrain nouveau nous semblait pertinent, tant d'un point de vue sociologique et ethnographique – les acteurs concernés, qu'ils s'agisse des professeurs des écoles ou des élèves, transforment nécessairement les questionnements sur les finalités et contenus de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité – que d'un point de vue historique – cette enquête porte sur l'histoire récente de cet enseignement. Débutée à l'automne 2013, rédigée entre l'automne 2017 et l'automne 2018, elle s'est déroulée durant une période charnière en la matière : un changement de majorité politique, la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)²⁸, la loi pour la refondation de l'École républicaine²⁹, des changements de ministres de l'Éducation nationale, plusieurs attentats, la promulgation de l'enseignement moral et civique³⁰, ainsi qu'un nouveau socle commun et de nouveaux programmes pour l'école élémentaire³¹. Cette recherche doctorale est également à l'initiative de l'association ENQUÊTE, qui sollicite notre laboratoire de rattachement le GSRL en vue de candidater à un financement de la Région Île-de-France, dont le format singulier doit être présenté et questionné, tant du point de vue politique – un dispositif de coopération de la recherche publique universitaire et d'une structure privée issue de la société civile –, que en fonction des implications que ce dispositif produit en termes de questionnements épistémologiques et méthodologiques et de formalisation scientifique singulière.

²⁸ Le 1er juillet 2013, Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, et Geneviève Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, ont présenté les futures Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) seront opérationnelles à la rentrée 2013. Une ESPE sera créée dans chaque académie, après accréditation conjointe du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les ESPE seront des composantes universitaires rattachées à un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), à un pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) ou à une future communauté d'universités.

²⁹ *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, portée par Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale.

³⁰ L'enseignement moral et civique est mis en œuvre à la rentrée 2015 comme prévu par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, en remplacement de l'instruction civique et moral pour l'école élémentaire.

³¹ Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les nouveaux programmes de 2016 concernent également le collège.

Une recherche qui ne porte ni sur la vie scolaire ni sur l'enseignement religieux

Il nous semble utile de préciser ici que cette recherche ne porte pas sur le respect de la laïcité et l'expression des croyances et convictions des élèves dans la vie scolaire. Nous abordons la laïcité et les faits religieux au travers des enseignements, c'est-à-dire comme objet sur lequel le professeur des écoles peut transmettre des connaissances et sur la diversité des manières dont les professeurs des écoles rencontrés se représentent ces missions et la pluralité des manières de le faire.

Au cours de l'enquête auprès de différents acteurs de l'Éducation nationale, nous avons régulièrement rencontré ce qui nous apparaît comme une confusion entre la laïcité comme cadre juridique régissant la vie scolaire et la laïcité comme objet de connaissance et d'éducation à. Nous serons amenée à en parler, mais uniquement lorsque cette confusion interfère avec les représentations de la laïcité comme objet d'enseignement ou d'éducation à, ou encore lorsque lorsqu'elle contrevient à la nature laïque des enseignements dispensés, par exemple lorsque les professeurs des écoles mésinterprètent la loi de 2004 et sa circulaire d'application. Si nous n'avons jamais constaté cette confusion dans les observations de classes, plusieurs entretiens témoignent d'une confusion entre l'interdiction faite aux élèves de porter des signes ou des tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics et le droit des élèves de parler de leurs croyances et convictions. Signalons d'ailleurs ici que lors des entretiens que nous avons menés, aucun professeur des écoles ne nous a rapporté de cas de contestation des enseignements, et que lors des observations en classes que nous avons réalisées, nous n'avons jamais assisté à une contestation des enseignements, de la part des élèves ou de leurs parents.

Cette recherche ne porte pas non plus sur l'enseignement religieux. Le projet de recherche entendait à l'origine étudier également la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux dans des écoles privées sous contrat d'association avec l'État. Inscrit au programme de l'Éducation nationale, cet enseignement doit être pris en charge par les professeurs des écoles privées sous-contrat qui, bénéficiant d'un caractère propre, ont contrairement aux écoles publiques laïques, le droit de dispenser un enseignement confessionnel. Pour autant, ces deux enseignements doivent être distingués. Ce terrain, qui nous apparaît intéressant et qui aurait

pu permettre une comparaison utile, n'a pas pu être investi, faute de temps et, si nous avons au début de l'enquête pris contact avec une école privée sous-contrat catholique, une école privée sous-contrat juive et une école privée musulmane en cours de processus de passage sous-contrat avec l'État, nous avons réalisé par la suite que le terrain de l'école primaire publique déjà, à lui seul, était extrêmement riche et varié, et qu'observer rigoureusement ce terrain prendrait déjà un temps certain. Il nous a dès lors semblé pertinent de nous concentrer sur ce dernier, pour l'investir pleinement. L'enseignement de type confessionnel n'est donc pas traité dans ce travail. Néanmoins, lors des entretiens et des observations menées en classes sur l'enseignement des faits religieux, nous nous sommes interrogée sur les discours et les pratiques qui pouvaient parfois, présenter le risque d'une autre confusion, celle décrite par Mireille Estivalèzes comme « une entreprise cléricale qui profiterait du constat de faillite dans la transmission de la culture religieuse pour demander de façon plus ou moins déguisée un retour de l'instruction religieuse et remettre en cause la laïcité. »³² S'il est arrivé, lors d'entretiens avec des professeurs des écoles ou d'observations en classe de l'enseignement des faits religieux, que celui-ci semble confondu avec un enseignement confessionnel, ce fut à la marge: nous y reviendrons néanmoins.

La recherche-action : un format spécifique

Il ne semble pas possible d'aborder ce travail sans présenter le dispositif Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation (Picri), dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale. Il s'agit d'un dispositif territorial de subventions, proposé spécifiquement par la Région Île-de-France, qui vise à « promouvoir des programmes de recherche reposant sur une coopération étroite entre laboratoires publics de recherche et organisations de la société civile à but non lucratif »³³. Les objectifs principaux du dispositif Picri sont de favoriser la production en commun, l'échange de connaissances et le transfert de compétences entre des organismes publics de recherche et des structures organisées de la société civile à but non lucratif. Le partenariat entre deux types d'acteurs identifiés par la collectivité territoriale comme « acteurs académiques » d'une part et « acteurs citoyens » d'autre part,

³² Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, *op. cit.*, p. 29.

³³ *Règlement d'intervention de l'appel à projet 2015*, document à télécharger sur la page Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation (Picri) du site de la Région Île-de-France, <http://www.iledefrance.fr/aides-regionales-appels-projets/partenariats-institutions-citoyens-recherche-innovation-Picri>, [consultée le 18 août 2015], p.1.

doit conduire à l'élaboration d'un programme de recherche qui répond à une demande sociale identifiée. Les projets Picri sont sélectionnés par un comité d'évaluation scientifique régional et sont ensuite soumis à la délibération de la commission permanente du Conseil régional d'Île-de-France. Les projets retenus peuvent bénéficier d'un financement maximum de 150 000 euros sur une période allant de 1 à 3 ans maximum. Le Picri repose sur accord tripartite: les partenaires candidats doivent être installés en Île-de-France. Le partenaire issu de la société civile, en l'occurrence l'association ENQUÊTE, a dû rechercher des sources de financement complémentaires pour l'accomplissement du programme. Si ce financement complémentaire ne constituait pas une condition *sine qua non*, il favorisait nettement les possibilités d'obtenir la subvention.

En l'occurrence, trois acteurs sont impliqués : une association de la société civile (ENQUÊTE) sollicite un laboratoire public de recherche (le GSRL) pour demander conjointement un financement de la Région Île-de-France. Il implique la définition d'un questionnement et d'objectifs propres et communs à chacun des acteurs qui prennent en compte l'impact sociétal attendu par la Région Île-de-France. Les partenaires candidats doivent déterminer dans le formulaire de candidature, leurs rôles, leurs apports respectifs et leurs relations, au sein des trois volets du projet tels qu'ils sont formulés par la région : « recherche, formation et dissémination ». Le formulaire de candidature précise qu' « il est nécessaire de définir parmi les partenaires candidats un partenaire référent, réceptionnaire de la subvention régionale »³⁴. Cette mention illustre la liberté d'organisation laissée par la région aux partenaires candidats. Dans ce cas, nous avons décidé conjointement que le partenaire référent serait l'association ENQUÊTE. Cette entre-définition des rôles est la conséquence logique du contexte même d'interpellation des partenaires. L'initiative de cette candidature partenariale à une subvention régionale revenant à l'association.

En janvier 2013 la déléguée générale d'ENQUÊTE contacte Philippe Portier, directeur du Groupe société, religion, laïcité (EPHE-CNRS), pour lui demander si certains chercheurs du laboratoire souhaiteraient répondre avec l'association à un appel à projet Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation en vue d'obtenir un financement pour une recherche portant sur les activités de l'association. Sur ses conseils, elle prend contact

³⁴ *Formulaire de demande de subvention Picri*, document à télécharger sur la page Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation (Picri) du site de la Région Île-de-France, <http://www.iledefrance.fr/aides-regionales-appels-projets/partenariats-institutions-citoyens-recherche-innovation-Picri> [consultée le 18 août 2015], p.2.

avec des étudiants du laboratoire, certains diplômés d'un master recherche, et d'autres déjà doctorants. Ces derniers témoignent d'un intérêt, soit pour les thématiques développées par l'association, soit pour les possibles financements qui leur permettraient de poursuivre leurs travaux de recherche. Au cours d'une réunion, la déléguée générale d'ENQUÊTE présente l'association, puis l'appel à projet Picri. Un temps de discussion collective sera l'occasion d'insister sur le fait qu'il est possible d'intégrer à ce projet de recherche, encore à définir, une partie qui concerne une évaluation des activités et des outils développés par l'association mais qu'il faudra élargir le champ intellectuel des investigations : c'est précisément au laboratoire et au chercheur impliqué qu'il reviendra de déterminer le champ de la recherche et sa quadrature. Eu égard aux modalités définies par l'appel à projet, une recherche en partenariat avec l'association ne pourrait prendre que deux formes : un programme de recherche doctorale ou postdoctorale. Sur les cinq étudiants présents, je serai finalement la seule à me montrer intéressée par ce projet de candidature. Le dossier de candidature à un financement de recherche doctorale est déposé en avril 2013.

Mon parcours et la conjoncture à l'heure de cette interpellation permettent d'expliquer mon engagement dans ce projet de recherche. J'ai terminé en juin 2012 mon master de recherche à l'EPHE en mention « sciences des religions et sociétés » avec une majeure en « histoire et sociologie des laïcités ». Mon mémoire portait sur le traitement de la laïcité dans les sciences sociales et ma conclusion donnait une large place à la problématique de l'enseignement des faits religieux à l'école. Très intéressée par ces thématiques et par les méthodes de recherche en sciences sociales, j'étais à la recherche d'une activité qui me permettrait d'allier mes centres d'intérêts intellectuels et un engagement citoyen. Je me suis alors inscrite dans le master professionnel « Religions et laïcité dans la vie associative et professionnelle » proposé par l'Institut européen en sciences des religions (IESR). Placé sous la tutelle de l'EPHE, cet institut a été créé suite au rapport de Régis Debray sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Dans le cadre de ce master professionnel, je réalise trois stages : dans le journalisme, dans l'édition puis dans une association à but non lucratif, le Centre d'étude du fait religieux contemporain (CEFRELCO), qui souhaite établir des passerelles entre la recherche académique sur la laïcité et les religions et la société civile. Alors que je travaille à l'élaboration scientifique et logistique d'un colloque, l'association ENQUÊTE, qui promeut l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité dès l'école élémentaire, notamment par le développement d'outils pédagogiques, interpelle le GSRL.

Nous reviendrons en détail sur la création de l'association, ses évolutions en terme d'objectifs, de moyens et d'actions dans la dernière partie de cette recherche ainsi que sur ses motivations à solliciter le monde de la recherche universitaire. Si la sociohistoire de l'association est au cœur du projet de recherche proposé dans la candidature au PICRI, nous avons hésité, une fois l'enquête de terrain engagée, à investir cet axe de recherche. Il nous faudra aussi évoquer les intérêts pour le laboratoire de recherche de soutenir cette candidature à une recherche doctorale au format singulier. La Région Île-de-France, par le biais des appels à projet Picri, veut quant à elle promouvoir l'étroite collaboration entre acteurs académiques et acteurs citoyens dans l'élaboration et la mise en œuvre de programme de recherche qui réponde à une demande sociale identifiée. Une recherche qui dresserait un état des lieux de *L'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école primaire*³⁵ répond aux intérêts des trois acteurs. Suite à notre dépôt de dossier en avril 2013, une première commission se réunira en juillet et une seconde à l'automne pour une réponse définitive en décembre 2013. La question se pose alors de chercher d'autres sources de financement, dans la perspective d'un possible échec de notre candidature. L'association nous y incite fortement, la conscience de l'intérêt scientifique d'une telle recherche pour son propre développement s'étant renforcée lors de l'élaboration de la candidature au Picri. Mais après discussion avec Philippe Portier, nous décidons de ne pas déposer de dossier de demande de bourse doctorale auprès de l'EPHE. Nous tenons à la nature spécifique de cette recherche doctorale : une recherche-action en partenariat avec cette structure de la société civile.

Le questionnement de recherche, commun à la structure issue de la société civile et aux acteurs institutionnels, préexistait donc à l'interpellation. Il sera néanmoins métamorphosé par la rencontre des partenaires candidats et par le cadre de l'appel à projet régional. Par son rôle d'initiatrice, l'association est le partenaire qui entre-définit initialement les rôles. Elle confère un rôle au chercheur par le processus même d'interpellation du laboratoire. Elle lui confie le rôle d'expert en son domaine : l'histoire et la sociologie des laïcités. Il devra constituer un réservoir de connaissances et de compétences analytiques et synthétiques sur la problématique investie par l'association : les politiques publiques en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité. Le contexte d'interpellation constitue l'espace-temps du premier transfert de compétence entre le partenaire citoyen et le partenaire académique : l'association demande au chercheur de faire des sciences sociales appliquées à la société.

³⁵ Il s'agit de l'intitulé initial de ce projet, qui a changé à plusieurs reprises au cours de cette recherche.

Les objectifs communs et propres à chaque partenaire

Dans le champ de la recherche universitaire, comme dans la société dans son ensemble, les représentations de la laïcité et du religieux sont plurielles. Les travaux des enseignants-chercheurs de l'EPHE, du GSRL et de l'IESR travaillant sur la laïcité et sur les faits religieux contribuent à mettre en évidence le caractère dynamique et « la plasticité du modèle français »³⁶ de laïcité. L'association ENQUÊTE se reconnaît dans leurs réflexions sur la laïcité et sur l'enseignement des faits religieux, c'est pour cette raison qu'elle a sollicité le GSRL pour réaliser cette recherche-action.³⁷

Cette recherche doctorale concerne et mobilise différents acteurs qui poursuivent des objectifs communs et propres. Les définitions du religieux et de la laïcité mobilisées à travers la thématique de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité varient selon les objectifs poursuivis par ces acteurs. Il y a d'abord les acteurs universitaires qui contribuent indirectement, par leurs réflexions sur ces sujets, à faire émerger des notions et des problématiques. Il y a aussi les chercheurs qui contribuent plus directement à définir ces objets et terrains d'étude. Dans le cas de cette recherche-action, le GSRL et le doctorant sont directement engagés dans un partenariat avec ENQUÊTE pour produire des réflexions qui sont directement utiles à l'association dans l'élaboration de ses actions. Comme nous le verrons, d'autres chercheurs sont également engagés dans cette association, puisque deux des cinq salariés d'ENQUÊTE sont des docteurs ayant réalisé leurs thèses sur des objets des sciences sociales des religions. Pour tous ces acteurs du monde de la recherche, l'objectif essentiel est de contribuer à la recherche fondamentale, où l'application pratique pouvant découler de la découverte de théories et de principes ne constitue pas un objectif, mais seulement une éventualité.

Il y a ensuite les acteurs de la société civile, ici l'association qui investit la recherche en sciences sociales des religions et de la laïcité, que ce soit par cette recherche doctorale, par

³⁶ Voir Philippe Portier, *L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité*, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 9.

³⁷ *Ibid.*, p. 232 : « Sans doute y a-t-il une idiosyncrasie française dans l'abord scolaire du fait religieux. Elle n'empêche pas l'essentiel : qu'à la "laïcité d'incompétence" se substitue au sein même de l'école une "laïcité d'intelligence", selon la distinction de Régis Debray. »

son recrutement, ou encore par le développement d'approches pédagogiques où les bénéficiaires de ses actions, les enfants et les adolescents, apprennent à se mettre en position de chercheurs en sciences sociales des religions et de la laïcité. Mais ENQUÊTE est aussi engagée dans des actions de lobbying. Elle entend par ses réflexions et ses actions orienter les pouvoirs publics, en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité, l'Éducation nationale notamment, mais pas seulement.

Le troisième type d'acteurs engagés dans cette thèse sont les professeurs des écoles qui constituent à la fois le matériau – ils sont les principaux enquêtés – et la cible de cette recherche-action. En effet, par les entretiens, les observations en classe et l'enquête quantitative, il s'agit d'analyser leurs représentations de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité et de mettre en évidence leur contribution à l'élaboration de ces enseignements à partir de leurs pratiques, mais aussi, à partir des données récoltées au cours de l'enquête qualitative et quantitative, de développer des outils pédagogiques et des formations pour les accompagner dans la mise en œuvre de cet enseignement et de cette *éducation à*.

Nous partageons avec ENQUÊTE l'intuition d'une nécessaire articulation de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité : l'idée qu'il est problématique d'éduquer à la laïcité, de transmettre des connaissances sur son histoire, ses fondements théoriques et ses évolutions, sans enseigner les faits religieux en apportant d'un point de vue laïque des connaissances sur les religions, sur leur histoire mais aussi sur l'évolution de leur place dans la société française aujourd'hui. Néanmoins, si ENQUÊTE formule explicitement ce parti pris théorique, le rôle du chercheur engagé dans une recherche-action est de transformer ces postulats en hypothèses et de les mettre à l'épreuve de l'enquête de terrain, qualitative et quantitative : comment l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité au primaire sont-ils définis dans les textes officiels ? Quelles finalités et quels contenus leur sont associés ? Sont-ils par nature interdépendants ou autonomes ? Qu'en est-il dans les représentations et les pratiques des professeurs des écoles ?

Engagement et distanciation

Le dispositif Picri est, par sa nature même, un outil de légitimation de la démocratie participative, pour les trois partenaires impliqués. Il permet à la collectivité territoriale de faire valoir son engagement dans la promotion de la démocratie participative, à la société civile de légitimer un engagement à bonne distance du partisanisme dont elle est suspecte et à la recherche publique de mettre en évidence son engagement social et politique. Notons ici que le texte de l'appel à projet PICRI définit une structure à but non lucratif, seule structure susceptible de bénéficier d'un financement PICRI comme « une forme structurée dans l'espace social, soumise ni à finalité politique ni à finalité marchande etc. »³⁸ traduisant le souci d'impartialité de la collectivité territoriale dans la sélection des projets qu'elle acceptera de financer.

En décembre 2013, ENQUÊTE est informée par l'interlocuteur de la région en charge de notre dossier que le projet de recherche est sélectionné et que les partenaires doivent rapidement définir leurs relations contractuelles. Les partenaires du PICRI bénéficient d'une liberté d'organisation : il revient aux partenaires candidats d'identifier quelle sera la structure désignée comme partenaire référent. Qu'il s'agisse du partenaire « société civile » ou du partenaire académique, il sera bénéficiaire de la subvention régionale, qu'il aura à gérer. La structure qui souhaite être désignée comme partenaire référent doit simplement être localisée en Île-de-France et démontrer une situation financière équilibrée et suffisamment solide. Dans le cas de cette recherche doctorale, le GSRL et ENQUÊTE ont décidé que l'association serait le partenaire référent, bénéficiaire de la subvention. Il nous a semblé, en accord avec le GSRL et ENQUÊTE qu'il serait pertinent, pour garantir l'indépendance scientifique de ce travail, que le chercheur engagé dans cette recherche-action soit salariée de l'EPHE, pour parer au maximum aux risques inhérents à une situation de subordination vis-à-vis de l'association et afin de conserver autant que possible une distance critique et réflexive.

Dès l'origine du projet et tout au long de l'enquête, une réflexion a été menée avec les directeurs de cette recherche, les membres du comité de pilotage et ENQUÊTE, sur les degrés

³⁸ *Règlement d'intervention de l'appel à projet 2015, op.cit., p. 2.*

d'engagement et de distanciation nécessaires pour mener à bien ce travail. L'interpellation est bien à l'initiative de l'association pour demander une forme d'évaluation de la structure. Mais en concevant en toute indépendance l'objet de cette recherche, nous avons participé à l'entre-définition des rôles et des degrés d'engagement et de distanciation de chacun des partenaires. L'association interpelle le laboratoire, mais elle ne devient pas pour autant commanditaire du travail de recherche, elle en est partenaire. Le laboratoire public, le GSRL ainsi que le comité de pilotage assurent l'encadrement scientifique du projet, et sont dès lors les garants d'une distanciation nécessaire entre le chercheur et le partenaire citoyen. Néanmoins cet encadrement scientifique est circonscrit par les attentes de la Région Île-de-France. Le processus de candidature à une subvention pour financer un projet de recherche constitue d'ailleurs un exercice éminemment politique³⁹.

Une fois le projet de recherche sélectionné et la recherche-action débutée, les contours des rôles prédéfinis et des degrés d'engagement et de distanciation évoluent. Les enjeux épistémologiques et méthodologiques soulevés par ce processus de demande de financements trouvent une toute autre résonance dans le contexte dynamique et évolutif des relations qu'entretiennent les partenaires citoyen et académique. Nous analyserons dans la dernière partie de cette recherche les interrogations auxquelles le chercheur engagé est confronté tout au long de son travail: quelle loyauté pour quelle objectivité? Comment maintenir une distance entre la recherche et l'action, tant lorsque nous sommes en situation d'observatrice dans les classes et dans nos entretiens avec les professeurs des écoles, que dans nos questionnements d'ordre épistémologique sur les finalités et contenus de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité?

Un des objectifs de cette recherche-action consiste à décrire et analyser l'initiative, les objectifs et les outils développés par ENQUÊTE. Réaliser une sociohistoire de l'association suppose d'interroger la nature de l'initiative et les moyens mis en œuvre pour sa réalisation, d'établir une sociologie des acteurs en étudiant le parcours des membres de l'association. Une partie de notre recherche consiste en l'analyse des principaux outils développés par

³⁹ Dans cet appel à projet, il a ainsi été choisi de mettre en avant l'originalité du format de recherche-action, qui se fonde sur des expériences de terrain et tend vers la formulation de recommandations. Le choix du vocabulaire est également déterminant dans la réussite de ce processus: il est essentiel de formuler des objectifs de recherche en s'appropriant le champ lexical de l'appel à projet par l'usage de termes spécifiques comme: « partenaire citoyen », « démocratie participative », « innovations sociales » et « vivre ensemble ».

l'association pour l'école primaire. Cette recherche a contribué à faire évoluer des outils, à en inventer d'autres et cette implication croissante dans la définition des objectifs, des actions et des outils développés par ENQUÊTE n'est pas sans effet sur l'orientation de nos questionnements épistémologiques et les méthodologies déployées pour l'enquête sur l'école. Pour proposer une analyse la plus objective possible, il sera nécessaire de revenir sur les conditions de production de ces outils et de leurs évolutions, ce que nous ferons également dans la dernière partie de ce travail.

Une ethnographie sociologique : entre théorie et empirie

Cette recherche-action a été réalisée comme une ethnographie sociologique telle que définie par Stéphane Beaud et Florence Weber⁴⁰. Cette recherche doctorale s'inscrit précisément dans la combinaison des méthodes de l'ethnographie et de la sociologie qualitative et quantitative. Elle s'est déployée dans la longue durée (de l'automne 2013 à l'automne 2018). Présentons les choix méthodologiques opérés et leur évolution au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête.

La phase de pré-enquête

Une phase de pré-enquête a été nécessaire pour passer du thème d'enquête provisoire – « Un état des lieux de l'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école primaire »⁴¹ – à la formulation d'un objet d'enquête: « Existe-t-il un écart entre les intentions institutionnelles apparemment favorables à l'enseignement des faits religieux, tantôt subordonné à une finalité patrimoniale, tantôt subordonné à une finalité citoyenne – et les pratiques des professeurs des écoles, qui sont à la fois partielles et hétérogènes ? ». La phase de pré-enquête s'est étendue de l'automne 2013 à l'automne 2014. Au cours de cette année ont été investis les milieux d'interconnaissance concernés : l'école élémentaire publique et l'association ENQUÊTE. Ont également été réalisées des observations au cours de stages de formation continue des enseignants sur la laïcité et les faits religieux, et des entretiens non directifs⁴² avec des

⁴⁰ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, p. 294 s.

⁴¹ Titre du projet de recherche présenté à la Région Île-de-France pour le financement PICRI.

⁴² Nous avons réalisé quinze entretiens dont deux avec des inspecteurs d'académie, deux avec des directeurs d'écoles élémentaires, deux avec des chargés de mission laïcité (académique et à la

inspecteurs généraux et d'académie de l'Éducation nationale, des chargés de mission laïcité académique et à la Dgesco et des professeurs des écoles, ces derniers constituant les enquêtés principaux de cette recherche. Ces entretiens reposaient sur la libre expression de l'enquêté à partir d'un thème proposé par l'enquêteur⁴³. Le décryptage, l'analyse et l'interprétation de ces entretiens non directifs ont contribué à mettre au point le guide d'entretien qui a été utilisé dans la phase d'enquête.

Au cours de la pré-enquête ont également été entrepris, d'une part, le travail de documentation préalable nécessaire, qu'il s'agisse de l'étude des textes officiels, des programmes scolaires, et de la littérature grise avec les rapports afférents à nos objets d'étude et d'autre part, un premier état de l'art pour constituer une bibliographie de base des travaux universitaires de références, certains portant sur l'enseignement des faits religieux, l'histoire et la sociologie de la laïcité et la sociologie de l'École, d'autres sur la méthodologie des enquêtes ethnographiques et sociologiques. Cette première phase a également permis d'identifier les classes dans lesquelles se sont déroulées, au cours de l'enquête à proprement parler, des observations de mises en œuvre de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité.

L'enquête : la combinaison méthodologique

La phase d'enquête s'est déroulée de septembre 2014 à avril 2017. Nous avons fait le choix de la combinaison méthodologique⁴⁴. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec différents personnels de l'Éducation nationale, majoritairement des professeurs des écoles, des observations en classes de mises en œuvres de l'enseignement des faits religieux, des

DGESCO) et neuf avec des professeurs des écoles de cycle 3 (CE2, CM1, CM2). Sur l'entretien non directif voir Michelat Guy, « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », in *Revue française de sociologie*, 1975, 16-2.

⁴³ En l'occurrence, chaque entretien commençait par une ou deux questions initiales : « Qu'est-ce que l'expression " faits religieux " vous évoque ? » Et « Qu'est-ce que la laïcité ? ». Avec l'accord des enquêtés, chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone et d'une prise de notes dans nos carnets de recherche. À l'issue de cette recherche nous disposons d'une dizaine de carnets de terrain.

⁴⁴ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, p. 13 à 16 : « L'enquête ethnographique et l'enquête statistique ne sont pas opposées mais complémentaires : la meilleure ethnographie devrait donner des armes à l'enquête statistique en lui offrant les moyens d'affiner son questionnaire et de mieux prendre en compte les diversités sociales, la bonne enquête statistique permet de cadrer finement l'enquête de terrain et de lui suggérer des questions. »

observations de stages de formation initiale et continue des professeurs des écoles et un sondage auprès de 345 professeurs des écoles.

De l'entretien non directif à l'entretien semi-directif

40 entretiens semi-directifs⁴⁵ ont été réalisés :

« [Ils se sont avérés être] d'un très grand secours au sociologue de l'action publique non seulement dans sa quête des processus historiques d'action publique, mais aussi dans sa recherche des pratiques répétitives à travers lesquelles celle-ci s'actualise au quotidien, " par le bas ", sur le " terrain" [...] et des mécanismes cognitifs qui structurent ces pratiques. L'usage compréhensif de l'entretien s'écarte de l'usage narratif [...], en particulier en ce qu'il envisage différemment la subjectivité des acteurs sociaux, que le chercheur souhaite ici non pas tant " contrôler " qu' " utiliser ", afin de mettre à jour les pratiques d'action publique et les représentations qui les sous-tendent. »⁴⁶

Les entretiens non-directifs de la pré-enquête ont permis d'élaborer un guide d'entretien. Le recours à l'entretien semi-directif permettait, quant à lui, tout en laissant le plus ouvert possible le champ d'expression des enquêtés, de les orienter sur des points précis nécessaires à l'étude de nos objets de recherche. Selon les interlocuteurs, le degré de directivité de l'entretien variait.

Les entretiens avec les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale (corps intermédiaires, chargés de missions et d'étude, référents laïcité au niveau académique ou des ESPE) étaient plus directifs qu'avec les directeurs d'écoles élémentaires et les professeurs des écoles. En effet, le temps imparti à ces premiers entretiens était généralement plus court

⁴⁵ Sur ces 40 entretiens : 2 entretiens avec un chargé de mission « laïcité » et un chargé d'étude « laïcité et valeurs de la République » de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) ; 2 référents laïcité respectivement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) de Paris et de Marseille ; 3 référents laïcité académiques (Paris, Créteil, Versailles) ; 1 inspecteur général ancien directeur de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) ; 1 inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) ; 4 inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ; le coordinateur du groupe chargé de l'élaboration des projets de programmes d'enseignement moral et civique (EMC) pour le Conseil supérieur des programmes (en 2014-2015) et président d'ENQUÊTE (à partir de 2016) ; 2 conseillers pédagogiques de circonscriptions (académie de Paris) ; 8 directeurs d'écoles élémentaires (majoritairement académie de Paris) ; 16 professeurs des écoles (académies de Paris, Créteil et Versailles).

⁴⁶ Gilles Pinson, Valérie Sala Pala, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 2007/5 (Vol. 57), p. 555-597. DOI : 10.3917/rfsp.575.0555. URL : <https://www-cairn-info.inshs.bib.cnrs.fr/revue-francaise-de-science-politique-2007-5-page-555.htm>, point n°67.

qu'avec les autres enquêtés, et la grande diversité de leurs missions nécessitait d'orienter les questions sur leurs représentations, leurs missions et leurs pratiques directement afférentes à nos objets d'étude.

Les entretiens avec les directeurs d'écoles et professeurs des écoles étaient moins directifs⁴⁷ : l'enquêté n'était directement questionné que pour relancer la discussion, pour lui demander d'explicitier un propos ou pour obtenir une information précise, par exemple sur son origine sociale, son éducation, son parcours personnel et professionnel, sa croyance ou conviction, son positionnement sur l'échiquier politique ou encore sur ses pratiques de classe (les dispositifs et outils pédagogiques mobilisés). Les entretiens avec les professeurs des écoles, qui sont les enquêtés principaux de cette recherche, visaient à :

« Saisir les représentations sociales, les schèmes cognitifs qui orientent effectivement les pratiques des acteurs. C'est pourquoi nous parlerons ici, non d'opinion, de préjugé, d'idéologie ou de référentiel [...] mais de représentations sociales orientant des pratiques sociales [...] nous écartons la question de l'articulation entre " opinions " et préjugés, d'un côté, et action sociale, de l'autre, pour nous concentrer sur la question suivante : peut-on (et comment) accéder, par entretien, aux représentations en acte dans les pratiques sociales et s'assurer que la situation d'entretien ne produit pas d'elle-même des " opinions " plus ou moins éloignées des schèmes cognitifs effectivement à l'œuvre dans l'action sociale ? »⁴⁸

Consciente dès le début de cette recherche des principales critiques dont l'entretien semi-directif fait l'objet comme mode d'accès aux pratiques et représentations, nous avons privilégié dans la phase de pré-enquête l'entretien non-directif et dans la phase d'enquête un nombre élevé d'entretiens, avec différents types d'acteurs. Leur complémentarité permet d'obtenir une vue d'ensemble d'un champ d'action publique et de déjouer de possibles tentatives de dissimulation de la part de tel ou tel enquêté. Signalons ici que nous souscrivons à l'idée qu'est « trop souvent négligée [...] la sincérité de la plupart des interviewés ». Il ne faut pas oublier que, pour nombre d'entre eux, l'entretien n'est ni un interrogatoire subi et gênant, ni une perte de temps contrariante, mais plutôt une occasion rare de pouvoir réfléchir à leurs pratiques, d'évoquer les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien dans leur travail, et

⁴⁷ Howard Becker, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002, p. 105 : « Ne demandez pas " Pourquoi ? ", demandez " Comment ? " Là réside la différence entre l'étude des causes et celle des processus. Le " pourquoi ? " bloque les interviewés, qui se sentent sommés de se justifier, de donner " la bonne réponse " ».

⁴⁸ Gilles Pinson, Valérie Sala Pala, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *op. cit.*, point n°72.

de trouver une écoute extraordinairement attentive. »⁴⁹ Cette sincérité des professeurs des écoles et leur souhait de partager leurs doutes et leur questionnements sur les finalités et les contenus de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, et sur le plan de leurs pratiques professionnelles sont apparus du début jusqu'à la fin de l'enquête, une majorité des professeurs des écoles nous ont d'ailleurs accordé des entretiens approfondis⁵⁰.

Les entretiens ont été menés parallèlement avec les professeurs des écoles, les cadres intermédiaires, et les acteurs occupant des positions au sommet de l'institution. Les informations récoltées auprès des premiers témoignent d'une moindre méfiance vis-à-vis de notre enquête, les professeurs des écoles semblant « moins habités par le souci de préserver intacte la façade publique de l'institution »⁵¹. Néanmoins les entretiens avec ceux-ci, qui sont les acteurs au plus près du terrain, présentaient « le risque de dissimulation (consciente) de certaines pratiques ou représentations. À l'évidence, ce risque est réel. Sa prise en compte ne saurait toutefois déboucher sur la disqualification de l'entretien. »⁵² La conduite et l'interprétation des entretiens réalisés avec les professeurs des écoles s'inscrivent dans la démarche compréhensive :

« On postule que l'acteur, bien qu'agissant dans le cadre de contraintes sociales fortes, est doté d'une forte réflexivité sur ses propres pratiques, qu'il puisse les verbaliser ou pas, et surtout on considère que l'enquête – *via* l'engagement de l'enquêteur dans l'interaction – conduit à la production d'une " conscience réflexive " [...] En effet, la saisie du sens des situations par les acteurs ne se fait pas seulement dans le temps et l'espace immédiats des pratiques ; elle se fait aussi après, à travers des commentaires et du recul sur les pratiques [...] que l'entretien lui-même peut – et doit travailler à – susciter. »⁵³

Il faut ajouter que la tentation de l'omission, du camouflage, voire de la falsification par les professeurs des écoles quant à leurs pratiques de classe nous est apparue moindre que celle, pointée par Erhard Friedberg⁵⁴, de la possible dissimulation par la hiérarchie des difficultés rencontrées par l'Éducation nationale dans la mise en œuvre d'une politique publique d'enseignement des faits religieux dès l'école élémentaire. C'est l'une des raisons qui ont motivé le choix d'une stratégie d'enquête « de bas en haut », ainsi que le choix d'une

⁴⁹ *Ibid.*, point n°72.

⁵⁰ Ils duraient de 1h30 à 3 heures.

⁵¹ Gilles Pinson, Valérie Sala Pala, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *op. cit.*, point n°74.

⁵² *Ibid.*, point n°72.

⁵³ *Ibid.*, point n°79.

⁵⁴ Erhard Friedberg, *Le Pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*, Seuil, 1997.

combinaison méthodologique : procéder à des observations des pratiques des professeurs des écoles interviewés et à une enquête quantitative réalisée en janvier 2016 auprès de 345 professeurs des écoles, pour laquelle nous avons établi le questionnaire qui a été administré par l'Institut de sondage Opinionway.

Lors de ces entretiens avec les professeurs des écoles, nous avons suivi les orientations méthodologiques de Stéphane Beaud et Florence Weber, consistant à interroger les acteurs sociaux sur leurs pratiques plutôt que sur leurs croyances ou représentations abstraites. Néanmoins il nous semble important de préciser que pour les besoins de l'enquête, il fallait interroger les enseignants sur les définitions qu'ils associaient à la laïcité et aux faits religieux, non seulement pour tenter d'atteindre leurs représentations personnelles, mais aussi pour essayer de déterminer si une culture professionnelle existait ou émergeait sur ces sujets. Néanmoins nous avons été vigilante et « c'est seulement dans un second temps de l'entretien [que nous sommes revenue] sur les catégories indigènes que les réponses aux premiers "comment" auront fait émerger, voire questionner l'enquêté sur ses croyances et opinions. »⁵⁵

Contrairement aux entretiens de la phase de pré-enquête, les entretiens qui se sont déroulés pendant l'enquête de terrain étaient menés en parallèle des observations de classes. On peut y distinguer trois types d'entretiens : avec les personnels de l'Éducation nationale qui ne sont pas des professeurs des écoles ; avec des professeurs des écoles qui ne mettent pas en œuvre l'enseignement des faits religieux ; et enfin, avec des professeurs des écoles qui mettent en œuvre cet enseignement et nous ont ouvert les portes de leur classe pour que nous y réalisions des observations.

Ont été réalisés avec tous ces acteurs des entretiens informatifs, approfondis et des entretiens davantage personnels. Cela ne veut pas dire que les quarante entretiens réalisés sont tout cela à la fois, mais il faut insister sur le fait que nous avons été surprise : en effet nous nous attendions à ce que les entretiens avec des responsables et des personnels d'encadrements de l'Éducation nationale ne soient qu'à caractère informatif et que nos interlocuteurs « parlent peu en première personne et davantage au nom de l'institution »⁵⁶. Or, si cela a parfois été le

⁵⁵ Gilles Pinson, Valérie Sala Pala, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *op. cit.*, point n°97.

⁵⁶ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain*, *op. cit.*, p.240.

cas, il nous semble important d'insister sur le fait qu'une grande partie de ces derniers se sont révélés être des moments d'échange à la fois personnels et approfondis où nos interlocuteurs parlaient en leur nom, à la première personne et nous accordaient des entretiens longs. Nous y percevons la conséquence de la nature socialement vive de l'enseignement des faits religieux, d'une part, et de l'éducation à la laïcité, d'autre part.

Si les professeurs des écoles s'exprimaient plus spontanément dès le début de l'entretien à la première personne que les personnels d'encadrement, ces derniers mettaient en évidence spontanément, à mesure que l'entretien se déroulait, soit un décalage entre leurs points de vue institutionnels et leurs points de vue personnels sur ces objets, soit une concordance qu'ils souhaitaient décrire et justifier. Ceci apparaît comme la conséquence directe de la vivacité des questions liées à la pluralité des représentations de la laïcité et du religieux dans la société dans son ensemble et aux nombreuses discussions dont ces thèmes font l'objet dans le débat public. La simplicité de la négociation même des entretiens avec tous ces acteurs semblait même parfois jouée d'avance, comme si tous voyaient dans nos demandes d'entretien l'opportunité d'exprimer un point de vue, si ce n'est légitime, tout du moins pertinent et utile à la réflexion collective.

Un seul type d'entretien semble par nature différent : ceux réalisés avec les professeurs des écoles qui allaient nous ouvrir les portes de leur classe par la suite. On pourrait déceler ici un biais qui serait à la fois lié à notre manière de nous présenter et de décrire nos besoins pour cette recherche. Peut-être s'agit-il là d'un écueil, qui ne sera pas reproduit dans une prochaine enquête de terrain sur des pratiques professionnelles. En effet, dans un souci à la fois de transparence et d'efficacité, était présenté, dès les premiers échanges avec les personnes susceptibles de devenir des sujets de l'enquête, le projet global ainsi résumé à nos interlocuteurs : connaître leur point de vue sur la laïcité et les faits religieux, sur la pertinence ou non – d'après eux – de les aborder dans les enseignements et sur leurs pratiques de classe. Un seul élément n'apparaissait pas dans l'énoncé de la recherche : le fait que nous allions mettre en regard leurs discours et leurs pratiques. Néanmoins, il est apparu très rapidement que les professeurs des écoles et globalement les personnels de l'Éducation nationale sont habitués aux enquêtes sur l'école. Plusieurs professeurs qui nous ont ouvert les portes de leur classe l'avaient déjà fait pour d'autres enquêtes, sur d'autres sujets, et même lorsque ce n'était pas le cas, ils ne semblaient pas surpris par nos demandes d'entretiens et d'observations. Ils témoignaient d'une forme d'engouement pour une recherche de type universitaire sur ces

sujets et sur leurs pratiques de classe. Certains semblaient même contents qu'une observatrice s'intéresse à leurs questionnements citoyens sur ces sujets et à leurs transformations en savoirs scolaires.

Les observations n'ont eu lieu que dans les classes (dans 8 classes de 7 écoles parisiennes) de professeurs des écoles qui étaient non seulement favorables à l'enseignement des faits religieux, mais qui, de plus, soit le mettaient déjà en œuvre soit s'apprêtaient à le faire. Par ailleurs, pour tous ces professeurs, l'enseignement des faits religieux constituait un moyen d'éduquer à la laïcité. Ces aspects sont déterminants dans l'analyse des données récoltées et dans la réception des résultats de cette recherche et cela à double titre. D'abord parce que les analyses portant sur les finalités et les contenus de l'enseignement des faits religieux observé dans les classes, même si elles furent de longue durée et dans des contextes relativement différents, sont le fruit d'un échantillon restreint (que l'enquête quantitative tente de rééquilibrer mais sans recourir à l'observation donc la comparaison des résultats est délicate). Ensuite parce que les professeurs des classes observées partagent un des postulats théoriques que cette recherche entendait questionner : ils considèrent tous que l'enseignement des faits religieux contribue à éduquer à la laïcité (et pour certains confondue avec l'éducation à la tolérance).

Les analyses que nous présenterons dans la deuxième partie de ce travail supposent de distinguer les entretiens avec des professeurs des écoles qui ne mettent pas en œuvre l'enseignement des faits religieux (soit parce qu'ils n'y sont pas favorables, soit parce qu'ils ne se sentent pas en mesure de le faire) de ceux avec des professeurs des écoles qui le mettent en œuvre et qui nous ont permis d'observer leurs façons de le faire. Il s'agit bien évidemment de recouper les informations fournies par ces deux types d'entretien pour les comparer, mais cet exercice trouve ses limites dans la mesure où les premiers portent, de fait, sur leurs représentations de l'enseignement des faits religieux, tandis que les seconds supposent la mise en regard de leurs représentations – personnelles et professionnelles – et de leurs pratiques professionnelles.

Ce dernier type d'entretien constitue à la fois une forme « d'antidote [...] au rêve d'exhaustivité »⁵⁷ de toute enquête, mais aussi un biais synonyme d'aporie quant à la

⁵⁷ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain*, op. cit., p.240.

représentativité et à l'objectivité de cette étude sur l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire qui porte dès lors plutôt sur les différentes manières de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, au sein d'une catégorie-type de professeurs. C'est aussi en cela qu'elle nous semble constituer une ethnographie sociologique, utile à une appréhension globale⁵⁸ de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, mais dont la prétention ne peut pas être une cartographie nationale de ces enseignements : « c'est le point essentiel de l'enquête ethnographique qui est de casser la dichotomie entre "théorie" et "empirie". Les cas singuliers (qu'il s'agisse d'évènements observés ou de personnes interviewées) ne sont pas des exemples illustratifs de théories qui leur préexistent, mais des points d'appui pour faire avancer des hypothèses »⁵⁹ que nous allons tester, approfondir ou abandonner.

La tentative d'élaboration d'une compréhension globale des finalités et contenus de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire n'est néanmoins pas intégralement remise en question par ce biais. En effet, en plus des entretiens réalisés avec des professeurs qui ne mettent pas en œuvre cet enseignement, permettant de mettre à jour une pluralité de positionnements et de représentations au sein du corps des professeurs des écoles, l'étude – dans la première partie de ce travail – des textes officiels (socle commun et programmes scolaires), de la littérature grise (rapports), des formations et outils institutionnels permet également d'échapper à la tentation d'une théorie générale sur l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire uniquement à partir des cas observés. Nous ne prétendons pas pour autant que cette recherche ne s'essaiera pas à une théorisation. Le terrain, dans le temps imparti, ne pouvait être que parcellaire, mais c'est consciente des biais de l'enquête, en les exposant ici et en combinant au maximum des données de nature différente avec les méthodologies de la sociologie et de l'ethnographie que nous assumons les risques d'interprétation inhérents à toute recherche, et peut-être d'autant plus à une recherche-action.

⁵⁸ Anne-Marie Arborio, « L'observation directe en sociologie: quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *Recherche en soins infirmiers*, 2007/3 (N° 90), p. 33.

⁵⁹ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain*, op. cit., p. 277.

De l'observation directe et non-participante à l'observation participante dans les classes : « le chercheur engagé par et dans son terrain »

« Le retour sur la pratique d'enquête participante qu'exige la mise en œuvre de l'observation directe fait de la subjectivité du chercheur moins un obstacle à la connaissance qu'une ressource, à condition de savoir après coup en repérer les traces. [...] Les débats réflexifs les plus féconds ne peuvent se faire qu'à partir de comptes rendus publiés avec des développements méthodologiques conséquents, consacrés à la mise en œuvre toujours singulière de cette méthode, contre la tentation du silence sur les conditions de l'enquête. »⁶⁰

Nous avons réalisé des observations dans 8 classes de cycle 2 et 3 (CP, CE1, CM1, CM2) de 7 écoles parisiennes de novembre 2014 à avril 2016. Dans le projet initial, nous avions prévu d'observer dans des écoles des trois académies d'Île-de-France : Paris, Créteil, Versailles. Ce terrain idéal n'a pas pu être investi comme prévu, pour des raisons d'opportunité et de faisabilité dans le temps imparti à cette recherche.

Nous avons choisi de privilégier des observations de longue durée dans certaines classes plutôt que de multiplier les terrains. Pour cela, il fallait non seulement privilégier la proximité des écoles, mais aussi, au vu des longueurs des processus d'identification et d'obtention des autorisations nécessaires pour accéder aux classes, profiter des opportunités qui s'offraient à nous : l'académie de Paris était dès lors à la fois la plus facile d'accès en terme de proximité géographique et la plus réactive tant au niveau des corps intermédiaires (inspecteurs d'académie et conseillers pédagogiques) qu'au niveau des professeurs des écoles prompts à nous ouvrir les portes de leur classe. Cela est notamment lié à notre rencontre, dès l'automne 2013, avec une inspectrice de l'Éducation nationale engagée dans l'organisation des stages de formation continue sur la laïcité à l'école et l'enseignement des faits religieux depuis une dizaine d'années. Celle-ci nous a autorisée, dès les débuts de l'enquête, à assister à l'un de ces stages, au cours duquel nous avons pu rencontrer des professeurs des écoles à l'évidence intéressés et mobilisés sur ces sujets, puisque l'inscription à ces stages est volontaire. Les professeurs rencontrés lors de ce premier stage ont constitué notre premier réservoir d'enquêtés, un réseau d'interconnaissance qui nous a ouvert l'accès à d'autres

⁶⁰ Anne-Marie Arborio, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *op. cit.*, p. 33.

circonscriptions, d'autres enquêtés, dont une partie sont des professeurs des écoles des académies de Créteil et de Versailles.

Le deuxième⁶¹ réseau d'interconnaissance mobilisé pour identifier des professeurs avec qui s'entretenir et des classes d'observation est celui de l'association ENQUÊTE.

Un biais déjà mentionné est commun à ces deux réseaux d'interconnaissance : les professeurs que nous y rencontrons sont tous intéressés, ou se sentent tous concernés par la laïcité et l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire. En accord avec l'inspectrice, pour entrer en contact avec ces professeurs, nous présentions notre projet de recherche lors des stages de formation puis nous faisions passer une feuille pour recueillir différentes informations : nom, prénom, situation géographique de l'école, niveau de classe, email, téléphone. Cela semble évident mais précisons-le néanmoins, seuls les professeurs qui le souhaitent, communiquaient ces informations, et remarquons que la grande majorité d'entre eux le faisait. Nous adressions un email à tous les professeurs suite à ce stage, d'abord pour solliciter un entretien à caractère informatif. Sur une trentaine de personnes sollicitées, nous recevions en moyenne une dizaine de réponses dont la moitié était positive et/ou aboutissait à une rencontre pour un premier entretien, qui avait le plus souvent lieu dans la classe de l'enseignant. C'est ensuite au sein de ce réservoir de professeurs que se présentait ou non l'opportunité de se rendre dans leurs classes pour observer leurs pratiques de l'enseignement des faits religieux.

Un autre biais doit être mentionné : parmi ces professeurs, la majorité de ceux qui acceptaient de nous ouvrir les portes de leur classe ne mettait pas encore en œuvre l'enseignement des faits religieux. Ils envisageaient de le faire, certains indépendamment de notre recherche de terrain d'observation, mais d'autres, semble-t-il, pour nous « offrir un terrain ». Il est difficile de déterminer la chaîne des causalités, mais il nous semble qu'une partie d'entre eux utilisait notre rencontre comme une opportunité pour mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux. Pourtant nous précisions dès le départ qu'il s'agirait d'une observation non participante (ce qui évoluera ensuite, et ce n'est peut-être pas un hasard).

⁶¹ La hiérarchisation en premier et deuxième réseaux d'interconnaissance ne correspond pas à une proportion quantitative supérieure de professeurs des écoles rencontrés et mobilisés dans cette recherche. Elle correspond à la mobilisation chronologique de ces réseaux. Le réseau académique nous a permis d'identifier dès l'automne 2013 des enquêtés, tandis que le réseau de l'association ENQUÊTE, qui constitua lui aussi un réservoir de professeurs, a été mobilisé à partir de mars 2014.

Deux hypothèses, qui peuvent coexister, nous semblent permettre d'esquisser une explication.

1) Consciemment ou non, ces professeurs trouvaient dans l'intérêt porté à leurs pratiques un moteur pour mettre en œuvre un enseignement qui les intéresse mais qu'ils redoutent. La présence d'une observatrice extérieure constituait une forme de *stimuli* : si nous venions observer dans leur classe, ils ne pourraient pas ne pas s'y essayer. 2) Ces professeurs savaient, d'expérience ou par intuition, qu'un observateur dans une classe a de grande chance d'avoir un avis sur leurs pratiques et de partager cet avis, ce qui est à la fois rassurant et pédagogiquement intéressant. Ces deux hypothèses sont difficiles à étayer. *A posteriori*, on peut néanmoins penser que dès le début de notre enquête, nous avons probablement été considérée comme expert et ressource potentielle pour accompagner le professeur dans la prise en charge de ces questions socialement vives. Le passage de l'observation non participante à l'observation participante au fur et à mesure de l'enquête nous apparaît comme un indicateur en faveur de ces hypothèses, mais pas uniquement. Le passage à l'observation participante est aussi étroitement lié au format spécifique de cette recherche déjà évoqué : la recherche-action. C'est aussi le fruit d'un choix du chercheur : celui d'accepter d'accompagner les professeurs qui en formulaient la demande.

Nous verrons que cet accompagnement a pris deux formes : d'une part, lors de certaines observations, la participation minimale mais effective aux séances que nous présenterons dans la deuxième partie de ce travail, et d'autre part, l'élaboration d'un guide d'accompagnement à l'utilisation d'un outil pédagogique développé par ENQUÊTE et utilisé par certains professeurs des écoles, ainsi que l'élaboration d'un nouvel outil, nourri des données récoltées sur le terrain et des interprétations et analyses dont elles font l'objet. Si notre enquête apparaissait comme une opportunité pour certains professeurs des écoles d'oser enseigner les faits religieux, l'analogie est valable dans l'autre sens : les classes qui constituent notre terrain sont avant tout le fruit de rencontres et d'opportunités que nous avons saisies d'autant plus spontanément que le terrain scolaire était par nature difficile d'accès. Certes, les classes observées ne sont donc pas comme à l'origine du projet situées dans trois académies mais seulement à Paris. Nous avons néanmoins tenté au maximum de diversifier les contextes d'observation. Si toutes les écoles sont en zone urbaine, les classes étaient relativement diversifiées d'un point de vue socio-économique : trois classes étaient composées d'élèves issus de milieux économiques intermédiaires et socialement mixtes, deux étaient composées d'élèves issus de milieux économiques favorisés et socialement non mixte et les trois

dernières étaient composées d'élèves issus de milieux économiques défavorisés et socialement non mixte.⁶²

Concernant le terrain envisagé dans le projet et le terrain réellement investi, un autre écart doit être souligné. L'étude devait porter sur le cycle 3 tel que défini jusqu'en 2015⁶³ soit sur des classes de CE2, CM1 et CM2 et cela pour trois raisons concomitantes. D'abord parce que les élèves, à partir du CE2 qui correspondait alors au début du cycle 3⁶⁴, présentent des capacités d'abstraction plus importantes et une compréhension de l'organisation du temps et de l'espace plus structurée qu'au cycle 2⁶⁵. Ensuite parce que le socle commun et les programmes scolaires⁶⁶ du cycle 3 abordent plus explicitement les faits religieux et la laïcité qu'au cycle 2. Enfin parce que dans ses actions pour le champ scolaire, de promotion de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, l'association ENQUÊTE se concentre sur les élèves de la tranche d'âge correspondant à l'ancien cycle 3, soit en moyenne des élèves qui ont entre 8 et 11 ans.

Dans les faits, les 8 classes observées étaient : une classe double niveau CP-CE1, une classe de CE1, une classe de CE2, une classe de CM1, deux classes de double niveau CM1-CM2, deux classes de CM2.

Globalement, s'il s'avère que les élèves de CM1 et de CM2 présentent effectivement une appréhension plus structurée de l'organisation du temps et de l'espace et des plus grandes capacités d'abstraction que les élèves de CP, CE1 et CE2. Lors de nos observations dans les classes des niveaux à l'instant cités, nous avons parfois constaté que certains élèves étaient

⁶² Précisons ici que si notre enquête porte sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, nous n'avons jamais demandé aux élèves s'ils se déclaraient croyants ou non, et s'ils s'affiliaient ou non à une croyance ou une conviction en particulier. Notre enquête étant centrée sur les pratiques des professeurs nous étudions les interactions de ceux-ci avec leurs élèves, les situations de classes, nous enregistrons et notons les remarques des élèves sur leurs propres croyances et convictions, sur celles des autres élèves et nous regardons et parfois photographions les traces écrites liées à l'enseignement des faits religieux. Néanmoins l'enquête ne porte pas sur les croyances et convictions des élèves et de leurs familles.

⁶³ À partir de 2015, le cycle 2 correspond aux classes de CP, CE1 et CE2 et le cycle 3 aux classes de CM1, CM2, 6^{ème}.

⁶⁴ Le cycle de consolidation.

⁶⁵ Le cycle des apprentissages fondamentaux.

⁶⁶ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires en vigueur au début de notre enquête étaient ceux de 2008. Ils ont été revus pendant l'enquête, un nouveau socle commun et de nouveaux programmes ont été publiés à la rentrée 2016. L'enseignement moral et civique (EMC) est quant à lui entré en vigueur à la rentrée 2015 en remplacement de l'Instruction civique et morale (IMC).

trop jeunes pour l'enseignement des faits religieux tel que mis en œuvre par certains professeurs. Cela semblait être plus lié à l'inadaptation des dispositifs et outils pédagogiques déployés pour le mettre en œuvre qu'aux capacités de compréhension des élèves : pour être plus exacte, il faut préciser que certains élèves de CP se montrent très curieux aux thématiques des faits religieux et de la laïcité, mais que leurs capacités à appréhender ces sujets, à acquérir des connaissances et à développer des savoir-être, des manières de se comporter sur ces sujets (l'ouverture à l'altérité, la compréhension de la différence, le respect, la tolérance, etc.) sont étroitement liées aux pédagogies déployées par le professeurs.

Illustrons cela par deux observations issues de notre terrain.

Exemple 1 : Un professeur décide de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux dans sa classe de CP-CE1 en utilisant les *Récits de création*⁶⁷. Les séances observées dans cette classe feront l'objet d'une analyse détaillée (et comparée) dans la deuxième partie de ce travail mais nous pouvons dores et déjà préciser que cette mise en œuvre des faits religieux fut exemplaire⁶⁸, une réussite tant du point de vue de la mobilisation de l'intérêt des élèves, de la transmission et de l'acquisition de connaissances sur les faits religieux, du développement de compétences interdisciplinaires (développement de compétence en français et en instruction civique et morale). Cela est lié aux compétences de l'enseignant et des élèves mais aussi à l'adaptation de l'outil à l'âge des élèves : la lecture et le travail d'interprétation de récits fonctionne particulièrement bien avec les jeunes élèves.

Exemple 2 : Dans une classe de niveau CE1, nous avons observé un autre enseignement des faits religieux, qui ne s'est pas révélé « pertinent » selon les termes mêmes de l'enseignant, qui a essayé d'utiliser un outil développé par ENQUÊTE pour le cycle 3 : *L'Arbre à défis*. L'utilisation de cet outil s'est avérée pertinente dans d'autres classes observées, mais il s'agissait de classes de CM1 et CM2 dans le cadre de notre enquête⁶⁹. Le professeur des

⁶⁷ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, collection « Récits primordiaux », La documentation française, Paris, 2008. Cette collection a été conçue à l'initiative de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) en collaboration avec la Documentation française. Cette collection n'est plus éditée depuis 2013. Il semblerait que cela soit lié au coût élevé de production qu'elle impliquait - notamment par sa richesse iconographique - et au fait qu'elle n'était pas assez rentable, le nombre d'acheteurs n'étant pas assez élevé.

⁶⁸ Une de ces séances sera d'ailleurs filmée et mise en ligne dans le cadre du module de formation en ligne sur l'Enseignement laïque des faits religieux de la plateforme M@gistère de l'Éducation nationale [page réservée aux enseignants et personnels de l'Éducation nationale].

⁶⁹ Nous savons par ENQUÊTE que des professeurs de CE2 utilisent cet outil.

écoles en question savait d'ailleurs que cet outil n'était pas adapté à l'âge de ses élèves mais il souhaitait l'expérimenter suite à une formation reçue en ESPE lors de laquelle l'outil lui avait été présenté. L'enseignant « espérait pouvoir adapter un outil, pédagogique et intéressant, à l'âge de ses élèves »⁷⁰.

Les classes observées constituaient donc avant tout des opportunités que nous avons saisies. Nous avons toujours gardé à l'esprit et mis en œuvre tant que possible un rééquilibrage des différents biais de l'enquête, qu'il s'agisse de la diversité des contextes socio-économiques des classes observées ou de la diversité des dispositifs et outils déployés par les professeurs. Nous voulions à la fois disposer d'un temps long d'observation dans chaque classe, et pour cela il fallait accepter de ne pas multiplier les terrains d'observation ; et pouvoir opérer des analogies, des comparaisons, et des différenciations des finalités, des contenus et des outils utilisés par les professeurs des écoles. Là aussi, le temps imparti à l'enquête, le pragmatisme et le souci de la plus grande objectivité nous obligeaient à accepter certains biais et à en refuser d'autres.

Pour pouvoir comparer des pratiques enseignantes, il fallait par exemple observer l'utilisation d'un même outil dans plusieurs classes : cela a été le cas avec *L'Arbre à défis*. Cet outil, développé par ENQUÊTE et que cette recherche a contribué à améliorer par l'élaboration du guide d'accompagnement dont nous étudierons les conditions de production dans la dernière partie de ce travail, a été utilisé dans 5 des 8 classes observées. Cela pourrait constituer un autre biais, qu'il nous fallait accepter pour trois raisons : saisir l'opportunité de terrains d'observation, comparer l'utilisation d'un même outil par différents professeurs et dans différents contextes (socio-économiques et de niveaux de classe) et surtout pour répondre à l'engagement pris lors de l'élaboration de cette recherche-action, fléchée par la Région Île-de-France, le partenariat de la recherche universitaire avec une structure de la société civile impliquant une attention particulière aux actions et outils développés par celle-ci.

Pour autant, il ne s'agissait pas à travers cette recherche de confondre la recherche et l'action. Il fallait pour éviter cet écueil, s'intéresser à des mises en œuvre de l'enseignement des faits religieux au primaire qui s'appuient sur d'autres outils ou dispositifs pédagogiques. Cela a été le cas dans 3 des 8 classes observées, où les professeurs des écoles ont mobilisé : les *Récits de*

⁷⁰ Entretien du 25 janvier 2016.

création avec la classe de CP-CE1, 4 émissions *C'est pas sorcier*⁷¹ avec une classe double niveau CM1-CM2 et enfin des photographies, des illustrations et des documents extraits de manuels d'histoire-géographie dans le cadre d'un cours sur la « Préhistoire et le culte des morts » avec des CE2.

Au total nous avons observé, toutes classes confondues, 53 séances de 1 heure en moyenne. Toutes ces séances ont été intégralement enregistrées par dictaphone et nos observations faisaient également l'objet de compte-rendu pendant le déroulé de la séance et juste après l'observation dans nos carnets de terrain.

Le guide d'observation : pourquoi et comment observer des pratiques de classe ?

Par la comparaison et le contrôle croisé de nos matériaux, des entretiens approfondis et des observations en classes, nous cherchions à saisir l'appropriation par les professeurs des écoles des instructions officielles : y-a-t-il une assimilation identique d'un professeur des écoles à l'autre ? Quels sont les concordances et décalages notables entre les pratiques des enseignants et les instructions officielles ? Quels sont les points communs et les différences entre les mises en œuvre de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité dans les pratiques observées ? Comment les expliquer ?

Nous livrerons les analyses de ces observations dans la deuxième partie de ce travail. Signalons d'ores et déjà que ces observations, réalisées dans des contextes variés et dans des classes diverses, témoignent non seulement d'une assimilation des finalités associées à ces enseignements par les instructions officielles, mais aussi d'une appropriation et d'une interprétation qui varient en fonction des représentations individuelles de la laïcité en général et de la laïcité scolaire en particulier, des représentations plurielles du religieux qui apparaissaient dans les entretiens comme une catégorie ayant des significations multiples pour les professeurs des écoles. La représentation la plus répandue, ou du moins le plus souvent exprimée, étant que le religieux concerne le rapport individuel d'une personne à des croyances religieuses et à des convictions philosophiques, mais aussi la place faite aux

⁷¹ Les 4 émissions *C'est pas sorcier* sur les 3 religions monothéistes : émission 1 : « Un dieu, trois religions », émission 2 : « Judaïsme », émission 3 : « Christianisme », émission 4 : « Islam ».

religions dans la société, par l'État et ses représentants mais aussi plus largement par la société civile. Les entretiens avec les professeurs des écoles dont nous avons observé les pratiques de classe, témoignaient du fait qu'ils avaient tous réfléchi personnellement et professionnellement aux rapports qu'ils entretenaient avec la question de leurs propres croyances religieuses et convictions philosophiques et politiques, à celles de leurs élèves et de leurs familles et souhaitaient transformer ces réflexions en savoirs scolaires. Tous s'interrogeaient sur les façons de transposer leurs questionnements en connaissances accessibles aux élèves et en vue de contribuer au développement de compétences citoyennes (ouverture à l'altérité, respect et tolérance) :

« Avant même l'entrée sur le terrain, le sociologue est face à des choix décisifs. S'il s'oriente vers l'observation directe, fût-elle combinée à d'autres techniques d'investigation, c'est qu'il considère *a priori* qu'il y a un intérêt de connaissance à établir des constats d'abord fortement contextualisés, que l'observation d'interactions directes permet de comprendre des actions collectives et des processus sociaux, et que le sens vécu par les agents, tel qu'il se donne à voir dans la situation observée, joue un rôle dans ces processus. [...] Ces processus peuvent être mis en relation avec le sens donné par les acteurs à leurs pratiques. »⁷²

Ces observations visaient à identifier les formes de transpositions didactiques de ces questionnements personnels et professionnels en savoirs scolaires, à observer les dispositifs et outils inventés ou mobilisés pour le faire et les interactions à l'œuvre entre le professeur et la classe dans sa globalité, mais aussi entre le professeur et les élèves dans leurs individualités. Elles visaient aussi à identifier les finalités communes et propres à chaque enseignant, à mesurer le décalage - vécu et inconscient - entre ces finalités et celles qui nous apparaissent en tant qu'observatrice extérieure. Les mêmes questions étaient déclinées sur les contenus et les outils mobilisés. Les axes principaux de cette grille consistaient d'abord pour chaque professeur à identifier les finalités, les contenus, les thématiques et les outils/dispositifs pédagogiques convoqués. Notre grille d'observation s'est affinée au fur et à mesure que l'enquête avançait et que des points saillants de comparaisons et de différenciations apparaissaient, entre les différentes mises en œuvre mais parfois aussi au sein d'une même classe, les finalités, les thématiques et la dynamique variant au gré de la conjoncture. Un seul

⁷² Anne-Marie Arborio, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *op. cit.*, p. 27.

et même professeur, en fonction de sa culture personnelle, de son éducation, de son parcours d'études ne s'exprimera pas de la même manière⁷³.

Le passage (non systématique) à l'observation participante

« Que l'on soit incognito ou à découvert, la question de la perturbation de la situation par l'observateur n'est jamais réglée en une fois. Elle dépend aussi du mode de participation de l'observateur à la situation étudiée. En effet, l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe. »⁷⁴

Dans les premiers temps de l'enquête, nous avons adopté la démarche de l'observation directe non participante. Assis au fond de la classe, nous n'intervenions à aucun moment et ne nous déplaçons pas. Une des raisons de ce choix était de chercher à se faire oublier, à passer *incognito*, auprès du professeur comme auprès des élèves. La seconde raison était la recherche d'une objectivité la plus grande possible dans l'appréhension des pratiques enseignantes. Il a semblé, par la suite, que ces deux objectifs ont été atteints mais qu'ils trouvaient aussi leurs limites. Le temps passant, les élèves se sont habitués à notre présence, à tel point que certains enseignants nous rapportaient que lorsqu'il nous arrivait de ne pas assister à une séance, notre absence les questionnait : notre présence ou notre absence ne sont en fait jamais passées *incognito*. Le passage à l'observation participante s'est fait progressivement. Il a d'abord répondu à un besoin de l'enquête : il fallait récolter, d'une manière ou d'une autre, les productions écrites par les élèves dans le cadre de l'enseignement des faits religieux. Pour cela, il fallait que nous nous déplaçons dans la classe, que nous regardions les travaux de chaque élève ou des élèves réunis en équipes (cette configuration variant selon les outils et dispositifs utilisés par l'enseignant). Dans le souci d'interférer le moins possible dans la situation de classe, cela consistait au départ à regarder par dessus l'épaule des élèves, à lire et

⁷³ Pour illustrer ce point, évoquons rapidement deux exemples. 1) Un cas extrême mais signifiant étant par exemple le professeur qui emploiera, au cours d'une même séance, le pronom « nous » lorsqu'il abordera la catholicisme et le pronom « eux » en parlant des juifs, des musulmans ou des hindouistes, sans se rendre compte que ce faisant, il ne se situe plus dans un enseignement laïque des faits religieux, en transgressant son obligation de neutralité. 2) Un autre exemple est celui de la transformation de l'approche pédagogique par le contexte. Celle-ci apparaît de manière saillante lorsqu'un professeur des écoles nous explique s'être rendu compte, avec les attentats de 2015, de l'importance d'enseigner les faits religieux. Dans une autre classe, un professeur qui mettait en œuvre l'enseignement des faits religieux depuis novembre 2014 a suspendu pour un temps l'utilisation de son outil habituel, inventant un dispositif spécifique pour évoquer les attentats avec ses élèves.

⁷⁴ Anne-Marie Arborio, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *op. cit.*, p.29

à noter les éléments qui nous apparaissaient utiles à l'analyse⁷⁵. Cette mobilité de l'observatrice dans l'espace de la classe fut le premier perturbateur, ou du moins le premier déclencheur du passage à une observation participante, les élèves nous demandant alors ce que nous pensions de leur travail, s'ils avaient bien répondu ou non, etc. Tout au long de cette recherche nous n'avons jamais répondu directement aux questions des élèves : il semblait inopportun de le faire pour deux raisons majeures.

La première est d'ordre déontologique : en tant qu'observatrice extérieure, autorisée par le professeur à assister à la séance qu'il élaborait et mettait en œuvre, nous ne devons pas se substituer à lui. Nous étions, avec l'enseignant, le seul adulte présent dans la classe, ce qui poussait les élèves à nous identifier comme détentrice d'un savoir sur les thématiques qui étaient abordées, ce qui leur apparaissait d'autant plus évident qu'ils ne nous voyaient que lors de cet enseignement spécifique. S'il était aisé de comprendre les réactions des élèves, il était également assez facile de leur expliquer les raisons pour lesquelles nous ne répondrions pas à leurs questions. Experte ou non des thématiques de la laïcité et des faits religieux, telle n'était pas la question à se poser, du point de vue de nos interactions avec les élèves : nous n'étions pas là pour remplacer ou assister leur enseignant dans l'animation de la séance.

La deuxième est d'ordre pédagogique : lorsqu'un ou quelques élèves nous sollicitaient pour que nous les orientions dans leurs réflexions ou que nous évaluions leurs réponses, quand bien même l'enseignant nous aurait autorisée ou invitée à le faire, cela ne pouvait avoir lieu que si c'était au bénéfice de toute la classe, de chaque élève. Nous pouvons affirmer que, du point de vue des élèves, notre observation directe était le plus souvent non participante. Les quelques fois où elle fut participante, le professeur nous avait interrogée à voix haute, devant toute la classe : il était l'instigateur du passage à l'observation participante.

Citons à cet égard un exemple précis : un professeur des écoles assiste, dans le cadre de sa formation initiale à l'ESPE de Paris, à une présentation de *L'Arbre à défis*. Suite à cette formation,⁷⁶ nous réalisons un entretien. L'enseignant souhaite utiliser l'outil dans sa classe de CM1 et accepte que je vienne observer les séances. Il me sollicitera à plusieurs reprises –

⁷⁵ Par la suite, nous avons fait le choix de photographier à la fin des séances ces productions écrites, permettant non seulement une analyse plus approfondie *a posteriori* de ces travaux, une comparaison entre les productions d'élèves d'une même classe et de différentes classes, mais garantissant également une moins grande interférence avec la situation de classe.

⁷⁶ La présentation de l'outil ne constituait qu'une partie de cette formation.

mais toujours dans le cadre de rencontres préalables aux séances qu'il animera, hors de la classe et du temps scolaire – pour que nous l'orientions dans l'utilisation de l'outil. Il souhaite que nous lui fassions part, à partir de nos observations précédentes de son utilisation en classe, de la façon la plus simple de présenter les objectifs de l'enseignement des faits religieux et de cet outil spécifique à ses élèves, de l'entrée en matière la plus pertinente, du déroulé qui me semblait le plus cohérent et réalisable en terme de temporalité. Parfois, il nous sollicitera plutôt en fin de séance, pour que nous réalisions ensemble un « bilan », au cours duquel il nous demande ce qui nous est apparu pertinent ou non dans son utilisation de l'outil, dans les réponses qu'il apporte aux élèves.

Nous avons accepté de répondre à cette demande d'accompagnement, d'une part parce que nous nous sentions redevable vis-à-vis de cet enseignant qui « nous offrait » un terrain d'observation, mais aussi parce qu'il nous semblait que les termes de la négociation implicite étaient justes. Ce professeur ne nous demandait pas de prendre en charge à sa place l'enseignement des faits religieux, il témoignait d'un besoin d'accompagnement, qui intervenait toujours hors du temps de l'observation et de l'interaction. La troisième raison pour laquelle nous avons accepté d'accompagner cet enseignant tient au fait que nous avons déjà investi plusieurs autres classes l'année précédente, dans lesquelles des professeurs utilisaient cet outil et cela en observatrice non participante. Nous avons donc déjà récolté des données de ce point de vue spécifique, et entrepris une analyse de celles-ci qu'il nous semblait utile de mettre au service d'une optimisation de son utilisation, et plus largement de l'enseignement des faits religieux. La demande d'accompagnement était formulée selon des termes qui ne nous semblaient pas remettre en cause l'objectivité que garantit l'observation non participante comme l'explique Anne-Marie Arborio :

« L'implication de l'observateur dans la situation est aussi une condition pour rendre la présence de l'observateur moins pesante et pour lui permettre de se maintenir durablement sur le terrain. Ainsi, dans l'observation du travail [...] se tenir en retrait lorsque l'un d'entre eux est en difficulté [...] peut être pris pour une marque de distance, voire de mépris [...] La participation n'a pas pour objectif premier d'éprouver ce que ressentent [les professeurs] en partageant leur condition mais plutôt de se faire accepter comme observateur – en donnant des gages de son intérêt ou de son sérieux, en compensant la surcharge objective ou l'embarras liés à sa présence... [...] Quel que soit le rôle adopté, le plus décisif est d'alléger sa présence par une bonne volonté, une inscription dans les temps du travail ou de l'organisation étudiée et dans les pratiques collectives du groupe observé. »⁷⁷

⁷⁷ Anne-Marie Arborio, « L'observation directe en sociologie: quelques réflexions méthodologiques à

Cette demande d'accompagnement fournissait aussi l'occasion d'un changement de méthodologie qui pourrait justement s'avérer utile pour observer l'évolution des pratiques d'un enseignant en temps réel : comment allait-il interpréter, assimiler, mettre en œuvre ou non les orientations formulées ? Il a semblé que l'observation participante permettait de mettre à jour de nouveaux questionnements de recherche. Elle constituait une donnée même de l'observation : l'existence d'un outil peut être complétée d'un accompagnement à la mise en œuvre de l'outil⁷⁸ et elle témoigne du fait que « l'enquête joue sur la norme de la réciprocité, sur le plaisir de rendre service, sur les règles du jeu des relations personnelles [...] L'enquête est active, elle court le risque des interactions et des malentendus pour éviter celui des contresens et des surinterprétations. »⁷⁹

En diversifiant les sources et en combinant les méthodologies, notre enquête s'inscrit dans le cadre d'une « ethnographie réflexive qui repose sur l'attention que porte l'enquêteur à sa position dans les univers indigènes, et à la traduction qu'il opère lorsqu'il intervient comme chercheur dans les univers académiques ou politiques. »⁸⁰

Le recours à l'enquête quantitative : une méthodologie complémentaire et une opportunité à saisir

Nous souscrivons à l'idée portée par Florence Weber et Alexandre Lambel selon laquelle il est essentiel que l'ethnographe mobilise dans son enquête des méthodes distinctes mais complémentaires. Le recours à une enquête quantitative et au raisonnement statistique constitue à la fois un moyen auquel nous souhaitons recourir dès l'origine de ce projet de recherche et une opportunité que nous avons pu saisir. La réalisation de ce sondage permet d'inscrire dans le cadre plus large du corps des professeurs des écoles (même si l'échantillon

propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *op. cit.*, p. 30.

⁷⁸ Cet enseignant comme et d'autres enquêtés prendront part, une fois l'enquête de terrain terminée, au comité constitué par ENQUÊTE en vue d'identifier les besoins précis d'accompagnement, qui donneront lieu au *Guide pédagogique de l'Arbre à défis*, dont nous parlerons dans la troisième partie de ce travail.

⁷⁹ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain*, *op. cit.*, p.41-42.

⁸⁰ Florence Weber et Alexandre Lambelet. « Introduction : ethnographie réflexive, nouveaux enjeux », *ethnographiques.org*, Numéro 11 - octobre 2006 [en ligne]. <http://www.ethnographiques.org/2006/Lambelet,Weber.html> [page consultée le 21 novembre 2017].

demeure réduit quant à l'échelle nationale), nos entretiens individuels approfondis et nos observations localisées sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité.

Dans le projet de recherche soumis à la Région Île-de-France figurait l'intention de mener une enquête qualitative et quantitative. Nous avons vu que le terrain de l'école élémentaire était difficile d'accès, et qu'il nous a fallu plusieurs mois pour identifier les professeurs des écoles avec qui s'entretenir, et les classes où nous pourrions mener des observations. L'enquête quantitative s'avère aussi difficile à mettre en œuvre.

Il avait été initialement envisagé de demander son soutien à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale pour réaliser l'enquête quantitative. Cette mission exerce des compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale. Nous ne l'avons pas fait pour plusieurs raisons.

La première a été explicitement formulée par la chargée de mission laïcité de l'académie de Créteil lors de notre premier entretien :

« On réclame des enquêtes à l'Éducation nationale sans arrêt et sur tous les sujets. Les recteurs, les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (Dasen), les chefs d'établissements et les directeurs d'écoles sont submergés de demandes d'enquêtes. S'ils répondaient à toutes celles qu'ils reçoivent par les voies officielles, ils devraient répondre à trois enquêtes par jour. Ils sont devenus assez hostiles à ces demandes. Lorsque j'étais à la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) nous avons réalisé en partenariat avec la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) une enquête sur la vie scolaire. Bien que ce fût une enquête institutionnalisée nous avons obtenu un taux de réponse extrêmement faible. Alors, dans l'hypothèse même où la Depp serait d'accord pour mener une enquête sur l'enseignement des faits religieux et de la laïcité au primaire, il faudrait pour être sûr d'obtenir un taux de réponse suffisamment élevé pour être exploité que non seulement le cabinet du ministre juge que c'est un sujet prioritaire mais aussi la Direction générale de l'enseignement scolaire. Et à mon avis ce n'est pas le cas. »⁸¹

Nous avons donc décidé de ne pas solliciter un service de l'Éducation nationale pour mener cette enquête. En plus de courir le risque de se perdre dans un long processus de prise de contact avec le cabinet du ministre, les services concernés – la Depp et la Dgesc –, nous

⁸¹ Entretien du 21 mai 2014.

savions qu'il serait difficile si ce n'est impossible d'un point de vue déontologique pour l'Éducation nationale de s'associer, même indirectement, à ENQUÊTE, qui est une structure privée. Par ailleurs, la nature vive des thématiques de la recherche et l'ajustement nécessaire de l'échantillonnage au corps spécifique des professeurs des écoles constituaient deux freins notables à la conduite de ce projet sous cette forme. Enfin, une dernière raison nous est apparue assez vite, et non des moindres. Une enquête, qui serait administrée par l'institution scolaire, sur un mode hiérarchique structuré « de haut en bas » auprès des professeurs des écoles, présentait, dès lors, trois risques principaux. Tout d'abord celui d'un formatage des questionnaires, qui ne laisserait pas nécessairement la place à nos questionnements et hypothèses de recherche. Ensuite, celui d'une autocensure de la part des enquêtés, susceptibles de se sentir obligé de répondre, et d'apporter des réponses qui devraient être conformes aux attentes de l'Éducation nationale, qui est leur employeur. Enfin, le dernier risque était celui de ne pas avoir accès aux résultats bruts de l'enquête, qui demeurent une des garanties de l'indépendance de la recherche dans l'analyse des données quantitatives récoltées.

L'opportunité de réaliser une enquête quantitative s'est présentée en novembre 2015, lorsque le *think tank* VERS LE HAUT⁸² contacte l'association ENQUÊTE. Intéressé par le projet porté par ENQUÊTE, le délégué général de VERS LE HAUT rencontre la déléguée générale de l'association. À cette occasion, elle évoque cette recherche doctorale et nous met en relation avec lui. Nous lui présentons les résultats provisoires de notre enquête qualitative et évoquons notre intention de réaliser une enquête quantitative. VERS LE HAUT témoigne d'un vif intérêt pour notre champ d'étude, et ce tant pour l'objet que constitue l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité que par le champ spécifique de l'école élémentaire. Il souhaite être partenaire de cette enquête quantitative et se lance à la recherche d'autres partenaires susceptibles d'être intéressés et de contribuer au financement de l'enquête dont l'administration serait confiée à un institut de sondage. La branche Bayard Éducation du

⁸² Il se présente ainsi : « Lancé en 2015 avec l'ambition de nourrir le débat public, les décideurs et les acteurs de l'éducation, VERS LE HAUT est un *think tank*, hors du champ partisan, dédié aux jeunes, aux familles et à l'éducation. VERS LE HAUT associe à sa réflexion les acteurs de terrain, des jeunes et des familles, des experts et des personnalités de la société civile tout en appuyant son travail sur des études et des recherches scientifiques, diffuse des propositions concrètes afin d'élaborer un projet éducatif adapté aux défis de notre temps. » <http://www.verslehaut.org/qui-sommes-nous> [page consultée le 21 novembre 2015].

groupe de presse Bayard⁸³ se montre très réactive et décide de soutenir le projet. Les trois structures- ENQUÊTE, VERS LE HAUT et le Groupe Bayard- participent au financement de l'enquête et l'Institut Opinionway est engagé pour administrer le sondage dont je réaliserai le questionnaire en collaboration avec le délégué général de VERS LE HAUT.

L'élaboration du questionnaire a lieu au mois de décembre 2015. Au cours d'une première réunion, nous lui présentons en détail les données récoltées lors de l'enquête qualitative débutée à l'automne 2013 et encore en cours au moment de la réalisation du questionnaire et nos premières analyses et interprétations. Suivront plusieurs échanges et de nombreuses discussions pour mettre au point le questionnaire final qui est ensuite soumis aux relectures critiques de mes directeurs de recherche, des membres du comité de pilotage de cette recherche dont l'Institut européen en sciences des religions (IESR) fait partie, ainsi que Benoît Falaize, historien, spécialiste de l'enseignement de l'histoire et des faits religieux à l'école primaire, qui occupait alors un poste de chargé d'étude « Laïcité et valeur de la République » à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGSECO) du ministère de l'Éducation nationale. Après intégration des remarques formulées, s'engage un processus de discussions, qui prenait parfois la forme de négociations, avec l'institut Opinionway. Au cours de ces échanges avec l'institut se succèdent plusieurs versions du questionnaire. Les discussions concernent à la fois le nombre de questions, leur nature (ouverte ou fermée), et leur formulation. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce travail, avant de présenter les analyses systématiques du sondage.

L'administration du sondage s'est déroulée durant les vacances d'hiver 2015 auprès de 345 professeurs des écoles⁸⁴. Les résultats ont été publiés le 19 janvier 2016 et ont fait l'objet d'une présentation publique⁸⁵ par Opinionway suivie d'une communication où nous mettions

⁸³ <http://www.groupebayard.com/index.php/fr/articles/rubrique/art/9> [page consultée le 21 novembre 2015] « Bayard, groupe de Presse, Edition et Numérique, est un éditeur de référence dans 3 domaines : jeunesse, religieux, senior. Bayard est présent en Europe, en Amérique, en Asie et en Afrique. »

⁸⁴ Méthodologie d'Opinionway : « 345 enseignants du primaire ont répondu à l'enquête. La représentativité de l'échantillon est assurée selon la méthode des quotas, au regard des critères de sexe, d'âge et de région d'exercice ; Échantillon interrogé en ligne sur système CAWI (Computer Assisted Web Interview) ; Le terrain a été réalisé du 21 décembre 2015 au 3 janvier 2016. Opinionway a réalisé cette enquête en appliquant les procédures et règles de la norme ISO 20252. »

⁸⁵ Lors de l'événement organisé par VERS LE HAUT, « Vivre, grandir, construire ensemble : quelles éducation contre "le choc des incultures" ? », Collège des Bernardins, Paris, 19 janvier 2016.

ces premières analyses quantitatives, réalisées par l'institut, en perspective avec les données et résultats de l'enquête qualitative (entretiens et observations).

Nous présenterons plus en détail les conditions de production du questionnaire et de l'administration de ce sondage (méthodes d'échantillonnage et de passation du questionnaire) ainsi que l'analyse systématique des données brutes⁸⁶ dans la deuxième partie de ce travail. Soulignons d'ores et déjà deux éléments importants. D'une part, les résultats de cette enquête quantitative viennent affiner et compléter les axes principaux que l'enquête qualitative avait permis de mettre à jour : ils permettent notamment de quantifier une typologie des positionnements des professeurs des écoles que les données récoltées dans les entretiens informatifs et approfondis et au travers des observations en classe esquissaient déjà. En cela, l'enquête quantitative est venue étayer certaines hypothèses que l'ethnographie sociologique que nous avons débutée trois années auparavant permettait de mettre à jour. D'autre part, cette enquête quantitative marque aussi un tournant dans cette recherche : la nécessité d'abandonner un des postulats initiaux de cette recherche, celui déjà évoqué plus haut, d'une articulation systématique de l'enseignement des faits religieux à l'éducation à la laïcité, dans les représentations comme dans les pratiques des professeurs des écoles.

C'est à ce moment de notre recherche que nous avons pris conscience d'une confusion entre un postulat que nous pensions scientifiquement fondé et un souhait, d'une imbrication étroite entre la recherche que nous menions et l'un des projets guidant l'action d'ENQUÊTE. Cette dernière promeut l'enseignement des faits religieux comme un moyen privilégié d'éduquer à la laïcité. Notre recherche ne doit pas interpréter les données du terrain pour appliquer cette conviction de l'association aux réalités observées. Elle a pour tâche de rendre compte le plus objectivement possible de la diversité des représentations enseignantes au sujet de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, qui ne sont pas nécessairement articulés. Elle se concentrera dès lors, sur l'observation des pratiques des professeurs des écoles qui enseignent les faits religieux pour éduquer à la laïcité.

⁸⁶ Nous remercions Opinionway d'avoir accepté de nous transmettre ces données brutes, et pour leur aimable coopération lors de l'élaboration du questionnaire final.

L'implication de la recherche dans l'action d'ENQUÊTE : la dissémination de la recherche, la production d'outils, l'animation d'ateliers et le développement de formations

Simultanément à la conduite de notre recherche entre l'automne 2013 et le printemps 2016, nous avons mené des missions pour l'association ENQUÊTE dont les orientations sont nourries par nos questionnements de recherche, par les données récoltées sur le terrain et par les premières analyses que nous avons réalisées.

Dissémination de la recherche

En formation initiale et continue des enseignants

Nous sommes intervenue dans différentes Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). À l'ESPE de Créteil à deux reprises pour une formation de professeurs des écoles et une formation de futurs conseillers principaux d'éducation (CPE), ainsi qu'à l'ESPE de Bordeaux, dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles. Nous avons également présenté nos travaux à l'invitation de l'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (IFER) du Centre universitaire catholique de Bourgogne (CUCDB) devant des professeurs de l'enseignement catholique privé sous-contrat d'association avec l'État. Nous sommes également intervenue dans un stage de formation continue des enseignants pour une circonscription de l'Académie de Paris pour y présenter notre recherche doctorale. Nous avons participé à une journée de travail et de réflexion sur la formation à la laïcité de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aix-en-Provence/Marseille.

Dans des séminaires et colloques universitaires et dans les milieux d'interconnaissance du secteur associatif et de l'Éducation nationale

Nous avons durant notre recherche assisté à de nombreux colloques ou séminaires afférents à nos thèmes de recherche (une quinzaine). Nous avons également présenté notre recherche lors de colloques et séminaires.⁸⁷

⁸⁷Communication « L'enseignement laïque des faits religieux et l'éducation à la laïcité à l'école primaire : de la pluralité des représentations à la multiplicité des références épistémologiques - Comment produire des outils didactiques sur des *questions socialement vives* ? », colloque organisé par l'ESPE d'Aquitaine/Université de Bordeaux, *Quelles références pour les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ?*, Bordeaux, 18-20 octobre 2017 ; Communication « Enseigner les faits religieux et éduquer à la laïcité à l'école primaire pour définir une citoyenneté française partagée, reconnaissant la pluralité des convictions religieuses et philosophiques. », colloque organisé par l'Université de Corse Pasquale Paoli, « Diversité culturelle et citoyenneté : enjeux éducatifs à l'heure de la globalisation », Corte, 12-14 octobre 2017 ; Communication « Appréhender communément le religieux : un défi pour déterminer des objectifs et des contenus pour l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité à l'école primaire. », séminaire des doctorants du GSRL et du CHERPA, *Localiser le religieux dans les sciences sociales*, session n°2, 9 mars 2017, Paris ; Communication « Que font les professeurs des écoles des faits religieux ? », in *Rencontrer le fait religieux à l'école*, Elisabeth Bussienne (sous la direction de), *Les cahiers pédagogiques*, hors série numérique n°44, 2017. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Rencontrer-le-fait-religieux-a-l-ecole> [page consultée le 22 novembre 2017] ; Communication « Point d'étape sur la recherche-action », *Si difficile de parler de la laïcité et des faits religieux avec les enfants ?*, conférence de mi-parcours, 4 mai 2017, Paris. ; Intervention (15 décembre 2016, Nantes) pour représenter ENQUÊTE qui est invitée par L'Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme (IPRA) dans le cadre d'un appel à projet de l'Agence nationale de la recherche à participer à un projet sur *European Religious Diversity and Secularism* (EUREDIS).; Présentation en collaboration avec Pierre Kahn, président d'ENQUÊTE, des outils développés par l'association pour le champ scolaire à un Inspecteur général de l'Éducation nationale du groupe établissements et vie scolaire qui souhaite proposer ces outils comme ressources pour l'accompagnement à la mise en œuvre de l'Enseignement moral et civique sur le site de l'Éducation Nationale, 10 octobre 2016, Paris ; Présentation des activités de l'association ENQUÊTE et des résultats de la recherche doctorale à la Fondation PORTICUS qui soutient financièrement différents projets d'ENQUÊTE dont cette recherche doctorale et à leurs homologues belges, 19 mai 2016 ; Communication « L'enseignement des faits religieux à l'école primaire : un cas d'observation en classe », in *La place du religieux à l'école élémentaire XIX^e-XXI^e siècle*, séminaire de Benoît Falaize à l'Institut Européen en sciences des religions, 4 avril 2016, Paris ; Organisation du colloque des doctorants du [Groupe sociétés, religions, laïcités](#) et du [Centre de recherche historique](#), « Faits religieux et médias, colloque international et interdisciplinaire », 23 et 24 mars 2016, Paris ; Communication « L'enseignement de la laïcité et des faits religieux au primaire, mise en regard des résultats du sondage auprès de 345 professeurs des écoles et des données qualitatives », *Vivre, grandir, construire ensemble : quelle éducation contre le choc des incultures ?*, 19 janvier 2016, Collège des Bernardins, Paris ; Communication « L'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école primaire et dans le péri éducatif » *Semaine de la laïcité* organisée par la fédération de la Sarthe de la Ligue de l'enseignement (FAL 72), 9 décembre 2015, Le Mans ; Communication « The teaching about religions and secularism at primary public school in France : three cases of observations » *Religious education in France and Germany : exploring the challenges, advantages and possibilities across different models*, Journée d'étude franco-allemande, 4 décembre 2015, Groupe sociétés religions laïcités/CNRS, Paris ; Communication « Inventer sa démarche pas à pas », *La recherche en funambule : établir une approche critique tout en étant engagé par et dans son terrain*, colloque de l'association des doctorants CIFRE en sciences humaines et sociales (ADCIFRE SHS), 3 et 4 septembre 2015, Université de Rennes 2 ; Intervention dans le séminaire de méthodologie du Master 2 recherche en sciences des religions et sociétés de l'École pratique des hautes études (EPHE), « présentation du dispositif de la région Île-de-France PICRI-Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation- et des questions

De novembre 2014 à juin 2015, nous avons expérimenté et animé un nouveau format d'atelier (25 séances de 1h) à destination des adolescents. Cette pédagogie innovante consiste à mettre les jeunes en position de chercheurs, à leur faire appréhender les méthodes de recherche en sciences sociales sur les faits religieux et la laïcité⁸⁸. À la demande d'un centre social parisien, l'association ENQUÊTE m'a proposé, en tant que doctorante, d'expérimenter la pédagogie « Apprendre par la recherche » initiée par les Savanturiers⁸⁹, un programme éducatif développé par le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI) auprès d'adolescents, sur les questions de laïcité. Pour formaliser leur recherche sur le thème qu'ils ont eux-mêmes choisi « Pourquoi dans un État laïque tel que la France, il existe des jours fériés d'origine chrétienne ? », les adolescents ont réalisé un [web-documentaire](#), qui a fait l'objet d'une restitution au sein de la mairie du 10^e arrondissement de Paris. Les adolescents de l'atelier (6 jeunes filles de 4^{ème}) ont identifié différentes personnalités à interviewer pour creuser au mieux cette question : un historien, un avocat spécialisé en droit du travail, le rapporteur général de l'Observatoire de la laïcité et des représentants des trois cultes (juif, catholique et musulman) ainsi qu'un représentant de la libre pensée (le Grand Orient de France). Ce documentaire est en libre accès sur le site de l'association et il fait l'objet d'un accompagnement pédagogique à destination des enseignants du secondaire et cet atelier est décliné dans 4 collèges parisiens pendant l'année scolaire 2015-2016⁹⁰.

À partir de mars 2017, à la fin du financement régional de notre recherche doctorale, ENQUÊTE m'a engagée en CDI comme « chargée de recherche et au développement d'outils

épistémologiques et méthodologiques liées au format de la recherche-action », 9 décembre 2014, Paris.

⁸⁸ Lola Petit, « La laïcité, c'est une notion perplexe », chronique du blog *Les enfants en parlent*. <http://www.enquete.asso.fr/la-laicite-cest-une-notion-perplexe/> [page consultée le 22 novembre 2017].

⁸⁹ <https://les-savanturiers.cri-paris.org> [page consultée le 22 novembre 2017] : « Savanturiers – École de la recherche est un programme éducatif développé par le [Centre de Recherches Interdisciplinaires](#) qui œuvre pour la mise en place de l'éducation par la recherche dans l'École : primaire, collège et lycée. L'ambition du dispositif est de s'appuyer sur les méthodes et enjeux de la recherche pour construire des apprentissages rigoureux et productifs. L'éducation par la recherche développe l'esprit critique de l'élève, sa volonté d'explorer l'inconnu et de travailler en coopération. » Nous remercions Ange Ansour, responsable du programme Les Savanturiers, pour son accompagnement dans la mise en œuvre de cet atelier.

⁹⁰ <http://www.enquete.asso.fr/outils/le-documentaire-jours-feries-et-calendrier/> [page consultée le 22 novembre 2017].

pédagogiques ». La déléguée générale de l'association a prévu un avenant à ce contrat, étant entendu qu'entre le 1^{er} mars 2017 et le 31 décembre 2017, nous disposerions d'un mi-temps pour achever la rédaction de cette thèse, l'autre part du mi-temps étant consacrée au développement de deux outils pédagogiques⁹¹ et à l'expérimentation d'animation d'ateliers en centres fermés et prisons pour mineurs sur la laïcité et les faits religieux afin de proposer une offre de formation dans le cadre du plan territorial de formation de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Ces expérimentations ont donné lieu à l'élaboration d'un plan de formation d'éducateurs de la PJJ pour leur permettre d'animer des ateliers.

Les délais serrés pour finaliser deux outils, qui ont été édités à la rentrée scolaire 2017, et l'expérimentation des ateliers en centres fermés et prisons pour mineurs, ne nous ont pas permis d'avancer sur la rédaction de cette recherche. Il a été entendu avec ENQUÊTE que nous disposerions d'un plein-temps pour ce faire de septembre à décembre 2017. D'autres aménagements ultérieurs seront adoptés pour mener à bien la rédaction de ce travail.

Le temps du retrait d'ENQUÊTE : terminer l'analyse et rédiger à distance de l'action

Il nous semble que ce temps imparti exclusivement à l'analyse des données récoltées lors de l'enquête qualitative et quantitative et à la rédaction de ce travail favorise une prise de distance vis-à-vis de notre implication dans le développement des activités d'ENQUÊTE. Cet éloignement provisoire est l'occasion d'un recul critique sur les conditions de production de ce travail au format singulier.

Le plan de cette thèse illustre notre préoccupation permanente de ne pas confondre la recherche et l'action sans pour autant chercher à maquiller les conséquences de cette nature particulière de notre recherche sur nos choix épistémologiques et méthodologiques. L'exposé préalable de notre méthodologie et le plan de cette thèse témoignent également de notre conviction que ce format de recherche peut s'avérer intellectuellement rigoureux et socialement pertinent, dès lors que le chercheur accepte d'opérer tout au long de sa recherche

⁹¹ Le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* et le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : laïcité et faits religieux ».

et y compris dans la phase d'écriture un retour réflexif critique sur cette démarche singulière :

« Une des grandes richesses de la recherche-action est sa flexibilité : il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières. Il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la recherche-action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates. La recherche-action conduit chacun de nous à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même. »⁹²

La recherche-action s'avère pertinente pour le champ des politiques publiques d'éducation en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité, pour le champ de la recherche en sciences humaines et sociales - notamment en sciences sociales des religions et des laïcités mais aussi en sciences de l'éducation -, ainsi que pour la société civile. Elle favorise une (re)connaissance mutuelle des besoins et des capacités des divers acteurs concernés par ces questions d'éducation, sur des sujets socialement vifs et en permanente actualisation.

L'inscription de cette recherche-action dans la longue durée témoigne qu'il est possible de développer des savoirs qui tiennent compte des points de vue des praticiens, notamment des professeurs des écoles et plus largement des acteurs du système éducatif (public mais aussi du champ péri et extrascolaire) et d'élaborer des actions crédibles en fonction de leurs expériences professionnelles locales. Elle peut favoriser l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie participative en permettant la contribution active de citoyens au développement des connaissances et au développement d'actions en matière d'éducation. Elle concourt à la conception de savoirs et d'actions novateurs et à la traduction plus effective des connaissances, issues de la recherche universitaire, en actions et outils pédagogiques pertinents pour les professionnelles de l'éducation.

⁹² Voir Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *op. cit.*, point n°6.

Annnonce de la problématique et du plan

Ce travail entend étudier l'écart entre les intentions politiques et institutionnelles et les pratiques des professeurs des écoles qui sont à la fois partielles – tous n'enseignent pas les faits religieux – et hétérogènes.

Si ces premières semblent, dans leur ensemble, favorables à l'enseignement des faits religieux, nous verrons dans une première partie qu'elles lui confèrent néanmoins différentes finalités, tantôt d'ordre patrimonial, tantôt dans une perspective citoyenne. Si ces deux finalités ne sont pas exclusives l'une de l'autre, nous verrons que cette pluralité de fins contribue à questionner nombre d'acteurs éducatifs quant à la légitimité de cet enseignement au statut encore problématique. Nous soutiendrons que ce caractère problématique peut être, si ce n'est aboli, du moins atténué, dès lors que cet enseignement est tourné vers une éducation à la laïcité. Nous reviendrons, dans ce premier temps, sur la genèse et les évolutions de l'enseignement des faits religieux et les prémices de l'éducation à la laïcité, notamment à l'école élémentaire. Précisons d'ores et déjà que si nous avons adopté une analyse qui fait la part belle à la continuité des politiques institutionnelles en la matière, nous sommes consciente qu'il serait également pertinent d'insister davantage sur les éléments de discontinuité, et que la perspective que nous avons adoptée entend néanmoins mettre en évidence les inflexions majeures dans les discours politiques et leurs traductions dans les prescriptions officielles. Ainsi, nous verrons que si les religions ont toujours eu une place dans l'enseignement primaire public, notamment dans l'enseignement de l'histoire, l'élaboration d'une politique publique en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité prend corps à la fin des années 1980. Enfin, nous verrons qu'à partir de 2015, on assiste à un tournant pédagogique qui a pour corollaire un intérêt croissant concernant l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire.

Dans une deuxième partie, nous présenterons dans un chapitre préliminaire les analyses du sondage réalisé auprès de 345 professeurs des écoles, attestant de la pluralité des représentations de la laïcité en général et de la laïcité scolaire en particulier, ainsi que de la diversité des positionnements quant à la légitimité et à la pertinence de l'enseignement des faits religieux. Nous verrons que si une majorité des sondés y sont favorables, et lui confèrent une légitimité dans sa possible contribution à l'éducation à la laïcité, une minorité seulement

dit le mettre en œuvre, cet écart entre intention et passage à l'acte s'expliquant par la vivacité du sujet, et le manque exprimé par les professeurs des écoles en matière de connaissances, de formation et d'outils pédagogiques. Après avoir tenté de définir ce que pourrait être, selon nous, un enseignement laïque des faits religieux en terme de finalités, de contenus et de méthodes, nous exposerons nos observations effectuées dans trois classes de cycle 3 et présenterons nos analyses critiques des bricolages empiriques de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, au regard du modèle que notre enquête qualitative nous aura permis de suggérer.

Enfin, dans la dernière partie de ce travail, nous présenterons la socio-histoire de l'association ENQUÊTE, engagée depuis sa création en 2010 dans la production d'outils pédagogiques pour accompagner les professeurs des écoles dans la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Ainsi, nous mettrons notamment en évidence son rapport d'interdépendance à la recherche scientifique, ses relations avec l'Éducation nationale et les conditions de production des principaux outils conçus pour l'école élémentaire en lien avec les résultats de cette recherche.

PREMIÈRE PARTIE : GENÈSE ET ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX ET DE L'ÉDUCATION À LA LAÏCITÉ

Dans cette partie, il s'agira de présenter le contexte historique et politique qui voit émerger puis s'affirmer l'élaboration de l'enseignement des faits religieux⁹³ - et son articulation à l'éducation à la laïcité - dans les instructions officielles de l'école élémentaire, depuis la création de l'école républicaine à la période contemporaine.

Si la construction de cette politique publique d'éducation se fait dans la durée et sous le sceau de la continuité, nous mettrons néanmoins en évidence trois grandes périodes et au sein de celles-ci, les principaux éléments de ruptures - tant en terme conjoncturel que structurel. La première période s'étend de la création de l'école républicaine à la fin du XIX^e siècle au rapport de Philippe Joutard de 1989, et pourrait être identifiée comme une phase de préfiguration de ce qui deviendra l'enseignement des faits religieux par l'histoire des religions, la deuxième, qui commence avec l'« affaire des foulards » de Creil à la rentrée 1989 et s'achève à la veille des attentats de janvier 2015 à Paris, voit naître une véritable politique publique en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité. Enfin, la troisième période commence suite aux attentats perpétrés en janvier 2015 à Paris et voit s'opérer, ou du moins accélérer, un tournant pédagogique en la matière.

⁹³ Si l'expression « fait religieux » est initialement employée au singulier (dans les années 1990), nous l'emploierons pour notre part au pluriel, comme le recommande l'IESR dès 2005 pour échapper à toute essentialisation des religions et favoriser l'interdisciplinarité propre à la polyvalence des professeurs des écoles. Néanmoins, il va de soi que lorsque nous citerons des textes (discours politiques, instructions officielles ou littérature grise) qui l'emploient au singulier, nous serons fidèles à leurs choix.

Chapitre I : L’histoire des religions comme préfiguration de l’enseignement des faits religieux ? (1881-1989)

Nous présenterons brièvement cette période, qui a déjà été étudiée par de nombreux historiens et sociologues de l’éducation, y compris sous le prisme de la laïcité scolaire et de l’enseignement des faits religieux, qui intéresse spécifiquement cette étude⁹⁴ :

« À la fin du dix-neuvième siècle, on peut dire que le lieu du pouvoir et de la légitimation de l’éducation est passée de l’Église vers l’État, du peuple et des écoles, vers des institutions étatiques spécifiquement créées pour remplir ces fonctions. En France, la législation républicaine qui rend l’école primaire, gratuite, obligatoire et laïque date des années 1881 et 1882. »⁹⁵

C’est en effet par une loi du 16 juin 1881 que Jules Ferry, alors ministre de l’Instruction publique, rend l’école primaire gratuite et, par une loi du 28 mars 1882, l’instruction obligatoire⁹⁶ pour tous les enfants de 6 à 13 ans - aujourd’hui pour les enfants de 6 à 16 ans - et laïque. En effet, même si ce terme n’est pas employé, le premier article de la loi vise à laïciser⁹⁷ les programmes en remplaçant l’instruction religieuse par l’instruction civique et

⁹⁴ Les travaux de référence en la matière et récents sont nombreux : voir *supra*. p. 10.

⁹⁵ Philippe Foray, *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, *op. cit.*, p. 37.

⁹⁶ En France, l’instruction est obligatoire pour tous les enfants, français et étrangers, à partir de 6 ans et jusqu’à l’âge de 16 ans révolus. Les parents peuvent choisir de scolariser leur enfant dans un établissement scolaire, public ou privé, ou bien d’assurer eux-mêmes cette instruction.

⁹⁷ Cette laïcisation des programmes fut progressive et demeura partielle au moins jusque dans les années 1960, car comme le notent les auteurs de l’ouvrage *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?* (Borne, Willaime, dir. 2007) ; si toutes les mentions de Dieu furent supprimées des programmes des écoles normales d’instituteurs en 1905, « les devoirs envers Dieu » furent quant à eux maintenus dans les programmes d’instruction morale et civique des écoles primaires jusqu’en 1923. Dans un séminaire consacré à « La place du religieux à l’école élémentaire XIX^e-XXI^e siècle » dispensé à l’IESR au printemps 2016, Benoît Falaize a également souligné cette laïcisation partielle du corps enseignant et *a fortiori* de la mise en œuvre des programmes, en montrant que ces derniers apprenaient souvent à lire dans la Bible, que leur enseignement de l’histoire et leurs cours d’instruction civique et morale étaient souvent empreints d’une culture chrétienne et s’appuyaient encore, parfois, sur des références explicites et non distanciées à « l’histoire sainte ». Les liens entre cette dernière et l’élaboration de la pédagogie de l’enseignement de l’histoire par les instituteurs font l’objet d’un article d’Annie Bruter, « Un laboratoire de la pédagogie de l’histoire. L’histoire sainte à l’école primaire (1833-1882) », *Histoire de l’éducation* [En ligne], 114 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 23 juillet 2018. URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1246>; DOI : 10.4000/histoire-

morale. Ces dispositions sont renforcées par la loi Gobelet du 30 octobre 1886, qui exclut la possibilité de subventionner une école primaire libre, et qui interdit aux religieux d'enseigner dans les écoles primaires publiques⁹⁸. L'article 2 de la loi du 28 mars 1882 prévoit néanmoins un jour sans école (le jeudi) chaque semaine pour permettre aux parents qui le souhaitent de dispenser (ou faire dispenser) un enseignement religieux à leurs enfants.

L'école est donc la première institution de France à être laïque. La laïcité de l'école désigne non seulement le cadre institutionnel scolaire mais elle s'applique également aux contenus de connaissances et aux programmes scolaires. Pour ce qui concerne notre étude, elle s'applique à l'enseignement des faits religieux (comme en atteste l'expression en vigueur aujourd'hui dans les instructions officielles « enseignement laïque des faits religieux ») ainsi qu'à l'éducation à la laïcité, qui devrait elle aussi présenter de manière neutre l'histoire de ce principe républicain, les étapes de son élaboration et de son institutionnalisation, ce qui peut impliquer de présenter, tout à la fois, ses éléments de fixation et ses évolutions dans le droit, mais aussi, la diversité des interprétations philosophiques et politiques dont elle fait l'objet dans les discussions publiques actuellement. L'histoire de la « pédagogie de la laïcité » ou de ce que nous appelons l'éducation à la laïcité, pourrait constituer un objet d'étude en soi, ce qui n'est pas le projet de cette recherche qui s'intéresse à l'histoire et aux pratiques pédagogiques actuelles de l'enseignement des faits religieux. Néanmoins, nos recherches sur cet objet de d'enseignement rencontrent nécessairement l'éducation à la laïcité, puisque la laïcité constitue tout à la fois un principe qui détermine les contenus et méthodes de l'enseignement des faits religieux, mais aussi une des finalités de celui-ci, dans les discours politiques comme dans les pratiques enseignantes.

S'il semble quelque peu anachronique de parler d'enseignement des faits religieux dans l'école primaire publique instituée par la III^e République, il semblerait également insuffisant de dire que celui-ci est une invention propre à la V^e République. En effet, si l'expression « fait

education.1246, point n°68 : « Avec la suppression de l'histoire sainte, l'enseignement de l'histoire de France devenait la seule forme de fréquentation du passé pour les élèves de l'école publique. S'ils ne la connaissaient pas toujours bien, les maîtres qui devaient l'enseigner avaient du moins l'expérience d'un certain type de pédagogie de l'histoire, par le récit et le questionnement, qu'ils avaient eu l'occasion de pratiquer lors des leçons d'histoire sainte. Comment ne pas voir dans cette dernière le laboratoire où s'est peu à peu inventée la pédagogie de l'histoire nationale enseignée à l'école ? »

⁹⁸ Loi du 30 octobre 1886 Sur l'organisation de l'enseignement primaire: « Art. 17.- Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque. »

religieux », sur laquelle nous reviendrons, apparaît dans les années 1990⁹⁹, dans le champ académique et politique, l'histoire de cet objet d'enseignement est étroitement lié, dans le champ universitaire, à la « naissance de l'histoire des religions en Europe et [à] la laïcisation des “sciences religieuses” en Europe »¹⁰⁰. Ainsi, c'est Jules Ferry, fondateur de l'école laïque, qui soutient la création en 1879-1880 d'une nouvelle chaire au Collège de France, consacrée à l'histoire des religions, et dont une note de Paul Bert conservée aux archives nationales justifie l'intitulé :

« Les faits, les idées, les pratiques de la religion occupent dans l'histoire générale une place considérable. Chez tous les peuples anciens et jusqu'au temps présent, l'intérêt religieux a exercé une influence prédominante sur le développement intérieur de la vie nationale et sur les relations avec l'étranger. L'histoire d'aucun peuple en particulier et l'histoire générale de l'humanité non plus ne peuvent être comprises sans la connaissance de leurs institutions et de leurs doctrines religieuses. »¹⁰¹

C'est dans ce contexte que s'ouvre en 1885-1886 une section des Sciences religieuses à l'École pratique des hautes études.

La question d'enseigner l'histoire des religions¹⁰² à l'école primaire s'est elle aussi posée et elle a divisé les historiens de l'époque, à la fois d'un point de vue politique et pédagogique.

⁹⁹ À la faveur d'un ouvrage dirigé par l'historien Jean Delumeau : *Le fait religieux*, 1993, Fayard.

¹⁰⁰ C'est le titre même du premier chapitre - rédigé par l'historien Claude Langlois - de l'ouvrage, *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?* dirigé par Dominique Borne, Jean-Paul Willaime, publié en 2007 aux éditions Armand Colin.

¹⁰¹ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., chapitre 1, p. 20-24.

¹⁰² Charles Mercier, « Jean-François Condette (éd.), Éducation, religion, laïcité (XVI^e XX^e siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants », *Archives de sciences sociales des religions*, n°160, octobre-décembre 2012, mis en ligne le 22 février 2013, [consulté le 26 septembre 2018]. URL : <http://journals.openedition.org/assr/24293>, point n°6 : « En France, après 1882, cette dimension religieuse confessante disparaît de l'enseignement public, tant dans la formation des maîtres qu'aux épreuves du brevet. Moins qu'une suppression de la religion à l'école publique, on assiste à un changement de son statut. Elle n'est plus un référent commun, sur lequel la morale sociale est fondée, mais un fait social à analyser. Dès lors se pose la question d'une formation laïque aux faits religieux, que les enseignants sont amenés à traiter dans le cadre du cours d'histoire. C'est ce qu'analyse Philippe Marchand dans une communication qui mentionne notamment une discussion entre professeurs de lycées parisiens en 1907, portant sur la manière de présenter aux élèves l'histoire religieuse. Les participants sont partagés entre ceux qui ne souhaitent pas heurter les croyances de leurs élèves et ceux, parmi lesquels Ernest Lavisse, qui préside la séance, qui considèrent que le développement de l'esprit critique doit primer sur toute autre considération : “ Vous n'avez pas le droit de laisser croire à vos élèves que la Bible est un document historique et que l'histoire sainte est une histoire critique. Vous ne pouvez pas présenter la conversation de Moïse avec Dieu comme un fait historique au même titre que la bataille de Salamine ou l'existence des Pyramides. Vous êtes forcés de

En effet, si certains d'entre eux considéraient qu'enseigner l'histoire des religions à l'école publique risquait d'aller à l'encontre de la laïcisation des programmes et des pratiques pédagogiques¹⁰³, d'autres considéraient qu'il était possible et souhaitable d'apporter des connaissances sur les religions, dans un cadre strictement scientifique, mais ne parvenaient pas à s'entendre « pour proposer une vulgate, ce qui se comprend et par les enjeux en cause et par la nouveauté de certains acquis. L'affaire en resta là, malgré des demandes réitérées. »¹⁰⁴ Parmi ces demandes, citons celle de Jean Jaurès dans la *Revue sociale* du 11 octobre 1908 :

« Une idée générale de l'histoire des religions entrera nécessairement dans le programme de l'école primaire, car elles sont un des faits essentiels, peut-être sont-elles le fait essentiel de l'histoire de l'humanité »¹⁰⁵

À plusieurs reprises, au cours du XX^e siècle, la Ligue de l'enseignement proposait un enseignement d'histoire des religions en remplacement des « devoirs envers Dieu » qui figuraient au programme de l'école primaire. Et c'est à nouveau elle qui, en 1982 lors de son assemblée générale, souligne l'intérêt de prendre en compte « l'étude des textes fondateurs et fondamentaux des grandes religions, leur histoire, leurs contributions négatives ou positives au développement des civilisations. »¹⁰⁶ Mireille Estivalèzes montre bien que cette suggestion s'inscrit dans un contexte spécifique : le projet porté par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary de réaliser un service public unifié et laïque de l'Éducation nationale impliquant l'intégration de l'enseignement privé dans l'enseignement public. L'auteur insiste sur le fait

leur faire voir une différence entre les deux ordres de fait, en votre qualité de professeur d'histoire. Si vous ne le faites pas, vous cherchez à escamoter une difficulté professionnelle, et je dirai presque que c'est une lâcheté professionnelle. »»

¹⁰³ Benoît Falaize, « La place du religieux à l'école élémentaire XIX^e-XXI^e siècle », séminaire dispensé à l'IESR, séance n°3, 7 avril 2016. Il ne s'agit pas ici d'étudier la construction de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, mais de souligner, avec Benoit Falaize, que d'une part, si la laïcisation des programmes a bien eu lieu, celle des pratiques pédagogiques de l'enseignement de l'histoire a été très progressive, d'autre part, que ce processus a notamment consisté à passer de l'histoire sainte à l'histoire sacrée de la nation. Enfin, au sein de cet enseignement de l'histoire, les religions ont toujours eu une place, même si celle-ci variait selon la religion évoquée, le contexte historique et les orientations politiques associées aux finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école.

¹⁰⁴ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., chapitre 1, p. 32.

¹⁰⁵ Cité dans *Cahiers pédagogiques*, n°323, « Enseigner les religions à l'école laïque », avril 1994, p. 28.

¹⁰⁶ Cité par Mireille Estivalèzes dans *Les religions dans l'enseignement laïque*, op. cit., p. 18.

que l'échec de ce projet a conduit la Ligue de l'enseignement à s'engager simultanément dans une réflexion sur la laïcité et la réitération de la nécessité de donner une place aux phénomènes religieux dans l'enseignement laïque. On le voit bien, à travers ce bref panorama qui nous mène de la fin du XIXe siècle au début des années 1990, la question de l'enseignement des faits religieux n'est pas nouvelle. On pourrait considérer qu'elle remonte aux débuts de l'école républicaine, qu'elle s'inscrit dans une filiation, d'une part, avec l'essor des sciences des religions dans le champ académique, et d'autre part avec les questionnements d'ordre politique et pédagogique autour de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et enfin qu'elle entretient – dès le début également – une relation avec la laïcité, dont on observe déjà que si elle constitue avant tout un principe qui doit guider les méthodes et les contenus d'enseignement, elle deviendra irrémédiablement un objet d'apprentissage scolaire, ce que l'étude des deux périodes suivantes nous permettra d'illustrer.

En 1988-1989, l'historien Philippe Joutard, spécialiste du protestantisme, professeur à l'Université de Provence et à l'EHESS, devenu par la suite recteur d'académie (Besançon), est en charge d'une commission ministérielle sur l'enseignement de l'histoire-géographie. Il insiste dans son rapport sur la nécessité de remédier à l'inculture religieuse constatée chez les élèves en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Ce travail est le fruit d'une commande institutionnelle passée par le ministre de l'Éducation nationale d'alors, Lionel Jospin, qui atteste non seulement d'un engagement continu du politique dans la définition de la place des religions dans l'enseignement public laïque, mais aussi des liens étroits de collaboration entre le champ de la recherche universitaire et celui de la production de savoirs scolaires directement utiles aux enseignants et aux élèves. Cette recherche d'adéquation entre les perspectives et les attentes propres à chacun de ces champs constitue un enjeu majeur depuis la création de l'école républicaine jusqu'à aujourd'hui : elle est un élément structurant des discussions et débats autour de l'enseignement des faits religieux. Le premier axe de cette quête d'adéquation concerne la finalité qu'un tel enseignement devrait viser.

Pour Philippe Joutard :

« C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse, d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique [...]. Cette ignorance ne permet pas non plus d'appréhender nombre

de réalités contemporaines dont on mesure de plus en plus l'importance (le Moyen-Orient mais aussi les États-Unis). Enfin une diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information. »¹⁰⁷

Si ce rapport concerne l'enseignement secondaire et non pas l'école élémentaire, il constitue un jalon essentiel de la genèse de l'enseignement des faits religieux. En effet, il a connu un écho important et encore d'actualité : il a eu des effets visibles dans les programmes d'histoire à l'époque et aujourd'hui encore, et il a contribué à déterminer les finalités de l'enseignement des faits religieux. De ce rapport sera principalement retenue la finalité patrimoniale de l'histoire des religions et de son avatar – l'enseignement des faits religieux –, finalité qui apparaît insuffisante à certains pour justifier un tel enseignement dans la mesure où elle impliquerait :

« [qu'] un privilège [soit] subrepticement accordé aux religions comme dimension centrale des civilisations, privilège qui reste arbitraire tant que l'on a pas apporté des arguments en sa faveur [...] Ne court-on pas le risque d'une sorte d'illusion d'optique liée au fait que notre société n'est plus aujourd'hui structurée par les croyances religieuses alors qu'elle l'est toujours par les autres dimensions (politiques, économiques...) de la civilisation, illusion qui conduit à surestimer l'importance qu'avait hier ce qui est aujourd'hui passé au second plan. »¹⁰⁸

Pourtant, l'extrait du rapport de Philippe Joutard que nous avons rapporté n'atteste-t-il pas qu'outre une dimension patrimoniale – lutter contre l'inculture sur l'histoire des religions –, il associe à l'histoire des religions une finalité citoyenne qui pourrait être la préfiguration même de la « laïcité d'intelligence » que Régis Debray appelait de ses vœux ? :

« Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre). Tant il est vrai qu'il n'y a pas de tabou ni de zone interdite aux yeux d'un laïque. L'examen calme et méthodique du fait religieux, dans le refus de tout alignement confessionnel, ne serait-il pas en fin de compte, pour cette ascèse intellectuelle, la pierre de touche et l'épreuve de vérité ? »¹⁰⁹

¹⁰⁷ Philippe Joutard, « Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions », in Dominique Borne (dir.) *La laïcité, mémoire et exigences du présent*, n°917, octobre 2005, p. 44-45.

¹⁰⁸ Philippe Foray, *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, *op. cit.*, p. 140.

¹⁰⁹ Régis Debray, « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque », Paris, Odile Jacob, 2002, p. 43-44.

Cette hypothèse est peut-être le fruit d'une interprétation extensive des finalités associées à l'histoire des religions par Philippe Joutard, s'expliquant, entre autres, par un recul historique qui nous permet de déceler une continuité et de créer une unité épistémologique qui ne serait pas si évidente qu'il n'y paraît. C'est, néanmoins, sous l'angle de la continuité et de la précision croissante de ces deux finalités et de leur articulation que nous apparaît l'élaboration épistémologique et politique de l'enseignement des faits religieux. Il nous semble que la mémoire de la finalité avant tout patrimoniale associée aux conclusions du rapport Joutard est une réalité dont nous verrons qu'elle a été particulièrement relayée par les nombreux discours des ministres de l'Éducation nationale, mais qu'elle ne devrait pas occulter la préfiguration de la dimension citoyenne associée par Philippe Joutard à une place plus importante de l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire.

Lorsque celui-ci fait implicitement référence aux athées et aux agnostiques en parlant de « ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse », il prend acte de la sécularisation à l'œuvre dans la société française, peut-être ce processus même aurait-il sa place dans l'enseignement de l'histoire des religions ainsi que l'histoire de l'athéisme et de l'agnosticisme (même si l'expression ne serait alors pas assez large pour que tous les lecteurs puissent y déceler cette intention). La référence, dans ce rapport, à l'appréhension du pluralisme religieux grandissant - bien qu'elle soit illustrée par le cas particulier de l'importance croissante de l'islam en France -, ne pourrait-elle pas être entendue justement comme un élargissement de l'histoire des religions à une histoire des convictions religieuses et non religieuses comme l'athéisme et l'agnosticisme (voire à l'indifférence à ces sujets) ? S'il est difficile de répondre à cette question, il nous semble pertinent de la poser, non seulement du simple fait qu'elle nous soit apparue à la lecture de ce rapport, mais aussi, puisque comme le relève Mireille Estivalèzes : « Le rapport Joutard insiste sur la transversalité des programmes, pour laquelle il prévoit une liste de thème, dont celui de la "Laïcité et diversité spirituelle" (envisagée pour le lycée, il n'a jamais été mis en œuvre). »¹¹⁰

Outre la question aporétique qui a trait à une interprétation restrictive ou extensive des expressions « l'histoire des religions », « le pluralisme religieux » ou encore « la diversité spirituelle », il nous semble important de relever dans cette recommandation du rapport de Philippe Joutard, une autre préfiguration possible : la finalité citoyenne associée à l'histoire

¹¹⁰ Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, op. cit., p. 23.

des religions conçue comme vectrice de l'appréhension de la pluralité religieuse grandissante en France ne serait-elle pas, ici en germe, celle qui deviendra par la suite, selon les termes en vigueur dans les instructions officielles depuis les années 2010 une « pédagogie de la laïcité » ? Là encore, le sceau de la continuité qui nous semble caractériser la longue élaboration de l'enseignement des faits religieux, constitue une interprétation dont nous ne pouvons pas certifier qu'elle est juste. Pourtant, insistons sur un dernier élément qui dans le rapport de Philippe Joutard nous apparaît encore comme l'indice de cette continuité : l'emploi de l'expression « fait religieux » qui n'était pas encore usuelle, ni dans le champ académique, ni dans le champ scolaire. En effet, Mireille Estivalèzes note que dans la recommandation n°15 du rapport ainsi que dans le rapport du groupe de travail sur l'histoire des religions¹¹¹, les enseignants sont invités à montrer :

« L'importance du fait religieux dans l'histoire, sa permanence dans le monde contemporain [...] en soulignant l'insertion du religieux dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien, à travers des exemples concrets qui différencient la vie courante des hommes : le calendrier, les fêtes, les prénoms, l'architecture et les signes [...], les grandes étapes de la vie, la famille, etc. »¹¹²

Il semble que la publication de ce rapport, bien qu'il fasse échos à des réflexions déjà présentes sous la IIIe République autour de la place à accorder aux religions dans l'enseignement de l'histoire, constitue un moment fondateur de l'histoire de l'enseignement des faits religieux. Nous en retiendrons quatre caractéristiques : 1) il s'agit de la réponse à une commande institutionnelle du ministre de l'Éducation nationale ; 2) il fixe une finalité patrimoniale et préfigure une finalité citoyenne à l'enseignement de l'histoire des religions ; 3) il accorde une large place aux questionnements d'ordre pédagogique et a rapidement des effets en terme de formation des enseignants et dans les instructions officielles¹¹³ ; 4) la question de l'histoire des religions à l'école primaire est absente¹¹⁴.

¹¹¹ Publiés dans *Éducation et pédagogies*, n°7, « Laïcité, le sens d'un idéal », septembre 1990, sous le titre « Enseigner l'histoire des religions », p. 81-87.

¹¹² Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, op. cit, p. 22.

¹¹³ En atteste, dès 1991, l'organisation par Philippe Joutard, devenu recteur de Besançon, à la demande du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Franche-Comté et en partenariat avec l'IUFM, d'un colloque intitulé « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque » suivi en 1995 de la publication des nouveaux programmes du collège et du lycée. Voir Jean Carpentier, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 93 | 2004, mis en ligne le 01 octobre 2007, consulté le 24 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/chrhc/1291>, points n° 24, 25, 26 : « À un autre niveau, les institutions, également, évoluent. [...] Bien qu'envisagées dans des perspectives beaucoup plus générales, ces programmes de 1996 (ils sont rédigés en 1995), marquent, sous l'angle de l'histoire

Nous avons peu évoqué jusqu'ici le contexte dans lequel s'inscrivent ces réflexions et leurs premiers aboutissements. Au sein de cette longue première période, il faut rappeler que les diverses propositions en faveur d'un enseignement sur l'histoire des religions au sein de l'enseignement de l'histoire générale à l'école publique primaire ont été abandonnées, notamment en raison des vives oppositions que les débats précédant l'adoption de la loi de Séparation de 1905, ont suscitées, période également appelée, notamment par l'historien Émile Poulat, « la guerre des deux France ». Il va de soi que nombreux furent les événements, nationaux et internationaux, au long de la III^e, de la IV^e puis de la V^e République qui permettraient d'expliquer que ce dossier n'a pas constitué le cœur des discussions. Ce que nous souhaitons mettre en évidence ici, pour préciser ce qui a présidé aux choix des trois périodes que nous étudions, est que le rapport de Philippe Joutard est commandé et publié dans un contexte marqué à la fois par la sécularisation croissante de la société française et une vie publique française relativement apaisée sur ces sujets, contrairement aux périodes suivantes pour lesquelles nous verrons que des éléments conjoncturels (crise politique et

des religions, une évolution considérable, [...] : “ les programmes de lycée ont pour finalité la connaissance et la compréhension du monde contemporain. Le programme de seconde en pose les bases. Il est consacré à l'étude de six moments historiques qui jalonnent l'élaboration de la civilisation contemporaine. Le choix opéré ne suppose aucune continuité chronologique, ou aucun parcours thématique. Il repose sur l'étude de ce qu'est un citoyen dans un monde antique fort différent du nôtre, sur l'approche de la religion chrétienne, composante majeure de la civilisation occidentale, sur la diversité des civilisations médiévales, sur la nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance, sur le tournant fondamental représenté par la période révolutionnaire et les conceptions nouvelles qu'elle diffuse, enfin sur la manière dont celles-ci se sont progressivement imposées à l'Europe.” [...] Ainsi, alors que les anciens programmes de lycée ne s'attachaient qu'à l'époque contemporaine (de la fin du XVIII^e siècle à nos jours) et gardaient une perspective avant tout politique, économique et sociale, les nouveaux réintègrent des pans entiers de l'histoire antique, médiévale et moderne et les situent dans une perspective culturelle beaucoup plus large. Transcrits dans le domaine de l'histoire des religions, ils réintègrent, dans la première des classes du lycée, la naissance du christianisme, les coexistences religieuses dans la Méditerranée du XII^e siècle, l'humanisme et les réformes du XVI^e siècle, avant l'entrée dans le monde contemporain. Il convient d'ajouter qu'au collège, en classe de 6^e, une autre innovation cherche à favoriser les démarches pluridisciplinaires, mais, par là, réintègre les textes « religieux » dans la littérature générale. L'arrêté du 22 novembre 1995 stipule qu'en français, parmi « les textes à lire », il y aura des textes issus de l'héritage antique : la Bible, l'Odyssée, l'Énéide, les Métamorphoses d'Ovide, textes à lire en relation avec le programme d'histoire. Celui-ci, de son côté, précise, à propos du thème « le Peuple de la Bible, les Hébreux », que l'étude doit être menée à partir de « la Bible, document historique majeur et livre fondateur de la première religion monothéiste de l'Antiquité » et des sources archéologiques. »

¹¹⁴ Cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'une commande ministérielle portant sur l'enseignement secondaire. Néanmoins, notre sujet d'étude implique de souligner cette absence d'intérêt pour l'école élémentaire, qui constitue, d'une part, une relative rupture avec les réflexions engagées par certains républicains de la III^e République, parmi lesquels Jules Ferry, Paul Bert, Jean Jaurès ou Maurice Vernes, et d'autre part, que cette non prise en compte de l'enseignement des faits religieux à l'école primaire est une relative constante.

médiatique, attentats terroristes à caractère religieux) ont des effets sur le processus d'élaboration de l'enseignement des faits religieux et d'émergence d'une « pédagogie de la laïcité ».

Chapitre II : L'élaboration d'une politique publique en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité (1989-2015)

Le contexte national (« l'affaire des foulards de Creil ») et international (les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis) qui caractérise cette période, et notamment les questionnements foisonnants autour de la place de l'islam dans la société française, réactiveront à nouveaux frais le processus d'élaboration de l'enseignement des faits religieux : on assistera à une prise de conscience du rôle qu'il est susceptible de jouer pour permettre à l'école de relever le défi que constitue l'éducation à la citoyenneté dans une société française marquée par un pluralisme croissant des convictions et sa contribution à l'éducation à la laïcité, alors naissante.

La rentrée scolaire de 1989 est marquée par ce que l'on a appelé « l'affaire des foulards » qui donne lieu à une large médiatisation et à de vives polémiques dans le monde politique et la société française : trois adolescentes portant le foulard islamique se voient refuser par le chef d'établissement l'accès à leur collège à Creil. Le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, sollicite le Conseil d'État qui rend un avis le 27 novembre 1989, estimant que le port par les élèves de signes religieux dans les établissements scolaires publics est autorisé sous certaines conditions¹¹⁵. Il ne s'agit pas ici d'explicitier les tenants et aboutissants de cette crise, qui aboutira quelques années plus tard à un positionnement différent avec l'adoption de la loi du 15 mars 2004 interdisant le port de tenues et de signes religieux ostensibles à l'école publique et qui fera elle aussi l'objet de nombreuses polémiques. Retenons deux éléments.

D'une part, cette crise et les débats incessants et croissants – durant les décennies suivantes –, autour de la visibilité de l'islam et spécifiquement autour des significations multiples et parfois contradictoires associées au port du voile islamique¹¹⁶, constituent des éléments de rupture qui réactiveront l'engagement des acteurs politiques et du champ académique dans la

¹¹⁵ Avis du Conseil d'État n° 346.893 du 27 novembre 1989, p.1 à 6.

¹¹⁶ La réflexion de Philippe Foray sur ces débats autour du voile islamique en lien avec la laïcité scolaire nous a parue éclairante. Philippe Foray, *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, op. cit., p. 92-103.

détermination des finalités de l'enseignement des faits religieux et leurs traductions dans les instructions officielles de l'Éducation nationale. D'autre part, relevons que dans l'avis rendu par le Conseil d'État, on pourrait entrevoir une référence implicite à un tel enseignement, auquel est cette fois-ci associé un enjeu qui trouve toute sa place dans une éducation à la citoyenneté mais qu'il nous semble néanmoins essentiel de distinguer d'une éducation à la laïcité : il s'agit de l'éducation à la tolérance¹¹⁷.

Nous retrouverons cette finalité par la suite dans les discours des ministres de l'Éducation nationale, dans les instructions officielles mais aussi dans les déclarations d'intention de certains professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux. Ainsi, l'avis du Conseil d'État du 27 novembre 1989 énonce que d'après :

« L'article 2 de la même loi [du 2 août 1989 relative aux conditions de séjour et d'entrée des étrangers en France] « [...] L'école [...] doit inculquer aux élèves le respect de l'individu, de ses origines et de ses différences. » [...] Enfin, par les conventions internationales susvisées la République française s'est engagée : [...] à prendre les mesures nécessaires pour que l'éducation favorise la compréhension et la tolérance entre tous les groupes raciaux et religieux. »¹¹⁸

¹¹⁷ Mireille Estivalèzes, « L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? », in Laurence Loeffel (éd.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 91 à 96 : « Le projet d'une éducation à la tolérance, qu'elle soit énoncée comme tel ou englobée dans le concept polysémique de laïcité, s'impose ainsi comme une priorité dans les discours ou les prescriptions officielles. La difficulté est toutefois que la notion elle-même, son contenu, sa signification, ne font l'objet d'aucune analyse précise et tendent ainsi à s'imposer comme une sorte d'évidence. D'où la facilité à l'utiliser comme « mot-valeur » dont bon nombre d'enseignants considèrent comme superflu d'interroger le sens. [...] Le nouvel impératif de l'école aujourd'hui est de concilier la prise en compte des identités plurielles des élèves et leur adhésion à des valeurs communes. Dans cette perspective, il s'impose de confronter éducation à la tolérance et éducation à la laïcité, cette dernière impliquant, outre le respect de l'autre, la distance à soi : « La tolérance suppose la concurrence et le conflit entre les opinions, donc des rapports de force : l'installer dans l'espace public, c'est y inscrire et transplanter ces rapports. L'idée de laïcité suppose plutôt une suspension du conflit des croyances (la mise à l'abri de la force) destinée à permettre la formulation de jugements réfléchis, y compris sur ses propres croyances. Dans cette conception, la tolérance a sa place dans la société civile mais ne pénètre pas l'espace public (initié par l'école) »¹¹⁷. La tolérance serait donc du côté du droit à la différence et s'inscrirait dans les évolutions de l'individualisme démocratique alors que la laïcité serait porteuse d'un idéal d'égalité et se situerait du côté des valeurs collectives.»

¹¹⁸ Avis du Conseil d'État n° 346.893 du 27 novembre 1989, p. 4.

A – Le rapport de Régis Debray (2002)

Il serait réducteur d'inscrire la commande passée par le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, auprès de Régis Debray, d'un rapport sur *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rendu en février 2002, uniquement dans le contexte des attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis. En effet, ce dernier s'inscrit bien dans la continuité du rapport de Philippe Joutard. Néanmoins, l'un et l'autre n'étant pas exclusifs, les premières lignes rédigées par Régis Debray attestent que ces évènements meurtriers constituent un facteur non négligeable dans la perpétuation de l'héritage laissé par le rapport Joutard et le renouvellement de la réflexion initiée par l'auteur de ce nouveau rapport :

« Apparent consensus. L'opinion française, dans sa majorité, approuve l'idée de renforcer l'étude du religieux dans l'École publique. Et pas seulement pour cause d'actualité traumatisante ou de mode intellectuelle. Dès les années 1980-1990, débouchant sur le rapport du recteur Joutard de 1989, les raisons de fond ont été maintes fois et sous divers angles développées qui militent, en profondeur, pour une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation. [...]. Les deux ancrages fondamentaux de tout état de civilisation, ne réside-t-il pas dans la mise en évidence des généalogies et soutènements de l'actualité la plus brûlante ? Comment comprendre le 11 septembre 2001 sans remonter au wahhabisme, aux diverses filiations coraniques, et aux avatars du monothéisme ? »¹¹⁹

Si la publication de ce rapport est souvent évoquée, à juste titre, comme une étape cruciale de l'histoire de l'enseignement des faits religieux, il nous semble cependant que cela tient plus à ses effets immédiats, notamment en termes organisationnels, qu'à son approche proprement substantielle. En effet, son auteur énumère « douze propositions concrètes, d'inégale envergure et d'inégale portée, mais dont le cumul peut imprimer le nouvel élan souhaité. »¹²⁰ Parmi elles, les plus novatrices (et nombreuses) nous semblent être celles qui ont trait à la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la création, dès 2002, par le ministère de l'Éducation nationale, comme composante de la V^e section des sciences religieuses l'EPHE, de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) qui a pour mission de participer à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux et notamment d'animer la

¹¹⁹ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, *op. cit.*, p. 13 à 18.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 47.

formation des enseignants en la matière et « d'élaborer les outils pédagogiques adéquats et de contribuer à une meilleure évaluation des publications existantes sur le marché scolaire »¹²¹.

Mettons en évidence deux données : l'arrêté du 26 juin 2002 portant création de l'IESR est signé par le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry. La continuité institutionnelle par-delà les affiliations politiques, qui marque l'histoire de cet enseignement, nous apparaît ici une fois encore. Et par ailleurs, cet arrêté ne précise pas les missions confiées à l'IESR¹²², ce qui pourrait relativiser le degré d'engagement du politique, qui semble dès lors s'en remettre aux orientations épistémologiques, pédagogiques et institutionnelles du rapport Debray et atteste, là encore, d'une continuité dans l'étroite collaboration entre le monde académique et le champ politique et institutionnel scolaire, et cela depuis la création même de l'école républicaine : souvenons-nous que l'ouverture même d'une section des sciences religieuses à l'EPHE, en 1885-1886, s'inscrit dans l'œuvre de laïcisation des savoirs propre à la III^e République. Le choix de créer l'institut chargé de promouvoir l'enseignement des faits religieux comme composante de cette université illustre bien le lien de filiation existant entre ce processus de laïcisation des savoirs et l'élaboration de l'enseignement des faits religieux.

Avant de revenir brièvement sur l'approche substantielle proposée dans le rapport Debray qui nous semble constituer une explicitation de la démarche portée une dizaine d'années avant par Philippe Joutard, il nous faut préciser que comme ce dernier, Régis Debray ne s'interroge pas sur la place à accorder à l'enseignement du fait religieux, ni même à l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Si l'école élémentaire est absente des réflexions et des recommandations qui concernent l'évaluation des programmes de 1996 (qui sont ceux du collège et du lycée), elle pourrait être implicitement concernée par les recommandations ayant trait à la formation initiale et continue en la matière dans les Instituts de formation des maîtres (IUFM), qui avaient - entre autres - vocation à rapprocher les professeurs des écoles et les enseignants du secondaire, ainsi qu'à l'évaluation des publications scolaires existantes et à la production d'outils pédagogiques par l'IESR. Mais

¹²¹ *Ibid.*, p. 57.

¹²² Le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, « Arrêté du 26 juin 2002 portant création d'un centre de formation et de recherche à l'École pratique des hautes études », Journal Officiel de la République française n°155 du 5 juillet 2002. Son article 1 dispose qu' : « Un centre de formation et de recherche fondamentale et appliquée intitulé "Institut européen en sciences des religions" est créé à l'École pratique des hautes études. »

l'implicite en matière d'intérêt porté à l'école élémentaire dans les réflexions académiques, les orientations politiques et institutionnelles comme dans les actions pédagogiques concernant l'enseignement des faits religieux, constitue un problème récurrent. Cependant, il faut noter d'une part, que dans la préface du rapport, le ministre Jack Lang évoque le primaire : « Pour ce faire Régis Debray a largement consulté professeurs des écoles, de collèges, de lycées, etc. »¹²³ et d'autre part, que ce rapport aura pour conséquence, cette fois-ci d'ordre substantiel, de donner lieu à l'inscription « du fait religieux »¹²⁴ dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006, sur lequel nous reviendrons.

Les travaux portant sur l'enseignement des faits religieux font remonter l'apparition de l'expression à la publication en 1993 d'un ouvrage dirigé par l'historien Jean Delumeau et intitulé *Le fait religieux*¹²⁵, et sa consécration dans les discours politiques et dans la recherche académique à la publication en 2002 du rapport de Régis Debray qui emploie l'expression dans son titre même. Il nous semble que cet élément peut, tout à la fois, être perçu comme étant en rupture avec la perspective adoptée par Philippe Joutard, qui faisait la part belle à la mise en lumière de l'histoire des religions au sein de l'enseignement de l'histoire générale, mais aussi en continuité avec celle-ci. Voyons dans quelle mesure il y a continuité d'une part, puis rupture ou « nouvel élan » comme l'auteur du rapport l'énonce dans les recommandations à la fin de son rapport, d'autre part.

1. Les éléments de continuité dans le rapport Debray

Les premiers signes de la perpétuation de l'héritage laissé par le rapport de Philippe Joutard dans le rapport de Régis Debray nous semblent résider d'une part dans le refus de créer une discipline spécifiquement consacrée à l'étude du fait religieux, ainsi que dans la place de choix accordée à l'histoire des religions et, d'autre part, dans l'absence d'une réflexion sur la place de celle-ci dans l'enseignement à l'école élémentaire. En effet, dès le premier chapitre de son rapport, intitulé « Quels attendus ? », Régis Debray affirme :

¹²³ Jack Lang, Préface du rapport de Régis Debray, *L'enseignement du faits religieux dans l'école laïque*, *op. cit.*, p. 10.

¹²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Socle commun de connaissances et de compétences, « 5. Culture humaniste », Scerén CNDP, 2006, p. 39, URL : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf> [page consultée le 25 juillet 2018].

¹²⁵ Jean Delumeau, *Le fait religieux*, Fayard, 1993.

« Il ne s'agit donc pas de réserver au fait religieux un sort à part, en le dotant d'un privilège superlatif¹²⁶, mais de se doter de toutes les panoplies permettant à des collégiens et lycéens [...] de rester pleinement civilisés, en assurant leur droit au libre exercice du jugement. Le but n'est pas de remettre “ Dieu à l'école ” mais de prolonger l'itinéraire humain à voies multiples, pour autant que la continuité cumulative, qu'on appelle aussi culture, distingue notre espèce animale des autres, moins chanceuses. Traditions religieuses et avenir des Humanités sont embarqués sur le même bateau. On ne renforcera pas l'étude du religieux sans renforcer l'étude tout court. Et c'est ici que l'histoire des religions peut prendre sa pleine pertinence éducative, comme moyen de raccorder le court au long terme, en retrouvant les enchaînements, les engendremens longs propres à l'humanité, que tend à gommer la sphère audiovisuelle, apothéose répétitive de l'instant. »¹²⁷

La place centrale accordée à l'histoire des religions et l'absence d'une réflexion propre à l'école élémentaire font écho à ce que Benoît Falaize souligne dans l'ouvrage issu de sa thèse sur l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire :

« Si les enjeux sociaux, politiques et identitaires concernant l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire ont toujours été très vifs, le paradoxe veut que le sujet ne soit que marginalement traité par l'Université, dans ses modalités les plus quotidiennes et les plus pratiques. Ce que l'on sait de l'enseignement de l'histoire concerne, le plus souvent, toute une série de données qui relèvent massivement du secondaire [...]. Tout se passe comme si l'histoire à l'école primaire était reléguée à une place minorée dans le domaine de l'histoire de l'éducation. »¹²⁸

¹²⁶ Cette affirmation de Régis Debray invite à nous interroger sur la réflexion de Philippe Foray, en 2008, dans son ouvrage sur *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, et que nous avons rapportée plus haut, concernant le risque que comporterait l'enseignement des faits religieux « d'un privilège subrepticement accordé aux religions comme dimension centrale des civilisations, privilège qui reste arbitraire tant que l'on a pas apporté des arguments suffisants en sa faveur... » (p. 140). En effet, il nous semble que cet extrait du rapport Debray atteste que ce dernier se veut vigilant sur ce point, puisqu'il insiste sur la nécessité « de renforcer l'étude tout court ». Cependant, il nous semble que l'accent mis par ce dernier sur le rôle spécifique que pourrait jouer l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire générale pourrait faire l'objet d'une critique similaire de la part de Philippe Foray. Néanmoins il nous semble que ce dernier avait bien saisi la nouveauté résidant dans le rapport Debray eu égard à l'insuffisance de l'argument convoquant la nécessaire lutte contre l'inculture en matière de religions spécifiquement. En effet, dans son chapitre « Enseigner les faits religieux », il note (p. 138-139) : « Cet argument est incontestable : que l'étude objective des religions fasse nécessairement partie de la culture scolaire, c'est un principe qu'il est facile d'admettre. Il se justifie en évoquant l'intérêt que représente pour les futurs adultes, l'acquisition de connaissances suffisantes du passé et du présent des diverses civilisations humaines, connaissances au titre desquelles, il faut compter celles qui concernent les religions. On ne peut donc qu'approuver la nécessité indiquée par Debray de passer d'une “laïcité d'incompétence” à une “laïcité d'intelligence”. Cette intelligence est d'autant plus justifiée dans une société pluraliste ».

¹²⁷ Régis Debray, *L'enseignement du faits religieux dans l'école laïque*, op. cit., p. 16-17.

¹²⁸ Benoît Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 15-16.

Il est, dès lors, peu étonnant que dans la continuité du rapport de Philippe Joutard, celui de Régis Debray perpétue une focalisation sur l'importance d'enseigner l'histoire des religions ayant pour corollaire une attention privilégiée et exclusive au secondaire. À ce titre, le renforcement, dans ce dernier rapport, de l'étroite imbrication entre l'enjeu patrimonial et la finalité citoyenne associée à l'histoire des religions apparaît plus comme un nouvel élan que comme une rupture entre ces deux moments fondateurs de l'enseignement des faits religieux.

2. Les éléments d'inflexion dans le rapport Debray

Pourtant, dans cette triple continuité, nous pouvons repérer quelques éléments d'inflexion qui auront des effets importants dans la définition de l'enseignement des faits religieux et l'élargissement de ses champs d'intervention. D'une part, le renforcement de sa finalité civique, en lien avec le contexte spécifique des attentats du 11 septembre 2001¹²⁹, qui ont précédé de peu la commande de ce rapport et, d'autre part, son ouverture à la nécessaire pluridisciplinarité¹³⁰ :

¹²⁹ Nous serions même tentée d'y entrevoir la préfiguration d'une autre évolution : le rôle associé à l'enseignement des faits religieux dans un autre politique publique : « la prévention et la lutte contre la radicalisation », formalisée¹²⁹ plus tardivement dans les discours politiques – à partir des attentats de janvier 2015 à Paris – mais déjà évoquée dans ce rapport, *Ibid.*, p. 26-27 : « La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances, favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir. [...] S'abstenir n'est pas guérir. Le Penseur de Rodin qui envoie promener au loin la Bible d'un coup de pied négligent (vu dans une caricature) oublie que le Livre Saint ne disparaît pas pour autant dans la nature, ou n'est pas perdu pour tout le monde. Il en sera donné ailleurs (hors contrat) des lectures fondamentalistes, d'autant plus pernicieuses que les jeunes endoctrinés n'auront reçu aucun éclairage qualifié sur ce texte de référence. Il a été prouvé qu'une connaissance objective et circonstanciée des textes saints comme de leurs propres traditions conduit nombre de jeunes intégristes à secouer la tutelle d'autorités fanatisantes, parfois ignares ou incompetentes. »

¹³⁰ À ce stade de l'histoire de l'enseignement des faits religieux, il nous semble plus exact d'entrevoir dans cette incitation du rapport Debray une invitation à la pluridisciplinarité. L'histoire de cet enseignement à l'école élémentaire verra intervenir, successivement, les notions de transdisciplinarité puis d'interdisciplinarité. Cette dernière correspondant davantage à la polyvalence des professeurs des écoles qui, n'étant pas convoqués en tant que spécialiste d'une discipline, seront invités, tout à la fois à recourir aux perspectives et aux méthodes propres aux disciplines qu'ils enseignent et à donner une cohérence interne à cette opération afin de ne pas isoler l'objet d'enseignement que constitue « les faits religieux » des autres objets d'enseignement scolaires, tout en lui conférant une cohérence interne. Voir Évelyne Goupy, *Les dossiers pédagogiques*, « Croiser les disciplines, croiser les arts - Repère 5 Interdisciplinarité, transdisciplinarité, pluridisciplinarité, trois notions fondamentales », http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf [page consultée le 26 juillet 2018]. Voir également Jean-Paul Resweber, « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication* [En ligne], 19 | 2011, mis en ligne le 21 septembre 2015, consulté le 26 juillet 2018. URL : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/2661>.

« Comment comprendre les déchirements yougoslaves sans remonter au schisme du *filioque* et aux anciennes partitions confessionnelles dans la zone balkanique ? Comment comprendre le jazz et le pasteur Luther King sans parler du protestantisme et de la Bible ? [...] En attestant que l'événement (disons : les *Twin Towers*) ne prend son relief, et sa signification, qu'en profondeur de temps, elle [l'histoire des religions] peut contribuer à relativiser chez les élèves la fascination conformiste de l'image, le tournis publicitaire, le halètement informatif, en leur donnant des moyens supplémentaires de s'échapper du présent-prison, pour faire *retour, mais en connaissance de cause, au monde d'aujourd'hui*. Nous voilà déjà loin d'un projet bricolé de "réarmement moral", d'un minimum spirituel garanti ou d'une nostalgie benoîte et exclusivement patrimoniale. Sont au premier rang de l'effort à entreprendre et sur le même rang : les professeurs de lettres et de langues puisqu'ils sont les mieux à même de faire comprendre les différents modes et stratégies de discours, les différents tours de parole utilisés par l'être humain selon qu'il dit sa foi, décrit des faits, ou émet des idées, et qu'on ne peut apprécier d'après les mêmes critères tel ou tel type d'archives ; les professeurs de philosophie que le programme actuel et leur propre réflexion ne peuvent qu'inciter à expliciter la différence entre un rapport magique, rationnel ou religieux au monde ; les enseignements artistiques, parce que l'étude des formes des symboles et des représentations les confronte nécessairement aux cultures religieuses ; les professeurs d'histoire et de géographie, puisque la carte du monde contemporain est inintelligible sans référence aux structurations religieuses des aires culturelles ». ¹³¹

Le passage dans le rapport de Régis Debray, de l'histoire des religions à la pluridisciplinarité de l'étude du religieux qu'il confie en priorité aux enseignants du secondaire de lettres et de langues ainsi que de philosophie, pourrait donc constituer en ce sens une rupture avec le rapport de Philippe Joutard qui consacrerait une évolution du vocabulaire ¹³² : le triomphe de l'expression « l'enseignement du fait religieux » ¹³³ dont le succès ne sera pas démenti les

¹³¹ Régis Debray, *L'enseignement du faits religieux dans l'école laïque*, op. cit., p. 18-19.

¹³² Néanmoins déjà présente dans le rapport du recteur de Besançon qui, rappelons-le, employait déjà l'expression « fait religieux ».

¹³³ L'expression « fait religieux », initialement employée au singulier, s'est imposée dans le vocabulaire scientifique au cours des années 1990 avec la publication d'un ouvrage dirigé par l'historien Jean Delumeau qui l'adopte pour titre (*Le fait religieux*, Fayard, 1993) et du rapport de Régis Debray. Elle caractérise une approche scientifique du religieux, considéré comme un fait social et historique, et va à l'encontre d'une représentation du religieux comme relevant uniquement d'une conviction privée. Le choix réalisé en 2005 par l'Institut européen en sciences des religions (IESR) d'utiliser l'expression au pluriel manifeste la volonté d'échapper à toute essentialisation des religions et de favoriser la transdisciplinarité. L'expression « faits religieux » constitue donc avant tout une approche méthodologique du religieux qui consacre d'abord la pluridisciplinarité, la transdisciplinarité puis à l'école élémentaire l'interdisciplinarité, appliquées à un objet de recherche scientifique : « ce qui est relatif aux religions et convictions ». Le fait est ce qui s'étudie, qu'il soit politique, économique, artistique, individuel ou collectif, il est le garant d'une scientificité sur le religieux. Et en même temps, c'est bien parce que le religieux est un phénomène transversal, qui concerne de nombreux aspects de la vie, que pour être appréhendé dans sa complexité et sa profondeur, il doit être étudié dans toutes ses dimensions, et à l'aide des outils conceptuels reconnus par la rationalité scientifique et la communauté académique. La véracité de la foi ne s'étudie pas scientifiquement, mais les expressions historiques, politiques, artistiques, collectives ou personnelles d'une croyance ou d'un sentiment exprimé, déclaré, peuvent être prises pour objet d'étude. Il est important aussi de souligner

années suivantes, dans les discours politiques, les instructions officielles et les travaux de recherche universitaire. D'abord, Régis Debray choisit d'en faire l'intitulé de son rapport, puis elle sera valorisée dans les travaux de recherches et actions pédagogiques mis en œuvre par l'IESR qui, en 2005, justifie sa préférence pour son emploi au pluriel afin d'échapper à toute essentialisation des religions et de favoriser l'interdisciplinarité. Enfin, elle sera pérennisée dans les intitulés des stages de formation initiale et continue organisés depuis la publication de ce rapport.

B – Premier séminaire national de formation sur l'enseignement des faits religieux (novembre 2002)

Ce premier séminaire national de formation sur l'enseignement des faits religieux voit s'opérer deux changements majeurs. D'une part, il voit naître un engagement du politique en faveur de l'enseignement des faits religieux dans une finalité non plus seulement patrimoniale mais également citoyenne : il s'agit alors d'enseigner les faits religieux notamment pour « faire vivre la laïcité ». D'autre part, il voit les réflexions sur le sujet s'intéresser plus spécifiquement, et de manière inédite, aux particularités, en la matière, pour l'école primaire.

1. L'engagement du politique – Enseigner les faits religieux pour « faire vivre la laïcité »

Dès novembre 2002, l'expression « fait religieux » est reprise dans le cadre du premier « Séminaire national sur l'enseignement du fait religieux »¹³⁴ dont l'allocution d'ouverture

ici que la construction même du religieux comme objet d'études scientifiques est sujette à discussions et débats au sein même de la communauté scientifique. Les limites de l'objectivation du religieux constituent, pour certains chercheurs, une aporie synonyme d'impasse pour la rationalité scientifique. Pour une histoire plus complète concernant les questions et les définitions de l'expression, se référer au chapitre 2 - rédigé par Jean-Paul Willaime – de l'ouvrage dirigé par Dominique Borne, Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., chapitre 2, p. 37 à 57.

¹³⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « Séminaire “ l'Enseignement du fait religieux ”, <http://eduscol.education.fr/cid46367/l-enseignement-fait-religieux-7-novembre-2002.html> [page consultée le 26 juillet 2018] : « Dans le cadre du Programme national de pilotage, un séminaire national interdisciplinaire s'est tenu sur “ l'Enseignement du fait religieux ”. Ce séminaire concrétisait une des recommandations du rapport remis par Régis Debray au ministre. C'est ainsi qu'ont été réunis des chercheurs réputés et des spécialistes de divers domaines (histoire des religions, histoire de l'art, sociologie, sciences politiques) et des cadres de l'Éducation nationale. Tous ont travaillé dans une optique délibérément pluridisciplinaire. Ils sont intervenus sur des questions tout aussi fondamentales que délicates, avec le constant souci de se placer dans le cadre de la laïcité républicaine. Au terme de ces journées, les acquis ont été redéfinis et l'avenir de l'enseignement du fait religieux esquissé. Ces

revient au ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Xavier Darcos, qui débute son discours par la lecture d'un message du Président de la République, Jacques Chirac, attestant d'un engagement fort du politique dans la promotion de cette politique publique d'enseignement :

« La laïcité est un des principes fondateurs de notre démocratie. Quel sens, quel contenu lui donnons-nous ? Comment l'école de la République doit-elle concevoir son enseignement pour faire vivre la laïcité dans la société française d'aujourd'hui et de demain ? C'est la question à laquelle vous avez entrepris de répondre en organisant, sur la base du rapport remis par Régis Debray, ce séminaire national sur l'enseignement du fait religieux. Je suis heureux de m'associer à ces travaux et d'en saluer les participants. Dans le monde d'aujourd'hui, la tolérance et la laïcité ne peuvent pas trouver de bases plus solides que la connaissance et le respect de l'autre, car c'est du repli sur soi et de l'ignorance que se nourrissent les préjugés et les communautarismes. Renforcer la connaissance des religions, améliorer l'enseignement du fait religieux dans l'ensemble des matières concernées au collège et au lycée, suivre ses manifestations dans l'histoire, dans les arts, dans la culture de chacun, tout cela confortera l'esprit de tolérance chez nos jeunes concitoyens, en leur donnant les moyens de mieux se respecter les uns les autres. »¹³⁵

Relevons que dans son message, le Président de la République établit une articulation explicite entre l'enseignement des faits religieux et la vitalité de la laïcité : il semble qu'on trouve dans ce discours la première occurrence de l'expression « faire vivre la laïcité », dont la postérité ne sera pas démentie. Cette expression témoigne-t-elle simplement de sa volonté de transposer en des termes qui seraient plus accessibles à tout un chacun l'expression « laïcité d'intelligence » employée par Régis Debray ? Ou bien constitue-t-elle une orientation politique en vue d'infléchir le poids de la dimension civique et citoyenne associée à l'enseignement des faits religieux ? Si nous sommes tentée d'entrevoir dans cette deuxième option une réalité, il nous faut néanmoins, noter que la tonalité donnée par Xavier Darcos à son allocution pourrait rendre cette hypothèse difficile à étayer. En effet, tout au long de son discours, le ministre délégué à l'Enseignement scolaire insistera, d'une part, sur les finalités patrimoniales de l'enseignement des faits religieux, et exclusivement sur elles, et d'autre part, s'il évoque la nature laïque de la démarche que recouvre cet enseignement, la compréhension, voire l'adhésion à la laïcité ne semble cependant pas constituer pour lui une finalité mais, une

Actes [publiés par la direction de l'Enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles dans la collection *Les Actes de la DESCO*] permettront à tous les acteurs concernés d'enrichir leur réflexion sur cette question très importante. Ils les aideront également à construire une pédagogie concrète au sein des disciplines déjà constituées. »

¹³⁵ Message adressé par le Président de la République, Jacques Chirac, en ouverture de l'allocution de Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, à l'occasion du premier séminaire national sur « L'enseignement du fait religieux », les 5,6 et 7 novembre 2002.

fois encore, uniquement un cadre à respecter et un principe qui doit guider les enseignements :

« S'agissant des finalités de l'enseignement du fait religieux, je crois que, depuis les premières interrogations sur ce sujet, à la fin des années 1980, un réel consensus s'est peu à peu établi. [...] Lors de la consultation de 1998, les lycéens eux-mêmes ont émis le vœu de recevoir un enseignement qui leur permette de mieux s'approprier le monde qui était là avant eux et dans lequel ils traceront leur chemin. Face à ces demandes, la politique de notre ministère a été constante, indépendamment des changements politiques. [...] Comment y parvenir ? Il va de soi que notre démarche est totalement laïque, comme vient de le rappeler fortement le président de la République. »

Là où nous étions tentée d'entrevoir une ambition supplémentaire, lorsque Jacques Chirac affirmait sans détour que l'enseignement des faits religieux pouvait constituer une base solide de la laïcité (et de la tolérance)¹³⁶, le contenu de l'allocation de Xavier Darcos sème le doute sur la plus juste interprétation à donner à cette dissonance. Si nous ne sommes pas en mesure de soutenir qu'il existe une contradiction épistémologique entre ces deux interventions, à tout le moins pouvons-nous soutenir que la recherche d'un consensus autour des finalités patrimoniales, et des contenus qui en découlent, de l'enseignement des faits religieux est ce qui occupe prioritairement les acteurs réunis dans ce séminaire. Ceci pour dire que la préfiguration du rôle que l'enseignement des faits religieux serait susceptible de jouer dans l'adhésion des élèves à la laïcité en est à ses prémices, comme en atteste l'intervention de Christiane Menasseyre, doyenne du groupe philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale qui est intitulée « Laïcité et enseignement du fait religieux ».

Lors de celle-ci, Christiane Menasseyre rappelle d'abord que la laïcité est un principe fondateur de l'école républicaine, puis justifie la légitimité de l'enseignement des faits religieux par la laïcité même de l'école, qui est « solidaire d'une philosophie de la liberté comme émancipation », avant d'aller jusqu'à envisager un enseignement de la laïcité (il nous semble trouver dans ce texte la première occurrence de cette expression) :

« Dernière condition, ou la première de toutes : une affirmation claire de la laïcité, laquelle doit y trouver une nouvelle vigueur. Car cela exige de la laïcité qu'elle soit davantage consciente d'elle-même et qu'on ne la considère pas comme quelque chose de définitivement

¹³⁶ La conjonction de coordination établie par Jaques Chirac entre la tolérance et la laïcité est-elle l'indice d'une possible confusion entre ces deux notions, ou bien justement que leur mise en relation ne vient pas à nier leur différence de nature ?

acquis. Montesquieu disait qu'il n'y a de République que s'il y a des républicains. De même, il ne peut y avoir d'école laïque que s'il y a des esprits laïques. Que soient ainsi toujours présents une attention à la laïcité et même, un enseignement de la laïcité, dans son histoire et sa portée, selon ses exigences mêmes et ses principes, les mêmes que ceux énoncés ci-dessus : liberté de conscience et égalité de tous, stricte séparation du public et du privé¹³⁷. Et l'on peut formuler quelques pistes de travail : inviter à la vigilance sur les mots et les concepts ; associer au savoir historique sur les faits religieux (ceux des trois grands monothéismes mais aussi ceux des religions mortes, et des religions sans dieu, bien instructives pour comprendre le phénomène religieux) un travail d'ordre non seulement sociologique mais aussi philosophique ; inscrire une réflexion sur la laïcité et l'école et sur leurs histoires respectives, indissociablement liées. »¹³⁸

Pourtant, à aucun moment l'enseignement des faits religieux n'est présenté comme une composante de l'enseignement de la laïcité qu'elle appelle de ses vœux. Néanmoins, les questionnements autour de cette articulation entre l'enseignement des faits religieux et la laïcité de l'école, toujours conçue comme principe encadrant la vie scolaire et organisant les méthodes et les contenus d'enseignement, sont bien à l'œuvre dans ce premier séminaire

¹³⁷ Cette dernière affirmation nous invite à mettre en évidence que la représentation de la laïcité ici convoquée tend à s'inscrire dans un modèle de compréhension exclusiviste de la notion, tel que Philippe Portier le décrit. En effet, Christiane Menasseyre insiste à plusieurs reprises sur le fait que la laïcité se fonde sur une « stricte séparation du public et du privé », bien qu'elle la considère comme un moyen - et non une fin en soi - de la loi de Séparation de 1905. Sur ce sujet, voir Philippe Portier, *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, op. cit., p. 7 à 10 : « Ces dernières années, la religion a fait retour. [...] Ce retour qui a démenti le pronostic d'une sécularisation linéaire du monde occidental a eu son corrélat : il a nourri une réflexion renouvelée sur la laïcité. [...] À grands traits, on peut repérer en son sein deux grands schémas dominants de compréhension de la laïcité, exclusiviste et inclusiviste. [...] Les défenseurs de la position restrictive [exclusiviste] en décrivent le mode de fonctionnement à partir de deux principes. Le principe d'égalisation des conditions, en premier lieu : dans le modèle français, l'État surplombe toutes les croyances et toutes les convictions, en refusant de les distinguer juridiquement, et donc de privilégier l'une d'entre elles. [...] Le principe de privatisation des religions, en second lieu : dans le système hexagonal, la législation institue une séparation stricte des Églises et de l'État, dont le corrélat est de reléguer " les organisations et les convictions religieuses [...] dans la vie privée ou la société civile " [...] à distance de l'espace public d'État. [...] L'approche *inclusiviste* de la laïcité [...] nous renvoie ici, non point au modèle français de régulation de la croyance, mais plus globalement, au modèle *moderne* de relation du politique et du religieux, dans lequel peuvent se retrouver, au fond, toutes les expériences occidentales de gestion du croire : la laïcité désigne "un aménagement du politique en vertu duquel la liberté de conscience et de religion se trouve garantie aux citoyens par un État neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie qui coexistent dans la société, et ce, conformément à une volonté d'égalité de justice pour tous." [...] La définition articule deux éléments, étroitement unis. D'une part, *au titre de fin*, le principe de liberté de conscience. [...] D'autre part, *au titre de moyen*, le principe de neutralité du politique. » Voir également les réflexions de Philippe Foray sur l'école comme espace intermédiaire, in *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, op. cit., p. 56.

¹³⁸ Intervention de Christiane Menasseyre, doyenne du groupe philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur « Laïcité et enseignement du fait religieux » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018].

national. Cela permet de souligner, une fois encore, le sceau de la continuité qui caractérise le rapport de Philippe Joutard et celui de Régis Debray. Souvenons-nous dans ce premier rapport du projet d'instaurer un module de formation intitulée « Laïcité et diversité spirituelle ». Régis Debray redouble cette proposition qui n'avait jamais été réalisée en recommandant la mise en place d'un module obligatoire, dans le cadre de la formation initiale des enseignants, qui s'intitulerait « philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux »¹³⁹. Si aucune de ces recommandations ne sera effectivement mise en œuvre dans les structures de formation initiale (IUFM puis ESPE à partir de 2013), la tenue de ce premier séminaire national interdisciplinaire, inscrit au plan national de formation¹⁴⁰, constitue une nouveauté importante dans l'histoire de l'enseignement des faits religieux.

Enfin, si les rapports Joutard et Debray ont en commun de ne pas s'intéresser à la question de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire – ou uniquement de façon indirecte *via* la formation des enseignants dont les professeurs des écoles – ce séminaire national accorde une place à ce champ, en invitant à intervenir, lors de la table ronde, Martine Safra, inspectrice générale du groupe « enseignement primaire »¹⁴¹.

¹³⁹ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, *op. cit.*, p. 50-51.

¹⁴⁰ Un plan national de formation est destiné aux cadres de l'Éducation nationale et a vocation à être repris et décliné dans les plans académiques de formation. D'ailleurs, dès janvier 2003, un séminaire de formation académique intitulé « laïcité et faits religieux aujourd'hui » s'est déroulé sur cinq jours. Il a été organisé par le rectorat de l'académie de Versailles, en partenariat avec l'IUFM de Versailles et l'IESR. Il a été ouvert par deux conférences inaugurales, l'une réalisée par le ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry et la seconde par Régis Debray.

¹⁴¹ Ministère de l'Éducation nationale, « Mission et organisation de l'inspection générale de l'éducation nationale », URL : [http://www.education.gouv.fr/pid34309/mission-et-organisation-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html#enseignement primaire](http://www.education.gouv.fr/pid34309/mission-et-organisation-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html#enseignement%20primaire), [page consultée le 27 juillet 2018] : « L'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) est un corps placé sous l'autorité directe du ministre de l'Éducation nationale. Composée de 14 groupes disciplinaires et de spécialité, elle assure une mission permanente de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation. [Elle] a pour mission d'évaluer : les types de formation ; les contenus d'enseignement ; les programmes ; les méthodes pédagogiques ; les procédures ; les moyens mis en œuvre » Parmi, ces groupes, et c'est toujours le cas actuellement, l'un d'eux est spécialisé sur l'enseignement primaire.

2. Un intérêt pour l'école primaire

Dans son intervention, Martine Safra insiste sur l'inscription, plus ou moins explicite, de l'enseignement des faits religieux dans les programmes de l'école élémentaire, aux cycles 2¹⁴² et 3 :

« En ce qui concerne les programmes tout d'abord, il faut noter qu'ils n'excluent nullement le fait religieux. [...] On le trouve, de manière tout à fait explicite cette fois, dans les

¹⁴² Intervention de Martine Safra, inspectrice générale du groupe enseignement primaire lors de la table ronde « L'enseignement du fait religieux à l'école » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018] : « Examinons maintenant ce qui se passe dans les classes. La structuration du temps est un objectif explicite de l'école maternelle et de l'école élémentaire, en particulier au cycle II. [...] Depuis longtemps, l'école maternelle travaille à partir de thèmes qui viennent scander l'année comme Noël, les Rois, Pâques, et depuis peu, Halloween, qui s'est introduite presque par effraction. Néanmoins, les maîtres n'évoquent pas les phénomènes religieux qui sont à l'origine de ces fêtes, pas même pour la période de Noël. [...] Le sens des fêtes est absent. » Si les programmes du cycle 2 (Grande section, CP, CE1), ne concernent pas notre étude qui porte sur l'enseignement des faits religieux au cycle 3 de l'école élémentaire (CE2, CM1, CM2), il nous semblait néanmoins important de montrer que cet enseignement concerne aussi les plus jeunes élèves de l'école élémentaire, et pas uniquement au travers des enseignements au sens classique du terme, mais aussi au travers des activités pédagogiques qui caractérisent la formation des élèves de cycle 2, dans laquelle la frontière entre la vie scolaire et les enseignements en classe est poreuse. Les remarques de cette inspectrice générale font écho à celles de Benoît Falaize, qui en mars 2015 interviendra dans le premier séminaire interacadémique de formation des personnels de l'Éducation nationale, institué par la « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » (suite aux attentats de janvier 2015 à Paris) en tant qu'historien et chargé d'étude « Laïcité et Valeurs de la République » de la Direction générale de l'enseignement scolaire. Lors de son intervention portant sur « les spécificités de l'école primaire », il souligne lui aussi la place importante accordée aux faits religieux dans l'axe « Structuration du temps et de l'espace » des cycles 1 et 2 que l'on retrouve dans les programmes de 2008, alors en vigueur. Il insiste sur le fait que les professeurs des écoles utilisent les mêmes éléments de médiation, comme le calendrier scolaire encore « très marqué par le christianisme », et les fêtes religieuses – comme Noël et Pâques, tout en notant une ouverture à des fêtes liées à d'autres religions, notamment à la célébration de l'Aïd-el-Fitr, qui marque la fin du mois de ramadan. La continuité entre ces deux interventions, l'une datant de 2002 et la seconde de 2015, est frappante : l'omniprésence du religieux lié à la psychologie même des jeunes élèves mais aussi le recours à des éléments de médiation religieux par les professeurs et une approche sécularisée par ces derniers de ces éléments, qui fait l'économie d'une explicitation et d'un travail pédagogique autour de leurs significations religieuses originelles. Il s'agit bien là d'une sensibilisation à l'enseignement des faits religieux, mais qui nous pousse à nous demander si ce traitement intégralement sécularisé des fêtes religieuses est lié uniquement à l'intériorisation d'une culture scolaire des enseignants qui selon eux leur interdirait d'entrer dans leurs significations religieuses, ou bien si elle est le fruit d'un choix pédagogique lié à l'âge des élèves, qui ne disposeraient pas encore des capacités d'abstraction nécessaire pour recevoir un enseignement laïque des faits religieux. Précisons que lors de nos observations de stages de formation initiale et continue sur ce sujet, nous avons constaté que de nombreux enseignants de maternelle s'inscrivaient et ressortaient souvent « frustrés » par les apports théoriques et pédagogiques proposés, qui ne prenaient pas en compte les spécificités de l'école maternelle.

programmes d'histoire du CE2, CM1 et du CM2. Il s'agit de l'évocation d'événements religieux qui ont fortement marqué l'histoire des sociétés : l'apparition des monothéismes, la christianisation ou bien encore la nouvelle vision du monde engendrée par la Réforme. La présence du fait religieux est donc bien réelle, et les programmes incitent à travailler l'histoire de ce fait en prenant appui sur les traces disponibles, textes, documents iconographiques etc. »¹⁴³

Il nous faut préciser, ici, en faisant retour aux textes des programmes scolaires de 2002 et à leurs documents d'application, qu'à aucun moment les expressions « fait religieux » ou « enseignement du fait religieux » ne sont employées. Précisons également que ces instructions officielles ont été publiées au même moment que le rapport de Régis Debray, c'est-à-dire en février 2002. Elles ne pouvaient, dès lors, ni prendre en compte les recommandations de ce dernier, ni intégrer le vocabulaire qu'il aura consacré : l'enseignement du fait religieux.

a. L'analyse critique des programmes de 2002 et de leurs documents d'application

Si « les faits religieux » ne sont jamais mentionnés explicitement dans ces instructions officielles, les religions ou des thématiques liées « au religieux » ont une place dans le programme d'histoire et ses documents d'application. Nous pouvons distinguer leur inscription manifeste (1) de leur présentation implicite *via* l'emploi d'un champ lexical évocateur (2).

1) Ainsi dans le programme d'histoire, nous trouvons dans *les points forts* de l'Antiquité une mention du christianisme¹⁴⁴ ; dans le programme¹⁴⁵ et *les points forts*¹⁴⁶ couvrant le Moyen-

¹⁴³ Intervention de Martine Safra, inspectrice générale du groupe enseignement primaire lors de la table ronde « L'enseignement du fait religieux à l'école » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018].

¹⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « programme d'histoire du cycle 3 », in *Bulletin Officiel* n°1, 14 février 2002, p.79 : « De plusieurs dieux à un seul dieu : la christianisation du monde gallo-romain ».

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 79 : « Cette période [...] décisive aussi pour l'Europe avec d'un côté les différenciations territoriales et linguistiques, mais de l'autre, une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique. C'est enfin le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'Islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les chrétiens et les musulmans vont s'affronter, mais aussi échanger produits et idées. »

Âge (476-1492), des références explicites au christianisme et à l'islam, ainsi qu'une référence très indirecte au judaïsme ; et enfin, dans *les points forts* pour la période « du début des Temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) » est évoquée « une autre vision du monde artistique, **religieuse**, scientifique et technique. »¹⁴⁷

Dans les documents d'application du programme d'histoire, nous trouvons pour l'Antiquité un grand nombre de références aux cultes polythéistes ainsi qu'aux deux grandes religions monothéistes présentes en Occident à cette période, que ce soit dans *les repères chronologiques*¹⁴⁸, dans *les points forts*¹⁴⁹, dans *le vocabulaire de base concernant l'Antiquité*¹⁵⁰, ou encore dans *les sources et documents à utiliser*¹⁵¹.

Le même constat s'impose dans la partie couvrant la période du Moyen-Âge (476-1492), avec l'apparition remarquable de l'islam, qui naît lors de cette période¹⁵² (v. dans *les repères chronologiques*¹⁵³ ; dans *les points forts* du Moyen-Âge (476-1492)¹⁵⁴ ; dans le *Vocabulaire*

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 79 : « L'Europe des abbayes et des cathédrales ; en Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'islam. Entre chrétiens et musulmans, des conflits mais aussi des échanges. »

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 79.

¹⁴⁸ Ministère de l'Éducation nationale, « Documents d'application du programme d'histoire » CNDP, 2002, p. 11 : « -6 ou -4 : naissance de Jésus-Christ, qui meurt autour de 30 » ; « 70 : destruction du temple juif de Jérusalem par les Romains, à la suite d'une révolte : il ne reste que le Mur des lamentations. »

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 11 : « De plusieurs dieux à un seul Dieu, dans la civilisation occidentale: la christianisation du monde gallo-romain. Au IIe siècle, des religions, venues du Proche - Orient, s'implantent dans le monde gallo-romain et l'ensemble de l'Empire. Parmi elles, le christianisme. Prêché par Jésus qui s'affirme fils de Dieu, il se caractérise par la croyance en un Dieu unique et en l'immortalité de l'âme, dans le prolongement de la religion juive, et par le commandement fait aux hommes, tous égaux entre eux, de s'aimer les uns les autres. Longtemps, il coexiste avec les autres religions. Le sujet sera approfondi au collège ; mais il est indispensable que les élèves aient une première information, ne serait-ce que pour comprendre les périodes suivantes et appréhender diverses formes d'expression artistique ».

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 11 : « Temple, polythéisme, monothéisme, judaïsme, christianisme ».

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 11 : « Quelques extraits de La Bible, de La Guerre des Gaules de Jules César, quelques récits mythologiques en liaison avec la littérature, racontés par le maître. »

¹⁵² *Ibid.*, p. 12 : « Cette période est décisive dans notre passé national avec [...] une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique. C'est enfin le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les chrétiens et les musulmans s'affrontent : invasion arabo-musulmane en Espagne et dans le sud de la France, plus tard croisades chrétiennes. »

¹⁵³ *Ibid.*, p. 12 « 496 (?) : conversion de Clovis au christianisme ; 622 : hégire, début du calendrier musulman ; Mohammed (Mahomet en écriture occidentale) quitte La Mecque pour Médine ; 800 : Charlemagne est sacré empereur à Rome ; 1099 : prise de Jérusalem, première croisade. »

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 12 et 13 : « La conversion de Clovis leur fournit [aux Francs] l'appui de l'Église et facilite leur tâche ; L'Europe des abbayes et des cathédrales : la religion chrétienne s'étend à toute l'Europe et imprègne l'ensemble des activités ; [...] En Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une

à retenir¹⁵⁵ ; dans les *Personnages et groupes significatifs*¹⁵⁶ ; dans les *Sources et documents à utiliser*¹⁵⁷ ; ou encore dans la partie *Pour aller plus loin*¹⁵⁸).

S'agissant de la période « Du début des Temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) », celle-ci, en plus de continuer à évoquer les trois grandes religions monothéistes précédemment exposées, offre une place de choix à la Réforme et au sens renouvelé des religions à la faveur des Lumières (dans les *Repères chronologiques*¹⁵⁹ et les *Points forts*¹⁶⁰ notamment).

Dans la partie sur le « XIXème siècle (1815-1914) », une seule mention manifeste apparaît dans les *Personnages et groupes significatifs* : « les indigènes musulmans en Algérie »¹⁶¹.

nouvelle religion, l'islam: conflits mais aussi échanges entre chrétiens et musulmans. Une nouvelle religion, l'islam, s'installe à l'est et au sud de la Méditerranée et fait éclore une brillante civilisation qui s'étend même pendant tout le Moyen Âge sur une partie de l'Espagne (...) La Méditerranée devient lieu de conflits entre musulmans et chrétiens, notamment autour des Lieux saints de Jérusalem (croisades). Mais, elle reste aussi un lieu d'échanges des produits et des idées ; les Arabes inventent l'algèbre et transmettent aux Européens la médecine et la philosophie grecques. »

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 13 : « Église, abbaye, cathédrale, pèlerin, chrétienté, croisade, islam, mosquée ».

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 13 : « Clovis, Charlemagne, Louis IX (Saint Louis), Jeanne d'Arc [...] les pèlerins ».

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 13 : « Une cathédrale ou une abbaye, une mosquée ou un palais arabe ; Un itinéraire de pèlerinage (Saint Jacques de Compostelle) ».

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 13

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 13 : « 1492: [...] Juifs et musulmans sont expulsés d'Espagne; 1543 : le Polonais Copernic affirme que la Terre tourne autour du Soleil; 1598 : Henri IV met fin aux guerres de religion en accordant aux protestants l'Édit de Nantes, qui tolère leur présence en France à côté des catholiques ; 1688 : la « glorieuse révolution » anglaise garantit des libertés individuelles et limite l'influence du pouvoir royal contrôlé par le Parlement ; 1789 : début de la Révolution française : *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*; 1792: Première République; 1804 : Napoléon sacré empereur à Notre-Dame de Paris. Code civil. »

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 13 : « Des raisons religieuses et économiques, dès la fin du XVe siècle, conduisent les Européens à explorer les mers du globe, à découvrir les Amériques et à dominer une grande partie de la planète. [...] Une autre vision du monde, artistique, religieuse, scientifique et technique [...] Une nouvelle religion chrétienne apparaît, le protestantisme, fondée sur un rapport direct entre l'homme et Dieu et le rejet de la papauté. Dans le royaume de France, les catholiques, largement majoritaires, s'affrontent aux protestants dont la religion est reconnue à la fin du XVIe siècle par l'Édit de Nantes, puis interdite un siècle après. L'affirmation de Copernic, au XVIe siècle, renverse les idées courantes. C'est le point de départ d'une vision scientifique du monde qui va se développer avec le raisonnement initié par Galilée [...] Tout au long du XVIIIe siècle, montent une aspiration à la liberté, symbolisée par les combats de Voltaire pour la tolérance, et un certain désir d'égalité des droits. Le phénomène dépasse la France, il concerne [...] La Révolution française en est l'aboutissement et marque la fin de la "monarchie absolue d'Ancien Régime". *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* en est le texte fondamental, mais ne doit pas faire oublier la Terreur, exemple, parmi d'autres, de la contradiction entre les principes et la réalité. »

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 16.

Enfin, dans la sixième et dernière période, « le XXème siècle et le monde actuel » : il est tout d'abord fait mention explicite du judaïsme dans le cadre de la Shoah¹⁶², puis dans les *Personnages et groupes significatifs* apparaissent, entre autres, Gandhi et Martin Luther King, dont on imagine qu'il serait incomplet de les présenter aux élèves sans évoquer la dimension religieuse de leur engagement politique et social.

2) Les évocations implicites du religieux ou des religions se trouvent également dans le programme d'histoire et ses documents d'application ainsi que dans le programme d'éducation civique. Ainsi, dans le programme d'histoire, nous trouvons dans la partie définissant les objectifs pour l'enseignement de l'histoire :

« L'élève doit déjà être capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette "connaissance par traces" [...]. Le maître prépare l'élève [...] en lui montrant que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires en l'initiant à une première forme d'esprit critique. »¹⁶³

Nous sommes tentée d'interpréter cette phrase comme une préfiguration de l'incitation à l'apprentissage de la différenciation entre le champ du savoir et du croire, qui sera officiellement inscrite dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006.

Dans *les points forts* de la Préhistoire¹⁶⁴ et dans les documents d'application du programme d'histoire pour cette même période¹⁶⁵, on trouve un soin particulier à évoquer « l'élaboration d'un univers symbolique » à cette époque. En revanche, une seule référence implicite aux « faits religieux » dans le programme d'éducation civique pourrait être identifiée dans l'emploi de l'expression « différences culturelles », au sujet de laquelle il faut néanmoins préciser qu'elle n'est à aucun moment définie dans ces textes.

¹⁶² *Ibid.*, p. 16.

¹⁶³ Ministère de l'Éducation nationale, « programme d'histoire du cycle 3 », in *Bulletin Officiel* n°1, 14 février 2002, p.78.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 79.

¹⁶⁵ Ministère de l'Éducation nationale, « Documents d'application du programme d'histoire » CNDP, 2002, p. 10 : « L'élaboration d'un univers symbolique : l'apparition de l'art autour de la représentation de l'homme et de l'animal. Composés de signes géométriques, de personnages humains et surtout d'une grande variété d'animaux, les gravures, les dessins et les peintures sont les premiers témoignages d'un monde symbolique et de croyances religieuses. »

Les religions (leur apparition, leurs évolutions, leurs liens avec le contexte politique et social dans lequel elles existent) constituent donc bien une thématique centrale du programme d'histoire de l'école élémentaire.

Cela ne doit pas occulter trois difficultés majeures, étroitement liées, qui sont relevées par Martine Safra. En effet, elle constate que malgré « la présence du fait religieux » dans les programmes, les professeurs des écoles ne s'en emparent pas véritablement, parce que leur culture professionnelle – héritée et actuelle – est encore marquée par une représentation de la laïcité scolaire comme étant synonyme d'un devoir de silence s'agissant des religions et des convictions à l'école - dans la vie scolaire comme dans les enseignements. Enfin, elle souligne leur peur ou leur gêne à aborder ces sujets, car ils redoutent d'heurter les convictions de leurs élèves et de leurs familles et qu'ils n'ont pas été formés à l'interdisciplinarité qu'implique cet enseignement¹⁶⁶.

Cela reviendrait-il à dire que les professeurs des écoles ne prennent pas en charge le programme d'histoire, dont nous avons vu qu'il accorde une place centrale à l'histoire des religions ? Il nous semble que tel n'est pas le propos de cet inspectrice générale. Concernant l'enseignement de l'histoire, elle n'adopte pas le point de vue choisi pour le reste de son intervention, que nous avons ici rapportée *quasi* intégralement, et qui consiste à relever un écart entre le prescrit et les pratiques, pour expliquer l'ineffectivité de l'enseignement des faits religieux par leur culture professionnelle : réticence à parler du religieux qui irait à l'encontre de la laïcité et incompétence disciplinaire qui a pour corollaire ou avatar la difficulté à se saisir de l'interdisciplinarité, et cela malgré leur polyvalence. Que comprendre

¹⁶⁶ Intervention de Martine Safra, inspectrice générale du groupe enseignement primaire lors de la table ronde « L'enseignement du fait religieux à l'école » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018] : « En tout état de cause, le fait religieux n'est pas absent des intentions de l'école. Il éclaire et donne sens à un certain nombre d'éléments présents dans les programmes. Pour autant, nous demeurons assez en retrait, pour diverses raisons. D'abord, nos maîtres sont largement les héritiers des hussards noirs de la République, c'est-à-dire les héritiers de cette école qui s'est construite dans le cœur du combat républicain. Il est très certainement difficile à nombre d'entre eux de penser qu'ils ne trahiraient pas la laïcité de l'école en donnant sens au fait religieux. Ensuite, et peut-être surtout, est perceptible la crainte de blesser des enfants qui sont pour les uns non-croyants, pour d'autres de tradition chrétienne ou israélite, pour d'autres encore de tradition musulmane. Il ne faut pas non plus oublier que les enseignants du premier degré sont polyvalents, c'est-à-dire que fort peu d'entre eux ont reçu une formation initiale les mettant en situation d'analyser aisément le fait religieux et donc de l'intégrer naturellement à leur enseignement. La diversité des élèves qu'ils ont devant eux, en même temps que leur propre difficulté à analyser le fait religieux place les maîtres dans une certaine insécurité. »

de cette intervention qui en somme nous dit : les faits religieux existent dans les prescriptions, en attestent les programmes d'histoire du cycle 3, mais ils n'existent pas dans les pratiques ? Il nous semble que cela revient à dire, précisément, que l'enseignement des faits religieux, tel qu'il est promu dans ce séminaire de formation, n'existe pas : ni dans les programmes ni dans les pratiques, car dans les programmes, il demeure presque¹⁶⁷ uniquement disciplinaire, *via* l'enseignement de l'histoire, et dans les pratiques, l'interdisciplinarité n'est pas encore un élément de la culture professionnelle des professeurs des écoles.

D'ailleurs, lors de ce séminaire national, Dominique Borne, historien de formation, qui est alors doyen de l'Inspection générale, et qui sera directeur de l'IESR de 2005 à 2013, insiste sur les limites d'aborder l'histoire des religions uniquement en histoire ; il souligne ensuite que la culture scolaire professionnelle qui caractérise les enseignants évolue en faveur d'une prise en charge croissante d'un enseignement des faits religieux interdisciplinaire :

« L'histoire et la géographie disposent d'un avantage d'antériorité sur un grand nombre de disciplines en matière d'étude du fait religieux. [...] Mais étudier le fait religieux en histoire n'est pas une nouveauté. Depuis qu'il y a des programmes d'histoire, ils abordent nécessairement le religieux. Le religieux, le fait religieux est, c'est une évidence, une composante naturelle de l'histoire. [...] Cette inscription dans les programmes ne doit pas occulter les réels problèmes. D'abord, à mesure que l'on avance dans l'histoire, et sans doute parce que nous sommes les enfants des Lumières et de Jules Ferry, nous parlons de moins en moins du religieux¹⁶⁸. Le religieux est évoqué pour l'Antiquité, la naissance du christianisme et de l'islam. Il est encore très présent à l'époque médiévale, et lors de la Réforme. Mais ensuite ? Tout se passe comme si nous ne savions plus comment en parler. Il y a là un problème de fond. Second problème de même origine sans doute mais dont les manifestations sont autres : comment faisons-nous dans les classes pour évoquer le choc entre le patrimonial et l'actuel ? [...] Les enseignants avaient étudié à l'université de 5 à 10 % de ce qu'ils devaient enseigner. [...] J'estime que, pour être acceptée, l'autorité du maître - Régis Debray parlait de

¹⁶⁷ Précisons néanmoins que les programmes d'histoire de 2002 invitent explicitement et régulièrement les professeurs à travailler l'interdisciplinarité, notamment en travaillant sur un thème ou une œuvre, en croisant les approches disciplinaires de l'histoire, du français, de l'éducation artistique et en vue de contribuer, ce faisant, à l'éducation civique. La complexité de la définition du travail demandé aux professeurs des écoles, qui doit à la fois être inscrit dans « des approches disciplinaires renforcées » et dans la mise en œuvre de l'interdisciplinarité, explique probablement leur difficulté supplémentaire à se représenter et à se projeter enseignant les faits religieux.

¹⁶⁸ Signalons ici que dans les programmes et les documents d'application de 2002, que nous avons étudiés, le terme de « laïcité » n'apparaît qu'une seule fois, dans celui d'histoire, et sous sa forme substantivée dans les « Repères chronologiques du XIX^{ème} siècle (1815-1914): la création de l'école gratuite, laïque et obligatoire », Documents d'application des programmes d'histoire, CNDP, 2002 p. 15. La loi de séparation des Églises et de l'État de 1905) n'est pas mentionnée. Par ailleurs, Le programme d'éducation civique ne mentionne pas la laïcité.

l'autonomie du professeur - doit reposer sur la connaissance et sur la sûreté de ses connaissances. [...] Mais ne soyons pas pessimistes, l'évolution est positive. Il y a dix ans, beaucoup de professeurs d'histoire ne voulaient pas parler du christianisme : un professeur qui faisait visiter une église ne disait rien du christianisme, alors que le même professeur parlait de l'islam lors de la visite d'une mosquée, ou du judaïsme lors de la visite d'une synagogue. Les pratiques bougent, sans doute parce que les jeunes enseignants n'ont pas, avec le religieux, le même rapport que leurs aînés. »¹⁶⁹

b. L'analyse critique des savoirs intermédiaires

Un dernier élément mérite d'être relevé dans l'intervention de l'Inspectrice générale du groupe enseignement primaire, ainsi que dans le discours de clôture de Dominique Borne, car il caractérise, tout à la fois, une carence et une aporie qui traversent l'histoire de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit, d'une part, de la qualité relative ou de l'inadaptation des savoirs intermédiaires¹⁷⁰ (manuels scolaires et outils pédagogiques) et, d'autre part, de la doctrine de l'État en matière de non ingérence dans les productions scolaires proposées par des structures privées. En effet, dans l'analyse qu'elle propose pour expliquer l'écart entre le prescrit et les pratiques de classe concernant le cycle 3, Martine Safra met en évidence que les manuels scolaires d'histoire ne parviennent pas à présenter de façon satisfaisante « la singularité du fait religieux », notamment pour ce qui a trait à la présentation du christianisme, soit qu'ils n'évoquent pas certains événements fondateurs comme son apparition, soit qu'ils n'en présentent pas les significations sous l'angle de l'histoire des croyances, des idées et des dogmes, ou encore qu'ils opèrent une indifférenciation entre les religions.¹⁷¹ Il nous semble que cette critique est double : non

¹⁶⁹ Intervention de Dominique Borne, doyen de l'Inspection générale lors de la table ronde « L'enseignement du fait religieux à l'école » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018].

¹⁷⁰ Nous empruntons, ici la grille d'analyse proposée par Alain Legardez sur l'enseignement des questions socialement vives à l'école, in *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*, *op. cit.*, p. 20.

¹⁷¹ Intervention de Martine Safra, inspectrice générale du groupe enseignement primaire lors de la table ronde « L'enseignement du fait religieux à l'école » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018] : « Si nous nous intéressons à l'histoire au cycle III, le traitement opéré par les manuels mérite attention. Prenons, à titre d'exemple, le chapitre sur la christianisation. L'aspect mis en valeur est l'expansion du christianisme. Nous y lisons que " dans les villes de la Gaule romaine, une nouvelle religion se répand, le christianisme ". Ensuite, on évoque les persécutions, le passage du christianisme au rang de religion officielle, puis la Chrétienté d'Orient, le baptême de Clovis. À aucun moment, il n'est fait allusion aux fondements du christianisme ni aux nouveautés qu'il apporte dans

seulement elle souligne que ces savoirs intermédiaires présentent des faiblesses dans l'approche proprement disciplinaire de l'histoire des religions, et invite dès lors les historiens travaillant à la transposition en savoirs scolaires pour le cycle 3 à améliorer leur présentation de l'histoire de l'apparition et du développement des différentes religions, en accordant une place plus grande à l'histoire des croyances et de leurs significations ; mais elle implique aussi le développement de savoirs intermédiaires qui permettraient aux professeurs des écoles d'aborder l'actualité des faits religieux dans une approche interdisciplinaire. Lors des échanges de cette table ronde, Dominique Borne s'interroge alors sur le bien fondé de la doctrine du ministère de l'Éducation nationale, voulant que ce dernier ne contrôle pas plus avant les contenus des savoirs scolaires : « Je me permets de poser une question, souvent évoquée : le ministère n'a aucun droit de regard sur les manuels, est-ce normal ? »¹⁷²

Si Martine Safra évoque spécifiquement le traitement du christianisme et, dans une moindre mesure, du judaïsme, dans les manuels scolaires d'histoire du cycle 3, la question du traitement de l'islam est également soulevée lors de cette table ronde. Elle ne porte certes pas directement sur l'école élémentaire, mais il nous semble qu'elle la concerne, dans la mesure où la critique formulée par Jacqueline Chabbi, spécialiste de l'histoire critique des origines de l'islam, s'applique également aux savoirs intermédiaires conçus ou mobilisés par certains professeurs des écoles qui nous ont ouvert les portes de leurs classes pour que nous observions leur pratiques de l'enseignement des faits religieux¹⁷³ :

« Vous avez dit tout à l'heure que l'islam était depuis toujours dans les manuels. Mais l'on peut s'interroger : quel islam ? [...] Les manuels sont axés sur les cinq piliers de l'islam, comme si

l'histoire des religions. Un autre manuel nous fait entrer dans une approche du dogme, qui n'est cependant pas théorique, mais prend appui sur des documents iconographiques. [...] On a donc là deux choix éditoriaux très différents. Le premier présente les phénomènes dans leur succession, mais n'en fait pas apparaître la signification. Le second, plus complexe, a la sagesse d'éviter une entrée trop théorique, mais ébauche néanmoins la signification du christianisme et peut permettre à l'enseignant une toute première approche de l'importance historique de la naissance du christianisme. Ailleurs, l'histoire des croyances est explicite, mais sans que la présentation permette de faire la différence entre, d'une part, le mythe antique ou les croyances religieuses hébraïques ou paléochrétiennes et, d'autre part, un événement historique aux conséquences politiques majeures, comme le baptême de Clovis. Tout est ainsi mis sur le même plan et l'on peine à distinguer les éléments qui traduisent la singularité du fait religieux. »

¹⁷² Intervention de Dominique Borne, « L'enseignement du fait religieux à l'école », *op. cit.*

¹⁷³ Nous pensons, ici, notamment aux 4 émissions « *C'est pas sorcier* » sur les trois religions monothéistes, dont nous analyserons les contenus et l'utilisation dans la deuxième partie de ce travail.

le “ Je vous salue Marie ” et le “ Notre père ” constituaient la référence pour le christianisme. Ceci me semble intolérable. »¹⁷⁴

Nous avons étudié en détail - bien que non exhaustivement - ce premier séminaire national de formation sur l'enseignement du fait religieux car il constitue une étape fondatrice de cette politique publique. D'une part, parce qu'il consacre le passage de l'histoire des religions à l'enseignement des faits religieux. D'autre part, parce que malgré sa focalisation sur l'enseignement secondaire, un intérêt est porté à sa place à l'école élémentaire. Enfin, plusieurs interventions de personnalités politiques et d'universitaires attestent d'un souhait d'élargir sa finalité patrimoniale à une finalité citoyenne, non seulement en soulignant que l'enseignement des faits religieux constitue bien un objet d'enseignement conforme à la laïcité de l'école, mais aussi en ce qu'il préfigure l'avènement d'une autre politique publique d'enseignement, qui y est étroitement liée, l'éducation à la laïcité, comme en atteste l'allocution de clôture de Dominique Borne :

« Saluons ce paradoxe d'aujourd'hui : l'enseignement du fait religieux donne corps à un printemps de la laïcité. [...] Si la démarche est donc clairement orientée, il reste néanmoins de nombreuses difficultés pédagogiques. [...] Pour installer cet enseignement, une seule discipline ne peut suffire. [...] L'approche patrimoniale du religieux est une démarche d'évidence. [...] L'approche exclusivement patrimoniale est dangereuse : elle risque d'évacuer le fait religieux du présent, de le considérer exclusivement comme un nostalgique élément de “ ce monde que nous avons perdu ”. L'étude du religieux, on le constate, débouche naturellement sur tous les problèmes d'aujourd'hui. Il n'apporte à ces problèmes aucune réponse globale. [...] Il s'inscrit ainsi dans un contexte de maturité de la laïcité. »¹⁷⁵

¹⁷⁴ Jacqueline Chabbi, lors des échanges avec la salle dans le cadre de la table ronde « L'enseignement du fait religieux à l'école » dans le séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, du 5 au 7 novembre, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html> [page consultée le 26 juillet 2018]. Cette remarque est toujours d'actualité, plus d'une dizaine d'années après, puisqu'en janvier 2018, lors de son audition devant la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, la présidente du Conseil supérieur des programmes, Souad Ayada, affirmait à propos de l'enseignement sur l'islam : « C'est un enseignement qui ne respecte pas les règles de l'histoire critique, les règles de contextualisation. C'est un enseignement dogmatique. On présente le prophète de l'islam, sans mettre en perspective le contexte socio-culturel auquel il appartient. C'est un enseignement qui sacralise, c'est un enseignement qui dans les manuels scolaires ne semble pas servir des fins de connaissance historique. C'est un enseignement qui vise à apaiser, flatter - pardonnez-moi je parle assez directement - à soutenir des choses qui relèvent du vivre ensemble mais qui n'est pas articulé au souci de vérité. Donc vous voyez, je vois quelques difficultés. Il faut en faire un enseignement qui obéit à toutes les règles de l'histoire critique. »

¹⁷⁵ Intervention de Dominique Borne, séminaire national sur « L'enseignement du fait religieux à l'école », *op. cit.*

C – L’inscription des « faits religieux » dans les instructions officielles

En décembre 2003, deux rapports sont remis au Président de la République, Jacques Chirac, qui donneront lieu à l’adoption de la loi du 14 mars 2004 interdisant le port de tenues et de signes religieux ostensibles dans les écoles, collèges et lycées publics : celui de la mission d’information parlementaire sur la question des signes religieux à l’école¹⁷⁶ qui avait été confiée à Jean-Louis Debré, alors président de l’Assemblée nationale, ainsi que le rapport de Bernard Stasi, alors médiateur de la République, et qui fait suite à la mission de réflexion sur l’actualité du principe de laïcité¹⁷⁷ que lui avait confiée Jacques Chirac. Philippe Portier souligne que le rapport Stasi, qui a inspiré l’adoption de la loi du 15 mars 2004, est plus libéral que le rapport Debré, qui étendait la proscription des manifestations d’appartenances religieuses aux écoles privées sous contrat et rappelle que :

« La question du port de signes religieux à l’école publique était pendante depuis une quinzaine d’années. Elle va trouver ici une solution restrictive : les signes religieux “ostensibles” – *l’expression qui renvoie à ce que le récepteur du signe estime percevoir*, englobe une réalité plus large que le mot “ostentatoire” employé auparavant notamment dans la jurisprudence administrative, qui se réfère, quant à lui, à *ce que le porteur du signe entend manifester* – devront être bannis de l’espace d’enseignement. »¹⁷⁸

Si le rapport Stasi s’intéresse aux objectifs et aux instruments de la politique de laïcité dans tous les secteurs de la vie publique, *via* une série d’auditions d’acteurs politiques, administratifs, religieux et associatifs, il concerne principalement l’institution scolaire. Il ne s’agit pas ici, d’en étudier exhaustivement le contenu, mais simplement de souligner qu’une sous-section du rapport intitulée « Enseigner le fait religieux à l’école » est intégralement consacrée à sa promotion, qui est par ailleurs, reprise dans sa conclusion :

« L’enseignement des religions, ailleurs que dans les départements concordataires, n’a pas à être proposé dans le cadre du service public laïque de l’éducation. En revanche, de nombreuses raisons militent en faveur d’une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation, comme ont pu le développer le recteur Joutard dès 1989 et le philosophe Régis Debray très récemment. Une meilleure compréhension mutuelle des différentes cultures et traditions de pensées religieuses est aujourd’hui essentielle. Les programmes scolaires ont été

¹⁷⁶ Créée par la Conférence des présidents de l’Assemblée nationale le 27 mai 2003 et installée le 4 juin 2003.

¹⁷⁷ Qui lui avait été commandée en juillet 2003.

¹⁷⁸ Philippe Portier, *L’État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, *op. cit.*, p. 264- 265.

revenus ces dernières années, afin de mieux intégrer l'étude du fait religieux dans les enseignements de français et d'histoire, ce dont la commission se félicite. Elle ne croit pas en l'hypothèse d'une nouvelle matière à part entière, mais parie sur le développement d'une approche transversale des phénomènes religieux, au moyen notamment des nouvelles pédagogies interdisciplinaires. L'occasion d'affirmer une laïcité active développant la connaissance raisonnée et l'approche critique des textes doit être saisie. »¹⁷⁹

En effet, outre la recommandation en faveur de l'adoption d'une loi pour l'école¹⁸⁰, le rapport Stasi met en évidence l'importance d'« un rappel des obligations auxquelles les administrations sont assujetties »¹⁸¹, au sein duquel figurent, notamment, trois éléments qui intéressent directement notre étude :

« Faire de la laïcité un thème majeur de l'instruction civique, à l'occasion notamment d'une "journée de Marianne" »¹⁸² ; Mieux assurer l'enseignement du fait religieux¹⁸³ ; Adopter solennellement une Charte de la laïcité¹⁸⁴ qui serait remise à différentes occasions : [...] la rentrée des classes [...] La commission préconise qu'elle soit aussi affichée dans les lieux publics concernés. »¹⁸⁵

¹⁷⁹ *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* remis le 11 décembre 2003 au Président de la République, « Enseigner le fait religieux à l'école », p. 63.

¹⁸⁰ « Conclusion » du *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* remis le 11 décembre 2003 au Président de la République, p.68.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 66.

¹⁸² On peut y voir la préfiguration de la « Journée de la laïcité à l'école » instituée par la circulaire n°2014-158, le 25 novembre 2014, une commémoration annuelle de l'anniversaire de la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État.

¹⁸³ Cette recommandation, qui figure dans les conclusions du rapport, est également présente dans le chapitre intitulé « De l'égalité juridique vers l'égalité pratique : quelques progrès » (p.38), les auteurs évoquent les adaptations de « la pratique de la laïcité » face « à la nouvelle diversité spirituelle et religieuse ». Et dans une sous-section de ce chapitre, intitulée « Mieux prendre en compte toutes les convictions spirituelles ou religieuses », l'enseignement des faits religieux est convoqué comme une des réponses apportées par l'État aux exigences de cette société française à la pluralité grandissante : « La laïcité est une pratique vivante. [...] Il y a quinze ans, l'essentiel des revendications portait sur la création de nouveaux lieux de culte, mosquées, synagogues ou pagodes. Aujourd'hui, elles s'étendent à d'autres domaines : aménagement des menus de la restauration collective, respect des exigences liées aux principales fêtes religieuses, ou enseignement du fait religieux. »

¹⁸⁴ On peut y voir la préfiguration de la « Charte de la laïcité à l'école » publiée au *Bulletin Officiel* le 12 septembre 2013, accompagnée par la circulaire n°2013-144, qui la présente. Ce sera à partir de la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » lancée le 22 janvier 2015 que cette charte devra figurer dans le règlement intérieur de l'école et être signée par les parents d'élèves.

¹⁸⁵ « Conclusion » du *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* remis le 11 décembre 2003 au Président de la République, p. 66 et 67.

Si ce rapport n'a pas de valeur juridique, nous avons vu qu'il promeut l'enseignement des faits religieux¹⁸⁶ en le présentant comme le signe d'« une pratique vivante de la laïcité »¹⁸⁷ et qu'il donnera lieu à l'adoption de la loi du 15 mars 2004 qui tout à la fois neutralise la visibilité du religieux dans l'espace scolaire public et réaffirme dans le même temps l'importance de l'enseignement des faits religieux, notamment au travers de la circulaire d'application qui l'accompagne.

1. La loi du 15 mars 2004 et sa circulaire d'application : neutralisation de la visibilité du religieux et réaffirmation de l'importance de l'enseignement des faits religieux

Cette loi - encadrant en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics¹⁸⁸ - dans son effort affiché de lutter contre le prosélytisme religieux¹⁸⁹ et contre les revendications

¹⁸⁶ Notons néanmoins qu'il n'évoque cet enseignement que pour le secondaire, sauf à lire dans la dernière partie de l'extrait qui suit une référence implicite à l'inscription de l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* remis le 11 décembre 2003 au Président de la République, p.39 : « Enfin, l'enseignement du fait religieux, comme de l'ensemble des humanités, n'est pas absent des apprentissages scolaires selon les nouvelles orientations des programmes de français et d'histoire, pour les classes de 6^e, 5^e, 2^{de} et 1^{re}. Il faut par ailleurs rappeler que, depuis la III^{ème} République, les grandes questions relatives aux religions antiques, médiévales et modernes ont toujours figuré dans les programmes. »

¹⁸⁷ Dans une sous-section du rapport, intitulée « Réapprendre la laïcité », il nous semble pouvoir déceler une préfiguration de l'enseignement des faits religieux comme une composante d'une éducation à la laïcité, dont atteste également la proposition concernant l'institution de deux modules de formations sur ces thèmes - qui reprennent les propositions du rapport de Régis Debray et ne seront pas effectivement mis en œuvre, du moins systématiquement à l'échelle nationale -, *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* remis le 11 décembre 2003 au Président de la République, p.51 : « Le premier lieu d'apprentissage des valeurs républicaines est et doit rester l'école : enseignants comme élèves gagneront à approfondir le principe de laïcité. La commission se félicite de la création, dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), de deux modules d'enseignement, l'un sur la philosophie de la laïcité et les valeurs de la République, l'autre sur l'enseignement du fait religieux et la déontologie laïque. Ces modules doivent être généralisés. [...] En tant que principe fondateur de l'école, la laïcité est un thème majeur de l'éducation. »

¹⁸⁸ Loi n°2004-228 publiée au Journal Officiel n°65 du 17 mars 2004.

¹⁸⁹ La loi du 15 mars 2004 ne reprend pas à son compte l'interdiction des tenues ou signes manifestant une appartenance politique - proposée par la commission Stasi -, et ce faisant marque bien sa volonté de lutter non pas contre le prosélytisme en général, mais bien contre la visibilité du religieux en particulier. Notons néanmoins que le prosélytisme en matière politique est déjà encadré à l'école par une circulaire de Jean Zay, du 31 décembre 1936, sur l'absence d'agitation politique dans les établissements scolaires. Sur ce point, voir l'article d'Olivier Loubes, « L'interdiction des propagandes politique et confessionnelle dans les établissements scolaires. Deux circulaires de Jean Zay en 1936 et 1937 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 81, no. 1, 2004, pp. 131-136.

communautaires *via* la neutralisation de la visibilité du religieux dans l'espace scolaire, a suscité de nombreuses réactions et polémiques. Certains commentateurs y ont vu une instrumentalisation voire une déformation de la laïcité. Il ne s'agit pas de revenir sur les termes de la discussion ici, mais de souligner que cette loi a conduit à de nombreuses confusions parmi le grand public et au sein du corps enseignant. En ce sens, nous rejoignons l'analyse de Mireille Estivalèzes qui suggère que les débats autour de cette loi et plus largement autour du port du voile islamique ont freiné le dynamisme de l'enseignement des faits religieux¹⁹⁰. En effet, certains y ont lu l'interdiction de parler de religion à l'école - dans la vie scolaire comme dans les enseignements.

Néanmoins, on pourrait regretter qu'elle ait largement éclipsé sa circulaire d'application, du 18 mai 2004¹⁹¹, qui promeut parallèlement à l'application de la loi, la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux :

« Parce que l'intolérance et les préjugés se nourrissent de l'ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque y compris en matière de religion. À cet égard, les enseignements dispensés peuvent tous contribuer à consolider les assises d'une telle connaissance. De même, les activités de "vivre ensemble" à l'école primaire, l'éducation civique au collège ou l'éducation civique, juridique et sociale au lycée constituent des moments privilégiés pour faire progresser la tolérance et le respect de l'autre. Plus spécifiquement, les faits religieux, notamment quand ils sont des éléments explicites des programmes, comme c'est le cas en français et en histoire, doivent être utilisés au mieux dans les enseignements pour apporter aux élèves les éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain. »¹⁹²

Le ministre de l'Éducation nationale en poste lors de l'adoption de la loi de 2004 était Luc Ferry, dont nous avons déjà souligné qu'il était en faveur de l'enseignement des faits religieux. À cet égard, la conclusion du discours qu'il a donné, le 4 février 2004, à l'Assemblée nationale, à l'occasion de l'examen du projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics est significative¹⁹³. En effet, s'il

¹⁹⁰ Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, *op. cit.*, p. 24.

¹⁹¹ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n°2004-084 du 18 mai 2004, publiée au Journal Officiel du 22 mai 2004.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Luc Ferry, discours à l'occasion de l'examen du projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics, le 4 février 2004, à l'Assemblée nationale, p. 10 : « Il est clair qu'il faut développer, comme les nouveaux programmes y invitent, un enseignement, bien évidemment non confessionnel, du fait religieux. Car c'est sans doute seulement grâce à une meilleure connaissance de l'histoire des différentes traditions que l'on pourra redonner à

peut sembler paradoxal, de prime abord, de promouvoir l'adoption d'une loi qui tend à « invisibiliser » le religieux dans l'espace scolaire, tout en réaffirmant la place légitime et essentielle que tient l'enseignement des faits religieux dans les enseignements dispensés à l'école publique, la cohérence réside bien dans la finalité non plus uniquement patrimoniale associée à l'enseignement des faits religieux mais bien dans sa finalité citoyenne, et plus exactement dans sa contribution à une éducation à la laïcité. Celui-ci, comme les autres enseignements scolaires, est le lieu d'un apprentissage et d'un exercice de l'esprit critique présupposant nécessairement que les élèves apprennent à mettre à distance leurs propres convictions comme celles qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne partagent pas¹⁹⁴.

Le statut propre à toute circulaire¹⁹⁵, fait que celle qui accompagne la loi du 15 mars 2004 ne peut à elle seule constituer la traduction juridique de l'obligation d'enseigner les faits religieux, mais cette dernière suivra de près l'adoption de cette loi et la publication de sa circulaire d'accompagnement puisque l'enseignement des faits religieux sera officiellement inscrit dans le socle commun de connaissances et de compétences prévu par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005¹⁹⁶ portée par le ministre de l'Éducation nationale, François Fillon¹⁹⁷.

nos élèves le sens du poids des mots et faire mieux comprendre ce que chaque civilisation, par-delà les liens communautaires sur lesquels elle repose du point de vue religieux, a pu aussi apporter de grandiose à l'histoire commune de l'humanité tout entière. »

¹⁹⁴ Philippe Foray, *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, *op. cit.*, p. 90 : « Le but de l'école publique, précisément en tant qu'elle est laïque, n'est pas de combattre frontalement les convictions des uns et des autres, mais de les respecter. Il réside dans une acquisition d'aptitudes intellectuelles, une transmission de connaissances et une initiation à la réflexion rationnelle, qui doit permettre à chacun de prendre un peu de distance vis-à-vis des convictions qui sont les siennes et à l'arrivée, d'être capable de les assumer, les rejeter ou les modifier un peu plus en connaissance de cause. »

¹⁹⁵ URL : <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/administration/action/voies-moyens-action/qu-est-ce-qu-circulaire.html>, [page consultée le 31 juillet 2018] : « La circulaire est un texte qui permet aux autorités administratives (ministre, recteur, préfet...) d'informer leurs services. Il peut s'agir par exemple de faire passer l'information entre les différents services d'un ministère, ou du ministère vers ses services déconcentrés sur le terrain. Ces circulaires peuvent prendre d'autres noms, par exemple « note de service » ou encore « instruction ». On compte chaque année plus de 10 000 circulaires rédigées au sein des différents ministères. Le plus souvent, la circulaire est prise à l'occasion de la parution d'un texte (loi, décret...) afin de le présenter aux agents qui vont devoir l'appliquer. Mais la circulaire doit se contenter de l'expliquer, et ne peut rien ajouter au texte. »

¹⁹⁶ Loi n°2005-380 publiée au *Journal Officiel* n°96 du 24 avril 2005.

¹⁹⁷ Nommé ministre de l'Éducation nationale le 31 mars 2004.

2. La loi du 23 avril 2005 institue le socle commun et rend obligatoire l'enseignement des faits religieux

L'objectif de la réforme est notamment de présenter un ensemble de connaissances et compétences - le socle commun¹⁹⁸ - dont l'acquisition par tous les enfants serait indispensable à l'issue de la scolarité obligatoire¹⁹⁹. Les programmes et les disciplines scolaires contribuent à l'acquisition de celui-ci. Le texte rattache également les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) aux universités.

Dans le texte de la loi, l'enseignement des faits religieux n'est pas mentionné mais ce dernier sera inscrit dans le socle commun *via* deux domaines : « la culture scientifique et technologique » et « la culture humaniste ». Le contenu du socle commun est précisé le 11 juillet 2006. C'est dans ce texte qu'apparaissent les premières instructions explicites concernant l'enseignement des faits religieux ainsi que la connaissance du principe de laïcité, qui est également mentionnée dans le domaine intitulé « les compétences sociales et civiques »²⁰⁰.

Dans la compétence intitulée « la culture scientifique et technologique », les références à l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, bien qu'elle demeurent implicites, sont évidentes, dans la mesure où certains des attendus présentés concernent une finalité centrale de cet enseignement : l'apprentissage de la différence de nature entre les savoirs et les croyances²⁰¹.

¹⁹⁸ Philippe Foray soutient que la discussion publique sur la culture scolaire commune est récente et émerge au début des années 2000, in *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun, op. cit.*, p. 111 à 124.

¹⁹⁹ Loi n°2005-380 publiée au *Journal Officiel* n°96 du 24 avril 2005 : « Article 9 [...] La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité [...]. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. »

²⁰⁰ Décret n°2006-830, p. 20 à 22, « 6. Les compétences sociales et civiques ».

²⁰¹ Décret n°2006-830, p. 12 à 14 : « Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, celui construit par l'Homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine. Leur étude contribue à faire comprendre aux élèves la **distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part.** [...] L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes : [...] **l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain.** »

Le domaine de « la culture humaniste » consacre, quant à lui, l'inscription explicite et officielle de l'enseignement des faits religieux « dans un esprit de laïcité » (que nous mettons en évidence dans l'extrait suivant) :

« La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir. [...] Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. [...] Les élèves doivent : [...] avoir des repères historiques [sur] les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation **faits** politiques, économiques, sociaux, culturels, **religieux**, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ; être préparés à **partager une culture européenne : par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Iliade et l'Odyssee, récits de la fondation de Rome, la Bible)** ; [...] comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : des droits de l'homme ; de **la diversité des civilisations, des sociétés, des religions** (histoire et aire de diffusion contemporaine) ; **du fait religieux²⁰² en France, en Europe et dans le monde** en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, **des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions** ; La culture humaniste [...] développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. »²⁰³

Le socle commun entre en vigueur à la rentrée scolaire 2007. Il constitue, comme nous l'avons vu, une étape centrale dans l'histoire de l'enseignement des faits religieux et atteste une fois encore de l'engagement continu du politique dans la promotion de celui-ci. Ainsi, dans sa « Lettre aux éducateurs », le Président de la République Nicolas Sarkozy, récemment élu²⁰⁴, dont il ne s'agit pas, ici, de faire une analyse exhaustive tant les sujets qu'elle aborde sont nombreux, insiste sur trois éléments qui sont directement liés à notre objet d'étude : la légitimation du nouveau socle commun, la promotion de l'enseignement des faits religieux et de l'interdisciplinarité.

²⁰² Notons que la recommandation formulée par l'IESR d'employer l'expression au pluriel, n'est pas encore inscrite dans la culture politique et scolaire.

²⁰³ Décret n°2006-830, « 5. La culture humaniste », p. 17 à 19.

²⁰⁴ Nicolas Sarkozy est élu Président de la République le 6 mai 2007 et Xavier Darcos est nommé ministre de l'Éducation nationale le 18 mai 2007.

D'une part, dans cette lettre, le Président de la République entend apporter son soutien au nouveau socle commun et répondre aux critiques qu'il a suscitées dans une partie du monde scolaire et dans la société plus largement, qui y ont vu le risque d'un appauvrissement excessif des savoirs, de leur réduction à des contenus minimums voire minimalistes :

« Je saisis l'occasion de cette rentrée scolaire, la première depuis que j'ai été élu Président de la République, pour vous écrire. [...] La culture commune qui se transmettait de génération en génération tout en s'enrichissant de l'apport de chacune d'entre elles s'est effritée au point qu'il est plus difficile de se parler et de se comprendre. [...] Le but n'est ni de se contenter d'un minimum fixé à l'avance, ni de submerger l'enfant sous un flot de connaissances trop nombreuses pour qu'il soit en mesure d'en maîtriser aucune. Le but c'est de s'efforcer de donner à chacun le maximum d'instruction qu'il peut recevoir en poussant chez lui le plus loin possible son goût d'apprendre, sa curiosité, son ouverture d'esprit, son sens de l'effort. L'estime de soi doit être le principal ressort de cette éducation. »²⁰⁵

D'autre part, il consacre un passage conséquent de sa lettre à la promotion de l'enseignement des faits religieux, qu'il présente comme un moyen de l'éducation au respect et à la tolérance, et dont il tient à souligner qu'il est conforme à la laïcité de l'école. Il précise ce que cet enseignement n'est pas et ne doit pas être : une approche théologique ou un prosélytisme de quelque ordre que ce soit. Il insiste tout à la fois sur la nécessaire reconnaissance de la diversité culturelle dont la pluralité des convictions des élèves est une réalité, et sur l'importance du respect de l'obligation de neutralité par les enseignants :

« Si je veux que l'école, par-dessus tout, demeure laïque, c'est parce que la laïcité est à mes yeux un principe de respect mutuel et parce qu'elle ouvre un espace de dialogue et de paix entre les religions, parce qu'elle est le plus sûr moyen de lutter contre la tentation de l'enfermement religieux. Au risque de la confrontation religieuse qui ouvrirait la voie à un choc des civilisations, qu'avons-nous de mieux à opposer que quelques grandes valeurs universelles et la laïcité ? Pour autant, je suis convaincu qu'il ne faut pas laisser le fait religieux à la porte de l'école. La genèse des grandes religions, leurs visions de l'homme et du monde doivent être étudiées, non, bien sûr, dans un quelconque esprit de prosélytisme, non dans le cadre d'une approche théologique, mais dans celui d'une analyse sociologique, culturelle, historique qui permette de mieux comprendre la nature du fait religieux. Le spirituel, le sacré accompagnent de toute éternité l'aventure humaine. Ils sont aux sources de toutes les civilisations. Et l'on s'ouvre plus facilement aux autres, on dialogue plus facilement avec eux quand on les comprend. »²⁰⁶

²⁰⁵ Le Président de la République, Nicolas Sarkozy, « Lettre aux éducateurs », 4 septembre 2007.

²⁰⁶ *Ibid.*

Sur ce point, ce discours s'inscrit dans la continuité de ceux précédemment tenus par Jacques Chirac et les différents ministres de l'Éducation nationale²⁰⁷, mais nous remarquons une différence notable, qui constitue le troisième élément de cette lettre, signifiant pour notre étude.

Il s'agit de l'implication d'ordre didactique du Président de la République, qui comme en atteste l'extrait précédemment rapporté s'attache à qualifier le type d'analyses souhaitables dans le cadre de cet enseignement et leur complémentarité : « sociologique, culturelle et historique ». Il nous semble que c'est la première fois qu'apparaît dans un discours politique sur cet enseignement l'importance d'une « analyse sociologique ». Si cette expression est équivoque, en ce que la sociologie n'est pas une discipline unifiée et qu'elle est caractérisée par une grande diversité interne, d'objets et de méthodes de recherche, ce choix n'est pas anodin lorsqu'on le replace dans l'histoire de l'élaboration de l'enseignement des faits religieux, dont nous avons vu qu'il continue et continuera d'entretenir une relation privilégiée avec la discipline historique, mais dont la tutelle n'est plus exclusive. Cet engagement didactique se retrouve, enfin, dans la promotion globale de l'interdisciplinarité qui caractérise le choix politique de ne pas créer une discipline spécifique, mais bien de valoriser un enseignement interdisciplinaire des faits religieux²⁰⁸.

Dans ce discours, la promotion de l'enseignement des faits religieux et la transmission de la laïcité - cette fois-ci présentée non plus uniquement comme un principe mais aussi comme « une valeur morale »²⁰⁹ - semblent souhaitées à tous les niveaux de la scolarité. Le premier degré est explicitement convoqué *via* sa distinction d'avec le second degré lorsque le

²⁰⁷ Bien qu'une différence remarquable apparaît en ce qu'il vient non plus seulement mentionner, mais également expliciter l'intérêt citoyen de l'enseignement des faits religieux, notamment à travers l'importance d'un dépassement de ses propres convictions pour connaître, comprendre et ainsi pouvoir dialoguer avec l'autre, de conviction ou religion différente.

²⁰⁸ Le Président de la République, Nicolas Sarkozy, « Lettre aux éducateurs », 4 septembre 2007.

²⁰⁹ Ces usages indifférenciés des termes « principe » et « valeur » sont courants lorsqu'on parle de laïcité. Peut-être sont-ils employés comme synonymes. Il nous semble néanmoins que parler de laïcité comme principe et comme valeur renvoie à deux perspectives différentes. Ainsi, Philippe Foray distingue deux aspects de la laïcité scolaire : d'une part les implications du principe juridique de la laïcité, exigeant la neutralité de l'État en matière de religions et de convictions en vue d'assurer l'exercice de la liberté de conscience dont il est le garant, et d'autre part, le fait que sous un autre aspect, la laïcité constitue un projet de construction du monde commun, voir in *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, op. cit., p. 2.

Président de la République évoque la nécessité que les enseignants prennent en charge l'instruction civique.²¹⁰

Le socle commun confère bien un statut obligatoire à l'enseignement des faits religieux, mais comme il concerne tous les niveaux de la scolarité du premier et du second degré, il ne mentionne pas spécifiquement les contenus de cet enseignement à l'école élémentaire, que les professeurs des écoles sont appelés à prendre en charge, tout à la fois, au sein des programmes disciplinaires – en mettant en évidence les éléments, au sein de chacun d'eux, qui ont trait aux faits religieux –, et de façon interdisciplinaire, à travers des activités spécifiques ou au sein des disciplines, en étudiant des faits religieux par le croisement des apports disciplinaires.

3. Les nouveaux programmes pour l'école primaire (2008)

En septembre 2008, de nouveaux programmes pour l'école primaire, qui introduisent un nouvel enseignement intitulé « instruction civique et morale »²¹¹, entrent en vigueur²¹². Leur préambule présente le socle commun de connaissances et de compétences comme « la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire ». Il nous faut rappeler ici que le socle ne se substitue pas aux programmes scolaires de l'école primaire :

« Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. »²¹³

Les mentions explicites de l'enseignement des faits religieux résident dans trois des sept compétences définies par ce socle que nous avons étudiés précédemment : « la culture scientifique et technologique », « la culture humaniste » et « les compétences sociales et civiques ». Dans les programmes disciplinaires du cycle 3, l'expression « faits religieux »

²¹⁰ Le Président de la République, Nicolas Sarkozy « Lettre aux éducateurs », 4 septembre 2007.

²¹¹ Hormis la référence à « la diversité des cultures », ce programme ne mentionne ni les faits religieux ni la laïcité.

²¹² Ce projet a été porté par le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos et ouvert à une large consultation initiée le 20 février auprès de 380 000 enseignants, de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale et de la commission des affaires culturelles du Sénat. Par ailleurs, une enquête quantitative a été réalisée auprès des parents d'élèves.

²¹³ Décret n°2006-830, p.4.

n'apparaît pas, mais comme dans les programmes de 2002, l'histoire des religions tient une place importante dans les programmes d'histoire. Les contenus des programmes d'histoire-géographie pour le cycle 3 de 2002 et de 2008 sont très proches, même si nous observons quelques différences, que nous mettrons ici en évidence, ayant trait à l'abord des faits religieux et de la laïcité. Globalement, les différences observées tiennent essentiellement au choix d'une formulation plus succincte qu'en 2002. Ainsi, par exemple, dans la partie consacrée à la Préhistoire, tandis que les programmes de 2002 mentionnaient « l'élaboration d'un univers symbolique », ceux de 2008 ne le font pas, gommant une dimension qui permettait d'aborder la primitivité du religieux.

À l'inverse, pour la partie consacrée au Temps modernes, les programmes de 2008 font explicitement référence au protestantisme²¹⁴, contrairement à ceux de 2002. Ceci s'explique peut-être par un découpage différent des périodes historiques. En effet, tandis que les programmes de 2002 étudiaient ensemble²¹⁵ les Temps modernes, la Révolution française et l'époque napoléonienne, ceux de 2008 opèrent un autre découpage : « Les Temps modernes ; La Révolution française et le XIX^{ème} siècle ; Le XX^{ème} siècle et notre époque »²¹⁶. Un tel découpage offre nécessairement une place plus importante à l'étude de la Réforme. Les nouveaux programmes de 2008 accordent une attention plus importante aux périodes plus récente de notre histoire. À titre d'illustration, une inflexion notable concerne la période intitulée « La Révolution française et le XIX^{ème} siècle » qui mentionne deux événements qui ne figuraient pas explicitement dans les programmes de 2002 : « 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire ; 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État. »²¹⁷

Une inflexion significative est celle concernant le programme de 2008, qui reprend à son compte *in extenso* un texte du socle commun concernant la compétence « la culture

²¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « cycle des approfondissements - programme d'histoire-géographie du CE2, du CM1 et du CM2 », in *Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008, URL : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm [page consultée le 1^{er} août 2018] : « La Renaissance : les arts, quelques découvertes scientifiques, catholiques et protestants. »

²¹⁵ Au sein d'une même période intitulée « Du début des Temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne, 1492-1815 ».

²¹⁶ Ministère de l'Éducation nationale, « cycle des approfondissements - programme d'histoire-géographie du CE2, du CM1 et du CM2 », in *Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008, URL : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm [page consultée le 1^{er} août 2018].

²¹⁷ *Ibid.*

scientifique et technologique », pour le programme disciplinaire intitulé « Sciences expérimentales et technologies » :

« Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'Homme, d'agir sur lui, et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine. Leur étude contribue à faire saisir aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. »²¹⁸

Ce choix n'est cependant pas décliné concernant les trois autres compétences du socle commun qui mobilisaient explicitement l'enseignement des faits religieux et l'apprentissage de la laïcité²¹⁹. Ainsi, si les programmes de 2008 listent bien les compétences attendues à la fin du CM2 pour la maîtrise du socle commun dans chacun des sept domaines qu'il distingue, il ne mentionne aucune compétence regardant la connaissance des faits religieux et de la laïcité. Les évolutions en faveur de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, et dans une moindre mesure de la préfiguration d'une éducation à la laïcité, résident donc essentiellement dans l'institution du socle commun de connaissances et de compétences.

4. La création de savoirs intermédiaires pour l'école élémentaire

Il nous faut également évoquer la création en 2008 par l'IESR, en partenariat avec la Documentation française, de savoirs intermédiaires pour les cycles 2 et 3 de l'école élémentaire, avec la création de la collection *Les Récits primordiaux*²²⁰ :

« Chaque ouvrage de cette collection propose, autour d'un thème ou d'un personnage, six récits, ou ensemble de récits, réécrits et adaptés par des spécialistes, universitaires et enseignants, pour être racontés aux enfants [...] Chacun de ces récits est encadré par un préambule qui le replace dans son contexte historique, mentionne ses sources, précise les langues originelles, et par des clés de lectures pour explorer plus avant sa signification et confronter les traditions. [...] En fin d'ouvrage des pistes pédagogiques sont proposées aux enseignants par des enseignants pour exploiter ces récits en classe. »²²¹

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ Cette collection a été conçue à l'initiative de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) (sous la direction de Dominique Borne) en collaboration avec la Documentation française. Elle n'est plus éditée depuis 2013.

²²¹ Extrait de la présentation de la collection *Les Récits primordiaux*, IESR et La Documentation française, p.1, 2008.

Entre 2008 et 2013, dix ouvrages ont vu le jour dans cette collection²²². Cette étape est importante dans le processus d'élaboration de cet enseignement à l'école élémentaire, d'une part parce qu'elle intervient juste après l'édiction de savoirs institutionnels de référence en la matière avec l'entrée en vigueur du socle commun, et d'autre part parce que ces ouvrages constituent des outils pédagogiques qui sont le fruit de la rencontre entre les savoirs savants de références - l'IESR étant une composante de l'EPHE, il commande chaque ouvrage à un ou plusieurs spécialistes universitaires du thème ou du personnage abordé -, et les savoirs intermédiaires, puisqu'il s'agit d'ouvrages de vulgarisation qui proposent des approches pédagogiques conçues « par des enseignants pour des enseignants ». Bien qu'ils ne soient plus édités aujourd'hui, ils constituent un facteur de prise en charge par les professeurs des écoles de l'enseignement des faits religieux, qui continuent de l'utiliser²²³.

Cet intérêt pour l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire se manifeste une nouvelle fois dans le cadre d'un séminaire national de formation « Enseigner les faits religieux dix ans après le rapport Debray »²²⁴, organisé les 20 et 21 mars 2011 par la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc), l'IESR et l'Inspection générale de l'Éducation nationale, notamment au travers de deux interventions : l'allocution d'ouverture par le directeur de la Dgesc, Jean-Michel Blanquer, puis l'intervention de Philippe Claus, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire. Ainsi, tandis que le directeur de la Dgesc rappelle que « depuis 2002, l'enseignement des faits religieux est inscrit au cœur de la polyvalence dans le primaire »²²⁵, Philippe Claus réaffirme

²²² *Récits de création* (Khashayar Azmoudeh, Cécile Becker, Maud Lasseur et al. 2008) ; *Déeses de l'Olympe* (Caroline Plichon, 2009) ; *Abraham* (Laurent Klein, 2009) ; *Ulysse* (Marella Nappi, 2009) ; *Récits de la mort et de l'au-delà* (Marie-Charlotte Arnauld, Maud Lasseur, Évelyne martini et al., 2010) ; *Jésus* (Dominique Borne, Anna Van Den Kerchove, 2010) ; *Muhammad* (Annliese Nef et Vanessa Van Renterghem, 2011) ; *Héraclès* (Caroline Plichon, 2012) ; *Fondation de villes* (Christophe BADEL, 2012) ; *Orphée* (Anne ZALI, 2013).

²²³ Dans la deuxième partie de ce travail nous étudierons l'utilisation par un professeur des écoles de l'ouvrage les *Récits de création* dans une classe de CP-CE1 (cycle 2) sur l'année scolaire 2014-2015. Nombreux sont les travaux de recherche qui ont montré que l'un des facteurs essentiels de l'évolution de la culture professionnelle et des pratiques didactiques des enseignants est la production de manuels scolaires et d'outils pédagogiques.

²²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, séminaire national de formation « Enseigner les faits religieux dix ans après le rapport Debray », les 20 et 21 mars 2011, URL : <http://eduscol.education.fr/cid56291/enseigner-les-faits-religieux-seminaire-2011.html#lien0>, [page consultée le 4 août 2018].

²²⁵ Jean-Michel Blanquer, directeur de la Dgesc, allocution d'ouverture du séminaire national de formation « Enseigner les faits religieux dix ans après le rapport Debray », les 20 et 21 mars 2011, URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/18/3/02-OuvertureMotDgesc_183183.pdf, [page consultée le 4 août 2018].

l'inscription explicite de l'enseignement des faits religieux dans plusieurs compétences du socle commun, faisant de celui-ci un objet d'enseignement dès le plus jeune âge (tous les niveaux de l'école primaire étant alors concernés) et après avoir présenté les approches les plus adaptées, pour ce faire, selon les cycles de l'école primaire (cycle 1, 2 et 3), il insiste sur le rôle de l'inspection générale, de l'administration centrale et des corps intermédiaires pour inciter les professeurs des écoles à s'emparer de cet enseignement et les rassurer :

« Il faut convaincre les enseignants polyvalents d'utiliser au mieux la latitude donnée par les programmes qui globalisent le temps consacré à la culture humaniste pour construire des projets globaux autour de faits religieux. [...] Il convient de souligner qu'à l'école primaire, les liens encore confiants avec les familles facilitent une première approche des faits religieux dans un climat plus apaisé qu'au collège. La découverte de l'altérité prend ici tout son sens. »²²⁶

Nous voyons bien jusqu'ici que la non généralisation et systématisation de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire ne tient plus seulement à un besoin d'orientation politique et institutionnel en la matière – les prescriptions existent et sont réitérées bien que l'accent soit plutôt mis sur le secondaire – mais qu'un travail doit être mené, notamment par les corps intermédiaires, pour « convaincre », comme le dit le doyen Claus, les professeurs des écoles de la nécessité de prendre en charge cet enseignement.

Une autre illustration de l'intérêt pour le premier degré, mais de la part du politique cette fois-ci, est donnée par la circulaire du 25 août 2011²²⁷, dans laquelle le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel²²⁸ évoque brièvement l'enseignement des faits religieux, mais dans le cadre de l'instruction civique et morale, et c'est peut-être là une inflexion nouvelle. Il nous faut néanmoins remarquer que la nature socialement vive²²⁹ de cet enseignement apparaît en ce que la circulaire dit moins ce qu'il devrait être que ce qu'il ne doit pas être :

²²⁶ Philippe Claus, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire, intervention lors de la table ronde « les faits religieux à l'école », dans le séminaire national de formation « Enseigner les faits religieux dix ans après le rapport Debray », les 20 et 21 mars 2011, URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/18/3/02-OuvertureMotDgesco_183183.pdf, [page consultée le 4 août 2018].

²²⁷ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, publiée au Bulletin Officiel n°31 du 1^{er} septembre 2011.

²²⁸ Nommé le 23 juin 2009.

²²⁹ Voir Alain Legardez, « Enseigner des questions socialement vives – Quelques points de repères », in *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*, op. cit., spec. p. 21 s.

« L'instruction civique et morale constitue un enseignement à part entière, comme le prévoient les programmes de l'école primaire²³⁰. [...] Il s'agit avant tout d'aider chaque élève à édifier et renforcer sa conscience morale dans des situations concrètes et en référence aux valeurs communes à tout « honnête homme » [...] Au-delà, au cycle des approfondissements, le maître doit rendre progressivement compréhensibles les grands principes de l'action morale. Dès lors, c'est l'exercice du jugement moral, portant sur le bien et le mal, qu'il s'agit de consolider, par l'examen de situations concrètes et variées qui peuvent être liées à des maximes morales. Sur ces questions, bien évidemment, le professeur ne saurait envisager de se substituer à la famille, encore moins d'imposer ses propres valeurs. Les principes de neutralité et de laïcité s'appliqueront avec vigilance à ce propos, notamment dans les domaines politique et religieux. La connaissance du fait religieux, en particulier, n'implique aucun débat relatif aux obligations religieuses ni aux questions liées à la foi. Aussi, lors de séances pédagogiques, lorsqu'on abordera les jugements moraux, lorsqu'on tentera de se confronter à un dilemme, reviendra-t-il au maître de s'appuyer sur une argumentation rationnelle et une expression aussi respectueuse que possible de la conscience de chacun. Cette attitude, empreinte de sagesse et de prudence, doit, à l'égard de ses élèves, revêtir un caractère d'exemplarité : on sait en effet que, chez l'enfant, les sentiments et les comportements se réfèrent souvent aux exigences du maître. Il revient donc à ce dernier, par sa manière d'être et de s'exprimer, d'exercer en toutes circonstances cette influence formatrice. »²³¹

Par l'idée d'inflexion nouvelle, nous voulons souligner que la mention de l'enseignement des faits religieux dans l'instruction civique et morale constitue une rupture au sein de cette deuxième période (1989-2015) dont nous avons vu que jusque-là les programmes d'éducation civique n'y faisait pas référence, si ce n'est peut-être implicitement par la référence nécessaire à « la diversité culturelle » qui n'était, par ailleurs, pas définie plus précisément. Cependant, cette affirmation du ministre s'inscrit sans nul doute dans la continuité de la III^e République, en faisant largement écho à un fameux passage de *La Lettre de Jules Ferry aux instituteurs* du 27 novembre 1883²³², dans laquelle ce dernier enjoignait déjà les instituteurs à fonder l'instruction morale sur l'apprentissage de préceptes et de maximes morales fondés sur la raison universelle, à ne pas heurter les croyances des familles et, pour se faire, à s'adresser à « l'honnête homme » que mentionne également la circulaire de Luc Chatel.

Enfin, si nous avons montré que l'enseignement des faits religieux constitue une politique publique qui se construit sous le sceau de la continuité et dans une perspective qui tend à lui

²³⁰ Arrêté du 9 juin 2008, *Bulletin officiel* de l'Éducation nationale, hors série n° 3 du 19 juin 2008.

²³¹ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, publiée au Bulletin Officiel n°31 du 1^{er} septembre 2011.

²³² Lettre du ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, en date du 17 novembre 1883, in *Discours et Opinions de Jules Ferry*, publiés avec commentaires et notes de Paul Robiquet, Paris, Armand Colin, 1893, Tome IV, p. 259-67.

conférer une finalité non plus seulement patrimoniale mais également citoyenne, notamment dans son articulation à une meilleure compréhension de la laïcité, nous verrons qu'à partir de 2011 une inflexion s'opère. En effet, on assiste à l'avènement de la « pédagogie de la laïcité », caractérisé par deux dynamiques successives. Un premier temps de la « pédagogie de la laïcité » semble constituer une occasion de pérenniser la promotion de l'enseignement des faits religieux, tandis que dans un second temps - à partir des attentats de janvier 2015 -, l'éducation à la laïcité devenant une priorité dans les discours politiques et les instructions officielles, elle tend à diminuer légèrement la visibilité de l'enseignement des faits religieux.

Nous étudierons dans une dernière section cette première dynamique, avant d'analyser dans le dernier chapitre de cette partie, la période qui voit tout à la fois l'aboutissement de productions institutionnelles et pédagogiques sur l'enseignement des faits religieux, et son relatif effacement dans les discours politiques.

D – La consécration de la « pédagogie de la laïcité »

Lors de l'ouverture d'un séminaire sur la « Laïcité dans la fonction publique, de la définition du principe à son application pratique »²³³, organisé les 8 et 9 décembre 2011 par le Haut conseil à l'intégration (HCI)²³⁴, le directeur de la Dgesc, Jean-Michel Blanquer, insiste tout à la fois sur l'importance croissante de la place accordée à la laïcité et aux faits religieux dans les programmes scolaires - du secondaire uniquement néanmoins -, dans les plans nationaux et académiques de formation qui ont été engagés, depuis plusieurs années, par le ministère de l'Éducation nationale, et qui ont également intégré l'enseignement des faits religieux²³⁵, ainsi que sur les besoins encore existants en matière de laïcité :

²³³ Haut conseil à l'intégration, *Laïcité dans la fonction publique, de la définition du principe à son application pratique*, Actes du séminaire, 8 et 9 décembre 2011, La Documentation française.

²³⁴ Le HCI a été créé en décembre 1989 par Michel Rocard en tant qu'instance de réflexion et de proposition rattachée aux services du Premier ministre. Décret n°2006-382 du 30 mars 2006 publié au Journal Officiel le 31 mars 2006, Le 26 avril 2010, le Président de la République, Nicolas Sarkozy a confié au HCI une mission de suivi des questions liées à l'application du principe de laïcité.

²³⁵ Haut conseil à l'intégration, *Laïcité dans la fonction publique, de la définition du principe à son application pratique*, *op. cit.*, « Discours introductifs, Jean-Michel Blanquer », p. 13 : « La laïcité en distinguant, sans les opposer, les démarches qui conduisent à la croyance des démarches qui conduisent au savoir, est au cœur des enseignements. Nous la retrouvons dans différents aspects des programmes scolaires. [...] Un effort important de formation des personnels a été effectué, tant au niveau national qu'académique, afin d'accompagner la communauté éducative. Tel est le cas au niveau national avec le séminaire "Enseigner les faits religieux dans une école laïque", en

« Le ministère affirme ainsi fortement sa volonté de conforter le principe de laïcité à l'école en travaillant avec le HCI autour de la pédagogie de la laïcité. [...] Il faut alors travailler pour mieux aider à son appropriation, de façon à la fois intelligente et réussie. Les travaux et les écrits relatifs à la pédagogie de la laïcité seront réunis, puis diffusés et des actions de formation mises en œuvre pour les personnels. La laïcité est plus que jamais un principe vivant au sein de l'Éducation nationale. D'une part elle renvoie à la question de la transmission des savoirs et d'autre part, dans une approche complémentaire, à celle de la recherche des conditions d'un bonheur public. »²³⁶

Les actes de ce colloque pourraient faire l'objet d'une analyse exhaustive, d'autant que nombre des intervenants sont des acteurs de l'Éducation nationale (inspecteurs généraux, inspecteurs d'académies, enseignants, etc.) mais ce n'est pas l'objet de notre étude. Précisons néanmoins que le prisme adopté par les organisateurs de ce séminaire est triple²³⁷ : il s'agit, d'une part, de constater les atteintes croissantes au principe de la laïcité, d'autre part, de souligner que la pluralité des conceptions de ce principe constitue un frein dans l'homogénéisation de ses applications concrètes, et enfin de faire valoir leur conception de la laïcité²³⁸ *via* la formation des personnels des différentes fonctions publiques et l'élaboration d'une « pédagogie de la laïcité » qui serait transmise à l'école publique, institution fondatrice de la République. L'enseignement des faits religieux n'est mentionné au cours de ce séminaire et dans ces actes que dans l'intervention de Jean-Michel Blanquer, ce qui atteste à la fois d'un engagement continu du politique et de l'institution scolaire dans la promotion de cet enseignement mais aussi, du fait que ce dernier ne semble pas conçu par les organisateurs et intervenants de ce colloque comme un moyen de mettre en œuvre « la pédagogie de la laïcité » qu'ils appellent de leurs vœux²³⁹.

collaboration avec l'institut européen en sciences des religions. Les académies se sont mobilisées, par exemple, l'académie de Strasbourg a organisé une formation sur les représentations de la laïcité et l'académie d'Aix-Marseille a formé un groupe de recherche sur la laïcité autour de la problématique « Violence et laïcité à l'école » par les domaines artistiques et culturels. L'académie de Créteil dispose, quant à elle, d'une formation intitulée « La laïcité comme facteur d'intégration à l'école ». Une majorité d'académies proposent désormais des modules de ce type dans leur plan de formation. »

²³⁶ *Ibid.*, p. 13.

²³⁷ Nous retrouvons ces trois motifs dans les raisons mobilisées par Patrick Gaubert, président du HCI dans son discours introductif, p. 8 à 10.

²³⁸ Cette conception de la laïcité nous semble être celle que Philippe Portier désigne sous l'appellation « laïcité de cohésion », et plus précisément son courant néo-rationaliste. Voir Philippe Portier, *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, *op. cit.*, 2016, p. 255-262.

²³⁹ Il existe probablement, au sein même des organisateurs de ce séminaire, et au sein même de la composante néo-rationaliste des défenseurs de la laïcité de cohésion tels que Philippe Portier les décrit, des divisions quant à la légitimité et à la pertinence de l'enseignement des faits religieux, ainsi que sur sa possible contribution à une éducation à la laïcité.

1. Le rapport *Pour un enseignement de la morale laïque et ses suites*

Si la « Lettre de mission à M. Abdennour Bidar, professeur de philosophie »²⁴⁰, cosignée le 23 janvier 2012 par le ministère de l'Éducation nationale²⁴¹ et le Haut conseil à l'intégration²⁴², ne mentionne pas l'enseignement des faits religieux, cette étape est centrale dans l'histoire de cet enseignement, à deux titres. D'une part, parce qu'elle crée une charge de mission dédiée à la laïcité²⁴³ au sein de la mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesco, qui travaillera au développement de formations et d'outils pédagogiques sur la laïcité ainsi que sur l'enseignement des faits religieux. D'autre part, parce que dans l'ouvrage *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école* – qui constitue la première formalisation du travail qui lui a été confié, visant à proposer une « banque de ressources » pour soutenir la pédagogie de la laïcité – Abdennour Bidar promeut à de nombreuses reprises l'enseignement des faits religieux, en s'inscrivant dans la filiation des travaux de recherches universitaires et des réflexions didactiques de l'IESR. En effet, nous trouvons quatre-vingt-trois occurrences de cet enseignement dans l'ouvrage, qui concernent principalement l'enseignement secondaire. Néanmoins, sa place à l'école élémentaire y est non seulement réaffirmée – bien qu'elle concerne là encore uniquement son approche dans l'enseignement de l'histoire²⁴⁴ –, mais sa contribution à l'éducation à la laïcité y est aussi explicitement

²⁴⁰ Premier ministre, Haut conseil à l'intégration, ministère de l'Éducation nationale, « Lettre de mission à M. Abdennour Bidar, professeur de philosophie, du 23 janvier 2012 », in *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, La Documentation française, 2012, p. 135.

²⁴¹ Représenté, ici, par Jean-Michel Blanquer, directeur de la Dgesco.

²⁴² Représenté, ici, par son président, Patrick Gaubert.

²⁴³ Ce type de poste est par nature éphémère, puisqu'il est conçu pour exister le temps de la réalisation de la mission confiée. Cependant, précisons qu'Abdennour Bidar, qui bénéficiait au départ « d'une mise à disposition à mi-temps pour une durée d'un an renouvelable (année scolaire 2011/2012) » comme l'indique la lettre de mission (in *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, p. 136) a été reconduit dans ses fonctions par les ministres de l'Éducation nationale Vincent Peillon puis Najat Vallaud-Belkacem, puis sous la présidence d'Emmanuel Macron depuis mai 2017. Néanmoins, suite aux attentats de janvier 2015 à Paris, cette charge de mission a été institutionnalisée par la création d'un poste de chargé d'étude « Laïcité et valeurs de la République » confié à Benoît Falaize, qui rejoint la mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesco, aux côtés d'Abdennour Bidar.

²⁴⁴ Abdennour Bidar, « Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement de l'histoire-géographie – éducation civique, juridique et sociale », in *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, La Documentation française, 2012, p. 77- 79 : « Programmes et activités du cours d'histoire, de géographie et d'instruction civique qui se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la laïcité : de façon générale, chaque partie du programme qui met en jeu l'enseignement des faits religieux ; pour l'enseignement primaire, le programme du cycle d'approfondissement du cours

présentée, dans une sous-section intitulée « Enseigner les faits religieux : une avancée pour la laïcité ». Elle atteste d'un souci pédagogique quant au juste positionnement que les enseignants doivent adopter lorsqu'ils enseignent les faits religieux, mais aussi de l'engagement du philosophe pour convaincre les enseignants de s'en emparer (certains passages ont d'ailleurs été mis en gras par l'auteur) :

« À cet égard, **l'enseignement des faits religieux ne devrait pas susciter une réticence de la part du professeur d'histoire**. En effet, **l'enseignement des faits religieux ne correspond pas à un recul de la laïcité, mais au contraire à une avancée** : se saisir des faits religieux au sein de l'école laïque revient à **légitimer un espace pour leur étude profane**, autrement dit à revendiquer et à assumer la possibilité de les mobiliser différemment, et en dehors, de leur usage religieux. C'est ce que Dominique Borne et Jean-Paul Willaime désignent comme **le passage d'une " laïcité d'abstention " à une " inscription du religieux dans la sphère publique, en particulier dans le domaine scolaire " qui " s'inscrit dans un contexte de maturité de la laïcité "**. À cet égard, le professeur peut efficacement se prémunir contre un certain nombre de contestations éventuelles de sa légitimité à aborder les faits religieux en clarifiant deux choses au moins. D'une part, il peut expliquer qu'il les aborde selon ce principe de laïcité, c'est-à-dire en faisant abstraction de sa position personnelle au sujet d'une vérité ou fausseté des croyances religieuses, et de telle façon donc que chacun reçoive une information impartiale sur les différents faits religieux. D'autre part, il peut aussi légitimer son enseignement au motif de la nécessaire connaissance de la triple dimension symbolique, patrimoniale et contemporaine des faits religieux. C'est cela aussi qui le convaincra **qu'il ne sort pas du tout de son domaine de compétence lorsqu'il aborde l'étude de tel ou tel fait religieux**. Au contraire, c'est **sa responsabilité pédagogique et scientifique qui exige cette étude**, puisque la connaissance du rôle des systèmes de croyance dans la construction des différents mondes humains est l'une des clés indispensables pour comprendre l'histoire globale des civilisations – leur histoire révolue comme leur histoire au présent. Qui plus est, le fait que le cours se concentre sur **la triple dimension symbolique, patrimoniale et contemporaine** des faits religieux relève de la laïcité, et requiert d'être explicité comme tel, puisque ce faisant il reste muet ou impartial quant à la vérité ou fausseté de la croyance religieuse. Il ne discute pas en effet de son principe, mais il se consacre exclusivement à l'explicitation de ses résultats concrets dans l'organisation et l'orientation d'un processus de civilisation. Il ne s'agit pas de statuer sur la croyance selon laquelle Mahomet a réellement reçu la parole de Dieu, mais de montrer l'efficacité historique de cette prédication à galvaniser le mouvement d'expansion de la civilisation musulmane à partir du VII^e siècle. En tant qu'il se concentre ainsi sur l'impact historique d'une croyance, **l'enseignement des faits religieux contribue donc utilement à faire reculer l'inculture religieuse caractéristique de notre temps.** »²⁴⁵

d'histoire (CE2, CM1, CM2), etc. » Abdennour Bidar précise en note que pour définir l'expression « faits religieux » il consulte « l'ouvrage de référence en la matière, celui de Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?, op. cit.*, chap. " Le fait religieux : questions et définitions ", p. 38-47. »

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 94.

La publication de l'ouvrage *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école* consacre la laïcité non plus uniquement comme un cadre réglementaire et une déontologie d'enseignement mais aussi comme un savoir scolaire, comme en atteste cet extrait de la préface de l'ouvrage, signée par le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon :

« Le problème majeur auquel la laïcité est aujourd'hui confrontée, écrit dans ces pages Abdennour Bidar, c'est, au-delà d'une contestation qu'il ne faut pas nier, l'ignorance ou l'incompréhension de son sens et de ses enjeux. Or, c'est à l'école – cette enceinte laïque et impartiale où l'élève construit sa personnalité et son rapport aux autres – que la laïcité doit d'abord être garantie ; c'est à l'école qu'elle doit se transmettre et s'enseigner aux citoyens en devenir. »²⁴⁶

Cet ouvrage réaffirme donc tout à la fois l'importance de l'enseignement des faits religieux, dès l'école élémentaire, présente la laïcité comme un objet d'enseignement et d'éducation à, convoquant l'interdisciplinarité, et met en évidence la pertinence de leur articulation pour mettre en œuvre leur finalité civique. Il atteste que la charge de mission sur la pédagogie de la laïcité concerne également le développement des réflexions et des outils pédagogiques concernant l'enseignement des faits religieux.

En revanche, si le rapport *Pour un enseignement laïque de la morale* remis à Vincent Peillon le 22 avril 2013 pérennise l'approche de la laïcité visant à en faire un contenu d'enseignement, nous notons l'absence relative de l'enseignement des faits religieux. Il est explicitement mentionné à une seule reprise en référence à sa place dans les programmes de français du collège²⁴⁷. Nous pourrions être tentés d'y trouver deux évocations implicites, au travers, d'une part, de la cinquième et dernière « condition d'un enseignement de la morale laïque » présentée ainsi au début du rapport : « le respect des principes du pluralisme des opinions et des croyances, de la liberté de conscience, des droits des élèves et de leur famille »²⁴⁸. Et d'autre part, en référence au programme d'éducation civique des filières générales du lycée *via* le thème du « pluralisme des croyances et des cultures dans une République laïque »²⁴⁹. D'autres thèmes qui pourraient constituer des entrées pertinentes pour

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 5.

²⁴⁷ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Rémy Schwartz (dir.), *Pour un enseignement laïque de la morale*, rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, le lundi 22 avril 2013, URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf [page consultée le 25 septembre 2018], p. 15.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 2.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 36.

la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux dans le cadre de l'enseignement laïque de la morale à l'école primaire, sont convoqués dans ce rapport, tels que « des questions éthiques ou morales qui, il y a vingt ou trente ans, restaient d'ordre privé, comme les questions posées par la bioéthique, l'euthanasie ou le suicide médicalement assisté »²⁵⁰, ou encore la recommandation d'organisation d'activités et de mise en œuvre de situations pédagogiques « autour de la relation filles-garçons »²⁵¹. Cependant, le choix d'accorder une place minimale à cet enseignement dans ce rapport peut tout à la fois être interprété comme le souhait d'en faire un moyen parmi d'autres – mais non privilégié ici – d'éduquer à la laïcité, mais aussi comme la volonté de Vincent Peillon de s'inscrire dans une certaine « restauration de la rhétorique républicaine ». Cette mobilisation minimale s'inscrit, sur ce point, dans la continuité du programme de 2008 d'instruction civique et morale. Peut-être atteste-t-il d'une volonté plus marquée encore de détacher la construction de l'éthique collective du processus d'interconnaissance visé par cet enseignement ?²⁵² Ou du moins, témoigne-t-il du souhait du ministre de ne pas renouer avec l'association « morale et religion », qui constitue un terrain miné depuis la création même de l'école républicaine, sans pour autant « faire retour en tout à la politique normée de la Troisième République. »²⁵³

On pourrait pourtant se demander si l'enseignement des faits religieux, conçu comme composante d'une éducation à la laïcité, n'entend pas justement tout à la fois produire cette interconnaissance mais aussi, et peut-être prioritairement, permettre aux élèves d'élaborer une éthique collective impliquant l'apprentissage de la réflexivité sur les convictions (les siennes et celles des autres) et, par là, la construction d'une compréhension partagée de la fonction politique et sociale de la laïcité et de la philosophie qui la sous-tend.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 28.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 35.

²⁵² Voir l'ouvrage *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, sous la direction d'Isabelle Saint-Martin et Philippe Gaudin, et notamment l'article de Philippe Portier « La morale laïque face à la culture religieuse en France. Parcours d'une reconnaissance », p. 180 à 194.

²⁵³ Voir Philippe Portier, *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, *op. cit.*, p. 306- 307 : « Ce n'est pas ce qui s'exprime dans la rapport [...] Au plan du contenu, le rapport n'entend pas renouer avec la “ morale du devoir ” que la République des Républicains avait, en la sécularisant, reprise de la civilisation catholique. [...] On apprendra certes en classe les principes de la vie en commun ; ce sera cependant en valorisant les visions du monde particulières. Cette attention à la pluralité s'exprime dans la sémantique même : plutôt que “ l'enseignement de la morale laïque ”, qui semble exclure ceux qui règlent leur existence en prenant appui sur une morale religieuse, le rapport souhaite promouvoir un “ enseignement laïque de la morale, recevable par tous. »

Dans ce rapport, on observe donc un effacement relatif de l'enseignement des faits religieux, là où l'on pouvait attendre une précision de sa contribution à l'éducation à la laïcité. Celui-ci donnera lieu à la création, par la loi du 8 juillet 2013²⁵⁴, de l'enseignement moral et civique (EMC), en remplacement de l'instruction civique et morale. Ce nouvel enseignement entrera en vigueur à la rentrée 2015. Lors d'un entretien avec Pierre Kahn²⁵⁵, qui a été le coordonnateur du groupe d'experts chargé de la rédaction des programmes d'EMC en lien avec le Conseil supérieur des programmes, celui-ci nous apporte un éclairage sur trois éléments majeurs. D'abord, en nous expliquant que dans la loi même, l'appellation choisie pour ce nouvel enseignement n'était plus "l'enseignement de la morale laïque" ni "l'enseignement laïque de la morale", deux expressions qui avaient cours lors des discussions précédentes et à l'œuvre durant le travail des rapporteurs du projet, mais qui étaient sujettes à polémiques et ne semblaient pas pertinentes à ceux-ci. Le terme enseignement moral et civique était donc déjà inscrit dans la loi de refondation. Ensuite, que les successeurs de Vincent Peillon, Benoit Hamon puis Najat Vallaud-Belkacem ont pérennisé le projet initié par ce premier. Enfin, que la place pour l'enseignement des faits religieux dans ces programmes est faible :

« Si la pluralité de croyances et convictions constitue l'une des thématiques abordée dans ce programme, l'enseignement des faits religieux n'en constitue pas une catégorie structurante. D'une part, car il s'agit d'un programme curriculaire, qui donne de grandes orientations pour tous les cycles de la scolarité, du primaire au lycée, et par conséquent qui ne détaille pas exhaustivement les grandes thématiques du programme, d'autant que la vocation de ce programme curriculaire est bien d'insister sur les dispositifs pédagogiques à mettre en œuvre. D'autre part, cette faible place de l'enseignement des faits religieux s'explique aussi peut-être par le fait que durant la deuxième année d'écriture de ces programmes (2014-2015) interviennent les attentats de janvier 2015. Dès lors, le ministère de l'Éducation nationale, en se fondant, entre autres, sur les remontées de la concertation des enseignants sur le projet de programme d'EMC, semble nous demander - au groupe d'experts ainsi qu'au CSP - d'insister davantage sur la laïcité dans le programme. Pour ma part, et les autres membres du groupe semblaient en accord avec cela, si la laïcité constitue le cadre de l'école ("l'école est laïque,

²⁵⁴ Loi n°2013-598 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. L'article 2 de la loi modifie l'article L111-1 du Code de l'éducation, notamment en disposant que « le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées : " le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité " ». Elle a également institué le Conseil supérieur des programmes : « Ce dernier est appelé à donner des avis et à formuler des propositions soit à la demande du ministre, soit en se saisissant d'une question qui relève de ses compétences. Ses avis et propositions sont rendus publics. Le CSP réunit des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société. »

²⁵⁵ Entretien avec Pierre Kahn, du 24 avril 2017.

cet enseignement doit être respectueux de ce cadre ”), elle ne doit pas constituer une catégorie structurante de ce nouvel enseignement. Au départ, la laïcité est peu présente dans le projet auquel nous travaillons, il me semble que la laïcité ne devrait pas constituer une obsession, il ne faut pas trop lui en demander. Néanmoins, nous avons tenu compte de la demande du ministère, en mentionnant “ les valeurs de la République ” dans les programmes et en y intégrant davantage la laïcité. »²⁵⁶

2. La Charte de la laïcité à l'école

Ce relatif effacement de l'enseignement des faits religieux, en conséquence de l'effort de plus en plus soutenu du ministère de l'Éducation nationale en faveur des réflexions et des productions pédagogiques autour de la laïcité, se retrouve dans une certaine mesure dans la *Charte de la laïcité à l'école* publiée au *Bulletin Officiel* le 12 septembre 2012 et présentée dans une circulaire d'accompagnement²⁵⁷.

Elle constitue un document à valeur normative et pédagogique qui doit être « affiché de manière à être visible de tous. Les lieux d'accueil et de passage sont à privilégier »²⁵⁸, dont l'objectif primordial est de présenter la laïcité comme un principe avant tout libéral et positif et d'en faire un objet d'enseignement ou d'activités pédagogiques²⁵⁹.

Rappelons qu'elle est tout à la fois l'aboutissement d'une recommandation de la commission Stasi et du travail entamé par Abdennour Bidar comme chargé de mission « pédagogie de la laïcité » au sein de la Dgesc. Elle s'inscrit donc dans la continuité d'une politique d'éducation à la laïcité qui ne cesse d'être explicitée au fil des ans. Mais elle constitue

²⁵⁶ Entretien avec Pierre Kahn, du 24 avril 2017.

²⁵⁷ Circulaire n° 2013-144 du 6 septembre 2013.

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ *Ibid.* : « Elle offre ainsi un support privilégié pour enseigner, faire partager et faire respecter ces principes et ces valeurs, mission confiée à l'École par la Nation. [...] La laïcité souffre trop souvent de méconnaissance ou d'incompréhension. Ce texte permet d'en comprendre l'importance, comme garante à la fois des libertés individuelles et des valeurs communes d'une société qui dépasse et intègre ses différences pour construire ensemble son avenir. La laïcité doit être comprise comme une valeur positive d'émancipation et non pas comme une contrainte qui viendrait limiter les libertés individuelles. Elle n'est jamais dirigée contre des individus ou des religions, mais elle garantit l'égal traitement de tous les élèves et l'égalité de tous les citoyens. Elle est l'une des conditions essentielles du respect mutuel et de la fraternité. [...] Dans toutes les écoles et tous les établissements scolaires, ces dispositions doivent être accompagnées par une pédagogie de la laïcité et des autres principes et valeurs de la République, qui s'appuie notamment sur la Charte de la laïcité à l'École et qui permette à la communauté éducative de se les approprier. »

également la deuxième traduction pédagogique²⁶⁰ de ces multiples orientations politiques et de leurs traductions institutionnelles. Si elle ne mentionne pas l'enseignement des faits religieux, elle ne l'exclut pas non plus, puisque son article 12, indique qu' « afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est *a priori* exclu du questionnement scientifique et pédagogique ». ²⁶¹

Un mois après la publication de cette charte, lors de l'ouverture du colloque « Enseignement laïque de la morale et enseignement des faits religieux »²⁶² organisé les 18 et 19 octobre 2013 par l'IESR, le directeur de la Dgescos, Jean Paul Delahaye²⁶³ souligne même ce lien entre l'article 12 de la *Charte de la laïcité à l'école* et l'enseignement des faits religieux :

« C'est ce que souligne bien la *Charte de la laïcité à l'École*, en indiquant qui plus est le bien-fondé de l'ouverture à cette pluralité. C'est son article 12 [...]. Le commentaire de cet article, proposé sur Eduscol comme ressource d'explicitation, insiste sur ce thème en insistant sur une phrase en particulier : « *Aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique* » : il n'y a pas de sujet tabou à l'École laïque. L'enseignement des faits religieux y a donc toute sa place. »²⁶⁴

Cette affirmation du directeur de la Dgescos atteste que le processus d'effacement de l'enseignement des faits religieux des discours politiques et institutionnels est relatif. En effet, tout au long de son intervention, il se fait promoteur de cet enseignement dont il réaffirme l'importance, comme les finalités patrimoniale et civique qu'il poursuit. Mais cette allocution d'ouverture constitue aussi une nouvelle étape dans l'histoire de cet enseignement puisqu'il y emploie pour la première fois l'expression, qui pourrait sembler confiner au pléonasme : « l'enseignement laïque des faits religieux », dont Jean-Paul Delahaye justifie l'utilisation, en lien avec ses réflexions sur l'enseignement de la morale et qui constitue une occasion de rappeler tout à la fois l'ouverture des enseignements à la connaissance de la pluralité des croyances et convictions et un rappel de l'obligation de neutralité des enseignants :

²⁶⁰ L'ouvrage *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école* étant la première.

²⁶¹ Article 12 de la *Charte de la laïcité à l'école*.

²⁶² Isabelle Saint-Martin et Philippe Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, *op. cit.*

²⁶³ Il a été nommé à ce poste le 21 novembre 2012.

²⁶⁴ Jean Paul Delahaye, directeur de la Dgescos, Ouverture du colloque, in *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, Isabelle Saint-Martin et Philippe Gaudin (dir.), *op. cit.*, p. 16.

« Tout d'abord une remarque : dans l'École de la République, c'est non seulement l'enseignement de la morale qui doit être laïque, mais aussi l'enseignement des faits religieux : « enseignement laïque de la morale et enseignement laïque des faits religieux » pourrait être le titre de votre rencontre. Cette précision nous permet de souligner d'emblée que tout enseignement prodigué par l'École publique garantit à l'élève le bénéfice d'une instruction et d'une éducation qui respecte pleinement sa liberté de conscience, de conviction ou de croyance : qu'il s'agisse de morale ou de faits religieux, l'enseignement qu'il reçoit ici lui est donné par des professeurs qui se sont engagés à ne pas afficher leurs convictions personnelles. [...] Séparer pour rassembler, là est le formidable et fécond paradoxe de la laïcité. »²⁶⁵

L'emploi de l'expression « enseignement laïque des faits religieux » fera date, puisqu'elle deviendra usuelle dans les instructions officielles à venir. Enfin, il nous semble qu'un autre passage de l'allocution de Jean-Paul Delahaye permet non seulement de comprendre qu'il adjoigne l'épithète laïque à un enseignement qui pouvait d'évidence déjà sembler l'être, mais qui constitue aussi, dans une certaine mesure, une nouvelle inflexion dans la définition institutionnelle de l'enseignement des faits religieux qui, selon lui, ne devrait pas taire l'héritage, en partie religieux, de la morale collective et individuelle républicaine, sans pour autant le confondre avec une approche confessionnelle de quelque ordre qu'elle soit : « On peut d'ailleurs souligner que si la culture du respect d'autrui est une exigence universelle, c'est sans doute parce qu'il y a un humanisme universel, c'est-à-dire un humanisme qu'on retrouve dans le fonds culturel des différentes civilisations. Il n'y a pas un seul humanisme, universalité ne veut pas dire uniformité, mais des humanismes religieux ou profanes, qui ont insisté, chacun à sa manière, chacun avec son génie propre sur la valeur inestimable de l'être humain. Voilà aussi pourquoi il est nécessaire qu'il y ait un enseignement laïque des faits

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 15. Ces remarques, comme la teneur générale de l'intervention du directeur de la Dgesc, en lien avec la *Charte de la laïcité à l'école* font écho aux analyses de Philippe Portier dans son ouvrage *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, *op. cit.*, p. 308 : « Dans cet ensemble de quinze articles, dont certains reprennent les formules de la loi du 9 décembre 1905, il y a lieu de faire une place à part aux articles 4 et 8. L'article 4 dispose : " La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général. " L'article 8 va dans le même sens sur le terrain spécifique de l'école : " La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions. " Ces deux articles confirment la philosophie du projet d'intégration que nous avons vu se dessiner au début des années 1990 : ils rappellent à tous que la société ne peut se construire que dans la conciliation de la liberté et de la concorde. Il n'est pas questions certes, comme le voudrait un républicanisme lourd, d'abolir la référence à la diversité. Il n'est pas question non plus, comme le souhaitent [...] les tenants " anti-éducationnistes " de la morale minimale, de l'absolutiser au nom du droit à l'auto-détermination. Il s'agit d'éviter de s'enfermer dans une société de la juxtaposition, fondée sur la seule éthique de la tolérance, pour favoriser l'émergence d'une société de la responsabilité, impliquant de donner toute sa valeur à la relation à l'autre, considéré dans son statut de " personne libre et égale ". »

religieux : pour montrer aux élèves que la question de l'homme, l'hommage rendu à la condition humaine, à sa grandeur, à ses mystères, fut et est encore une constante observable dans toutes les civilisations du monde. »²⁶⁶

Évoquons brièvement trois autres étapes, qui attestent tout à la fois de la prévalence de l'engagement politique et institutionnel en matière d'éducation à la laïcité, ayant pour corollaire une visibilité moins importante accordée à la promotion de l'enseignement des faits religieux : en octobre 2013, une page dédiée à la laïcité est mise en ligne sur le site éducol du ministère²⁶⁷, suivie le 22 avril 2014 de la publication d'un module de formation sur la laïcité sur la plateforme de l'Éducation nationale M@gistère qui « propose aux personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré une offre nationale de parcours de formation à distance, accessible d'où ils le souhaitent en suivant un parcours personnalisé » et qui a été conçu dans le cadre de la mission « pédagogie de la laïcité » de la Dgesco. Enfin, la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem²⁶⁸ publie une circulaire instaurant, comme le recommandait la commission Stasi dès 2003, une « Journée anniversaire de la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État ». Elle s'inscrit dans la continuité de l'incitation politique et institutionnelle à la mise en œuvre de la pédagogie de la laïcité, rappelle que la *Charte de la laïcité à l'école* en constitue un support privilégié et annonce la nomination dans chaque académie d'un référent laïcité²⁶⁹.

Nous avons vu que durant cette deuxième période, qui s'étend de 1989 à 2014, les discours politiques en faveur de l'enseignement interdisciplinaire des faits religieux, y compris à l'école élémentaire, sont nombreux et trouvent différentes traductions institutionnelles : socle commun, circulaires, séminaires nationaux et académiques de formation, etc. Nous avons

²⁶⁶ Jean Paul Delahaye, directeur de la Dgesco, Ouverture du colloque, in *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, Isabelle Saint-Martin et Philippe Gaudin (dir.), *op. cit.*, p. 19.

²⁶⁷ Précisons néanmoins que dans l'arborescence du site, cette page « la laïcité à l'école » figure dans l'onglet dédié à la « vie des écoles et des établissements » dans une sous-section « citoyenneté » et non pas dans l'onglet « contenus et pratiques d'enseignement » qui dispose, pourtant, d'une sous-section dédiée aux « éducations transversales », attestant du fait que la laïcité scolaire est d'abord conçue comme un cadre juridique et administratif, avant de devenir progressivement un objet d'éducation voire d'enseignement scolaire.

²⁶⁸ Elle a été nommée à ce poste le 26 août 2014.

²⁶⁹ Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n°2014-158, publiée au *Bulletin Officiel* n°44, le 27 novembre 2014.

également observé l'avènement de l'éducation à la laïcité, qui est la traduction des réflexions croissantes quant à la multiplicité des formes de laïcité scolaire, conçue, d'abord, comme un cadre réglementaire et administratif qui organise la vie scolaire et détermine la déontologie à appliquer à tous les enseignements scolaires, puis est progressivement envisagée comme un objet interdisciplinaire d'enseignement. Cette dynamique a donné lieu à l'engagement du ministère de l'Éducation nationale, d'une part, dans sa traduction institutionnelle *via* l'inscription de la laïcité dans le socle commun et les programmes scolaires, la création d'une mission laïcité au sein de la Dgesco, l'organisation de séminaires de formation, le caractère normatif de la *Charte de la laïcité à l'école*, ou encore l'institution d'une journée anniversaire de la laïcité à l'école. D'autre part, elle a suscité un tournant pédagogique, avec la production de ressources pédagogiques sur la laïcité : l'ouvrage *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, la création d'une page dédiée à ce thème sur le site éducol, la publication de la charte, qui est également conçue comme un support pédagogique pour éduquer à ou enseigner la laïcité.

Chapitre III : Le tournant pédagogique

(à partir de janvier 2015)

Si nous avons observé que dans les dernières années de la deuxième période, l'engagement de l'institution scolaire dans la promotion de cette éducation à la laïcité a eu pour corollaire un relatif effacement de la visibilité de l'enseignement des faits religieux dans les discours publics, nous verrons dans ce chapitre que les attentats de janvier 2015 à Paris ont ouvert une période qui confirme, tout à la fois, une prévalence de l'éducation à la laïcité « considérée comme un repère dans l'absurde »²⁷⁰ dans les discours politiques et institutionnels – dans un contexte de polarisation croissante des débats publics sur celle-ci –, et l'aboutissement et le lancement d'actions de formations et de productions pédagogiques autour de l'enseignement des faits religieux.

Au lendemain des attentats des 7, 8 et 9 janvier à Paris interviennent deux étapes majeures dans l'histoire de l'enseignement des faits religieux (et de l'éducation à la laïcité) : la nomination de Benoît Falaize²⁷¹, qui rejoint Abdennour Bidar à la mission laïcité de la Dgesco en tant que chargé d'étude « laïcité et valeurs de la République » et, dès le 22 janvier 2015, l'annonce par la ministre Najat Vallaud-Belkacem de la « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ».

²⁷⁰ Philippe Portier, *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, op. cit., p. 308.

²⁷¹ Sur proposition de Florence Robine, alors directrice de la Dgesco.

A – Une proposition de loi passée inaperçue : la proposition de loi sur l'« enseignement du fait religieux à l'école » du 21 janvier 2015

Il nous faut d'abord évoquer brièvement une proposition de loi sur l'« Enseignement du fait religieux à l'école » portée par un groupe de députés de l'opposition d'alors²⁷². Enregistrée à la présidence de l'Assemblée nationale le 21 janvier 2015, celle-ci est passée inaperçue et n'a pas été adoptée. Cette proposition de loi²⁷³ se présente comme une réponse aux attentats de janvier 2015, comme en atteste l'exposé des motifs²⁷⁴. Si cette proposition de loi s'inscrit dans la continuité des politiques publiques menées depuis 1989 en matière d'enseignement des faits religieux par la réaffirmation de son inscription dans le socle commun, des finalités patrimoniales et civiques de cet enseignement et de son articulation à la laïcité, de son caractère obligatoire et nécessaire depuis le premier degré jusqu'au lycée, et qu'il reprend à son compte la recommandation du rapport de Régis Debray d'un module obligatoire de formation, nous pouvons néanmoins repérer quelques éléments nouveaux.

En effet, d'une part, la proposition de loi insiste à plusieurs reprises sur l'importance de cet enseignement à l'école élémentaire. D'autre part, s'appuyant sur de récents travaux de recherche, elle souligne les carences de cet enseignement et établit une corrélation entre celles-ci et les actes terroristes à caractère religieux²⁷⁵. Enfin, outre le fait qu'elle mentionne

²⁷² La proposition de loi est portée par Dominique Dord et plusieurs de ses collègues députés, majoritairement membres du parti *Les Républicains* : Philippe Goujon, David Douillet, Jean-Pierre Door, Jean-Claude Guibal, Philippe Gosselin, Hervé Gaymard, Jérôme Chartier, Anne Grommerch, Jean-Michel Couve, Patrick Hetzel, Marianne Dubois, Sauveur Gandolfi-Scheit, Julien Aubert, Damien Abad, Laurent Furst, Michel Heinrich, Marc Francina, Valérie Lacroute, Olivier Audibert Troin et Annie Genevard.

²⁷³ Proposition de loi n°2515 « Enseignement du fait religieux à l'école » enregistrée à la présidence de l'Assemblée nationale, le 21 janvier 2015. Il semble que le projet ait été examiné par la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, mais nous n'avons pas trouvé trace des travaux de la commission sur cette proposition. URL : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion2515.asp>, [page consultée le 6 août 2018].

²⁷⁴ *Ibid.* : « Le fondamentalisme, l'extrémisme, le terrorisme se nourrissent de l'ignorance du fait religieux qu'ils s'emploient, bien évidemment à leur manière, à combler notamment *via* le réseau internet. Ainsi, les jeunes français les plus en risque de rejet de notre système et les plus en recherche d'autres repères, trouvent-ils bien souvent dans la lecture de ces sites les seuls éléments “ d'enseignement ” d'un fait religieux... radical. Au-delà d'un nécessaire contrôle beaucoup plus strict et de l'interdiction de ces sites, la République a le devoir de jouer son rôle de garant de la laïcité et de la concorde civile en enseignant objectivement et en détail le fait religieux. »

²⁷⁵ *Ibid.* : « Cependant, les polémiques ne manquent pas concernant les contenus des programmes, notamment d'histoire, comme le soulignent des universitaires de l'Institut du Pluralisme Religieux et de l'Athéisme (IPRA), organisateurs d'un colloque sur le fait religieux dans les manuels d'histoire de fin de cycle scolaire : “ accusation de dévaloriser telle religion ou de survaloriser telle autre ;

l'importance d'inclure les convictions athées et agnostiques dans cet enseignement, elle propose d'inscrire officiellement l'enseignement des faits religieux dans le futur enseignement moral et civique (qui entrera en vigueur en septembre 2015) :

« Même si certains objectent que l'examen objectif et froid des faits ne permettrait plus de comprendre le sens d'une religion que seuls peuvent apporter l'interprétation et le vécu de l'intérieur, les enseignants savent faire la différence entre enseigner une réalité ou une doctrine, d'une part, et « promouvoir une norme ou un idéal » d'autre part. C'est pourquoi, dans le prolongement du rapport de février 2002 de M. Régis Debray, il conviendra de prévoir un module obligatoire pour les enseignants du primaire et du secondaire. Le présent texte poursuit plusieurs objectifs : favoriser la connaissance, au lieu de l'ignorance, des religions monothéistes en faisant notamment apparaître leurs racines et leurs valeurs d'humanisme communes ; dépassionner le débat, le sortir du silence et favoriser le dialogue entre les différents croyants ainsi qu'avec les athées et les agnostiques ; développer l'esprit de tolérance et d'acceptation de l'autre dès le plus jeune âge autour des concepts de laïcité et de mieux vivre ensemble. Il est donc ajouté un alinéa spécifique à la section 8 « L'enseignement moral et civique » du code de l'éducation relatif à l'enseignement du fait religieux qui comporte, en outre, un module de formation obligatoire dans la formation initiale des enseignants. Proposition de loi [...] : Après le premier alinéa de l'article L. 312-15 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé : « L'enseignement civique et moral comporte de plus un enseignement du fait religieux relatif aux religions monothéistes que sont le Christianisme, l'Islam et le Judaïsme. À ce titre, les enseignants sont préparés, au cours de leur formation initiale et continue, à dispenser aux élèves cet enseignement du fait religieux par un module spécifique, inclus dans la formation initiale des personnels d'enseignement et d'éducation. » »²⁷⁶

promotion voilée ou ouverte de messages de rejet voire de haine ; reconnaissance assumée ou refus de résultats des travaux orientalistes et des études post-coloniales ; recours à un discours affranchi de toute méthode historique. Les débats sont internes aux sociétés, mais ils sont aussi liés à des interventions extérieures d'organismes supranationaux, que ceux-ci soient religieux ou non. Des lobbies ont été constitués pour agir, de manière explicite, sur ces matières ». Les carences actuelles dans l'enseignement du fait religieux laissent le champ libre aux visions intégristes et fondamentalistes qui opèrent sur des jeunes n'ayant « reçu aucun éclairage qualifié » sur les textes religieux. »

²⁷⁶ *Ibid.*

B – L’institutionnalisation de la mission « Laïcité et valeurs de la République » à la Dgesc – Un intérêt renouvelé pour le primaire

Comme nous l’avons déjà mentionné, la nomination de Benoît Falaize à ce poste constitue un jalon important de l’histoire de l’enseignement des faits religieux, et ce pour plusieurs raisons²⁷⁷. D’abord, parce qu’il est un historien spécialiste de l’enseignement des questions sensibles à l’école primaire²⁷⁸, ensuite, parce que s’il rejoint la mission laïcité confiée à Abdennour Bidar au sein de la mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesc, sa nomination marque l’institutionnalisation de cette mission devenue une charge d’étude inscrite dans la chaîne hiérarchique de la Dgesc, ce qui pérennise au ministère un poste sur les questions d’éducation à la laïcité et d’enseignement des faits religieux. Enfin, parce qu’il est convoqué, notamment en tant que pédagogue, pour concevoir différentes ressources pour faciliter la prise en charge, entre autres, de l’enseignement des faits religieux à l’école élémentaire. Ainsi, sa première mission consistera à mettre au point²⁷⁹ un parcours de formation en ligne sur la plateforme M@gistere, analogue à celui réalisé par Abdennour Bidar sur la laïcité, mais portant cette fois sur « l’enseignement laïque des faits religieux »²⁸⁰. Les autres missions qui lui sont confiées concernent plus spécifiquement la laïcité et les valeurs de la République : coordonner la conception et la rédaction d’un *Livret laïcité* ; prendre part à l’élaboration du portail « Valeurs de la République » sur le site de Canopé, structurer le réseau des référents laïcité académiques ; répondre aux questions des personnels de l’éducation nationale, notamment en donnant des conférences²⁸¹ ; assurer un suivi dans la rédaction du programme d’enseignement moral et civique ; coordonner l’appel à projets « esprit critique et laïcité » qui sera le thème de la journée anniversaire de la laïcité à l’école du 9 décembre 2016.

²⁷⁷ Nous avons réalisé un entretien avec Benoît Falaize le 23 mars 2017.

²⁷⁸ Notamment de l’histoire de l’enseignement de la Shoah, de la colonisation/décolonisation, de l’immigration, de l’esclavage ainsi que de l’histoire de l’enseignement des faits religieux et de la laïcité. Cette nomination confère donc une légitimité à la recherche en pédagogie, au sein de l’institution scolaire et du champ académique. Benoît Falaize sera nommé inspecteur général rattaché au groupe enseignement primaire le 31 mars 2017.

²⁷⁹ Avec l’équipe M@gistere du ministère de l’Éducation nationale, composée de spécialistes en ingénierie de formation et d’enseignants dont, notamment, un professeur des écoles.

²⁸⁰ Précisons qu’Abdennour Bidar avait initié la conception de ce parcours sur l’enseignement laïque des faits religieux à l’automne 2014, mais celui-ci était resté inachevé avant les attentats et l’arrivée de Benoît Falaize à la Dgesc. Il sera publié le 9 octobre 2015.

²⁸¹ Une majorité de ses interventions ont lieu dans le cadre de stages de formation académique et de stages organisés par des syndicats enseignants.

Bien que l'enseignement des faits religieux ne figure pas explicitement dans le titre de la charge d'étude qui lui a été confiée, Benoît Falaize insiste sur le fait qu'une place est dévolue à l'enseignement des faits religieux au sein de ses missions²⁸². En atteste d'ailleurs le *Livret laïcité*, qui comporte une partie intitulée « Difficultés et contestations autour de l'enseignement laïque des faits religieux »²⁸³ dont un passage spécifique portant sur la différence entre savoir et croire avait d'ailleurs fait l'objet de polémiques largement médiatisées²⁸⁴ :

« Dans le dialogue avec les élèves et leurs parents, il revient aux chefs d'établissement et directeurs d'école de montrer que les savoirs enseignés sont le fruit de la démarche scientifique de l'historien et montrer aux élèves la distinction entre savoir, opinion ou croyance. **Distinction entre croire et savoir : ce qui peut être cru ne relève pas de l'enseignement scolaire de l'École laïque mais appartient à la liberté de conscience, de croyance de chacun.** Ce qui peut être su relève de l'enseignement des faits religieux appréhendés comme « faits de civilisation. » Il convient de ne pas faire de la classe un lieu de débat sur la question de la vérité de la croyance religieuse, qui ne relève pas des missions de l'École. L'enseignement des faits religieux est laïque : ce n'est pas un cours d'instruction religieuse. Il faut pouvoir : montrer que les grands textes religieux, les œuvres d'art constituent un bien commun universel et ne sont pas la propriété exclusive des croyants. Leur découverte permet une véritable ouverture aux autres cultures ; opérer une lecture critique des textes et des œuvres : tout texte, toute œuvre peut être soumis(e) à l'examen et au débat ; faire respecter la liberté de conscience et d'expression des élèves, ce qui ne signifie en aucun cas accepter intolérance et violence de la part des élèves ; éviter la confrontation ou la comparaison du discours religieux et du savoir scientifique. Dans les disciplines scientifiques (SVT, physique-chimie, etc.) il est essentiel de refuser d'établir une supériorité de l'un sur l'autre comme de les mettre à égalité. »²⁸⁵

²⁸² Entretien avec Benoît Falaize, le 23 mars 2017. : « Les faits religieux ne sont certes pas nommément inscrits dans le titre de ma charge d'étude mais dans les faits cet enseignement a toute sa place dans mes missions, car il s'agit d'une commande du cabinet de la ministre. Il y a, je crois, une réelle volonté personnelle, portée par la ministre, et relayée par son cabinet, de faire en sorte que l'étude du religieux ne soit pas considéré comme un champ tabou, mais qui, au contraire, a toute sa place dans les enseignements à l'école publique, dans une perspective bien évidemment laïque²⁸². Il s'agit en priorité de doter les enseignants d'une véritable connaissance des faits religieux et de développer des outils sur l'enseignement des faits religieux. D'ailleurs, dans la fiche du poste de chargé d'étude "Laïcité et valeurs de la République", travailler en partenariat avec l'IESR constitue une obligation. »

²⁸³ Ministère de l'Éducation nationale, *Livret laïcité*, octobre 2015, p. 16-17.

²⁸⁴ « Non, le "livret laïcité" ne revient pas sur la distinction entre "croire et savoir" », Libération du 22 octobre 2015, URL : http://www.liberation.fr/france/2015/10/22/le-livret-laicite-accuse-de-revenir-sur-la-distinction-entre-croire-et-savoir_1408120, [page consultée le 6 août 2018].

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 16-17.

À ce sujet, lors de notre entretien, Benoît Falaize a d'ailleurs souligné que la rédaction du passage qui a suscité ces polémiques – et que nous avons indiqué en gras dans l'extrait ci-dessus –, « a été particulièrement complexe et a nécessité de nombreux échanges entre la Dgescs et le cabinet de la ministre. »²⁸⁶ Dans la seconde version du *Livret laïcité*, publiée en décembre 2016, ce passage a d'ailleurs fait l'objet d'une réécriture, qui s'est, elle aussi, avérée être « un travail de longue haleine »²⁸⁷.

De notre entretien avec Benoît Falaize, nous retiendrons ici essentiellement son analyse des blocages qui freinent la mise en œuvre effective et généralisée de l'enseignement des faits religieux par les professeurs des écoles, malgré les prescriptions officielles nombreuses et réitérées en la matière, ainsi que les leviers qui pourraient être mobilisés pour permettre une évolution des pratiques pédagogiques intégrant l'enseignement interdisciplinaire des faits religieux. Selon lui, du côté des blocages, il y a, d'une part, la rétivité des enseignants vis-à-vis du religieux, qui est structurelle dans le premier degré, liée à la forte sécularisation du corps des instituteurs depuis la III^e République, et qui a encore des effets aujourd'hui. D'autre part, la mécompréhension de la laïcité chez certains qui continuent de penser que les religions sont un sujet qui n'a pas sa place à l'école, car il relèverait uniquement de la sphère privée. Un autre blocage serait lié à la culture de l'institution principalement : s'il n'y a pas de « mauvaise volonté »²⁸⁸, il peut y avoir à certains endroits une méfiance, voire un refus, quant à la légitimité de l'enseignement des faits religieux, bien que l'institution elle-même n'a pas « de blocage idéologique à ce sujet, du moins si l'on parle de la Dgescs, ou encore de l'inspection générale »²⁸⁹. Néanmoins, du côté des corps intermédiaires (inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs d'académie, conseillers pédagogiques de circonscription), il existerait une pluralité de points de vue à ce sujet, et possiblement de plus

²⁸⁶ Entretien avec Benoît Falaize le 23 mars 2017.

²⁸⁷ Entretien avec Benoît Falaize le 23 mars 2017. Dans la deuxième version du *Livret laïcité* publiée en décembre 2016, le passage sur la différence entre savoir et croire a ainsi été explicité : « L'enseignement des faits religieux est laïque : ce n'est pas un cours d'instruction religieuse. Il faut pouvoir : [...] faire comprendre que la mission de l'École est de transmettre des connaissances reconnues par la communauté scientifique ; que le savoir relève de procédures de vérification et de validation. Expliquer que savoir distinguer les savoirs des opinions et des croyances, savoir argumenter, exercer son jugement de manière réfléchi et critique, apprendre à respecter la pensée des autres sont autant de compétences qui sont au cœur des enseignements de l'École. La pédagogie de l'école opère la distinction entre les savoirs et les croyances, sans pour autant les confronter ou les comparer, en laissant la liberté de conscience à chacun. »

²⁸⁸ *Ibid.*

²⁸⁹ *Ibid.*

importants blocages qu'au sein de l'administration centrale à proprement parler. Enfin, d'après lui :

« Tout a été bouleversé dans la formation des maîtres : les relations entre le rectorat et les ESPE sont devenues compliquées [...] Ce point constitue un blocage, mais aussi un levier car, si on parvient à mettre en place de bonnes relations on arrivera à une formation initiale de plus grande qualité sur l'enseignement des faits religieux – notamment mais pas uniquement. Quant aux leviers, il y a justement, d'abord, le plan national de formation, puis le renforcement des liens entre les inspecteurs pédagogiques régionaux à l'échelon académique avec les ESPE, et qui mériteraient d'être développés encore. Enfin, je pense que parmi les leviers qui sont insuffisamment perçus par l'institution scolaire, il y a les outils pédagogiques produits par le secteur privé [...]. Si le ministère pouvait recommander les auteurs pertinents pour élaborer ces outils, de fait, cela irriguerait l'institution parce que l'on sait très bien comment font les enseignants du premier degré : ils regardent les outils à disposition et s'en servent. Néanmoins, l'institution ne peut pas le faire, car elle ne peut pas privilégier un éditeur, ce qui est normal d'ailleurs, car elle serait accusée d'ingérence dans le secteur privé. Mais cela constitue une aporie, dans une certaine mesure²⁹⁰. »²⁹¹

La prise en compte de l'enseignement des faits religieux dans la formation initiale et continue des cadres de l'Éducation nationale et des enseignants est au cœur des réflexions depuis de nombreuses années : déjà envisagée suite au rapport de Philippe Joutard (1989), les besoins en la matière sont réaffirmés et explicités dans le rapport de Régis Debray (2002), mais elle demeure encore lacunaire. La question ressurgira lorsque, suite aux attentats, le 22 janvier 2015, la ministre Najat Vallaud-Belkacem présentera onze mesures dans le cadre « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ». La première, en effet, concerne la formation des enseignants²⁹².

²⁹⁰ Il faut préciser, que si le ministère de l'Éducation nationale, ne peut pas valoriser des savoirs intermédiaires produits par des structures privées, les corps intermédiaires valorisent, notamment *via* les stages de formation, certains de ces outils.

²⁹¹ Entretien avec Benoît Falaize le 23 mars 2017.

²⁹² Déclaration de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la mobilisation de l'école pour les valeurs de la République, Paris, le 22 janvier 2015 : « Avoir confiance dans les enseignants, c'est avoir confiance dans la République, et cela suppose, au-delà des mots, un soutien sans faille par ce qui est le cœur de leur métier : la formation. »

C – La « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » et ses suites

Les onze mesures de ce plan sont regroupées autour de quatre grands thèmes, dont le premier consiste à « mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École »²⁹³. La première mesure de ce plan concerne directement notre sujet d'étude puisqu'elle prévoit, notamment, d'intégrer la laïcité et l'enseignement laïque des faits religieux dans la formation initiale et continue des enseignants et des personnels de l'éducation nationale.

Dans le cadre de la formation continue est prévue, d'une part, la formation des enseignants et des personnels d'éducation à aborder avec les élèves « les questions relatives à la citoyenneté (française et européenne), à la laïcité, à la lutte contre les préjugés »²⁹⁴. Il s'agit, dans un premier temps, de former 1000 formateurs, sur deux journées, d'ici à juillet 2015, à la laïcité et à l'enseignement moral et civique, et dans un second temps de déployer cette formation *via* un plan national et académique de formation. D'autre part, cette mesure prévoit qu'à l'initiative, entre autres, des référents académiques « laïcité » et « mémoire et citoyenneté », les personnels de direction, les corps d'inspection et les enseignants soient formés à l'enseignement laïque des faits religieux²⁹⁵. Du côté de la formation initiale, cette première mesure prévoit la mobilisation des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) :

« Pour la formation à la laïcité des futurs enseignants et éducateurs. Elles feront une place prioritaire à l'enseignement de la laïcité et à la lutte contre les préjugés au sein du tronc commun de la formation de tous les éducateurs et de tous les professeurs du premier comme du second degré, quelles que soient leurs disciplines d'enseignement. Un module sur l'enseignement laïque du fait religieux, élaboré notamment avec l'Institut européen en sciences des religions et des ESPE, sera mis à disposition de l'ensemble des ESPE [...]. Un

²⁹³ Les trois autres thèmes étant : développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'École ; combattre les inégalités et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République ; mobiliser l'Enseignement supérieur et la Recherche. Ministère de l'Éducation nationale, « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/04/3/11mesures_LAICITE-jan2015_416043.pdf, [page consultée le 7 août 2018].

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 3.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 3.

séminaire de toutes les ESPE avant l'été permettra de s'assurer de l'homogénéité des formations dispensées. »²⁹⁶

Concernant le module évoqué sur l'enseignement laïque des faits religieux élaboré notamment par l'IESR en partenariat avec les ESPE, nous ignorons si le ministère fait ici référence au module qui paraîtra sur la plateforme de formation en ligne M@gistère en octobre 2015. En effet, si celui-ci a été élaboré, entre autres, par l'IESR (en partenariat avec la charge d'étude « laïcité et valeurs de la République » de la Dgesco et Canopé), il nous semble, d'une part, que les ESPE n'y ont pas contribué, et d'autre part, que ce module étant une formation à distance, il s'agit d'un format qui nous apparaît être en décalage avec la formation dispensée en ESPE, qui l'est, par nature, en présentiel. Par ailleurs, concernant la tenue d'un séminaire visant à l'homogénéisation de la formation en la matière, nous ne savons pas s'il a bien eu lieu, mais si tel était le cas, nous pourrions douter qu'il ait produit les effets escomptés. En effet, Isabelle de Mecquenem, professeur à l'Espe de Reims – Université de Reims Champagne Ardenne –, référente « laïcité, racisme et antisémitisme », intervenant lors d'un colloque organisé par le Comité Laïcité République, le 24 avril 2018, sur la place de l'enseignement des faits religieux dans la formation initiale, soulignait que :

« En toute logique “ laïcité et valeurs de la République ” ont donc pris place, en 2013, dans [...] les tronc communs de la formation des enseignants. [...] En 2014, on y introduit dans le tronc commun l'enseignement moral et civique. Des documents que j'ai consultés pour préparer cette intervention, mon constat est le suivant, pour en venir à notre sujet qui est la place de l'enseignement des faits religieux dans la formation des maîtres. Et bien j'ai dû me résoudre à constater qu'aucune mention n'était faite de cet enseignement dans le cadre de ces tronc communs. Cela est clair et net. [...] Je vais formuler deux hypothèses : une première hypothèse, qui est je l'avoue généreuse et optimiste, mais qui renvoie aussi à ce statut problématique de l'enseignement des faits religieux [...]. Cet enseignement est censé s'emboîter dans des disciplines préexistantes, donc sa non lisibilité ou visibilité dans les tronc communs ne me conduit pas à penser que cet enseignement est radicalement absent de la formation des maîtres. Je n'ose pas le penser, mais l'hypothèse est néanmoins tenable, dicible. Et la deuxième hypothèse [...] c'est que nous aurions effectivement affaire à un oubli pur et simple. Oubli, occultation, on pourra nommer les choses comme on l'entend. [...] Je tiens à apporter mon témoignage au sujet de ce module [elle fait référence à la recommandation dans le rapport de Régis Debray d'introduire un module “ Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux ”, ndla] [...]. Pour ma part j'étais déjà professeur de philosophie en IUFM et le directeur de l'IUFM de l'époque s'est radicalement opposé à la mise en place de ce module, donc il n'a jamais vu le jour dans mon institut. Il y a loin de la coupe aux lèvres. [...] J'en viens donc à ma conclusion [...] : une fragilisation de la formation des maîtres en matière

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 3.

d'enseignement des faits religieux [liée, selon elle, à une externalisation de la formation en la matière, notamment par la création de l'IESR, les prestations proposées par l'association ENQUÊTE, et la création de ressources pédagogiques en ligne, en la matière, par le ministère]. Si vous combinez cette fragilisation à l'idée qu'il s'agit d'une question sensible, d'une question socialement vive, d'un enseignement contesté y compris dans les ESPE, un rapport de 2016, et auquel Souad Ayada [présidente du Conseil supérieur des programmes] a d'ailleurs contribué, relevait les contestations de l'enseignement de la laïcité, des valeurs de la République et de l'enseignement des faits religieux lorsqu'ils sont pratiqués dans les ESPE. [...] Donc une fragilisation, des contestations, vous ajoutez à cela l'insécurité voire l'hostilité d'une partie des enseignants à cet enseignement en tant que tel, [...] tout cela à mon sens éclaire les raisons pour lesquelles l'enseignement des faits religieux reste le parent pauvre de la formation des enseignants. »²⁹⁷

Cette première mesure intitulée « renforcer la transmission des valeurs de la République » met également en évidence l'engagement du ministère dans la production de ressources pédagogiques « dédiés respectivement aux professeurs du premier degré et à ceux du second degré »²⁹⁸. Ainsi, elle mentionne l'existence du module de formation à la laïcité disponible sur la plateforme M@gistère²⁹⁹ et fait référence au futur module sur l'enseignement laïque des faits religieux³⁰⁰, ainsi qu'au futur *Livret laïcité*³⁰¹ et à « de nouveaux contenus pédagogiques vidéo pour la prochaine rentrée produits avec le réseau Canopé »³⁰².

²⁹⁷ Isabelle de Mecquenem, « La place de l'enseignement des faits religieux dans la formation initiale » in colloque sur *L'enseignement laïque du fait religieux à l'école de la République*, organisé par le Comité Laïcité République, le 24 avril 2018, Paris, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=d8BHMJvDjc0>, [page consultée le 7 août 2018].

²⁹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/04/3/11mesures_LAICITE-jan2015_416043.pdf, [page consultée le 7 août 2018], p. 3.

²⁹⁹ Qui avait été publié le 22 avril 2014.

³⁰⁰ Qui sera publié en octobre 2015 sur la plateforme M@gistère.

³⁰¹ Qui paraîtra en octobre 2015.

³⁰² En effet, sur le portail « valeurs de la République » du site Canopé figure une page dédiée à l'enseignement laïque des faits religieux, conçue en partenariat avec l'IESR. Celle-ci est structurée selon quatre axes explicités sous forme de textes et accompagnés d'entretiens vidéo avec la directrice de l'IESR, Isabelle Saint-Martin : 1) Laïcité et enseignement des faits religieux, vidéo « notions conceptuelles et historiques des faits religieux » ; 2) L'expression « faits religieux » ; 3) Enseignement des faits religieux : quels objectifs ?, vidéo « la légitimité de l'enseignant face à ces questions » et « l'enseignement des faits religieux à travers les disciplines de l'École » ; 4) Enjeux de formation, vidéo « les contestations possibles liées à l'enseignement des faits religieux ». Par ailleurs nous ignorons si cela fait également référence, entre autres, au futur pack numérique éducatif « Vinz et Lou : laïcité et faits religieux » coproduit par la société de production Tralalère, la Dgesc, Canopé et l'association ENQUÊTE. En effet, celui-ci paraîtra à la rentrée scolaire 2017, mais il sera valorisé sur le portail « Valeurs de la République » de Canopé, projet qui a lui aussi vu le jour dans le cadre de cette « grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ».

Enfin, deux autres éléments, également présentés au sein de cette première mesure, doivent être relevés. D'une part, il est précisé que « la capacité des candidats “ à expliquer et à faire partager les valeurs de la République ” sera évaluée systématiquement dans les concours de recrutement » : dès lors, il est probable que leurs connaissances en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité seront examinées. D'autre part, notons la demande adressée au Conseil supérieur des programmes « de renforcer les contenus de l'enseignement laïque du fait religieux [...] dans les programmes de l'école élémentaire et du collège. »³⁰³

La « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » est bien une réponse du ministère aux attentats de janvier 2015, qui réaffirme tout à la fois l'importance de l'enseignement des faits religieux, et ce dès l'école élémentaire, et qui fait prévaloir l'urgence de former les personnels de l'Éducation nationale à la laïcité afin qu'ils soient en mesure de mettre en œuvre la pédagogie de la laïcité auprès de leurs élèves. Néanmoins, les mesures proposées n'ont pas été élaborées de toutes pièces suite à ces événements meurtriers, elles sont plutôt l'indice d'une accélération du tournant pédagogique qui s'opère progressivement depuis une dizaine d'années. Enfin soulignons, avec Philippe Portier, que suite aux attentats de janvier 2015, si la laïcité sera convoquée de toute part, faisant l'objet de vives polémiques dans le débat public, le ministère de l'Éducation nationale cherche, quant à lui, à s'inscrire dans l'héritage des politiques publiques d'enseignement engagées de longue date sur la laïcité et l'enseignement des faits religieux, qu'il entend pérenniser et renforcer :

« On aurait pu s'attendre étant donné les circonstances, à une sorte de rétraction laïciste. Ce n'est pas ce qui est advenu : tant dans les contenus (insistance sur l'enseignement des faits religieux, affirmation de l'unité mais dans le respect de la diversité) que dans les méthodes (association des parents d'élèves au travail de réflexion, pédagogie du dialogue), c'est, pour l'heure, une stratégie de la médiété qui l'a emporté. »³⁰⁴

Les effets de l'accélération du tournant pédagogique sont immédiats : dès février 2015 est publiée sur le site *eduscol* du ministère de l'Éducation nationale une page dédiée à

³⁰³ Ministère de l'Éducation nationale, « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République »,

URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/04/3/11mesures_LAICITE-jan2015_416043.pdf, [page consultée le 7 août 2018], p. 3.

³⁰⁴ Philippe Portier, *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, op. cit., p. 309.

l'enseignement des faits religieux³⁰⁵, et le 11 mars 2015 a lieu, à Paris, le premier séminaire interacadémique³⁰⁶ de formation des cadres de l'Éducation nationale prévu par la « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ».

Une place spécifique est accordée à la laïcité et à l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire³⁰⁷ dans ce séminaire de formation, *via* l'intervention de Benoit Falaize portant sur les spécificités de l'école primaire³⁰⁸, au cours de laquelle il souligne d'abord, que la laïcité à l'école élémentaire constitue une forme d'impensé, un « allant de soi », qui n'est véritablement mobilisé, nommé, que *via* les adultes, selon le prisme des problèmes et des atteintes³⁰⁹. Il note que cette absence de la laïcité traitée comme un savoir scolaire dans les programmes, y compris dans le programme d'instruction civique qui contient, pourtant, des parties qui abordent les questions citoyennes et la démocratie, fait porter à l'enseignement de

³⁰⁵ Sous la rubrique « la laïcité à l'école » de l'onglet « vie des écoles et des établissements. Ainsi, comme nous l'avons montré pour la page « la laïcité à l'école », celle consacrée à l'enseignement des faits religieux ne figurera pas non plus, ni dans l'onglet « contenus et pratiques d'enseignement », ni dans sa section dédiée aux « éducations transversales ». Ces choix sont-ils guidés par une volonté claire de séparer l'éducation à la laïcité et l'enseignement des faits religieux ? Comment expliquer que ni l'une ni l'autre ne figurent dans la liste des autres éducations dites « transversales » ? À tout le moins, il nous semble que l'on peut y voir la trace d'une forme de déterminisme ou d'inconscient institutionnel, hérité de longue date. Cette page [mise à jour le 30 mai 2018] est structurée selon 4 axes : 1) Se former à l'enseignement laïque des faits religieux ; 2) Ressources pédagogiques en ligne, sites d'intérêt renvoyant vers la page « L'enseignement laïque des faits religieux » sur le Portail « Valeurs de la République » du Réseau Canopé et le site internet de l'Institut européen en sciences des religions ; 3) Les actes des formations nationales sur l'enseignement des faits religieux ; 4) Les rapports présentant le rapport de Régis Debray *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque* (2002). L'enseignement des faits religieux y est donc présenté globalement et de manière indistincte pour le premier et le second degré.

³⁰⁶ Celui-ci réunissait des personnels de l'Éducation nationale des académies d'Amiens, Lille, Reims, La Réunion, et Rouen. Il y aura, au total, 8 séminaires interacadémiques.

³⁰⁷ Précisons, ici que le 13 février 2015, l'association ENQUÊTE reçoit l'agrément du ministère de l'Éducation nationale et, le 11 mars 2015, elle est lauréate de l'initiative présidentielle « La France s'engage », attestant de l'engagement du politique et de l'institution scolaire dans la promotion de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire.

³⁰⁸ Benoît Falaize, chargé d'étude « laïcité et valeurs de la République » à la Dgesc, intervention sur « les spécificités de l'école primaire » dans le cadre du premier séminaire interacadémique de formation à la laïcité et à l'enseignement laïque des faits religieux suite à la « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République », Paris, Lycée Jean Zay, le 11 mars 2015.

³⁰⁹ *Ibid.* : « Sachant que la laïcité est *quasi* absente des programmes scolaires et comme il n'y a pas, ou peu, de remise en cause notable ou affirmée et argumentée par les élèves de l'école élémentaire eux-mêmes, du principe de laïcité ou de contenus d'enseignements, c'est par les adultes que la question de la laïcité à l'école élémentaire arrivent : les mamans voilées accompagnatrices, [...] des contestations de contenus d'enseignement par les parents, etc. [...] En fait, il faut qu'il y ait un souci, un incident, un problème pour que l'on rappelle la règle, ou plutôt pour que l'on dise la règle, et notamment la règle de la laïcité. [...] Celle-ci est réactivée un peu comme un *pharmakon*, un remède à une difficulté, alors qu'elle pourrait être investie comme un préalable. »

l'histoire cette charge tout en « la réduisant à cette phrase [quelque peu lapidaire] du programme du XIX^e siècle : “ l'école républicaine est gratuite, obligatoire et laïque”. »³¹⁰

Il rappelle ensuite que les religions ont toujours eu une place dans les programmes de l'école publique, notamment à travers l'enseignement de l'histoire³¹¹, mais reprenant les analyses proposées par Dominique Borne concernant les programmes de 2002 puis de 2008, Benoît Falaize souligne que cet enseignement de l'histoire des religions présente deux difficultés majeures. D'une part, le religieux semble relégué aux temps les plus anciens, il est présenté comme un phénomène dépassé³¹². D'autre part, il souligne que lorsque les questions religieuses apparaissent, à la marge, dans le programme d'histoire concernant le XX^e siècle, c'est sous un angle très spécifique, à travers l'affaire Dreyfus et la Shoah, qui doivent bien évidemment être traitée, mais inscrivent l'enseignement historique des faits religieux « dans une référence exclusivement négative du religieux, et qui plus est sur un mode victimaire. »³¹³

Benoît Falaize insiste ensuite sur le fait qu'il y a d'autres domaines d'apprentissage que l'histoire qui peuvent conduire à une approche des faits religieux, et que la polyvalence des enseignants – caractéristique centrale de l'école élémentaire – devrait permettre de faciliter cette prise en charge interdisciplinaire de l'enseignement des faits religieux³¹⁴. Reprenant les constats déjà formulés par Laurence Loeffel de la grande réticence des professeurs des écoles à s'emparer de cet enseignement et du fait qu'il n'est aujourd'hui assuré qu'à la marge, il s'arrête alors sur les difficultés principales qui permettraient de l'expliquer : rappelant d'abord qu'il s'agit de ce que les recherches en sciences de l'éducation appellent « des questions triplement socialement vives »³¹⁵, il souligne ensuite que les professeurs des écoles appartiennent à une corporation très marquée par la culture laïque : « même si celle-ci est

³¹⁰ *Ibid.*

³¹¹ Il souligne que des recherches sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire ont montré que son enseignement s'est véritablement sécularisé, seulement, dans les années 1960.

³¹² Benoît Falaize, intervention sur « les spécificités de l'école primaire », *prec.* : « À partir de la Révolution française, on insiste sur la notion de tolérance et sur l'abandon de Dieu comme référence au pouvoir, mais on voit bien que le XIX^e et le XX^e siècles sont sans dieu, ce qui pose un problème pour appréhender un XXI^e siècle qui est décidément très religieux. »

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ *Ibid.* : « Le problème, au fond, n'est pas la prescription – même si on pourrait l'améliorer –, par exemple en travaillant de manière plus efficace la place des faits religieux dans l'étude en histoire des XIX^e et XX^e siècles, comme je crois qu'il en est question pour les prochains programmes de cycle 3 [ceux qui entreront en vigueur en 2016] - ».

³¹⁵ Sur ce sujet voir A. Legardez, L. Simmoneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*, *op. cit.*

devenue évanescence voire mal comprise. Parler d'enseigner les faits religieux à l'école vient heurter leur culture professionnelle qui a du mal à concevoir que la laïcité puisse avoir quelque chose à voir et à dire de la religion.»³¹⁶ Il met en évidence des réticences multiples, que nous rencontrerons lors de notre recherche de terrain, et que l'on peut ainsi résumer : la peur de heurter les élèves, la crainte de susciter des conflits entre les élèves sur fond de « concurrence des convictions religieuses », la peur des réactions des collègues, la crainte des réactions des parents. Toutes ces réticences sont renforcées par le manque de formation initiale et continue³¹⁷. Enfin, Benoît Falaize ajoute à ces craintes et difficultés :

« L'absence de véritables et nombreux outils pédagogiques chez les éditeurs privés eux-mêmes. Or on sait – c'est une donnée de la recherche sur l'école élémentaire – que la mutation des pratiques pédagogiques passe massivement par la production d'outils pédagogiques de qualité. Force est de constater que sur l'enseignement des faits religieux et même sur la laïcité il y a un champ ouvert. »³¹⁸

L'accélération du tournant pédagogique liée aux attentats de janvier 2015 ne doit pas nous faire oublier que cette intervention, dédiée à la place de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire - dans les prescriptions officielles comme dans les pratiques effectives - dans le cadre d'un séminaire interacadémique s'inscrit, là encore, dans la continuité des séminaires que nous avons étudiés précédemment³¹⁹.

En septembre 2015³²⁰, le programme du nouvel enseignement moral et civique³²¹ (EMC) entre en vigueur³²². Nous l'avons déjà évoqué précédemment, « la place accordée à

³¹⁶ Benoît Falaize, chargé d'étude « laïcité et valeurs de la République » à la Dgesc, intervention sur « les spécificités de l'école primaire », *prec.*

³¹⁷ *Ibid.* : « Notons la difficulté, aujourd'hui, de monter des stages de formation continue, dédiés au premier degré, qui soient acceptés par la hiérarchie de manière à aborder les faits religieux, alors que dès les années 1990 il avait une très forte demande de stages. »

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ Rappelons-nous, en effet, des interventions de Martine Safra puis Philippe Claus, tous deux inspecteurs généraux attachés au groupe enseignement primaire, précédemment évoqués. Une différence notable néanmoins : tandis que leurs interventions s'inscrivaient dans le cadre de tables rondes, Benoît Falaize intervient à deux reprises dans ce séminaire – il dispose, d'abord, d'un temps dédié à cette communication –, puis prend part à une table ronde avec Abdennour Bidar et Isabelle Saint-Martin -.

³²⁰ C'est également en septembre 2015 que la ministre Najat Vallaud-Belkacem, dans sa « Lettre aux parents d'élèves », invite ces derniers à signer la *Charte de la laïcité à l'école* : « À la rentrée, enfin, vous serez invités à signer la Charte de la laïcité à l'école. Affichée depuis 2013 dans tous les établissements, elle propose à l'ensemble de la communauté éducative, professionnels de l'éducation

l'enseignement des faits religieux y est faible car il n'en constitue pas une catégorie structurante », selon les termes employés par Pierre Kahn³²³, coordonnateur du groupe d'experts chargés de sa rédaction, en lien avec le Conseil supérieur des programmes. Néanmoins, le texte présentant le programme intitulé « l'esprit et l'invention du nouvel EMC » mentionne bien que ce dernier « s'inscrit dans un ensemble plus large qui rassemble, au sein des établissements scolaires, une éducation à la laïcité et aux valeurs de la République, [...] un enseignement laïque des faits religieux et le parcours citoyen. »³²⁴ Il semble donc que l'EMC peut contribuer à définir les contours du religieux et de sa place comme objet de connaissance dans l'école publique laïque, puisque parmi les principes généraux qui le constituent, nous trouvons : « reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés). »³²⁵

nationale et parents, pour en faciliter la transmission, une formulation unique de cette valeur fondamentale qu'est la laïcité. »

³²¹ Ce nouvel enseignement était inscrit dans la loi du 8 juillet 2013, dite de « refondation de l'école républicaine ».

³²² Son entrée en vigueur est accompagnée de la publication d'un site dédié à l'EMC sur le site éducol du ministère de l'Éducation nationale. Cette page [mise à jour le 11 janvier 2016] est structurée selon 5 axes : 1) Programmes ; 2) Présentation de l'EMC par Pierre Kahn ; 3) L'esprit et l'intention du nouvel EMC ; 4) Les concepts clés du programme ; 5) L'EMC : approches transversales et contributions disciplinaires.

³²³ Entretien avec Pierre Kahn du 24 avril 2017.

³²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « l'esprit et l'invention du nouvel EMC », éducol « ressources enseignement moral et civique - introduction », septembre 2015, URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf, [page consultée le 8 août 2018], p. 1 : « L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes, de solidarité, de respect et de responsabilité. La morale enseignée est une morale civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté (connaissance de la République, appropriation de ses valeurs, respect des règles, de l'autre, de ses droits et de ses biens). Il s'agit aussi d'une morale laïque fondée sur la raison critique, respectueuse des croyances confessionnelles et du pluralisme des pensées, affirmant la liberté de conscience. En cela, cette morale laïque se confond avec la morale civique. L'EMC s'inscrit dans un ensemble plus large qui rassemble, au sein des établissements scolaires, une éducation à la laïcité et aux valeurs de la République, une éducation aux médias et à l'information, un enseignement laïque des faits religieux et le parcours citoyen (ainsi que les deux autres parcours : parcours éducation artistique et culturelle et parcours avenir). »

³²⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme d'enseignement moral et civique - École élémentaire et collège*, publié au Bulletin officiel n°6 du 25 juin 2015. Relevons d'une part que dans ce texte, le religieux recouvre non seulement la question de la conviction, du for intérieur, mais aussi une autre dimension : le pluralisme des modes de vie. De nombreux professeurs des écoles rencontrés lors de notre recherche de terrain mentionnaient l'importance, selon eux, de transmettre à leurs élèves des connaissances sur les pratiques sociales actuelles liées aux religions (pratiques alimentaires, vestimentaires, etc.) D'autre part, pour certains professeurs des écoles qui souhaitaient s'emparer de l'enseignement des faits religieux mais n'osaient pas le faire, ou pour ceux qui le pratiquaient déjà, l'EMC est apparu comme une entrée privilégiée, ou encore un cadre institutionnel qui venait légitimer leurs initiatives pédagogiques (auprès de leurs collègues, de leur hiérarchie, des parents, etc.)

En octobre 2015, deux étapes interviennent, attestant là encore d'un engagement pédagogique du ministère, tout à la fois dans la promotion de la pédagogie de la laïcité et de la valorisation de l'enseignement des faits religieux : la parution du premier *Livret laïcité* et la publication sur la plateforme M@gistère du module de formation consacré à « l'enseignement laïque des faits religieux »³²⁶. Signalons simplement que dans ce module, parmi les quatre analyses de séances, deux d'entre-elles³²⁷ sont dédiées à des pratiques d'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire (aux cycles 2 et 3) : l'une concerne le travail d'une classe de CP-CE1³²⁸ autour des récits de création³²⁹ du monde et des hommes dans différentes aires géographiques, culturelles et religieuses, et la seconde est une séance portant sur les faits religieux dans le cadre d'une séance d'éducation civique dans une classe de CM2.

Sans entrer dans une analyse exhaustive, il nous semble pertinent d'évoquer ici la tenue, le 4 novembre 2015, de la première réunion interministérielle réunissant les référents laïcité académiques du ministère de l'Éducation nationale et des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche) ainsi que les correspondants laïcité des préfetures (ministère de l'Intérieur). La ministre de l'Éducation nationale a réalisée l'allocution d'ouverture de cette réunion, en présence du ministre de l'Intérieur, Bernard Cazeneuve. Au travers d'un long discours, aux accents de fermeté, Najat Vallaud-Belkacem a affirmé son souhait de contribuer au renforcement d'une culture professionnelle commune sur la laïcité qui s'inscrit dans l'héritage d'Aristide Briand et de Jean Jaurès. Elle a également insisté sur le fait que la laïcité est une valeur qui doit faire

³²⁶ La formation est ainsi structurée : 1) les enjeux de l'enseignement laïque des faits religieux ; 2) l'actualisation des connaissances ; 3) enjeux pratiques et difficultés concrètes ; 4) analyse de séances ; 5) mise en œuvre / Retour réflexif ; 6) Conclusion.

³²⁷ Les deux autres analyses de séances portent respectivement sur « la déchristianisation au XIX^e » via l'étude de « l'art au XIX^e siècle, témoin de la déchristianisation » – lors d'une séance d'histoire des arts avec une classe de 4^e –, et sur la « place des femmes et rapport au religieux », au travers de l'analyse de « la confrontation entre Créon et Antigone chez Anouilh et Sophocle » – lors d'une séance de lettres avec une classe de 3^e.

³²⁸ Il s'agit de l'une de nos classes d'observation, au sujet de laquelle nous proposons une analyse exhaustive dans la deuxième partie de ce travail qui intègre, également, une étude critique de la formalisation de cette formation sur la plateforme M@gistère .

³²⁹ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, op. cit.

l'objet d'une éducation transversale articulée à l'enseignement des faits religieux, ainsi que sur l'importance de l'apprentissage de la distinction entre les savoirs et les croyances³³⁰ :

« Les enseignants se font alors les relais de cette pédagogie de la laïcité auprès de leurs élèves. Ils la transmettent naturellement dans des enseignements dédiés, comme l'enseignement moral et civique, mais aussi dans leurs différentes disciplines. Bien sûr, la laïcité ne s'aborde pas de la même façon en histoire ou en mathématiques. Mais tous ces savoirs sont unis par l'objectivité, le raisonnement, l'argumentation ou la démonstration. Tout ce qui concourt à établir dans tous les domaines, cette distinction cardinale entre le savoir et la croyance. [...] Nous retrouvons ainsi cette relation entre laïcité, faits religieux et "vivre ensemble" sur laquelle vous allez travailler au cours de votre troisième atelier. [...] La laïcité fonde la singularité de l'école de la République. L'école est un lieu de savoir, et non de croyance. Cette distinction essentielle, nous n'avons eu de cesse de la rappeler et de l'enseigner. [...] Si nous refusons que nos enseignants établissent des comparaisons entre les deux, ce n'est pas par démission ou crainte d'assumer la mission de l'école, mais bien pour rappeler que l'autorité du maître est fondée sur celle du savoir, un savoir qui ne peut être remis en cause dans l'enceinte scolaire, sans relativisme ni comparaison infondée. »

Elle est revenue sur plusieurs mesures portées dans le cadre de la « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » : l'inscription d'une formation obligatoire sur la laïcité et commune aux ESPE, l'existence des deux modules de formation à la laïcité et à l'enseignement laïque des faits religieux sur la plateforme M@gistère, l'affichage dans les écoles de la *Charte de la laïcité à l'école* et sa signature par les parents des élèves.³³¹ Nous repérons une inflexion, dans ce discours, qui s'explique par la nature interministérielle de cette réunion, dans le contexte spécifique des attentats de janvier 2015 et à la veille de ceux qui auront lieu à Paris et à Saint-Denis, le 13 novembre 2015. Il s'agit de l'établissement d'un lien entre l'élaboration d'une culture professionnelle publique commune sur la laïcité, la

³³⁰ Déclaration de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « sur le cadre juridique de la laïcité dans l'enseignement », Paris le 4 novembre 2015.

³³¹ *Ibid.* : « J'ai voulu, avant même les attentats, et de manière accrue depuis, que l'école remplisse de nouveau sa mission de transmission des valeurs et de creuset de la citoyenneté. C'est un axe essentiel de la Refondation de l'École, et un effort exceptionnel a été mis en œuvre pour déployer, à tous les niveaux, une véritable pédagogie de la laïcité. [...] Enfin, parce que je veux que la laïcité s'inscrive dans la culture professionnelle de l'ensemble des professeurs, des modules de formation à la laïcité et à l'enseignement laïque des faits religieux ont été élaborés par la DGESCO sur la plate-forme M@gistère, à laquelle l'ensemble des professeurs peuvent avoir accès. [...] J'ai tenu à ce que soit rappelée la place centrale de la laïcité dans nos écoles, en affichant la charte de la laïcité et en la faisant signer par les parents d'élèves. »

pédagogie de la laïcité à l'école et l'enseignement laïque des faits religieux et la construction d'une politique publique de « prévention et de lutte contre la radicalisation »³³².

Au lendemain des attentats du 13 novembre a lieu la première journée anniversaire de la laïcité à l'école³³³. Commémorant l'adoption de la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905, elle est organisée par le ministère de l'Éducation nationale, l'Observatoire de la laïcité³³⁴, le 9 décembre 2015 et en partenariat avec la Bibliothèque nationale de France où elle se tient, et est intitulée « Histoire, transmission et pédagogie de la laïcité – 110^e anniversaire de la loi de séparation des Églises et de l'État ». Elle consiste en une série de conférences et d'échanges entre les universitaires invités à intervenir lors de deux tables rondes³³⁵. Le premier ministre, Manuel Valls y prononce un discours, en présence de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, et du ministre de l'Intérieur, Bernard Cazeneuve, s'inscrivant ainsi dans la continuité de l'action interministérielle engagée autour de l'élaboration d'une culture commune professionnelle sur la laïcité. Il ne s'agit pas, ici, d'analyser ce discours, marqué dans ce contexte par la cristallisation de vifs débats autour de la laïcité³³⁶, mais de noter que le premier ministre y relève une accélération du tournant

³³² Déclaration de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « sur le cadre juridique de la laïcité dans l'enseignement », Paris le 4 novembre 2015 : « La laïcité ne se discute pas, ne se négocie pas. Elle s'apprend, se comprend, se vit. Et il nous appartient de la faire respecter. [...] Nous vivons avec la refondation un moment historique de notre école : rarement autant d'actions concrètes n'avaient été engagées pour promouvoir la laïcité. Et aujourd'hui, avec le cadre interministériel, nous franchissons une nouvelle étape. Celle-ci doit nous permettre de faire progresser la culture commune, de promouvoir une laïcité qui participe du sentiment d'appartenance à la République, et d'être plus efficaces dans la prévention de la radicalisation et le contrôle des établissements hors-contrat. »

³³³ Instituée par la circulaire n°2014-158, le 25 novembre 2014, et qui fait suite à l'une des recommandations de la commission Stasi (2003).

³³⁴ Lors de notre entretien avec Benoit Falaize [le 23 mars 2017], celui-ci nous a expliqué qu'en vue de cette journée, le ministère avait lancé, en septembre 2016, un appel à projet sur le thème « Laïcité et esprit critique » afin de valoriser les pratiques de classe autour de ce sujet, et cela, à l'école primaire comme dans le secondaire et dans toutes les disciplines scolaires : « la question formulée était "Que mettez-vous en œuvre, dans vos disciplines, dans le cadre de projets pédagogiques ou dans la vie scolaire, pour faire travailler l'esprit critique de vos élèves ?" Il nous a fallu faire une sélection, car nous avons retenus 200 projets sur les 500 que nous avons reçus, de la maternelle au lycée, et qui étaient de grande qualité, dans l'ensemble. Certains allaient alors être financés par le ministère. »

³³⁵ Avec, dans la première table ronde, « Histoire de la laïcité et de l'enseignement laïque » : Jean-François Chanet, Philippe Portier, Jean Baubérot, Patrick Cabanel, Alain Bergounioux, et dans la deuxième table ronde « Transmission et pédagogie de la laïcité » : Olivier Loubes, Jérôme Grondeux, Laurence Loeffel, Philippe Gaudin, Françoise Lorcerie, Abdennour Bidar. La clôture de la journée a été assurée par Jean-Louis Bianco.

³³⁶ Voir par exemple la déclaration de M. Manuel Valls, Premier ministre, « sur la défense de la laïcité », à Paris le 9 décembre 2015 à l'occasion de la première journée anniversaire de la laïcité à l'école. Souvenons-nous, par exemple, des vives polémiques qui ont opposé, par la suite, entre autres, Elisabeth Badinter puis le Premier ministre Manuel Valls et l'Observatoire de la laïcité, notamment,

pédagogique engagée ces dernières années et y promeut l'enseignement des faits religieux³³⁷ :

« Mesdames, Messieurs, après les attentats de janvier, des actes qui n'auraient jamais dû se produire ont eu lieu dans nos écoles. Ils nous ont tous interpellés. Nous avons tous compris qu'il fallait réagir. Et réagir vite. Qu'il fallait passer à une vitesse supérieure. À une exigence supérieure. Depuis cette rentrée, grâce à la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République, c'est tout le dispositif d'enseignement de nos valeurs – tant dans les programmes que dans les pratiques – qui a été refondé : formation des enseignants, enseignement moral et civique, enseignement laïque des faits religieux dont Régis Debray a montré la nécessité, mobilisation d'une réserve citoyenne, installation de référents académiques sur la laïcité. Tout ce dispositif a été complété par la prise en compte d'un fléau qui ronge une partie de notre jeunesse : l'adhésion aux thèses complotistes. Face à cela, il faut développer un contre-discours, argumenté, charpenté, qui implique les jeunes eux-mêmes. »³³⁸

Le thème de la déconstruction du complotisme et de l'éducation aux médias sera d'ailleurs au cœur de la deuxième journée anniversaire de la laïcité à l'école, intitulée « Laïcité et esprit critique » qui s'est tenue le 9 décembre 2016 à la Sorbonne, à Paris.

Lors de cette deuxième journée anniversaire de la laïcité à l'école, l'introduction de la journée par la directrice de la Dgesc, Florence Robine, était suivie d'une table ronde sur le thème de la journée « Laïcité et esprit critique »³³⁹, et la remise du « prix de la laïcité de la République et des mentions spéciales » était précédée d'un discours de la ministre Najat Vallaud-Belkacem, qui revient une fois encore non seulement sur la fait que la laïcité ne

suite à la publication d'une tribune publiée le 15 novembre 2015, au journal *Libération*, du collectif « Nous Sommes Unis », porté par un ensemble de mouvements et de représentants de la société civile.

³³⁷ Malgré la prévalence de la pédagogie de la laïcité dans les discours politiques, les conférences universitaires et l'organisation par la BNF d'une exposition pédagogique *La Laïcité en questions – une exposition de la BNF en 10 affiches*, assez naturelle dans le cadre de cette première journée anniversaire de la laïcité à l'école, une place est accordée à l'enseignement des faits religieux. Non seulement dans le discours du Premier ministre, mais aussi au travers d'une intervention du directeur adjoint de l'IESR, Philippe Gaudin, qui réaffirme l'idée, déjà portée par la rapport de Régis Debray, selon laquelle « l'enseignement des faits religieux doit être conçu et compris comme le développement d'une laïcité plus intelligente », ou encore au travers des documents pédagogiques réalisés par la Bibliothèque nationale de France et distribués aux personnels de l'Éducation nationale présents, notamment les fiches pédagogiques *Livres de parole – Torah, Bible, Coran*. Enfin, lors de cette commémoration intervient également la première remise du « Prix de la laïcité de la République française ». Dans ce cadre, une mention spéciale est décernée à l'association ENQUÊTE, par les membres du jury de l'Observatoire de la laïcité, pour son projet de pack numérique éducatif sur la laïcité et les faits religieux à destination des professeurs des écoles de cycle 2 et 3 (qui sera édité en octobre 2017).

³³⁸ *Ibid.*

³³⁹ Les universitaires invités à intervenir lors de la table ronde étaient : Patrick Boucheron, Anne-Marie Chartier, Jean-Noël Jeanneney, Patrick Weil. La discussion était animée par Abdennour Bidar.

devrait pas être mobilisée uniquement lors de crise, d'atteintes à son principe, mais constituer un objet d'enseignement, et sur le nécessaire apprentissage de la différence entre savoirs, croyances et opinions, mais qui insiste aussi, cette fois, sur un point de vigilance qui consisterait à ne pas systématiquement opposer science et religion³⁴⁰.

Lors de cette journée, un fascicule³⁴¹ était disponible : il comprenait, notamment, un livret³⁴² présentant, entre autres³⁴³, une chronologie intitulée « La laïcité à l'école de la République – les actions menées dans la continuité de la commission Stasi et de la loi de 2004 »³⁴⁴, attestant par là du souhait du ministère d'inscrire son action dans la continuité des politiques publiques menées en la matière, depuis la fin des années 1980 et, surtout, depuis le tournant pédagogique opéré dès 2012-2013. Relevons, d'ailleurs, que la chronologie proposée dans ce livret débute en 2013, avec la publication de l'ouvrage *Pour une pédagogie de la laïcité*.

³⁴⁰ Déclaration de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur « l'esprit critique et la laïcité », lors de la journée anniversaire de la laïcité à l'école, Paris, le 9 décembre 2016 : « La laïcité ne doit pas simplement être mobilisée quand les bornes sont dépassées. En réaction. En défense. Elle doit être l'objet d'une pédagogie active et permanente, faite de dialogue, de mise en situation et de débats, s'appuyant sur l'ensemble des ressources disponibles dans les établissements. [...] La laïcité à l'École fait donc profondément sens. Elle fixe une distinction essentielle, entre savoir et croyance. Une distinction qui renvoie à ce qui se passe en son sein. [...] Croire ne renvoie pas forcément au religieux. Croire quelque chose s'oppose aussi au savoir : non parce que ce que l'on croit serait forcément faux. Mais parce que la démarche n'est pas la même. [...] Donc il y a bien des choses que nous croyons, sans qu'elles soient parfaitement prouvées. Le philosophe Hume a beau jeu de constater que rien ne prouve que le soleil se lèvera demain. Pourtant, nous nous y attendons. Si je rappelle cela, c'est parce que la distinction entre croire et savoir est trop souvent résumée à une séparation du religieux et du scientifique. Mais cela recoupe aussi le pseudo-scientifique, ou les théories complotistes. [...] La formation de l'esprit critique n'est donc pas simplement une exigence : c'est une urgence. »

³⁴¹ Ministère de l'éducation nationale, Observatoire de la laïcité, *Journée de la laïcité, vendredi 9 décembre 2016*, livret n°1 « Esprit critique et laïcité », livret n°2 la version actualisée du *Livret laïcité*. Nous ne revenons pas ici, sur la modification opérée à la page 18 du nouveau *Livret laïcité* concernant l'explicitation du passage sur l'apprentissage de la différence entre savoir et croire, que nous avons étudiée précédemment.

³⁴² Ministère de l'éducation nationale, Observatoire de la laïcité, *Journée de la laïcité, vendredi 9 décembre 2016*, livret n°1 « Esprit critique et laïcité », 20 pages.

³⁴³ Il comporte également deux éditos, l'un de la ministre de l'Éducation nationale et le second de Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire de la laïcité, le programme de la journée et les biographies des intervenants et la *Charte de la laïcité à l'école*.

³⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale, Observatoire de la laïcité, *Journée de la laïcité, vendredi 9 décembre 2016*, livret n°1 « Esprit critique et laïcité », p. 5 à 7.

Dans ce même livret figure une carte mentale qui propose une définition de l'esprit critique :

« Il est à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement. En effet, l'esprit critique n'est jamais un acquis [...] on ne peut jamais prétendre le posséder parfaitement et en tous domaines, mais on doit toujours chercher à l'accroître »³⁴⁵.

Ce schéma, au centre duquel figure cette définition, met en évidence les différentes opérations qui contribuent au développement de l'esprit critique et leur étroite imbrication. Certaines d'entre elles sont directement liées à l'enseignement laïque des faits religieux, *via* l'apprentissage de la différenciation entre savoirs et croyances : « évaluer les interprétations, distinguer les interprétations validées par l'expérience, les hypothèses, les opinions liées à nos croyances »³⁴⁶ ; « distinguer les faits et les interprétations »³⁴⁷ ou encore « confronter les interprétations, prendre acte des débats entre les interprétations et de la nécessité du pluralisme »³⁴⁸. Cette carte mentale est accompagnée d'un texte qui explicite la notion d'esprit critique et dont nous retiendrons cet extrait :

« De manière plus générale, le pluralisme nous sert à avoir une vision la plus complète possible des choses. L'un des objectifs du débat à visée philosophique, qui est un outil essentiel de l'enseignement moral et civique, montre aussi que dans beaucoup de questions essentielles, une pluralité d'opinions est envisageable et doit être respectée, en particulier dans le domaine des croyances qui sont par essence non-vérifiables. »³⁴⁹

Enfin, un « point sur la formation et les actions relatives aux valeurs de la République et la laïcité »³⁵⁰ est proposé dans ce livret qui présente, notamment, les ressources pédagogiques d'accompagnement et de formation des personnels dont les modules de formation à la laïcité et à l'enseignement laïque des faits religieux de la plateforme M@gistère³⁵¹.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 8 et 9.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 8 et 9.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 8 et 9.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 8 et 9.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 13 à 15.

³⁵¹ Ces deux modules seront à nouveau valorisés dans la circulaire n° 2017- 045 publiée au *Bulletin Officiel* n°10 du 9 mars 2017.

D – Le nouveau socle commun et les programmes scolaires de 2016

À la rentrée 2016 paraissent le nouveau socle commun et les nouveaux programmes scolaires. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture réaffirme l'importance de l'éducation à la laïcité et de l'enseignement des faits religieux au travers des deux domaines de compétences que sont « la formation de la personne et du citoyen » et « des représentations du monde et l'activité humaine », et dans une certaine mesure dans le quatrième domaine « les systèmes naturels et les systèmes techniques ». Lorsque l'on compare le socle commun de 2006 à celui de 2016, l'éducation à la laïcité nous semble être davantage explicitée : elle n'est plus seulement présentée comme un principe, mais comme un savoir scolaire. Si pour l'enseignement des faits religieux, les changements sont minimes, on le retrouve néanmoins, également, dans ces trois domaines, de manière plus ou moins explicite.

Ainsi, le troisième domaine, « la formation de la personne et du citoyen », fait appel à :

« L'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, [...] la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience. L'élève [...] connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. [...] Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques. »³⁵²

Si les faits religieux ne sont pas explicitement mentionnés ici, il nous semble qu'ils trouvent une expression possible dans l'incitation aux discussions portant sur les choix moraux et les questions éthiques auxquelles est confrontée la société française.

Le cinquième domaine, « les représentations du monde et l'activité humaine » concerne plus explicitement l'enseignement des faits religieux, qui est ici articulé à une éducation à la laïcité, et plus largement aux valeurs républicaines :

³⁵² Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « Domaine 3. La formation de la personne et du citoyen », publié au *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015.

« Ce domaine [...] initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : [...] les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, [...], les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent. [...] Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain. [...] Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur : [...] la notion de civilisation ; [...] ; la diversité des modes de vie et des cultures [...] ; les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ; les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ; les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ; les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité.»³⁵³

Le quatrième domaine, « les systèmes naturels et les systèmes techniques », mobilise quant à lui un thème commun à l'enseignement des faits religieux et à la compréhension de la laïcité : l'apprentissage de la différenciation entre savoirs et croyances³⁵⁴.

Concernant les programmes du cycle 3³⁵⁵ de l'école élémentaire, l'enseignement laïque des faits religieux comme l'éducation à la laïcité s'inscrivent donc dans le cadre de plusieurs disciplines, en particulier, mais pas seulement, l'histoire-géographie, le français, l'histoire des arts, les arts plastiques et l'éducation musicale ou encore l'enseignement moral et civique³⁵⁶.

Donnons-en ici quelques exemples. En CM1, en histoire, les élèves étudient l'histoire de la colonisation romaine des Gaules, et notamment l'introduction des religions chrétienne et juive. Un peu plus tard, ils abordent l'époque de « Louis IX, le “roi chrétien” au XIII^e

³⁵³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « Domaine 5. Les représentations du monde et l'activité humaine », publié au *Bulletin Officiel* n°17, du 23 avril 2015.

³⁵⁴ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « Domaine 4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques », publié au *Bulletin Officiel* n°17, du 23 avril 2015 : « L'objectif est bien de poser les bases lui permettant de pratiquer des démarches scientifiques et techniques. [...] Fondées sur l'observation, la manipulation et l'expérimentation, [...], les démarches scientifiques ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, **selon une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du domaine des opinions et croyances**. Elles développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique, l'aptitude à démontrer, à argumenter. »

³⁵⁵ Le cycle 3 concerne, dorénavant, à l'école élémentaire, le CM1 et le CM2 et, au collège, la classe de 6^{ème}.

³⁵⁶ Nous ne revenons pas sur sa place dans le programme d'EMC que nous avons présenté auparavant.

siècle »³⁵⁷, puis de Henri IV et l'édit de Nantes. Les élèves étudient les Croisades et les guerres de religion. Enfin, la Révolution française « permet d'inscrire la laïcité dans sa profondeur historique en abordant notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ». Cette histoire de la laïcité continue en CM2 lorsque les élèves étudient « Le temps de la République ». Ils abordent la construction de l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire au temps de Jules Ferry. Ils étudient les libertés, les droits et les devoirs dans un régime démocratique : « On montre que les libertés (liberté d'expression, liberté de culte...) [...] en vigueur aujourd'hui, sous la V^e République, sont le fruit d'une conquête et d'une évolution de la démocratie et de la société et qu'[elles] sont toujours questionné[e]s. »

L'enseignement laïque des faits religieux a aussi une place dans les programmes de français du cycle 3, notamment en « Culture littéraire et artistique ». Qu'il s'agisse de l'enjeu littéraire de formation personnelle des élèves ou des indications de *corpus*, les entrées permettant d'aborder les faits religieux sont nombreuses. Ainsi le professeur est invité pour la partie « La morale en question » à faire découvrir aux élèves « des récits, des fables qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences ». Les faits religieux sont abordés par le biais de la découverte du merveilleux dans les récits mythologiques, contes et légendes, notamment les textes étiologiques, expliquant les origines d'un phénomène ou d'une institution, ainsi que dans le thème « Imaginer, dire et célébrer le monde » qui s'intéresse à la manière dont le monde est célébré dans différentes cultures.

Enfin, le programme d'histoire des arts invite à mettre en relation un texte, notamment religieux, et plusieurs de ses transpositions artistiques, par exemple la musique sacrée. Il doit aussi permettre aux élèves d'observer l'architecture et leur apprendre à se « repérer dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial ». Dans ce cadre, le professeur peut organiser des visites, notamment de lieux de cultes.

³⁵⁷ Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), publiés au *Bulletin Officiel* spécial n°11, du 26 novembre 2015.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

À l'aune de cette première partie, nous pouvons établir un double constat.

Le premier est celui d'une continuité de l'action des milieux politiques et académiques dans la détermination des finalités et contenus de l'enseignement des faits religieux et d'une pédagogie de la laïcité, qui fait de cette dernière non plus seulement un cadre juridique et éducatif, mais aussi un objet d'éducation transversal. Dès lors que l'éducation à la laïcité constitue la finalité primordiale de l'enseignement des faits religieux, celui-ci acquiert une légitimité qu'il ne trouvait pas dans sa justification exclusivement patrimoniale. Nous sommes consciente que notre thèse de la continuité dans les discours politiques et leurs traductions dans les prescriptions officielles en la matière est discutable en ce qu'elle tend à gommer la pluralité de positionnements des acteurs de l'Éducation nationale quant à la pertinence et à la légitimité de l'enseignement des faits religieux comme composante d'une éducation à la laïcité et, dès lors, qu'elle ne met peut être pas suffisamment en évidence les différents degrés d'engagement de ces acteurs dans la définition de cette politique publique, dans sa promotion et dans sa mise en œuvre effective. Ainsi, d'autres travaux pourraient insister davantage sur ces différents degrés d'engagement, notamment entre les discours des politiques et ceux des corps intermédiaires de l'Éducation nationale, davantage impliqués dans les réflexions d'ordre didactique fondées sur leur connaissance plus fine des pratiques des professeurs des écoles en la matière. Nonobstant, si le recul historique nous permet ici de souligner une continuité, nous avons néanmoins tenté de mettre en évidence les discontinuités et les inflexions majeures à l'œuvre *via* l'identification de trois grandes périodes. D'une part, nous avons vu que depuis la création de l'école républicaine à la fin du XIXe siècle jusqu'à la fin des années 1980, la laïcisation des programmes n'avait pas conduit à dénier aux religions une place dans les savoirs scolaires. En effet, même s'il est discutable de parler d'histoire des religions (selon une définition académique), il est en revanche certain que les religions ont toujours eu une place au sein de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. D'autre part, si nous avons entrevu, dans cette place accordée aux religions dans l'enseignement de l'histoire, la préfiguration de l'enseignement des faits religieux, cela ne devrait pas passer sous silence que c'est bien à partir de la fin des années 1980 qu'émerge véritablement cette politique publique scolaire, et dont les jalons majeurs demeurent les rapports de Philippe

Joutard en 1989 puis de Régis Debray en 2002, suivis de la création de l'IESR la même année. Enfin, nous identifions dans cette thèse une troisième période, contemporaine de notre terrain d'étude, qui voit s'opérer à partir de 2015 un tournant pédagogique. Celui-ci est caractérisé, d'une part, par la détermination croissante de l'éducation à la laïcité. On assiste à l'avènement de la « pédagogie de la laïcité », caractérisé par deux dynamiques successives : un premier temps de la « pédagogie de la laïcité » semble constituer une occasion de pérenniser la promotion de l'enseignement des faits religieux, tandis que dans un second temps – à partir des attentats de janvier 2015 –, l'éducation à la laïcité devenant une priorité dans les discours politiques et les instructions officielles, elle tend à diminuer légèrement la visibilité de l'enseignement des faits religieux. D'autre part, un processus de subordination de l'enseignement des faits religieux à une éducation à la laïcité semble s'enclencher. Ce faisant, la finalité avant tout patrimoniale historiquement associée à l'enseignement des faits religieux deviendrait non plus une fin en soi, mais un moyen privilégié de contribuer à l'éducation à la laïcité et plus largement à l'éducation à la citoyenneté. Cette période est aussi caractérisée par l'engagement des politiques et des acteurs de l'institution scolaire dans la production de formations et d'outils pédagogiques pour faciliter la prise en charge de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité par les professeurs des écoles, dès l'école élémentaire.

Le deuxième constat est celui d'un certain caractère inachevé de cette élaboration, qui semble encore à l'œuvre. Certains y verront plutôt – ou aussi – les conséquences de l'ambiguïté entretenue par différents politiques et acteurs de l'Éducation nationale, qui en leur for intérieur demeureraient opposés – ou du moins sceptiques – quant à la légitimité de l'enseignement des faits religieux, y compris lorsqu'il est conçu comme une composante de l'éducation à la laïcité. En effet, il est envisageable que certains acteurs institutionnels n'expriment pas publiquement leurs circonspections et leurs réticences sur ce point, notamment par devoir de loyauté, et il est dès lors plausible que certains représentants de l'Éducation nationale ne s'engagent pas plus avant dans la promotion de cet enseignement notamment *via* un investissement dans le champ des traductions pédagogiques (en terme de formation et d'outils) qui faciliteraient pourtant la généralisation de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire. Néanmoins, il nous semble que des efforts importants ont été déployés par l'Éducation nationale en ce sens depuis 2015 et jusqu'à la fin de notre recherche (au printemps 2017). Ce constat doit cependant être nuancé. D'une part, il nous semble qu'une indétermination demeure quant à la place que l'enseignement des faits religieux pourrait ou devrait avoir dans le projet d'une éducation à la

laïcité, et plus encore de l'enseignement moral et civique, indétermination qui peut être source de tensions sur ces sujets sensibles. D'autre part, il apparaît que l'école élémentaire demeure un champ d'étude et d'action moins investi que le secondaire, ce qui a pour corollaire une relative indétermination des savoirs scolaires à transmettre, et donc, à la faveur de la liberté pédagogique des professeurs des écoles, une hétérogénéité des pratiques de classe, résultat d'une interprétation individuelle, par les enseignants, des consignes institutionnelles. Enfin, si les pouvoirs publics à tous les niveaux de l'Éducation nationale réfléchissent et esquissent des intentions en faveur de l'enseignement des faits religieux, il n'existe pas de *vademecum* sur les pratiques pédagogiques pour le mettre en œuvre, alors même que c'est bien la transposition didactique de ces questions socialement vives qui constitue un enjeu prioritaire. Cet interstice permet dès lors de comprendre que des initiatives portées par des structures privées – telles qu'ENQUÊTE – se greffent sur ce dispositif institutionnel pour contribuer à définir des manières d'enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité *via* des propositions de déclinaisons pédagogiques de ces intentions institutionnelles, comme c'est le cas avec le jeu *L'Arbre à défis* et avec le pack numérique éducatif Vinz et Lou « laïcité et faits religieux »³⁵⁸, deux outils que nous présenterons pour l'un dans le cadre de notre deuxième partie sur les bricolages des professeurs des écoles, et pour le second dans la dernière partie de ce travail, consacré à l'exemple de l'association ENQUÊTE.

³⁵⁸ Coproduit par la société de production Tralalère, le Ministère de l'Éducation nationale et Canopé et paru à l'automne 2017.

DEUXIÈME PARTIE : LES BRICOLAGES EMPIRIQUES AU SEIN DES CLASSES OBSERVÉES

Chapitre préliminaire : enseignement des faits religieux et éducation à la laïcité – pratiques enseignantes (étude quantitative)

Dans le cadre de cette étude, nous avons eu l'opportunité d'effectuer une étude quantitative prenant la forme d'un sondage pour éprouver nos hypothèses de terrain en matière d'appréhension, par les professeurs des écoles, de la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, ainsi que pour observer le plus largement possible les disparités des pensées et pratiques enseignantes en la matière. L'association ENQUÊTE et VERS LE HAUT, *think tank* dédié aux jeunes et à l'éducation, se sont associés avec le groupe de presse et d'édition BAYARD pour réaliser une étude avec l'institut Opinionway, auprès de 345 enseignants du primaire, sur l'enseignement de la laïcité et des faits religieux. Ce sondage s'inscrit dans le cadre de cette recherche : j'ai élaboré en collaboration avec le délégué général de VERS LE HAUT le questionnaire administré aux professeurs des écoles, à partir des premières données et analyses issues de l'enquête de terrain.³⁵⁹

L'institut Opinionway a administré ce sondage et réalisé l'inventaire et une première analyse des résultats³⁶⁰. Dans un premier temps, nous présenterons la méthodologie adoptée dans le cadre de la réalisation et de l'analyse de ce sondage. L'institut ayant accepté de nous fournir les données brutes qu'il a recueillies, nous présenterons ici, dans un deuxième temps, une analyse systématique et exhaustive de celles-ci, que nous illustrons avec certains tableaux proposés par Opinionway. Enfin, dans un troisième temps, nous présenterons une synthèse générale des données récoltées (typologie des professeurs sondés et principaux croisements).

³⁵⁹ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, p. 15 : En effet, « L'enquête ethnographique et l'enquête statistique ne sont pas opposées mais complémentaires : la meilleure ethnographie devrait donner des armes à l'enquête statistique en lui offrant les moyens d'affiner son questionnaire et de mieux prendre en compte les diversités sociales, la bonne enquête statistique permet de " cadrer " finement l'enquête de terrain et de lui suggérer des questions. »

³⁶⁰ Les analyses proposées par Opinionway sont accessibles en ligne, URL : http://www.enquete.asso.fr/wp-content/uploads/2016/01/Etude-Opinionway_LaïcitéFaitsReligieux_Ecole_VLHENquêteBayard.pdf [consultée le 28 septembre 2018].

A – Méthodologie et présentation sommaire de la population sondée dans le cadre de l'étude quantitative

1. Méthodologie adoptée dans le cadre de l'étude quantitative

La présentation de la méthodologie adoptée dans le cadre de cette étude quantitative nécessite de distinguer la méthodologie adoptée dans l'administration de ce sondage par l'institut de sondage Opinionway, dans un premier temps, et celle qui a présidé au dépouillement et à l'analyse des données ainsi récoltées, dans un second temps.

a. Méthodologie adoptée par Opinionway pour l'administration du sondage

345 enseignants du primaire ont répondu à l'enquête (une des faiblesses de ce sondage étant que nous ne disposons pas d'informations plus précises quant au niveau de classe des enseignants interrogés). La représentativité de l'échantillon est assurée, pour reprendre les termes de l'institut Opinionway, « selon la méthode des quotas, au regard des critères de sexe, d'âge et de région d'exercice ». Ce sondage a été administré, et l'échantillon interrogé, en ligne, sur système CAWI (Computer Assisted Web Interview), du 21 décembre 2015 au 3 janvier 2016, et ce par application des procédures et règles de la norme ISO 20252.

b. Méthodologie adoptée pour le dépouillement et l'étude des données brutes du sondage

Précisons ici que nous ne mettons en évidence les différentes variables (âge, sexe, conviction, proximité partisane) uniquement lorsqu'elles témoignent d'une variation significative eu égard à l'échantillon total des professeurs des écoles sondés. De plus, l'échantillonnage ne nous permet pas de proposer des analyses fiables qui se baseraient sur la déclaration d'affiliation à telle ou telle religion. En effet, sur les 172 professeurs des écoles déclarant « avoir une religion », ils sont seulement 6 protestants, 1 musulman, 1 juif, et 3 s'affiliant à une « autre religion », ce qui pour chacun de ces cas est insuffisant pour constituer un panel représentatif. S'ils sont 161 professeurs des écoles à se déclarer catholiques, ce chiffre ne peut

pas être mobilisé de façon pertinente dans l'analyse des données brutes du sondage puisqu'il n'est pas possible de mettre en perspective cette affiliation avec celles d'autres religions, des professeurs des écoles interrogés. On peut illustrer cette non représentativité des professeurs des écoles notamment juifs et musulmans par deux exemples. Si nous nous en tenions aux données brutes qui nous ont été transmises par Opinionway, il faudrait en déduire que 100% des professeurs des écoles musulmans se rendraient à un office religieux « uniquement pour les cérémonies de mariage », et que 100% des professeurs des écoles juifs se sentiraient proches du Front national. Le panel ne nous permet ainsi pas d'exploiter certaines données, qui seront volontairement mises de côtés.

Nota bene: pour l'analyse des résultats suivants, sauf exception, nous avons fait le choix de considérer « significatives » - sauf pourcentages très faibles - les variations de plus de 5% dans les réponses selon la variable observée.

B – Analyse des données recueillies dans le cadre de l'étude quantitative

1. Généralités

a. Présentation de la population en terme d'âge et de sexe

Sur un total de 345 personnes sondées, il y a 66 hommes et 279 femmes. Il y a en effet une surreprésentation des femmes dans le corps enseignant. Précisons la répartition des professeurs des écoles selon l'âge : 87 d'entre eux ont moins de 35 ans, 177 ont entre 35 et 49 ans, tandis que les 81 restant ont 50 ans ou plus.

b. Présentation de la population en terme de conviction (« avec religion » ou « sans religion »)

Sur les 345 professeurs des écoles interrogés, 152 se déclarent sans religion (mais nous ne disposons pas de la distinction interne entre athées et agnostiques³⁶¹), et 172 déclarent « avoir

³⁶¹ Nous comprenons, dans une certaine mesure, les raisons invoquées par Opinionway pour justifier leur refus de distinguer les trois catégories dont nous souhaitions disposer, à savoir : croyant, athée, et

une religion ». Parmi eux, 161 se déclarent catholiques, 6 protestants, 1 musulman, 1 juif, et 3 « autre religion ». Enfin, 21 des sondés n'ont pas répondu à cette question.

Soulignons ici plusieurs éléments signifiants. D'abord, parmi le total des sondés qui répondent à cette question, plus de la moitié – 172 professeurs des écoles sur 324 – déclare « avoir une religion ». La sécularisation structurelle du corps des professeurs des écoles ne semble plus être généralisée, ou moins flagrante qu'auparavant. Ce constat doit néanmoins être nuancé. Parmi les questions posées, figurait ainsi « d'habitude, allez-vous à un office religieux » ?

Sur les 345 professeurs des écoles :

- 16 % déclarent ne jamais s'y rendre (5% des « avec religion » et 30% des « sans religion »)
- 1% déclarent y aller au moins une fois par semaine (2% des « avec religion » et 0% des « sans religion »)
- 3% déclarent y aller une à deux fois par mois (5% des « avec religion » et 0% des « sans religion »)

agnostique, et qui nous semblaient nodales dans l'interprétation des réponses apportées par les enquêtés. En effet, en France, la loi « informatique et libertés » de 1978, « interdit de collecter ou de traiter des données à caractère personnel qui font apparaître, directement ou indirectement, les origines raciales ou ethniques, les opinions politiques, philosophiques ou religieuses » des individus (dans ces questions figurait d'ailleurs l'item « Je ne souhaite pas répondre »). Néanmoins, d'une part, ces informations n'auraient été accessibles qu'à l'institut de sondage et à nous, qui disposions des résultats bruts pour notre analyse systématique. D'autre part, l'institut a retenu dans les questions d'identification la distinction « avec ou sans religion » et pour les enquêtés qui se déclaraient « avec religion », l'institut a accepté de collecter des questions relatives aux religions auxquelles s'affiliaient les enquêtés « Catholique », « Protestant », « Musulman », « Juif », « Autre religion ». Plus étonnant encore, dans la publication des résultats, le taux de sondés s'affiliant au catholicisme apparaît, tandis que les autres affiliations religieuses n'apparaissent pas - peut-être parce que ces taux là ne semblaient pas quantitativement signifiant à l'institut dans les réponses apportées par les sondés. Mais ce choix de faire apparaître le taux d'affiliation au catholicisme semble contredire l'affirmation selon laquelle l'institut refusait de distinguer au sein d'une catégorie « sans religion », les personnes se déclarant athées et celles se déclarant agnostiques dans le souci du respect de la loi « informatique et libertés » de 1978. Dès lors, nous ne nous expliquons toujours pas la raison invoquée par l'institut de sondage du refus de distinguer dans les questions d'identification les catégories « athée » et « agnostique », et ce malgré notre forte insistance. Est-ce parce que nous n'avons pas réussi à les convaincre que cette distinction serait pertinente pour analyser les réponses des enquêtés ? Cette hypothèse nous semble plus probable que l'argument légal mobilisé par l'institut de sondage.

- 13% déclarent se rendre à « un office religieux de temps en temps, à l'occasion des grandes fêtes » (22% des « avec religion » et quand même 3% des « sans religion », ce qui révèle l'existence d'une forme de pratique traditionnelle – culturelle et familiale – d'événements de nature religieuse)
- Enfin, 67 % des sondés déclarent se rendre à un office religieux « uniquement pour les cérémonies, mariages » (il n'y a quasiment aucune différence sur ce point entre les « avec religion » et les « sans religion » puisque 67% des « sans religion » se retrouvent dans cette proposition contre 66% des « avec religion »).

Ce dernier chiffre révèle que la sécularisation est un processus complexe qui ne saurait se résumer à une fracture entre des professeurs des écoles « sans religion » qui seraient des « hussards noirs de la République »³⁶², et des professeurs des écoles « avec religion » qui seraient nécessairement pratiquants. Si nous définissons la catégorie « pratiquants » comme se « rendre au moins une à deux fois par mois à un office religieux », ils sont seulement 7 % parmi les professeurs se déclarant « avoir une religion ». Tout cela témoigne de la complexité du processus de sécularisation et des multiples significations contemporaines de ce que « avoir une religion » signifie et cela au sein même du corps des professeurs des écoles, dans lequel par le biais de cette enquête quantitative, nous pensons déceler une forte sécularisation³⁶³.

³⁶² « Hussard noir » est le surnom donné, à la suite de Charles Péguy (*L'Argent*, 1913) aux instituteurs de la III^e République. V. Jean-Paul Willaime, « La religion civile à la française », in *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, N°6, 1985. pp. 10-32, spec. p. 15-16 : « Ces instituteurs, que Charles Péguy a appelés “ les hussards noirs de la République ”, se virent en effet confier une mission d'intérêt national et universel : travailler à la construction d'une nouvelle société en formant des hommes de progrès et respectueux des grandes valeurs morales, mission dont les instituteurs de la III^e République avaient une très haute idée [...]. Cette mission fondamentale, le type de formation reçue et la manière dont cette formation fut dispensée (les Écoles normales étaient des structures assez closes qui devaient produire des hommes et des femmes entièrement dévoués à leur mission), l'esprit de corps qui se développa très vite parmi les instituteurs, contribuèrent à faire de cette catégorie professionnelle un véritable clergé laïque, militant d'un credo et porteur d'une espérance, celle de la République et des idéaux de 1789 : Liberté, Égalité, Fraternité ».

³⁶³ Dans l'introduction d'un ouvrage récent, *Religion et politique*, (Alain Dieckhoff et Philippe Portier, dir., Presses de Sciences Po, 2017), MM. Dieckhoff et Portier affirment ainsi p. 9-13 : « À la thèse de la désécularisation, il faut préférer celle de la polarisation, qui entend décrire un double mouvement : la société contemporaine, [...] semble bien articuler à la fois un processus d'effacement et de réaffirmation de la croyance. [...] Le propre de notre temps est d'être ambivalent : au phénomène de sécularisation répond un phénomène de contre-sécularisation. »

c. Présentation de la population en terme de proximités partisans

Avant toute chose, précisons que les sondés pouvaient déclarer s'affilier à plusieurs proximités partisans. La question était ainsi formulée : « De laquelle des formations politiques suivantes vous sentez-vous le plus proche, ou disons le moins éloigné ? ». Nous tâcherons dans les développements à venir, lorsque c'est possible et que cela semble pertinent, de croiser d'une part la conviction religieuse ou la déclaration « sans religion » avec la proximité partisane ; d'autre part, de croiser la proximité partisane avec le positionnement tant sur l'enseignement des faits religieux que sur l'enseignement de la laïcité³⁶⁴.

Notons néanmoins que, pour ce qui a trait à la conviction religieuse, la question aurait pu être formulée de manière analogue à celle sur la proximité partisane, pour offrir aux sondés la possibilité de témoigner de plusieurs affiliations religieuses à la fois. La question aurait pu être formulée ainsi : « De laquelle ou desquelles des religions suivantes vous sentez-vous le plus proche, disons le moins éloigné ? ». Cela n'a pas été le cas, ce qui témoigne, comme le refus de distinguer « athée » et « agnostique » au sein des « sans religion », d'une moins grande finesse de la formulation des questions par l'institut de sondage lorsque celles-ci sont liées au religieux, l'affiliation politique étant peut-être un sujet moins tabou, investi depuis plus longtemps par les instituts de sondage d'opinion. En même temps, l'appréhension de la possibilité qu'une même personne puisse se sentir appartenir à plusieurs religions n'est globalement pas une représentation courante dans la société française en général. Notons néanmoins que les jeunes élèves ou enfants posent, par exemple, assez spontanément ce genre de question : « Mon père est hindou, ma mère et juive : est-ce que je suis hindou et juif à la fois ? ».

Sur les 345 professeurs des écoles :

- 10% d'entre eux se déclarent affiliés à l'extrême gauche (Parti de gauche, Parti communiste, Nouveau parti anticapitaliste).

³⁶⁴ Précisions ici que nous utilisons, lors de l'élaboration de ce sondage, l'expression « enseignement de la laïcité. » Le choix d'employer désormais l'expression « éducation à la laïcité », nous est apparu plus pertinente suite à l'inventaire et à l'analyse des résultats du sondage, croisés avec les données récoltées durant l'enquête qualitative. Néanmoins, dans cette partie, nous continuerons d'employer l'expression utilisée dans le sondage, soit « enseignement de la laïcité ».

- 44% d'entre eux se déclarent affiliés à la gauche (Europe Ecologie - les Verts et autres mouvements écologistes, Parti socialiste) dont 32% pour le seul Parti socialiste.
- 9% se déclarent affiliés au Modem.
- 11% se déclarent liés à la droite (Les Républicains, UDI) dont 9% pour les Républicains.
- 5% se déclarent affiliés à l'extrême-droite (Front national et Debout la France).
- Enfin, 21% des sondés déclarent ne se reconnaître dans aucune de ces formations politiques.

Sans grande surprise, nous découvrons que pour l'essentiel d'entre eux (44%), les professeurs des écoles sondés s'affilient à la gauche de l'échiquier politique.

d. Étude des liens entre conviction religieuse et proximité partisane

Parmi les 152 professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » :

- 3 % s'affilient à l'extrême droite (Front national et Debout la République).
- 7% diverses droites (Les Républicains, Union des démocrates et indépendants).
- 5% au centre (Modem).
- 19% aux mouvement écologistes (Europe écologie - Les verts et autres mouvements écologistes).
- 35% au Parti socialiste.
- 15% à l'extrême gauche (Parti de Gauche, Parti communiste, Nouveau parti anticapitaliste).
- 16 % déclarent ne s'affilier à « aucune de ces proximités partisanses ».

Une nette tendance se dessine ici à la gauche et à l'extrême gauche de l'échiquier politique (69% des professeurs des écoles « sans religion », regroupent les affiliations déclarées au Parti socialiste, Parti de Gauche, Parti communiste, Nouveau parti anticapitaliste, Europe écologie - Les verts et autres mouvement écologistes).

Parmi les professeurs des écoles se déclarant « avoir une religion » :

- 7% s'affilient à l'extrême droite (Front national et Debout la République).
- 15% se reconnaissent dans les diverses droites (Les Républicains, UDI).
- 6% s'affilient aux mouvances écologistes (Europe écologie - Les verts).
- 32% déclarent s'affilier au Parti socialiste.
- 6% s'affilient à l'extrême gauche (Parti de Gauche, Nouveau parti anticapitaliste).
- 16 % déclarent ne s'affilier à « aucune de ces proximités partisanes ».

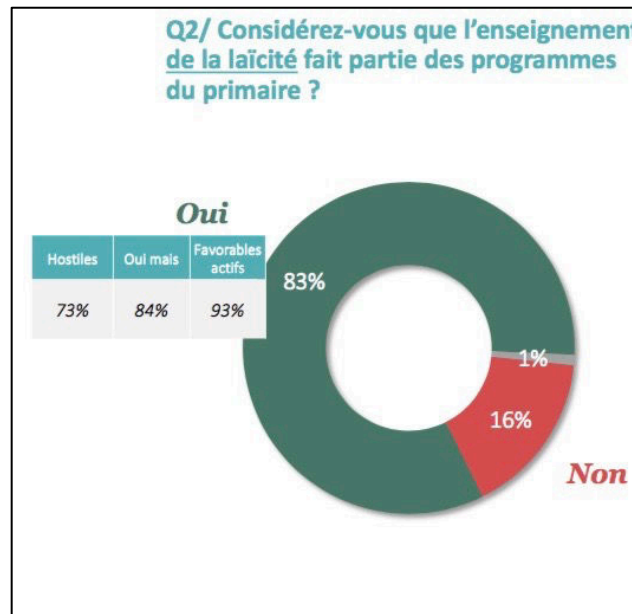
On n'observe pas, ici, de tendance nette : il y a une répartition assez équitable entre la droite, le centre, et la gauche.

On observe ainsi une différence notable entre la catégorie « sans religion » et la catégorie « avec religion » quant aux proximités partisanes. Parmi les professeurs des écoles se déclarant « avoir une religion », l'affiliation à l'extrême gauche est sous-représentée (6% seulement contre 10% toutes convictions confondues), tandis que l'affiliation à la droite (15% contre 11% pour l'échantillon total) et à l'extrême droite (7% contre 5%). Une nette fracture s'esquisse donc entre l'affiliation aux proximités partisanes à la gauche et à la droite de l'échiquier politique selon que les professeurs des écoles déclarent « avoir une religion » ou se déclarent « sans religion ».

***Nota bene :** Nous parlerons parfois de gauche, « toutes tendances confondues ». Sauf lorsque nous l'indiquerons, cette mention renverra aux items « Parti communiste / Parti de gauche », « Parti socialiste », et « Europe écologie/les Verts ». De cette catégorie sont donc exclues, les catégories « extrême gauche » et « gauche radicale ». De la même manière, nous parlerons parfois de droite, « toutes tendances confondues ». Sauf lorsque nous l'indiquerons, cette mention renverra aux catégories « Union des démocrates et indépendants », « Les Républicains ». De cette catégorie sont donc exclus les professeurs des écoles s'affiliant au Front national. Précisons que ces catégories sont celles choisies par l'institut de sondage Opinionway.*

2. Positionnements des professeurs des écoles quant à l'enseignement de la laïcité

a. Enseignement de la laïcité et programmes scolaires : « Considérez-vous que l'enseignement de la laïcité fait partie des programmes du primaire? » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 83% et non à 16% (pas de réponse : 1%)



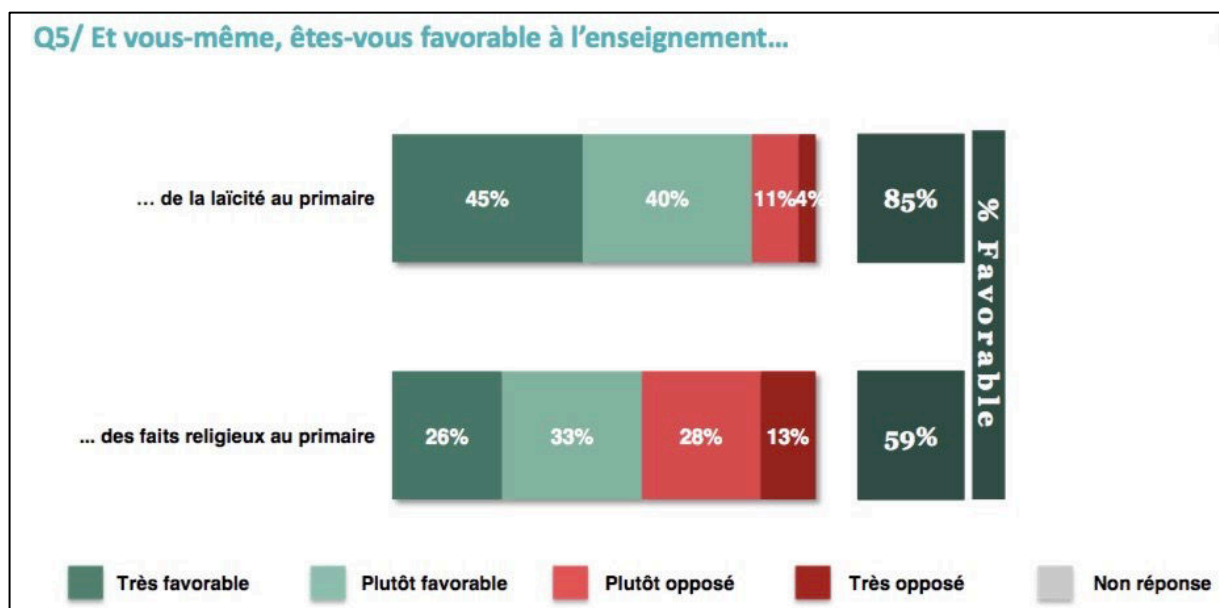
Selon l'âge, ce taux varie peu, mais les plus jeunes professeurs des écoles sont globalement moins nombreux à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit dans les programmes du primaire : ils sont en effet 77% à le penser parmi les professeurs des écoles de moins de 35 ans, contre 87% des professeurs des écoles de 35 ans à 49 ans et 82% des plus de 50 ans.

On n'observe pas non plus d'infléchissement flagrant **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »** sur cette question. Chez les professeurs des écoles déclarant « avoir une religion » ils sont 81% à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit dans les programmes du primaire, et seulement 4% de plus (soit 85%) chez les professeurs des écoles se déclarant « sans religion ».

On observe en revanche des écarts significatifs sur cette question **en fonction de la proximité partisane**. En effet, parmi les professeurs des écoles s'affiliant au Parti socialiste, ils sont 92% à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit dans les programmes du

primaire. Parmi les professeurs des écoles s'affiliant aux partis écologistes, ils sont 83% à partager cet avis (on observe donc d'ores et déjà une fracture sur la question au sein des partis affiliés à la gauche). Parmi les professeurs des écoles s'affiliant au Modem, ils sont encore moins nombreux (73%), à considérer l'enseignement de la laïcité inscrit dans les programmes. Parmi les professeurs des écoles s'affiliant à la droite (UDI et Les Républicains) ils sont 69% à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit dans les programmes du primaire. Et au Front national, le taux baisse encore, puisqu'ils sont 54% seulement à partager cet avis. Globalement, plus les professeurs des écoles se situent à la droite de l'échiquier politique, moins ils considèrent que l'enseignement de la laïcité est inscrit dans les programmes du primaire. Cela témoigne peut-être de ce que les professeurs des écoles affiliés à la droite de l'échiquier politique considèrent avant tout la laïcité comme un cadre réglementaire.

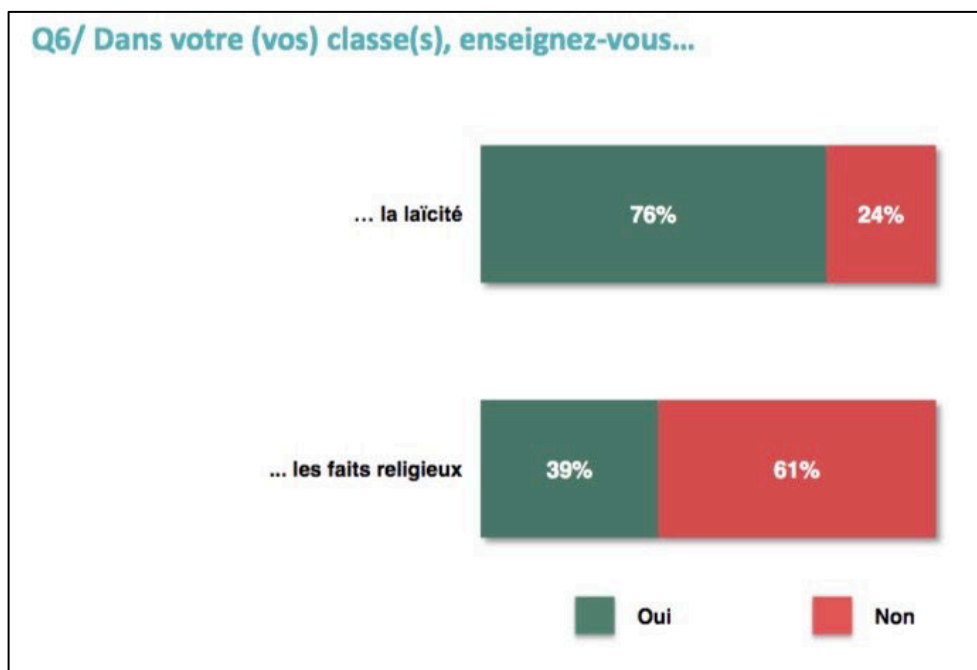
b. Positionnements des professeurs des écoles sur l'enseignement de la laïcité à l'école primaire : « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement de la laïcité au primaire? » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 85% et non à 15%



La variable **de la conviction religieuse et « sans religion »** n'a aucune incidence : qu'ils se déclarent avec ou sans religion, les professeurs des écoles sont 85% à répondre « oui » à cette question.

On observe en revanche un infléchissement des réponses des professeurs des écoles **en fonction de leur proximité partisane**. Ainsi, les professeurs des écoles affiliés à la gauche de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont 88% à se déclarer favorables à l'enseignement de la laïcité, contre 79% des professeurs des écoles affiliés au centre (Modem). Les professeurs des écoles affiliés à l'UDI ou au parti Les Républicains sont 73% à partager cette opinion. Enfin, chez les professeurs des écoles s'affiliant au Front national, le taux de réponses favorables à l'enseignement de la laïcité chute à 61%. Ici encore, on observe une tendance qui est que plus les professeurs des écoles s'affilient à droite de l'échiquier politique, moins ils sont nombreux à être favorables à l'enseignement de la laïcité.

c. Mise en œuvre de l'enseignement de la laïcité : « Vous-même, enseignez-vous la laïcité dans votre classe? » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 76% et non à 24%



Un écart significatif doit être relevé : à en croire le croisement de ces données avec les réponses apportées à l'item précédent, il y a 9% des professeurs des écoles qui, bien que favorables à l'enseignement de la laïcité, ne le mettent pas en œuvre.

On observe des écarts, sur l'échantillon total, aux réponses apportées **selon l'âge**. Chez les professeurs des écoles de moins de 35 ans, ils sont 77% à mettre en œuvre l'enseignement de

la laïcité, contre 80% des enseignants ayant entre 35 ans et 49 ans. Chez les professeurs des écoles de 50 ans et plus en revanche, ils ne sont plus que 65% à le mettre en œuvre.

Quid de l'influence, sur la réponse à cet item, de la conviction religieuse (ou du positionnement « sans religion ») ? Elle est assez réduite : parmi les professeurs des écoles déclarant « avoir une religion », ils sont 73% à mettre en œuvre l'enseignement de la laïcité (ce qui est 3% moins élevé que la moyenne de l'échantillon total), tandis que parmi les professeurs des écoles se déclarant « sans religion » ils sont 80% (soit 4% de plus que la moyenne de l'échantillon total) à le mettre en œuvre.

Les proximités partisans infléchissent davantage les réponses apportées à cet item. Par exemple, les professeurs des écoles qui mettent le plus en œuvre l'enseignement de la laïcité sont les affiliés au Parti socialiste (86%), suivis de près par ceux qui se déclarent affiliés aux partis écologistes qui sont 80% à le faire. Les professeurs des écoles affiliés au Parti communiste et au Parti de gauche sont quant à eux 72% à le mettre en œuvre. Le taux baisse encore, chez les professeurs des écoles affiliés au Modem, qui ne sont que 65%, puis les professeurs des écoles se reconnaissant dans la droite de l'échiquier politique (62%). Enfin, les professeurs des écoles affiliés au Front national ne sont que 61% à mettre en œuvre l'enseignement de la laïcité.

Nota bene : Les questions suivantes, qui ont été posées s'agissant de l'enseignement des faits religieux, ne l'ont pas été pour l'enseignement de la laïcité : Dans quelle(s) discipline(s) enseignez-vous la laïcité ; L'offre de formation initiale et continue sur l'enseignement de la laïcité vous semble-t-elle suffisante ? ; Enseigner la laïcité à l'école primaire, est-ce adapté à l'âge des élèves ? Ce choix est dommageable, mais il est lié d'une part au postulat (abandonné entre autres suite aux résultats du sondage) d'une articulation systématique de l'enseignement de la laïcité et de l'enseignement des faits religieux, qui ne correspond pas à une réalité du terrain, et d'autre part, à la nécessité de limiter le nombre de questions dans le sondage.

d. Enseignement de la laïcité et attentats de novembre 2015

Les quelques questions suivantes avaient pour vocation de mettre en évidence un possible changement de conceptions ou d'attitude à l'égard de l'enseignement de la laïcité à l'école élémentaire suite aux attentats de 2015.

Question 1: « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier, diriez-vous que vous jugez plus utile qu'avant l'enseignement de la laïcité au primaire ? » – Sur l'échantillon total, 74% des professeurs des écoles répondent oui contre 26% de non.

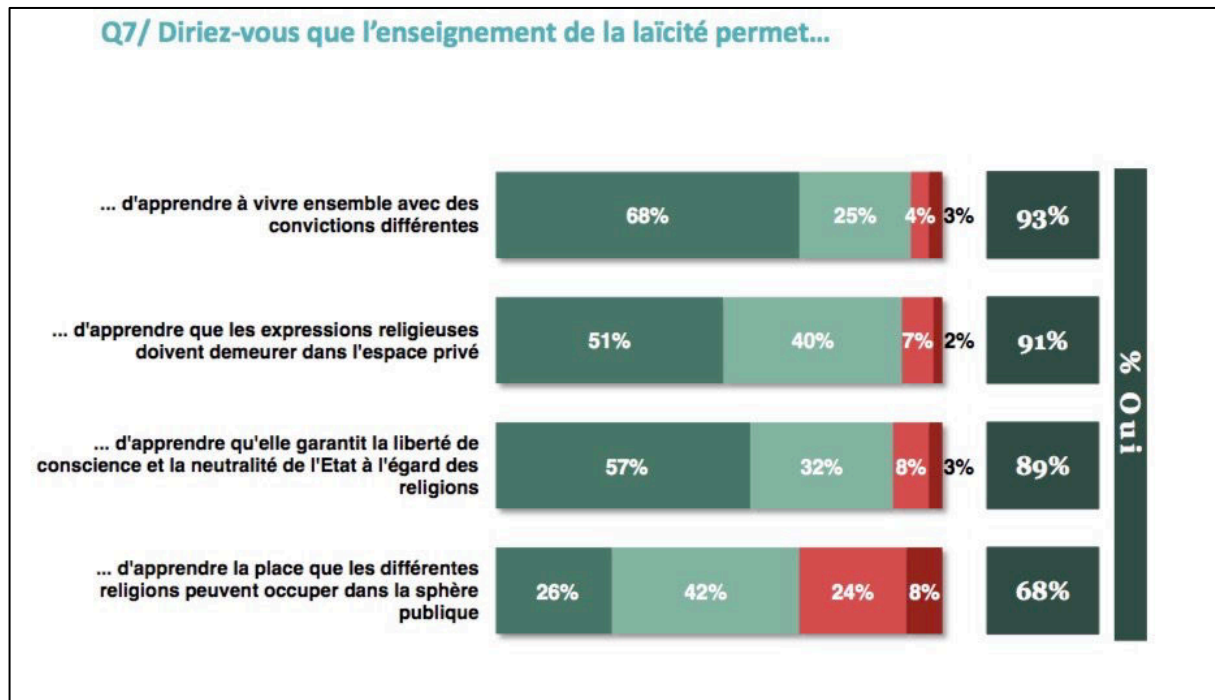
Question 2: « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier, diriez-vous que vous avez commencé à aborder l'enseignement de la laïcité dans vos classes? » – Sur l'échantillon total, 51% des professeurs des écoles répondent oui contre 48% de non (1% n'ont pas répondu).

Un écart significatif apparaît entre les 74% qui jugent cet enseignement plus utile depuis les attentats de novembre 2015, et ceux qui ont effectivement mis en œuvre l'enseignement de la laïcité qui sont 51%. Précisons qu'il est possible que sur l'échantillon des professeurs des écoles qui mettaient déjà en œuvre l'enseignement de la laïcité, une partie d'entre eux ait jugé plus utile encore de le faire suite aux attentats.

Question 3: « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier, diriez-vous que vous avez changé votre manière d'aborder la laïcité? » – Sur l'échantillon total, 74% des professeurs des écoles répondent non contre 26% de oui.

Cette question est la seule pour laquelle la région d'exercice des professeurs des écoles sondés s'avère être une variable significative. En effet, 32% des professeurs des écoles qui exercent en Île-France (sur les 345 professeurs des écoles sondés, 65 exercent en Île-de-France) déclarent avoir changé leur manière d'enseigner la laïcité suite aux attentats, contre 24% des professeurs des écoles qui exercent en province. La proximité géographique desdits professeurs avec les évènements explique sans doute cette différence.

e. Les représentations contradictoires de la laïcité et de son enseignement



Question 1: « Diriez-vous que l'enseignement de la laïcité permet d'apprendre que les expressions religieuses doivent demeurer dans l'espace privé? » – Sur l'échantillon total, 91% des professeurs des écoles répondent oui contre 9% de non

Précisons avant tout, ici, que les réponses apportées à cette question sont difficiles à interpréter, dans la mesure où nous n'avons pas accès aux représentations des professeurs des écoles quant à une définition de la notion d'espace privé. Par ailleurs, nous le verrons dans les analyses des entretiens approfondis avec les professeurs des écoles rencontrés, lors de l'enquête qualitative, il semblerait que la loi du 15 mars 2004 ait suscité une confusion dans la définition de la laïcité (notamment scolaire), certains professeurs des écoles pensant que l'interdiction du port de signes et tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse par les élèves implique que ceux-ci n'ont pas le droit de parler de religion dans l'espace scolaire, ce qui est faux. De plus, certains professeurs des écoles, nombreux dans cet échantillon, semblent confondre cette application spécifiquement scolaire de la laïcité avec son application dans l'espace public en général. En somme, il semble que les professeurs des écoles confondent l'application de la laïcité dans l'espace scolaire en particulier et dans l'espace public en général.

En fonction de la **conviction religieuse et « sans religion »**, les réponses évoluent peu quant à cette représentation erronée de la laïcité. En effet, parmi les professeurs des écoles déclarant « avoir une religion », ils sont 92% à répondre oui à cet item (contre 90% des professeurs des écoles se déclarant « sans religion », soit un delta de 2%). De même, l'étude des **proximités partisans** ne permet pas d'observer d'infléchissement flagrant des réponses apportées par les professeurs des écoles, à quelques exceptions près, que nous ne sommes guère en mesure d'expliquer: La première concerne les professeurs des écoles s'affiliant au Nouveau parti anticapitaliste ou au parti Lutte ouvrière, qui sont 100% à répondre oui à cet item. La deuxième concerne les professeurs des écoles s'affiliant au Modem (82% de « oui »). Enfin les professeurs des écoles s'affiliant au Front national sont 71% seulement (soit 20% de moins que la moyenne) à répondre oui à cet item. Nous ne savons pas comment expliquer cette donnée, qui témoigne semble-il d'une représentation plus exacte de la laïcité chez ces derniers, au moins pour part.

Question 2: « Diriez-vous que l'enseignement de la laïcité permet d'apprendre qu'elle garantit la liberté de conscience et la neutralité de l'État ? » – Sur l'échantillon total, 89% des professeurs des écoles répondent oui à cet item contre 11% qui répondent non.

En fonction de la conviction religieuse et « sans religion »: Les variables « ayant une religion » et « sans religion » ne semblent pas avoir d'effet sur les réponses apportées, puisque 88% des professeurs des écoles déclarant « avoir une religion » répondent oui à cet item (contre 91% chez les professeurs des écoles se déclarant « sans religion », soit un delta de 3%). Les **proximités partisans** semblent infléchir davantage les réponses apportées à cet item. Par exemple, à l'extrême gauche ou à l'UDI, le taux de réponses positives est de 100%. On trouve également un taux significativement plus élevé que la moyenne chez les professeurs des écoles affiliés au Parti socialiste (95%) ou aux partis écologistes (97%). En revanche, le taux de « oui » est bien plus faible chez les professeurs des écoles affiliés au Front national (76%) ainsi qu'au Modem (61%). Nous ne sommes pas en mesure de proposer une interprétation satisfaisante de ces infléchissements, d'autant que les données récoltées lors l'enquête qualitative ne nous éclairent pas sur ce point : ces chiffres mériteraient donc d'être exploitées par les politologues.

Question 3 : « Diriez-vous que l'enseignement de la laïcité permet...d'apprendre la place que les différentes religions peuvent occuper dans la sphère publique ? » – Sur

l'échantillon total, 68% des professeurs des écoles répondent oui à cet item, contre 32% qui répondent non.

Soulignons ici que les réponses apportées, comme ce fut déjà le cas pour la première question, sont difficiles à interpréter dans la mesure où nous n'avons pas accès aux représentations des professeurs des écoles quant à une définition de la notion de sphère publique. On peut ainsi aisément imaginer que certains professeurs des écoles confondent les notions de sphère et d'espace publics.

En fonction de l'âge. Une variation non négligeable des réponses apportées à cet item semble liée à l'âge des professeurs des écoles. En effet, si chez les professeurs des écoles de moins de 35 ans, le taux de « oui » est de 71%, il n'est plus que de 65% chez les professeurs des écoles de 50 ans et plus (soit un delta de 6%). On peut imaginer que les discussions publiques de ces dernières années autour de la laïcité, qui furent l'occasion de rappeler la nature libérale de la loi de Séparation - qui structure largement les représentations que les professeurs des écoles ont de la laïcité - expliquent en partie cette variation. Le processus d'affirmation, dans les démocraties occidentales d'un individualisme – fondé, entre autres, sur une aspiration première à la liberté individuelle - nous semble également éclairer cette variation liée à l'âge des enseignants. Cette variation est peut-être de plus corrélée à une donnée que nous exposerons juste après : en effet, nous savons que plus les personnes vieillissent, plus elles s'affilient à la droite de l'échiquier politique. Or, comme nous le verrons, cette autre variable a un effet significatif sur les réponses apportées à cet item.

Les variables « ayant une religion » et « sans religion » contribuent à la variation des taux des réponses sur cet item. En effet, les professeurs des écoles déclarant « avoir une religion » sont 73% à estimer que « l'enseignement de la laïcité permet d'apprendre la place que les différentes religions peuvent occuper dans la sphère publique » tandis que les professeurs des écoles se déclarant « sans religion » ne sont que 64% à partager cette opinion (soit un delta de 9%). On peut imaginer que les professeurs se déclarant « sans religion » sont plus nombreux à effectuer une confusion : de la séparation des Églises et de l'État, renforcée par une mésinterprétation de la loi du 15 mars 2004, ils déduisent ainsi pour part que les expressions des différentes religions sont confinées à la sphère privée. **En fonction de la proximité partisane**, les infléchissements significatifs se trouvent ici au centre et à la droite de l'échiquier politique. En effet, les professeurs des écoles qui s'affilient à toutes les tendances

de gauche confondues estiment pour 70% d'entre eux que « l'enseignement de la laïcité permet d'apprendre la place que les différentes religions peuvent occuper dans la sphère publique », tandis que les professeurs des écoles qui s'affilient au Modem sont 57% à répondre oui à cet item, ceux qui s'affilient au parti Les Républicains 60% à partager cette idée. Les professeurs des écoles qui s'affilient au Front national sont quant eux 58% à penser, au contraire, que « l'enseignement de la laïcité ne permet pas d'apprendre la place que les différentes religions peuvent occuper dans la sphère publique ». De cette gradation des positions, on peut en déduire que plus les individus s'affilient à la droite et surtout à l'extrême droite, plus ils adhèrent à une interprétation restrictive de la laïcité³⁶⁵, renforcée, l'extrême droite, par la construction d'un « problème musulman » lié à une volonté de maintenir, pour les membres de cette religion, les expressions de leur foi à la sphère privée.

Question 4: « Diriez-vous que l'enseignement de la laïcité permet d'apprendre à vivre ensemble avec des convictions différentes ? » – Sur l'échantillon total 93% des professeurs des écoles répondent oui à cet item contre 7% qui répondent non.

Globalement, cette question connaît une réponse relativement unanime. **Les variables « ayant une religion » et « sans religion »** ne contribuent d'ailleurs pas à infléchir les taux des réponses sur cet item : 91% des professeurs des écoles déclarant « avoir une religion » répondent oui à cet item, et 92% des professeurs des écoles se déclarant « sans religion » partagent cette vision. **Les proximités partisans**, en revanche, infléchissent les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles s'affilient au Parti communiste et au Parti de gauche sont ainsi 87% à répondre oui à cet item. Les professeurs des écoles s'affilient au Parti socialiste sont quant eux 97%, à l'instar des écologistes. Les professeurs des écoles s'affilient au Modem sont 83% à considérer que « l'enseignement de la laïcité permet d'apprendre à vivre ensemble avec des convictions différentes » lorsqu'ils sont 90% des professeurs des écoles affiliés à la droite de l'échiquier politique (UDI, Les Républicains). Le taux chute en

³⁶⁵ Voir Philippe Portier, *op. cit.*, p. 9: « Les défenseurs de la position restrictive en décrivent le mode de fonctionnement à deux principes. Le principe d'égalisation des conditions, en premier lieu : dans le modèle français, l'État surplombe toutes les croyances et toutes les convictions, en refusant de les distinguer juridiquement, et donc de privilégier l'une d'entre elles. C'est là, expliquent nos auteurs, le résultat d'une axiologie, issue de la pensée républicaine, qui conduit à envisager l'institution politique sous le concept d'une association d'individus « abstraits » de toute dépendance confessionnelle, et tendus vers le partage de la raison universelle. Le principe de privatisation des religions, en second lieu: dans le système hexagonal, ajoutent-ils, la législation institue une séparation stricte des Églises et de l'État, dont le corrélat est de reléguer « les organisations et les convictions religieuses [...] dans la vie privée ou la société civile », à distance de l'espace public d'État ».

revanche drastiquement chez les professeurs des écoles affiliés au Front national puisqu'ils sont seulement 49% à partager cette opinion: une majorité se rencontre donc, chez les enseignants s'affiliant au Front national, de professeurs estimant que l'enseignement de la laïcité ne permet pas d'apprendre à vivre ensemble avec des convictions différentes.

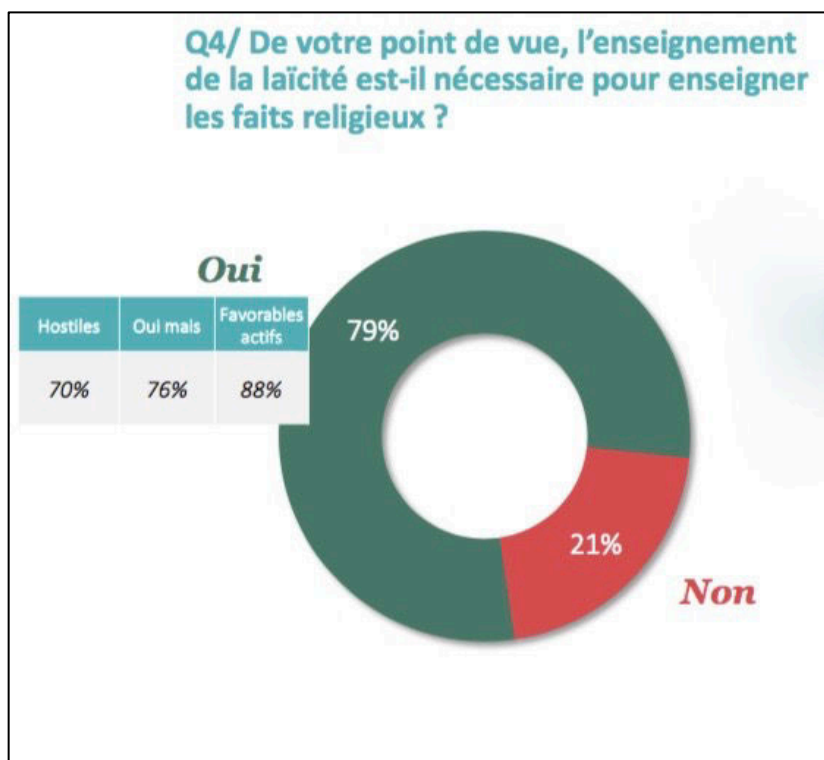
Un analyse évidente de ces données est que si toutes les tendances politiques confondues, malgré quelques variations, partagent le projet d'une société reconnaissant la pluralité des convictions religieuses et philosophiques, le Front national, quant à lui, est traversé d'un courant majoritaire qui, sous couvert d'une défense de la laïcité, révèle une défiance à l'égard de l'islam. On peut, à cet égard, citer cet extrait d'un communiqué du Front national:

« Depuis des années, sous l'effet d'une immigration massive imputable aussi bien à la droite qu'à la gauche, la France est confrontée à des revendications communautaristes de toutes sortes qui altèrent gravement l'unité et la cohésion nationale. Les polémiques récentes sur le "burkini" ou le voile à la plage n'en sont qu'une énième illustration, qui s'ajoute aux revendications politico-religieuses dans les entreprises, à l'université, dans les transports, dans les services publics, etc. Le débat est toujours le même : au mépris de la laïcité, des extrémistes cherchent à imposer des pratiques et des codes politico-religieux dans l'espace public. »³⁶⁶

3. Positionnements des professeurs des écoles sur l'articulation enseignement des faits religieux / enseignement de la laïcité à l'école primaire

a. Question 1: « De votre point de vue, l'enseignement de la laïcité est-il nécessaire pour enseigner les faits religieux? » – Sur l'échantillon total, 79% des professeurs des écoles répondent oui contre 21% qui répondent non.

³⁶⁶ Extrait de « Laïcité : c'est à la République d'être revendicative », Communiqué de presse du Front National, 24 août 2016.



Selon l'âge. Chez les professeurs des écoles qui ont moins de 35 ans 84% considèrent que oui, chez les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans, 75% répondent oui. Enfin chez les professeurs des écoles de 50 ans et plus 81% répondent oui. **Les variables « ayant une religion » et « sans religion »** ne contribuent pas à la variation des taux des réponses sur cet item. Pour les professeurs des écoles déclarent « avoir une religion », 78% répondent oui contre 80% des professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion ».

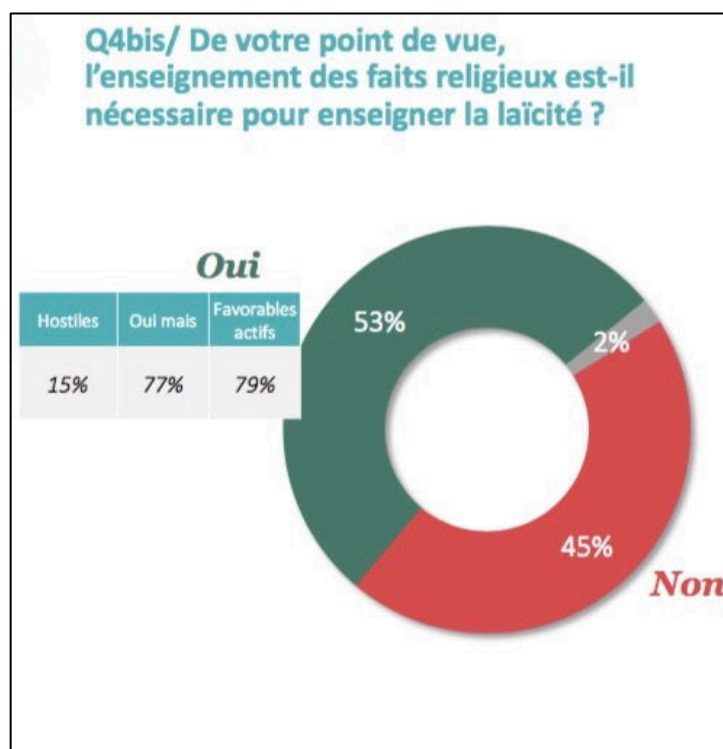
Les proximités partisans infléchissent davantage les réponses apportées à cet item. Un découpage en trois ensembles s'esquissent : les deux extrémités (gauche et droite) de l'échiquier politique, le centre et les deux familles politiques traditionnelles (la gauche et la droite). Ainsi:

- Les professeurs des écoles s'affiliant aux partis d'extrême gauche (le NPA et Lutte Ouvrière) sont 58% à répondre oui à cet item (ce qui est 21% en dessous de la moyenne), les professeurs des écoles affiliés au Front national sont 56% à partager cette opinion (ce qui est 23% en dessous de la moyenne).

- Les professeurs des écoles s'affiliant au Modem sont 39% à considérer que l'enseignement de la laïcité est nécessaire pour enseigner les faits religieux (soit un delta de 40% avec la moyenne).
- Toutes tendances de gauche confondues, les professeurs des écoles sont 87% à adhérer à cette idée (8% au dessus de la moyenne) et pour les diverses droites (UDI, Les Républicains), 78%.

Ces données illustrent le fait que la pertinence associée à l'articulation enseignement des faits religieux et de l'enseignement de la laïcité ne correspond pas à des divisions traditionnelles quant aux proximités partisans.

b. Question 2: « De votre point de vue, l'enseignement des faits religieux est-il nécessaire pour enseigner la laïcité ? » – Sur l'échantillon total, 53% des professeurs des écoles répondent oui, contre 45% qui répondent non (2% ne souhaitent pas répondre)



Variations observées en fonction de l'âge: Chez les professeurs des écoles qui ont moins de 35 ans, 57% considèrent qu'enseigner les faits religieux est nécessaire pour enseigner la laïcité, contre 52% chez les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans, et 53% chez

les professeurs des écoles de 50 ans et plus. Il y a des variations, mais elles demeurent peu significatives. En revanche, **les variables « ayant une religion » et « sans religion »** infléchissent fortement la variation des taux des réponses à cette question. Pour les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » 61% répondent oui contre 47% de ceux qui se déclarent « sans religion ». Sans doute est-ce lié au fait que les enseignants ayant une religion sont plus sensibles à l'importance que peut avoir la religion, y compris dans un cadre laïque, pour les individus ainsi que pour les groupes sociaux, et dès lors envisagent plus facilement de lier ces enseignements.

Les proximités partisans, de même, infléchissent les réponses apportées à cet item. On observe à nouveau un découpage en trois ensembles : les deux extrémités (gauche et droite) de l'échiquier politique, le centre et les deux familles politiques traditionnelles (la gauche et la droite).

- Les professeurs des écoles s'affiliant aux partis d'extrême gauche (le NPA et Lutte Ouvrière) sont 39% à répondre oui à cet item (ce qui est 14% en dessous de la moyenne), et les professeurs des écoles affiliés au Front national sont 36% à partager cette opinion (ce qui est 17% en dessous de la moyenne).
- Les professeurs des écoles s'affiliant au Modem sont 35% à considérer que l'enseignement des faits religieux est nécessaire pour enseigner la laïcité (ce qui est 18% de moins que la moyenne).
- Pour ce qui est des partis dits « traditionnels », tandis que toutes tendances de gauche confondues ils sont 60% à adhérer à cette idée (7% au dessus de la moyenne) – dont 51% des professeurs des écoles affiliés au Parti communiste et au Parti de gauche et 62% des professeurs des écoles parmi eux qui sont affiliés au Parti socialiste –, les professeurs qui se reconnaissent dans les diverses droites (UDI, Les Républicains) sont 58% à penser la même chose (5% au dessus de la moyenne).

Ces données illustrent à nouveau le fait que la pertinence associée à l'articulation enseignement des faits religieux / enseignement de la laïcité ne correspond pas à des divisions traditionnelles quant aux proximités partisans. Néanmoins, il apparaît clairement que les

professeurs des écoles sont moins nombreux toutes tendances politiques confondues à juger nécessaire l'enseignement des faits religieux pour enseigner la laïcité.

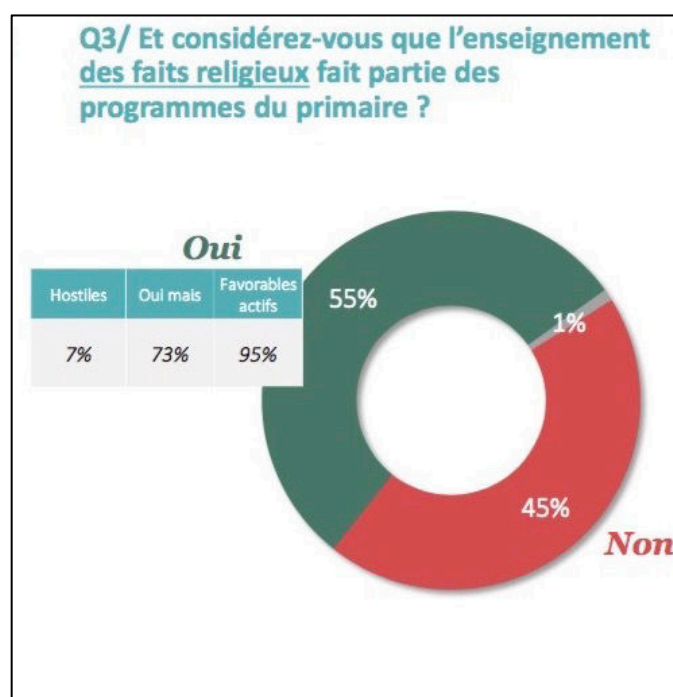
c. Croisements entre ces données et la typologie générale

Comme nous l'avons vu, sur l'échantillon total, 79% des professeurs des écoles considèrent que « l'enseignement de la laïcité est nécessaire pour enseigner les faits religieux » – soulignons que ce chiffre monte à 88% chez les professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre, et descend à 70% chez les professeurs des écoles qui y sont hostiles. En revanche, ils ne sont que 53% à considérer, à l'inverse, que « l'enseignement des faits religieux est nécessaire pour enseigner la laïcité » – soulignons que ce chiffre monte à 79% chez les professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre, et descend à 15% chez les professeurs des écoles qui y sont hostiles. Lors de l'inventaire des résultats du sondage, ce dernier chiffre nous a étonné : nous imaginions en effet que les professeurs des écoles seraient moins nombreux à juger nécessaire l'articulation de l'enseignement des faits religieux avec l'enseignement de la laïcité. Pour autant, il faut observer que si la nécessité d'enseigner la laïcité pour enseigner les faits religieux fait relativement consensus, l'articulation inverse est significativement plus clivante, et est sans doute liée, dans l'absolu, à un rejet chez une partie des professeurs de l'enseignement des faits religieux en tant que tel.

Nota bene : Les questions suivantes, qui ont été posées s'agissant de l'enseignement des faits religieux, ne l'ont pas été pour l'enseignement de la laïcité : Dans quelles disciplines mettez-vous en œuvre une articulation entre un enseignement de la laïcité et un enseignement des faits religieux? L'offre de formation initiale et continue concernant l'articulation entre enseignement de la laïcité et enseignement des faits religieux vous semble-t-elle suffisante? Avez-vous changé de perception quant à la pertinence de cette articulation suite aux attentats de novembre 2015? Ce choix est dommageable, mais il est lié d'une part au postulat (abandonné entre autres suite aux résultats du sondage), d'une articulation systématique de l'enseignement de la laïcité et de l'enseignement des faits religieux, qui ne correspond pas à une réalité du terrain, et d'autre part, à la nécessité de limiter le nombre de questions dans le sondage.

4. Positionnements des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux à l'école primaire

a. Enseignement des faits religieux et programmes scolaires: « Considérez-vous que l'enseignement des faits religieux fait partie des programmes du primaire? » – Sur l'échantillon total, 55% des professeurs des écoles répondent oui, contre 45% qui répondent non

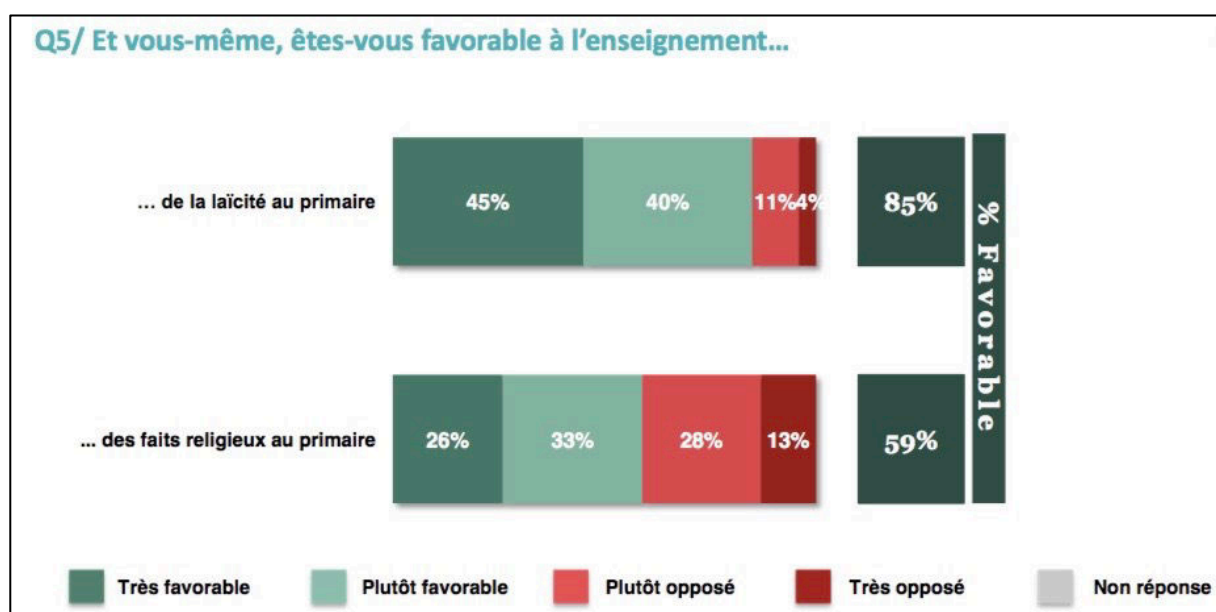


Selon l'âge, ce taux varie peu, mais les professeurs des écoles les plus âgés sont moins nombreux à considérer que l'enseignement des faits religieux est inscrit dans les programmes du primaire. Ainsi, les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 53% à répondre « oui » (2% de moins que la moyenne), contre 60% des professeurs des écoles de 35 ans à 49 ans (5% de plus que la moyenne) et 49% des professeurs des écoles de plus de 50 ans (6 % de moins que la moyenne).

En fonction de la conviction religieuse et « sans religion », on observe un léger infléchissement chez les professeurs des écoles déclarant « avoir une religion »: ils sont 60% à considérer que l'enseignement des faits religieux est inscrit dans les programmes du primaire. Chez les professeurs des écoles se déclarant « sans religion », le chiffre est donc

plus faible : ils ne sont que 52% (soit 8% de moins) à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit dans les programmes du primaire. Cet écart s'explique sans doute par une sensibilité plus grande, un intérêt personnel des premiers sur ces questions. **Les proximités partisans**, de même, infléchissent les réponses apportées à cet item : les professeurs des écoles s'affiliant aux partis d'extrême gauche (le NPA et Lutte Ouvrière) sont 27% à considérer que l'enseignement des faits religieux est inscrit aux programmes, chiffre faible comparé aux 60% rencontrés chez les enseignants de toutes tendances de gauche confondues. Les professeurs des écoles s'affiliant au Modem sont 46% à partager cette opinion, ceux proches des diverses droites (UDI, Les Républicains) 51%. Enfin, les professeurs des écoles affiliés au Front national sont 37% seulement à considérer que l'enseignement des faits religieux est au programme. On retrouve ici un type de découpage déjà rencontré, qui voit s'opposer les extrêmes (gauche et droite), globalement assez peu d'accord avec l'idée que l'enseignement des faits religieux soit au programme, et les partis plus traditionnels (diverses gauches, Modem, diverses droites), qui le sont plus. Nous y reviendrons, mais cela a sans doute plus de lien avec une opinion portée sur l'enseignement des faits religieux en lui-même qu'avec des appréciations différentes de son inscription au programme, ce que nous pourrions mettre en évidence avec l'item suivant.

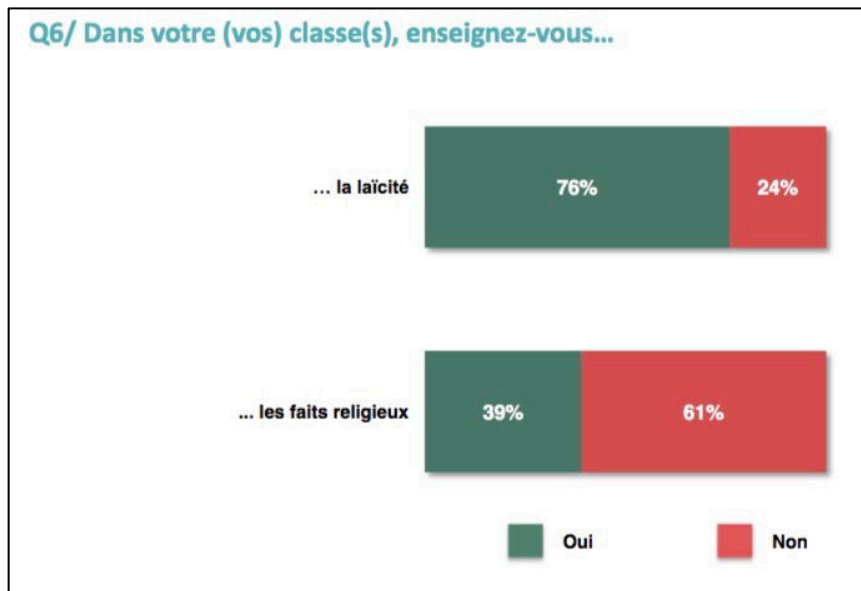
b. Positionnements des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux à l'école primaire : « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement des faits religieux au primaire? » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 59% et non à 41%



Les découpages mis en évidence précédemment se retrouvent ici. Ainsi, on observe un infléchissement des réponses apportées **selon l'âge** des professeurs des écoles sondés, puisque, s'ils sont 61% des professeurs des écoles de moins de 50 ans interrogés à se déclarer favorables à l'enseignement des faits religieux, ils ne sont plus que 53% chez les professeurs des écoles de plus de 50 ans. On observe, de même, une diversité des conceptions **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**, avec ici une fracture plus importante (15% d'écart) qui apparaît entre les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » qui sont 66% à être favorables à l'enseignement des faits religieux, et les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion », dont 51% seulement partagent cette opinion. Sans doute est-ce encore là le signe de la sensibilité plus grande des professeurs déclarant avoir une religion sur ces questions, ainsi que le témoignage, chez les seconds, des restes d'une certaine sécularisation du corps enseignant, dont nous avons néanmoins vu qu'elle était à relativiser. **En fonction de la proximité partisane**, les affiliations des professeurs des écoles infléchissent leurs réponses, mais avec ici des variations importantes au sein des grandes tendances partisans. Ainsi, si les professeurs des écoles affiliés à la gauche de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont 60% à se déclarer favorables à l'enseignement des faits religieux, on observe un écart interne notable: les professeurs des écoles affiliés au parti communiste et Parti de gauche y sont favorables à 66%, les professeurs des écoles affiliés aux mouvances écologistes à 69%, alors que ceux affiliés au Parti socialiste ne sont que 55% à se déclarer favorables à l'enseignement des faits religieux. Nous nous expliquons assez peu ces divergences. Sur le reste de l'échiquier politique, les contrastes sont moins importants. Les professeurs des écoles affiliés au centre de l'échiquier politique (Modem) sont 69% à être favorables à l'enseignement des faits religieux, à l'instar de 51% des professeurs des écoles affiliés à toutes les tendances de droites confondues (les professeurs des écoles affiliés au Parti Les Républicains sont 54% à s'y déclarer favorables). Enfin, les professeurs des écoles s'affiliant au Front national sont une fois encore à part puisqu'ils sont majoritairement défavorables : 53%.

c. Mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux : « Vous-même, enseignez-vous les faits religieux dans votre classe? » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 39% et non à 61%

Remarquons, avant toute chose, qu'alors que les professeurs des écoles interrogés répondaient majoritairement qu'ils considéraient que l'enseignement des faits religieux était inscrit aux programmes (55%), ils ne sont qu'une minorité à déclarer mettre cet enseignement en œuvre, ils sont seulement 39% à le faire. Cet écart de 16% est significatif et devra être interprété.

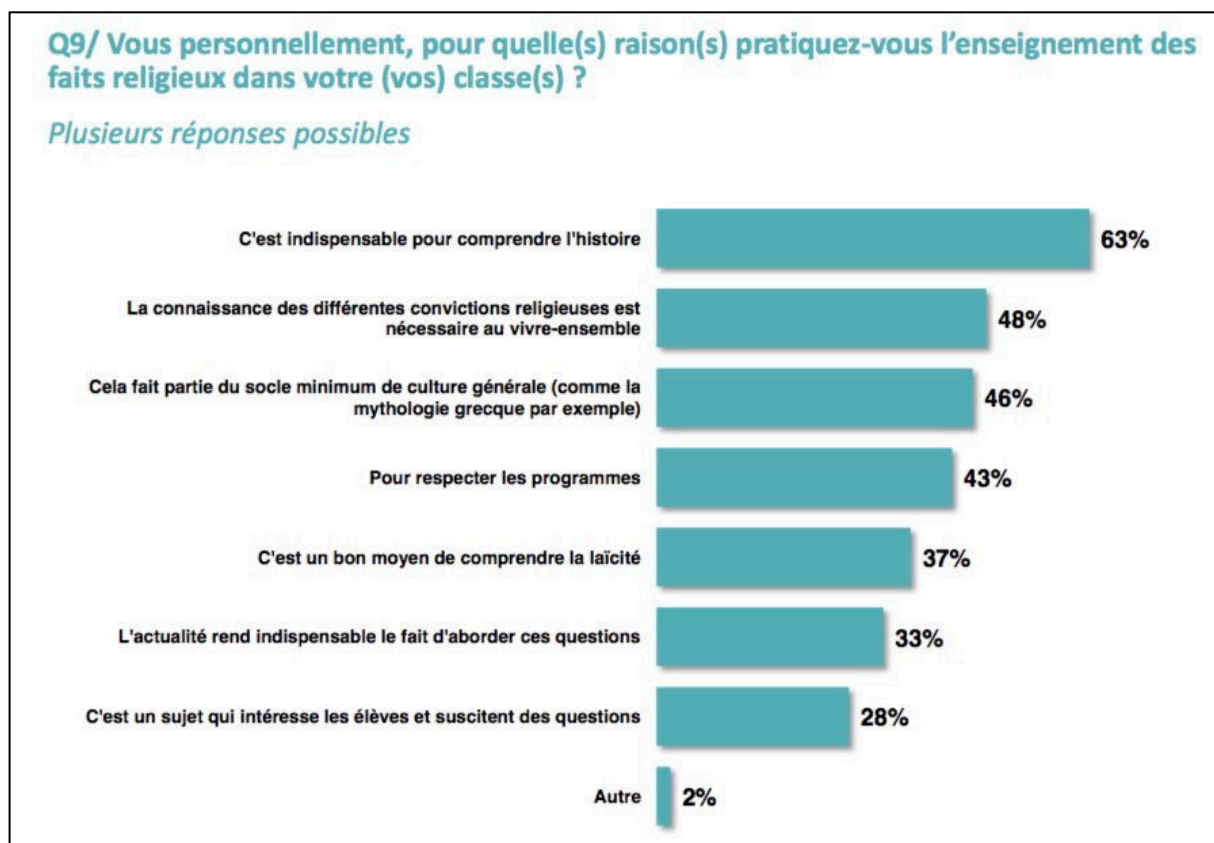


Selon l'âge. Un écart significatif (de 11%) s'observe entre les professeurs des écoles de moins de 50 ans, qui pour 41% d'entre eux mettent l'enseignement des faits religieux en pratique et les professeurs des écoles de plus de 50 ans, qui ne le font qu'à 30%. **En fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**, une fracture similaire à celle relevée sur la question « y êtes-vous favorable? » apparaît sur la question de la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux. Ainsi, les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont 46% à mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux tandis qu'ils sont seulement 32% chez les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion », soit un écart, important, de 14%. **En fonction des proximités partisans**, comme observé précédemment, les affiliations des professeurs des écoles infléchissent leurs réponses, mais on observe également des taux variables à l'intérieur des grandes tendances partisans. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche de l'échiquier politique toutes tendances confondues, sont 39% à déclarer le mettre en œuvre, avec néanmoins un écart interne notable: les professeurs des écoles affiliés au parti communiste et Parti de gauche le font seulement à 25%, les professeurs des écoles affiliés aux mouvances écologistes le font quant à eux à 45%, alors que ceux affiliés au Parti socialiste sont 40% à déclarer enseigner les faits religieux. Les professeurs des écoles affiliés au centre de l'échiquier politique (Modem) sont 45% à le faire. Les

professeurs des écoles affiliés à toutes les tendances de droites confondues sont 44% à déclarer enseigner les faits religieux (les professeurs des écoles affiliés au Parti Les Républicains qui sont 46% à le faire). Enfin, les professeurs des écoles s'affiliant au Front national sont une fois encore à part puisqu'ils sont 74% à déclarer ne pas enseigner les faits religieux.

d. Les raisons mobilisées pour justifier l'abord des faits religieux : « Vous personnellement, pour quelles raisons pratiquez-vous l'enseignement des faits religieux dans votre classe? »

L'échantillon de professeurs des écoles ici interrogé est celui réunissant les professeurs déclarant mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, soit 39% de l'échantillon global (133 professeurs des écoles).



Nota bene: Pour les 7 items suivants, on n'observe pas d'écart significatif aux réponses apportées en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » (on rencontre ici un

écart moyen d'environ 3%). Nous verrons que cette variable devient pertinente pour l'item 7 (qui est « c'est un sujet qui intéresse les élèves et suscite des questions »).

Item 1 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « C'est indispensable pour comprendre l'histoire » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 63%

Selon l'âge un écart significatif (de 23%) s'observe entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans qui sont 80% à adhérer à cette idée, tandis que les professeurs des écoles de plus de 35 ans ne sont que 57% à être d'accord. On observe ici une véritable fracture, qui semble générationnelle, entre des professeurs ayant une vision peut-être plus « factuelle » de l'histoire, et une approche laissant une plus grande place à la contextualisation, notamment culturelle et religieuse.

Les affiliations partisans des professeurs des écoles infléchissent fortement leurs réponses mais une fois encore, on observe des taux variables à l'intérieur des grandes tendances partisans. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont ainsi 71% à se déclarer d'accord avec cet item, mais on observe un important écart interne entre les professeurs des écoles affiliés aux mouvances écologistes, qui ne sont que 40% à approuver cet item, et ceux affiliés au Parti socialiste, qui sont quant à eux 82% à considérer « qu'enseigner les faits religieux est indispensable pour comprendre l'histoire », sans que l'on parvienne à expliquer cette fracture de manière satisfaisante. Les professeurs des écoles affiliés au centre de l'échiquier politique (Modem) sont 84% à adhérer à cette idée, bien loin des professeurs des écoles affiliés au parti Les Républicains, qui ne sont quant eux que 27%. Enfin, parmi les professeurs des écoles s'affiliant au Front national (rappelons néanmoins qu'ils étaient 74% à déclarer ne pas enseigner les faits religieux), qui ont répondu à cet item sont 73% à lier ainsi, de manière nécessaire, enseignement des faits religieux et compréhension de l'histoire. Ces divergences tiennent probablement à différentes représentations du rôle et des contenus de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire³⁶⁷.

³⁶⁷ Voir Benoît Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, op. cit.

Item 2 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « La connaissance des différentes convictions religieuses est nécessaire au vivre-ensemble » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 48%

Selon l'âge un écart significatif (de 10%) s'observe entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans, qui sont seulement 40% à adhérer à cette idée, tandis que les professeurs des écoles de plus de 35 ans sont 50% à marquer leur approbation. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent fortement leurs réponses, ce qui était attendu. Néanmoins, on n'observe pas, pour cet item, de variabilité des réponses à l'intérieur des grandes tendances partisans: cet item n'est pas transpartisan. Ainsi, les professeurs des écoles affiliés à la gauche de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont 55% à se déclarer d'accord, contre 45% des enseignants affiliés au centre de l'échiquier politique (Modem). Les professeurs des écoles affiliés à la droite de l'échiquier politique toutes tendances confondues, sont 44% à considérer que « la connaissance des différentes convictions religieuses est nécessaire au vivre-ensemble ». Une tendance apparaît donc, attendue, à gauche de l'échiquier politique, marquant une faveur pour l'enseignement des faits religieux perçu comme vecteur de vivre-ensemble, dans un monde marqué par le pluralisme. Pour les mêmes raisons, c'est sans surprise qu'on découvrira que parmi les professeurs des écoles s'affiliant au Front national et mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux (26%), aucun n'a déclaré estimer que « la connaissance des différentes convictions religieuses est nécessaire au vivre-ensemble ».

Item 3 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « Cela fait partie du socle minimum de culture générale (comme la mythologie grecque par exemple) » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 46%

Selon l'âge plusieurs écarts significatifs apparaissent. Entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans qui sont 62% à adhérer à cette idée et les professeurs des écoles entre 35 et 49 ans, chez qui ce chiffre baisse jusqu'à 31%, tandis que les professeurs des écoles de 50 ans et plus sont 71% à être d'accord avec cet item. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent fortement leurs réponses. Néanmoins, on n'observe pas sur cet item de variabilité des taux de réponses à l'intérieur des grandes tendances partisans : cet item, comme le précédent, n'est donc pas transpartisan. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont 61% à se déclarer d'accord

avec cet item. Les professeurs des écoles affiliés au centre de l'échiquier politique (Modem) sont 32%, et enfin, les professeurs des écoles affiliés au Parti Les Républicains sont 11% à considérer qu'enseigner les faits religieux « fait partie du socle minimum de culture générale (comme la mythologie grecque par exemple) ». Nous ne nous expliquons pas le faible taux de réponses positives apportées par ces derniers enseignants sur cet item. Enfin, parmi les professeurs des écoles s'affiliant au Front national et mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux (26%), ils sont 37% à estimer qu'enseigner les faits religieux « fait partie du socle minimum de culture générale (« comme la mythologie grecque par exemple) ». Il nous semble que certains écarts significatifs (liés à l'âge comme à la proximité partisane) peuvent en partie s'expliquer par la mobilisation dans l'item de l'exemple de la mythologie grecque.

Item 4 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « Pour respecter les programmes » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 43%

Selon l'âge, un seul écart significatif apparaît entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans qui sont 53% à déclarer mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, notamment pour respecter les programmes, tandis que les professeurs des écoles de plus de 35 ans ne sont que à 39% à partager cet avis. Peut-être les jeunes enseignants sont-ils plus au fait des programmes récents, et peut-être prennent-ils moins de liberté à l'égard de ceux-ci? C'est en tout cas un élément de réponse envisageable. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles, en revanche, n'infléchissent que peu les réponses apportées : les professeurs des écoles affiliés à la gauche et à la droite de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont ainsi en moyenne 45% à se déclarer d'accord avec cet item. On peut néanmoins remarquer deux exceptions notables à cette unité apparente : ainsi, d'une part, les professeurs des écoles affiliés au Modem ne sont que 14% à se retrouver dans cette proposition, et d'autre part, parmi les professeurs des écoles s'affiliant au Front national et mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux (26%), ils sont 64% à estimer qu'ils enseignent les faits religieux « pour respecter les programmes », ce qui semble dès lors constituer leur motivation principale.

Item 5 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « C'est un bon moyen de comprendre la laïcité » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 37%

Selon l'âge un seul écart significatif (de 24%) apparaît, entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans qui sont 56% à déclarer « qu'enseigner les faits religieux est un bon moyen de comprendre la laïcité », et les professeurs des écoles de plus de 35 ans, qui ne sont que à 32% à adhérer à cette conception. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent considérablement les réponses apportées : une fracture importante apparaît ainsi entre les professeurs des écoles affiliés à la gauche et à la droite de l'échiquier politique. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche, toutes tendances confondues sont en effet 46% à partager cette idée, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite ne sont que 22%. Cet écart (de 26%) est notable, et il nous semble que cela est lié à des représentations différentes de la laïcité : chez les professeurs des écoles affiliés à gauche, elle est principalement comprise à la fois comme un cadre réglementaire et comme un contenu d'enseignement, tandis que pour les professeurs des écoles affiliés à la droite, la laïcité est avant tout, voire exclusivement, conçue comme un cadre juridique. L'écart se creuse encore si l'on compare plus spécifiquement les réponses des professeurs des écoles affiliés au Parti socialiste et celles de ceux qui sont affiliés au parti Les Républicains: les premiers sont 56% à déclarer « qu'enseigner les faits religieux est un bon moyen de comprendre la laïcité », tandis que les seconds sont seulement 20% à partager cette conception. Un chiffre surprenant concerne les réponses des professeurs des écoles s'affiliant au Front national et mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux (26%) qui sont 73% à considérer « qu'enseigner les faits religieux est un bon moyen de comprendre la laïcité ». Peut-être cela s'explique-t-il par le fait que ces dernières années la thématique de la « défense de la laïcité » (ou plutôt d'une certaine représentation de celle-ci) est devenue un cheval de bataille du Front national.

Item 6 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « L'actualité rend indispensable le fait d'aborder ces questions » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 33%

Selon l'âge, deux écarts significatifs apparaissent, mettant en évidence une tendance générale : plus les professeurs des écoles sont jeunes, plus ils considèrent que « l'actualité rend indispensable le fait d'aborder les faits religieux ». Ainsi, les moins de 35 ans sont 43% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans ne sont plus que 32%. On rencontre ensuite un deuxième écart significatif, entre ces derniers et les professeurs des écoles de 50 ans et plus, qui sont 25% à penser ainsi. Sans doute peut-on d'une part lier l'âge des professeurs des écoles, pour part, avec **leurs affiliations partisans**,

dont nous verrons qu'elles ont une influence sur les réponses apportées. En effet, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 39% à considérer que « l'actualité rend indispensable le fait d'aborder les faits religieux », ceux qui se déclarent affiliés à la droite de l'échiquier politique, toutes tendances confondues, sont 32% à partager ce point de vue. L'écart est plus significatif encore si l'on isole les professeurs des écoles affiliés au Parti socialiste et ceux affiliés au parti Les Républicains: ces premiers sont en effet 44% à considérer que « l'actualité rend indispensable le fait d'aborder les faits religieux », tandis que les seconds ne sont que 30%. Les professeurs des écoles affiliés au Front national sont pour l'échantillon considéré 37% à lier nécessairement actualité et enseignement des faits religieux : pour une fois, sur ce point particulier, ils ne se distinguent pas des autres enseignants.

Item 7 : (Vous pratiquez l'enseignement des faits religieux parce que) « C'est un sujet qui intéresse les élèves et suscite des questions » – Sur l'échantillon considéré, les sondés ont répondu oui à 28%

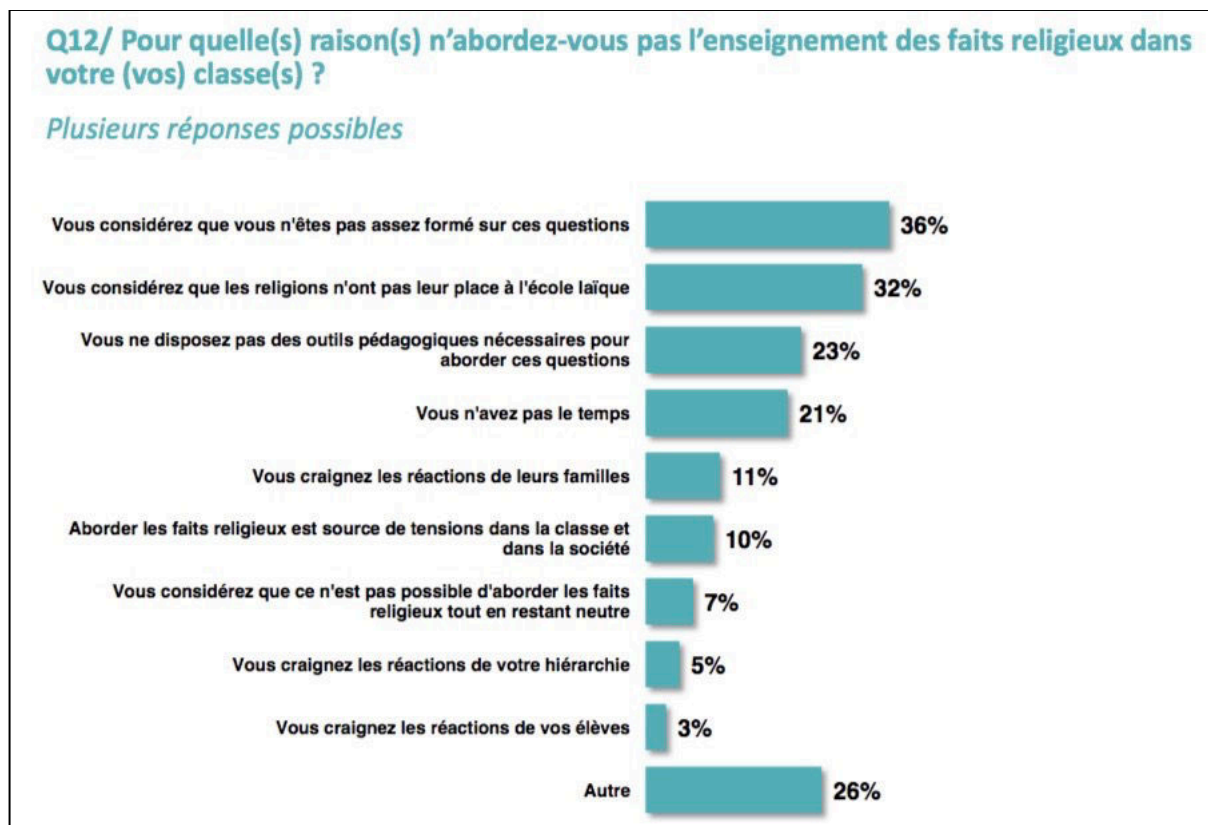
Selon l'âge deux écarts significatifs apparaissent. D'une part, entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans, qui sont 49% à adhérer à cette proposition, et les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans, qui ne sont que 17% (un écart de 32%). Le deuxième écart significatif se situe entre ces derniers et le professeurs des écoles de 50 ans et plus qui sont 30% (un écart de 13%) à adhérer à cette idée. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent, de même, les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche, toutes tendances confondues, sont 35% à considérer que les faits religieux constituent « un sujet qui intéresse les élèves et suscite des questions ». Les professeurs des écoles affiliés à la droite et au centre, toutes tendances confondues, ne sont en revanche que 13% à partager ce point de vue (soit un écart de 22%). Les professeurs des écoles affiliés au Front national sont pour l'échantillon considéré 37% à adhérer à cette idée. Peut-être cet écart peut-il en partie s'expliquer par une approche plus magistrale des savoirs chez les professeurs des écoles affiliés à la droite de l'échiquier politique.

Fait intéressant et remarquable: tandis que pour tous les items précédents nous n'observions pas d'infléchissement notable des réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**, nous constatons que sur cet item cette variable est significative. En effet, les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » ne sont que 19% à considérer

que les faits religieux constituent « un sujet qui intéresse les élèves et suscite des questions », tandis que les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 38% (soit deux fois plus nombreux) à adhérer à cette conception. Nous le verrons plus en détails lors de l'étude des entretiens approfondis réalisés avec les professeurs des écoles dans le cadre de l'enquête qualitative, mais cet écart s'explique en partie par des représentations plurielles du rapport au religieux: chez les professeurs des écoles se déclarant « sans religion », la singularité de la nature des questionnements des élèves sur les croyances et convictions est ainsi davantage perçue.

e. Les raisons mobilisées pour justifier le non-abord des faits religieux : « Vous personnellement, pour quelles raisons n'abordez-vous pas l'enseignement des faits religieux dans vos classes? »

L'échantillon de professeurs des écoles ici interrogés est celui réunissant les professeurs déclarant ne pas mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, soit 61% de l'échantillon global (211 professeurs des écoles).



Nota bene: Contrairement à ce qu'on avait pu observer précédemment, on retrouve ici un écart significatif dans les réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**.

Item 1 : (Vous n'abordez pas les faits religieux parce que) « Vous considérez que vous n'êtes pas assez formés sur ces questions » – Sur l'échantillon considéré, les sondés sont 36% à adhérer à cette proposition

Selon l'âge un écart significatif apparaît. Les professeurs des écoles de moins de 50 ans sont 39% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui ont plus de 50 ans ne sont que 26%. Deux hypothèses pourraient permettre d'expliquer cet écart, qui sont non nécessairement exclusives l'une de l'autre : d'une part les professeurs des écoles ayant plus d'ancienneté dans le métier se sentent peut-être plus à l'aise sur tous les sujets, y compris pour aborder les questions socialement vives. D'autre part, la pluralité croissante des croyances et convictions dans la société française pousse peut-être les jeunes professeurs des écoles à formuler une nouvelle demande de formation initiale et continue, spécifique à ces sujets. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche, toutes tendances confondues sont 41% à considérer « qu'ils ne sont pas assez formés sur ces questions », quand ceux qui se reconnaissent à la droite toutes tendances confondues ne sont que 10% à partager ce point de vue.

En fonction de la conviction religieuse et « sans religion », une fracture très importante apparaît sur cette question. Les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont en effet 27% à déclarer ne pas être assez formés sur l'enseignement des faits religieux, tandis qu'ils sont 40% chez les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion ». L'écart entre ces deux catégories de professeurs des écoles, de 13%, est significatif. Deux hypothèses permettent de l'expliquer. La première serait que les professeurs des écoles « ayant une religion » ont peut-être plus sollicités l'accès à des formations continues sur ces sujets, par intérêt professionnel mais aussi personnel. La deuxième hypothèse, qui nous semble la plus probable, est que les professeurs des écoles « ayant une religion » se sentent plus à l'aise avec ces sujets que les professeurs des écoles « sans religion », et cela indépendamment des formations continues proposées par l'Éducation nationale. Peut-être que certains des professeurs des écoles « ayant une religion » n'ont pas nécessairement compris dans la

question « vous considérez que vous êtes assez formés sur ces sujets ? » l'idée d'une formation déployée par l'Éducation nationale, et que leurs réponses font plutôt référence à une formation personnelle, par d'autres canaux (éducation familiale, confessionnelle de type catéchistique, intérêt personnel les poussant à lire, étudier ces sujets dans le cadre de leur vie personnelle). Enfin, les professeurs des écoles déclarant « avoir une religion » estiment peut-être disposer de plus de connaissances sur les religions, et se sentent probablement, pour la vivre, plus à l'aise avec la question de la foi.

Item 2 : (Vous n'abordez pas les faits religieux parce que) « Vous considérez que les religions n'ont pas leur place à l'école laïque » – Sur l'échantillon considéré, les sondés sont 32% à adhérer à cette proposition

Selon l'âge, un écart significatif apparaît. Les professeurs des écoles de moins de 50 ans sont 30% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui ont plus de 50 ans sont 38%. Cela témoigne peut-être d'une plus grande sécularisation des professeurs des écoles les plus âgés. Soulignons qu'il ne s'agit pas de dire par là que les professeurs des écoles de plus de 50 ans seraient moins nombreux à se déclarer « sans religion »: en l'occurrence, sur l'échantillon total des sondés ils sont 44% à se déclarer « sans religion », tandis que si l'on ne prend en compte que la catégorie des 50 ans et plus ils sont 46% (en comparaison, ils sont 49% des moins de 35 ans à se déclarer « sans religion »). Il y a donc plus de sondés déclarant être « sans religion » chez les jeunes professeurs des écoles que chez les plus de 50 ans. Néanmoins, il semble que l'écart entre jeunes professeurs des écoles et professeurs des écoles de plus de 50 ans sur la question « vous considérez que les religions n'ont pas leur place à l'école laïque? » témoigne d'une plus grande sécularisation chez les professeurs des écoles de plus de 50 ans, si l'on entend par « sécularisation » l'idée chez ceux-ci que les religions n'ont pas leur place au sein de l'école laïque, et qu'elle doivent demeurer dans l'espace privé. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent également les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 26% à considérer « que les religions n'ont pas leur place à l'école laïque ». Les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 34% à partager ce point de vue. Un chiffre significatif est celui des professeurs des écoles s'affiliant au Front national qui sont 61% à considérer « que les religions n'ont pas leur place à l'école laïque » : ainsi, plus les professeurs des écoles sont affiliés vers la droite et l'extrême droite de l'échiquier politique, moins ils témoignent d'une vision libérale de la laïcité scolaire.

Une fracture très importante apparaît de même sur cette question **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**, qui est peut-être corrélée à celle de l’item précédent. Les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont 73% à ne pas adhérer à cet item, tandis qu’ils sont 62% chez les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » à considérer que « les religions n’ont pas leur place à l’école laïque ». L’écart entre ces deux catégories de professeurs des écoles est de 11%, il est significatif.

Plusieurs hypothèses permettent d’expliquer cet écart. La première serait que les professeurs des écoles « ayant une religion » ont une représentation de la laïcité plus libérale que certains professeurs des écoles se déclarant « sans religion ». La deuxième, qui est liée à cette dernière, serait que la confusion provoquée par la loi du 15 mars 2004 quant à la définition de la laïcité scolaire est moins répandue chez les professeurs des écoles « ayant une religion ». Ces derniers distinguant plus aisément l’interdiction de port de signes et tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse de l’autorisation faite aux élèves à parler de religions, dans la vie scolaire en général mais aussi dans les enseignements (dans la classe). La troisième hypothèse serait que les professeurs des écoles « ayant une religion » comprennent plus aisément que les professeurs des écoles « sans religion » qu’enseigner les faits religieux consiste à transmettre de manière laïque des connaissances sur les religions, et saisissent mieux la différence entre la « foi » (qu’ils ressentent) et des connaissances sur le religieux.

Item 3 : (Vous n’abordez pas les faits religieux parce que) « Vous ne disposez pas des outils pédagogiques nécessaires pour aborder ces questions » – Sur l’échantillon considéré, les sondés sont 23% à adhérer à cette proposition

Soulignons que si les réponses apportées à cet item reposaient sur un constat matériel (le manque d’outils pédagogiques), les réponses ne devraient pas varier significativement en fonction des différentes variables (âge, convictions, proximités partisans). Il semble donc que l’argument du manque d’outils soit mobilisé par les professeurs des écoles pour justifier le fait de ne pas enseigner les faits religieux à la place d’autres explications, sans doute plus liées à des opinions personnelles.

Selon l’âge, deux écarts significatifs apparaissent. Le premier écart significatif apparaît entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans, qui sont 17% à adhérer à cette proposition, et

les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans, qui ne sont quand à eux que 33% (un écart de 16%). Le deuxième écart significatif se situe entre ces derniers et les professeurs des écoles de 50 ans et plus qui sont 11% seulement (soit un écart de 22%) à adhérer à cette idée. Une hypothèse permettrait d'expliquer ces écarts. Tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans, par l'expérience qu'ils ont accumulée, se sentent plus à l'aise pour enseigner en général et sur ces sujets en particulier, et que les plus jeunes professeurs des écoles ont probablement reçu une formation initiale plus importante à ce propos du fait de la plus grande place accordée à ces thèmes dans les programmes, et qui présentent des outils pédagogiques adaptés, les professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans ne dispose quant à eux ni du bénéfice d'une longue expérience, ni de celui d'une formation initiale plus développée sur ces sujets. Pour cet item on n'observe pas d'écart aux réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent cependant les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 20% à expliquer ne pas enseigner les faits religieux parce qu'ils ne disposent pas des outils pédagogiques nécessaires, contre 33% des professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues. Les professeurs des écoles s'affiliant au Front national sont quant à eux 47% à partager ce point de vue. On observe donc que plus les professeurs sont proches de la droite de l'échiquier politique, moins ils estiment disposer des outils pédagogiques nécessaires pour enseigner les faits religieux.

Item 4 : (Vous n'abordez pas les faits religieux parce que) « Vous n'avez pas le temps » – Sur l'échantillon considéré, les sondés sont 21% à adhérer à cette proposition

Soulignons à nouveau que si les réponses apportées à cet item reposaient uniquement sur un constat matériel objectif (le manque de temps), les réponses ne devraient pas varier significativement en fonction des différentes variables (âge, convictions, proximités partisans). Il semble donc que la contrainte temporelle soit mobilisée par les professeurs des écoles à la place d'autres justifications, sans doute plus personnelles, et constitue donc plus une excuse qu'une justification objective.

Selon l'âge les mêmes (deux) écarts significatifs apparaissent. Le premier écart apparaît entre les professeurs des écoles de moins de 35 ans, qui sont 13% à adhérer à cette proposition, et les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans, qui sont quant à eux 25% (soit un écart de 12%). Le deuxième écart significatif se situe entre ces derniers et les professeurs des

écoles de 50 ans et plus, qui sont 19% (un écart de 6%) à adhérer à cette idée. Pour cet item on observe un écart significatif aux réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »** : ainsi, les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont 17% à adhérer à cet item, tandis qu'ils sont 26% chez les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » à considérer que c'est parce qu'ils n'ont « pas le temps » qu'ils n'enseignent pas les faits religieux. Cet écart témoigne du fait que selon leurs croyances ou convictions, ils n'accordent pas la même place, y compris temporelle, à l'enseignement des faits religieux, même si aucun de ces professeurs des écoles ne le met en œuvre. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent peu les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 19% à considérer « qu'ils n'ont pas le temps pour enseigner les faits religieux », et les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont 24% à partager ce point de vue. Un chiffre significatif est celui des professeurs des écoles s'affiliant au Front national, qui sont 57% à déclarer qu'ils n'ont pas le temps. Les professeurs des écoles affiliés au Front national mobilisent plus que les autres professeurs des écoles « ayant une religion » la justification du « manque de temps » pour expliquer qu'ils ne le mettent pas en œuvre.

Item 5 : (Vous n'abordez pas les faits religieux parce que) « Vous craignez les réactions des familles des élèves » – Sur l'échantillon considéré, les sondés sont 11% à adhérer à cette proposition

Sur cette question aucun écart significatif n'apparaît en lien avec l'âge de professeurs des écoles sondés, pas plus qu'en fonction de la conviction religieuse et « sans religion ». **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles, quand à elles, infléchissent peu les réponses apportées à cet item: les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 10% à déclarer craindre les réactions des familles des élèves, contre 18% des professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues ainsi qu'au Front national dont 18% répond oui à cet item. On peut interroger la fiabilité des réponses apportées par les professeurs des écoles à cet item. En effet lors de l'enquête qualitative, au cours des entretiens, les professeurs des écoles (qu'ils soient favorables ou non à l'enseignement des faits religieux) témoignaient presque systématiquement d'une crainte des réactions des familles. Par ailleurs pour ceux qui exprimaient cette crainte et qui enseignaient les faits religieux, les réactions (plaintes ou encouragements) des parents étaient très rares.

Item 6 : (Vous n’abordez pas les faits religieux parce que) « Aborder les faits religieux est source de tensions dans la classe et dans la société » – Sur l’échantillon considéré, les sondés sont 10% à adhérer à cette proposition

Sur cette question aucun écart significatif n’apparaît en lien avec l’âge de professeurs des écoles sondés, pas plus qu’en fonction de la conviction religieuse et « sans religion ». **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent en revanche légèrement les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 9% à déclarer qu’ils n’abordent pas les faits religieux car cela est source de tensions dans la classe et dans la société, opinion qu’ils partagent avec 12% des professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues et 29% des professeurs des écoles affiliés au Front national. On voit donc que cette justification est globalement plus mobilisée par les professeurs affiliés à la droite et l’extrême droite de l’échiquier politique.

Item 7: (Vous n’abordez pas les faits religieux parce que) « Vous considérez que ce n’est pas possible d’aborder les faits religieux tout en restant neutre » – Sur l’échantillon considéré, les sondés sont 7% à adhérer à cette proposition

Selon l’âge un écart significatif apparaît : les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 4% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui ont plus de 35 ans sont 8% (soit deux fois plus nombreux) à adhérer à cette idée. On peut peut-être expliquer cet écart par le fait que la formation initiale proposée ces dernières années prend probablement plus en compte les faits religieux qu’auparavant, et que la formation au respect de l’obligation de neutralité est plus étoffée. On observe également pour cet item un écart significatif aux réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion» sont 10% à adhérer à cet item, tandis qu’ils sont 5% chez les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » à considérer « qu’il n’est pas possible d’aborder les faits religieux tout en restant neutre », soit un écart du simple au double. L’hypothèse permettant d’expliquer cet écart serait une crainte plus importante chez les professeurs des écoles « ayant une religion » de ne pas respecter leur obligation de neutralité en abordant ces sujets qui ont une résonance personnelle pour eux. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent légèrement les réponses apportées à cet item : ainsi, si les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances

confondues sont 5% à adhérer à cette proposition, aucun des professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues n'a déclaré partager cette conception. Les professeurs des écoles affiliés au Front national sont quant à eux bien plus nombreux à mobiliser cette justification puisqu'ils sont 23%.

Item 8: (Vous n'abordez pas les faits religieux parce que) « Vous craignez les réactions de votre hiérarchie » – Sur l'échantillon considéré, les sondés sont 5% à adhérer à cette proposition

Selon l'âge une fracture importante apparaît : les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 13% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui ont plus de 35 ans ne sont que 3% (soit quatre fois moins nombreux) à déclarer ne pas enseigner les faits religieux notamment parce qu'ils redoutent les réactions de leur hiérarchie. Une telle fracture se conçoit aisément, les jeunes professeurs des écoles étant moins expérimentés, ils ressentent plus qu'un professeur expérimenté le poids de leur hiérarchie. Pour cet item on n'observe pas d'écart significatif aux réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles infléchissent en revanche sensiblement les réponses apportées à cet item: ainsi, les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 2% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont 11% à déclarer craindre les réactions de leur hiérarchie (soit plus de cinq fois plus que les précédents), et les professeurs des écoles affiliés au Front national 28% (soit quatorze fois plus que les professeurs déclarant s'affilier à la gauche de l'échiquier politique). Il semblerait qu'il faut y voir la marque d'un sens hiérarchique plus prononcé chez les professeurs des écoles à la droite et à l'extrême droit de l'échiquier politique.

Item 9: (Vous n'abordez pas les faits religieux parce que) « Vous craignez les réactions de vos élèves » – Sur l'échantillon considéré, les sondés sont 3% à adhérer à cette proposition

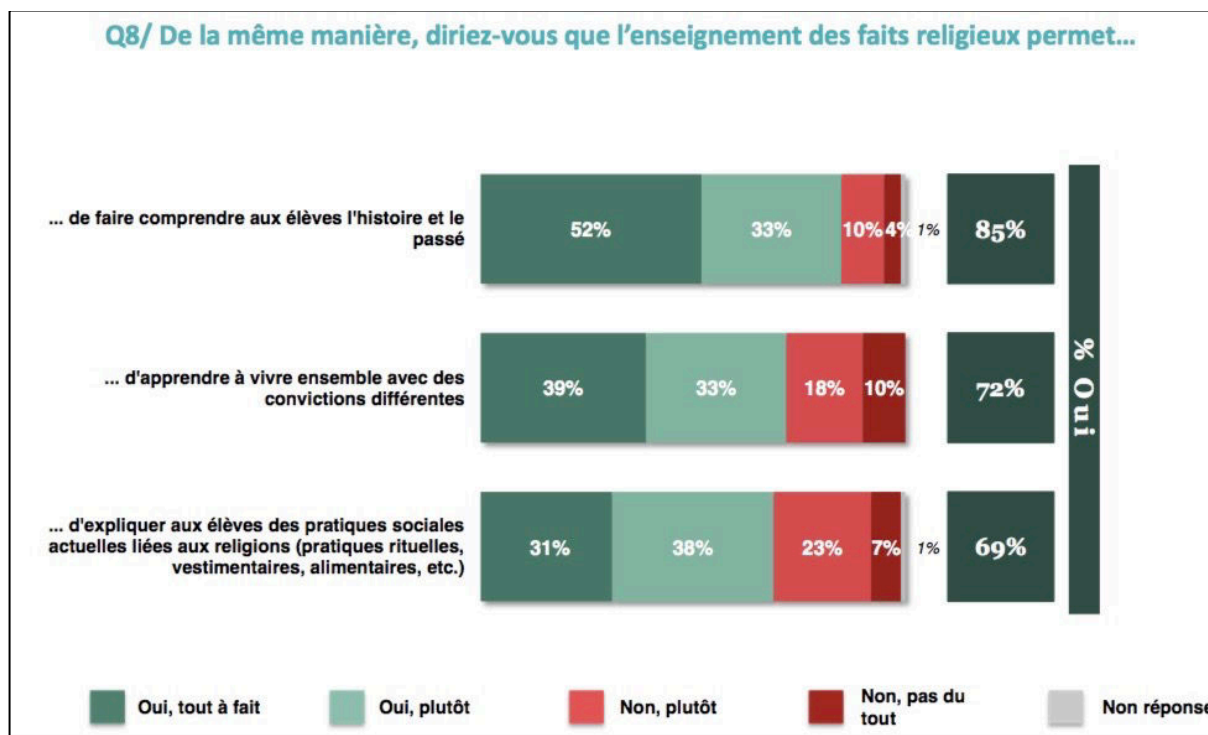
On retrouve ici un écart significatif mais moins important que ceux observés précédemment, **selon l'âge** des sondés, entre les professeurs des écoles de plus de 35 ans et les professeurs des écoles de moins de 35 ans. Ces premiers sont 6% à déclarer craindre les réactions de leurs

élèves sur l'enseignement des faits religieux tandis qu'ils sont 2% (en moyenne) chez les professeurs des écoles de plus de 35 ans. Pour cet item on observe, contrairement à précédemment, une fracture quant aux réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »** : en effet, si les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 6% à se retrouver dans cette proposition, aucun des professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » et qui ne mettent pas en œuvre l'enseignement des faits religieux ne mobilise comme justification la crainte des réactions des élèves. Les professeurs des écoles « sans religion » qui ne mettent pas en œuvre l'enseignement des faits religieux le font pour des raisons de positionnements (non favorables) tandis qu'une partie des professeurs des écoles « ayant une religion » ne mettent pas en œuvre cet enseignement (alors qu'ils y sont favorables) parce qu'ils disent craindre les réactions des élèves, même s'il faut insister sur le fait qu'ils sont peu nombreux à mobiliser cette justification. Pour cet item on n'observe pas d'écart significatif aux réponses apportées **en fonction des proximités partisans** des professeurs des écoles.

On observe, d'un point de vue quantitatif, une faible mobilisation de certains arguments que nous rencontrons, pourtant fréquemment, lors de notre enquête qualitative concernant les réactions des élèves, la peur de heurter leurs convictions ou encore de susciter des conflits sur fond de concurrence religieuse, la crainte des réactions des familles, des collègues ou encore de la hiérarchie. Cette faible mobilisation de ce type d'arguments s'explique peut-être par le refus des sondés de laisser transparaître des difficultés ou incertitudes qui pourraient être perçues comme un « aveu de faiblesse ».

f. Représentations des professeurs des écoles concernant l'intérêt de l'enseignement des faits religieux : « De la même manière, diriez-vous que l'enseignement des faits religieux permet... »

Cette question est adressée à tout l'échantillon, soit 345 professeurs des écoles.



Item 1: « Diriez-vous que l'enseignement des faits religieux permet de faire comprendre aux élèves l'histoire et la passé? » – Les sondés sont 85% à répondre par l'affirmative

Le fait que l'immense majorité des enseignants interrogés déclare penser cette affirmation fondée témoigne encore une fois du lien fort qui existe entre l'enseignement de l'histoire et l'enseignement des faits religieux. Si aucun écart significatif n'apparait **selon l'âge** sur cet item, nous observons un léger écart aux réponses apportées **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**: les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont ainsi 88% à se retrouver dans cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 82%. **Les affiliations partisans** des professeurs des écoles n'influent pas les réponses apportées à cet item.

Item 2 : « Diriez-vous que l'enseignement des faits religieux permet d'expliquer aux élèves des pratiques sociales actuelles liées aux religions (pratiques rituelles, vestimentaires, alimentaires, etc. ? » – Les sondés sont 69% à être d'accord avec cette affirmation

Il n'y a pas d'écart significatif **selon l'âge** sur cet item ni **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Néanmoins, les **affiliations partisans** des professeurs des

écoles infléchissent sensiblement les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 74% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues ainsi qu'à l'extrême droite sont 57% à déclarer que l'enseignement des faits religieux permet d'expliquer aux élèves des pratiques sociales actuelles liées aux religions. On observe donc une forte fracture partisane, sans doute liée avec les résultats de l'item suivant.

Item 3 « Diriez-vous que l'enseignement des faits religieux permet d'apprendre à vivre ensemble avec des convictions différentes? » – Les sondés sont 72% à répondre par l'affirmative

Un écart significatif **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 50 ans sont 75% à répondre oui à cet item, tandis que les professeurs des écoles de 50 et plus ne sont que 66% à partager ce point de vue. Cet écart se retrouve **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 72% à adhérer à cette proposition, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont 67% à déclarer que l'enseignement des faits religieux permet d'apprendre à vivre ensemble avec des convictions différentes (5% d'écart). Les professeurs des écoles affiliés au Front national sont quant eux 57% à ne pas adhérer à cette proposition. Ainsi, plus les professeurs des écoles s'affilient à la droite de l'échiquier national, moins il apparaît que la diversité est considérée comme un objectif social primordial. On observe un écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont 79% à se retrouver dans cette proposition, tandis que les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 66%. Cette variation témoigne du fait que les professeurs des écoles « ayant une religion » sont plus conscients du rôle que peut jouer l'enseignement des faits religieux dans la compréhension de la place des croyances et convictions dans la société que les professeurs des écoles « sans religion ».

g. Les disciplines de mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux

L'échantillon concerne ici seuls les professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux, à savoir 39% de l'échantillon global, soit 133 professeurs des écoles. Il était possible de choisir plusieurs réponses.

En histoire-géographie : 72% des sondés choisissent d'enseigner les faits religieux notamment dans cette matière

Un écart significatif **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux sont 83% à le faire en histoire-géographie, les professeurs des écoles entre 35 ans et 49 ans 65%, tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans sont 78%. On observe de même un écart significatif (de 22%) sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont 64% à le faire en histoire-géographie, tandis que les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 86%. Une fracture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 85% à enseigner les faits religieux dans le cadre de l'histoire-géographie, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 35% à le faire.

En enseignement moral et civique (EMC) : 62% des sondés choisissent d'enseigner les faits religieux notamment dans cette matière

Un écart significatif **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans déclarant mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux sont 81% à le faire en enseignement moral et civique, tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans ne sont que 55%. Cet écart peut peut-être s'expliquer par le fait que l'enseignement moral et civique est venu remplacer à la rentrée 2015 les programmes d'instruction morale et civique: les jeunes professeurs des écoles sont peut-être plus au fait de ce nouvel enseignement, de ses objectifs et contenus. On observe de plus un écart significatif (de 21%) sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**: les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 54% à aborder les faits religieux dans le cadre de l'enseignement moral et civique, tandis que les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 75%. Une fracture importante sur cette question

existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 69% à enseigner les faits religieux dans le cadre de l'EMC. Tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 49% à le faire.

En histoire des arts : 29% des sondés choisissent d'enseigner les faits religieux notamment dans cette matière

Un écart significatif **selon l'âge** apparaît une fois encore dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 11% à déclarer mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux en histoire des arts, contre 18% des professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans et 31% des professeurs des écoles de plus de 50 ans. D'une part, ces chiffres peuvent sembler surprenants, puisque l'enseignement d'histoire des arts, qui est un enseignement inscrit dans les programmes assez récemment, aurait pu être mobilisé principalement par les professeurs les plus jeunes. D'autre part, on peut néanmoins comprendre ce phénomène puisque l'approche patrimoniale, pour aborder les faits religieux, est au cœur des discussions sur cet enseignement depuis une trentaine d'année et qu'elle fait globalement l'objet d'un consensus. Comme le signale Isabelle Saint-Martin dans le chapitre intitulé « Approche par les œuvres (textes et images) » de l'ouvrage collectif *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?* :

« Elles [les œuvres d'art à sujet religieux] sont parfois amenées à tenir une place emblématique dans les discours sur l'enseignement des faits religieux comme dans les pratiques. Lieu d'une visibilité maximale et "objectivable" d'une présence du religieux (édifices du culte, texte dits fondateurs, etc.), ces œuvres ont été placées au cœur du débat ouvert [...] sur la place d'une culture religieuse dans les savoirs scolaires. [...] La valeur esthétique et universelle de l'art devient un argument non suspect d'arrière-pensée religieuse qui permet de fédérer les inquiétudes les plus diverses [...]. Partir des œuvres permet sans doute de prendre comme point de départ un support concret, textuel ou visuel, dont l'explicitation peut faire progresser de manière objective dans l'analyse en introduisant la matérialité du support entre les explications portant sur la dimension religieuse exposée et l'implication du sujet. [...] Les œuvres inscrites au programme peuvent souvent relever de thématiques religieuses et faire l'objet d'analyses d'autant plus riches qu'elles associent l'étude formelle et le sens dont les formes sont porteuses »³⁶⁸.

³⁶⁸ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?*, op. cit., p. 139-144.

Cette capacité qu'a la mobilisation de l'histoire des arts d'objectiviser l'approche des faits religieux permet sans doute d'expliquer sa mobilisation, et particulièrement sa mobilisation par les professeurs des écoles de plus de 50 ans qui, bien que l'histoire des arts soit dans les programmes de l'école primaire d'inscription récente, avaient déjà, principalement en histoire, un souci d'apporter des connaissances sur les religions à travers l'étude d'œuvres d'art (tableau, architecture, etc.).

On observe un écart significatif (de 21%) sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 20% à le faire en histoire des arts, tandis que les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 41%. Cet écart s'explique probablement par le fait que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont soucieux de ne pas limiter l'enseignement des faits religieux à une approche patrimoniale, tandis que cette approche apparaît plus évidente (et peut-être suffisante) aux professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion ». Une fracture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 31% à enseigner les faits religieux dans le cadre de l'histoire des arts, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues ne sont quant à eux que 6% à le faire.

Dans un temps dédié : 9% des sondés choisissent d'enseigner les faits religieux notamment en accordant à cet enseignement un temps dédié

Un écart significatif **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans ne sont que 3% à enseigner les faits religieux dans un temps dédié, les professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans sont 13% tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans ne sont que 7%. Soulignons ici que le fait de dédier un temps à l'enseignement des faits religieux peut sembler étonnant, dans la mesure où ce dernier est par nature (dans les instructions officielles) interdisciplinaire. Néanmoins, le fait que certains professeurs des écoles le mettent en pratique dans un horaire dédié ne signifie pas qu'ils ne le conçoivent pas de manière interdisciplinaire, comme nous le verrons lors de l'étude qualitative. Parmi les professeurs des écoles qui mettent en l'œuvre l'enseignement des faits religieux, une majorité des jeunes professeurs des écoles (moins de 35 ans) préfèrent l'inscrire dans une discipline et ne pas y consacrer un temps dédié. Pourquoi? Peut-être par souci de respecter les instructions officielles sur ce point mais aussi parce qu'en l'inscrivant

dans une discipline de références, ils se sentent peut-être plus à l'aise pour le faire (puisque'un programme défini les oriente). On observe un écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 4% à dédier un horaire à l'enseignement des faits religieux tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 13% soit trois fois plus. Il semblerait que les professeurs des écoles « ayant une religion » semblent accorder une plus grande importance à l'enseignement des faits religieux qui se traduit notamment par le fait de lui dédier un horaire. Une fracture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues ne sont que 7% à enseigner les faits religieux dans le cadre d'un temps dédié, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 18% à le faire.

Dans une autre matière : 8% des sondés choisissent d'enseigner les faits religieux notamment dans une autre matière (le sondage n'apporte pas de précision sur la nature de ces autres matières)

Une fracture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues ne sont que 4% à enseigner les faits religieux dans une autre matière, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 24% à le faire. Bien que le sondage n'apporte pas de précision sur la nature de ces autres matières, notre enquête qualitative nous amène à penser, que ces professeurs des écoles mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux, notamment en français, en le fondant sur l'étude de textes religieux fondateurs (la Bible, la Torah, le Coran) ou de récits tels que les récits de création du monde par exemple.

Il n'est pas étonnant de constater que la discipline dans laquelle s'inscrit le plus naturellement l'enseignement des faits religieux, pour les professeurs des écoles, est l'histoire. En effet, comme nous l'avons montré dans la première partie de ce travail, la genèse même de cet enseignement interdisciplinaire se trouve dans la place accordée à l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire, et, depuis la création même de l'école républicaine, les religions constituent un thème abordé dans l'enseignement de l'histoire. Qui plus est, le rapport de Philippe Joutard de 1989, précurseur d'une politique publique sur l'enseignement des faits

religieux qui s'extraira progressivement de la tutelle exclusive de l'enseignement de l'histoire, était rappelons-le un rapport portant, entre autres et notamment, sur l'enseignement de l'histoire (dans le secondaire). De même, il est peu surprenant que 62% des professeurs qui affirment mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, déclarent le faire dans le cadre de l'EMC. En effet, même si nous avons vu dans la première partie de notre travail que le programme curriculaire de ce nouvel enseignement ne fait pas de l'enseignement des faits religieux une catégorie structurante, on ne peut négliger d'une part qu'il vise la reconnaissance de la pluralité des croyances et convictions dans une société démocratique, et d'autre part que nombreux sont les enseignants qui ont trouvé dans l'EMC un cadre institutionnel leur permettant de légitimer leurs pratiques pédagogiques de l'enseignement des faits religieux – probablement parce que le programme de cet enseignement évoque la nécessaire reconnaissance de la pluralité des convictions dans la société française, mais aussi parce que la plupart d'entre eux conçoivent l'enseignement des faits religieux dans sa double finalité : patrimoniale et civique. Enfin, l'histoire des arts apparaît lui aussi comme une discipline propice à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux, parce qu'il permet d'atteindre une des finalités patrimoniales que vise cet enseignement, à savoir saisir la dimension symbolique des faits religieux³⁶⁹.

Comment expliquer, enfin, que l'histoire des arts soit moins plébiscitée que l'histoire et l'EMC ? Nous pouvons formuler deux hypothèses qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre. D'une part, l'histoire des arts est une discipline encore récente dans l'histoire de l'école, du moins plus récente que l'histoire et l'éducation civique. D'autre part, pour les professeurs des écoles qui entendent adopter, avant tout, une perspective patrimoniale, l'enseignement de l'histoire constitue peut-être un cadre plus naturel, tandis que pour ceux qui souhaitent prioritairement mettre l'accent sur la finalité citoyenne de cet enseignement, il s'agirait de l'EMC.

5. Manques mis en évidence par les professeurs des écoles pour la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux

³⁶⁹ Voir Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p. 44.

a. Les manques mis en évidence par les professeurs mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux: « Qu'est-ce qui pourrait vous être utile pour aborder ces sujets? »

L'échantillon de professeurs des écoles ici interrogé est celui réunissant les professeurs déclarant mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, soit 39% de l'échantillon global (133 professeurs des écoles). Les sondés pouvaient choisir plusieurs réponses.



Des outils pédagogiques pour aborder les faits religieux : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 67% à déclarer ressentir un manque en la matière

On observe un écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse** et « **sans religion** ». Les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 76% à déclarer manquer d'outils pédagogiques pour l'enseignement des faits religieux tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 60%. Il semblerait que les professeurs des écoles « ayant une religion » se sentent plus à l'aise pour aborder ces sujets. On retrouve le même écart **selon les proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 79% à déclarer manquer d'outils pédagogiques, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances

confondues sont quant à eux 45%. L'hypothèse la plus probable est que parmi les professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux, les professeurs des écoles « ayant une religion » et se sentant pour cette raison plus à l'aise sur ces sujets sont majoritairement plus affiliés à la droite de l'échiquier politique.

De la formation pédagogique (sur la manière d'aborder les faits religieux) : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 32% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un écart sensible **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item : les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 40% à déclarer, parmi ceux qui pratiquent cet enseignement, ressentir un besoin de formation pédagogique (sur la manière de faire), contre 33% des professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans et 19% des plus de 50 ans. Parmi les professeurs des écoles qui enseignent les faits religieux, on observe donc une tendance : plus ils sont jeunes, plus ils ressentent ce besoin de formation, alors qu'ils sont, pourtant, ceux qui ont été probablement le plus susceptibles de recevoir ce type de formation – du fait de la récente inscription de cet enseignement dans le socle commun (2006). Remarquons de plus qu'une part non négligeable des professeurs des écoles plus âgés qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux exprime ce même besoin. Cependant, cet écart peut s'expliquer par le fait que les professeurs plus expérimentés ont une plus grande expérience en matière pédagogique et qu'ils ressentent moins de difficultés en la matière. On observe un écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 39% à dire avoir besoin de formation pédagogique tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » ne sont que 29%. Il semblerait à nouveau que les professeurs des écoles « ayant une religion » se sentent plus à l'aise pour aborder ces sujets. Une fracture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 40% à ressentir un besoin de formation pédagogique (sur la manière de faire) pour enseigner les faits religieux, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 8% à adhérer à cette proposition. L'hypothèse la plus probable est que parmi les professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux, les professeurs des écoles « ayant une religion » et se sentant pour cette raison plus à l'aise sur ces sujets sont majoritairement les professeurs des écoles les plus âgés et ils sont plus nombreux à s'affilier à la droite de l'échiquier politique.

De la formation théorique sur les faits religieux : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 29% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un écart sensible **selon l'âge** apparaît à nouveau dans les réponses apportées à cet item, mais sans mettre en évidence une tendance, un mouvement unique corrélé à l'âge. En effet, les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 32% à ressentir un besoin de formation théorique pour enseigner les faits religieux, les professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans sont 24% (soit 8% de moins que les précédents) tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans sont 40% (soit 16% de plus que les précédents et 8% de plus que les professeurs des écoles de moins de 35 ans). On n'observe pas d'écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » (4%)**. On observe en revanche une fracture importante sur cette question **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 35% à ressentir un besoin de formation théorique pour enseigner les faits religieux, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 12% à adhérer à cette proposition.

Un accompagnement spécifique des conseillers pédagogiques du premier degré : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 15% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un écart apparaît **selon l'âge** dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 13% à souhaiter un accompagnement spécifique des conseillers pédagogiques du premier degré pour enseigner les faits religieux, contre 19% des professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans et 9% des professeurs des écoles de plus de 50 ans. Ces chiffres témoignent probablement du fait que les professeurs des écoles les plus jeunes ont bénéficié d'une formation plus adaptée sur l'enseignement des faits religieux tandis que les professeurs des écoles les plus âgés se sentent plus à l'aise, parce que plus expérimentés, pour mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux. On observe un écart sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » (6%)**. Les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 12% à souhaiter un accompagnement spécifique des conseillers pédagogiques du 1er degré tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 18%. Cette fois la tendance

précédemment observée s'inverse. Si les professeurs des écoles « ayant une religion » se sentent disposer de suffisamment de connaissances pour enseigner les faits religieux, ils se sentent moins à l'aise pédagogiquement que les professeurs des écoles « sans religion », peut-être parce qu'ils doutent plus que ces derniers de leurs capacités à mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux tout en respectant leur obligation de neutralité, notamment. On n'observe en revanche pas d'écart sur cette question **en fonction des proximités partisans.**

Du soutien de votre hiérarchie : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 10% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un écart apparaît **selon l'âge** dans les réponses apportées à cet item. Si les professeurs des écoles de moins de 35 ans ne sont que 3% à attendre plus de soutien de la part de leur hiérarchie, les professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans sont en revanche 15% (5 fois plus) tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans sont 2%. Soulignons ici que chez les jeunes professeurs des écoles (de moins de 35 ans) la crainte des réactions de leur hiérarchie les mènent d'avantage à ne pas mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux qu'à attendre plus de soutien de la part de leur hiérarchie. On n'observe pas d'écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » ou en fonction des proximités partisans.**

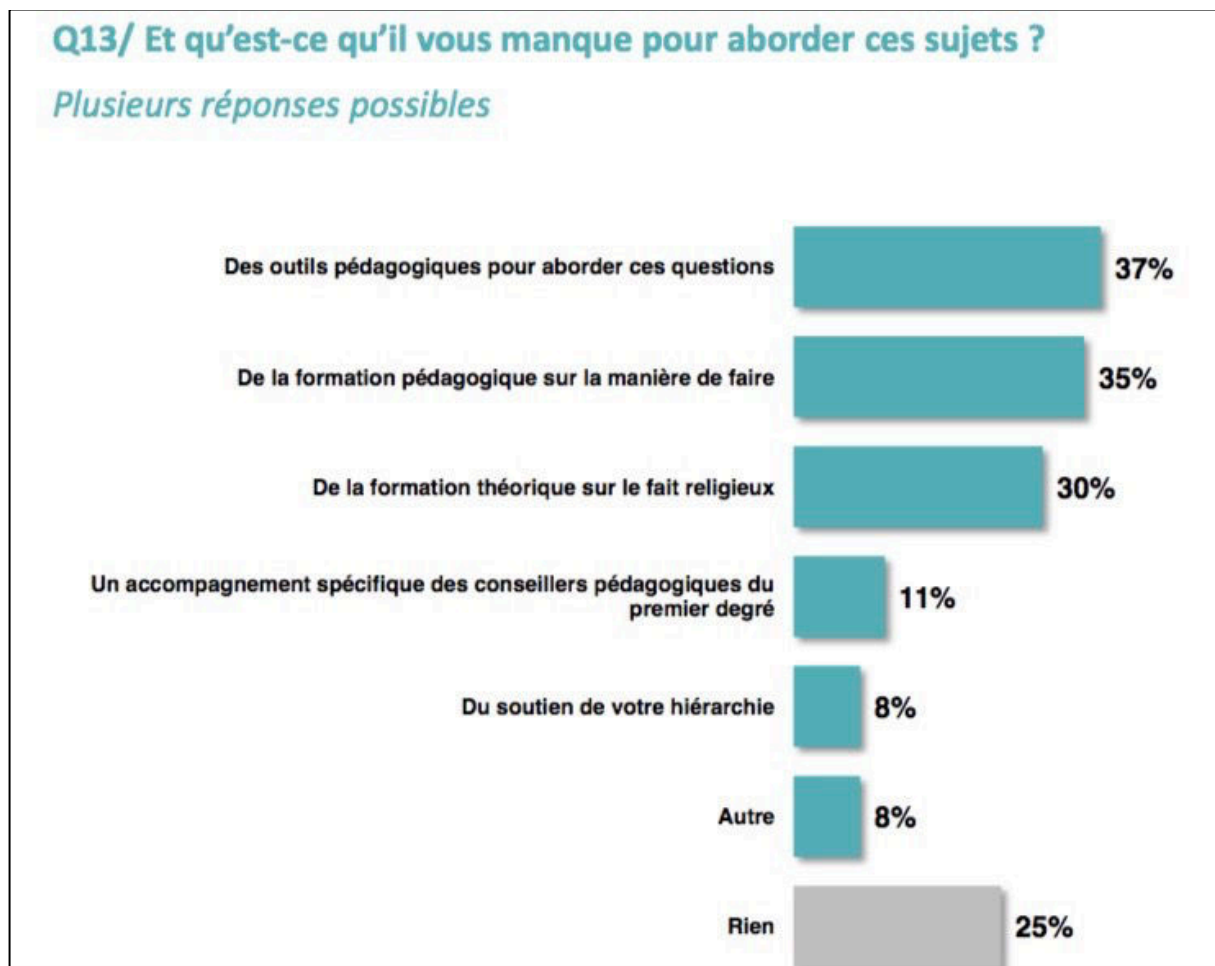
Rien : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 10% à déclarer ne ressentir aucun manque en la matière

Tout ceux qui étaient peu représentés dans les items précédents se retrouvent majoritairement ici. Il s'agit des professeurs des écoles de 50 ans et plus (21%) ainsi que des professeurs des écoles affiliés à la droite de l'échiquier politique (8%).

Nous observons donc que les deux besoins prioritairement mis en évidence par les professeurs des écoles lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux sont, d'une part, des outils pédagogiques et, d'autre part, la formation, à la fois théorique et pédagogique (« sur les manières de faire »). Ainsi, comme nous l'avons vu dans le cadre de la première partie, même si les prescriptions concernant cet enseignement pourraient être améliorées, elles existent et ont été réitérées à de nombreuses reprises au cours des trente dernières années. Les

professeurs des écoles ne semblent dès lors pas tant avoir besoin de nouvelles prescriptions que d'accompagnement prenant la forme d'outils pédagogiques et de formation. Ceci explique ce que nous allons étudier dans les chapitres suivants, à savoir les bricolages empiriques des professeurs des écoles faisant le choix de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux.

b. Les manques mis en évidence par les professeurs qui ne mettent pas en œuvre l'enseignement des faits religieux: « Qu'est-ce qu'il vous manque pour aborder ces sujets? »



L'échantillon de professeurs des écoles ici interrogé est celui réunissant les professeurs déclarant ne pas mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, soit 61% de l'échantillon global (211 professeurs des écoles).

Parmi eux, on trouve ceux qui y sont défavorables (41% de l'échantillon global) ainsi que ceux qui y sont favorables mais qui ne le mettent pas en œuvre (20% de l'échantillon global). Sur la base que nous étudions ici, le découpage est de deux tiers des professeurs des écoles qui y sont défavorables et de un tiers de professeurs qui y sont favorables mais qui ne le mettent pas en œuvre. Les sondés pouvaient choisir plusieurs réponses, ou faire le choix de ne pas répondre.

Ces proportions rendent complexe l'interprétation: en effet, une partie des professeurs des écoles ici interrogés ne sont pas favorables à l'enseignement des faits religieux, qu'ils ne jugent pas pertinent ou légitime. Or, seuls 25% des professeurs des écoles interrogés ici répondent qu'il ne leur manque « rien » pour aborder ces sujets. Si les professeurs des écoles qui se déclarent non favorables à cet enseignement (théoriquement 2 tiers de cet échantillon) ne le mettaient effectivement pas en œuvre uniquement par conviction, alors la part de professeurs des écoles de cet échantillon déclarant qu'il ne leur manque « rien » devrait être d'au moins 67%. Si la seule justification qu'ils mobilisaient pour ne pas mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux relevait de sa non pertinence selon eux, alors ne devraient-ils pas répondre uniquement à l'item « rien »? Dès lors, que penser? Soit le refus exprimé de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux par ces derniers dissimule d'autres raisons, notamment le fait de se sentir gêné par l'abord de ces sujets, soit un certain nombre de professeurs interrogés se sont sentis obligés de répondre à ces questions. Peut-être certains d'entre eux répondent-ils à ces questions parce qu'ils considèrent que l'enseignement des faits religieux est au programme (55% des 345 professeurs des écoles sondés le pensent) mais n'y sont pour autant pas favorables? Peut-être certains professeurs des écoles, en répondant à ce sondage, se sont interrogés pour la première fois, ou sous un nouveau jour, sur la pertinence de l'enseignement des faits religieux et les besoins de formations et d'outils pédagogiques qui en découleraient ? Ou encore, peut-être que certains des professeurs des écoles défavorables à cet enseignement ont répondu à ces questions en s'interrogeant sur les besoins que certains de leurs collègues favorables à l'enseignement des faits religieux auraient exprimés? On ne peut, ici, que formuler des hypothèses. Néanmoins, il est important de garder ces réserves en tête à la lecture des résultats de ce questionnement.

Des outils pédagogiques pour aborder les faits religieux : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 37% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un écart sensible **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 50 ans sont 42% à exprimer un besoin d'outils pédagogiques pour enseigner les faits religieux, tandis que les professeurs des écoles qui ont plus de 50 ans sont quant à eux 23%. Nous retrouvons la même tendance que celle précédemment mise en évidence: plus ils sont jeunes, plus les professeurs expriment un besoin d'outils. On n'observe en revanche pas d'écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » ou en fonction des proximités partisans.**

De la formation pédagogique (sur la manière d'aborder les faits religieux) : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 35% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un écart sensible **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 50 ans sont 37% à exprimer un besoin de formation pédagogique pour enseigner les faits religieux, tandis que les professeurs des écoles qui ont plus de 50 ans sont quant à eux 28%. Nous retrouvons la même tendance que celle précédemment mise en évidence: plus les professeurs sont jeunes, plus ils expriment un besoin de formation. On observe un écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 39% à déclarer avoir besoin de formation pédagogique tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » ne sont que 31%. Il semblerait à nouveau que les professeurs des écoles « ayant une religion » se sentent plus à l'aise pour aborder ces sujets. Un léger écart sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 39% à ressentir un besoin de formation pédagogique (sur la manière de faire) pour enseigner les faits religieux, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 29% à adhérer à cette proposition.

De la formation théorique sur les faits religieux : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 30% à déclarer ressentir un manque en la matière

Un léger infléchissement **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 24% à ressentir un besoin de formation théorique pour enseigner les faits religieux tandis que les professeurs des écoles de plus de 35 ans sont 32%. Il semblerait que les professeurs des écoles les plus jeunes aient bénéficié de

plus de formation théorique (en termes de contenus d'enseignement : qu'est-ce que l'enseignement des faits religieux? Dans quelles disciplines le trouve-t-on? etc.) que les professeurs des écoles plus âgés. En revanche, ces derniers expriment moins de besoin en terme de formation et d'outils pédagogiques probablement parce qu'ils bénéficient d'une plus longue expérience pédagogique. On n'observe pas d'écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Un écart significatif sur cette question existe en revanche **en fonction des proximités partisans**: ainsi, les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 33% à ressentir un besoin de formation théorique pour enseigner les faits religieux, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 22% à adhérer à cette proposition.

Un accompagnement spécifique des conseillers pédagogiques du 1er degré : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 11% à déclarer ressentir un manque en la matière

Deux écarts sensibles **selon l'âge** apparaissent dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 7% à ressentir un besoin d'accompagnement spécifique pour enseigner les faits religieux, les professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans quant à eux sont 15% tandis que les professeurs des écoles de plus de 50 ans ne sont que 6%. Ces écarts sont assez difficiles à interpréter. On n'observe pas, en revanche, d'écart significatif sur cet item **en fonction des proximités partisans**.

Du soutien de votre hiérarchie : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 8% à déclarer ressentir un manque en la matière

On n'observe pas d'écart significatif sur cet item selon l'âge, ni en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » ou des proximités partisans.

Rien : Les sondés sont pour l'échantillon considéré 25% à déclarer ne ressentir aucun manque en la matière

Deux écarts sensibles **selon l'âge** apparaissent dans les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 15% à estimer qu'ils ne leur manque « rien » pour enseigner les faits religieux, contre 29% des professeurs des écoles qui ont entre 35 et

49 ans et 33% des professeurs des écoles de plus de 50 ans. L'hypothèse la plus probable est que parmi eux une plus grande proportion de jeunes professeurs des écoles sont favorables à l'enseignement des faits religieux mais expriment des besoins en termes de formation et d'outils pédagogiques. Les professeurs des écoles de plus de 35 ans sont globalement moins favorables à l'enseignement des faits religieux mais se sentent plus à l'aise pédagogiquement (en revanche nous l'avons vu ils sont plus nombreux à exprimer des besoins en matière de formation théorique). On n'observe pas d'écart significatif sur cet item **selon l'âge, ni en fonction de la conviction religieuse et « sans religion » ou des proximités partisans.**

6. Cadre général de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire – Éléments de contexte

a. Enseignement des faits religieux et âge des élèves: « S'agissant de l'enseignement des faits religieux au primaire, vous diriez que... »

Cette question est adressée à tout l'échantillon, soit 345 professeurs des écoles. Nous ne détaillons pas plus ces taux de réponses en fonction des différentes variables (âge, convictions « avec ou sans religion » et proximités partisans) d'une part parce que les variations sont faibles, et d'autre part en raison de l'absence d'incidence en fonction de la variable qui nous semblait la plus pertinente, à savoir « avec religion » ou « sans religion ».

Item 1 : « S'agissant de l'enseignement des faits religieux au primaire, vous diriez que c'est le bon âge : les enfants sont curieux, ouverts à la réflexion et à la connaissance des autres » - les sondés répondent oui à 61%

Item 2 : « S'agissant de l'enseignement des faits religieux au primaire, vous diriez que c'est trop jeune : c'est un sujet trop difficile ou trop délicat » - les sondés répondent oui à 37%

Item 3 « S'agissant de l'enseignement des faits religieux au primaire, vous diriez que c'est trop âgé : les élèves ont déjà des représentations figées et ne sont pas ouverts à ces sujets » - les sondés répondent oui à 2%

On observe donc un relatif consensus concernant le fait que l'école élémentaire soit le bon moment pour parler des faits religieux, ou du moins pour commencer à les enseigner, sous réserve éventuellement d'effectuer les ajustements nécessaires pour transmettre aux élèves des informations adaptées à leur âge, puisque plus d'un tiers des enseignants interrogés estiment que le sujet est trop difficile ou trop délicat pour leur âge.

b. Formation initiale et enseignement des faits religieux: « Considérez-vous que la formation initiale que vous avez reçue est suffisante pour aborder les faits religieux ? »

Cette question est adressée à tout l'échantillon, soit 345 professeurs des écoles. Ceux-ci ont exprimé un manque de formation initiale: en effet, 82% des professeurs interrogés ont déclaré que la formation initiale qu'ils avaient reçue était insuffisante pour aborder les faits religieux (contre 18% de professeurs déclarant que cette formation était suffisante). Nous ne détaillons pas plus ces taux de réponses en fonction des différentes variables (âge, convictions « avec ou sans religion » et proximités partisanes), d'une part parce que les variations sont faibles et d'autre part en raison de l'absence d'incidence en fonction de la variable qui nous semblait la plus pertinente « avec religion » ou « sans religion ».

c. Formation continue et enseignement des faits religieux: « Considérez-vous que l'offre de formation continue sur les faits religieux est adaptée ? »

Cette question est adressée à tout l'échantillon, soit 345 professeurs des écoles. Ceux-ci ont exprimé un manque de formation continue: en effet, 87% des professeurs interrogés ont déclaré que la formation continue en matière d'enseignement des faits religieux était insuffisante et inadaptée pour aborder les faits religieux (contre 11% de professeurs déclarant que cette formation était suffisante et 2% ayant préféré ne pas répondre). Nous ne détaillons pas plus ces taux de réponses en fonction des différentes variables (âge, convictions « avec ou sans religion » et proximités partisanes), d'une part parce que les variations sont faibles et d'autre part en raison de l'absence d'incidence en fonction de la variable qui nous semblait la plus pertinente « avec religion » ou « sans religion ».

d. L'impact des attentats de 2015 : « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier (novembre 2015), diriez-vous que... »

Cette question est adressée à tout l'échantillon, soit 345 professeurs des écoles.

Question 1 : « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier (novembre 2015), diriez-vous que vous jugez plus utile qu'avant l'enseignement des faits religieux au primaire? » – À cette question, les sondés répondent non pour 56% d'entre eux (contre 44% de oui)

On n'observe pas d'écart significatif **selon l'âge**. On observe, en revanche, un écart significatif (9%) dans les réponses apportées à cette question **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. En effet, les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 38% à déclarer qu'ils jugent plus utile qu'avant l'enseignement des faits religieux au primaire tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 47%. Un écart léger sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**, mais qui témoigne plutôt du fait que cette variable influence peu les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 48% à déclarer qu'ils jugent plus utile qu'avant l'enseignement des faits religieux au primaire, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont 42% à adhérer à cette proposition.

Question 2 : « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier (novembre 2015), diriez-vous que vous avez commencé à aborder l'enseignement des faits religieux dans vos classes? » – À cette question, les sondés répondent non pour 79% d'entre eux (contre 10% de oui et 1% d'abstention)

On n'observe pas d'écart significatif **selon l'âge**. On observe, en revanche, un écart significatif (12%) dans les réponses apportées à cette question **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. En effet, les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 14% à déclarer qu'ils ont commencé à enseigner les faits religieux au primaire depuis les attaques terroristes de novembre 2015, tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 26%. Un écart léger sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**, mais qui témoigne plutôt du fait que cette variable influence peu

les réponses apportées à cet item. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 18% à déclarer qu'ils ont commencé à enseigner les faits religieux au primaire depuis les attaques terroristes de novembre 2015, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont 25%.

Question 3 : « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier (novembre 2015), diriez-vous que vous avez changé votre manière d'enseigner les faits religieux? » – À cette question, les sondés répondent non pour 86% d'entre eux (contre 14% de oui)

Un écart **selon l'âge** apparaît dans les réponses apportées à cet item. En effet, les professeurs des écoles de moins de 35 ans sont 13% à dire qu'ils ont changé leur manière d'enseigner les faits religieux depuis les attaques terroristes de novembre 2015, un constat qu'ils partagent avec 17% des professeurs des écoles qui ont entre 35 ans et 49 ans. Les professeurs des écoles de plus de 50 ans, quant eux, ne sont que 9% à se retrouver dans cette proposition. On observe un écart significatif sur cet item **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui se déclarent « sans religion » sont 10% à dire qu'ils ont changé leur manière d'enseigner les faits religieux depuis les attaques terroristes de novembre 2015, tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 18%. Une fracture importante (presque deux fois plus) sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont 11% à répondre oui à cet item, tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 20% à adhérer à cette proposition.

C – Synthèse générale des données récoltées

Nous présenterons cette synthèse en deux temps. Dans un premier temps, nous tenterons de dresser une typologie des professeurs interrogés, pour dans un second temps, effectuer quelques principaux croisements des données récoltées.

1. Typologie des professeurs interrogés

Les catégories exposées ci-après sont celles proposées par l'institut de sondage, qui a réparti l'échantillon total (soit 345 professeurs des écoles) en un certain nombre de groupes: les « hostiles », les « contraints », les « oui mais » et les « favorables actifs ». Détaillons ces groupes, leur composition, ainsi que leurs principales caractéristiques.

a. Les « hostiles »

Ils constituent 37% de l'échantillon total, soit 129 professeurs des écoles, que l'on peut définir comme se déclarant opposés à l'enseignement des faits religieux, et ne le pratiquant pas.

Composition:

Un écart apparaît **selon l'âge** dans cette catégorie. Les professeurs des écoles hostiles à l'enseignement des faits religieux ont, pour 24% d'entre eux, moins de 35 ans. Ils ont pour l'essentiel entre 35 ans et 49 ans (48%) et enfin, les 28% restant comprennent les professeurs des écoles de plus de 50 ans. Cet écart est corrélé à la répartition globale des professeurs des écoles selon l'âge (rappelons qu'ils étaient 87 professeurs des écoles de moins de 35 ans, 177 professeurs des écoles entre 35 et 49 ans et 81 professeurs des écoles de 50 ans ou plus). Un écart apparaît également **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles « hostiles » se déclarent « sans religion » pour 54% d'entre eux, tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont ici 40% (notons qu'ils sont 6% à ne pas avoir répondu à cette question). Globalement, les professeurs des écoles qui se déclarent hostiles à l'enseignement des faits religieux sont plus nombreux à se déclarer « sans religion »: ce chiffre nous a néanmoins surpris dans la mesure où nous nous attendions à une plus importante représentation des professeurs des écoles se déclarant « sans religion » ici. Certes, il y a une différence non négligeable entre les professeurs déclarant avoir une religion et ceux déclarant ne pas en avoir (14% d'écart), mais il n'y a pas ici de véritable fracture. Une fracture importante sur cette question existe en revanche **en fonction des proximités partisans**: les professeurs des écoles hostiles à l'enseignement des faits religieux sont 49% à être affiliés à la gauche toutes tendances confondues, tandis qu'ils sont presque 5

fois moins à se déclarer hostiles chez les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues (11%).

Caractéristiques:

Parmi les hostiles, ils sont 73% à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit au programme et 93% à considérer que l'enseignement des faits religieux n'est pas inscrit au programme du primaire.

Les professeurs hostiles à l'enseignement des faits religieux considèrent que cet enseignement est soit illégitime soit non pertinent. Ils mobilisent différents arguments pour justifier cette position. Certains considèrent qu'un enseignement laïque des faits religieux n'est pas possible et donc illégitime. Ils utilisent d'ailleurs de manière indifférenciée les expressions enseignement des religions et enseignement des faits religieux. Ils associent souvent les religions à des phénomènes source d'obscurantisme et de conflits, expriment leur athéisme avec ferveur et ne connaissent pas le mot agnostique. On trouve également, dans cette catégorie, une frange de personnes qui considèrent qu'il est possible de parler de manière laïque des religions mais que ce n'est pas souhaitable. Ces derniers avancent, entre autres, l'argument suivant : l'introduction et la mise en œuvre de cet enseignement irait à l'encontre du mouvement impulsé à la fin du XIXème siècle avec la laïcisation des personnels enseignants et des contenus d'enseignement. Dans ces deux conceptions, la laïcité scolaire est comprise comme la religion n'a pas sa place à l'école, c'est une affaire privée, ce qui est vrai du point de vue du professeur, mais pas des élèves qui hormis le fait de ne pas porter de signes religieux ostensibles ou de contester des contenus d'enseignements ne sont pas soumis au devoir de neutralité des professeurs. Sur l'enseignement de la laïcité, ces professeurs avancent souvent l'argument que la laïcité se vit au quotidien, dans la vie scolaire et dans la classe, mais ne s'apprend pas. Elle est un cadre réglementaire dans lequel se déroule la vie scolaire et les enseignements, et non un contenu d'enseignement.

b. Les « constraints »

Ils constituent 3% de l'échantillon total, soit 11 professeurs des écoles, que l'on peut définir comme se déclarant opposés à l'enseignement des faits religieux, mais le pratiquant.

Composition:

Un écart significatif apparaît **selon l'âge** dans cette catégorie. Ces professeurs des écoles qui se déclarent « contraints » d'enseigner les faits religieux ont pour l'immense majorité entre 35 et 49 ans (64%), le reste de l'échantillon ici considéré étant constitué de professeurs des écoles de moins de 35 ans (28%) ou de plus de 50 ans (8%). Il y a donc une surreprésentation dans cette catégorie des professeurs des écoles qui ont entre 35 et 49 ans et une sous-représentation des professeurs des écoles de 50 ans ou plus. Un écart apparaît également **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles « contraints » qui se déclarent « sans religion » sont 45%, tandis que les professeurs des écoles qui déclarent « avoir une religion » sont 55%. Ce chiffre nous a également surpris dans la mesure où nous nous attendions ici à une plus importante représentation des professeurs des écoles se déclarant « sans religion ». Une facture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles affiliés à la gauche toutes tendances confondues sont parmi les « contraints » 45% (ici exclusivement des professeurs des écoles affiliés au Parti socialiste), tandis que les professeurs des écoles affiliés à la droite toutes tendances confondues sont quant à eux 18% (plus de deux fois moins), le reste étant constitué de professeurs d'autres tendances ou n'ayant pas souhaité répondre.

Caractéristiques:

Parmi les contraints, ils sont 78% à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit au programme du primaire, et ils ne sont que 55% à considérer que l'enseignement des faits religieux l'est aussi. Ce chiffre nous a étonné: nous aurions pu penser que les professeurs des écoles se sentaient contraints à enseigner les faits religieux du fait de son inscription aux programmes, mais dans ce cas 100% des professeurs se déclarant « contraints » auraient dû affirmer que l'enseignement des faits religieux est, selon eux, inscrit au programme, or, ce n'est pas le cas (puisque'ils sont 45% des contraints à considérer que l'enseignement des faits religieux n'est pas au programme). Cela signifie que la cause de la contrainte ressentie n'est pas uniquement corrélée à cet item. S'agit-il d'une contrainte sociale, conjoncturelle, politique ? Le sondage nous donne quelques éléments de réponse. Ainsi, nous découvrons que, parmi ces « contraints », ils sont 64% à estimer que l'enseignement des faits religieux est indispensable pour comprendre l'histoire, 39% à déclarer que « cela fait partie du socle

minimum de culture générale (comme la mythologie grecque par exemple) » ou encore 92% à estimer cet enseignement nécessaire pour respecter les programmes. Comment expliquer cette différence ? Peut-être voit-on ici le signe d'une articulation délicate : bien qu'estimant que l'enseignement des faits religieux n'est pas, en lui-même, composante du programme, les « contraints » semblent ainsi considérer que sa mise en œuvre est nécessaire pour respecter le programme d'autres matières, telles que l'histoire, principalement, et probablement la géographie, l'éducation morale et civique, etc. Cela pourrait signifier, alors, qu'ils ont compris la question principale comme étant si l'enseignement des faits religieux constituait selon eux, dans les programmes, une matière à part entière avec un programme et un horaire dédié. Par ailleurs, on découvre que parmi les « contraints » toujours, 24% estiment que « La connaissance des différentes convictions religieuses est nécessaire au vivre-ensemble », 33% que « L'actualité rend indispensable le fait d'aborder ces questions » et enfin 8% que « C'est un sujet qui intéresse les élèves et suscite des questions ». On retrouve ici l'idée de la contrainte sociale : ces sujets, d'actualité, rendent nécessaire d'aborder les faits religieux en classe, en tant que fait social marquant, ou, pour être plus précis, en tant que question socialement vive s'imposant au professeur.

c. Les « oui mais »

Ils constituent 24% de l'échantillon total, soit 81 professeurs des écoles, que l'on peut définir comme se déclarant favorables à l'enseignement des faits religieux, mais ne le pratiquant pas.

Composition:

Un écart significatif apparaît **selon l'âge** dans cette catégorie. Ils sont ici 26% de professeurs des écoles de moins de 35 ans, 51% des professeurs des écoles ayant entre 35 et 49 ans et 23% de professeurs des écoles de plus de 50 ans. Cet écart est une fois encore corrélé à la répartition globale des professeurs des écoles selon l'âge (rappelons qu'ils étaient 87 professeurs des écoles de moins de 35 ans ; 177 professeurs des écoles entre 35 et 49 ans ; et 81 professeurs des écoles de 50 ans ou plus). Un léger écart apparaît **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles qui se déclarent favorables à l'enseignement des faits religieux sans le pratiquer sont 43% à se déclarer « sans religion », contre 48% à déclarer « avoir une religion. 9% des professeurs des écoles de cette

catégorie ont préféré ne pas répondre à cette question. Une fracture importante sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. On retrouve parmi ces professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux mais qui ne le pratiquent pas une immense majorité de **professeurs des écoles** affiliés à la gauche toutes tendances confondues (50%). Ils sont dix fois moins, soit 5%, à se déclarer affiliés à la droite toutes tendances confondues.

Caractéristiques:

Parmi les « oui mais », ils sont 84% à considérer que l'enseignement de la laïcité est inscrit au programme du primaire et 73% à considérer que l'enseignement des faits religieux l'est aussi. Les trois principales raisons qu'ils avancent pour expliquer qu'ils sont favorables à l'enseignement des faits religieux mais ne le pratiquent pas sont : le manque de formation initiale et continue (31%), le manque d'outils pédagogiques (26%) et le manque de temps (17%).

Sur le terrain, la réalité est plus complexe, et ce profil-type recouvre des positions diverses. Les professeurs qui considèrent que cet enseignement existe déjà, dans les directives institutionnelles et dans les pratiques, à travers l'histoire mais qui ne voit aucune pertinence à son interdisciplinarité. On trouve des professeurs plutôt favorables sur le principe mais réticents de fait, par peur ou gêne. Ils ne sont pas certains de la légitimité de cet enseignement mais lui trouve une pertinence (ce qui concerne néanmoins une minorité de l'échantillon : 6%). Ces incertitudes et interrogations contradictoires sont renforcées par leur manque de connaissances et de compétences spécifiques pour mettre en œuvre cet enseignement. Ils ont peur d'interférer avec l'éducation familiale et redoutent la réaction des élèves et des parents (4%). On trouve aussi au sein de cette catégorie des professeurs que nous avons qualifiés « d'indifférents ». Cette catégorie est plus difficile à décrire bien qu'elle est intéressante à étudier: ce sont ceux qui disent que les professeurs font l'objet d'une demande sociale permanente, et sur tous les sujets ou maux de la société. Leur discours est donc le suivant: « On ne peut pas tout faire. La laïcité et les faits religieux, c'est important, mais ce n'est pas un chantier prioritaire. »

d. « Les favorables actifs »

Ils constituent 35% de l'échantillon total, soit 122 professeurs des écoles, que l'on peut définir comme se déclarant favorables à l'enseignement des faits religieux, et le mettant en pratique.

Composition:

Un écart significatif apparaît **selon l'âge** dans cette catégorie. Ceux qui enseignent les faits religieux ont pour 26% d'entre eux moins de 35 ans, ils sont 55% à avoir entre 35 et 49 ans, et enfin 19% à avoir 50 ans et plus. Une fracture importante apparaît **en fonction de la conviction religieuse et « sans religion »**. Les professeurs des écoles « favorables actifs » se déclarent « sans religion » à 36%, tandis que les professeurs des écoles qui déclarent «avoir une religion » sont parmi eux 60%. Cet écart, de 24%, ne nous surprend guère: l'analyse du sondage comme l'enquête qualitative atteste du fait que les professeurs des écoles qui abordent l'enseignement des faits religieux sont globalement plus nombreux soit à déclarer « avoir une religion » soit à être plus sensibles à ces questions. Un écart sur cette question existe **en fonction des proximités partisans**. Les professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux se déclarent affiliés à la gauche toutes tendances confondues pour 50% d'entre eux, tandis qu'ils sont 11% à se déclarer affiliés à la droite toutes tendances confondues (presque cinq fois moins). À noter, une forte proximité parmi les professeurs se déclarant « favorables actifs » avec le Modem : ils sont en effet 17% à déclarer leur proximité avec ce parti.

Caractéristiques:

Nous découvrirons sans surprise que les « favorables actifs » sont 93% à estimer que la laïcité est inscrite en tant qu'enseignement aux programmes pour le primaire, et plus encore (95%) à estimer que l'enseignement des faits religieux l'est également.

Mais, là aussi, plusieurs profils se dessinent sur le terrain. Il y a ceux qui sont réticents quant à une évolution interne à l'approche disciplinaire. Ce sont les professeurs qui mettent en œuvre cet enseignement exclusivement dans le cadre de l'histoire ou de l'histoire des arts mais à la différence de ceux que nous avons placés dans la catégorie réticents, ceux là prennent le temps dans le cadre du déroulé du programme de faire un point spécifique consacré à la

question des croyances et des pratiques sociales liées aux religions et à relier les faits religieux historiques au présent. Il y a ceux qui ne construisent pas un programme pour leur enseignement ou ne l'inscrivent pas dans une discipline déjà existante mais qui se fondent sur l'utilisation des rares outils existant élaborés par l'IESR ou l'association Enquête. Une pratique qui n'est donc pas précédée d'une élaboration pédagogique. Il y a ceux qui sont dans l'élaboration pédagogique. Ils piochent dans les programmes les objectifs, les connaissances et les compétences attendus et dans les outils à leur disposition voire ils inventent des outils. Ils créent leur propre enseignement des faits religieux.

2. Principaux croisements

Croisons ici les principales données récoltées.

a. Croisement de la population des « favorables actifs » avec les questions: « Pensez-vous que l'enseignement de la laïcité est au programme? » et « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement de la laïcité? »

Rappelons avant tout quelques chiffres. Sur l'échantillon total, 83% des professeurs des écoles considèrent que l'enseignement de la laïcité est au programme de l'école élémentaire. Ce chiffre monte à 93% chez les professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre, et descend à 73% chez les professeurs des écoles qui y sont hostiles. Sur l'échantillon total, ils sont 85% de professeurs à se déclarer favorables à l'enseignement de la laïcité (96% chez les professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre, et 71% chez les professeurs des écoles qui sont hostiles à ce dernier) et ils sont enfin 76% à le mettre en œuvre (93% chez les professeurs des écoles favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre, 69% chez les professeurs des écoles qui y sont hostiles).

Ainsi donc, il y a 9% de professeurs des écoles qui sont favorables à l'enseignement de la laïcité et qui ne le mettent pas en œuvre, et 7 % qui considèrent que c'est au programme mais qui ne le mettent pas en œuvre.

Globalement, on observe un large consensus sur l'inscription de l'enseignement de la laïcité aux programmes, qu'il faut néanmoins aussitôt nuancer : en effet, il y a une différence marquée entre les professeurs des écoles « favorables actifs » à l'enseignement des faits religieux, qui répondent presque unanimement par l'affirmative, et les professeurs des écoles défavorables, qui sont bien plus réservés. Il faut se poser la question : les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre considèrent-ils que ce faisant, ils enseignent la laïcité ? L'analyse de terrain nous laisse penser que oui. De plus, les données récoltées lors de l'enquête qualitative témoignent du fait que pour une partie des professeurs des écoles, la laïcité est plus perçue comme un cadre réglementaire, une chose qui se « vit », que comme un contenu d'enseignement, ce qui peut expliquer qu'un certain nombre de professeurs défavorables à l'enseignement des faits religieux estiment que la laïcité n'est pas au programme en tant que telle.

b. Croisement de la population des « favorables actifs » avec les questions: « Pensez-vous que l'enseignement des faits religieux est au programme? » et « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement des faits religieux? »

Sur l'échantillon total, ils sont 59% des professeurs des écoles à être favorables à l'enseignement des faits religieux. Soulignons ici que ce chiffre nous a surpris : nous pensions qu'ils seraient moins nombreux. Sur l'échantillon total, 55% des professeurs des écoles considèrent que l'enseignement des faits religieux est au programme de l'école élémentaire. Cette question est cependant très clivante : chez les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux, ils sont ainsi 95% à déclarer penser que celui-ci est au programme, contre 7% seulement des professeurs qui y sont hostiles. Nous aurions pu, dans un premier abord, imaginer que la discussion autour de l'inscription ou non de l'enseignement des faits religieux au programme de l'école élémentaire reposait, au moins en partie, sur des éléments d'explication objectifs, tels que par exemple le manque d'actualisation, chez certains professeurs, de leur connaissance des programmes (soulignons que l'enseignement des faits religieux est inscrit dans les instructions officielles *via* le socle commun de 2006, qui est décliné dans les programmes scolaires de l'école élémentaire en 2008), qui pourrait être corrélé à un relatif manque de lisibilité de la place donnée aux faits religieux dans ces instructions officielles et de communication de l'institution scolaire et notamment des corps intermédiaires (inspecteurs de l'Éducation nationale et conseillers pédagogiques) sur ces

sujets. Pourtant, s'il ne faut pas rejeter en bloc ces éléments d'analyse, force est de constater que s'ils suffisaient à expliquer les doutes de certains quant à l'inscription de l'enseignement des faits religieux au programme, il n'y aurait pas un tel écart entre les représentations des professeurs favorables et défavorables à celui-ci. On peut alors formuler l'hypothèse que les professeurs des écoles, mobilisant ici leur (importante) marge d'interprétation des programmes, renforcée par un certain manque de lisibilité de ceux-ci sur ces sujets, calquent leur compréhension de l'inscription des faits religieux aux programmes sur leur opinion quant à la légitimité et la pertinence de ceux-ci plutôt que l'inverse.

Enfin, ils sont 39% à déclarer mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux. Entre les professeurs des écoles qui considèrent que l'enseignement des faits religieux est inscrit au programme et ceux qui le mettent œuvre, il y a un écart de 16%. Et entre les professeurs des écoles qui sont favorables à l'enseignement des faits religieux et ceux qui le mettent en œuvre, il y a un écart de 20%. Relevons que les écarts entre les professeurs des écoles qui considèrent que l'enseignement des faits religieux est inscrit au programme, ceux qui y sont favorables et ceux qui le mettent en œuvre, sont significativement plus importants que ceux qui avaient trait à l'enseignement de la laïcité. La question se pose donc des explications à donner à cet écart.

c. Croisement de la population des « favorables actifs » avec les questions: « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement des faits religieux? » ; « Qu'est-ce qu'il vous manque pour aborder les faits religieux? » ; « Considérez-vous que la formation initiale que vous avez reçue est suffisante pour aborder les faits religieux ? » ; et « Considérez-vous que l'offre de formation continue sur les faits religieux est adaptée ? »

Rappelons que sur l'échantillon total seul 39% des professeurs des écoles déclarent mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux. Sur l'échantillon total, ils sont 82% à déclarer manquer de formation initiale sur l'enseignement des faits religieux (85% de favorables – qui ne mettent pas en œuvre cet enseignement – et 69% de favorables actifs – qui le mettent en œuvre –) et 87% à déclarer manquer de formation continue sur l'enseignement des faits religieux (90% de favorables et 78% de favorables actifs). Enfin, notons que 42% des professeurs à se déclarer favorables à l'enseignement des faits religieux sans le mettre en œuvre expriment un besoin d'outils pédagogiques sur ces sujets.

Ainsi, on observe globalement, indépendamment des positionnements quant à la pertinence et la légitimité associée à l'enseignement des faits religieux, que les professeurs interrogés témoignent très majoritairement d'un manque, sur ce sujet, de formation initiale et continue. Il est difficile d'interpréter finement ces chiffres : en effet, comment expliquer qu'une grande partie des professeurs défavorables à l'enseignement des faits religieux et estimant que celui-ci n'est pas inscrit au programme déclare manquer de formation sur ce sujet ? Cela signifie-t-il qu'il y a une corrélation entre leur positionnement et le manque de formation (ou pour le dire plus simplement, certains des professeurs défavorables à l'enseignement des faits religieux, en répondant à ces items, laissent-ils sous-entendre qu'ils pourraient changer d'avis sur la pertinence et sur la légitimité des faits religieux s'ils y avaient été mieux formé) ? D'ailleurs, l'écart observé entre les réponses apportées par les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux sans le mettre en œuvre et celles apportées par ceux qui le mettent en œuvre sur la question d'un besoin de formation initiale et continue va dans le sens de cette première hypothèse. En effet, il semble que le facteur principal permettant d'expliquer que des professeurs puissent se déclarer favorables à cet enseignement sans le mettre en œuvre tient en premier lieu à un manque de formation initiale et continue sur les faits religieux, renforcée par un manque exprimé d'outils pédagogiques. Éclairons cette hypothèse sous un autre angle : les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux le mettent-ils en œuvre parce qu'ils auraient reçu une formation (initiale ou continue) ou découvert des outils pédagogiques facilitant ce « passage à l'acte » ? Cette hypothèse nous semble d'autant plus plausible que les besoins exprimés par les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux sans le mettre en œuvre en terme de formation pédagogique sur la manière d'aborder les faits religieux (34% des avis exprimés vont en ce sens) sont bien plus importants que les besoins exprimés en matière de formation théorique sur les faits religieux (24%, soit un écart de 10%). Tous ces éléments permettent d'expliquer, d'une part, l'écart observé entre les nombreuses prescriptions politiques et institutionnelles en faveur de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité et la prise en charge seulement partielle de cet enseignement et de cette *éducation* à par les professeurs des écoles ; et d'autre part, l'écart entre volonté de les mettre en œuvre et leur pratiques effectives, qui prennent dès lors des formes hétérogènes.

Chapitre I : Monographies des classes observées³⁷⁰

Si notre enquête apparaissait comme une opportunité pour certains professeurs des écoles d'oser entreprendre l'enseignement des faits religieux, il faut bien relever, comme nous l'avons précédemment exposé, que les intérêts étaient ici réciproques : les classes qui constituent notre terrain sont avant tout le fruit de rencontres et d'opportunités que nous avons saisies d'autant plus spontanément que le terrain scolaire est par nature difficile d'accès. Certes, les classes observées ne sont donc pas comme à l'origine du projet situées dans les trois académies mais seulement à Paris. Nous avons néanmoins tenté au maximum de diversifier les contextes d'observations : si toutes les écoles sont en zone urbaine, les classes étaient relativement diversifiées d'un point de vue socio-économique – trois classes composées d'élèves issus de milieux économiques intermédiaires et socialement mixtes, deux classes composées d'élèves issus de milieux économiques favorisés et socialement non mixtes et deux classes composées d'élèves issus de milieux économiques défavorisés et socialement non mixtes.³⁷¹ Le choix de classes observées a donc naturellement été pour part guidé par des motifs d'opportunité, mais toujours en gardant à l'esprit la nécessité d'effectuer, autant que faire se peut, un rééquilibrage des différents biais de l'enquête, qu'il s'agisse de la diversité des contextes socio-économiques des classes observées ou de la diversité des dispositifs et outils déployés par les professeurs. Pour cela, il convenait tout à la fois de disposer d'un temps long d'observation dans chaque classe – et donc accepter de ne pas multiplier les terrains d'étude –, et pouvoir opérer des analogies, des comparaisons entre les finalités, les contenus et les outils utilisés par les professeurs des écoles. Là aussi, le temps imparti à l'enquête, le pragmatisme et le souci de la plus grande objectivité nous obligeaient à opérer certains biais et à en refuser d'autres.

Concernant le terrain envisagé dans le projet et le terrain réellement investi, un autre écart doit être souligné. L'étude devait porter sur le cycle 3 tel que défini jusqu'en 2015³⁷² soit sur des classes de CE2, CM1 et CM2, et cela pour trois raisons concomitantes. D'abord parce que les élèves, à partir du CE2 – qui correspondait alors au début du cycle 3 – présentent des capacités d'abstraction plus importantes et une compréhension de l'organisation du temps et

³⁷⁰ Tous les prénoms des professeurs des écoles et des élèves ont été changés.

³⁷¹ Nous n'avons jamais demandé aux élèves s'ils se déclaraient croyants ou non, et s'ils s'affiliaient ou non à une croyance ou une conviction en particulier.

³⁷² À partir de 2015, le cycle 2 correspond aux classes de CP, CE1 et CE2 et le cycle 3 aux classes de CM1, CM2, 6^{ème}.

de l'espace plus structurée qu'au cycle 2. Ensuite parce que le socle commun et les programmes scolaires du cycle 3 abordent plus explicitement les faits religieux et la laïcité qu'au cycle 2. Enfin parce que dans ses actions pour le champ scolaire, de promotion de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, l'association ENQUÊTE se concentre sur les élèves de la tranche d'âge correspondant à l'ancien cycle 3, des élèves ayant en moyenne entre 8 et 11 ans, pour les raisons suscitées.

Au total ont été observées, toutes classes confondues, 53 séances de 1 heure en moyenne. Ces observations de longue durée visaient à étudier de quelles façons les professeurs des écoles déclinaient, dans leurs pratiques pédagogiques, les finalités et contenus associés à ces enseignements par l'Éducation nationale.

A – La comparaison et le contrôle croisé de nos matériaux

Par la comparaison et le contrôle croisé de nos matériaux (les entretiens approfondis et les observations en classes), nous cherchions à saisir l'appropriation par les professeurs des écoles des instructions officielles : y-a-t-il une assimilation identique d'un professeur des écoles à l'autre ? Quels sont les concordances et décalages notables entre les pratiques des enseignants et les instructions officielles ? Quels sont les points communs et les différences entre les mises en œuvre de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité dans les pratiques observées ? Comment les expliquer ?

Ces observations, réalisées dans des contextes variés et dans des classes diverses témoignent non seulement d'une assimilation des finalités associés à ces enseignements par les instructions officielles, mais aussi d'une appropriation et d'une interprétation qui varient en fonction des représentations individuelles de la laïcité en général et de la laïcité scolaire en particulier, des représentations plurielles du religieux qui apparaissaient dans les entretiens comme une catégorie ayant des significations multiples pour les professeurs des écoles.

La représentation la plus répandue, ou du moins le plus souvent exprimée, est que le religieux concerne le rapport individuel d'une personne à des croyances religieuses et à des convictions philosophiques mais aussi la place faite aux religions dans la société, par l'État et ses représentants ou encore par la société civile. Les entretiens avec les professeurs des écoles, dont nous avons observé les pratiques de classe témoignaient du fait qu'ils avaient tous réfléchi personnellement et professionnellement aux rapports qu'ils entretenaient avec la question de leurs propres croyances religieuses et convictions philosophiques et politiques, à celles de leurs élèves et de leurs familles et souhaitaient transformer ces réflexions en savoirs scolaires. Tous s'interrogeaient sur les façons de transposer leurs questionnements en connaissances accessibles aux élèves et en vue de contribuer au développement de compétences citoyennes (ouverture à l'altérité, respect et tolérance).

Ces observations visaient à identifier les formes de transpositions didactiques de ces questionnements personnels et professionnels en savoirs scolaires, à observer les dispositifs et outils inventés ou mobilisés pour le faire et les interactions à l'œuvre entre le professeur et la classe dans sa globalité, mais aussi entre le professeur et les élèves dans leur individualité. Elles visaient aussi à identifier les finalités communes et propres à chaque enseignant, à

mesurer le décalage vécu et inconscient entre ces finalités et celles qui nous apparaissent, en tant qu'observatrice extérieure. Ces mêmes questions étaient appliquées aux contenus et aux outils mobilisés. Les axes principaux de cette grille d'observation visaient d'abord, pour chaque professeur, à identifier les finalités, contenus, thématiques et outils/dispositifs pédagogiques convoqués. Notre grille d'observation s'est affinée au fur et à mesure que l'enquête avançait et que des points saillants de comparaisons et de différenciations nous apparaissaient, entre les différentes mises en œuvre mais parfois aussi au sein d'une même classe, les finalités, les thématiques et la dynamique variant au gré des conjonctures.

Nous présenterons ici de façon détaillée nos analyses de l'enseignement des faits religieux dans trois des huit classes où nous avons réalisé nos observations. Cela ne signifie pas que les autres classes observées et les entretiens approfondis réalisés avec ces professeurs des écoles ne sont pas exploités dans la comparaison et le contrôle croisé de nos matériaux et des interprétations que nous réalisons : il ne nous semblait pas pertinent de dresser un catalogue exhaustif des pratiques observées, qui ne constituent pas un échantillon représentatif d'une cartographie nationale de ces pratiques de classe, mais plutôt des chroniques de cette ethnographie sociologique. Nous postulons néanmoins, que ces trois expériences ne constituent pas uniquement des cas particuliers, mais au contraire que chacun d'eux représente des tendances pédagogiques généralisées de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité.

Nous avons sélectionné les cas monographiques présentés ici selon plusieurs critères. D'une part, nous souhaitons que les classes présentées soient représentatives de la diversité des contextes socio-économiques des élèves : ainsi, parmi elles, une classe était composée d'élèves issus de milieux économiques intermédiaires et socialement mixtes, une autre réunissait des élèves issus de milieux économiques très favorisés et socialement non mixte, tandis que la dernière était composée d'élèves issus de milieux économiques défavorisés et socialement non mixte. D'autre part, nous souhaitons que ces classes représentent les différents niveaux des cycles 2 et 3 : pour cette raison, nous présentons une classe double niveau CP-CE1 (cycle 2), et deux classes double niveau CM1-CM2 (cycle 3). Enfin il semblait pertinent que ces cas représentent non seulement la diversité des dispositifs et des outils pédagogiques élaborés et/ou mobilisés par les enseignants, mais aussi qu'ils nous permettent de comparer des pratiques enseignantes qui recouraient à l'utilisation de différents

dispositifs pédagogiques. Nous avons choisi de ne présenter qu'une des classes où nous avons observé l'utilisation de l'outil *L'Arbre à défis* développé par l'association ENQUÊTE³⁷³.

Rappelons ici que l'étude spécifique de cet outil, développé par l'association ENQUÊTE, constituait l'un des engagements pris, lors de l'élaboration de cette recherche-action, par les partenaires du PICRI – le GSRL et ENQUÊTE – envers la Région Île-de-France. Nous avons donc choisi la classe où l'utilisation de cet outil semblait être la plus lacunaire et problématique afin de mettre en évidence ses faiblesses et de contribuer à son amélioration, ce qui a donné lieu à l'élaboration d'un guide pédagogique proposant, entre autres, des séances « clés en mains », et en vue de la refonte des cartes du jeu pour une réédition prévue en 2018-2019. Il ne s'agissait pas, pour autant, de confondre la recherche et l'action, et pour éviter cet écueil, ainsi que pour rendre compte de la diversité des bricolages empiriques sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, nous avons étudié des pratiques s'appuyant sur d'autres outils ou dispositifs pédagogiques. Cela a été le cas dans deux des trois classes présentées ici : la classe double niveau CP-CE1 avec les *Récits de création* et la classe double niveau CM1-CM2 avec les émissions *C'est pas sorcier*³⁷⁴.

Néanmoins dans toutes ces classes, comme nous l'avons précédemment exposé, nous adoptons une logique d'« observation participative »³⁷⁵, au sens de l'ethnologie :

« On peut sans doute rapprocher notre travail des principes qui gouvernent les “ recherches-actions ” où se combinent expérimentation, coopération de compétences différentes et connivence sur les finalités. [...] Le résultat répond aussi, pour partie, à nos préoccupations de formateurs, dans la mesure où il nous paraît illustrer et valider une démarche possible plus généralement. [...] Car, dans notre cas, la préoccupation pragmatique s'est doublée d'une observation autoréflexive et réciproque : l'exigence de rigueur dans la construction d'un curriculum et l'exigence d'une faisabilité dans les conditions ordinaires de l'enseignement ont

³⁷³ Les cinq classes dont nous ne détaillerons pas systématiquement les observations des pratiques des professeurs des écoles ont été écartées pour deux raisons : 1) Pour l'une d'entre-elles, l'enseignant a réalisé que l'outil qu'il souhaitait mettre en œuvre n'était pas adapté au niveau de classe de ses élèves (CE1). 2) Les pratiques des professeurs des écoles dans les trois autres classes semblaient être redondantes avec l'une des classes présentées plus loin. En effet, il s'agissait de trois classes de cycle 3 (un CM1 et deux CM2) où les professeurs des écoles mettaient en œuvre l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis*.

³⁷⁴ Les 4 émissions *C'est pas sorcier* sur les 3 religions monothéistes : émission 1 : « Un dieu, trois religions », émission 2 : « Judaïsme », émission 3 : « Christianisme », émission 4 : « Islam ».

³⁷⁵ Jeanne Favret-Saada *Les mots, la mort, les sorts*, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 1977, p. 39-41.

ainsi pu entrer en dialogue pour tenter une formalisation en un modèle transmissible. [...] La préoccupation d'élaborer un " guide du bricolage " à l'usage des maîtres était partagée. »³⁷⁶

Parmi toutes les pratiques de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité que nous avons observées, une seule ne se déroulait pas dans le cadre d'un horaire dédié à l'utilisation d'un dispositif ou d'un outil conçu ou mobilisé pour enseigner les faits religieux. Il s'agit de la classe de CE2, où le professeur instille l'enseignement des faits religieux dans le cadre de l'horaire dédié au cours d'histoire (et s'appuyant sur les programmes d'histoire) par le recours à des projections de photographies et d'illustrations et le travail sur des documents extraits de manuels d'histoire-géographie dans le cadre d'un cours sur la « Préhistoire et le culte des morts ». Pour les autres classes, si l'enseignement des faits religieux avait bien lieu dans le cadre d'un horaire dédié, il était néanmoins interdisciplinaire, puisqu'il convoquait des connaissances relevant du français, de l'histoire, de l'histoire des arts, de l'instruction civique et morale puis de l'enseignement moral et civique, notamment.

Les difficultés de mise en œuvre tiennent non seulement à la nature vive des questions abordées, qui exigent une solide culture, mais aussi à la multiplicité des tâches qui incombent aux professeurs des écoles, qui doivent entendre les représentations des élèves, sélectionner les tâches pertinentes, ajuster leurs pratiques. Or, les prescriptions dans les programmes sont minimales, les outils pédagogiques rares et leur parcours de formation parfois insuffisant pour leur permettre d'acquérir non seulement une culture suffisante sur les faits religieux et sur la laïcité, mais aussi des clés pour mettre en œuvre cet enseignement tout en respectant tant leur obligation de neutralité (envers eux-mêmes et à l'égard de leurs élèves) que la liberté d'expression de leurs élèves sur leurs propres convictions religieuses ou philosophiques et/ou celles de leurs familles. Nos observations mettent dès lors en évidence certains tâtonnements dans les pratiques des professeurs des écoles, et dans une moindre mesure, certaines étapes des acquisitions des connaissances par les élèves et des évolutions de leurs comportements.

Tous les professeurs rencontrés témoignent, de diverses manières et à différents degrés, de leur désarroi lorsqu'il s'agit d'identifier quels savoirs transmettre à leurs élèves sur ces sujets. La sollicitation par tous ces professeurs, à un moment ou un autre de l'avancement de notre

³⁷⁶ Pierre Sève et Corinne Ambroise, « Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom / verbe », *Repères* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 30 novembre 2017. URL : <http://reperes.revues.org/373> ; DOI : 10.4000/reperes.373, point n°4 et n°5.

enquête, témoigne de leurs besoins de construire une progression pertinente pour l'enseignement des faits religieux par l'identification de finalités précises, de connaissances fondamentales et adaptées à l'âge des élèves, d'outils ou dispositifs pédagogiques qui leur permettent de mettre au point cet enseignement et le réajustement permanent de leurs pratiques.

Pour chacune des classes observées nous présenterons le profil du professeur, le réseau d'interrelation qui a présidé à notre rencontre. Nous étudierons, grâce au croisement de l'entretien ethnographique approfondi et des observations des séances d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité menées dans la classe : les finalités associées par le professeur et exprimées lors de l'entretien approfondi et de leurs transpositions didactiques dans les séances, ainsi que le dispositif pédagogique mis en œuvre qui concerne à la fois les thématiques identifiées et investies par le professeur et les méthodes (outils et supports pédagogiques) mobilisées. Nous ne détaillerons pas le déroulé de chaque séance mais nous présenterons la programmation intégrale (une séquence est composée de plusieurs séances) élaborée par l'enseignant pour cet enseignement, et nous mettrons en évidence au sein de différentes séances les principales hypothèses qui se dégagent de chaque mise en pratique. Il s'agit tout d'abord pour chaque classe de mettre en évidence les positions objectives, les pratiques et les points de vues subjectifs qui permettent d'interpréter les pratiques observées et d'expliquer leur diversité. Il s'agit dans un deuxième temps, après la présentation monographique, de croiser les pratiques de l'enseignement des faits religieux observées dans les différentes classes. Nous chercherons à mettre en rapport les différentes représentations et les différentes pratiques pédagogiques, pour mesurer pour chacune d'elles d'abord l'écart ou la proximité entre les finalités singulièrement mises en œuvre eu égard aux instructions officielles, ensuite pour mettre en évidence la complexité et l'épaisseur de chacune des pratiques puis les points communs et les différences majeures entre ces différentes représentations et pratiques. Enfin, pour assumer les deux démarches singulières et complémentaires qui animent le cœur de cette thèse, à savoir la recherche et l'action, nous proposerons une analyse critique des enseignements des faits religieux observés pour mettre en évidence les améliorations possibles pour une généralisation de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité dès l'école élémentaire³⁷⁷.

³⁷⁷ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Le Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, p. 42 : « Derrière le désir de connaissance, rien n'interdit de prendre position dans le débat social ou politique : défendre une cause, dénoncer des pratiques n'est pas mauvais en soi. Simplement il faut le savoir, l'explicitier et

Précisons immédiatement qu'il ne s'agit pas de « dénoncer » quelque pratique que ce soit. Nous remercions tous les professeurs des écoles qui nous ont fait confiance en nous laissant observer leurs pratiques de classe. Nous pouvons dire qu'ils ont tous fait preuve, en mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, peu importe la diversité de leurs pratiques, d'une audace professionnelle et citoyenne. La position d'observatrice qui est ici celle du chercheur semble plus aisée à occuper que la leur (dans le champ scolaire et non dans le champ universitaire). Nous ne sommes pas professeur des écoles, et la seule expertise justifiant notre présence dans leurs classes concerne les objets spécifiques de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, sur lesquels nous travaillons depuis quelques années, ainsi qu'un intérêt pour la question de la simplification et de la transposition pédagogique de ces sujets complexes. Dans les analyses et interprétations des cas de classes, nous mettrons en évidence les ajustements qui nous apparaissent nécessaires, eu égard à ce que devrait être un enseignement laïque des faits religieux en regard de ce qu'implique la laïcité scolaire d'un point de vue juridique.

surtout être honnête, accepter de se transformer, ne pas s'obstiner dans sa position de départ. Rien de pire qu'un sociologue " désintéressé ", c'est-à-dire en fait intéressé seulement à sa propre carrière. »

B – La polyvalence des professeurs des écoles : un atout et une faiblesse

Dans leur article paru en 2001 « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré »³⁷⁸, les auteurs présentent les résultats d'une enquête quantitative menée par questionnaire auprès des enseignants de l'école élémentaire. Précisons que dans la liste des disciplines citées dans cette enquête ne figurent ni l'enseignement des faits religieux ni l'éducation à la laïcité. Cela se comprend aisément puisque comme nous l'avons déjà vu, il s'agit d'enseignements interdisciplinaires qui doivent être mis en œuvre par les professeurs des écoles au sein d'autres disciplines. Cela est d'autant plus logique que l'étude date de 2000 et que l'inscription explicite des faits religieux et de la laïcité comme contenus d'enseignements interdisciplinaires n'a lieu qu'en 2006.

Il est néanmoins utile et possible, à partir de cette enquête, d'étudier les possibles conséquences de l'écart entre la polyvalence théorique ou formelle (présentée dans les instructions officielles et revendiquée par les enseignants du primaire comme une spécificité à laquelle ils sont attachés) et la polyvalence réelle sur la prise en charge par ces derniers de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité ainsi que sur les modalités de leurs mises en œuvre.

Au premier degré, la polyvalence implique que ce soit le même professeur qui dispense à sa classe l'ensemble des enseignements au programme. Un paradoxe apparaît dès lors s'agissant du rapport entre élémentaire, enseignement des faits religieux et éducation à la laïcité. En effet, c'est, comme nous l'avons déjà évoqué, à l'école élémentaire que ces enseignements ont été les moins étudiés par la recherche universitaire, et les moins pensés par l'institution scolaire, alors même que l'interdisciplinarité de cet enseignement et de cette *éducation* à serait facilitée dans leurs mises en œuvre par la fonction polyvalente du professeur des écoles, qui prend en charge toutes les disciplines scolaires. L'interdisciplinarité est d'ailleurs d'autant plus évidente au primaire que le temps de la classe n'est pas, comme au collège ou au lycée, découpé par disciplines auxquelles sont attachées des enseignants différents. Ajoutons ici que l'on pourrait de plus penser que c'est à l'école élémentaire qu'un tel enseignement est

³⁷⁸ Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue française de pédagogie*, 2001, Volume 134, Numéro 1 pp. 123-136.

le plus aisé à mettre en œuvre puisque les élèves sont à cet âge généralement curieux et moins porteurs de préjugés sur ces questions (la question des différences, les questions des origines et du sens de la vie, de la mort, etc.), et que les risques de tensions en termes de vie scolaire sont plus faibles qu'à l'âge adolescent, les enfants n'étant à l'école élémentaire pas encore au même stade de construction de leur identité, et moins susceptibles de remettre en question, par principe, l'autorité de l'enseignant³⁷⁹.

Cependant les résultats de cette étude viennent questionner l'hypothèse d'une concordance naturelle ou logique entre la fonction polyvalente du professeur des écoles et la nature interdisciplinaire de ces objets d'enseignements, qui faciliterait la prise en charge de ces savoirs scolaires spécifiques. En effet, ces résultats témoignent du fait que :

« Plus de la moitié des enseignants reconnaissent qu'ils n'enseignent pas eux-mêmes l'ensemble des domaines. Cette situation augmente d'autant plus que l'âge des élèves s'élève. Elle ne dépend pas des caractéristiques personnelles des enseignants mais plutôt de variables contextuelles telles que la dimension de l'école et sa localisation : les échanges entre enseignants sont plus fréquents dans les écoles urbaines importantes. L'enseignement du français ainsi que celui des mathématiques sont les domaines dans lesquels les enseignants s'impliquent le plus, tandis que l'EPS, la musique et les langues vivantes sont les plus délaissées et les plus fréquemment déléguées non seulement à des collègues mais aussi à des non enseignants. Dans ces disciplines, lorsque le maître enseigne seul, les horaires sont inférieurs aux horaires recommandés dans les instructions officielles. Le recours à des intervenants extérieurs normalise cette situation, à l'exception cependant de l'EPS. »³⁸⁰

Les auteurs de cette enquête insistent sur le fait que la polyvalence du professeur des écoles telle que nous la concevons aujourd'hui a évolué historiquement. Ils rappellent que le maître de l'école élémentaire du XIX^e siècle n'est pas polyvalent au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Celui-ci ne devait enseigner que les apprentissages fondamentaux du lire, écrire, compter : « Ce n'est que très progressivement que de nouveaux domaines de connaissances (l'histoire, la géographie, les sciences...) sont venus s'agréger à ce noyau dur, conséquence de la volonté politique de donner à tous les petits français un “ viatique pour la vie ” »³⁸¹.

³⁷⁹ Cette analyse est d'ailleurs partagée par les professeurs des écoles eux-mêmes, comme nous l'avons vu dans le décryptage de l'étude quantitative réalisée dans le cadre de notre étude.

³⁸⁰ Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *op. cit.*, p. 123.

³⁸¹ *Ibid.*, p.124.

Ils soulignent également que cet enrichissement des objectifs de « l'école du peuple » a suscité des réticences tant de la part des instituteurs que des catégories sociales dirigeantes³⁸² qui craignaient que les élèves ne se mettent à négliger l'essentiel. Le terme de polyvalence est utilisé à propos des enseignants du premier degré depuis relativement peu de temps (1972) « ce qui illustre le caractère non “ naturel ” d'une question devenue progressivement une question d'actualité. »³⁸³. Dans les instructions officielles, cette polyvalence est ainsi définie :

« La maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école élémentaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves. »³⁸⁴

Pour ces auteurs, l'évolution du concept de polyvalence est un élargissement permanent du champ des disciplines qui sont du ressort du professeur des écoles supposant un alourdissement des exigences pour sa mise en œuvre réelle :

« La définition est cette fois saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité. »³⁸⁵

Cette question entre en résonance avec notre étude car nous avons constaté, notamment par le biais du sondage, qu'une partie des professeurs qui sont pourtant favorables à l'enseignement des faits religieux, ne le pratique pas. Nous avons vu que les raisons en sont multiples. Si les causes principales sont une gêne à l'idée aborder ces sujets (par manque de connaissances ou peur de ne pas respecter son obligation de neutralité notamment), un manque de formation initiale et continue et le manque d'outils, il semble que nous ayons trop longtemps tenu pour valable l'hypothèse qu'il serait plus évident pour les professeurs des écoles de mettre en œuvre de manière interdisciplinaire l'enseignement des faits religieux parce qu'ils sont polyvalents. Or, nos observations et les travaux universitaires sur ces

³⁸² *Ibid.*, p. 124 : « À l'époque, les enfants des notables ne fréquentaient généralement pas les écoles primaires, mais les classes élémentaires des lycées. »

³⁸³ *Ibid.*, p.124.

³⁸⁴ Dans le rapport de 1997 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, p. 70.

³⁸⁵ Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *op. cit.*, p. 124.

questions nous imposent de réinterroger ce paradigme initial. En effet, s'interroger sur les pratiques pédagogiques des ces derniers sur des objets interdisciplinaires suppose de prendre en compte l'existence d'un écart entre la polyvalence formelle et la polyvalence réelle des professeurs des écoles. L'intérêt de cette enquête que nous mobilisons ici est justement de montrer que les enseignants vivent leur polyvalence d'une façon très ambivalente et notamment les professeurs du cycle 3³⁸⁶.

Par ailleurs, les auteurs insistent sur une autre ambivalence, qui fait écho à celle que nous retrouvons sur nos objets d'études. Les professeurs des écoles semblent attachés à la polyvalence comme élément constitutif de leur identité professionnelle qui contribue non seulement à les différencier de leurs collègues du secondaire mais qui repose aussi sur une justification institutionnelle qu'ils sont prompts à mobiliser : la polyvalence leur permet d'appréhender l'enfant dans sa globalité et de présenter les savoirs dans leur unité. Pourtant cette étude montre que de nombreuses pratiques témoignent d'un écart par rapport à la polyvalence théorique prescrite dans les textes. Qu'il s'agisse de la multiplication des décloisonnements, échanges de services entre collègues d'une même école, appels à des intervenants extérieurs (qui ne sont pas issus du corps des professeurs des écoles), toutes ces pratiques attestent que dans la réalité concrète et quotidienne de la classe, la polyvalence peut s'avérer pesante et difficile à mettre en œuvre pour les professeurs des écoles³⁸⁷.

Les résultats de cette enquête révèlent qu'à l'école élémentaire, c'est majoritairement un autre professeur de l'école qui se substitue au maître titulaire. Les auteurs soulignent qu'à l'école élémentaire – contrairement à l'école maternelle – les intervenants municipaux et extérieurs ont une place beaucoup plus importante. Dans la majorité des classes que nous avons observées, il n'y a pas eu de délégation de l'enseignement des faits religieux mais plusieurs éléments doivent être soulignés ici. D'abord, ces classes constituent un échantillon spécifique qui ne prétend pas être représentatif d'une cartographie nationale des pratiques de ces enseignements. Ensuite, notre présence dans ces classes ainsi que la sollicitation régulière des professeurs (désireux d'obtenir des remarques sur leurs pratiques et leurs possibles

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 125.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 124. Les auteurs soulignent par ailleurs que « les contradictions internes au discours officiel récent, qui d'un côté continue à faire l'éloge de la polyvalence intégrale, et d'un autre (voir la « Charte pour l'école du XXI^e siècle ») favorise la constitution de collectifs de travail, ne sont pas propices à la résolution de ce conflit. »

améliorations) pourraient être interprétées comme une forme singulière de délégation indirecte et partielle de cet enseignement à une « intervenante extérieure ». Enfin insistons sur deux autres éléments – distincts mais liés – qui témoignent d’une imbrication étroite et complexe entre la difficulté de certains professeurs des écoles à mettre en œuvre l’enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité et l’ambivalence du vécu de leur fonction polyvalente. Les professeurs des écoles qui nous ont ouvert leur classes emploient pour mettre en œuvre ces enseignements des outils qui sont majoritairement conçus par des acteurs extérieurs à l’Éducation nationale à proprement parler (certains sont totalement extérieurs comme ENQUÊTE, d’autres sont des collaborateurs de l’Éducation nationale mais appartiennent à des structures néanmoins distinctes, comme l’IESR par exemple). On peut déceler là aussi une forme de délégation qui atteste également d’un écart entre la polyvalence formelle et la polyvalence réelle³⁸⁸. Un autre exemple, plus signifiant encore, est que de nombreux professeurs des écoles souhaitant mettre en œuvre l’enseignement des faits religieux aient découvert ENQUÊTE comme une ressource d’accompagnement potentiel à leurs mises en œuvre. Parmi eux, certains ont demandé à l’association de prendre en charge intégralement l’enseignement des faits religieux dans leurs classes, ce qu’ENQUÊTE refuse systématiquement, car si l’association souhaite former les professeurs des écoles et leur fournir des outils pour faciliter et enrichir leurs pratiques pédagogiques sur ces sujets, elle ne souhaite en aucun cas remplacer les professeurs des écoles dans leurs classes. D’autres ont demandé à ENQUÊTE de co-animer les premières séances d’utilisation des outils qu’elle développe pour l’école élémentaire. Ce cas est plus fréquent que celui précédemment évoqué, et l’association accepte très souvent ce principe d’une co-animation qui non seulement rassure les professeurs des écoles inquiets d’aborder ces questions socialement vives en classe, mais permet aussi également de faciliter la prise en main et l’utilisation d’un outil spécifique sur des sujets nouveaux pour ces professeurs comme pour leurs élèves.

Un autre élément mis en évidence par l’enquête sur l’écart entre la polyvalence formelle et réelle des professeurs des écoles, qui fait écho à notre étude est que « ces résultats confirment bien ceux d’enquêtes et de travaux récents qui mettent l’accent sur l’écart considérable existant

³⁸⁸ Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *op.cit.*, p. 134 : « Ainsi, plus de la moitié des maîtres déclarent ne pas enseigner seuls et cette proportion monte à 65 % si on ne considère que les enseignants de l’école élémentaire. [...] Dès que le contexte professionnel le permet, un grand nombre d’enseignants adoptent donc volontairement des modalités de fonctionnement qui, de fait, réduisent leur polyvalence. »

entre la lettre et l'esprit des programmes de l'école élémentaire d'une part, leur mise en œuvre d'autre part. »³⁸⁹ Les disciplines listées dans cette enquête étaient pourtant des matières plus traditionnelles que l'enseignement des faits religieux. Un écart apparaît déjà entre certaines disciplines, qui ne seront presque jamais déléguées par le professeur des écoles – le français et les mathématiques notamment - et d'autres disciplines, qui font l'objet d'une délégation plus ou moins systématique et importante³⁹⁰.

Ce constat nous est utile à l'analyse pour plusieurs raisons. D'abord il met en évidence que l'écart entre la lettre et l'esprit des programmes frappant dans les résultats du sondage auprès de 345 professeurs des écoles en janvier 2016 n'est pas propre à la nature de ces objets complexes et socialement vifs. Il ne s'agit pas de dire ici que la singularité de ces thèmes ne constitue pas une variable signifiante dans leurs prises en charge ou non par les professeurs des écoles mais plutôt de montrer que cet écart entre l'inscription au programme d'une matière ou d'un objet d'enseignement, et leur mise en pratique dans les classes s'inscrit dans un contexte plus large, qui est aussi d'ordre structurel³⁹¹. Cet écart s'explique non seulement par l'aisance et l'attrait personnel du professeurs des écoles pour telle ou telle matière, mais aussi justement par l'ambivalence du rapport que chaque professeur des écoles entretient à l'égard de la polyvalence de son métier, polyvalence équivoque, qui en quelque sorte laisse le professeur des écoles libre de la mettre en œuvre à son gré. Ensuite il nous semble que cette équivocité de la polyvalence est analogue à la nature interdisciplinaire de l'enseignement des faits religieux. En fait la polysémie tant du point de vue théorique que du point de vue empirique des notions de polyvalence et d'interdisciplinarité explique la diversité des pratiques des professeurs des écoles d'une classe à l'autre, dans toutes les matières (mis à part le français et les mathématiques). Les professeurs des écoles, théoriquement polyvalents, se trouvent confrontés à au moins trois instructions officielles contradictoires ou extrêmement difficiles à

³⁸⁹ Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *op. cit.*, p. 128.

³⁹⁰ *Ibid.*, p.134 : « Les titulaires assurent presque toujours eux-mêmes la *quasi* totalité de l'horaire de français et de mathématiques [...] Les disciplines d'éveil culturel et scientifique font volontiers l'objet d'échanges de services entre collègues de la même école. Les disciplines artistiques, l'EPS et l'enseignement de langue vivante sont, quant à eux, délégués à des intervenants très divers qui n'appartiennent pas forcément au corps enseignant. [...] Ces associations sont vraisemblablement liées aux goûts et aux compétences des enseignants eux-mêmes qui, lorsqu'ils le peuvent, se dégagent des secteurs qu'ils apprécient le moins. »

³⁹¹ *Ibid.*, p.138 : « L'un des enseignements majeurs à retirer de nos observations est la grande variabilité des pratiques, d'une classe à l'autre, y compris au niveau de l'utilisation du temps de classe, pourtant régi par des textes officiels. »

conceptualiser et à décliner dans leurs pratiques pédagogiques : soyez polyvalents, mais emparez-vous de programmes découpés disciplinairement, et, au sein de ces programmes disciplinaires, déclinez l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité de façon interdisciplinaire.

Ces données éclairent la complexité de la situation dans laquelle se trouvent les professeurs des écoles, aux prises avec les ambiguïtés de la polyvalence de leur fonction, qui les éloignent d'une approche disciplinaire de la transmission des savoirs qui est pourtant immédiatement contrebalancée par des instructions officielles qui les obligent à décliner des programmes disciplinaires, et au sein de ces programmes, des objets d'enseignements d'autant plus difficiles à identifier et à mettre en œuvre qu'étant interdisciplinaires, ils nécessitent une polyvalence réellement mise en œuvre dans les classes.

Un autre élément de cette enquête sur la polyvalence met à jour une difficulté supplémentaire pour les professeurs des écoles et qui est liée à l'organisation disciplinaire des programmes : il s'agit des instructions officielles quant aux horaires dédiés aux disciplines. On le voit bien ici, même pour les disciplines bénéficiant d'un programme et d'un horaire dédié dont le taux horaire est précisé par les instructions officielles, les professeurs des écoles ne respectent pas ces prescriptions. Cela est problématique mais s'explique néanmoins toujours par cette ambivalente polyvalence qui leur offre une marge d'appréciation et d'application singulière de ces instructions.

Cet écart entre instructions officielles et pratiques réelles des professeurs des écoles éclaire à différents niveaux non seulement la non-généralisation de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, mais aussi le fait que chez les professeurs des écoles qui choisissent de le mettre en œuvre, on observe une grande diversité de pratiques, qui est étroitement liée au fait que chaque professeur des écoles décide ou non d'en faire une priorité, et lorsqu'il décide de le mettre en œuvre, y associe des finalités qu'il a en partie défini seul. Le choix de ne pas isoler les thèmes des faits religieux et de la laïcité en en faisant des matières spécifiques qui disposeraient d'un contenu précis et d'un horaire dédié, ne semble pas être une explication suffisante de la non-généralisation de ces enseignements, puisque pour des matières plus classiques, comme l'histoire-géographie ou les sciences naturelles, ces prescriptions ne semblent pas garantir une prise en charge de ces matières par les professeurs des écoles. Pour le dire plus simplement, il n'est pas certain qu'un programme et un horaire dédié à

l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité dans les instructions officielles garantirait sa prise en charge effective et généralisée par les professeurs des écoles. Néanmoins l'hypothèse que l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, parce qu'ils sont à la fois des questions socialement vives et des objets interdisciplinaires, font l'objet pour une partie des professeurs des écoles d'un rejet hors du champ des apprentissages scolaires, nous semble probable :

« Comment expliquer le traitement différent réservé aux différentes disciplines ? On peut supposer que la liberté que les enseignants s'octroient quant aux horaires d'enseignement d'une discipline donnée, la plus ou moins grande part qu'ils en délèguent ainsi que le statut de l'intervenant à qui cet enseignement est confié reflètent l'importance accordée à cette discipline.»³⁹²

Il semble pertinent d'appliquer cette question et ce constat à l'enseignement des faits religieux. Chez les professeurs des écoles qui y sont favorables mais qui ne le mettent pas en œuvre, on peut penser qu'ils ne se sentent pas en mesure de le faire, mais peut-être aussi plus simplement qu'ils considèrent que cet enseignement et cette *éducation à* ont un poids très secondaire dans la réussite scolaire des élèves, et comme étant l'affaire de spécialistes mieux qualifiés qu'eux-mêmes.

La prise en charge de ces enseignements par les professeurs des écoles semble en grande partie liée à un intérêt personnel du professeur des écoles pour ces thématiques, du fait qu'il se sente en mesure de le faire, qu'il dispose de connaissances (fondamentales) sur ces sujets. Deux autres facteurs éclairent cette prise en charge, sans délégation³⁹³, par certains professeurs des écoles : l'identification d'outils et de dispositifs pédagogiques qui facilitent leurs mises en œuvre, et le fait que ces professeurs trouvent peut-être dans l'enseignement des faits religieux, une occasion de réaliser voire d'augmenter justement leur polyvalence. Et si la polyvalence peut parfois apparaître comme un déficit de spécialisation, dont nous étudierons les conséquences dans les cas de classe, il nous semble que sur le terrain elle constitue un des éléments déclencheurs de la pratique de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité.

³⁹² *Ibid.*, p.135.

³⁹³ Sauf si l'on considère que l'usage d'un outil conçu à l'extérieur de l'Éducation nationale peut constituer une forme de délégation indirecte.

C – Tentative de définition d'un enseignement laïque des faits religieux pour l'école élémentaire

Le caractère normatif des analyses critiques des pratiques des professeurs que nous étudierons au travers des monographies de trois classes doit être mis en regard de notre tentative de définition de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. En effet, nous sommes consciente qu'il existe plusieurs définitions de ce que pourrait ou devrait être un enseignement laïque des faits religieux, diversité qui est étroitement liée à la pluralité des représentations de la laïcité. Dès lors, plusieurs positionnements quant à la légitimité et à la pertinence de l'enseignement des faits religieux peuvent coexister. Il nous semble, comme le signale Philippe Portier, que « deux grands schémas dominants de compréhension de la laïcité, exclusiviste et inclusiviste »³⁹⁴ se retrouvent dans les deux pôles opposés concernant la légitimité et la pertinence de l'enseignement des faits religieux. Ainsi, les tenants de la laïcité exclusiviste sont souvent opposés à cet enseignement, y compris lorsqu'il est conçu comme composante d'une éducation à la laïcité, dont la légitimité comme objet d'éducation à est également discutée, comme l'illustre cet extrait d'un article de Catherine Kintzler :

« C'est au sein des programmes que la laïcité est omniprésente, non comme objet distinct d'enseignement mais comme dispositif et comme manière d'enseigner. Les programmes ne peuvent être constitués que par des objets ayant en eux-mêmes une légitimité épistémologique : leur dispositif n'a pas à se régler sur une appréciation extérieure valorisant telles ou telles « compétences », tels ou tels « comportements », il a à s'interroger, dans l'état donné du savoir, sur la progressivité et la capacité libératrice (ce qui en réalité revient au même) des objets à travailler. L'école est laïque parce que, avant tout, elle vise la liberté par l'intelligibilité des savoirs et qu'elle se soucie de l'élémentarité. Or la notion d'« enseignement du fait religieux » ne satisfait pas de manière claire à ce principe dans la mesure où elle véhicule trois écueils. Premier écueil : le relativisme « interconvictionnel » ; [...] Deuxième écueil : la normalisation du religieux ; [...] Troisième écueil : l'évitement des humanités. »³⁹⁵

Notre thèse porte sur les pratiques des professeurs des écoles qui sont favorables à l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Nous avons en commun avec ces acteurs de partager une vision inclusiviste de la laïcité, et cette thèse entend contribuer à

³⁹⁴ Philippe Portier, *L'État et les religions en France - Une sociologie historique de la laïcité*, op. cit. Voir préc. p. 77.

³⁹⁵ Catherine Kintzler, « Programmes scolaires et enseignement du « fait religieux »- La religion de l'appartenance » in *Mezetulle* Blog-revue de Catherine Kintzler, publié le 28 avril 2018, URL : <http://www.mezetulle.fr/programmes-scolaires-et-enseignement-du-fait-religieux/> [page consultée le 27 septembre 2018].

déterminer les finalités, les contenus et les méthodes qui faciliteraient la prise en charge de cet enseignement par les professeurs des écoles. Tâchons de proposer une définition synthétique de ce que, selon nous, devrait être un enseignement laïque des faits religieux, en présentant ses finalités principales, les positionnements propres à l'enseignant et aux élèves, et les critères auxquels les contenus associés à cet enseignement devraient répondre pour être adaptés à l'école élémentaire.

Les finalités principales de l'enseignement des faits religieux tel que nous le concevons sont d'apprendre aux élèves qu'il existe une pluralité de convictions (polythéismes, monothéismes, athéismes, agnosticisms, indifférence à ces questions) et une diversité interne à chacune d'elles (différentes manières de croire, d'interpréter les textes et de pratiquer au sein d'une même religion, différentes manières d'être athée, agnostique, etc.) et que les convictions sont un domaine sur lequel les individus peuvent être en désaccord – contrairement aux connaissances scientifiquement établies, qui peuvent être partagées par un ensemble d'individus de différentes convictions. Ainsi, les élèves déduisent de la diversité des convictions l'utilité concrète, quotidienne, politique et sociale du principe de laïcité : permettre à des personnes de différentes convictions de vivre ensemble, à chaque individu de déterminer librement (ou le plus librement possible) sa conviction (religieuse, athée ou agnostique) et sa façon de vivre (dans le respect des lois républicaines) et de se reconnaître par-delà la diversité de leurs convictions dans la communauté des citoyens français. Cette finalité d'éducation à la laïcité implique de dissiper des confusions couramment opérées, telle que l'idée que la laïcité serait équivalente à un athéisme d'État ou encore une série d'interdictions fondées sur une attitude antireligieuse des pouvoirs publics. La troisième finalité majeure de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité est de favoriser le développement de l'exercice de l'esprit critique des élèves en l'appliquant aux convictions pour leur permettre d'exercer leur liberté de conscience, de développer une distance réflexive et critique à l'égard des convictions qu'ils ne partagent pas, mais aussi à l'égard de leurs propres convictions et de celles de leurs familles.

Pour être laïque, l'enseignement des faits religieux suppose de distinguer deux positionnements de natures différentes. D'une part, celui de l'enseignant, qui doit être neutre. En plus de constituer une obligation légale conçue pour préserver les jeunes élèves d'une influence possible sur leurs convictions, la neutralité constitue également une ressource pédagogique pertinente – si ce n'est incontournable – pour éduquer à la laïcité, puisqu'elle

renvoie à l'abord des religions et des convictions d'un point de vue laïque, comme des objets de connaissances sur lesquels chacun peut apprendre indépendamment de sa conviction. Cette neutralité légale et pédagogique du professeur des écoles induit la non-normativité de l'enseignement des faits religieux puisqu'il veille à distinguer systématiquement ce qui relève des croyances, convictions et opinions, de ce qui relève de connaissances scientifiquement établies. Si lui-même opère cette distinction, sans opposer ces deux champs (sauf dans les cas où une croyance est contredite par un savoir) il apprend à ses élèves à faire de même. D'autre part, le positionnement des élèves, qui en tant qu'usagers du service public ne sont pas tenus à la neutralité : ils ont le droit d'exprimer leurs convictions (sous réserve du cas du prosélytisme, prohibé par la loi de 2004) et d'en débattre. Toutefois, il revient à l'enseignant de définir le cadre et les règles à adopter pour la discussion : respecter un temps de parole donné, s'écouter mutuellement, utiliser des précautions de langage respectueuses de la diversité des points de vue, *etc.* L'enseignant développe deux types de réflexes à l'égard de la liberté de parole des élèves : après avoir précisé les règles définies pour le bon déroulement de l'échange, il met en perspective les propos des élèves pour y distinguer ce qui relève d'un savoir partagé et de la subjectivité, du vécu de chacun, du témoignage personnel. Ce faisant, outre la transmission d'outils intellectuels pour distinguer ce qui relève du savoir et du croire (qui est au cœur de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité), il veille à ne pas faire des élèves des experts, porte-paroles ou prescripteurs de leur religion ou conviction, et favorise un troisième type de distance : la réflexivité de ceux-ci à l'égard de leurs propres convictions, de celles de leurs familles et de celles qu'ils ne partagent pas, ou ne connaissent pas.

Enfin, il ne s'agit pas ici de lister tous les contenus possibles et souhaitables dans l'enseignement laïque des faits religieux mais de souligner que ceux-ci doivent répondre à trois critères essentiels : présenter la plus grande diversité – y compris interne – de convictions possibles ; mettre en évidence leurs points communs mais aussi leurs différences afin de ne pas masquer le fait – dans une perspective irénique qui cesserait, dès lors, d'être neutre et donc laïque – que les religions ou convictions se considèrent chacune comme détentrice d'une vérité, même si tous les croyants ne le vivent pas nécessairement ainsi ; les savoirs intermédiaires et les connaissances fondamentales doivent être adaptés à l'âge des élèves de l'école élémentaire et à la nature laïque de l'enseignement des faits religieux.

La liberté pédagogique des professeurs des écoles, couplée à la polyvalence de leur métier, exclut nécessairement la possibilité d'identifier un modèle-type d'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Cependant, il nous semble que le respect des critères proposés dans notre définition de ce que peut être un enseignement des faits religieux pourrait constituer une garantie de la nature laïque de cet enseignement et de sa finalité citoyenne : contribuer à la compréhension de la laïcité. Il apparaît que ce que Catherine Kintzler désignait comme des écueils incontournables de l'enseignement des faits religieux ne constituent qu'un ensemble de risques de dérives potentielles, que nous relèverons parfois dans les analyses critiques des cas de classes qui suivront³⁹⁶, mais que le respect des critères suscités permettrait d'éviter : un enseignement véritablement laïque des faits religieux, dès lors, ne présenterait pas les écueils pointés par l'auteur.

³⁹⁶ Mais notons que relever, dans un cas observé, une entorse à ce que pourrait ou devrait être un enseignement laïque des faits religieux ne peut suffire à déduire, de ce cas particulier, l'impossibilité théorique de l'existence d'un enseignement véritablement laïque de ceux-ci.

Chapitre II : Les cas de classes observées

A – La classe de Geneviève (CM1-CM2)

Geneviève est professeur des écoles dans une classe double niveau CM1-CM2 d'une école parisienne « intermédiaire », socialement mixte (les élèves sont d'origines socioculturelles diverses). Nous sommes entrée en contact avec Geneviève suite à notre rencontre lors d'une animation pédagogique³⁹⁷ en novembre 2013 proposée par le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP)³⁹⁸ de Paris. L'Institut européen en sciences des religions (IESR) intervenait dans la première partie de ce stage (apports de connaissances théoriques sur les religions, la laïcité, la différence entre religions/le religieux et les faits religieux) à cette animation pédagogique. La deuxième partie consistait en une intervention de l'association ENQUÊTE pour présenter *L'Arbre à défis*.

Les données recueillies dans cette classe sont d'abord liées aux observations des séances menées par le professeur Geneviève dans sa classe. Nous avons croisé ces données sur les pratiques observées avec le discours de Geneviève sur sa pratique – tant celle qu'elle projetait de mettre en œuvre (explicitée dans l'entretien approfondi réalisé avant la mise en pratique de l'enseignement des faits religieux que nous avons observé), que les témoignages qu'elle partageait avec nous suite aux séances. Soulignons cependant que Geneviève ayant décidé de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis*, nous avons été impliquée à un degré supérieur dans l'observation participative que par rapport aux autres classes observées.

³⁹⁷ Les animations pédagogiques sont des stages de formation inscrits dans le plan national de formation continue, organisés par les services de documentation et d'accompagnement pédagogiques de l'Éducation nationale en lien avec les directions et les circonscriptions académiques.

³⁹⁸ Lorsque nous avons débuté nos recherches de terrain le réseau de documentation de l'Éducation nationale s'appelait le réseau Services, culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale (SCÉRÉN). Il rassemblait notamment le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), les 31 centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) ainsi que les centres départementaux et locaux de documentation pédagogique. En février 2014, le réseau SCÉRÉN-CNDP change de nom et devient le réseau Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques).

1. Contexte de la rencontre

La démarche du professeur Geneviève est spontanée: elle s'est inscrite d'elle-même à cette animation pédagogique. À la fin du stage (une demi-journée), elle vient à la rencontre de la déléguée générale d'ENQUÊTE pour lui demander comment acquérir *L'Arbre à défis*, ce qu'elle fera sur ses deniers personnels alors qu'elle aurait pu l'acquérir par le biais de l'école. À cette occasion nous lui présentons notre projet de recherche et lui demandons si elle accepterait de faire partie des classes où nous mènerons des observations. Elle est enthousiaste à l'idée d'ouvrir sa classe à l'observation et nous précise qu'un étudiant de 3^e cycle – linguiste - est déjà venu observer des séances dans sa classe. Elle semble également rassurée à l'idée qu'une observatrice extérieure, connaissant déjà cet outil, puisse lui faire des retours sur ce qu'elle qualifie elle-même « d'expérimentation pédagogique ».

Sa démarche est isolée dans l'école. Elle est le seul professeur des écoles à enseigner les faits religieux, selon elle. Nous n'avons pas rencontré d'autres enseignants de l'école, mais nous avons réalisé un entretien avec le directeur de l'établissement qui nous expliquera ses réticences quant au fait que ce soit Geneviève qui décide de le mettre en œuvre. Ce directeur d'école lors de notre entretien nous fait part du fait qu'il connaît la religion de Geneviève. Pour lui l'enseignement des faits religieux est risqué, et il considère que l'athéisme est une conviction qui prémunirait de toute démarche confessionnelle³⁹⁹. Au cours de l'entretien, à plusieurs reprises, il utilise indifféremment les termes « athée » et « laïque » comme s'ils étaient synonymes.

2. L'entretien approfondi

Geneviève a 65 ans, elle enseigne dans cette école depuis 15 ans. Elle était auparavant enseignante en Belgique, dans le secondaire dans une école libre (privée), où elle enseignait l'anglais, le néerlandais et l'allemand. Elle avait en charge également un des « cours de

³⁹⁹ Il affirmera notamment : « Sachant que Geneviève est catholique, je suis embêté que ce soit elle qui mette en œuvre cet enseignement, j'imagine que vous voyez pourquoi. Il y a des professeurs athées dans l'école qui me semblent plus à même de faire cet enseignement. »

religion » propres à l'organisation de l'enseignement religieux et moral dans l'école publique belge. Elle se situe à la gauche de l'échiquier politique et se déclare « socialiste ».

a. Le parcours d'étude de Geneviève à son arrivée en France

« J'ai fait des humanités gréco-latine en Belgique, j'étudiais le latin, le grec ancien, l'anglais, l'allemand. Ensuite j'ai fait deux années d'études à Bruxelles aux facultés de Saint-Louis et de Louvain, qui étaient des facultés catholiques où j'ai suivi des études de langues. Je suis devenue professeure en Belgique dans le secondaire (anglais et néerlandais) puis d'un cours de religions, et après que je me sois mariée nous sommes partis au Rwanda de 1976 à 1978. Là-bas, j'ai été professeur d'anglais, professeur du cours de religion à l'école belge. C'était un cours de morale, mais sur la base d'idées religieuses catholiques : le respect de l'autre par exemple. J'animais aussi les messes des enfants dans un monastère bénédictin au Rwanda. La deuxième année au Rwanda, j'ai eu une classe de primaire de CM2. Puis je suis revenue en Belgique, pour accoucher, avant d'arriver à Paris. En Belgique, j'animais aussi la préparation à la profession de foi, je suis toujours restée un peu dans le religieux quand même. Et puis ici (en France) j'ai commencé par faire de la catéchèse, j'étais maman animatrice dans une paroisse. Mes enfants suivaient le catéchisme d'ailleurs. Puis en 1993, j'ai passé le concours de professeur des écoles. J'ai commencé comme remplaçante, puis pendant un an maîtresse de soutien, puis pendant deux ans en classe d'initiation pour non-francophones (CLIN). À cette occasion, j'ai suivi une formation en 1997 sur les religions, dans le cadre des formations à l'éducation interculturelle des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM), puis je suis arrivée dans cette école. En arrivant en France, je savais que je voulais enseigner au primaire. Ayant eu des expériences dans le secondaire, je savais que les adolescents sont plus difficiles, et puis j'avais vraiment pris goût au primaire en Afrique. J'aime beaucoup enseigner toutes les matières. J'ai toujours eu des CM1-CM2, c'est un âge où je trouve que les enfants sont particulièrement prêts à réfléchir. »⁴⁰⁰

b. Le rapport de Geneviève au catholicisme

Lorsque nous lui demandons si elle est croyante ou non croyante, Geneviève répond sans hésiter qu'elle se définit comme croyante et attachée au catholicisme, mais « à sa façon »⁴⁰¹, et raconte avoir pris ses distances avec l'éducation parentale qu'elle a reçue en la matière.⁴⁰²

⁴⁰⁰ Entretien du 7 mai 2014.

⁴⁰¹ *Ibid.* : « Je suis croyante, mais à ma façon. Mon mari est bien plus mystique que moi, mais il a travaillé au Secours catholique et dans le social. Pour moi, le “ Royaume de Dieu ” c'est aujourd'hui sur terre, je ne crois pas à la résurrection après la mort, tout ça ne m'intéresse pas. Si cela existe, tant mieux, mais le plus important est ce que je fais sur terre maintenant, et le bonheur que me donnent les autres : ça c'est ma religion. J'aime mon métier, j'aime rencontrer des gens. C'est vrai que je fais partie d'une assemblée paroissiale à la campagne. »

⁴⁰² *Ibid.* : « Je me suis toujours disputée avec mon père qui a failli rester chez les jésuites, où il a passé neuf ans. Mais si ça avait été le cas je ne serais pas née. Il était très attaché à l'infailibilité du Pape, à

Dans cette partie que nous avons intitulée « les bricolages empiriques des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité », il nous semble pertinent, de mobiliser ici la notion de bricolage, en référence cette fois aux travaux de Danièle Hervieu-Léger, qui dans son ouvrage *Le Pèlerin et le converti, la religion en mouvement* montrait bien que dans ce qu'elle appelle « l'individualisme religieux de la modernité », la construction de la continuité croyante devient individuelle, le croyant moderne revendique le « droit au bricolage en même temps que de choisir sa croyance »⁴⁰³. Geneviève nous dit qu'elle se rend régulièrement à l'église quand elle a le temps⁴⁰⁴, et qu'elle y trouve « un message spirituel qui fait du bien ». Elle nous explique avoir arrêté de donner des cours de catéchisme lorsqu'elle a commencé à enseigner en France, parce que « cela faisait trop », mais qu'elle pense peut-être reprendre lorsqu'elle sera à la retraite.

Dans le cas du professeur Geneviève, nous sommes en présence de la figure du pèlerin qui :

« Est pour la sociologue une figure typique du religieux en mouvement aujourd'hui pour plusieurs raisons. Il renvoie à la fluidité des parcours spirituels individuels, parcours qui peuvent sous certaines conditions s'organiser comme des trajectoires d'identification religieuse. Le pèlerin développe une forme de sociabilité religieuse qui se manifeste par une mobilité territoriale et l'inscription temporaire dans des associations. La " condition pèlerine " se définit comme un travail de construction biographique. Le pèlerin aura une pratique volontaire, individuelle, mobile, modulable et exceptionnelle alors que le pratiquant classique effectue une pratique obligatoire, communautaire, territorialisée, fixe et répétée. Le contrôle institutionnel est relâché dans le cas du pèlerin, tant sur le plan spatial que temporel. »⁴⁰⁵

Nous le constatons dans la manière même dont Geneviève présente son parcours biographique. Si elle a hérité de la religion de ses parents, elle s'est questionnée, tout au long de sa vie personnelle et professionnelle, sur le rapport singulier qu'elle entretient à sa propre foi, à la communauté des croyants catholiques qu'elle côtoie, ainsi qu'à l'Église catholique en tant qu'institution religieuse et politique. Cela se traduit chez Geneviève par un retour réflexif sur son parcours de croyante, et l'affirmation d'un rapport singulier au monde, où elle

ce sujet je me disputais avec mon père, parce que je n'y crois pas du tout. Toute ma vie je me suis posée de nombreuses questions sur la religion, et au bout du compte, je résumerais cela en disant que je crois beaucoup en l'être humain et au message du Christ, qui est un beau message pour l'être humain à mon sens. »

⁴⁰³ Danièle Hervieu-Léger, *Le Pèlerin et le converti, la religion en mouvement*, Flammarion, 1999.

⁴⁰⁴ Entretien du 7 mai 2014. : « Pas tous les dimanches, par exemple si j'ai trop de travail, si mes enfants sont là, il y a des priorités je trouve ».

⁴⁰⁵ Olivier Bobineau, « Danièle Hervieu-Léger, Le pèlerin et le converti, la religion en mouvement », in, *Revue française de sociologie*, 2000, 41-2, p. 395-398.

construit elle-même les significations qui donnent sens à sa propre croyance. Nous le voyons aussi lorsque Geneviève parle de l'éducation religieuse qu'elle a transmise à ses enfants, et du fait qu'elle comprend qu'un autre bricolage a été opéré par ces derniers.⁴⁰⁶

Nous avons longuement décrit le parcours biographique de Geneviève pour deux raisons principales. D'abord, Geneviève est la première enseignante qui a accepté que nous venions observer dans sa classe : cet entretien approfondi correspond à un moment fondateur de cette recherche. Ensuite, nous le verrons plus loin dans l'analyse de l'entretien, le fait que Geneviève soit croyante catholique et appartienne à cette génération (de plus de 50 ans), éclaire sa représentation et sa pratique de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. Son parcours atteste d'un double bricolage : un bricolage de Geneviève avec ou sur ses propres croyances et le sentiment d'appartenance à une communauté catholique, dont elle hérite, ainsi qu'un bricolage pédagogique. Ces deux bricolages, bien que ne relevant pas des mêmes champs, l'un étant personnel et intime, l'autre étant professionnel et collectif, se télescopent inévitablement. Nous le verrons, Geneviève bricole l'enseignement des faits religieux avec les « moyens du bord » mais ses moyens sont en partie déterminés par son parcours biographique de croyante. À plusieurs reprises, Geneviève parle de l'islam, si ce n'est comme d'un problème, comme d'une religion qui devrait se moderniser selon elle. Tous ces éléments font écho à une des analyses proposées par Danièle Hervieu-Léger. Il semble en effet que la libéralisation interne de l'Église catholique a été en quelque sorte intériorisée par Geneviève, sans jamais qu'elle l'analyse, la contextualise et la mette en perspective historiquement et sociologiquement (du moins dans nos discussions). Il nous semble que cette intériorisation du long processus historique impliquant une transformation du catholicisme (du point de vue de l'institution mais aussi des croyants), sans travail de réflexivité, pousse Geneviève à transposer cette histoire vécue dans son individualité et socialement, à opérer des analogies problématiques sur la forme que devrait prendre, selon elle, une modernisation de l'islam.

⁴⁰⁶ Entretien du 7 mai 2014 : « Mes enfants ont été baptisés et on va avoir le dernier mariage, là au mois d'octobre, mais ils ont déjà l'enfant, et ils vivent déjà ensemble. Nous n'avons pas réussi à les faire continuer à aller à l'église. Dès qu'ils ont eu 13 ans, ils n'ont plus voulu, et nous ne les y avons pas forcés. Ma fille a gardé une spiritualité tandis que mon deuxième fils a totalement rejeté la religion à 12 ans parce que son père s'est retrouvé au chômage, et puis qu'il recevait un mauvais catéchisme. Mais là, il va quand même se marier à l'église, et ils ont fait baptiser leur enfant, mais je crois que c'est surtout pour perpétuer la tradition. »

On observe une superposition d'intentions, de finalités et de plusieurs éléments conjoncturels qui expliquent son souhait de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux.

c. Un intérêt personnel de Geneviève pour les faits religieux et la laïcité lié à sa religion et à ses origines

L'origine de l'intérêt personnel de Geneviève pour l'enseignement des faits religieux trouve en partie ses racines dans ses convictions religieuses. Elle explique aussi cela par ses origines belges : elle a exercé le métier d'enseignante dans les écoles libres (privées) en Belgique, et précise qu'elle a découvert le concept de laïcité en devenant professeur des écoles en France :

« Je m'intéresse beaucoup à la laïcité. Je n'avais rien compris en arrivant en France, car en Belgique ça n'a pas le même sens. Je considérais qu'être laïque, c'était négatif, je pensais que c'était un rejet de toute religion, or c'est être neutre et accueillir toutes les religions. »

Précisons que la laïcité n'a pas le même sens en France et en Belgique⁴⁰⁷. Peut-être Geneviève assimilait-elle la laïcité française au courant laïque belge, dont on voit bien qu'il constitue une

⁴⁰⁷ Jean-Paul Martin, « Chapitre 3. Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion », p. 55-69, in Jean Baubérot, Micheline Millot et Philippe Portier (dir.) *Laïcité, laïcités, Reconfigurations et nouveaux défis*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015 : « Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion », les liens et les différences majeures entre les usages français et belge de la laïcité. Nous ne détaillerons pas ici les analyses proposées par ce dernier mais un extrait de ce chapitre illustre le propos de Geneviève sur sa mécompréhension de la laïcité française eu égard à ses origines belges : « On peut dire qu'au départ une certaine culture de l'anticléricalisme – culture dans laquelle la notion de laïcité prend sens au niveau des représentations politiques – est commune à la Belgique et à la France, et procède d'une situation analogue : deux pays dominés par le catholicisme, où la question de l'autorité publique de l'Église romaine pose un problème majeur à un courant d'opinion qui se veut l'héritier des Lumières et de la Révolution française et qui entre alors en résistance. [...] Au cours du XIX^e siècle, la confrontation des anticléricaux et du monde catholique dans les deux nations sera tellement tendue qu'elle conduira progressivement la plupart des premiers à combattre ouvertement la religion, du moins toute religion dont le catholicisme constituerait l'archétype. [...] On doit surtout à la Belgique d'avoir tenté la première de laïciser l'école, puisqu'une loi d'ensemble visant la « sécularisation » de l'enseignement primaire [...] fut adoptée par les libéraux belges au pouvoir en 1879, soit quelques années avant les lois de Jules Ferry. Mais c'est précisément à partir de là que tout a basculé et que s'est produite une évolution irréversiblement divergente. En Belgique, la tentative d'instaurer un État laïque fut éphémère (1878-1884), et son échec entraîna le retour au pouvoir du parti catholique, lequel, en s'y maintenant sans interruption – soit seul, soit en coalition avec d'autres partis – jusqu'en 1995, empêcha tout retour à une politique laïque. [...] L'échec de ce passage au politique de la laïcité a conduit la militance laïque à suivre sa pente identitaire, à se confondre plus ou moins avec l'athéisme

force sociale militante qui s'est affirmée jusqu'à une période récente dans sa lutte contre le catholicisme notamment mais aussi comme un des cultes reconnus par l'État belge. Il a fallu du temps à Geneviève, et des lectures, nous dit-elle, pour comprendre les différences de nature ou de déclinaisons de la laïcité en France et en Belgique.

d. Un devoir professionnel mis en avant par Geneviève : respecter le programme d'histoire

Geneviève nous explique qu'elle considère l'enseignement des faits religieux inscrit au programme, notamment en histoire⁴⁰⁸. La mise en œuvre du programme d'histoire a mis en évidence un intérêt des élèves sur l'histoire des religions. Geneviève nous explique alors que suite au cours sur la naissance de l'islam, ses élèves lui ont posé de nombreuses questions sur l'islam mais ont aussi demandé à ce qu'elle leur transmette des connaissances, sur le judaïsme et le christianisme. C'est au départ dans le cadre du programme d'histoire que Geneviève parle d'histoire des religions. Suite à l'animation pédagogique à laquelle elle a assisté, elle décidera de dédier un horaire à l'enseignement des faits religieux, par l'utilisation de *L'Arbre à défis*.

e. L'intérêt exprimé ou supposé de ses élèves pour les faits religieux

Il semble que Geneviève réponde à ces demandes en fonction de la religion connue ou supposée de ses élèves. Geneviève n'est pas consciente que ce faisant elle met à mal son obligation de neutralité. Plusieurs contradictions internes apparaissent dans son discours. En effet, si elle parle des religions dans le cadre du programme d'histoire et si elle est sensible aux demandes de ses élèves en matière de connaissances sur toutes les religions, elle dit axer

ou l'agnosticisme et à s'affirmer d'abord comme un courant philosophique. Il est devenu culturellement incongru que des croyants soient considérés comme des laïques. Cette situation a engagé le courant laïque à opérer une évolution paradoxale mais logique, dès lors que le conflit avec les religions perdait de son acuité. L'évolution a consisté à se faire "reconnaître" par l'État dans le cadre d'un processus analogue à celui des cultes reconnus : aujourd'hui la "laïcité organisée" est également la "laïcité reconnue", elle a obtenu les mêmes droits aux subventions publiques que les religions. »

⁴⁰⁸ Entretien du 7 mai 2014 : « Dans le cadre du programme d'histoire de CM1-CM2, nous travaillons beaucoup sur le Moyen Âge. À cette occasion, j'ai donné un ou deux cours sur l'islam et j'ai découvert que certains de mes élèves savaient qu'ils étaient musulmans, mais ne savaient absolument pas à quoi cela correspond. C'est à ce moment-là qu'ils ont posé des questions. »

le choix d'aborder telle ou telle religion en fonction de la religion (connue ou supposée) de ses élèves dont elle attend qu'ils seront plus intéressés par leur propre religion (ou celle de leur famille). Nous voyons bien que Geneviève aborde l'islam et le christianisme parce qu'elle considère qu'ils sont au programme des cours d'histoire, ce qui est bien le cas. Mais elle justifie implicitement le fait de ne pas aborder le judaïsme parce que cette religion ne fait pas l'objet de ces programmes. Dans le même temps elle nous explique que pour le christianisme, elle ne l'a « pas vraiment abordé, enfin un peu, parce la chrétienté est au cœur du programme de l'histoire du Moyen Âge. Ça ne me dérange pas d'en parler mais cette année je n'ai pas parlé du judaïsme parce que je n'ai pas d'élèves juifs.»

Dès lors le risque de mettre à mal son obligation de neutralité est amplifié : en effet lorsqu'elle nous explique avoir « abordé à fond les 5 piliers de l'islam » pour que les élèves musulmans connaissent mieux leur propre religion (tout en apportant des connaissances sur les religions aux autres élèves) nous redoutons la manière dont elle a pu aborder les 5 piliers. Soulignons que nous n'avons pas assisté à cette séance, il ne s'agit donc que d'une hypothèse « pessimiste », mais qui nous semble néanmoins probable : le risque existe que Geneviève ait évoqué – même inconsciemment - les 5 piliers de l'islam de manière normative. Par exemple, en disant que « les 5 piliers de l'islam sont les 5 rites obligatoires de l'islam » au lieu de dire, ce qui garantirait la laïcité de cet enseignement historique des faits religieux, « les 5 piliers de l'islam sont les 5 rites principaux de l'islam ».

f. Le professeur équilibriste : le risque de confusion entre un enseignement confessionnel et un enseignement laïque des faits religieux

Un élément attire notre attention sur le risque d'une confusion entre un enseignement confessionnel inconscient ou involontaire et un enseignement laïque des faits religieux ou sur les religions, lorsque Geneviève évoque le fait que suite à ces séances sur l'islam : « il y a [...] un élève qui a rapporté de chez lui une feuille que sa mère avait complété du mieux qu'elle pouvait pour me dire ce qu'elle connaissait justement des cinq piliers de l'islam. »⁴⁰⁹ Cette anecdote est révélatrice de plusieurs éléments, que nous retrouverons également dans d'autres cas de classes sous une forme ou une autre, sur ces sujets particuliers, de nature intime, étroitement liée à l'éducation familiale, et qui risque de créer un « conflit

⁴⁰⁹ Entretien du 7 mai 2014.

sociocognitif »⁴¹⁰. C'est précisément là que le professeur des écoles qui ose enseigner les faits religieux s'engage dans un exercice d'équilibriste complexe, et apparaît là comme l'acteur clé d'un défi culturel et social important, comme le souligne Philippe Meirieu :

« Ne croyons pas, en effet, que nos enfants-élèves articulent spontanément ce qu'ils sont et ce que nous leur enseignons ; ils peuvent parfaitement vivre dans une schizophrénie acceptable qui les laisse développer simultanément des savoirs et des croyances complètement hétérogènes sans qu'ils articulent jamais les uns et les autres dans une quelconque " unité ". Les enseignants savent que tout l'enjeu de la pédagogie est de parvenir à cette articulation, à sortir de la simple juxtaposition entre " croyances et savoirs vernaculaires ", d'un côté, et apprentissages académiques formalistes, de l'autre. Cela ne peut passer que par un vrai travail sur les représentations, la mise en place, à travers des débats structurés, des recherches documentaires, une démarche expérimentale, d'un véritable " conflit sociocognitif " dont la personne en sort vraiment transformée. C'est là affaire de pédagogie et non de " pensée magique ", fût-elle laïque et républicaine ! »⁴¹¹

⁴¹⁰ Amaury DAELE, *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Genève, 2013, no. FPSE 524, p. 64-66 : « Une personne est " en conflit sociocognitif " lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes. [...] Trois principes sont à la base de cette théorie : 1. " la construction des connaissances est nécessairement sociale et repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes [...]. Dans la perspective interactionniste et constructiviste sur laquelle se fonde la théorie du conflit sociocognitif, il faut qu'il y ait divergence, déséquilibre entre les personnes pour déclencher un processus de réflexion individuelle (d'équilibration) et de changement. 2. le conflit sociocognitif est à la source de l'apprentissage. [...] Dans une situation d'interaction, la personne peut avoir accès à des informations dont elle n'aurait peut-être pas eu connaissance en étant seule, ce qui peut l'aider à formuler une réponse différente à un problème cognitif que si elle avait été seule pour le résoudre. Dans une situation de conflit sociocognitif, le conflit cognitif comporte un enjeu social [...] En effet, l'équilibre à rétablir chez la personne en situation de conflit n'est pas que cognitif, il est aussi social dans la mesure où le conflit n'est pas qu'intraindividuel mais aussi interindividuel. 3. La recherche d'un dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel provoque un dépassement du déséquilibre cognitif intraindividuel [...]. C'est parce que le conflit est social que les personnes en interaction sont amenées à coordonner leurs efforts pour élaborer une nouvelle structure cognitive. [...] Pour réfuter l'argumentation de l'autre, il faut opérer un déplacement : on est amené à voir les choses sous un autre angle. Barth insiste aussi sur le fait que le dialogue amène les partenaires à construire un sens commun aux sujets débattus, ce que Wenger appelle une " négociation de sens ". En classe, le rôle de l'enseignant est alors primordial pour faciliter ce dialogue. »

⁴¹¹ Philippe Meirieu, « La laïcité et le mythe de « l'instruction pure », in *Forum L'Expresso*, site *Le Café pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/02/13022015Article635594112270740848.aspx>, publié le 13 février 2015, [page consultée le 30 novembre 2017].

g. Le conflit sociocognitif de Geneviève, une finalité implicite mais primordiale : gérer l'islam dans la classe pour gérer l'islam dans la société

D'autres éléments exprimés par Geneviève lors de cet entretien témoignent de l'exercice délicat que constitue un enseignement véritablement laïque des faits religieux et du fait que le professeur est parfois engagé dans un conflit sociocognitif avec lui-même. Les questions socialement vives bousculent les habitudes de l'enseignant: elles imposent de s'affranchir en partie de la forme scolaire habituelle et de passer par l'innovation pédagogique. Aborder ces sujets en classe suppose un investissement personnel lourd, pour l'enseignant comme pour ses élèves et renvoie chacun à ses systèmes de valeurs. Geneviève nous racontera une anecdote, qui ne concerne pas directement notre étude puisqu'elle concerne la vie scolaire et non les enseignements, mais qui illustre non seulement une des finalités associées à l'enseignement des faits religieux (qui est spontanément évoquée par cette enseignante) mais encore le lien étroit entre une représentation individuelle voire idéalisée de la laïcité et la fonction donnée à l'enseignement des faits religieux dans le cadre d'une éducation à la laïcité, qui se fonde sur cette représentation singulière et erronée en l'occurrence de la laïcité scolaire (et de la laïcité en général). Soulignons ici que l'entretien est semi-directif voire non directif. Alors que nous n'avons pas une seule fois posé cette question à Geneviève, celle-ci, prise dans le fil de ses pensées et de sa libre association d'idées nous dit :

« Alors moi j'essaie quand même de leur ouvrir les yeux et de moderniser l'histoire, parce que je donne parfois des bonbons, mais certains lorsqu'ils lisent qu'il y a de la gélatine de porc, ne vont pas en prendre. Comme ils sont assez grands pour comprendre, je leur dis que la gélatine a tellement été bouillie qu'il n'y a plus de porc dedans. Si certains acceptent de prendre un bonbon, une partie d'entre eux reste quand même très réticente. »

Nous supposons qu'elle s'adresse à elle-même la question que nous n'avons pas posée : pourquoi enseigner les faits religieux ? Notons ici quelques-uns des sous-entendus les plus frappants. D'abord Geneviève répond à sa propre question et nous livre ainsi implicitement au moins une des finalités qu'elle attribue à l'enseignement des faits religieux : rendre l'islam plus moderne. Insistons sur la bienveillance qui préside à ce manquement à son obligation de neutralité. Le souci de Geneviève est que tous les élèves de sa classe, peu importe leurs religions, partagent les mêmes bonbons. On retrouve ici l'idée qu'elle évoquait lorsqu'elle parlait de sa représentation faussée de la laïcité, en lien avec l'autre conception de la laïcité qui est celle de la Belgique (une conviction parmi d'autres). La

laïcité française, comme elle le dit, « accueille toutes les religions », mais l’anecdote du paquet de bonbons traduit une représentation erronée de la laïcité scolaire : les élèves quelle que soit leur religion (s’ils en ont une d’ailleurs) n’ont pas à adapter leurs croyances et pratiques à la laïcité telle que Geneviève se la représente. Plus encore, l’enseignement des faits religieux, pour être véritablement laïque, ne peut ni ne doit jamais souhaiter et / ou prescrire une évolution nécessaire de telle ou telle pratique religieuse, sauf si celle-ci va à l’encontre de la loi⁴¹². Geneviève termine son anecdote sur les bonbons en nous disant qu’elle précise à ses élèves :

« Sachez que ce n’est pas parce que la gélatine de porc ne figure pas sur les paquets que cela signifie qu’il n’y en a pas. Si vous ne voulez pas en prendre, d’accord, mais je trouve qu’il faudrait un peu se moderniser, et j’essaie de leur expliquer que nous aussi parce que moi j’ai quand même été élevée dans la religion catholique à une époque, on n’interdisait pas, mais on déconseillait de manger du porc cru, à cause du ver solitaire. Je leur explique que ça a évolué dans la religion catholique aussi, par exemple qu’avant, on mangeait du poisson tous les vendredi, et qu’aujourd’hui ce n’est plus le cas ».

Geneviève, outre les remarques afférentes au respect de son obligation de neutralité, risque, ici, de passer à côté d’un des objectifs de l’enseignement des faits religieux :

« Les élèves ont besoin d’une initiation aux langages qui relèvent de l’ordre du symbolique. Ces langages, ils habitent les textes, les gestes rituels dont se réclament les communautés de croyants, ils portent aussi les œuvres [...] qui choisissent le détour par le mythe ou l’imaginaire pour parler, autrement, du réel. Ces langages rassemblent, ils donnent parfois signes communs et références propres à des communautés ; ils ont aussi leur vie spécifique qui refuse espaces et temps codifiés [...] Sans l’initiation au symbolique, aucune religion, aucune poésie n’est intelligible. »⁴¹³

⁴¹² Un autre élément retient notre attention, il s’agit de l’implicite dans cette affirmation de Geneviève, et de l’emploi signifiant des pronoms « ils » et « eux », qui désignent toujours, mais sans jamais le dire explicitement, les élèves musulmans (ou supposés l’être par elle) de la classe. On retrouve dans cet emploi un indicateur du conflit sociocognitif dont Geneviève ne semble pas consciente et notamment l’une des quatre dimensions dont l’identification à une religion est une combinaison. Il s’agit de la dimension que Danièle Hervieu-Léger définit comme « communautaire » qui concerne l’ensemble des marques sociales et symboliques qui définissent les frontières du groupe religieux et permettent de distinguer « ceux qui en sont » de « ceux qui n’en sont pas ». Cet emploi problématique des pronoms continuera pendant toute la durée de l’entretien, et nous le retrouverons dans les séances de mise en œuvre de l’enseignement des faits religieux, dans le cadre d’un horaire dédié à l’utilisation de *L’Arbre à défis*.

⁴¹³ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ? op. cit.*, p.113

En effet, qu'il s'agisse de l'interprétation qu'elle se donne et donne à entendre (ou plutôt qu'elle ne donne pas) aux élèves des causes de l'interdit alimentaire, Geneviève néglige la dimension symbolique de ces faits religieux : elle ne l'explique pas, et ce qu'elle en dit est tantôt attaché à une interprétation exclusivement « hygiéniste » ou sanitaire des interdits alimentaires religieux, tantôt à un regard plutôt passéiste, ce qui peut évidemment correspondre à ce qu'elle pense en son for intérieur, mais qui la conduit à ne pas mettre en évidence la dimension symbolique et à ne pas en transmettre, dès lors, les clés de décriptage et d'appréhension aux élèves, ce qui est une part importante de l'enseignement des faits religieux.

Geneviève exprime à de nombreuses reprises, lors de notre entretien, le souhait d'enseigner les faits religieux pour apporter aux élèves des connaissances sur leurs propres religions. Soulignons néanmoins qu'elle y voit aussi un intérêt pour les élèves qui n'ont pas de religion ou dont elle ne connaît pas les convictions : apprendre sur les religions des autres, de leurs camarades.

h. Le manque d'informations sur Mohammed et l'animation pédagogique : deux éléments conjoncturels qui déclenchent le passage à l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis*

Deux autres éléments contextuels permettent d'expliquer le choix de Geneviève de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux. D'une part, elle nous explique que suite au cours d'histoire qu'elle a donné sur la naissance de l'islam (ce qui représente deux heures d'enseignement dans sa classe cette année), elle considérait ne pas disposer de suffisamment d'éléments pour parler de la figure du Mohammed⁴¹⁴ :

⁴¹⁴ Soulignons, avec Benoît Falaize, que « l'écriture même des manuels scolaires est contrainte par les programmes et libre du fait des différents éditeurs en concurrence. Nulle injonction ne peut être faite sur l'écriture des manuels scolaires. Ce qui modifie le paradigme d'un enseignement, c'est à la fois l'enjeu sociétal dans lequel il s'inscrit, les pratiques enseignantes, et les manuels scolaires qui, bien souvent, sur les sujets sensibles, anticipent les modifications de prescriptions officielles. ». Benoît Falaize, « Transmettre la complexité de l'histoire et de la mémoire », *Le Monde*, 16 septembre 2011, http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/16/transmettre-la-complexite-de-l-histoire-et-de-la-memoire_1573253_3232.html [page consultée le 2 décembre 2017]. Un des enjeux de ces observations en classes consiste dès lors, à partir des manques, incohérences et difficultés rencontrés par le professeur qui met en œuvre l'enseignement des faits religieux, d'élaborer des savoirs scolaires intermédiaires qui pourraient contribuer à l'évolution des pratiques de classe effectives de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité.

« Dans le livre d'histoire sur le Moyen-Âge que j'utilise, l'islam apparaît comme religion. Le livre évoque Mahomet mais il ne donne aucun élément de connaissances à ce sujet que je pourrais transmettre à mes élèves. Et pour mes élèves, l'existence de Mahomet n'est pas du tout évidente. Je pense que les parents ne parlent pas de ça. En revanche, les élèves connaissent les fêtes [musulmanes] ». ⁴¹⁵

Geneviève témoigne ici d'un questionnement d'ordre historique sur la figure religieuse de Mohammed. Elle souhaiterait d'abord transmettre à ses élèves des connaissances, non pas sur les croyances des musulmans au sujet du prophète, mais bien des connaissances sur le personnage historique. Elle semble bien faire une distinction entre l'approche confessionnelle et l'approche laïque de l'enseignement des faits religieux concernant l'islam. Il semble qu'elle le fasse plus naturellement que lorsqu'elle évoque le catholicisme – ce qui corrobore, dans une certaine mesure, les inquiétudes exprimées par le directeur de l'école élémentaire.

Un deuxième objectif est exprimé par Geneviève, qui concerne cette fois la transmission de connaissances non pas historiques sur la figure de Mohammed, mais justement la transmission de connaissances (symboliques) sur la figure cette fois religieuse de celui-ci. Elle se demande ce qu'elle peut dire à propos des principales croyances en islam sur Mohammed le prophète : « ils savent vaguement que Mahomet est considéré comme le prophète de l'islam. En revanche ils ne font aucun lien entre Mahomet le prophète et Allah. Enfin maintenant ils vont le faire puisqu'on a fait un cours à ce sujet ». Un autre élément doit être relevé dans le propos de Geneviève : le souci que ses élèves musulmans, mais aussi tous les élèves soient en mesure de faire des liens entre des pratiques sociales liées aux religions (des fêtes religieuses par exemple) et l'histoire de telle ou telle religion. Geneviève souhaite faire de l'histoire des religions, mais elle veut mettre cette histoire au service d'une compréhension des expressions contemporaines des croyances et pratiques religieuses, que certains élèves vivent ou rencontrent au quotidien.

⁴¹⁵ Entretien du 7 mai 2014.

i. Enseigner les faits religieux pour contribuer à enseigner « l’histoire globale »

Geneviève nous montre le livre d’histoire qu’elle utilise, elle cherche le chapitre « Qui était Mahomet ? »⁴¹⁶, nous lui demandons comment elle articule les deux leçons qui se suivent, sachant que le chapitre qui précède celui-ci porte sur Charlemagne :

« On a vu la bataille de Poitiers. J’ai dit qu’on voyait toujours Charles Martel qui attaque les maures et qu’on pense qu’il n’y a pas de culture arabe, mais en fait il y a une très belle culture arabe. D’ailleurs je leur parle de l’Andalousie et je me dis que je devrais faire la même chose pour la Chine : on ne parle jamais de l’histoire des pays asiatiques dans les manuels, on est très franco-centré. »

Il semble que d’autres éléments déjà cités témoignent comme ici du fait que Geneviève associe à l’enseignement des faits religieux qu’elle met en œuvre dans le cadre de l’histoire une finalité éducative plus large : celui d’un renouvellement des manières d’enseigner l’histoire qui s’inscrit dans le courant contemporain des promoteurs qu’ils soient universitaires ou purement pédagogues de l’histoire globale⁴¹⁷. Geneviève s’interroge, non pas en tant que spécialiste de l’enseignement de l’histoire, mais bien en tant que professeur des écoles qui enseigne l’histoire à de jeunes élèves, sur la pertinence épistémologique de cet enchaînement, du passage de Charlemagne au chapitre sur la naissance de l’islam, dont elle perçoit sans pour autant l’exprimer, qu’il est problématique dans la mesure où l’islam se présente d’abord comme un objet d’enseignement historique qui se construit autour du récit d’un conflit.

⁴¹⁶ Si elle trouve ce manuel incomplet sur la figure historique de Mohammed, elle insiste sur le fait que c’est elle qui choisit les manuels qu’elle utilise et qu’elle trouve cette collection « globalement très bien faite ».

⁴¹⁷ Chloé Maurel, « Introduction : Pourquoi l’histoire globale ? », Cahiers d’histoire. *Revue d’histoire critique*, 121, 2013, 13-19 : « L’histoire globale apparaît comme un ensemble large de méthodes et de concepts, incluant plusieurs sous-courants comme l’histoire comparée, l’histoire des transferts culturels, l’histoire connectée, l’histoire croisée, l’histoire transnationale. [...] L’histoire globale emprunte à l’histoire comparée (développée par Marc Bloch dès 1928-1930) l’idée de faire des comparaisons entre des sociétés distinctes, voire entre des lieux et des époques éloignées. Elle emprunte à l’histoire des transferts culturels (développée par Michel Espagne et Michael Werner à propos des transferts culturels franco-allemands dès les années 1980) l’idée qu’il ne faut pas concevoir les sociétés que l’on compare comme des entités closes, cloisonnées, mais que les éléments d’une culture, en se déplaçant vers une autre culture, se modifient. »

« Raconter l’histoire de Charlemagne aujourd’hui, illustre Benoît Falaize, ce n’est pas reprendre le roman national qui en fait un empereur germanique, inventeur de l’école. C’est peindre la relation qu’il noue avec son principal allié, le prince de Bagdad Haroun Al Rachid, dresser la liste des cadeaux qu’ils s’échangent et montrer comment un prince chrétien est l’ami d’un prince musulman. »⁴¹⁸

Nous percevons ici que les questionnements de Geneviève sur les contenus de l’enseignement des faits religieux constituent également des questionnements sur l’enseignement de l’histoire au primaire. D’autres professeurs des écoles feront part de leurs questionnements voire de critiques explicites sur les programmes d’histoire de l’école élémentaire, en lien avec les faits religieux. Il semble que le fait qu’une partie de ces professeurs, comme Geneviève, passe d’un enseignement sur l’histoire des religions dans le cadre du cours d’histoire à un horaire dédié à l’enseignement des faits religieux - qui fait appel à des connaissances et compétences transdisciplinaires (en histoire-géographie, instruction civique et morale⁴¹⁹, histoire des arts et français, notamment) – atteste d’une forme de bricolage dont l’objectif est, entre autres, de rééquilibrer un enseignement de l’histoire qui ne les satisfait pas.

Les propos de ces professeurs font écho à ceux de l’historien Benoît Falaize, qui affirmait en juin 2016 lors du forum organisé par le Conseil supérieur des programmes (CSP), à la table ronde « De l’histoire programmée à l’histoire enseignée » :

« Je voudrais dire une évidence pour celles et ceux qui travaillent sérieusement sur l’enseignement scolaire, et m’en excuser immédiatement : qu’un programme soit « bon » ou non, il ne dit rien de ses conditions d’application en classe. L’écart entre les débats idéologiques et les pratiques quotidiennes de classe est ici frappant. Mais aussi l’écart qui existe entre le prescrit et le pratiqué. Car l’enseignement de l’histoire repose sur des manières de faire, au primaire et au secondaire différentes, mais toutes inscrites dans un véritable “bricolage”, au sens de Michel de Certeau, c’est-à-dire un savoir-faire composé d’“opérativités multiples mais sauvages”, une manière de faire qui “n’obéit pas à la loi du discours, mais (qui) obéit déjà à la loi de la production”. Il ne s’agit jamais de la reddition orale stricte et mécanique des programmes et contenus prescrits. À l’heure de faire des programmes, en tenir compte est essentiel. »⁴²⁰

⁴¹⁸ Béatrice Bouniol, « *Enseigner l’histoire pas si simple...* », La Croix, 11 décembre 2016, <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Enseigner-lhistoire-simple-2016-12-09-1200809404>, [page consulté de 2 décembre 2017].

⁴¹⁹ En vigueur à l’époque. L’IMC sera remplacée par l’EMC à partir de septembre 2015.

⁴²⁰ Benoit Falaize, intervention à la table ronde « De l’histoire programmée à l’histoire enseignée », Forum du Conseil supérieur des programmes (CSP), juin 2016, https://www.clionautes.org/spip.php?page=article&id_article=3456 [page consulté le 2 décembre 2017].

j. Enseigner les faits religieux en instruction civique et morale : une occasion de parler de « spiritualité »

Geneviève précise qu'elle pourrait aussi inscrire l'enseignement des faits religieux en instruction civique et morale, mais elle admet dans le même temps avoir consacré très peu de temps à l'enseignement de cette matière. Elle évoque néanmoins le fait que dans le cadre de l'instruction civique la classe a travaillé sur le poème *Invictus* de William E. Henley, cher à Nelson Mandela :

« On a aussi abordé un peu le fait religieux, dans la vie de Mandela. Les élèves ont appris le poème *Invictus* qu'ils ont adoré, certains ont eu envie de le réciter deux ou trois fois. Ce qui m'a étonné parce qu'il n'est pas facile. Je crois que ce qui leur a plu, c'est le fait que ce poème parle de spiritualité sans appartenance religieuse et on sent que les enfants y sont sensibles ».

Par ailleurs elle nous confie qu'elle inscrit l'enseignement des faits religieux en histoire ou en instruction civique « pour aussi avoir un garde-fou pour moi-même et pour qu'on ne puisse pas critiquer ce que je fais, parce que c'est vrai qu'on peut avoir des parents qui ne sont pas d'accord avec le fait qu'on aborde les faits religieux à l'école. Même si je n'ai jamais rencontrée ce type de situation nous sommes quand même protégés par la matière qu'on enseigne. » Nous percevons bien là que Geneviève est consciente, d'une part, de s'engager dans l'enseignement de questions socialement vives, qui pourrait faire l'objet d'une réprobation extérieure, de la part de parents d'élèves notamment et qu'elle pourrait les contrer en leur signalant que l'enseignement des faits religieux est une déclinaison de disciplines officiellement inscrites dans les programmes scolaires (qu'elle a donc l'obligation d'enseigner), et d'autre part, que les faits religieux et la laïcité constituent des sujets d'autant plus sensibles à enseigner que chaque individu peut en avoir une représentation singulière.

k. L'intérêt des élèves pour les questions socialement vives, souvent constitutives de tabous dans les familles et dans la société

Lorsque qu'on demande à Geneviève comment ses élèves réagissent lorsqu'elle leur parle des religions, elle insiste sur le fait qu'ils n'expriment pas de questions qui relèveraient d'un questionnement sur la foi (comme « Dieu existe-t-il ? »), mais qu'ils manifestent un intérêt

pour ces sujets comme pour d'autres questions socialement vives ou taboues dans leurs familles ou dans la société⁴²¹.

I. Enseigner les faits religieux pour parler du temps présent et donner une place de choix à la pluralité des convictions

Lorsque nous demandons à Geneviève ce que lui évoque l'expression « faits religieux », elle ne cache pas sa perplexité et réfléchit longuement. La première remarque qui lui vient à l'esprit est que cela lui fait penser « aux fêtes religieuses ». Soulignons un élément qui peut sembler à la fois anodin et un peu naïf et que nous avons retrouvé dans de nombreux entretiens avec des professeurs des écoles : ils sont nombreux à associer l'expression « faits religieux » aux « fêtes religieuses ». Il semble que la proximité phonétique des deux expressions n'y est pas étrangère. Geneviève ajoute immédiatement :

« Les faits religieux, c'est dans les programmes scolaires qui disposent qu'on doit enseigner les faits religieux. C'est vrai que lorsqu'il y a une fête religieuse, on peut expliquer aux enfants pourquoi nous sommes en congés. Mais justement, on devrait mettre à égalité les faits religieux de différentes confessions qui devraient toutes disposer de fêtes légales. C'est un peu injuste que tout continue d'être organisé autour des fêtes chrétiennes. »

Si la proximité phonétique des deux expressions « faits religieux » et « fêtes religieuses » peut sembler incongrue, elle traduit néanmoins un rapport spécifique à la visibilité des expressions contemporaines du religieux. Pour les professeurs des écoles, un des enjeux principaux de l'enseignement des faits religieux est de donner à comprendre les significations symboliques de certaines pratiques religieuses actuelles, dont les fêtes religieuses arrivent souvent en tête de liste. Un autre élément apparaît dans les propos de Geneviève : la dénonciation d'un traitement, qu'elle juge inéquitable, des différentes religions présentes dans la société française, lié, au moins du point de vue de l'organisation du calendrier et des jours fériés. S'il ne s'agit pas ici de discuter le vaste et complexe dossier que constitue la question

⁴²¹ « Ils étaient contents qu'on parle des religions, parce qu'ils aiment apprendre et comprendre des choses qui restent très secrètes dans certaines familles. Ils sont contents qu'on leur parle de sujets qui leur semblent souvent réservés aux adultes, alors qu'eux-mêmes se posent des questions sur ces sujets. Je me souviens qu'ils étaient contents aussi l'année dernière, lorsque j'ai abordé avec ma classe de CM2, la reproduction chez l'être humain. J'avais une élève qui allait passer en 6^{ème} et qui croyait toujours que les bébés naissaient par le nombril, parce que ses parents n'osent pas aborder ce sujet avec leur enfant. En fait mes élèves apprécient aborder des questions qui sont taboues dans leurs familles ou dans la société : les religions ou la sexualité en font partie. »

des religions et du calendrier civil, on voit bien que Geneviève associe à l'enseignement des faits religieux deux finalités différentes. Il s'agit d'abord de transmettre des connaissances aux élèves sur les significations des fêtes de différentes religions, et ce faisant d'interroger la place accordée à la pluralité grandissante des religions dans la société française.

m. À propos de la formation initiale et continue

Geneviève nous raconte qu'elle a reçu en 1997 dans un des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM) : « une très bonne formation sur toutes les religions parce que à cette époque c'était le début de l'arrivée de ces enfants migrants, il y avait des enfants qui arrivaient de Chine et d'ailleurs, des Sri-Lankais : je suis allée visiter les deux pagodes bouddhistes, celle du Tibet et celle qui est au bois de Vincennes et le quartier juif (nous ne savons pas à quoi elle fait référence ici). » Elle raconte s'être beaucoup intéressée à « la culture chinoise » parce qu'elle avait « beaucoup d'élèves chinois dans sa classe et aujourd'hui encore ». Elle souligne néanmoins que ses élèves lui ont demandé qu'elle leur parle du judaïsme, du christianisme et de l'islam mais qu'ils n'ont pas formulé de demande concernant les « religions asiatiques ». L'unique autre formation que Geneviève se souvient avoir reçu sur l'enseignement des faits religieux est l'animation pédagogique à laquelle nous nous sommes rencontrées en novembre 2013.

n. Sur le respect de son obligation de neutralité

Geneviève paraît bien consciente de l'existence de l'obligation de neutralité, mais elle ne parvient pas à la définir précisément : « On nous interdit de parler de religion sauf des faits religieux ». On perçoit ici que Geneviève mesure la nature laïque de l'enseignement des faits religieux, mais au cours de notre discussion, nous comprenons qu'il existe un écart entre cette obligation formelle qu'elle connaît et sa mise en œuvre réelle : « On nous l'interdit tellement que je ne dis presque jamais à mes élèves que je suis catholique, mais c'est évident que certains d'entre eux le savent. Parce que quand j'en vois certains partir de l'école pour aller au catéchisme, je leur dis que moi aussi j'ai suivi ces cours-là enfant et que j'en ai donnés une fois adulte. Disons que je n'ai pas honte d'en parler et que s'ils me posent des questions je leur réponds. » Il semble que pour Geneviève, « ceux » qui obligent les professeurs à la neutralité (Geneviève parle d'un « on » impersonnel qui en réalité fait référence à l'État) le

font pour les inciter à cacher une conviction honteuse. Geneviève semble ne pas comprendre le bien-fondé de l'obligation de neutralité et s'autorise, par conséquent à ne pas toujours la respecter. Elle ajoute d'ailleurs que « la neutralité c'est le fait de ne pas prendre position, mais on ne l'a appris nulle part, ni à l'IUFM ni ailleurs. »

Il semble que ce propos de Geneviève illustre le fait qu'elle connaît l'existence de l'obligation de neutralité (religieuse et politique) mais qu'elle n'en comprend ni les fondements ni la fonction : la neutralité de l'État et de ses représentants est un moyen de garantir l'impartialité de l'État à l'égard de toutes les convictions présentes dans la société. Cela est étroitement lié à un manque de formation sur la notion de laïcité, son histoire, ses différentes déclinaisons dans la sphère publique et dans le champ scolaire, puisque Geneviève nous confie : « laïcité c'est être ouvert à tout sauf au sectarisme ». Il semble évident, dès lors, que la formation initiale et continue des enseignants sur la laïcité ne doit pas porter uniquement sur la définition légale de cette obligation, mais également sur son utilité épistémologique et didactique pour garantir la laïcité des enseignements en général, et en particulier de l'enseignement des faits religieux.

o. Récapitulatif du compte-rendu d'entretien

Nous avons vu dans l'entretien approfondi les finalités que Geneviève associe à l'enseignement des faits religieux et qu'elle projetait de mettre en œuvre. Nous pouvons distinguer six finalités explicites : 1) un intérêt personnel de Geneviève lié à sa religion et à ses origines ; 2) un devoir professionnel : respecter le programme d'histoire ; 3) répondre à la demande d'apprentissage de ses élèves sur les faits religieux ; 4) pallier le manque d'informations sur Mohammed dans le cadre du programme d'histoire ; 5) se saisir de *L'Arbre à défis* (découvert à une animation pédagogique) pour enseigner les faits religieux dans un horaire dédié pour parler du temps présent ; 6) donner une place de choix à la pluralité des convictions (contribuer à une éducation à la laïcité, même si Geneviève ne l'exprimera jamais en ces termes). Nous pouvons également mettre en évidence quatre finalités implicites : 1) enseigner les faits religieux pour contribuer à la réflexion sur la place de l'islam dans la classe et dans la société française ; 2) enseigner les faits religieux pour infléchir l'enseignement de l'histoire vers « l'histoire globale » ; 3) enseigner les faits religieux en instruction civique et morale pour parler de « spiritualité » ; 4) aborder les questions socialement vives souvent taboues dans les familles et dans la société.

Il s'agit maintenant, à travers la présentation et l'analyse du dispositif pédagogique que Geneviève met en œuvre dans sa classe, de mesurer la proximité et l'écart entre ces finalités explicites et implicites et la pratique pédagogique de Geneviève. Nous présenterons les thématiques et méthodes mobilisées par Geneviève dans chaque séance. Précisons bien que nous ne présenterons pas l'intégralité d'une séance, mais pointerons, au sein de quelques séances choisies, les indices d'une confusion entre un enseignement confessionnel et un enseignement laïque des faits religieux, ainsi que les entorses plus ou moins conscientes de Geneviève à son obligation de neutralité. Nous mettrons en relation ces difficultés avec le conflit sociocognitif de Geneviève, ainsi que son besoin de formation et d'accompagnement pédagogique.

3. Présentation du dispositif pédagogique

Geneviève a décidé de mettre en place un temps dédié à l'utilisation de *L'Arbre à défis*. Elle s'appuie sur d'autres supports : ses recherches personnelles sur Wikipédia, l'illustration de « l'œuvre de la semaine : représentation du sacrifice d'Abraham » envoyée par la conseillère pédagogique d'arts visuels, l'invention d'un dispositif (tableau à plusieurs entrées), lecture d'extraits de la Bible illustrée pour des enfants. Soulignons que l'enseignement des faits religieux dans la classe de Geneviève ne fait pas l'objet d'une évaluation des élèves. Geneviève leur demande de conserver des traces écrites de leurs réflexions, qui ne seront toutefois pas notées. Nous avons observé les séances dédiées à l'enseignement des faits religieux dans la classe de Geneviève entre le 07 novembre 2014 et le 18 juin 2015. Au total, nous avons enregistré et retranscrit 11 séances de 1h. Rappelons que nous avons choisi de présenter, parmi les classes où nous avons observé l'utilisation de *L'Arbre à défis*, celle qui cristallisait notablement les carences de l'outil et de la formation des professeurs afin de contribuer à leurs améliorations respectives.

a. Présentation de l'outil

L'Arbre à défis est un outil ludique conçu par l'association ENQUÊTE, en cohérence avec les programmes scolaires du cycle 3 pour faciliter la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité par les professeurs des écoles. Conçu comme un jeu

collaboratif et compétitif, il permet aux élèves d'acquérir des connaissances sur ces sujets, tout en développant des compétences propres aux disciplines scolaires - notamment en français, en histoire-géographie, en histoire des arts et en enseignement moral et civique. Il peut être mis en œuvre ponctuellement ou dans le cadre d'un horaire dédié. Les élèves sont répartis par équipes qui présentent à tour de rôle les défis qu'elles ont préparés aux autres équipes de la classe. À chaque équipe est associée une couleur, la couleur des pièces de l'arbre qu'elle remporte. À chaque défi, les équipes gagnantes remportent des pièces de l'arbre, dont le nombre est variable en fonction du type de défis. La première version du jeu⁴²², utilisée par Geneviève, est conçue en cohérence avec les programmes du cycle 3 tel qu'il était défini jusqu'en 2015 : CE2, CM1, CM2.⁴²³ Il est composé de soixante-huit cartes. Celles-ci sont réparties en 4 types de défis : « la bonne définition »⁴²⁴ et « le mot inconnu »⁴²⁵ qui permettent aussi aux élèves de développer des compétences en français : lire, écrire, s'exprimer à l'oral ; « le vrai-faux »⁴²⁶ qui leur permet notamment de développer des

⁴²² Entre septembre 2011 et mars 2012, un prototype du jeu a été conçu par l'association ENQUÊTE. Celui-ci a été modifié l'année suivante entre septembre 2012 et janvier 2013. La première version finalisée du jeu, telle qu'utilisée par Geneviève, est diffusée à partir de l'année 2013-2014. En 2015-2016, d'autres cartes ont été ajoutées et certaines modifiées. Et durant l'année 2016-2017, nous avons contribué à l'élaboration du *Guide Pédagogique de L'Arbre à défis*, paru à la rentrée 2017. Nous ne parlerons pas ici de la version améliorée du jeu, ni de ce dernier guide, puisque Geneviève ne les a pas utilisés dans sa classe. Ce guide de quatre-vingt pages, sur lequel nous reviendrons ultérieurement, est apparu nécessaire pour accompagner les professeurs des écoles dans la prise en main de cet enseignement et de l'outil.

⁴²³ Notons que lors de l'année 2013-2014 : « le jeu a été relu par l'Institut Européen en Sciences des Religions, qui, sous réserve de quelques modifications qui ont été intégrées, lui a apporté son soutien. ». Voir ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2013-2014*, URL : <http://www.enquete.asso.fr/wp-content/uploads/2014/11/RA-ENQUETE-2013-14-compressé.pdf> [page consultée le 26 décembre 2017], p. 11.

⁴²⁴ Il s'agit d'une déclinaison du « jeu du dictionnaire ». À partir d'un texte expliquant le mot ou le symbole qui se trouve au recto de la carte, une équipe doit proposer aux équipes concurrentes trois définitions, une vraie et deux fausses. Les équipes gagnent une pièce quand elles trouvent la bonne définition. L'équipe qui présente le défi gagne une pièce pour chaque équipe qui n'a pas trouvé la bonne définition.

⁴²⁵ Il s'agit d'une déclinaison du jeu de société *Taboo*. Une équipe doit faire deviner aux autres équipes, le mot inscrit au recto de la carte. À partir du texte d'explication qui se trouve au verso de celle-ci, les élèves de l'équipe doivent déterminer les 6 mots qui permettront aux autres équipes de trouver le mot inconnu. L'équipe qui présente le défi ne peut pas utiliser les mots interdits qui sont listés au verso de la carte, sous peine de perdre la partie. Une équipe remporte une pièce si elle trouve le mot. L'équipe qui présente le défi gagne autant de pièces que d'équipes ayant trouvé le mot inconnu.

⁴²⁶ Au recto de la carte se trouve le thème du défi. Au verso de la carte, un texte explicatif et six affirmations. Les élèves d'une équipe ou l'enseignant lisent le texte à voix haute à la classe puis une affirmation après l'autre, en laissant le temps, entre chaque affirmation, aux équipes de se concerter pour décider si cette affirmation est vraie ou fausse. Pour chaque affirmation, l'enseignant choisit une équipe différente pour argumenter sa réponse. Chaque équipe remporte une pièce par bonne réponse.

compétences en histoire et en géographie : capacité à situer et à mémoriser des repères historiques et géographiques ; et le défi des « stéréotypes »⁴²⁷.

Le but du jeu est de construire un arbre à afficher sur le mur de la classe : *L'Arbre à défis*. La classe dans son ensemble doit construire l'arbre le plus grand et le plus touffu possible mais l'équipe qui apporte le plus grand nombre de pièces remporte le jeu. Si tous les types de convictions sont abordés dans cet outil - polythéisme, monothéisme, athéisme, agnosticisme -, les faits religieux abordés de manière approfondie sont le judaïsme, le christianisme et l'islam. Ce choix répond en premier lieu, selon ENQUÊTE, au contexte français historique et actuel⁴²⁸.



Nos observations de l'utilisation de cet outil par Geneviève concernent la première version du jeu. En plus des cartes-défis (cartes de connaissances), il existait dans cette première version

⁴²⁷ Les cartes « stéréotypes » n'ont pas été utilisées par Geneviève. Elles seront pas traitées dans le *Guide pédagogique* élaboré en 2017 et disparaîtront lors de la future réédition du jeu qui sera l'occasion de l'améliorer. En effet, si elles semblent simples d'accès, les expérimentations en classe ont révélé, *a posteriori*, que leur utilisation est complexe et risque de produire l'inverse du résultat escompté. Ce défi était à l'origine conçu pour mesurer le degré de déconstruction des préjugés des élèves après une utilisation régulière, sur le long terme, de *L'Arbre à défis*. Il s'agissait par exemple de revenir sur l'idée qu'on puisse déduire la conviction d'une personne à partir de son apparence physique, de questionner le lien entre la violence et la religion, ou l'incapacité des religions à dialoguer. Or, il s'avère à la fois que ces cartes peuvent transmettre des stéréotypes que les enfants ne partagent pas, mais aussi que le fonctionnement ludique en est maladroite. C'est la raison pour laquelle de nombreux professeurs décident de ne pas les utiliser. Néanmoins, certains enseignants qui ont utilisés ces cartes ont formulé des retours positifs sur ce type de défis.

⁴²⁸ Il est également lié au fait que ces trois religions partagent des croyances et des pratiques et sont au cœur des enjeux contemporains. Les aborder ensemble permet de mettre en évidence ces points communs comme leurs différences.

un « Guide du maître » et un CD-Rom. Le « Guide du maître » est un livret d'une trentaine de pages destiné au professeur des écoles. Il présente des connaissances fondamentales sur la définition du mot religion, de la notion et de l'histoire de la laïcité et sur les religions juive, chrétienne et musulmane. Pour chacune d'entre elles, il décline les connaissances principales sur les grands textes religieux, les principaux symboles, l'organisation du temps religieux (collectif et individuel) sur l'organisation de l'espace ; les pratiques religieuses quotidiennes (rituelles, vestimentaires et alimentaires) et les grandes figures (Abraham, Moïse, Jésus, Mohammed). À la fin du livret, on trouve un exemple de « fiche de préparation » pour chaque type de défi. Geneviève nous a dit avoir consulté ce livret une seule fois. Le CD-Rom propose quant à lui plusieurs ressources⁴²⁹ : des illustrations à projeter au cours des séances, les cartes du jeu en version imprimable, le « Guide du maître » en version imprimable, le modèle de l'Arbre final, les patrons des pièces de l'Arbre (que les élèves remportent au fur et à mesure du jeu), les réponses aux défis vrai-faux et un tableau des savoirs.

Si Geneviève a consulté une fois le « Guide de maître », soulignons que dans cette première version du jeu, il n'existe pas de programmation recommandée. Elle a donc élaboré seule la programmation de l'utilisation de *L'Arbre à défis* en choisissant, parmi les soixante huit cartes existantes, celles sur lesquelles les élèves - répartis en équipe - travailleraient. Pour le déroulement du jeu, elle s'est appuyée sur deux cartes qui présentent le déroulé-type d'une séance et les règles du jeu pour chaque type de défi.

b. Les invariants du dispositif

Geneviève a choisi d'utiliser cet outil, tout au long de l'année scolaire, en y consacrant un horaire hebdomadaire dédié d'une heure⁴³⁰.

Les élèves doivent en début de séance se réunir en équipe. Les vingt-cinq élèves sont répartis en cinq équipes de cinq élèves. Soulignons que Geneviève est soucieuse de respecter une mixité fille-garçon au sein des équipes, et qu'au cours de la première séance, elle s'est

⁴²⁹ Nous n'analyserons pas ces différentes ressources en détail, parce que Geneviève n'a utilisé, parmi ces ressources, que les patrons des pièces de l'Arbre, qu'elle a fait découper aux élèves.

⁴³⁰ Geneviève a parfois annulé des séances, le plus souvent pour utiliser cet horaire pour terminer une activité dédiée à d'autres disciplines que l'enseignement des faits religieux. Elle a également parfois annulé une séance pour « punir » la classe, lorsque des élèves lui avaient désobéi.

interrogée sur la question de la mixité confessionnelle. En effet, celle-ci est venue m'indiquer qu'elle savait, parce qu'ils lui avaient indiqué, qu'il y avait, au sein de sa classe, trois élèves de confession juive et qu'elle « ne voudrait pas qu'ils se retrouvent dans une même équipe »⁴³¹. Geneviève est embarrassée, parce qu'elle a suggéré aux élèves de constituer eux-mêmes les équipes. Elle trouverait pertinent qu'au sein des équipes il y ait une mixité confessionnelle, comme une mixité fille-garçon, mais elle est consciente qu'elle ne peut pas signifier à certains élèves qu'il serait bien qu'ils ne se regroupent pas dans la même équipe, parce qu'ils sont tous les trois de confession juive. Elle est ici tiraillée entre le respect de son obligation de neutralité, qui lui interdit d'assigner ses élèves à une religion (en l'occurrence réelle et non pas seulement supposée, puisqu'elle est exprimée par eux), et une attente pédagogique en terme de pluralité et d'égalité. Elle finira par laisser ses élèves libres de composer les équipes comme ils le souhaitent.

Au cours d'une séance, deux à trois équipes présentent successivement un défi aux autres équipes de la classe. À la fin de chaque séance, les équipes qui ont remporté des pièces les collent sur l'Arbre de la classe. Un temps de préparation préalable, inclu dans l'horaire de la séance ou précédant celle-ci, doit être prévu pour que les équipes préparent la présentation du défi : ils lisent la carte et, selon le type défi qu'ils soumettent au reste de la classe, doivent rédiger des définitions, réfléchir à une liste de mots qui permettraient de faire deviner un autre mot, lire le texte de la carte, et soumettre les questions « vrai-faux » à la classe.

c. Les thématiques et les méthodes

Entre novembre 2014 et juin 2015, Geneviève a consacré onze séances d'une heure à l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis*. Seule la séance qui a suivi les attentats de janvier 2015 à Paris a donné lieu à la suspension partielle de l'utilisation du jeu. Geneviève choisit les thématiques en fonction de l'actualité, des directives institutionnelles, selon les objectifs principaux qu'elle associe à cet enseignement, ou encore selon les programmes scolaires, pour prolonger ou approfondir certains points précis de ceux-ci. Les thématiques abordées au cours des onze séances sont les suivantes : séance 1 et 2⁴³² sur la carte « Laïcité » ; séance 3 sur les cartes « israélien » et « musulman » ; séance 4 :

⁴³¹ Observations du 7 novembre 2014, classe de Geneviève, CM1-CM2.

⁴³² Nous n'avons pas pu assister à cette deuxième séance.

suspension partielle de l'utilisation du jeu et invention d'un dispositif pédagogique par Geneviève pour aborder les attentats de janvier 2015 ; séance 5 sur la carte « Abraham » et l'analyse d'une œuvre illustrant le sacrifice du fils d'Abraham, envoyée aux écoles par la conseillère pédagogique d'arts visuels de l'académie de Paris ; séance 6 sur les cartes « les calendriers juif, chrétien et musulman » et « les calendriers solaire, lunaire, et luni-solaire » ; séance 7 sur les cartes « baptême » et « bar-mitsva » ; séance 8 sur la carte « Pessah » ; séance 9 sur la carte « Pâques » ; séance 10 et 11 sur des cartes Stéréotypes⁴³³.

Nous ne présenterons pas les analyses exhaustives de chaque séance, mais nous exposerons pour quelques séances, une synthèse des objectifs visés par Geneviève et des contenus de connaissances mobilisés *via* les cartes du jeu, à partir de sa culture personnelle ou des recherches qu'elle a menées sur les thèmes abordés. Nous mettrons aussi en évidence les connaissances et méconnaissances des élèves, préalables à la séance et acquises durant celles-ci. Nous soulignerons également les inconvénients et les avantages du positionnement de Geneviève durant le déroulement des séances.

4. Séance 1 : la laïcité⁴³⁴

Geneviève choisit de consacrer cette première séance d'enseignement des faits religieux, par l'utilisation de *L'Arbre à défis*, à la laïcité. Elle inscrit cette séance dans le cadre du programme d'instruction civique et morale : elle le signale à ses élèves, en insistant sur les raisons du choix de cette première thématique : « pour apprendre à vivre en groupe ». Geneviève introduit la séance en expliquant à ses élèves : « nous allons travailler sur différents thèmes, notamment sur les faits religieux, ce qui ne veut pas dire qu'on va faire un cours de religion. Nous allons travailler sur les trois religions monothéistes. Qu'est-ce que cela signifie ? ». Plusieurs élèves répondent en chœur : « Ce sont les religions qui ont un seul roi ». Geneviève leur apprend qu'il s'agit des religions « qui ont un seul dieu » et ajoute : « nous allons essayer de comprendre ce qu'est la laïcité ». Un élève demande alors : « c'est quoi la laïcité ? ».

⁴³³ Nous n'abordons pas ces deux séances qui ont contribué à démontrer les limites épistémologiques et didactiques de ce type de défi.

⁴³⁴ Observations du 7 novembre 2014, classe de Geneviève, CM1-CM2.

Relevons plusieurs éléments dans ce premier échange, préalable à l'utilisation du jeu : Geneviève associe explicitement l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité ; elle est soucieuse d'indiquer à ses élèves qu'enseigner les faits religieux ne consiste pas en un enseignement religieux ou une éducation à la foi. Néanmoins, Geneviève reste laconique : elle n'explique pas le sens de l'expression « faits religieux », ni la distinction, pourtant fondamentale dans la cadre d'un enseignement laïque des faits religieux, de la différence entre les croyances, les opinions et les savoirs. Soulignons que les élèves qui répondent à la première question de Geneviève ne connaissent pas le sens du mot « monothéiste », et que seul un élève a exprimé à voix haute sa méconnaissance de la laïcité.

Geneviève donne ensuite quelques minutes de réflexion à chaque équipe pour répondre à la question « Qu'est-ce qu'une école laïque, selon vous ? »⁴³⁵ avant de leur lire la carte vrai-faux « Laïcité » et la série de questions inscrite sur la carte. Ce faisant, elle souhaite d'abord accéder aux connaissances ou aux intuitions de ses élèves, avant de leur transmettre des connaissances. Plusieurs équipes demandent à Geneviève comment s'écrit le mot laïque avant de lui soumettre une définition. Cette requête, qui intervient à plusieurs reprises de la part de différents élèves, témoigne à la fois de la méconnaissance de l'adjectif laïque et d'un intérêt pour le sujet. Geneviève avait inscrit les mots « laïcité » et « laïque » au tableau en début de séance. Puis, elle les a effacés, pour écrire les réponses des équipes. Au cours de la séance, les élèves lui demanderont à plusieurs reprises l'orthographe du mot « laïque », qu'elle a effacé, sans que celle-ci décide, pourtant, de l'écrire à nouveau. Elle précisera en cours de séance « qu'il existe deux orthographes du mot “ laïque ” » et que « certaines personnes l'écrivent avec un “ c ” au masculin ». ⁴³⁶.

Les élèves sont intéressés : au sein de chaque équipe, les discussions sont riches et animées. Après cinq minutes de discussions, Geneviève demande à un élève de chaque équipe

⁴³⁵ *Ibid.* Relevons que cette question, formulée par Geneviève pour introduire la première séance d'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis*, n'est pas extraite de l'outil. Il semble qu'elle souhaite ici interroger ses élèves sur leurs représentations de la laïcité en général *via* le prisme de la laïcité scolaire en particulier. Ce choix s'explique probablement par le souci de Geneviève d'inscrire la question de la laïcité dans l'univers quotidien de ses élèves.

⁴³⁶ Remarquons quand même que l'on pourrait interpréter cette requête, bien que légitime et pertinente, des élèves, comme une astuce pour tenter de déduire de l'orthographe du mot sa signification, ce qui serait d'ailleurs une démarche intéressante. La question des différentes orthographes et des significations de leurs usages mériterait donc d'être traitée en tant que telle dans l'accompagnement pédagogique de *L'Arbre à défis*, d'autant plus que Geneviève évoquera également l'usage du mot « laïc » en opposition au « clergé » au Moyen Âge.

d'exposer la définition proposée par son équipe pour caractériser une école laïque. Un élève demande alors : « Mais il y a combien de religions ? ». Geneviève, semblant trouver la question quelque peu hors sujet, répond brièvement : « Il y a beaucoup de religions, mais il y a trois religions monothéistes. Aujourd'hui, on ne parle pas du nombre de religions, mais de la laïcité, et là, précisément, de ce qu'est une école laïque. ». Geneviève demande ensuite à un élève de chaque équipe de donner leur réponse.

Équipe 1 : « Une école laïque est une école avec toutes sortes de religions. » Une élève de l'équipe ajoute alors que « c'est une école avec toutes sortes de religions monothéistes. » Geneviève lui demande : « pourquoi tu veux ajouter monothéiste ? Un hindouiste ne peut pas venir à l'école laïque ? » Plusieurs élèves répondent que si. ; Équipe 2 : « C'est une école où on ne juge pas les gens sur la religion. » ; Équipe 3 : « Une école où l'on n'enseigne aucune religion. » ; Équipe 4 : « Une école laïque est une école sans religion pratiquée. » ; La cinquième équipe signale avoir noté la même réponse que la première équipe.

Geneviève note toutes ces réponses, qu'elle juge pertinentes, au tableau, et demande aux élèves s'ils souhaitent ajouter d'autres éléments. Quatre élèves prennent successivement la parole. Paul⁴³⁷ ajoute que « c'est une école classique et ancienne, une école publique ». Arthur indique quant à lui que « dans une école laïque, peu importe ta religion, tu peux apprendre ». Esther estime que « dans une école laïque, on n'a pas des propos sur les autres religions », tandis que Victoire affirme que c'est « une école où on apprend la vérité ».

Ces propos préliminaires attestent que les élèves ont déjà entendu parler de la laïcité, et témoignent majoritairement d'une appréhension juste et libérale de celle-ci. L'élève qui établit un lien entre l'école publique et l'école laïque semble déjà connaître l'histoire de la laïcité scolaire. Néanmoins, les propos d'Esther et de Victoire témoignent de représentations restrictives de la laïcité scolaire. Les propos d'Esther font écho à ceux de certains professeurs des écoles qui se représentent la laïcité scolaire comme signifiant que la religion n'a pas sa place à l'école, ni dans l'expression des convictions des élèves ou des personnels enseignants, ni comme objets de savoirs scolaires. Nous avons souligné que pour certains professeurs, il semble que cette représentation de la laïcité est liée soit à une idéologie d'ordre antireligieuse ou anticléricale, tandis que pour d'autres cette représentation est le fruit de mésinterprétations

⁴³⁷ Geneviève nous dira par la suite qu'il est, selon elle, « particulièrement brillant ».

de la loi du 15 mars 2004 – ces deux explications n'étant pas exclusives l'une de l'autre. Peut-être Esther pense-t-elle que la laïcité scolaire signifie que les religions doivent rester un objet d'expression et de discussion dans l'espace privé ? Mais une autre interprétation est possible. En effet, la formule « sur les autres religions » pourrait également laisser penser qu'elle se représente la laïcité comme une conviction (confondue ici avec une religion) parmi d'autres ? Les propos de Victoire attestent également d'une confusion au sujet de la laïcité scolaire, mais d'un autre ordre. Elle semble se représenter la laïcité de l'école en lien avec la nature des enseignements qui y sont dispensés : en effet, elle évoque l'école laïque comme une institution qui transmettrait des savoirs d'ordre scientifique, qui contrairement aux croyances relèveraient du régime de la vérité. Geneviève ne réagit qu'à cette dernière affirmation : « Je ne comprends pas bien ton propos. Tu veux dire, une école où l'on enseigne de façon neutre, où l'on ne prend pas parti, n'est-ce pas ? ». Elle signale : « à partir de ce que vous avez dit, je vais compléter pour que vous en sachiez un peu plus, en vous lisant la carte "Laïcité" ».

Geneviève lit alors à la classe le texte de la carte en y intégrant d'autres éléments, que nous signalons par de l'italique :

« Paul pense que l'école laïque existe depuis le XVI^e siècle. Or hier la conférencière, au musée Carnavalet nous a bien dit qu'au XVIII^e siècle, il n'y avait pas d'école publique (...). C'est au XIX^e que Jules Ferry a créé l'enseignement pour tous, public et laïque. On le verra quand on étudiera le Moyen Âge, avant, souvent, l'enseignement était donné par des personnels religieux, par des curés, des bonnes sœurs. Le mot "laïcité" n'apparaît en France que dans les années 1870. Il n'existait avant que sous la forme d'adjectif masculin : un laïc. Et un laïc, c'était opposé à un homme religieux, c'est à dire les moines, les prêtres. Donc le mot "laïc" vient d'un mot grec qui signifie peuple, un laïc c'est une personne croyante qui n'est pas membre du clergé. Aujourd'hui, le mot laïcité signifie que les affaires de l'État - l'État c'est la politique - et les affaires des religions sont séparées en France. Ce n'est pas dans tous les pays comme ça. Chaque citoyen est libre de croire ou non en Dieu. Chaque citoyen, s'il est croyant, peut pratiquer librement sa religion dans la mesure où il respecte les droits des autres citoyens, c'est cela le cours d'instruction civique. C'est cela que vous devez retenir, chacun a le droit d'avoir une religion ou de ne pas en avoir. Et chacun a le droit d'exercer sa religion sans que cela nuise aux autres. »

Soulignons que Geneviève a ici sélectionné et lu seulement certains passages de la carte « Laïcité », auxquels elle mêle des éléments issus de sa culture personnelle. Nous voyons ici qu'elle souhaite mettre en œuvre un enseignement interdisciplinaire des faits religieux en histoire des arts, puisqu'elle fait référence à une récente sortie scolaire au musée Carnavalet, à Paris, ainsi qu'au programme d'histoire du cycle 3 en évoquant la création de l'école publique

par Jules Ferry. Elle souhaite également développer les compétences des élèves en français en faisant référence à l'adjectif « laïc », mais comme nous l'avons déjà mentionné, elle n'a pas écrit ce mot au tableau. Ce faisant, son objectif implicite d'apprendre aux élèves l'histoire de la distinction entre les termes « laïc » et « laïque » n'est que partiellement investi. Son propos demeure confus, dans la mesure où elle opère un passage abrupt de l'histoire du Moyen Âge, avec la distinction entre le clergé et les laïcs, à l'appréhension contemporaine du principe de laïcité.

Nous percevons bien ici que Geneviève bricole cet enseignement. Elle aborde de nombreux objectifs et contenus, et utilise une des cartes du jeu comme une ressource parmi d'autres. Geneviève ne semble pas avoir sérié en amont les contenus de connaissances qu'elle souhaitait transmettre à ses élèves lors de cette séance. Si les éléments de connaissance qu'elle mobilise sont adaptés à l'âge de ses élèves, la conduite de la séance atteste d'une profusion de contenus, d'un manque de hiérarchisation de ceux-ci et d'une sinuosité pédagogique qui risquent de nuire à ses objectifs didactiques. C'est à partir d'observations de séances de ce type qu'il est apparu utile, par la suite, de développer un guide pédagogique qui propose des séances « clés en main ». Néanmoins, Geneviève use ici de sa liberté pédagogique, tant dans les finalités que dans la (non) hiérarchisation des contenus qu'elle associe à l'enseignement des faits religieux que dans la manière dont elle mobilise l'outil *L'Arbre à défis*⁴³⁸.

Lors de cette séance, Geneviève n'a pas lu le dernier paragraphe de la carte, qui est consacré à la loi du 15 mars 2004. Nous ne savons pas s'il s'agit d'un choix conscient et volontaire, mais elle a préféré insister sur le point qui lui apparaît le plus important que ses élèves retiennent, puisqu'elle insiste sur le fait que « chaque religion, comme chaque personne, croyante ou non, est égale devant la loi, retenez ça. ». Soulignons le souci de Geneviève d'insister prioritairement sur la liberté de conscience et systématiquement sur la liberté de croire ou de ne pas croire. Cette approche primordialement libérale de la laïcité permet d'éclairer le

⁴³⁸ Ainsi, elle lit partiellement le texte de la carte, alors que cette activité revient, selon les règles du jeu, à une équipe d'élèves en charge d'un défi. Qui plus est, elle n'a pas prévu de poser à ses élèves les questions « vrai-faux » qui figurent au bas de la carte. Elle leur conseille à plusieurs reprises « de bien écouter », car elle a prévu de les interroger à la séance suivante sur cette carte. Ce choix témoigne aussi d'un écart pris avec le déroulé-type proposé dans trois ressources qui accompagnent le jeu : la fiche « organisation globale », la fiche « règle du jeu » et les « fiches de préparation de séance » proposées dans le « Guide du maître ». v. ENQUÊTE, première version de *L'Arbre à défis*, 2013-2014.

passage sous silence, lors de cette séance, de la loi du 15 mars 2004, qui lui apparaît peut-être comme une application restrictive de la laïcité dans le champ scolaire.

Geneviève poursuit la séance par la lecture de treize des quinze articles de *La Charte de la laïcité à l'École*. Nous signalons en italique les ajouts personnels de Geneviève pour certains de ces articles :

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances⁴³⁹. *Elle respecte toutes les croyances, donc on a le droit d'être bouddhiste, hindou, d'avoir sa propre religion, mais par contre, il ne faut pas embêter les autres avec.* La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État⁴⁴⁰. *Vous vous souvenez, enfin on va revoir ça en histoire : Louis XIV ne voulait pas des protestants, il refusait qu'ils pratiquent leur religion, tandis qu'Henri IV avait été un meilleur roi, il avait accepté, il tolérait les protestants. Mais maintenant on est arrivés à la laïcité.* La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public⁴⁴¹. La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général⁴⁴². La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes⁴⁴³. La laïcité de l'école offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix⁴⁴⁴. *Elle les protège de tout prosélytisme, ça veut dire que moi si j'étais juive, par exemple, je n'aurais pas le droit de vous encourager à devenir juif, la même chose si j'étais musulmane. En tant que représentante de l'État, puisque je suis fonctionnaire, je dois rester neutre par rapport à la religion. Donc en tant que fonctionnaire de l'État, je peux vous transmettre des connaissances. Mais je ne peux pas vous pousser à devenir de la même religion que moi, si j'en ai une. La laïcité, c'est la possibilité d'être libre dans ses choix de vie, dans ses choix de croyance.* La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée⁴⁴⁵. *C'est pour ça qu'on va faire ce défi, tout le monde a le droit de partager les mêmes savoirs, indépendamment des croyances de chacun.* La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École, comme du respect des valeurs républicaines, et du pluralisme des convictions⁴⁴⁶. La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du

⁴³⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Article 1 de la Charte de la laïcité à l'École*, septembre 2013.

⁴⁴⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Article 2 de la Charte de la laïcité à l'École*, septembre 2013.

⁴⁴¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Article 3 de la Charte de la laïcité à l'École*, septembre 2013.

⁴⁴² *Ibid.*, Article 4.

⁴⁴³ *Ibid.*, Article 5

⁴⁴⁴ *Ibid.*, Article 6.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, Article 7.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, Article 8.

respect et de la compréhension de l'autre⁴⁴⁷. *Donc la laïcité à l'école c'est très positif. La laïcité implique le rejet de toutes les violences, de toutes les discriminations.* »

Geneviève termine la lecture de *La Charte de la laïcité à l'École* sur la lecture de l'article 12 de la Charte:

« Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est *a priori* exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme. »⁴⁴⁸

Geneviève ne lit pas les articles 10⁴⁴⁹, 11⁴⁵⁰, 13⁴⁵¹, 14⁴⁵² et 15⁴⁵³ de la Charte. Ce choix atteste à nouveau du bricolage pédagogique qu'elle opère : comme pour *L'Arbre à défis*, elle opère un tri parmi des articles de la *Charte de la laïcité à l'école* qu'elle choisit de mentionner ou non. La mobilisation de celle-ci atteste du fait que Geneviève connaît les recommandations institutionnelles, qui en font un support pédagogique privilégié pour aborder la laïcité en classe, comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce devoir.⁴⁵⁴ Les ajouts de Geneviève au cours de l'énumération des articles témoignent à nouveau de son souci de mettre en œuvre un enseignement des faits religieux conçu comme une composante de l'éducation à la laïcité, et de nature interdisciplinaire. Elle cherche à montrer à ses élèves les liens entre cette activité autour de la laïcité et le programme d'histoire du cycle 3. S'il faut relever le jugement de valeur opéré par Geneviève lorsqu'elle évoque le « meilleur roi » Henri IV, qui pourrait être assimilé à un manquement à son obligation de neutralité, il faut également identifier un objectif implicite pertinent associé par Geneviève à cette référence :

⁴⁴⁷ *Ibid.*, Article 9.

⁴⁴⁸ *Ibid.*, Article 12.

⁴⁴⁹ « Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves. »

⁴⁵⁰ « Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions. »

⁴⁵¹ « Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'école de la République. »

⁴⁵² « Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. »

⁴⁵³ « Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement. »

⁴⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel du 12 septembre 2013 : Charte de la laïcité à l'École, apprentissage et actions éducatives.*

montrer à ses élèves qu'il existe une différence entre les notions de tolérance et de laïcité. Dans son entreprise de simplification, Geneviève fait de la laïcité l'aboutissement du processus long et complexe d'affirmation politique de la tolérance religieuse.

Une autre remarque de Geneviève pourrait être considérée comme une forme d'entorse à son obligation de neutralité. Lorsqu'elle souhaite définir le terme prosélytisme, employé dans l'article 6 de la Charte, elle a recours à un procédé problématique, puisqu'elle s'identifie à un élève imaginaire, juif puis musulman, pour illustrer ce terme complexe. Si on peut aisément comprendre cette simplification pédagogique, il faut néanmoins souligner que ce faisant, elle opère une confusion. En effet, tandis que l'article 6 fait référence à l'interdiction de tout prosélytisme entre les élèves, en ayant recouru à l'identification à un élève imaginaire « ça veut dire que moi si j'étais juive, par exemple, je n'aurais pas le droit de vous encourager à devenir juif, la même chose si j'étais musulmane », elle confond cette interdiction avec l'obligation de neutralité des personnels de l'éducation nationale (et des fonctionnaires plus largement) qui figure dans l'article 11 de la *Charte* et, qu'elle ne mentionne pas. On observe bien là l'exercice d'équilibriste que constitue l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité avec de jeunes élèves : l'usage de simplifications et d'analogies est nécessaire, mais il est aussi source d'imprécision voire de confusion. Cette difficulté est consubstantielle aux multiples enjeux, à la fois épistémologiques, didactiques et déontologiques, que recouvre l'enseignement des faits religieux. Elle semble renforcée ici par l'usage magistral que Geneviève fait de la *Charte de la laïcité à l'École*. Mais cette approche pédagogique s'explique aussi par la double vocation de ce texte, qui se veut à la fois normatif et pédagogique. Les professeurs des écoles parviennent difficilement à décliner pédagogiquement cette double vocation⁴⁵⁵ : comment mettre en évidence que ce texte

⁴⁵⁵ Laurence Loeffel, « À quoi va servir la *Charte de la laïcité* ? », in *Rue des écoles*, France culture, 11 septembre 2013, URL : <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/quoi-va-servir-la-charte-de-la-laicite> [page consultée le 27 décembre 2017] : « La laïcité est un principe vivant, elle a toujours fait l'objet dans [...] les écoles, de débats, de discussions, il y a eu des difficultés, des cas particuliers, des situations de classes qu'il fallait résoudre, c'est cela la vitalité de la laïcité. [...] C'est justement cette vitalité de la laïcité qui suscite des discussions, c'est un principe démocratique [...] et puis d'un autre côté il y a une construction idéologique, une récupération tous azimuts et je pense que l'école est au cœur de tout cela et malheureusement les membres de la communauté éducative ne sont pas toujours en mesure de faire la part des choses. Et de ce point de vue, le rôle de cette charte est à mon sens modeste, mais essentiel : cette charte a avant tout une visée pédagogique. Elle est le point d'appui pour mener des actions de pédagogie, de formation, auprès des enseignants et auprès des élèves, pour faire la part des choses justement. »

constitue tout à la fois un rappel du cadre réglementaire de la laïcité scolaire, mais aussi un support pour réfléchir au caractère dynamique du principe de laïcité ?

6. Séance 4⁴⁵⁶ : les attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015 (à Paris)

a. Avant que la séance ne débute

Cette séance a lieu le 12 janvier, quelques jours après les attentats de janvier 2015. Notons que l'école où enseigne Geneviève se situe à proximité des locaux de l'hebdomadaire *Charlie Hebdo*. Elle a inventé un dispositif pédagogique spécifique à cette séance, pour aborder indirectement les récents attentats, qu'elle complètera par l'utilisation d'une des cartes « vrai-faux » de *L'Arbre à défis* (la carte « Mohammed »). Lorsque nous pénétrons dans la classe, Geneviève est seule, les élèves sont encore dans la cour de récréation. Nous échangeons très brièvement, Geneviève ne me parle pas des attentats mais me dit d'un ton agacé et catégorique : « L'enseignement des faits religieux n'apparaît pas au *Bulletin Officiel* alors même qu'on a eu une formation. Moi je le fais en instruction civique et morale. » Nous n'avons pas le temps de lui demander de préciser son propos. Nous imaginons qu'elle fait référence à l'animation pédagogique proposée par le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Paris où nous nous sommes rencontrées en novembre 2013. Sa remarque m'étonne, parce que les offres de formation continue ne sont pas inscrites dans les Bulletins officiels de l'Éducation nationale mais dans le Plan national de formation (PNF). Il nous semble que ce propos de Geneviève est sa manière de dénoncer, dans ce contexte très particulier, ce qui lui apparaît comme une carence, une incohérence de l'institution scolaire dans la gestion de la politique publique d'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire. Ce propos liminaire de Geneviève pourrait être résumé ainsi : l'Éducation nationale doit bien savoir que l'enseignement des faits religieux est important, puisqu'il existe une offre de formation continue, mais en même temps, elle ne le prend pas à « bras le corps » puisque l'enseignement des faits religieux n'apparaît pas explicitement dans les programmes qui paraissent au *Bulletin Officiel*.

⁴⁵⁶ Observations du 12 janvier 2015, classe de Geneviève, CM1-CM2.

Il nous semble signifiant que Geneviève, trois jours seulement après le dernier attentat de la semaine meurtrière passée, ne m'en parle pas explicitement⁴⁵⁷. Soulignons qu'elle expliquera à ses élèves en début de séance : « Alors on ne va pas parler encore des événements, on va travailler surtout pour voir qu'il y a des choses qu'il ne faut pas confondre. » Nous pouvons aisément imaginer que Geneviève a dû consacrer déjà beaucoup de temps de discussion au sujet de ces attaques meurtrières, dans les jours qui ont précédé cette séance.

b. Le dispositif mis en œuvre pour aborder indirectement les attentats de janvier 2015

Une fois les élèves installés, Geneviève explique :

« Vous voyez que j'ai écrit " un nuage de mots " au tableau. À partir de ces mots vous allez essayer de faire un simple classement, après on ira un petit peu plus loin. Je vous distribue des feuilles. Vous tracez trois colonnes qui correspondent aux trois religions, juive, chrétienne et musulmane. Vous réfléchissez en équipe et vous y inscrivez les mots qui vont dans chaque colonne. Il y a plusieurs classements possibles. »

Relevons plusieurs éléments ici. Geneviève considère que l'activité qu'elle met en place s'inscrit dans la mise en œuvre de *L'Arbre à défis*, alors que c'est elle qui invente ce dispositif. Elle considère que cette activité est une déclinaison de *L'Arbre à défis*, pour trois raisons. D'abord parce qu'elle maintient l'organisation de la classe en équipes (qui sont celles définies pour l'utilisation du jeu), ensuite parce qu'elle mobilisera une carte du jeu après cette première activité. Enfin, parce que Geneviève intitule l'horaire dédié à l'enseignement des faits religieux, « L'Arbre à défis », indépendamment du fait qu'elle n'en suive pas les principes pédagogiques (notamment la prise en charge de la préparation et de la présentation des défis par les élèves) ni les règles de chaque type de défi. Remarquons ici que lors de cette séance spécifique, comme lors de la première séance consacrée à la laïcité, elle souhaite recueillir les intuitions de ses élèves sur les thèmes abordés. Or, si lorsqu'elle met en œuvre, lors de la première séance, *L'Arbre à défis*, elle se positionne lorsqu'elle utilise les cartes du jeu de manière magistrale, en prenant en charge la présentation des défis au lieu de la confier aux élèves, et annihile ce faisant la méthode heuristique de *L'Arbre à défis*, outil qui promeut l'investigation heuristique qui consiste à faire découvrir aux élèves ce qu'on souhaite leur

⁴⁵⁷ À la fin de cette séance Geneviève me signale avoir parlé « tous les jours des événements » depuis les attentats du 7 janvier 2015 et qu'elle sait « que cinq élèves de sa classe, seulement, ne sont pas allés à la manifestation du 11 janvier » 2015 à Paris.

enseigner, puisqu'elle le mobilise comme support à l'exposé magistral des connaissances qu'elle souhaite transmettre, tandis que lorsqu'elle invente un dispositif pédagogique dans le cadre des attentats de janvier 2015, elle décline, précisément, une pédagogie heuristique.

Voici les mots inscrits par Geneviève au tableau : « Arabe, Chrétien, Judaïsme, Christianisme, fondamentalisme (juif), Islamisme radical, Israélien, Juif, Intégrisme (catholique), Musulman, Européen, Africain, Islam. » Elle souligne que certains mots peuvent être inscrits dans plusieurs colonnes à la fois. Les discussions au sein des équipes sont animées, les élèves semblent intéressés par cet exercice. Geneviève décide d'aider les élèves en entourant les mots qui peuvent figurer dans les trois colonnes. Elle entoure les mots « Arabe », « Européen » et « Africain » mais elle omet d'entourer le mot « Israélien » qui pouvait lui aussi figurer dans les trois colonnes.

Nous comprenons bien l'objectif poursuivi par Geneviève par l'invention de ce dispositif : montrer aux élèves que c'est par l'exercice de sa liberté de conscience qu'une personne s'affilie à telle ou telle religion, indépendamment de sa couleur de peau, de ses origines géographiques et culturelles, de son appartenance ethnique ou de sa nationalité, et entrer en contradiction avec les objectifs affichés lors de l'entretien approfondi. Néanmoins, la classification proposée par Geneviève est questionnable à plusieurs titres. D'abord, si on peut comprendre le fait qu'elle se concentre sur les trois religions monothéistes qui sont les plus représentées en France et par là même le plus au cœur de la discussion publique, elle aurait pu élargir à d'autres religions comme l'hindouisme ou encore le bouddhisme, d'autant plus qu'elle nous avait signalé, lors de l'entretien approfondi, que chaque année, elle a dans sa classe des élèves qui grandissent dans ces univers religieux et culturels. Ensuite, l'absence de catégories permettant de mettre en évidence que des personnes sont « sans religion », athées ou agnostiques, est également problématique et en contradiction avec le souci de Geneviève d'enseigner à ses élèves que la laïcité en France garantit la liberté de croire comme la liberté de ne pas croire (ou de changer de conviction). Elle avait pourtant systématiquement insisté sur ce point lors des deux premières séances. Enfin, le choix de faire apparaître des types anthropologiques est risqué, car il s'agit d'un sujet éminemment sensible et complexe, dans les savoirs savants sur ces sujets comme dans la société. En effet les recherches scientifiques sur l'existence de caractéristiques biologiques propres à différents groupes humains tendent plutôt à démontrer qu'il est difficile voire impossible d'identifier des différences qui relèveraient d'un ordre purement biologique et des différences qui relèveraient d'un ordre

purement culturel et social. Le risque, ici, est d'induire chez les élèves l'existence d'une telle distinction des ordres, biologique et culturel, dans les caractéristiques physiologiques visibles qui différencient des êtres humains. Il serait dommageable que les élèves pensent qu'il existe des groupes humains intrinsèquement différents et dès lors catégorisable, car ce type de perceptions peut provoquer l'effet inverse de celui recherché par Geneviève. En effet, l'idée de l'existence de types anthropologiques peut être la source d'une appréhension « racialisante » des sociétés humaines.⁴⁵⁸

On peut cependant comprendre la démarche de Geneviève qui, partant de l'appréhension encore candide que ses jeunes élèves ont des différences tant physiologiques (couleurs de peau, forme des yeux, etc.) que culturelles et sociales (langues parlées, religions, façon de se vêtir, etc.) entre les êtres humains, souhaite, par cette activité, contribuer à déconstruire les confusions déjà existantes, dont elle redoute que les réactions aux attentats de janvier 2015 les renforcent : « En histoire, j'ai eu du mal à faire admettre à une élève qu'il y avait des foyers chrétiens en Arabie. Elle me disait, ce sont des Arabes donc ils sont tous musulmans. » La question ici est de savoir comment le professeur des écoles peut entreprendre une simplification de sujets complexes (pour adapter ses objectifs et les contenus déclinés pour les atteindre, à l'âge de ses élèves) sans que cette simplification ne risque de provoquer le résultat inverse de l'effet escompté, comme l'émergence ou la cristallisation de préjugés ou de catégorisation réductrices du monde. Le dispositif inventé par Geneviève illustre, dans le même temps, les risques épistémologiques et didactiques de cette approche différentialiste et sa pertinence, puisque, même si cela peut sembler paradoxal, elle le fait pour contribuer à une éducation à l'universalisme républicain. En effet, c'est à partir d'une approche différentialiste qui existe réellement chez ses élèves que Geneviève bricole ce dispositif. Ses élèves perçoivent qu'ils ont des couleurs de peau différentes, des origines géographiques et culturelles diverses, ainsi que des convictions plurielles. En reconnaissant ces différences, elle souhaite leur montrer, que l'identité d'un individu est le fruit de combinaisons multiples et que ces différences ne devraient pas, selon l'idéal républicain, constituer un facteur de division ou de discrimination dans la société française.

⁴⁵⁸ P.-A. Taguieff, *La Force du préjugé*, Paris, éd. La Découverte, 1988, p. 380 : « Que l'on se dise "raciste" (rare) ou "antiraciste" (courant), on légitime le critère racial de différenciation entre les humains, on tend à le présenter comme le critère principal et déterminant de classification des individus. »

Il semble, néanmoins, que le recours à des savoirs intermédiaires élaborés par des spécialistes de ces sujets soit préférable à un double bricolage pédagogique épistémologique et didactique des professeurs des écoles sur deux sujets éminemment complexes : les faits religieux et les différences anthropologiques (d'ordre à la fois biologique et culturel). Mais ces derniers doivent, dès lors, non seulement accepter de s'engager dans une entreprise de vulgarisation, mais aussi dans la construction d'une programmation curriculaire sur ces sujets, pour contribuer à une simplification plus appropriée que celle, parfois, bricolée par le professeur des écoles, notamment en raison du manque d'outils pédagogiques adaptés.

Geneviève décide de demander aux équipes d'arrêter l'exercice parce qu'elle réalise que « ça n'est pas clair du tout pour eux. » Nous photographions les feuilles où chaque équipe a réalisé le classement demandé par Geneviève. En voici une :

Islam	Cristianisme	Judaïsme
Arabe	Africain	Arabe
Musulman	Européen	Européen
Islamisme radical	Intégrisme	Africain
Africain	Arabe	Fondamentalisme (juif)
Européen	Chrétien	Israélien
(Israélien)	Cristianisme	Juif
	(Israélien)	

Un élève d'une équipe dit à ses camarades : « Islamisme radical, je le mets dans la colonne islam, c'est logique. » Un de ses coéquipiers lui indique d'inscrire « Juif, dans la colonne judaïsme. » J'entends Younès dire à son équipe : « C'est quoi fondamentalisme ? Je suis juif mais, là, je ne sais pas ce que c'est. » Soulignons donc que les élèves semblent avoir compris la consigne de l'exercice, contrairement à ce que Geneviève affirme. En revanche, ils ne semblent pas avoir compris l'objectif de l'activité, que Geneviève n'a pas suffisamment explicité. Geneviève n'explique pas non plus aux élèves les raisons qui l'ont poussée à choisir des termes différents et propres à chacune des trois religions inscrites au tableau pour désigner leurs courants extrêmes : radicalisme, intégrisme et fondamentalisme. Nous ignorons également les raisons qui permettraient d'expliquer ce choix. D'abord parce que à aucun moment de la séance elle ne définira les termes « radical », « intégrisme » et

fondamentalisme ». Ensuite parce que tandis qu'elle met entre parenthèses à côté, d' « intégrisme » (catholique) et accolé à « fondamentalisme » (juif), elle n'écrit pas une expression équivalente pour l'islam puisqu'elle inscrit « islamisme radical ». Nous pouvons comprendre qu'elle n'ait pas choisi une formulation commune pour ces courants extrêmes – comme intégrisme juif, intégrisme chrétien (qui est tout de même plus large que catholique), et intégrisme islamique – qui nous aurait pourtant semblée plus pertinente d'un point de vue didactique, puisqu'elle aurait pu définir le terme intégrisme mais également, ce faisant, montrer qu'il existe des courants intégristes (ou fondamentalistes, ou radicaux) au sein de ces trois religions. Mais le choix de mettre entre parenthèses les mots « catholique » et « juif » demeure difficilement compréhensible pour les élèves.

Rappelons que Geneviève a préparé cette séance en faisant des recherches. Elle mentionne notamment Wikipédia. Or, sur Wikipédia, que trouve-t-on ?

Pour le terme « intégrisme » la définition proposée par le site est la suivante :

« L'intégrisme est un courant au sein de l'Église catholique romaine, particulièrement en France, dont l'appellation remonte au début du XX^e siècle, lors de la crise moderniste, lorsque le courant conservateur de cette Église oppose aux partisans d'une ouverture au monde moderne un catholicisme dit “ intégral ” qui défend le maintien des *vérités catholiques* traditionnelles telles qu'elles ont, selon eux, toujours été enseignées. Ces tenants de la “ Tradition », se désignant eux-mêmes comme des “ catholiques intégraux », seront appelés “ intégristes ” par le courant progressiste qui se verra, lui, désigné sous le vocable de “ moderniste ” dans des appellations qu'aucun des deux courants ne revendique ni n'assume. D'usage souvent polémique et péjoratif, le terme intégriste se réfère généralement à des courants traditionalistes qui affirment représenter l'orthodoxie catholique et la Tradition “ authentique ” dans un cadre sociologique qui, de la résistance générale à la société moderne, a glissé progressivement vers une résistance à la transformation interne de l'Église catholique. [...]. L'intégrisme se distingue du fondamentalisme. Celui-ci regroupe les courants réactionnaires – particulièrement protestants – qui se réfèrent à la littéralité des textes sacrés, même s'il partage avec l'intégrisme des processus comparables. Par analogie, le terme “ intégrisme ” peut désigner plus généralement toute attitude doctrinale de conservatisme intransigeant mais il demeure difficilement traduisible et n'a d'équivalent dans d'autres langues que par décalque du français. Le champ sémantique du vocable s'est ainsi étendu dans des usages impropres désormais répandus, toujours à connotation péjorative, comme ceux de l'“ intégrisme musulman ” – pour désigner le fondamentalisme musulman – ou encore d'“ intégrisme laïque ” »⁴⁵⁹.

⁴⁵⁹ Wikipédia, « définition du mot intégrisme », [page consultée le 29 décembre 2017].

Cet extrait permet de comprendre le choix opéré par Geneviève de signaler, par l'usage de la parenthèse, que le terme intégrisme fait référence à un courant spécifique au sein du catholicisme. Cette définition est aussi la première proposée sur le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) :

« RELIG. CATH. Courant d'opinion du début du XX^e siècle qui se répandit chez les catholiques adversaires du modernisme ; p. ext. et péj. attitude des Chrétiens attachés à la doctrine et à la tradition, par opposition à progressisme. »⁴⁶⁰

Soulignons que la définition proposée par Wikipédia est bien plus longue que l'extrait présenté, ici, et que Geneviève a peut-être lue dans son intégralité. Elle revient sur l'histoire du mot et du courant qu'il désigne. Pourtant, relevons que dans l'extrait choisi, on perçoit déjà la complexité du terme et de son histoire. Geneviève a dû opérer un tri dans cette ressource qu'elle a mobilisée, mais il semble qu'elle n'a pas entrepris le travail de transposition didactique qui lui aurait permis d'atteindre son objectif plus simplement : montrer qu'il existe des courants intransigeants et parfois violents au sein des différentes religions.

Pour le terme fondamentalisme, la définition proposée par Wikipédia est la suivante :

« Le fondamentalisme désigne une position religieuse qui soutient une interprétation stricte et littéraliste de textes sacrés, qui est surtout présente dans le protestantisme chrétien et dans l'islam. Il signifie également, dans un second sens, une adhésion rigide aux principes fondamentaux d'un domaine quelconque. Ainsi, le fondamentalisme se manifeste par un engagement envers des doctrines radicales et peu nuancées, généralement religieuses, mais aussi séculières ou même anti-religieuses. Par exemple, ce mot est aussi employé pour désigner une conception radicalement scientiste de l'existence ou un absolutisme dans les domaines philosophique, moral ou économique. Le fondamentalisme cherche à justifier une conception du monde répondant à un besoin de sécurité intellectuelle et existentielle, une reconnaissance identitaire ou à faire prévaloir un pouvoir politique, communautaire ou religieux. »⁴⁶¹

Pour l'expression « islamisme » la définition proposée par Wikipédia est :

« L'islamisme est un courant de pensée musulman, essentiellement politique, apparu au XX^e siècle. L'usage du terme depuis sa réapparition dans la langue française à la fin des années

⁴⁶⁰ Centre national de ressources textuelles et lexicales, « définition du mot intégrisme », URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/integrisme>, [page consultée le 29 décembre 2017].

⁴⁶¹ Wikipédia, « définition du mot fondamentalisme », URL : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fondamentalisme>, [page consultée le 29 décembre 2017].

1970 a beaucoup évolué. Il peut s'agir, par exemple, du « choix conscient de la doctrine musulmane comme guide pour l'action politique » – dans une acception que ne récuse pas certains islamistes –, ou encore, selon d'autres, d'une « idéologie manipulant l'islam en vue d'un projet politique : transformer le système politique et social d'un État en faisant de la charia, dont l'interprétation univoque est imposée à l'ensemble de la société, l'unique source du droit ». C'est ainsi un terme d'usage controversé. »⁴⁶²

Là encore, la définition proposée par Wikipédia est bien plus longue que l'extrait présenté ici, Geneviève l'a peut-être lue dans son intégralité. Elle revient sur l'histoire du mot et du courant qu'il désigne. Cet extrait, permet de comprendre le choix opéré par Geneviève de mobiliser l'expression « islamisme radical » mais en même temps, il est étonnant qu'elle n'en souligne pas le caractère controversé pourtant signalé par la source qu'elle consulte. La complexité du sujet constitue un obstacle au travail de transposition didactique que Geneviève souhaite entreprendre.

Pour l'expression « islamisme radical » la définition proposée par Wikipédia est :

« Islamisme radical peut faire référence à : - Djihadisme ; - Islamisme ; - Fondamentalisme islamique ; - Salafisme djihadiste ; - Terrorisme islamiste ; - Wahhabisme. »⁴⁶³

Soulignons que contrairement aux trois autres termes, cette expression ne fait pas l'objet d'une définition, mais renvoie l'internaute à une liste de mots témoignant de la polysémie et donc de l'équivocité de l'expression. Le choix de Geneviève de parler d'« islamisme radical », se comprend, dans ce contexte spécifique, d'autant que cette expression est régulièrement employée dans les médias grand public sans être définie et que son usage fait l'objet de discussions et polémiques dans le champ des savoirs savants. Néanmoins, il est étonnant qu'alors que Geneviève voudrait que ses élèves distinguent les personnes de religion musulmane des terroristes qui tuent au nom de leur interprétation de cette religion, elle ait implicitement désigné ces derniers par l'expression « islamisme radical » sans définir le terme islamisme, en le distinguant de l'islam, et sans définir le terme « radical »⁴⁶⁴.

⁴⁶² Wikipédia, « définition d'islamisme », URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Islamisme#.C2.AB_Islamisme_.C2.BB_et_.C2.AB_fondamentalisme_.C2.BB, [page consultée le 29 décembre 2017].

⁴⁶³ Wikipédia, « définition d'islamisme radical », URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Islamisme_radical, [page consultée le 29 décembre 2017].

⁴⁶⁴ Soulignons quand même, s'il fallait encore illustrer la complexité sémantique de ces sujets, que la définition du terme « islamisme » donnée par le Centre national de ressources textuelles et lexicales est : « Religion des musulmans. » - v. Centre national de ressources textuelles et lexicales, « définition

Geneviève aurait pu, à partir des éléments proposés par Wikipédia pour définir l'intégrisme et le fondamentalisme, préférer l'emploi de ce dernier terme, qui lui aurait permis de désigner plus largement l'existence d'un courant fondamentaliste au sein du christianisme et non pas d'évoquer uniquement « l'intégrisme catholique ». Globalement, le terme fondamentalisme, comme le terme intégrisme, a des acceptions plus large que celle renvoyant, d'une part, uniquement à un courant théologique chrétien à tendance conservatrice et d'origine protestante et d'autre part à un courant d'opinion spécifique au catholicisme. Il eût semblé pertinent que Geneviève choisisse d'utiliser un seul de ces deux termes, dans leurs acceptions larges, pour désigner un courant religieux conservateur qui peut parfois prendre la forme d'actions violentes. Si tous ces termes font l'objet de vives discussions au sein de la recherche universitaire sur ces sujets, rappelons qu'il s'agit ici d'aborder, dans un contexte spécifique, la question de la violence qui se fonde, entre autres, sur un rapport particulier au religieux. Il semble que Geneviève, en faisant ses recherches, face à la profusion des éléments et à la complexité de ces sujets, ait perdu de vue que ses deux objectifs principaux étaient à la fois d'aborder la violence en lien avec le religieux, et de prévenir ou de déconstruire de possibles confusions suite à des attentats terroristes perpétrés au nom de l'islam. Il eut été plus pertinent d'un point de vue didactique que Geneviève mette de côté les riches questionnements épistémologiques, dont ces termes et phénomènes font l'objet, pour se concentrer sur la simplification didactique : Geneviève aurait peut-être dû, arbitrairement, choisir de parler de « fondamentalismes juif, chrétien et musulman » ou encore d'« extrémismes juif, chrétien et musulman », en insistant sur le fait qu'il existe dans chaque religion des courants conservateurs, qui prennent parfois la formes d'actions violentes, comme des attentats terroristes. Employer un seul et même terme eut été plus adapté à ses objectifs et à l'âge des élèves. Cela lui aurait permis de définir le terme qu'elle aurait choisi pour qualifier ces courants. Nous percevons à nouveau les nombreux bricolages, à la fois épistémologique et didactique, opérés par Geneviève qui attestent du besoin des professeurs des écoles d'être formés sur les faits religieux et la laïcité et de disposer de savoirs intermédiaires qui opèrent, pour l'enseignant, la transposition didactique de questions socialement vives en savoirs scolaires, plus directement accessibles aux élèves.

du mot islamisme », URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/islamisme> [page consultée le 29 décembre 2017].

Geneviève demande aux équipes les mots qu'elles ont inscrits dans la colonne « Islam ». Rappelons que les mots que les élèves doivent classer sont « Arabe », « Chrétien », « Judaïsme », « Christianisme », « Fondamentalisme (juif) », « Islamisme radical », « Israélien », « Juif », « Intégrisme (catholique) », « Musulman », « Européen », « Africain », et « Islam. ». L'équipe 1 choisi de réunir les mots : « Israélien », « Islamisme radical », et « Musulman ». Geneviève leur demande alors : « Êtes-vous sûrs qu'on peut inscrire "Israélien" dans la colonne "Islam" ? » Tandis que les élèves de l'équipe confirment leur réponse, plusieurs élèves de la classe affirment que cette réponse n'est pas juste et un élève signale « qu' "Israélien", c'est que dans la colonne "Judaïsme". » Geneviève confirme cette dernière réponse, et ajoute « Tous les Israéliens ne sont pas juifs, mais ils ne sont pas musulmans ».

Nous attendons que le tour de réponses données par les équipes se termine. Geneviève ne revenant pas sur ce point, nous sortons de notre posture habituelle d'observatrice silencieuse, et intervenons pour signaler que la réponse de la première équipe, qui affirmait qu'il existe des personnes de nationalité israélienne qui sont de confession musulmane, est juste. Si Geneviève a bien entendu notre intervention, et inscrira finalement le mot « Israélien » dans les trois colonnes, dans celles intitulées respectivement « Islam » et « Christianisme », elle mettra le mot entre parenthèse. On rencontre ici ce qui semble être un paradoxe : tandis que Geneviève invente cet exercice pour apprendre à ses élèves à distinguer l'origine géographique et culturelle, la nationalité et la confession religieuse, et qu'elle cherche à leur montrer qu'en France, toutes les combinaisons sont possibles⁴⁶⁵, elle commet ici une maladresse dont nous voyons bien qu'elle est liée à un manque de connaissance élémentaire. Il est d'ailleurs d'autant plus étonnant qu'elle ignore l'existence de musulmans israéliens, alors que pour la deuxième séance d'utilisation de *L'Arbre à défis*, elle avait prévu de présenter elle-même le défi de « la bonne définition » du mot « Israélien », et que sur la carte, il est bien précisé qu'il existe des personnes de nationalité israélienne de confession juive, chrétienne et musulmane.

Un élève signale ensuite à Geneviève qu'elle peut inscrire le mot « Arabe » dans toutes les colonnes. Geneviève opère alors de nouvelles confusions puisqu'elle répond « Mais non.

⁴⁶⁵ Hormis la possibilité d'une double appartenance confessionnelle, ce qui me semble dommageable d'un point de vue épistémologique et didactique, mais qui peut, à la rigueur, être justifié par le souci de ne pas complexifier outre mesure un exercice déjà difficile pour de jeunes élèves.

Alors écoutez bien c'est important, les habitants de l'Arabie et du Maghreb sont des Arabes. » Nous pouvons nous étonner de cette réponse pour trois raisons. D'abord, puisqu'en raison de l'objectif qu'elle associait à cette séance, elle devrait être satisfaite de la proposition de cette élève, puisque le mot « Arabe » doit figurer dans les trois colonnes. En effet, il existe bien des personnes d'origine arabe qui sont de confession juive, chrétienne ou musulmane⁴⁶⁶. Signalons néanmoins que Geneviève prendra conscience de son erreur puisqu'à la fin de la séance, elle inscrira bien le mot « Arabe » dans les trois colonnes. Ensuite, parce que même si nous comprenons que Geneviève souhaite simplifier les connaissances qu'elle transmet, il aurait été pertinent qu'elle apprenne à ses élèves, qu'au Maghreb notamment, il existe des personnes qui ne sont ou ne se sentent pas arabes, mais par exemple berbères, tandis que d'autres personnes sont ou se sentent, à la fois d'origine berbère et arabe. Enfin, et c'est peut-être là le problème principal de cette séance, Geneviève n'a à aucun moment défini à (ou avec) ses élèves la ou les significations des trois catégories de mots qu'elle inscrit au tableau : il eût probablement été préférable, d'un point de vue pédagogique, qu'elle explique que certains mots renvoient à des origines géographiques et culturelles, d'autres à des nationalités et les derniers à des convictions, et qu'elle précise à quoi renvoyait chacune de ces catégories, telles qu'elle les mobilisait ici.⁴⁶⁷

⁴⁶⁶ On pourrait d'ailleurs élargir à d'autres confessions et convictions, notamment l'athéisme ou l'agnosticisme, pour apprendre aux élèves qu'il existe des personnes, d'origine arabe, qui ne croient en l'existence d'aucun dieu ou qui ne se prononcent pas à ce sujet.

⁴⁶⁷ Suite à cette observation, nous consacrerons deux séances « clés en main » du Guide pédagogique de *L'Arbre à défis* à ces sujets, pour expliquer précisément aux professeurs des écoles les objectifs de cet exercice, leur préciser ce qu'ils doivent attendre des élèves dans la présentation des cartes mobilisées, et enfin comment réaliser une synthèse des connaissances transmises, et quels sont les éléments qu'ils peuvent ajouter. Dans le Guide pédagogique, les objectifs sont alors ainsi présentés : « Comprendre la différence entre origine géographique/culturelle, nationalité, et conviction ; Comprendre que, derrière une commune appartenance au genre humain, chaque personne est porteuse de plusieurs identités qui peuvent se combiner ; Montrer que le cadre légal de la laïcité distingue la nationalité et la religion pour garantir l'égalité des citoyens. > NOTA BENE : Il n'est pas nécessaire de faire déclarer aux élèves leur identité confessionnelle pour atteindre ces objectifs. » Nous incitons les professeurs des écoles à donner aux élèves des outils pour distinguer les catégories, ainsi définies : « > Origine géographique/culturelle (Africain, Arabe, Asiatique, Européen) : 1/ Je suis né ou j'ai vécu dans une région du monde. 2/ Mes parents ou mes grands-parents sont nés ou ont vécu dans cette région. 3/ Je parle une ou des langues de cette région. 4/ Je connais la culture de cette région ; > Nationalité (Français, Marocain, Indonésien, Israélien) : J'ai les papiers d'identité d'un pays, qui me protège et me donne des droits, ainsi que des devoirs. Avoir une nationalité est un droit ; > Conviction : La conviction est individuelle et n'est pas imposée par la naissance d'une personne. Cette conviction peut être religieuse (chrétien, juif, musulman, bouddhiste) ou non religieuse (athée, agnostique). »

Geneviève, en ne définissant pas les catégories qu'elle mobilise, nourrit involontairement une approche « racialisante » de la catégorie des origines géographiques et culturelles. Au lieu de déconstruire les associations stéréotypées de type « un Français est nécessairement une personne blanche, d'origine européenne et de confession chrétienne », elle risque de nourrir ce stéréotype, voire de le transmettre à des élèves qui n'avaient pas cette lecture du monde. Cette remarque atteste, d'une part, de la pertinence d'une activité qui permet au professeur des écoles de transmettre des connaissances sur la complexité et la pluralité des combinaisons des éléments qui contribuent à définir l'identité d'une personne, mais elle témoigne, d'autre part, du risque que représente cet exercice, s'il n'est pas correctement mis en œuvre.

Le dispositif inventé par Geneviève n'est valable que dans la mesure où il s'agit d'apprendre aux élèves qu'en France, toutes les combinaisons sont possibles, ce qui constituait, au départ, l'objectif primordial de Geneviève. Or, il apparaît qu'elle a, en cours de séance, perdu de vue cet objectif initial, et que dès lors, ce dispositif pose problème à trois titres. D'une part, parce qu'elle ne parvient pas à déconstruire les représentations stéréotypées exprimées par certains élèves comme « Tous les Arabes sont musulmans » ; « Tous les Européens sont chrétiens » ; ou encore « Tous les Israéliens sont juifs ». D'autre part, parce qu'elle prend le risque, inconsciemment, de renforcer certains de ces stéréotypes, comme nous l'avons vu avec la mise entre parenthèse du mot « Israélien » dans les colonnes « Christianisme » et « Islam ». Enfin parce que Geneviève, lors de cette séance, outrepassa son obligation de neutralité à plusieurs reprises, en assignant certains de ses élèves à une origine ou à une confession. Néanmoins, malgré les carences relevées, soulignons que Geneviève parvient à atteindre deux de ses objectifs primordiaux, puisqu'à la fin de cette séance, lorsqu'elle demande à la classe « Quelle est la conclusion de cette séance ? », une élève répond « Les musulmans ne sont pas tous des islamistes radicaux », et lorsque je demande aux différentes équipes ce qu'elles ont retenu de la séance, un élève affirme « Je ne savais pas qu'il y avait des musulmans qui pouvaient être Israéliens ou des chrétiens qui pouvaient être Israéliens ou des juifs qui pouvaient être Arabes. »

NB : Nous ne détaillerons pas exhaustivement les autres séances mises en œuvre par Geneviève, et préférons nous concentrer sur les points saillants mis en évidence lors des observations réalisées.

7. Séance 7⁴⁶⁸ : les défis vrai-faux « Bahr-Mitzva » et « Baptême »

Lors de la septième séance, consacrée aux cartes vrai-faux « Bahr-Mitzva » et « Baptême », ce sont les élèves qui préparent et présentent ces défis à la classe. Ce faisant, Geneviève met en œuvre la pédagogie active propre à l'utilisation de cet outil qui, en rendant les élèves acteurs de la transmission des connaissances, sous la supervision du professeur, permet de mobiliser davantage leur intérêt pour les sujets abordés, mais également de travailler des compétences interdisciplinaires comme la lecture, la mémorisation, l'argumentation, etc. Ces observations permettent néanmoins de mesurer certaines faiblesses propres à l'outil, qui feront l'objet d'un réajustement lors de l'élaboration du guide pédagogique de *L'Arbre à défis*. Par exemple, la nécessité, au sein d'une programmation curriculaire, de varier les types de défis pour permettre aux élèves de développer les compétences propres à chaque type de défi, ou encore la suppression dans le guide pédagogique des défis « Stéréotypes ».

Au début de la séance, Geneviève nous dit : « J'avais proposé aux élèves de changer de type de défi pour arrêter un peu avec les cartes vrai-faux. Mais les deux élèves à qui je demandais de présenter les défis voulaient présenter les cartes [de type vrai-faux] sur “ Bahr-Mitzva ” et “ Baptême ” parce que l'une est baptisée et que l'autre grandit dans une famille juive. Je me suis dit que ce n'était pas grave de continuer sur un même type de défi, et surtout que ça pouvait être intéressant que chacune présente la carte de son choix. » Au-delà de son questionnement sur la nécessité de varier les types de défis afin de faire naître différentes compétences, Geneviève est consciente que ces deux élèves ont choisi de présenter des défis sur des pratiques religieuses qui les concernaient personnellement. Est-ce qu'en acceptant la demande de ces élèves, le professeur transgresse son obligation de neutralité par une forme d'acceptation de l'auto-assignation religieuse de celles-ci? Nous ne le pensons pas, puisque ce sont bien ces élèves qui ont spontanément déclaré, si ce n'est leur affiliation à une religion, au moins leur intérêt singulier pour prendre en charge la présentation de défis ayant trait à des religions dans lesquelles ils grandissent. L'enseignement des faits religieux consiste à transmettre des connaissances sur les religions et les convictions, comme l'athéisme ou l'agnosticisme, à tous les élèves, qu'ils aient une religion ou non et indépendamment de leurs affiliations familiales et/ou personnelles.

⁴⁶⁸ Observations du 19 mars 2015, classe de Geneviève, CM1-CM2.

Soulignons qu'un autre élève, Younès, manifeste son mécontentement en disant : « Normalement, c'est moi qui devais faire le défi " Bahr-Mitzva ". Geneviève n'accède pas à cette requête, et ne rebondit pas sur sa remarque, qui constituait, pourtant, une occasion de dire ou de rappeler aux élèves que cet enseignement et la présentation des défis ne concerne pas, plus ou moins, les élèves en fonction de leur appartenance ou non à une religion. L'emploi par Younès du terme « normalement » atteste en l'occurrence du fait que cet élève pense qu'il est plus habile que sa camarade à parler d'une pratique religieuse propre au judaïsme. Nous pouvons regretter qu'à ce moment-là, Geneviève ne soit pas intervenue pour déconstruire cette appréhension experte et normative des connaissances dont les élèves présupposent disposer sur leur propre religion. Mais, en même temps, cette intervention aurait nécessité que Geneviève se positionne finement pour ne pas enfreindre son obligation de neutralité. En effet, il eût été éminemment problématique qu'elle dise à Younès que le fait qu'il soit juif n'est pas une raison suffisante pour présenter la carte sur la « Bahr-Mitzva », puisqu'elle l'aurait à son tour assigné à cette identité à laquelle il s'est spontanément et publiquement affilié. Et il aurait été tout aussi problématique qu'elle signale à Younès que sa camarade étant juive également, et que ce faisant, elle était tout aussi légitime que lui pour parler du judaïsme. Car, dans ce second cas, en plus d'assigner deux élèves à une dimension, réelle ou supposée, de leur identité, elle aurait risqué de mettre en concurrence leurs auto-affiliations. Dès lors, le choix de Geneviève de ne pas rebondir sur le propos de Younès peut être analysé comme relevant d'une saine prudence, et d'une volonté de ne pas « enfermer » chacun dans ses assignations identitaires. Nous percevons bien là l'exercice d'équilibriste que constitue le juste positionnement de l'enseignant, qui peut être amené, malgré lui, par les réactions de ses élèves, à transgresser son obligation de neutralité. Pourtant, la déconstruction de cette concurrence d'appréhensions normées et hiérarchisées des affiliations religieuses par les élèves constitue bien une des finalités de l'enseignement des faits religieux dans le cadre d'une éducation à la laïcité.

Signalons enfin que nous avons essentiellement mis en évidence les défauts de positionnement de Geneviève lorsqu'elle bricole cet enseignement. Or, il faut également souligner que dans le cadre de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, il revient à l'enseignant, peu guidé dans cette tâche, d'opérer une transposition didactique de questions socialement vives en savoirs scolaires, le plus directement accessibles aux élèves. Les professeurs, face à des sujets complexes, et au manque d'outils et de formation pour les aborder, ne peuvent, puisqu'il leur incombe professionnellement de mettre en œuvre

l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, que bricoler, avec tous les risques épistémologiques et pédagogiques que cela suppose de prendre. D'autant qu'en la matière, il pourrait sembler que le plus grand risque soit de ne rien faire. Ce défaut de positionnement atteste de la nécessité d'une formation approfondie sur l'application pédagogique de l'obligation de neutralité et d'un accompagnement pédagogique resserré sur la place des faits religieux et de la laïcité dans les programmes du cycle 3, sur les objectifs de cet enseignement et sur leurs déclinaisons *via* un outil ludique, sur le positionnement des élèves et de l'enseignant, ainsi que d'une programmation curriculaire qui permette de prioriser et de hiérarchiser les finalités et les contenus d'enseignement élémentaires à transmettre. C'est à partir, entre autres, de nos observations dans la classe de Geneviève, que la nécessité d'élaborer un *Guide pédagogique de L'Arbre à défis*, nous est apparue indispensable⁴⁶⁹. Si Geneviève commet des erreurs, - notamment en transgressant son obligation de neutralité, portée par un souci de reconnaissance, ainsi qu'en ne parvenant pas à hiérarchiser les connaissances à transmettre et à mobiliser les précautions de langages qui lui permettraient de garantir la neutralité de son enseignement – elle parvient néanmoins à éveiller chez ses élèves un vif intérêt pour ces sujets, et ces derniers ont acquis, à l'issue de ce cycle, des connaissances fondamentales et adaptées à leur âge à propos des faits religieux et de la laïcité.

⁴⁶⁹ Ce guide, en plus de revenir sur tous ces éléments, propose 25 séances pédagogiques clés en main.

B – La classe de Pierre (CM1-CM2)

Pierre a 47 ans. Il est professeur des écoles dans une classe double niveau CM1-CM2 d'une école parisienne très favorisée, socialement non mixte. Il enseigne dans cette école depuis deux ans. Lors de notre entretien approfondi, Pierre insiste sur le fait qu'il s'agit « d'une école extrêmement favorisée ». ⁴⁷⁰ Avant d'enseigner dans cette école, Pierre était déjà professeur des écoles à Paris, d'abord pendant trois ans dans une école « extrêmement défavorisée où les élèves souffraient d'un fort déficit de langage » placée en zone d'éducation prioritaire puis durant deux années dans une école favorisée avant d'être remplaçant dans des quartiers parisiens plutôt défavorisés.

Pierre me raconte une anecdote qui a eu lieu dans l'école très défavorisée dans laquelle il a enseigné durant trois ans :

« Lors d'une réunion avec les parents, une maman musulmane qui portait un voile a refusé de me serrer la main. Elle s'est excusée et m'a expliqué que chez elle, cela ne se faisait pas. Cela ne m'a pas dérangé, car je n'y voyais aucun mépris, je me suis dit que cela faisait partie de ses croyances. Mes représentations ne me permettent pas de porter de jugement à propos de tout ce que l'on dit sur l'islam et les femmes. Par exemple, sur le fait qu'elles sont nombreuses à choisir de porter le voile, c'est quelque chose que je ne peux pas me représenter. Dès lors je préfère le mettre à distance. J'aurais pu en discuter avec elle, mais ce n'est pas mon rôle. En revanche, ce qui m'a toujours un peu dérangé, ce sont les bonbons que les élèves refusent parce qu'il y a de la gélatine de porc dedans. Je sais bien que ça relève de l'intime, mais cela m'a toujours dérangé parce que la nourriture, pour moi, c'est aussi quelque chose que l'on partage, indépendamment de sa religion. »

Pierre précise que dans aucune de ses écoles il n'a été confronté à une contestation de cours ayant trait à la religion, mais il souligne aussitôt : « les élèves sont trop jeunes pour ça. Ceci dit, j'ai toujours pris des précautions de langage en disant “ voilà comment pensent les catholiques, voilà comment pensent les musulmans ”. »

Cette anecdote fait écho au discours du professeur Geneviève. Si la vie scolaire ne concerne pas notre étude, il faut néanmoins souligner que tous deux ressentent une gêne lorsqu'ils se trouvent confrontés à des élèves qui refusent de manger des bonbons que d'autres élèves

⁴⁷⁰ Entretien du 28 janvier 2015: « Nous allons faire un voyage de classe à Londres, les parents paient le billet sans aucune difficulté, ils achètent le journal de l'école, que nous vendons assez cher, pour financer des activités. Je ne me suis même pas questionné pour aller au mémorial de Caen : tout est ouvert, la contrainte matérielle n'existe quasiment pas. »

acceptent. Ils perçoivent dans cette expression d'une croyance et d'une pratique religieuse spécifique un élément de division. Il faut cependant constater que tous deux associent ce refus uniquement à la confession musulmane. Nous pourrions imaginer que d'autres élèves refusent également pour des raisons religieuses de manger ces bonbons : nous pensons évidemment à des élèves juifs qui pratiqueraient aussi l'interdiction religieuse de consommer du porc. Pourtant Pierre comme Geneviève ne parlent que des élèves musulmans. Cela relève-t-il d'un constat objectif ? Ou d'un questionnement spécifique de leur part sur la place de l'islam, à l'image des discussions qui animent la société française dans son ensemble sur ce sujet ? Il est difficile de répondre à cette question, mais il semblerait que les deux facteurs permettent d'expliquer les questionnements communs à Geneviève et Pierre, autour de l'alimentation, car si dans les classes observées, il n'y avait pas une majorité d'élèves de confession musulmane à leurs connaissances, ils ont tous les deux exercés dans des écoles en zone d'éducation prioritaire, où il y a souvent une plus importante proportion d'élèves musulmans qu'ailleurs.

1. Le contexte de la rencontre

Nous sommes entrée en contact avec Pierre suite à un email que nous avons adressé à une inspectrice de l'Éducation nationale en novembre 2014, pour présenter notre projet de recherche et lui demander si elle connaissait des écoles dans sa circonscription qui mettaient en œuvre l'enseignement des faits religieux au niveau élémentaire. Celle-ci avait alors transmis notre demande à la conseillère pédagogique de circonscription (CPC) qui nous a répondu deux mois après, soit le 20 janvier 2015, en nous suggérant de prendre contact avec trois écoles primaires de la circonscription. Il est difficile de déterminer à ce stade si le fait que la réponse de cette conseillère pédagogique intervienne quelques semaines après les attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015 est lié à un délai structurel, ou à cette conjoncture dramatique. S'il est probable que le facteur structurel l'explique en partie, il est certain que les attentats sont à l'origine de ma rencontre avec le professeur Pierre et du souhait de ce dernier de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux dans le cadre d'un horaire dédié. En effet parmi les directeurs d'écoles primaires que nous avons contactés dans cette circonscription, un seul me répond et lors d'un rapide entretien téléphonique me dit : « Bien entendu, nous respectons les programmes, mais avant les attentats, je vous aurais dit qu'il n'y avait rien de spécifiquement mis en œuvre sur les faits religieux dans l'école. Depuis les attentats, deux professeurs de CM2 nous ont dit vouloir s'emparer de l'enseignement des faits

religieux »⁴⁷¹. Ce directeur transmet la présentation de notre thèse aux deux professeurs de l'école qui lui ont dit vouloir s'emparer de l'enseignement des faits religieux. Seul Pierre nous répond. Il nous téléphone pour convenir d'un entretien approfondi, qui aura lieu le 28 janvier 2015, et m'explique que suite aux attentats, il a décidé d'enseigner les faits religieux, à partir de projections de l'émission *C'est pas sorcier* (sur les religions). Il s'agit d'un magazine télévisuel français de vulgarisation scientifique destiné aux enfants, diffusé entre septembre 1993 et juin 2014 sur la chaîne de télévision française *France 3* : trois protagonistes animent les émissions qui durent une vingtaine de minutes : « Fred » ou « Sabine » et parfois les deux, se rendent sur le terrain, visitent des pays, des lieux, des monuments et interviewent des spécialistes. Ils posent des questions auxquelles le troisième animateur « Jamy », depuis son camion-laboratoire, tente de répondre. Pierre précise qu'il a déjà commencé : il a projeté la première émission de la série, qu'il appelle « sur les religions monothéistes »⁴⁷², « Un Dieu, 3 religions »⁴⁷³ le 20 janvier 2015⁴⁷⁴.

Lors de cet entretien téléphonique, il nous fait part du fait qu'il est d'ores et déjà d'accord pour que nous venions observer les prochaines séances, qu'il a déjà programmées. La deuxième séance aura lieu le 29 janvier 2015, la troisième séance le 03 février 2015 et la quatrième séance le 10 février 2015⁴⁷⁵. Il insiste sur le fait qu'il aborde déjà « les faits religieux à travers les enseignements, notamment l'histoire, mais aussi l'histoire des arts et le français ».⁴⁷⁶ Le directeur de l'école nous indiquait que les attentats avaient suscité le souhait de Pierre d'enseigner les faits religieux. Cette information a été corroborée par Pierre, qui lors de notre entretien téléphonique nous expliquait avoir préparé « dans l'urgence » la première séance de projection d'une émission *C'est pas sorcier*. Pourtant, au cours du même entretien, il précise qu'il mettait déjà en œuvre l'enseignement des faits religieux. En recoupant toutes

⁴⁷¹ Entretien téléphonique du 20 janvier 2015.

⁴⁷² Il ne s'agit pas du titre donné à cette série par les concepteurs de l'émission *C'est pas sorcier* qui nomme cette série « C'est pas sorcier, sur les religions ».

⁴⁷³ C'est pas sorcier, « Un Dieu, 3 religions », <https://www.youtube.com/watch?v=597FFBeCs8U> [page consultée le 4 décembre 2017].

⁴⁷⁴ Pierre me précise que pour les trois autres séances à venir, il élaborera un questionnaire pour ses élèves, alors qu'il ne l'avait pas fait pour cette première séance « préparée un peu dans l'urgence ». Cette séance a consisté en la projection de l'émission suivie d'une discussion avec ses élèves sur l'émission et sur les attentats de janvier 2015.

⁴⁷⁵ Pierre ajoutera une cinquième séance de « bilan » pour avoir le temps de reprendre les éléments abordés dans les séances précédentes mais aussi « pour parler de laïcité ».

⁴⁷⁶ Entretien téléphonique du 21 janvier 2017. Il précise : « Je vais les faire travailler sur *La liberté guidant le peuple* de Delacroix, et en français sur la fable de Jean de La Fontaine *Le Loup et l'agneau* pour parler de violence et des religions. Mes élèves vont produire des choses autour de ce travail, que je compte faire publier dans le journal de l'école. »

ces informations, la présence d'un élément permet de donner une cohérence à ce qui pourrait, de prime abord, paraître confus. Il semblerait que Pierre mettait déjà en œuvre l'enseignement des faits religieux en histoire, en histoire des arts et en français, mais que les attentats de janvier 2015 l'ont incité à programmer des séances d'enseignement des faits religieux avec un horaire et des activités spécifiquement dédiés. Comme nous l'avions observé chez Geneviève, qui suite aux attentats de janvier 2015 avait suspendu pour un temps l'utilisation de son outil habituel (*L'Arbre à défis*), et qui avait inventé un dispositif spécifique pour évoquer les attentats avec ses élèves, Pierre transforme son approche pédagogique de l'enseignement des faits religieux pour l'adapter au contexte spécifique des attentats. Nous verrons plus loin que le rapport de Pierre à l'enseignement des faits religieux est complexe. Les attentats de janvier 2015 ont transformé son rapport à cet objet d'enseignement.

2. L'entretien approfondi⁴⁷⁷

a. Enseigner au primaire : une vocation

Pierre a obtenu une licence en droit « pour faire plaisir à mes parents, puis j'ai travaillé comme vendeur. Mais j'ai compris que j'aspirais à autre chose. J'ai repris des études de philosophie pour passer le concours de professeurs des écoles mais, d'une part, je savais que je ne réussirais pas le concours, d'autre part, j'ai réalisé que je souhaitais enseigner au primaire, et je ne me suis pas trompé, le lien avec les enfants est plus englobant, on les suit plus qu'au collège. » Pierre a obtenu le concours de professeur des écoles en 2002. Lorsque nous nous rencontrons, il enseigne en école élémentaire depuis douze ans.

b. Les questionnements spirituels et politiques de Pierre

Pierre raconte avoir été élevé dans le catholicisme, puis être passé par une phase de rejet « qui s'est mué en distanciation. J'allais au catéchisme, j'étais enfant de chœur, mais maintenant je me définirais plus comme athée que comme croyant. Mais depuis plusieurs années, je suis revenu à mes anciennes amours, l'approche de Mircea Éliade qui est une approche plus

⁴⁷⁷ Entretien du 28 janvier 2015.

globale du spirituel et de son lien avec la vie quotidienne. Je ne dirais pas que je le fais à ma sauce, mais en même temps, je ne crois pas en un dieu dans les nuages, je me dis qu'il y a peut-être quelque chose. » Lorsque que nous lui demandons si aujourd'hui, il se définit donc comme un athée, il répond immédiatement : « j'aurais utilisé ce mot il y a deux ans, mais là je suis plus circonspect, parce que c'est aussi une case. Je suis sans doute plus agnostique qu'athée, ce dernier terme ayant une connotation plus dure. Je suis convaincu qu'il y a quelque chose de l'ordre du spirituel, mais qui ne s'incarne pas forcément en un dieu, ou en des esprits de la nature. » Il précise que bien qu'issu d'une famille catholique, il a fait toute sa scolarité à l'école publique.

Pierre est loquace durant l'entretien, mais il est difficile de cerner les contours de sa pensée, d'où notre difficulté à rendre cohérente la description et l'analyse de cet entretien. En effet donner une cohérence par le décryptage, l'analyse des mots « indigènes » constitue la tâche de l'ethnographe, mais il me faut pour restituer avec le plus de finesse possible les méandres de la pensée de Pierre, parvenir à rendre compte des incohérences qui ponctuent son discours.

La référence de Pierre à Mircea Éliade, historien des religions et philosophe, n'est pas anodine : elle témoigne des nombreux et profonds questionnements personnels de Pierre - d'ordre existentiels et spirituels – qui sont indirectement liés à son métier : « dans mon métier je suis polyvalent, et à chaque fois que je travaille un thème, je suis bien évidemment obligé d'avoir plus de connaissances que mes élèves. Je dois réactualiser mon savoir et l'approfondir parfois. Les religions sont un thème qui m'a intéressé à différents moments de ma vie, mais c'était plus d'ordre général, par exemple sur la différence entre le sacré et le profane, c'est pour cela que Mircea Éliade est une lecture qui m'a toujours vivifié. » La référence de Pierre à l'auteur du livre « best seller » *Le Sacré et le profane*⁴⁷⁸ atteste d'une curiosité protéiforme de Pierre, à la fois intellectuelle et « plus spirituelle que religieuse » selon ses termes, et d'un bricolage dynamique (à la fois actif et changeant) dans son rapport au religieux. Il ne s'agit pas ici d'étudier les travaux de Mircea Éliade, mais de comprendre en quoi la référence de Pierre à ce dernier éclaire ses discours sur ses propres croyances et ses représentations et pratiques de l'enseignement des faits religieux.

⁴⁷⁸ Mircea Eliade, *Le Sacré et le profane*, Gallimard, 1965, 187 p.

Dans un article consacré à cet ouvrage, Émile Poulat - historien et sociologue des religions et de la laïcité - rappelle qu'il s'agissait pour Mircea Éliade de présenter au grand public ses principales thèses :

« M. Éliade a beaucoup publié. Il faut lui savoir gré d'avoir rédigé à l'intention du grand public cette " introduction générale à l'étude phénoménologique et historique des faits religieux ". Si son érudition est incontestable, sa pensée a toujours été contestée: elle s'offre ici sous une forme ramassée, dans ses thèses essentielles, avec le souci de prévenir méprises et équivoques. »⁴⁷⁹ Au-delà de la circonspection qu'il exprime quant au parti pris méthodologique et épistémologique des thèses de Mircea Éliade, l'analyse d'Émile Poulat permet d'éclairer deux éléments saillants dans les discours de Pierre sur son rapport singulier à l'enseignement des faits religieux : « Pourtant, je l'avoue, cette cause de satisfaction ne suffit pas à dissiper les résistances qu'avait provoquées en moi la lecture du *Traité d'histoire des religions*⁴⁸⁰ [...]. La compréhension du comportement de l'*homo religiosus* et de son univers mental, dont M. Éliade fait " le but ultime de l'histoire des religions ", implique pour lui deux postulats : 1) Il faut remonter aussi haut que possible dans le passé religieux de l'humanité, non seulement pour élargir le champ de la documentation et se familiariser avec des sociétés très éloignées de nous, mais, plus encore, pour retrouver la primitivité de l'expérience religieuse, au-delà des mythologies et des théologies des religions postérieures, trop marquées par le long travail des lettrés ; 2) À l'autre extrémité, l'homme non religieux des sociétés modernes éprouve une difficulté de plus en plus grande à retrouver les dimensions existentielles de l'homme religieux des sociétés archaïques : on ne peut, en effet, les découvrir que dans la mesure où l'on accepte la croyance qui les fonde. »⁴⁸¹

Comme chez Geneviève, mais sous une autre forme, on observe une étroite imbrication entre les questionnements spirituels de Pierre et son souhait d'enseigner les faits religieux, même s'il affirme sa volonté de déconnecter ces deux champs. En effet trois éléments principaux, présents dans le discours de Pierre, témoignent d'une relative assimilation par Pierre des principales thèses de Mircea Éliade, mais également d'une interprétation et d'une transposition pédagogiques singulières de celles-ci. Le premier est l'attachement profond et structurel de Pierre à l'abord des faits religieux revendiqué comme primordialement et essentiellement historien (ou historique). Le deuxième élément qui atteste de l'emprunt aux thèses de Mircea Éliade dans son enseignement sur les religions en histoire à l'école élémentaire est le fait que Pierre nous parle à plusieurs reprises des deux entrées liminaires du programme d'histoire de cycle 3 : l'apparition du sentiment religieux à la Préhistoire (au travers du culte des morts) et l'étude des mythologies grecques et romaines. Ces deux thèmes,

⁴⁷⁹ Émile Poulat, « Le sacré et le profane par Mircea Éliade », in *l'Année sociologique* (1940/1948), Troisième série, Vol. 16 (1965), Presses Universitaires de France, pp. 381.

⁴⁸⁰ Mircea Éliade, *Traité d'histoire des religions*, Payot, 1959.

⁴⁸¹ Émile Poulat, « Le sacré et le profane par Mircea Éliade », *op. cit.*, pp. 381-383.

qu'il privilégie dans son abord des faits religieux en histoire avec ses élèves, traduisent son souci d'interroger « la primitivité de l'expérience religieuse ». Enfin, un dernier élément qui illustre l'assimilation d'un des partis pris à la fois épistémologiques et méthodologiques des travaux de Mircea Éliade est la finalité comparative que Pierre associe tant à l'abord des religions en histoire qu'à l'enseignement des faits religieux qu'il mettra en œuvre dans le cadre de séances dédiées aux trois monothéismes juif, chrétien et musulman (suite aux attentats de janvier 2015), qu'à leurs racines historiques et expressions contemporaines communes.

On ignore si Pierre a étudié les travaux de Mircea Éliade lors de ses études de philosophie. Il semblerait plutôt qu'il s'agisse de lectures réalisées dans un cadre privé pour étayer ses questionnements personnels sur son propre rapport au monde. Il est néanmoins certain que ces lectures constituent pour Pierre ce qu'il se représente comme étant une source de savoir qu'il mobilise, plus ou moins consciemment, dans l'enseignement des faits religieux en histoire et en instruction civique et morale, et que la mobilisation de travaux, si discutés soient-ils, issus des sciences sociales des religions, si elle n'est pas unique dans notre terrain de recherche, demeure très rare. Parmi tous les professeurs des écoles rencontrés, seul un autre fera référence, lapidairement, à ce type de travaux. Nous avons évoqué à plusieurs reprises un des enjeux fondamentaux des questions socialement vives : parvenir à transposer en savoirs scolaires des références savantes issus des recherches universitaires. Nous avons également évoqué le fait qu'au sein des savoirs de références en sciences sociales des religions et des laïcités, les savoirs ne sont pas stabilisés et font l'objet de vives polémiques au sein de la recherche académique comme au sein de la société dans son ensemble. La mobilisation de cette référence par Pierre illustre la complexité d'opérer une transposition didactique à partir de savoirs savants non stabilisés. En effet s'il est salutaire qu'un professeur des écoles mobilise des références académiques qui font écho à ses bricolages spirituels personnels et nourrissent les bricolages pédagogiques qu'il opère pour enseigner les faits religieux, demeure la question de savoir quel statut Pierre confère à ce type de travaux.

Les connaissances nécessairement partielles de ces travaux se mueront-elles en une forme de partialité dans l'abord des faits religieux ? Il est impossible de répondre univoquement à cette question. C'est ce qui constitue tout à la fois la force et la faiblesse du bricolage. Nous avons déjà insisté dans la partie consacrée à la polyvalence des professeurs des écoles sur le fait que l'absence d'instructions officielles, qui prendraient la forme d'un programme précis pour

l'enseignement des faits religieux, n'était pas une explication suffisante pour éclairer sa non-généralisation à l'école élémentaire. Et si la question demeure en suspens de savoir si l'existence d'un tel programme serait souhaitable ou non, ces emprunts parcellaires de Pierre à un théoricien spécifique de l'histoire des religions témoignent d'un défi primordial : l'élaboration de savoirs intermédiaires (outils pédagogiques, manuels scolaires) qui constitueraient les éléments fondamentaux d'une vulgarisation scientifique. Ces savoirs intermédiaires, tout en illustrant la pluralité des références et discussions savantes sur ces sujets, viseraient d'abord à traduire certains concepts clés des sciences sociales des religions en termes accessibles aux professeurs et transmissibles aux élèves. Les émissions *C'est pas sorcier* sur les religions que Pierre utilise dans sa classe constituent des savoirs intermédiaires, mais nous verrons qu'ils souffrent d'un manque de contextualisation historique et sociologique, témoignant des besoins tant de formation théorique des professeurs en sciences sociales des religions, que d'accompagnements pédagogiques ciselés.

En ce qui concerne son positionnement sur l'échiquier politique, il bricole également.⁴⁸² Pierre est profondément bouleversé par les attentats qui ont eu lieu une dizaine de jours auparavant. On ne peut guère déterminer si tous les questionnements qui l'animent, d'ordre spirituel, selon ses termes, ou politique, sont uniquement liés à ce contexte particulier, ou à l'expérience singulière d'un entretien sur un sujet « qui [le] met mal à l'aise », auquel il confère un caractère exceptionnel, et qu'il lui semble essentiel de prendre en charge depuis les attentats, pour répondre à une situation qu'il qualifie de « crise profonde ». Les deux facteurs influent probablement. Soulignons que Pierre se montrera sous un autre aspect, lorsque nous assisterons aux séances en classe. Sa programmation globale (5 séances) et interne aux séances se révélera plus structurée que les propos qu'il énonce lors de cet entretien.

⁴⁸² Entretien du 28 janvier 2015 : « Je ne me positionne plus, avant j'aurai dit à gauche. Pour le moment, je suis plutôt à distance d'un positionnement politique. Cela est justement lié aux questionnements spirituels qui m'animent en ce moment. Je vote, mais pas pour ce qui est proposé. Je suis convaincu que la politique est importante, mais pour le moment j'effectue une réévaluation de ce que je pense important ou non. »

c. Les attentats de janvier 2015 et la transformation du rapport de Pierre à l'enseignement des faits religieux

La démarche du professeur Pierre est spontanée, précisons qu'il est le seul professeur des écoles rencontré dans le cadre de cette étude qui ait décidé de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux dans un horaire dédié, suite aux attentats de janvier 2015, dans son école.

« Avec les attentats, le réveil est brutal, je me suis demandé s'il n'aurait pas fallu enseigner les faits religieux avant, mais attention, si j'ai effectivement décidé de m'en emparer, je considère qu'ils font partie d'un tout : d'une éducation à la tolérance et à la laïcité. Ceci dit, je ne consacre jamais de séances spécifiques à la tolérance ou à la laïcité. Avec les attentats, j'ai compris qu'il fallait consacrer un enseignement spécifique aux faits religieux, mais j'ai toujours l'impression de sauter une frontière, de transgresser la frontière de l'intime, d'aborder un sujet qui ne devrait pas me regarder. »

Ces propos témoignent non seulement du fait que Pierre associe à l'enseignement des faits religieux un caractère exceptionnel, justifiant ce qui lui apparaît comme une transgression des missions qu'il attribue à son métier, mais ils attestent également d'une finalité implicitement adjointe à cet enseignement, que Mireille Estivalèzes pointait déjà dans un article de 2009 à propos de l'enseignement des faits religieux dans l'enseignement secondaire : être l'instrument de la paix civile⁴⁸³.

Pierre confère donc une pertinence nouvelle à l'enseignement des faits religieux, et s'autorise pour cette raison à transgresser son propre code déontologique. En effet son interprétation de la place des religions dans l'école laïque est personnelle, elle n'est pas légalement fondée sur les instructions officielles, mais traduit une lecture extensive de la neutralité laïque qu'il applique aux élèves et aux enseignements et qu'il définit comme « ne pas parler des religions dans leurs dimensions contemporaines ». Les attentats de janvier 2015 font encore naître des interrogations et poussent Pierre à opérer un renouvellement pédagogique. Il entrevoit une finalité nouvelle qui, si risquée soit-elle, semble pertinente et cohérente avec les missions de

⁴⁸³ Mireille Estivalèzes, « L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? », in, Laurence Loeffel (éd.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 96.

l'école républicaine : contribuer à la paix sociale (entre autres). Pour autant la finalité de « restauration du lien civique » n'est pas la seule que Pierre associe à cet enseignement puisqu'il souhaite d'une part l'inscrire dans un ensemble plus large : celui d'une éducation à la tolérance, confondue avec une éducation à la laïcité (confusion sur laquelle nous reviendrons), et que d'autre part, il mettait déjà en œuvre une forme d'enseignement des faits religieux au travers de l'histoire essentiellement.

d. Aborder les faits religieux en histoire : un devoir professionnel à géométrie variable

Pierre est le seul enseignant rencontré dans le cadre de cette étude à entreprendre un nouvel enseignement dédié suite aux attentats, mais il n'est pas le seul professeur qui met en œuvre l'enseignement des faits religieux dans son école au travers des programmes d'autres disciplines, notamment l'histoire : « j'ai discuté avec d'autres collègues, et nous avons la même approche : les faits religieux, nous les abordons essentiellement en lien avec les leçons d'histoire. »

Pierre insiste en effet à de nombreuses reprises au cours de notre entretien sur le fait qu'il aborde les faits religieux depuis longtemps et majoritairement en histoire. Il m'explique avoir suivi sa « cohorte d'élèves », puisque les CM1-CM2 à qui il enseigne cette année scolaire (2014-2015) étaient déjà ses élèves l'année précédente, une classe double niveau de CE2-CM1 : « Je fais tout le programme d'histoire en deux ans, qui s'étend donc de la Préhistoire jusqu'à aujourd'hui et les faits religieux sont bien présents dans ce programme. Le lien avec les faits religieux commence avec la Préhistoire et le culte des morts. » Pierre est très sensible à cette dernière thématique en particulier, puisque l'année scolaire suivante (2015-2016), il mettra à nouveau en place une séance consacrée à ce sujet, qu'il inscrit à la fois en histoire et en histoire des arts⁴⁸⁴. Pierre insiste longuement sur ce lien fondamental, selon lui, entre l'enseignement de l'histoire et les faits religieux : « Après la Préhistoire, on aborde l'Antiquité, et là on doit beaucoup parler du christianisme, ça fait partie des programmes, c'est obligatoire. Ceci dit, j'en ai relativement peu parlé. J'en ai parlé mais j'ai plus abordé la religion de l'Antiquité, à la fois grecque et romaine. L'année dernière je leur avais lu *Le*

⁴⁸⁴ À cette occasion, nous irons à nouveau dans la classe de Pierre (CE2) pour observer cette séance.

*Feuilleton de Thésée*⁴⁸⁵ qui leur a beaucoup plu et qui a été l'occasion de débats très profonds sur l'organisation de la société plus que sur la religion d'ailleurs.»

Relevons ici un élément que nous avons abordé en introduction de cette partie : l'écart entre le prescrit et les pratiques de classe effectives. Pierre le reconnaît spontanément, il sait que le christianisme au Moyen Âge est inscrit dans les programmes d'histoire. Il l'aborde parce que cela fait partie de son devoir professionnel, mais il choisit de se concentrer sur un thème qui l'intéresse plus : les mythologies grecque et romaine. Il précise néanmoins que l'étude de l'apparition, de l'établissement et de l'essor du christianisme en France au Moyen Âge est la seule entrée qui permette de faire « le lien avec les autres religions, avec l'apprentissage de l'islam ». L'approche comparatiste constitue pour Pierre une finalité commune à l'abord des religions en histoire et à l'enseignement dans des séances dédiées aux faits religieux. Il énumère les autres thèmes et activités en lien avec l'abord des religions dans le cadre du programme d'histoire : l'abord du judaïsme en relation avec l'histoire de France, avec Saint-Louis et Philippe Auguste à travers la persécution et les autodafés, les visites à Notre-Dame de Paris et à la Sainte Chapelle : « voilà l'essentiel, après je ne parlerai presque plus de religion, enfin avec le programme d'histoire de CM1-CM2, qui ne m'y oblige plus et je ne vois pas quel fait saillant je pourrais développer à ce sujet. » Il tempère ce propos en me signalant qu'il parlera de la Shoah mais précise immédiatement : « qu'il s'agira plus de parler de la persécution des Juifs et de parler de l'antisémitisme en France que de parler du judaïsme comme religion ».

Il souligne également que l'une des finalités de l'abord des faits religieux à travers l'histoire consiste selon lui à insister sur la pluralité des convictions : « j'insiste sur le fait qu'il y a des gens qui ne croient pas et qu'il y a des religions où il y a plusieurs dieux. Même si je suis moins à l'aise avec le taoïsme ou le bouddhisme, par exemple, je les cite en histoire lorsqu'on étudie le XX^e siècle. » On peut le voir, Pierre est mal à l'aise avec l'enseignement des faits religieux et sa mise en œuvre dans des cadres disciplinaires déterminés (l'histoire notamment) constitue pour lui à la fois une obligation professionnelle et une plus grande garantie du respect de son obligation de neutralité.

⁴⁸⁵ Murielle Szac, *Le Feuilleton de Thésée*, Bayard jeunesse, 2011.

e. Enseigner des questions socialement vives : des réticences nombreuses

Pour Pierre, l'enseignement des faits religieux est secondaire et relève de l'intime. Son profil est particulièrement intéressant, dans la mesure où il est lui-même théoriquement réticent à l'enseignement des faits religieux. Lorsqu'il parle « de la transgression de l'intime », il l'applique ici spécifiquement à la question des croyances religieuses :

« Il y a trois mois, je ne vous aurais pas dit que j'enseigne les faits religieux, mais plutôt que j'aborde les faits religieux à travers l'histoire, parce que les faits religieux ne peuvent pas avoir la même place que la lecture ou l'écriture à l'école élémentaire. Ce n'est pas le rôle de l'École, ni d'aucune institution républicaine. Pour les enfants, ça fait partie de la cellule familiale, pour moi, ça fait partie du for intérieur. »

f. Les religions, un sujet passionnel et sérieux ; la peur des réactions des familles

Pierre nous confie, par ailleurs, qu'une de ses gênes principales concernant cet enseignement est la réaction des familles, avec qui il nous explique être dans un lien de confiance qu'il a peur de briser⁴⁸⁶. Il nous explique ainsi avoir informé les parents par le biais d'un mot, en amont de l'enseignement qu'il allait entreprendre, sur l'incitation du directeur de l'école, qui ne semblait pas plus à l'aise que Pierre avec ce sujet.⁴⁸⁷ Si un mot à l'adresse des parents constitue un moyen de désamorcer de possibles critiques, Pierre y associe une fonction pédagogique puisque selon lui « les élèves, lorsqu'ils voient les adultes - parents et

⁴⁸⁶ « Je redoute le retour qui va être fait par les élèves : je pense que la religion est en général une question très épineuse et qui peut s'avérer passionnelle. J'ai l'habitude de plaisanter, mais sur ce sujet je suis obligé d'être sérieux, sinon ça pourrait être mal pris. Dans mon métier, je suis face à de jeunes élèves, qui n'ont pas nécessairement assez de recul pour comprendre lorsque que je fais de l'humour. Sur le sujet des religions, je ne m'autorise pas à plaisanter, je me censure. » Les propos de Pierre doivent être ici mis en perspective avec les attentats de janvier 2015, et notamment ceux perpétrés contre le journal *Charlie Hebdo* en lien avec les caricatures de Mohammed, et qui ont révélé combien l'humour autour de la ou des religion(s) pouvait être une question sensible.

⁴⁸⁷ « J'ai expliqué que j'allais aborder les trois religions du Livre dans le respect de l'esprit républicain, c'est à la fois suffisamment précis et suffisamment vague pour être acceptable. [...] Comme certains parents pourraient percevoir une défiance de l'école à l'égard de ce qui relève de leurs prérogatives, et que mon métier consiste aussi à établir une relation de confiance avec les parents, cela me semblait bien de les informer. » Soulignons cependant que la formulation choisie par Pierre : « aborder les trois religions du Livre », est polysémique si ce n'est ambiguë. Elle révèle une distinction peu claire entre un enseignement confessionnel (ou de cultures religieuses) et un enseignement laïque des faits religieux. L'emploi de l'expression « dans un esprit républicain » témoigne probablement pour Pierre de sa volonté de le faire dans le respect de son obligation de neutralité, mais on peut aisément imaginer que certains parents puissent se sentir plus déstabilisés que rassurés par cette formulation. Pierre précise cependant qu'il n'a eu aucun retour des parents d'élèves au sujet de ce mot.

professeurs - se mettre d'accord, ils sont plus confiants. Ils percevront peut-être mieux la pertinence de l'enseignement des faits religieux ».

Pierre est dans un rapport ambivalent à l'enseignement des faits religieux, qui lorsqu'ils constituent un thème historique ne lui posent aucune difficulté épistémologique et déontologique. Mais dès lors qu'il parle de l'enseignement des faits religieux tel qu'il l'entreprend depuis les attentats de janvier 2015, ce dernier apparaît tantôt comme une obligation professionnelle (les faits religieux sont au programme de différentes disciplines), tantôt comme un sujet sensible qui, relevant selon lui uniquement de l'éducation parentale, constitue une nécessaire transgression à son obligation de neutralité. Nécessaire à deux titres : d'abord parce que depuis les attentats il apparaît évident à Pierre que l'école et le professeur doivent s'en saisir, ensuite parce qu'il semble que Pierre se représente comme impossible le respect de l'obligation de neutralité dans le cadre de l'enseignement des faits religieux. Pierre ne l'exprimera jamais explicitement mais il semble confondre « enseignement des faits religieux » et « enseignement confessionnel », tout en pressentant qu'il s'agit de deux objets distincts.

g. L'usage des récits mythologiques en instruction civique et morale

Le positionnement de Pierre est équivoque, tant dans son discours que dans ses pratiques pédagogiques. Lorsqu'il utilise des récits issus de la mythologie grecque ou des *Fables* de Jean La Fontaine, la finalité qu'il associe à l'abord des faits religieux est la transmission de valeurs républicaines, auxquelles il souhaite faire adhérer tous les élèves, indépendamment de leurs appartenances à une conviction et/ou à une communauté particulière :

« Depuis quelques semaines j'ai essayé d'organiser un travail qui mette en rapport les religions et la liberté. Organiser un débat à partir de la fable *Le Loup et l'agneau* va nous conduire à parler de "la loi du plus fort", à réfléchir aux fondements d'une société, en lien avec le droit. Pour que les élèves comprennent qu'une société, au départ, suppose que des individus veuillent vivre ensemble, et que pour que cela fonctionne, ils établissent des lois et les respectent. ».

Il insiste sur le fait que l'instruction civique et morale peut se fonder sur des récits mythologiques qui lui permettent de se « concentrer sur ce qui est public : la politique, le social, les relations humaines. Mais la religion ou la croyance, c'est tellement intime que je

n'ai pas à les traiter. » Si l'instruction civique et morale et si le débat philosophique peuvent se faire à partir des réflexions des élèves autour de récits issus des mythologies grecques et romaines, l'objectif primordial qu'il y associe est « politique : souder la communauté [nationale]. Mais comme je me représente la religion comme de l'ordre du privé, l'enseignement des faits religieux ne devrait pas être de mon ressort. Je vais traiter d'un sujet qui pour moi jusque-là ne relevait pas de ma fonction mais qui maintenant doit être pris en charge par l'École, puisque le vivre ensemble a été fortement touché. En tant que citoyen, je dois participer à recoudre les morceaux. »

h. Le politique, une autre question socialement vive

Nous l'avons vu, Pierre utilise indifféremment les termes « religion(s) » et « faits religieux » et les considère comme des questions relevant exclusivement de la sphère intime. Pourtant il se pose les mêmes questions concernant la difficulté à respecter son obligation de neutralité lorsqu'il aborde la question des convictions politiques (au travers des programmes d'histoire et d'instruction civique et morale).⁴⁸⁸ Le politique, comme le religieux, constituent pour Pierre des questions socialement vives. Pierre m'explique ainsi à plusieurs reprises que le problème principal de l'enseignement des faits religieux est qu'il implique que le professeur va nécessairement « entrer dans l'intimité des esprits des élèves » tandis que pour lui « l'enseignement des valeurs républicaines » ne relèvent pas de l'intime, mais de l'adhésion aux valeurs légalement définies par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, les Constitutions de 1946 et de 1958 : la liberté d'expression, la liberté d'association, la liberté religieuse, la sécurité.

« Pour moi la République - *la res publica* - c'est la chose publique. Parler de politique relève moins de l'intime ou du for intérieur que les croyances religieuses. D'ailleurs, dans le projet d'enseignement moral et civique, je suis justement gêné par le risque de proposer un catéchisme républicain, de faire du respect du civisme une croyance parmi d'autres. »

⁴⁸⁸ « Cette méfiance quant à la réaction des parents, je la ressens principalement sur le sujet des religions, mais un autre sujet m'est apparu délicat aussi, dans le cadre du programme d'histoire du XIX^e siècle sur le syndicalisme et le socialisme. Je demandais aux élèves de se mettre dans la peau d'un des personnages. Une élève a écrit un texte sur *La Liberté guidant le peuple*. Et dans ce texte, elle prenait la défense de ses parents dont les patrons les payaient et les traitaient mal. Sur ce sujet délicat qu'est la politique, je ne sais pas comment réagissent les parents. Et sur ce sujet, comme sur celui des religions, je dois me montrer neutre. »

Soulignons que parmi les valeurs qu'il a citées, Pierre n'a pas évoqué la liberté de conscience, mais la liberté religieuse. Les faits religieux constituent toujours pour Pierre un sujet intime, qui relève de la sphère privée et de l'éducation parentale en premier lieu, tandis qu'il conçoit le politique comme un objet scolaire relevant tantôt également de l'intime et obligeant le professeur qui l'aborde à manœuvrer habilement pour respecter son obligation de neutralité, tantôt comme un objet qui concerne un ensemble de valeurs à portée si ce n'est universelle, au moins suffisamment partagées au sein de la société française pour faire l'objet d'un enseignement public.

i. Le conflit sociocognitif de Pierre, une finalité implicite mais primordiale : enseigner les faits religieux pour faire de la prévention contre les attentats islamistes

Après être revenu à de nombreuses reprises sur l'inscription naturelle des faits religieux en histoire, et sans que nous lui posions de question, Pierre insiste à nouveau sur le rôle des attentats dans l'approche nouvelle des faits religieux qu'il va entreprendre. C'est à ce moment de notre entretien que Pierre semble envisager de passer de l'abord en histoire des faits religieux à un enseignement des faits religieux dans le cadre de séances dédiées, hors du programme d'histoire, mais qui fera néanmoins appel à des connaissances et des compétences historiques. Il est conscient que l'élément déclencheur de ce changement d'approche pédagogique, ce sont les attentats, et que dès lors, il semble y associer implicitement une finalité spécifique:

« Enseigner les faits religieux suite aux attentats me semble peut-être moins pertinent dans cette école que dans des écoles où l'islam et le judaïsme sont peut être plus représentés. Évidemment quand on pense à l'affaire Merah⁴⁸⁹ ou aux récents attentats⁴⁹⁰, c'est plus l'islam que les autres religions qui constitue un problème. Le propos d'un tel enseignement se fera plus à l'adresse des musulmans. »

Une des finalités que Pierre associe implicitement à cet enseignement (mais dont on verra qu'elle n'est pas mise en œuvre dans les séances de classes) serait une forme de prévention contre la radicalisation religieuse, dans l'islam en particulier⁴⁹¹. Il semblerait que Pierre se

⁴⁸⁹ Pierre fait référence aux attentats des 11, 15 et 19 mars 2012 à Montauban et Toulouse.

⁴⁹⁰ Ceux de janvier 2015 à Paris.

⁴⁹¹ Cette problématique constitue aujourd'hui à la fois une nouvelle politique publique et un objet des sciences humaines et sociales dont l'identification même est encore sujette à débats. Notre travail ne porte pas sur aucun de ces deux objets, il s'agit ici de relever dans le discours et les pratiques des

demande implicitement si enseigner les faits religieux et notamment apporter des connaissances aux élèves sur la religion musulmane mais aussi plus largement, le fait de travailler sur les liens entre violence et religion (comme il compte le faire en français avec la fable de Jean La Fontaine *Le Loup et l'agneau*) à l'école élémentaire pourrait constituer un outil de prévention contre le terrorisme à composante religieuse.

Si l'on comprend aisément cette tentation, que Pierre n'est pas le seul professeur que nous ayons rencontré à exprimer, un problème déontologique est néanmoins mis à jour ici. En effet, avant même de questionner la pertinence épistémologique et didactique d'un enseignement qui serait conçu comme un outil de « lutte contre la radicalisation religieuse menant à des attaques terroristes meurtrières », nous voyons ici que Pierre, pourtant conscient de son obligation de neutralité (« si je favorise une religion, un courant politique, on pourra de façon légitime m'en vouloir ou me reprendre »), l'outrepasse déjà. On retrouve dans ces propos les risques pointés par Mireille Estivalèzes lorsque l'enseignement des faits religieux est conçu comme un instrument de pacification sociale⁴⁹².

j. Enseigner les faits religieux pour reconnaître la pluralité des convictions des élèves : une finalité qui met en péril le respect de son obligation de neutralité

Pierre ne respecte pas son obligation de neutralité en évoquant un enseignement des faits religieux qui s'adresserait aux élèves en fonction de leurs convictions, et en premier lieu aux élèves musulmans. Mais un autre élément de son discours témoigne du fait que soit il ne mesure pas pleinement les paramètres et les modalités d'application de cette obligation, soit il les connaît, mais ne les respecte pas : « lorsque je parle de religion à mes élèves, quand je m'adresse aux juifs, c'est essentiellement pour parler de persécutions. Je suis dans une posture de culpabilité par rapport à eux. » Pierre est conscient de s'adresser à ses élèves en fonction de leurs appartenances à une communauté singulière (les juifs, les musulmans), mais ne réalise pas que ce faisant il n'est pas neutre. Soulignons ici que comme Geneviève, il semble que Pierre n'est non seulement pas conscient d'enfreindre son obligation de neutralité,

professeurs des écoles qui enseignent les faits religieux, les causes structurelles et conjoncturelles qui permettent de les éclairer ainsi que de décrire et d'analyser les finalités qu'ils y associent.

⁴⁹² Mireille Estivalèzes, « L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? », *op. cit.*, p. 96.

mais encore ce qui est plus surprenant, c'est qu'il ne mesure pas les effets délétères de cette assignation confessionnelle et identitaire de ses élèves à une appartenance réelle ou supposée. Il ne mesure pas non plus lorsque cette assignation ne repose pas sur une supposition de sa part, mais bien sur la connaissance de la religion de tel ou tel élève (parce que ce dernier lui a dit par exemple), les effets problématiques d'une attitude qui est motivée par une forme de bienveillance. En effet le fait que Geneviève ou Pierre, connaissant la religion d'un élève, ne la (re)nie pas, est motivé par le souci d'une reconnaissance compréhensive, ne l'omettons pas. Néanmoins cette reconnaissance ne peut pas être une finalité de l'enseignement des faits religieux du point de vue du professeur. Elle peut à la rigueur constituer pour les élèves (et leurs familles indirectement) un des effets collatéraux de l'enseignement des faits religieux.

k. Pierre connaît-il son obligation de neutralité vis-à-vis de lui comme de ses élèves, en mesure-t-il véritablement les principes d'application ?

Pierre paraît connaître la définition de son obligation de neutralité « mes croyances me regardent, je n'ai pas à dire ce que je crois, quelles sont mes représentations » mais il ne relève ni ne s'étonne lorsque ses collègues outrepassent leur propre obligation de neutralité : « il y a dans cette école des professeurs qui reconnaissent ouvertement être de telle ou telle religion mais je pense qu'ils respectent la laïcité. » Il ne nous précise pas néanmoins si ces collègues expriment leurs convictions devant leurs élèves. Pierre est pris en étau entre différents objectifs et moyens discordants dont il ne semble mesurer ni la dimension contradictoire, ni le caractère problématique : d'une part, le souci déontologique de ne pas heurter les élèves et leurs familles, d'autre part, l'inquiétude pédagogique d'une inégalité entre les élèves, enfin, le risque d'une assignation confessionnelle et celui d'ériger les élèves en expert de (leur) religion.⁴⁹³

⁴⁹³ « Quand nous regarderons l'émission sur le judaïsme, j'aimerais demander aux élèves juifs de la classe qui ont des connaissances sur cette religion de participer. Mais par exemple, le problème, c'est que j'ai un élève juif qui va dans une école juive pour apprendre sa religion. Sa maman me l'a dit, et elle m'a aussi signalé que dans cette école, on lui avait suggéré de ne pas dévoiler le fait qu'il était juif. Alors, je sais que si je pose la question, il risque de se sentir frustré, puisqu'il sait des choses, mais que normalement, il ne doit pas dire qu'il est juif. Je proposerai donc à ceux qui le veulent de dire s'ils savent des choses sur le judaïsme, mais je pense que lui ne se manifera pas. Et de toute façon, je ne sais pas si j'aurais beaucoup d'informations de la part de cet élève. J'ai en revanche, un autre élève dont je sais qu'il est juif, et qui aime bien participer et étaler son savoir, donc lui peut-être qu'il pourra participer un petit peu plus. »

Les discordances sont ici nombreuses. Pierre n'est pas vraiment conscient que l'objectif de faire participer les élèves à la construction des savoirs sur les faits religieux nécessite de nombreuses précautions. En effet, que ses élèves ou certains d'entre eux souhaitent dire leur religion, cela est possible et légal mais que lui, professeur des écoles représentant de l'État leur demande leurs religions est illégal. Soulignons d'ailleurs la compréhension à géométrie variable de la loi du 15 mars 2004 dont Pierre fait preuve. Alors qu'il nous expliquait être favorable à l'interdiction de port de signes et tenues manifestant une appartenance confessionnelle, y compris dans une application extensive de ladite loi puisqu'il interdit le port de signes discrets à ses élèves (que la loi autorise, sans pour autant lister et caractériser les signes autorisés par leur taille ou leur nature), il est prêt à demander à ses élèves leurs religions. Pierre, dans un souci de reconnaissance bienveillante et de construction collective des savoirs en classe, ne mesure pas les risques (et même la réalité) d'assigner une identité ethnique et confessionnelle à ses élèves. Il ne distingue pas d'ailleurs au sein de ce risque d'assignation, l'appartenance ethnique et l'appartenance confessionnelle. Pierre ne semble pas savoir qu'on peut être/se sentir juif et athée à la fois, par exemple. On perçoit bien la bienveillance de ses intentions, par exemple le fait qu'il redoute une inégalité d'accès à la parole de ses élèves en fonction de leur appartenance confessionnelle, ou une autocensure de leur part. Mais lorsqu'il se pose cette question, il devrait être en mesure d'en déduire que son positionnement pédagogique n'est pas adéquat (au-delà même de la transgression patente de son obligation légale de neutralité). Non seulement il ne remet pas en cause la justesse de l'approche pédagogique qu'il entend mettre en œuvre, mais il semble même convaincu du bien fondé du présupposé qui sous-tend cette approche : les élèves de telle religion ont nécessairement plus de connaissances sur cette religion que les autres élèves. Ce présupposé là est infondé. Pierre ne se pose pas une question primordiale : si les élèves d'une religion s'expriment sur celle-ci, s'agira-t-il de connaissances sur leurs croyances ou de croyances sur leurs croyances ? Il me dit même attendre de ces échanges le fait que « certains élèves pourront dire si ce qui est dit dans l'émission *C'est pas sorcier* est vrai ou faux ». En plus d'ériger les élèves en détenteurs de connaissances sur les religions et notamment les élèves qui ont une religion en expert de celle-ci, Pierre reconnaît ici implicitement que les ressources constituées par les émissions *C'est pas sorcier* sur les religions ne sont pas nécessairement des sources de connaissances fiables.

On entrevoit ici encore la difficulté de Pierre à trouver des fondements pour construire son enseignement des faits religieux. L'utilisation de ces émissions apparaît constituer un recours

à des savoirs intermédiaires qui sont régulièrement utilisés dans le champ scolaire, mais il faut souligner ici que les émissions *C'est pas sorcier* ne sont pas élaborées pour le champ scolaire puisqu'il s'agit d'un « magazine télévisuel français de vulgarisation scientifique »⁴⁹⁴. Elles ne sont pas complétées de documents pédagogiques pour leur utilisation en classe. Pierre est conscient que cette ressource présentera nécessairement des lacunes, mais il attend de ses élèves non seulement qu'ils les identifient mais aussi qu'ils les rectifient. Nous analyserons plus loin les principales lacunes de cette série d'émissions mais signalons d'ores et déjà que Pierre ne les identifiera pas spécifiquement. Ajoutons que dans l'approche pédagogique qu'il nous décrit, Pierre ne mesure pas qu'il risque d'exclure des élèves de la construction collective des savoirs et de la discussion : les élèves qui ne se reconnaissent dans aucune des trois religions abordées ou encore qui ne souhaiteraient simplement pas s'y affilier. Ce risque est non seulement lié à une finalité implicite que Pierre associe à cet enseignement, que nous trouvons également dans les propos de Geneviève : donner des connaissances sur les croyances des élèves – parfois confondues avec des connaissances objectives (d'ordre historique, politique, sociologique) mais il traduit également un manque de recul sur la programmation globale de l'enseignement des faits religieux. Pierre s'appuie sur la programmation telle qu'elle est définie par l'outil auquel il a recours. La série d'émissions ne porte que sur les trois monothéismes (judaïsme, christianisme, islam), d'autres religions sont exclues, de fait, de l'enseignement des faits religieux qu'il va mettre en œuvre, ainsi que les convictions comme l'athéisme ou l'agnosticisme que Pierre n'envisage pas d'aborder, sans même s'être posé la question de le faire. Pour le dire plus simplement : Pierre bricole l'enseignement des faits religieux mais dans le cadre de cette opération, il s'en remet entièrement au savoir intermédiaire que constitue pour lui la série *C'est pas sorcier* sur ces trois religions ainsi qu'aux savoirs présumés des élèves sur celles-ci.

I. Bricoler l'enseignement des faits religieux « dans l'urgence » – le risque d'une confusion entre éduquer à la tolérance et éduquer à la laïcité dans le cadre de l'instruction civique et morale

Pierre insiste à nouveau sur le fait qu'il décide d'enseigner les faits religieux dans l'urgence du contexte post-attentats. L'acception même de l'expression « enseigner les faits religieux » semble prendre un sens nouveau pour Pierre :

⁴⁹⁴ Voir *supra.*, p. 284.

« Ce sont les attentats qui ont déclenché ce réveil de ma part. Je pensais que les valeurs de laïcité et de tolérance étaient tellement bien intégrées dans notre société que je n'arrive pas à comprendre que ces attentats aient pu se produire. Ce qu'il y a derrière cet enseignement des faits religieux, c'est l'instruction civique et morale, pour insister sur l'idée de tolérance et l'idée de laïcité que je fusionne. Ce sont des valeurs qui vont de soi et que j'ai totalement intégrées, moi qui suis français et qui ai pris des distances avec la religion de mes parents. »

Nous avons illustré à de nombreuses reprises l'insistance de Pierre sur le facteur conjoncturel qui le pousse à passer d'un abord exclusivement historique des faits religieux à une finalité civique et morale. Mais c'est la première fois au cours de l'entretien que Pierre fait explicitement référence à la compréhension de laïcité comme une des finalités de la nouvelle approche des faits religieux qu'il souhaite mettre en œuvre. Il nous faut relever ici, une (con)fusion opérée explicitement par Pierre entre les notions de laïcité et de tolérance⁴⁹⁵, qu'il réitérera à deux reprises au cours de l'entretien. Les propos de Pierre traduisent qu'il se représente la religion essentiellement comme facteur de conflit. Il semble que cela explique entre autres son approche biaisée et floue de la tolérance : « je perçois la religion comme suscitant des troubles dans la société. En amenant les élèves à mieux reconnaître l'autre,

⁴⁹⁵ Jean-Claude Poizat, « Débat entre Abdennour Bidar et Catherine Kintzler sur la laïcité et la place de la religion dans l'espace public », *Le Philosophoire* 2007/2 (n° 29), p. 235 s., spec. p. 244-246 : « *Abdennour Bidar* : Il y a une chose à laquelle j'ai été très sensible dans ce que vous avez écrit, Catherine Kintzler : c'est la distinction entre tolérance et laïcité. Je crois que beaucoup [...] ont du mal à comprendre cette distinction. Beaucoup voudraient en effet que l'on soit simplement en régime de tolérance et ne comprennent pas – ou ne veulent pas comprendre – le pas supplémentaire que l'on doit franchir pour être en régime de laïcité. Le défaut de la notion de tolérance c'est qu'elle laisse la porte ouverte au communautarisme – si elle n'y conduit pas directement. Si on se contente de la tolérance, chacun peut vivre de son côté, au nom d'un droit général à la différence, en restant enfermé dans ses particularismes. L'avantage de la laïcité, c'est de créer un espace critique commun où chacun se retrouve, en dehors de sa communauté, et donc au-delà de la simple tolérance. La tolérance n'exige pas de l'individu qu'il fasse le pas hors de sa communauté, hors de sa culture, hors de son appartenance, pour ouvrir un espace commun avec les autres. Ce sera à mon avis une grande conquête que d'arriver à transmettre [...] le sens de ce qu'est la laïcité, c'est-à-dire la valeur de la laïcité au-delà de la simple tolérance. [...] La plupart du temps, ils [les individus, spec. les musulmans, ndla] le réduisent à un refus du religieux – en disant cela j'exagère à peine. Dans leur esprit, être laïque signifie presque automatiquement être athée et exiger que tout le monde le soit. Or là il y a une très très grande confusion ! Être laïque, en réalité, c'est vouloir que nous puissions nous rencontrer au-delà de nos appartenances respectives, et faire en sorte que nous puissions ouvrir un espace, comme par exemple l'espace de l'école, où nous apprendrons à devenir des individus autonomes, en prenant distance vis-à-vis de nos cultures d'origine. Vous parliez tout à l'heure de Condorcet : il y a quelque chose qui m'a toujours beaucoup frappé chez lui, c'est la distinction qu'il fait entre l'éducation domestique et l'instruction publique. À mes yeux c'est fondamental, et la question de la laïcité est résumée dans cette distinction. [...] Au travers de l'éducation domestique, on reçoit les préjugés de sa culture, on est imprégné par une culture d'origine. En revanche, avec l'instruction publique, on apprend à se déprendre de cette appartenance particulière, on apprend à devenir un individu en face de sa communauté. Ce serait intéressant de faire comprendre [aux individus, spec. les musulmans, ndla] que c'est ce qu'ils vont trouver à l'école laïque : la capacité à devenir un individu. »

j'aimerais les amener à l'idée de tolérance. » Pierre confond les notions de tolérance et de laïcité, il en est conscient et à ce stade de notre entretien, cela ne semble lui poser aucune difficulté épistémologique ni déontologique. Nous y reviendrons mais lorsque nous lui demandons si dans le cadre de sa formation initiale ou continue il a été formé sur la laïcité, il répond à côté de la question. Un à-côté signifiant, puisqu'il me signale avoir dans le cadre de ses études de philosophie travaillé durant un semestre universitaire sur la tolérance.

Pierre insiste sur le fait que pour aborder ces notions avec les élèves dans le cadre d'enseignements et non uniquement de situations de la vie scolaire, il souhaiterait disposer d'outils spécifiques : « l'idéal pour moi ce serait d'avoir un roman de littérature en lien avec la religion. Il s'agirait d'une histoire inventée où l'on suit des personnages et il faudrait que les élèves puissent s'identifier à ces personnages. Je pense qu'un ouvrage d'imagination faciliterait la compréhension des élèves de ces notions très abstraites que sont la tolérance ou la laïcité. » Soulignons que Pierre n'est pas le seul professeur des écoles à voir dans la littérature jeunesse ou dans les récits imaginaires une ressource particulièrement pertinente pour aborder l'enseignement des faits religieux et éduquer à la tolérance et à la laïcité. Parmi les cas que nous présenterons, celui du professeur Antonin qui utilise *Les Récits de création*⁴⁹⁶ atteste de la pertinence pédagogique d'une telle approche.

L'identification des outils par les professeurs des écoles constitue un problème ou un obstacle pour trois raisons majeures : 1) le peu de temps dont les professeurs des écoles disposent pour ce faire, 2) la déontologie de l'Éducation nationale qui implique que cette institution publique ne favorise pas officiellement des savoirs intermédiaires – outils et manuels - élaborés par des structures privées (éditeurs scolaires ou association) car cela serait perçu comme une ingérence du secteur public dans le secteur privé risquant d'interférer dans les rapports de concurrence entre ces structures privées. 3) enfin le troisième obstacle est que l'Éducation nationale a produit peu d'outils sur ces sujets⁴⁹⁷. Nous distinguons ici les pratiques officielles et officieuses car dans les pratiques formelles, l'Éducation nationale ne peut pas recommander un outil édité par une structure privée au risque d'être accusée d'ingérence dans le secteur

⁴⁹⁶ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, collection « Récits primordiaux », La Documentation française, Paris, 2008. Cette collection a été conçue à l'initiative de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) en collaboration avec La Documentation française. Cette collection n'est plus éditée depuis 2013.

⁴⁹⁷ La collection « Récits primordiaux » pouvait être valorisée officiellement par l'Éducation nationale puisque l'Institut européen en sciences des religions a été créé en 2002 par le ministère de l'Éducation nationale (comme composante de l'École pratique des hautes études).

privé. Dans les pratiques réelles, certains outils sont officieusement mis en avant par certains agents de l'Éducation nationale (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs) qui, ayant identifié ce qui leur apparaît comme des outils ou dispositifs qui seraient les leviers à « de bonnes pratiques d'enseignement », les recommandent en général en stage de formation initiale ou continue. On observe un écart entre la déontologie officielle de l'institution scolaire et les pratiques des corps intermédiaires de cette institution, qui en valorisant certains outils tentent de dépasser l'aporie constituée par cette déontologie formelle et le besoin d'outils des professeurs des écoles.

m. Chez Pierre, des représentations plurielles de la laïcité

Pierre nous explique qu'il fait peu d'instruction morale et civique, comme de nombreux enseignants nous dit-il. Il me précise pourtant que cette matière lui semble être une bonne entrée pour parler de la laïcité avec ses élèves. Mais il ajoute immédiatement : « parler de la laïcité, je le fais plus souvent en situation de classe ou de vie scolaire, lorsqu'ils se sont disputés, insultés ou battus dans la cour de récréation. »

La laïcité : un objet d'éducation civique, un contenu d'enseignement historique, une finalité de l'enseignement des faits religieux

On retrouve dans le discours de Pierre des ambivalences analogues à celle sur l'enseignement des faits religieux lorsqu'il s'agit de la laïcité. Il insiste sur le fait que la laïcité constitue avant tout un cadre qui garantit la paix scolaire. Dans cette représentation, la laïcité apparaît conçue comme un objet d'éducation au respect en général, et à la bonne entente des élèves dans la vie scolaire en particulier. Pourtant Pierre m'avait expliqué s'emparer des faits religieux pour, entre autres, éduquer à la laïcité. Et lorsqu'il me dit que « le programme d'instruction civique et morale et le programme d'histoire constituent des cadres disciplinaires propices à l'abord de la laïcité » on perçoit bien que la laïcité constitue à la fois un objet d'éducation civique mais aussi un objet d'enseignement sur lequel les élèves doivent acquérir des connaissances. Pierre associe de multiples sens à la laïcité : 1) le cadre réglementaire de la vie scolaire en général : c'est ici une interprétation vaste de la laïcité, puisque celle-ci n'est pas conçue comme un cadre réglementaire qui organise spécifiquement les modalités d'application de la liberté de conscience et de la liberté de culte dans le cadre scolaire. 2) un objet d'éducation

civique, notamment au respect et à la tolérance : à nouveau c'est une conception élargie de la laïcité qui apparaît ici. 3) un objet d'enseignement historique. 4) une des finalités de l'enseignement des faits religieux.

Ce sont précisément sur les dimensions qui intéressent directement notre étude que les propos de Pierre restent les plus indéterminés. Il ne nous précise pas en quoi le programme d'histoire implique ou permet d'aborder la laïcité comme contenu d'enseignement, et nous avons vu que dans sa représentation de l'enseignement des faits religieux comme instrument d'une éducation à la laïcité, celle-ci était confondue avec la notion de tolérance. Il m'explique ne pas avoir travaillé sur la *Charte de la laïcité à l'École*, il se souvient l'avoir reçue mais ne sait plus s'il l'a lue⁴⁹⁸.

La laïcité confondue avec la neutralité

Pour Pierre, « la laïcité c'est la neutralité de l'État, des pouvoirs publics, à l'égard des croyances dans un souci d'égalité. Cela induit évidemment que ces croyances soient organisées, d'où le problème avec le culte musulman et tous les soucis qu'il y a actuellement avec des religions qui n'ont pas cette façon de voir les choses. » Pierre me précise qu'il tient cette conception de la laïcité de la compréhension de la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905 : « la République ne donne pas d'argent aux religions, et à partir de cette époque-là, la religion fait partie de la sphère privée. »

Cette acception de la laïcité atteste de deux confusions opérées par Pierre. Il semble concevoir la séparation des églises et de l'État ainsi que la neutralité de ce dernier et de ses représentants comme des finalités et non comme deux des moyens que l'État français a choisi pour mettre en œuvre la laïcité. Pierre est en revanche conscient de la finalité égalitaire de la laïcité ainsi que du fait que si l'État français est laïque, la société civile, elle, ne l'est pas. Néanmoins ces confusions nourrissent une représentation restrictive de la laïcité et une coupure théorique stricte entre les sphères de l'intime, du privé et du collectif. Pierre se les représente comme deux espaces distincts qui seraient imperméables l'un à l'autre : « la sphère privée concerne ce qui relève de chaque individu, de sa personnalité, de sa croyance. La République ne doit pas favoriser une religion. Comme elle les traite à égalité, c'est chaque individu qui organise

⁴⁹⁸ L'année scolaire suivante (2015-2016), Pierre m'enverra un mail pour me signaler, entre autres, qu'il compte travailler sur la *Charte de la laïcité à l'école* sur incitation du directeur de l'école.

ses croyances, qui arrive à faire coïncider ses croyances et la mise en œuvre de ses croyances avec la vie républicaine. »

Les confusions autour de la loi du 15 mars 2004

Pierre fait partie de ces professeurs des écoles qui tendent à confondre la définition de la laïcité scolaire avec la loi du 15 mars 2004, dont il me dit : « je me souviens qu'à la fin des années 1990 quand la question s'est posée, le gouvernement s'est défaussé sur le Conseil d'État. Je suis choqué et gêné quand je vois une femme en *burqa*. Je trouve que la loi de 2004 garantit la neutralité de l'École, c'est une bonne chose que les élèves ne portent pas de signes religieux ostentatoires ». Pour Pierre, la loi du 15 mars 2004 répond à un besoin social et scolaire. S'il y est favorable, ses propos témoignent d'une autre confusion, cette fois entre la loi de 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, et la loi du 15 mars 2004 encadrant le port de tenues et signes religieux ostensibles dans les écoles, collèges et lycées publics.

Relevons deux interprétations approximatives de cette loi dans ses propos et pratiques. D'abord il utilise le terme « ostentatoire » qui n'est pas utilisé dans la loi puisque le terme employé est « ostensible ». Cette première confusion explique la pratique extensive de Pierre de la loi de 2004 avec ses élèves : « quand un élève porte une croix chrétienne je lui demande de la ranger, d'abord parce que c'est la loi, une obligation, mais c'est en même temps parce que je suis convaincu du bien-fondé de cette obligation, même si j'accepterais plus cette croix qu'un autre signe religieux », puisqu'il pense que tous les signes religieux sont interdits, alors que le terme ostensible est justement employé pour autoriser le port de signes religieux discrets par les élèves. L'appréciation du degré de discrétion étant laissée aux directeurs et professeurs des écoles, et les représentations qu'il a de la laïcité étant multiples et équivoques, on peut aisément comprendre l'interprétation et l'application extensive qu'il fait de la loi de 2004.

En revanche lorsque Pierre nous confie qu'il « [accepterait] plus cette croix qu'un autre signe religieux » il est difficile de ne pas interpréter ce propos comme témoignant du malaise de Pierre avec certaines religions. Nous ne pouvons pas dire si Pierre faisait référence aux signes religieux de l'islam et à certains d'entre eux en particulier mais il semble probable que ce soit le cas. Pourtant souvenons-nous de l'anecdote qu'il avait partagé concernant une « maman

musulmane voilée » qui avait refusé de lui « serrer la main ». Le rapport de Pierre à l'islam est profondément ambivalent aussi, il est à l'image des nombreuses discussions qui animent la société française dans son ensemble et qui divisent parfois au sein d'un même parti politique ou de courants de pensées. Pour le dire explicitement : l'islam vient questionner la place du religieux dans la société française. La visibilité de l'islam dérange ou interroge plus Pierre que celle d'autres religions, comme le catholicisme ou le judaïsme, le port du voile le tarabouche, mais il est informé du fait qu'il peut faire l'objet d'un choix libre, et a même insisté sur le fait qu'il a du mal à se représenter que cela soit possible. Enfin tous ces questionnements et ces représentations doivent être replacés dans le contexte très particulier des attentats de janvier 2015, qui ont eu lieu une dizaine de jours seulement avant notre rencontre.

La laïcité : une notion que Pierre admet ne pas assez connaître et maîtriser

Pierre est conscient des discussions et polémiques nombreuses autour de la laïcité : « le problème c'est que je n'ai pas assez creusé la question de la laïcité. Je dis que j'incarne les valeurs de l'école républicaine mais je n'ai pas suffisamment réfléchi à ce sujet. Je sais qu'il y a plusieurs façons de concevoir la laïcité, mais je n'ai pas cherché à comprendre ces différentes représentations, les oppositions à son sujet. Je culpabilise de ne pas avoir assez travaillé cette question. Et je le réalise parce que nous en parlons ensemble. » Ces propos témoignent du souci de Pierre de s'informer davantage sur la laïcité et les débats dont elle fait l'objet. Il souligne d'ailleurs qu'il lui semblerait important que la laïcité soit un sujet davantage traité dans la formation des professeurs des écoles : « j'ai probablement dû entendre parler de la laïcité au cours de mes études de droit mais je ne m'en souviens plus. En revanche je n'ai pas été formé à ce sujet dans mon parcours de professeur des écoles. Je considère que ma fonction nécessiterait une formation plus longue pour disposer des connaissances de base, historiques notamment. »

n. À propos de la formation : des besoins identifiés et des besoins « refoulés »

Dans cet entretien, rares sont les moments où Pierre articule explicitement l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité. Nonobstant, il semble trouver une pertinence à celle-ci : « il serait bien que les professeurs des écoles soient formés à l'enseignement des faits religieux également mais, pour moi, cela devrait se faire dans le cadre de notre formation à la

laïcité et à la tolérance justement ». On le voit bien, ici, Pierre établit une corrélation directe entre tolérance et laïcité qui confine à la confusion. Une ambivalence demeure dans le propos de Pierre sur un autre point qui est pourtant essentiel dans la formation des professeurs des écoles concernant l'application pédagogique de cette neutralité : « il me semble que je n'ai pas besoin d'être formé à l'application de mon obligation de neutralité, cela fait déjà partie de ma culture professionnelle ». Nous avons pourtant vu tout au long de l'entretien les nombreuses entorses inconscientes de Pierre à l'égard de cette obligation.

Nous interrogeons Pierre sur les réactions de l'Éducation nationale à l'adresse des professeurs, suite aux récents attentats de janvier 2015. Sa réponse atteste d'un besoin de ressources et d'outils pédagogiques « clés en main » :

« J'ai trouvé vraiment très bien la mise en ligne de documents par éducol⁴⁹⁹ sur la liberté d'expression. Même s'ils sont un peu déconnectés de ce que je fais, et de ce que je peux faire en classe. Ils constituent plus aisément des supports à des déclinaisons pédagogiques en classe, que la lettre de la ministre qui, si bien écrite fut-elle, disait des choses que je pouvais aisément imaginer seul. Nous, professeurs des écoles, avons besoin de ressources pédagogiques avant tout. »

o. Enseigner les faits religieux par le débat à visée philosophique : une entrée envisagée puis écartée

Pierre nous explique avoir expérimenté le débat à visée philosophique dans sa classe mais avoir été déçu, et avoir par conséquent décidé d'utiliser une autre entrée.⁵⁰⁰ Ceci permet

⁴⁹⁹ URL : <http://eduscol.education.fr>, [page consultée le 7 décembre 2017] : « Comme marque du ministère de l'éducation nationale, éducol propose un ensemble de sites et de services dédiés pour informer et accompagner les professionnels de l'éducation. »

⁵⁰⁰ « Ayant suivi des études de philosophie j'ai essayé de mettre en place des débats philo l'année dernière à partir du *Feuilleton de Thésée*. Les questions politiques ou sociales étaient bien introduites et donnaient lieu à des débats de 10 à 15 minutes, avec des remarques d'élèves qui étaient extrêmement pointues et leur permettaient de remettre en cause certaines de leurs représentations. Mais en réalité, je n'étais pas satisfait. C'est sûrement lié à ma propre représentation de la philosophie : il y a quand même des concepts qui nécessitent que les élèves soient capables de s'abstraire du quotidien, du matériel, de l'immédiat et, pour certains d'entre eux, c'est difficile. Je ne l'ai peut-être pas fait assez, mais je pense qu'il y avait un déficit de langage qui ne permettait pas d'opérer la déconstruction des représentations à laquelle je souhaitais parvenir [...]. Mes belles espérances se sont heurtées à la réalité, et je n'arrive pas à saisir le moyen de le faire. Je ne sais pas si vous avez déjà enseigné, mais il y a des choses qu'on sent et d'autres qu'on ne sent pas. Ce n'est pas une question de connaissances, ni d'outils. C'est un problème de ressenti personnel : je ne sais pas comment transmettre à mes élèves l'exercice philosophique, tel que je me le représente. J'avais pensé au débat philosophique comme une entrée pour parler avec les élèves de la tolérance ou de la laïcité.

d'expliquer que Pierre ne se soit pas saisi de la fiche-débat proposée dans les ressources sur éducol pour aborder, par le débat réglé et argumenté, l'attentat contre *Charlie Hebdo*. Il semble que Pierre soit prêt à bricoler ses pratiques sur de nombreux sujets et dans différentes disciplines, mais que ses questionnements personnels sur ses représentations de la philosophie liés, entre autres, à ses études, l'empêchent de bricoler la pratique du débat à visée philosophique dans sa classe.

p. Une prédilection pour les projections de films et de vidéos : étudier les fait religieux suppose d'illustrer la matérialité des représentations et pratiques qu'ils impliquent

Lors de cet entretien, Pierre évoque le dispositif pédagogique qu'il a employé l'année passée pour aborder ce thème :

« J'ai montré trois films à mes élèves de CE2-CM1, je ne me souviens pas du nom du réalisateur⁵⁰¹ mais l'hypothèse qu'il cherche à illustrer est que l'apparition de la religion remonterait à la Préhistoire, lorsque les hommes préhistoriques considèrent comme un scandale que le corps pourrisse, et mettent alors en place des rituels funéraires. C'est ma première entrée pour aborder le fait religieux et cela n'a pas donné lieu à un vrai débat avec les élèves. »

Deux éléments doivent être soulignés ici. Tout d'abord l'insistance constante de Pierre sur le lien privilégié qu'il établit entre l'enseignement de l'histoire, notamment de la Préhistoire, et l'enseignement des faits religieux⁵⁰². Ensuite sa prédilection pour l'utilisation de projections de films, de vidéos et d'illustrations pour enseigner les faits religieux – et cela indépendamment du cadre disciplinaire dans lequel il l'inscrit – dont nous supposons qu'elle s'explique, au-delà de sa dimension ludique, par sa fonction simplificatrice. En effet, les faits religieux, sujet complexe par excellence - contenus foisonnants et question socialement vive –

Par exemple, là avec les attentats, ça aurait été l'occasion de faire un débat philosophique à partir de la liberté d'expression. Mais je pense qu'il était un peu tôt, que l'émotion était trop forte.

⁵⁰¹ Pierre fait référence au documentaire *L'Odyssée de l'espèce*, réalisé par Jacques Malaterre et diffusé en 2003 (en version longue sur France 3 et dans une version série - trois épisodes- sur France 5).

⁵⁰² Si Pierre emploie l'expression au singulier, nous continuons pour notre part à l'utiliser au pluriel : « Parler de faits religieux, ce n'est donc pas risquer une définition (comme le laisse supposer l'expression " fait religieux ", c'est baliser des modes d'approches dans une perspective pluridisciplinaire et dans un souci d'objectivation et de désidéologisation. Privilégier le pluriel, c'est aussi bien souligner l'extrême variété phénoménale du religieux que la multiplicité des dimensions impliquées : collectives, matérielles, symboliques, sensibles. Le fait religieux dans tous ses états, peut-on dire... » Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p. 47. Notons qu'il passera ensuite, de lui-même, au pluriel, lors de l'entretien.

, nécessitent pour être adaptés à l'âge des élèves d'être transposés en contenus didactiques accessibles. La mobilisation de films et de vidéos conçus pour des enfants permet à Pierre de ne pas avoir à opérer lui-même cette transposition didactique, qui demanderait de vastes connaissances et un temps de préparation important, dont il ne dispose pas et qu'il préfère consacrer, comme il le dit lui-même : « à la sélection des supports écrits [issus de manuels scolaires le plus souvent] et à la préparation des questionnaires qui serviront d'appui à la discussion autour des vidéos projetées, mais aussi à l'élaboration de traces écrites par les élèves ». Il semble que l'emploi de films et de vidéos répond à une autre finalité associée à l'enseignement des faits religieux qui n'est néanmoins pas explicitée par Pierre : enseigner les faits religieux consiste, entre autres, à analyser et à contextualiser l'examen des représentations et des pratiques religieuses, à montrer qu'ils concernent des faits matériels. L'utilisation de supports qui illustrent visuellement et matériellement ces représentations et ces pratiques semble pédagogiquement pertinente.⁵⁰³

q. L'utilisation des émissions *C'est pas sorcier* pour mettre en évidence les liens entre les trois monothéismes selon « une approche historique »

Pierre nous explique qu'il a choisi d'enseigner les faits religieux dans le cadre de plusieurs séances dédiées à la projection des quatre émissions *C'est pas sorcier* sur les religions : « des collègues m'ont parlé de cette série et m'en ont dit beaucoup de bien. J'ai déjà projeté la première de la série, intitulée « Un dieu, trois religions »⁵⁰⁴. » Pierre ne me dit pas s'il s'agit de collègues de l'école où il enseigne actuellement.

Pierre utilise régulièrement « le dispositif *C'est pas sorcier* ». En effet, sur de nombreux autres thèmes, dans le cadre du programme d'histoire mais aussi pour enseigner les sciences naturelles, Pierre projette une ou plusieurs émissions *C'est pas sorcier*. Il nous explique que le dispositif consiste à chaque fois à projeter l'émission (25 minutes en moyenne) puis à laisser un court temps de discussion et de questions aux élèves avant de leur distribuer un

⁵⁰³ Voir Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p. 44 : « Le religieux, ce ne sont pas seulement des hommes, ce sont aussi des textes, des images, des musiques, des pratiques, des bâtiments et des objets [...]. L'étude de ces traces [...] est fondamentale pour l'appréhension pluridisciplinaire des faits religieux. »

⁵⁰⁴ *C'est pas sorcier*, « Un Dieu, 3 religions », <https://www.youtube.com/watch?v=597FFBeCs8U> [page consultée le 4 décembre 2017]. Pierre a réalisé cette première séance le 20 janvier 2015, nous n'y avons pas assisté puisque nous n'étions pas encore en contact.

questionnaire à choix multiples (QCM) qu'il a lui-même élaboré. Lorsque cela concerne un programme précis (défini par les instructions officielles) comme celui d'histoire ou de sciences naturelles, il sélectionne d'abord les informations dans ces programmes, puis les recoupe avec celles proposées dans l'émission. Lorsqu'il emploie ce dispositif pour ces matières classiques, il note le questionnaire rendu par chaque élève. Pour la déclinaison de ce dispositif dans le cadre de l'enseignement des faits religieux, Pierre a décidé de ne pas noter les questionnaires. L'enseignement des faits religieux étant conçu dans les instructions officielles comme un objet interdisciplinaire, il n'existe pas de programme défini. Dès lors pour élaborer les questionnaires à choix multiples pour ces séances spécifiques, Pierre sélectionne dans chaque émission les informations qui lui paraissent les plus importantes.

Pierre insiste sur le fait qu'il a choisi d'utiliser cette série d'émissions pour mettre en évidence les liens entre les trois monothéismes⁵⁰⁵. Signalons ici, même si nous y reviendrons dans les analyses des séances observées, que lors d'une discussion après le visionnage de l'émission sur le judaïsme, plusieurs élèves se sont interrogés et ont questionné Pierre sur le postulat même de l'épisode : « Mais et si ce n'était pas le même dieu ? ». Question pour le moins complexe, et qui s'inscrit dans le champ de la croyance, et non du savoir, à laquelle Pierre ne peut, ni n'a le droit d'apporter de réponse.

Parmi les professeurs que nous avons rencontrés, ils sont nombreux à associer cette finalité à l'enseignement des faits religieux : mettre en évidence la filiation et les ressemblances plutôt que les dissemblances. Cet objectif unificateur répond, entre autres, aux objectifs de l'instruction civique et morale tels que présentés dans les programmes de 2008 :

« Il s'agit de transmettre les principes essentiels de la morale universelle [...] au cycle des approfondissements, le maître doit rendre progressivement compréhensibles les grands principes de l'action morale. Dès lors, c'est l'exercice du jugement moral, portant sur le bien et le mal, qu'il s'agit de consolider [...]. Sur ces questions, bien évidemment, le professeur ne saurait envisager de se substituer à la famille, encore moins d'imposer ses propres valeurs. Les

⁵⁰⁵ « Qu'il s'agisse du judaïsme, du christianisme ou de l'islam, pour moi, l'objectif est toujours le même : enseigner les faits religieux pour montrer le lien entre ces trois religions. Mon discours consiste à leur montrer que même s'il y a eu beaucoup de guerre entre ces trois religions, en fait elles ont le même Dieu et elles partagent beaucoup de choses, de thèmes et de personnages communs. Et j'insiste sur le fait que ce n'est pas seulement parce qu'elles se suivent historiquement. Lors de la première séance, j'ai beaucoup insisté sur les noms partagés comme Moussa, Moché, Moïse, et surtout que ces trois religions auraient un ancêtre commun, qu'il s'appelle Abraham ou Ibrahim. Je l'ai d'ailleurs moi-même appris grâce à l'émission "un Dieu, trois religions". »

principes de neutralité et de laïcité s'appliqueront avec vigilance à ce propos, notamment dans les domaines politique et religieux. La connaissance du fait religieux, en particulier, n'implique aucun débat relatif aux obligations religieuses ni aux questions liées à la foi. [...] Quel que soit le support retenu, il s'agira de mettre en exergue une valeur ou une règle fondamentale. Ainsi les échanges permettent-ils d'explicitier les justifications présentées par les élèves, de les valider ou de les invalider au regard de la morale universelle et, en les classant, de leur donner une pleine qualification juridique, morale ou éthique. »⁵⁰⁶

Cet objectif semble pour une partie des professeurs constituer un moyen de rééquilibrer les programmes scolaires d'histoire qui abordent principalement les faits religieux par l'entrée des conflits et des guerres de religions. Pierre insiste sur ce point : « ce qui m'a beaucoup plu justement dans *C'est pas sorcier*, c'est lorsque une historienne qui est interrogée met en parallèle le christianisme et l'islam, pas uniquement pour parler des guerres entre ces deux religions, mais aussi pour dire que l'islam ne rejette pas tout dans le christianisme. » Si l'on comprend aisément cette finalité civique et fédératrice, soulignons néanmoins que cette approche est peut-être trop édulcorée. Ne revient-il pas au professeur des écoles de montrer les liens mais aussi les différences qui peuvent par ailleurs exister non seulement entre ces religions mais aussi au sein de chacune d'entre elles, sans nécessairement provoquer guerres ou conflits ?

À la fin de l'entretien, Pierre concentre son propos sur la prochaine séance qui portera sur l'émission *C'est pas sorcier* sur le judaïsme. Il définit alors des finalités précises, ce qu'il attend de cette séance en terme de compréhension et d'acquisition de connaissances de ses élèves. Ce faisant, il opère un tri et une hiérarchisation bienvenus dans les informations données dans l'émission, et qu'il souhaite transmettre à ses élèves.⁵⁰⁷ Si Pierre est soucieux que ses élèves acquièrent des connaissances fondamentales sur le judaïsme comme le fait que

⁵⁰⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Circulaire d'application du programme d'enseignement d'Instruction morale à l'école élémentaire*, circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284 [page consultée le 8 décembre 2017].

⁵⁰⁷ « À la fin de cette séance je voudrais revenir sur quelques mots précis, demander à mes élèves quelles définitions ils en ont retenues. Pour moi, le plus important, c'est qu'ils sachent qu'il y a une diaspora juive et deux grands groupes, je ne pense pas que ce soit nécessaire qu'ils retiennent les mots Ashkénazes et Séfarades par exemple. En revanche ça me semble important qu'ils sachent que le lieu de culte s'appelle une synagogue. Ça me paraît moins important qu'ils retiennent ce qu'est la Mishna ou le Talmud que la Torah. Mais en même temps, le Talmud c'est important aussi, parce que le fait qu'il y ait des commentaires d'un texte sacré, on le retrouvera quand on verra l'islam avec les hadiths. Yom Kippour est, selon moi, la fête qu'ils doivent retenir, mais également le shabbat, oui, il faut qu'ils le sachent puisqu'il s'agit du jour de repos, et qu'on en retrouve un dans les trois religions. Enfin il faudrait qu'ils retiennent le mot casher comme ça on le mettra en rapport avec halal et ce sera l'occasion de parler des anciens interdits alimentaires qui pouvaient peser sur les catholiques. »

La Torah en est le texte principal, on retrouve immédiatement l'objectif premier de Pierre qui est de mettre en évidence les points communs entre les religions, en l'occurrence l'interprétation des textes qui est une tradition centrale dans le judaïsme que l'on retrouve également dans l'islam et dans le christianisme. Il me semble que cet objectif primordial constitue également un moyen pour mettre en œuvre une finalité précédemment évoquée à savoir enseigner les faits religieux pour contribuer à la pacification sociale.

Cependant Pierre part du postulat que les informations données dans l'émission sont toutes des contenus de connaissances équivalents. Or, comme nous le verrons dans les analyses de séances, Pierre ne distingue pas toujours parmi les informations celles qui relèvent d'analyses historiques ou sociologiques donc du champ du savoir sur les croyances, et celles qui sont d'ordre confessionnel, qui concernent uniquement les croyances. Sa remarque suivante atteste de cette difficulté à opérer un tri entre la nature des informations, qui semble d'autant plus complexe à réaliser lorsqu'elles concernent le catholicisme, religion dans laquelle Pierre a été élevé : « Pour la religion catholique, c'est plus délicat : ma famille est catholique et je ne sais pas quel poids donner " aux pères de l'Église " par exemple, je n'ai pas de souvenirs si à la messe, il y avait des commentaires sur leurs textes. On a Saint Paul, on a le Nouveau Testament mais je ne crois pas que les commentateurs interviennent de façon claire ou déclarée. »

r. L'empathie : un outil pour bricoler l'enseignement des faits religieux

Il nous explique qu'il fabrique lui-même son dispositif d'enseignement des faits religieux pour pouvoir s'appropriier ces thèmes complexes : « fabriquer mes propres outils pour cet enseignement me permet d'appréhender plus facilement le sujet. Il peut m'arriver de reprendre des exercices de différents livres et lorsque je les retranscris sur ordinateur je saisis mieux pourquoi j'ai choisi tel thème ou telle question. Cela me permet d'identifier les connaissances qui seront les plus utiles et les plus proches de mes élèves. » Pierre consacre un temps de préparation qu'il juge « raisonnable » qui est d'une heure environ : il visionne l'émission chez lui (25 minutes) et « j'ai déjà la trame du questionnaire qui est toujours la même donc finalement à construire ce n'est pas très long, il me suffit de changer les questions. »

Notre entretien a lieu le jour de la deuxième séance, consacrée au judaïsme. Il m'explique qu'il a eu des difficultés à préparer le questionnaire à choix multiples :

« Certaines questions me posent problème, je ne parviens pas à déterminer s'il est important de parler de tel ou tel élément. Il peut y avoir les choses qui sont importantes pour moi, et d'autres qui sont importantes pour les élèves. Il peut y avoir certains éléments qui semblent secondaires du point de vue des connaissances mais qu'il est peut être bien de traiter parce qu'elles touchent les élèves, quand émotionnellement ils sont plus impliqués, ils comprennent mieux, ils sont plus disposés à comprendre. »

Le souci de donner une dimension empathique à son enseignement est exprimé à plusieurs reprises dans l'entretien par Pierre. On entrevoit ici une tension entre les représentations qu'il a de l'enseignement des faits religieux : un enseignement qui transgresse la frontière de l'intime et qu'il considérerait dès lors ne pas avoir à prendre en charge (hors du programme d'histoire et avant les attentats de janvier 2015) et les principes qui vont orienter sa mise en œuvre effective : privilégier l'empathie pour susciter selon lui un plus grand intérêt, une plus grande implication des élèves dans l'acquisition de connaissances et de compétences sur les faits religieux.

« C'est cette idée de l'empathie qui va guider, entre autres, mon approche pédagogique. Je pense qu'il existe une communication non-verbale qui permet de transmettre plus aisément des connaissances aux élèves, qui circulent ensuite plus naturellement entre eux ».

Souvenons-nous qu'il nous explique que l'enseignement des faits religieux implique selon lui une nécessaire « effraction dans l'intimité des élèves » et que ce faisant il pressent qu'il va nécessairement bricoler l'application de son obligation de neutralité à l'égard de ses élèves. Mais il semble justement trouver dans l'empathie un recours épistémologique, déontologique et pédagogique pour dépasser ce paradoxe et opérer ce bricolage. Parce qu'elle suppose une attention soutenue aux interactions et aux relations interpersonnelles et à l'intersubjectivité des élèves, l'empathie prend pour Pierre la fonction d'un filtre. En laissant libre-cours à la prise de parole et à l'identification spontanée des élèves à tel ou tel questionnement, non seulement Pierre pourrait demeurer en retrait et ne pas s'immiscer dans le fort-intérieur et les croyances de ses élèves (et de leurs familles) mais il y voit en plus une garantie d'une plus grande implication des élèves dans l'apprentissage des faits religieux.

s. Pierre sait qu'il bricole et il n'est pas (encore) satisfait du résultat

L'entretien arrive à son terme, la séance sur le judaïsme va bientôt commencer. Pierre partage avec moi ses inquiétudes:

« Les enfants n'ont pas encore l'habitude d'opérer un tri entre les informations les plus importantes, les connaissances fondamentales à retenir, et les éléments disons plus anecdotiques. Certaines idées ou images les touchent plus, les attirent plus que d'autres notamment tout ce qui est visuellement plus spectaculaire. Dans l'émission *C'est pas sorcier*, on verra par exemple des juifs qui sont dans des tenues traditionnelles. Les élèves seront probablement surpris et leurs esprits se fixent le plus souvent sur ces éléments. Ils laissent souvent de côté les informations qui me semblent les plus importantes. »

Nous y reviendrons dans l'analyse des séances mais il faut contextualiser cette remarque de Pierre. Cette émission se déroule uniquement à Jérusalem et ni les animateurs de l'émission – Fred et Jamie – ni le professeur Pierre ne souligneront que ce contexte géographique et culturel influe sur la présentation et les représentations spécifiques du judaïsme qui en découle.

Ce manque de distanciation critique de Pierre sur les lacunes de l'émission est problématique à de nombreux égards. Il souligne lui-même que ses élèves risquent de se focaliser sur ce qu'il appelle « les tenues traditionnelles ». Mais Pierre ne précise à aucun moment à ses élèves que une majorité des personnes juives qui apparaissent à l'image sont des juifs affiliés au courant orthodoxe, ce qui explique en partie qu'ils sont vêtus de tenues religieuses traditionnelles. De la même manière, Pierre n'évoque l'existence, au sein de judaïsme, de nombreux courants, comme le judaïsme libéral, ni pendant la projection ni lors de la discussion et du travail autour du questionnaire à choix multiples. S'il semble donc conscient que les élèves risquent d'être marqués par une forme spécifique de visibilité du religieux qu'il qualifie de « spectaculaire », il n'opère pas, pour autant pour lui-même et pour ses élèves, le travail de distanciation critique et de contextualisation historique, sociologique et culturel qui rééquilibrerait les carences de l'émission.

Il souligne, par ailleurs, qu'il n'est pas réellement convaincu du bien-fondé pédagogique de l'exercice qui suit le questionnaire à choix multiples : « Après les questions à choix multiples

il y a une série de questions “ vrai-faux ” qui ne me satisfait pas tout à fait. Je trouve que c’est un bon support pour la discussion mais que cela ne va pas très loin d’un point de vue intellectuel ».

t. Récapitulatif du compte-rendu d’entretien

Nous avons vu dans l’entretien approfondi les nombreuses contradictions dans la relation de Pierre à l’enseignement des faits religieux liées d’une part à ses nombreux questionnements spirituels et politiques et d’autre part, au contexte spécifique des attentats de janvier 2015 qui ont profondément modifié le rapport de Pierre à cet enseignement. Nous avons vu que Pierre considérait qu’aborder les faits religieux constituait une obligation professionnelle qu’il respectait en les prenant en charge dans le cadre du programme d’histoire notamment. Soulignons que depuis ces attentats, Pierre entreprend de mettre en œuvre l’enseignement des faits religieux dans le cadre de séances dédiées mais que ses réticences demeurent nombreuses autour de la prise en charge de cette question socialement vive puisqu’il se représente les religions comme un sujet sérieux, passionnel et relevant de la sphère intime des élèves.

Pierre entreprend néanmoins de bricoler l’enseignement des faits religieux. Nous pouvons distinguer cinq finalités explicites que Pierre associe à l’enseignement des faits religieux : 1) Aborder les faits religieux en histoire constitue un devoir professionnel et permet aux élèves de saisir la primitivité de l’expérience religieuse ; 2) S’appuyer sur les récits des mythologies grecques et romaines lui permet de transmettre à ses élèves des valeurs républicaines à portée universelle ; 3) Enseigner les faits religieux pour reconnaître la pluralité des convictions des élèves ; 4) Enseigner les faits religieux permet d’éduquer à la laïcité (confondue avec la tolérance) et à la citoyenneté plus largement ; 5) Mettre en évidence les liens entre les trois monothéismes. Nous pouvons repérer trois finalités implicites : 1) Enseigner les faits religieux pour aborder une autre question socialement vive : le politique ; 2) Contribuer à la réflexion sur la place de l’islam dans la classe et dans la société française ; 3) Enseigner les faits religieux pour illustrer la matérialité des représentations et des pratiques spirituelles et religieuses.

Le décryptage de cet entretien nous a également permis de mettre à jour les principaux risques du bricolage « dans l'urgence » de l'enseignement des faits religieux que Pierre entreprend : l'instrumentalisation à des fins de paix social de l'enseignement des faits religieux où en l'occurrence enseigner les faits religieux contribuerait implicitement à faire de la prévention contre les attentats islamistes ; le souci de la reconnaissance des religions de ses élèves met en péril le respect de son obligation de neutralité ; le risque de l'assignation identitaire (ethnique et confessionnelle) de ses élèves ; le risque d'une confusion entre éduquer à la tolérance et éduquer à la laïcité.

Il s'agit maintenant, à travers la présentation et l'analyse du dispositif pédagogique que Pierre met en œuvre dans sa classe, de mesurer la proximité et l'écart entre ces finalités explicites et implicites et la pratique pédagogique de Pierre. Nous présenterons les thématiques et méthodes mobilisées par Pierre dans chaque séance. Précisons bien que nous ne présenterons pas l'intégralité d'une séance, mais pointerons au sein de quelques séances les carences liées à l'emploi du « dispositif *C'est pas sorcier* » élaboré par Pierre, les indices des nombreuses contradictions qu'il entretient à l'enseignement des faits religieux et les entorses à son obligation de neutralité. Nous mettrons en relation ces difficultés avec le conflit sociocognitif qui caractérise Pierre, la relative inadaptation des émissions *C'est pas sorcier* (sur les religions) au cadre scolaire et ses représentations plurielles et contradictoires de la laïcité ainsi que les indices du déficit de formation de Pierre.

3. Présentation du dispositif pédagogique : les thématiques et les méthodes

Présentons ici les invariants de ce dispositif pédagogique. Pierre a décidé de consacrer un horaire dédié à l'enseignement des faits religieux suite aux attentats de janvier 2015. Son dispositif pédagogique se fonde sur la projection des quatre émissions *C'est pas Sorcier* consacrées aux 3 religions monothéistes. Pierre, qui avait initialement prévu de mettre en œuvre quatre séances, décidera *in fine* d'ajouter une cinquième séance. En effet, si chaque séance devait théoriquement porter sur une seule religion, en pratique une heure ne suffisait pas à réaliser toutes les activités prévues par Pierre : la projection (25 minutes en moyenne), la discussion collective (10 minutes), le remplissage individuel du questionnaire à choix multiples (10 minutes), puis la correction collective de celui-ci (20 minutes). Le travail autour d'une vidéo s'est, dès lors, systématiquement étalé sur deux séances. La cinquième et dernière

séance a donc été ajoutée pour corriger le questionnaire à choix multiples sur l'islam et pour permettre un temps de « bilan » (de 20 minutes) sur cet enseignement des faits religieux. Je n'ai pas pu assister à la première séance consacrée à la première émission : « Un dieu, 3 religions ». J'ai assisté aux quatre séances suivantes : séance 2 : « Judaïsme », séance 3 : « Christianisme », séance 4 : « Islam » et séance 5 consacrée à la correction du questionnaire à choix multiples sur l'islam et au bilan de toutes les séances.

4 - Séance 2 « Judaïsme »⁵⁰⁸

Cette séance, qui est la première à laquelle nous assistons, débute par une discussion autour de la première émission : « Un dieu, 3 religions »⁵⁰⁹. Retranscrivons l'intégralité de cet échange afin de repérer les finalités poursuivies par Pierre, les connaissances acquises par les élèves lors de cette première séance, et les connaissances préalables dont ils semblent disposer sur le judaïsme, le christianisme et l'islam, ainsi que les difficultés de positionnement de Pierre.

- « - Pierre (le professeur) : Quelle est la première chose qu'avaient en commun le christianisme, le judaïsme et l'islam ?
- Julien : Elles viennent toutes d'Abraham.
- Audrey : Elles ont toutes un seul dieu.
- Pierre : Parmi les religions, celles qui ont un seul dieu, comment s'appellent-elles ?
- Alexandre : Monothéisme.
- Pierre : Oui. Et quand il y a plusieurs dieux ?
- Léa : Polythéistes.
- Pierre : Polythéisme, oui. Souvenez-vous qu'on avait lu *Le Feuilleton de Thésée*, dans lequel plusieurs dieux existaient. Qu'est-ce qu'on avait vu la dernière fois dans le *C'est pas sorcier* sur les religions, qu'est-ce que vous aviez appris et à quelle conclusion on en était arrivé ?
- Julien : Qu'il y avait un seul dieu pour les trois religions.
- Pierre : Et était-ce le même dieu ?
- Plusieurs élèves : En quelque sorte.
- Pierre : En quelque sorte. Est-ce que quelqu'un voudrait préciser ?
- Milla : C'est le même dieu mais il n'a pas le même nom.
- Pierre : Intéressant.
- Elliot : Ils n'ont pas la même forme parce qu'il y a le Père, le Fils et le Saint-Esprit.
- Pierre : Alors pour quelle religion ?
- Elliot : Pour les trois, enfin je crois (il réfléchit longuement).
- Pierre : Pour quelle religion, j'ai le “ trois en un ” ?

⁵⁰⁸ Observations du 29 janvier 2015, classe de Pierre, CM1-CM2.

⁵⁰⁹ *C'est pas sorcier*, « Un Dieu, 3 religions », <https://www.youtube.com/watch?v=597FFBeCs8U> [page consultée le 4 décembre 2017].

- Elliot : Le christianisme.
- Pierre : Oui. Là, je rappelle qu'on se demande s'il s'agit du même dieu. On voit bien que c'est pas le même nom, mais qu'il y a des choses très communes : est-ce qu'on peut essayer d'aller un petit peu plus loin ?
- Anna : En fait c'est le même dieu, mais *C'est pas sorcier* nous dit qu'ils n'ont pas compris le même message.
- Pierre : Très bien, c'est le même dieu, mais le message est différent. Dans chacune des religions, Dieu, le dieu s'est adressé à un homme, et lui a révélé un message, et cet homme a parlé aux autres hommes, et ce n'est pas tout à fait le même message.
- Gabriel : Mais aussi, ils voient le dieu différemment, par exemple pour les chrétiens il y en a trois en un, alors que pour l'islam il n'y en a qu'un seul.
- Pierre : Alors pour le christianisme c'est un peu compliqué, parce qu'il est *un* mais il peut se présenter sous trois formes.
- Martin : Et aussi, chaque religion a un livre. Pour l'islam, c'est le Coran.
- Pierre : Et pour les juifs, c'est quoi ?
- Zoé : La Bible hébraïque.
- Pierre : La Bible hébraïque, c'est une partie de la Bible des chrétiens, oui.
- Julien : Pour les chrétiens, c'est la Bible, avec l'Ancien et le Nouveau Testament.
- Pierre : Voilà, les chrétiens appellent Ancien Testament la Bible hébraïque, et le Nouveau Testament raconte ce qui s'est passé à partir de la naissance de Jésus-Christ. À quelle conclusion nous étions arrivés à la fin du premier documentaire ? On en avait un peu parlé, et on avait vu qu'il y avait quelque chose qui était un peu difficile à comprendre.
- Anna : Qu'en fait ces trois religions ne sont pas si différentes que cela.
- Pierre : Oui, ces trois religions ne sont pas si différentes que cela, et pourtant ?
- Alexandre : Elles se sont beaucoup fait la guerre.
- Pierre : Oui. Elles ne sont pas si différentes, et pourtant se sont beaucoup fait la guerre, c'est quand même dommage. »

Ce premier échange dure cinq minutes, mais il est déjà riche. Quelques éléments principaux doivent être relevés. D'abord le souci de Pierre de faire travailler ses élèves en français sur le vocabulaire, en abordant les notions de polythéisme et de monothéisme, qui lui permettent également d'établir un lien avec le programme d'histoire et d'instruction civique et morale, puisqu'il fait référence au *Feuilleton de Thésée*⁵¹⁰ qu'il leur avait lu l'année précédente dans le cadre du cours d'histoire sur l'Antiquité, et pour mettre en place un débat, dans le cadre de l'instruction civique, sur les fondements de l'organisation de la société humaine. Ensuite, tout au long de cet échange, nous observons bien la finalité principale poursuivie par Pierre dans sa manière de questionner ses élèves et d'orienter certaines de leurs réponses : mettre en évidence les points communs entre le judaïsme, le christianisme et l'islam.

⁵¹⁰ Murielle Szac, *Le Feuilleton de Thésée*, Bayard jeunesse, 2011.

Cet objectif primordial a pour corollaire deux autres éléments structurants de cet échange. D'une part, la finalité civique et morale associée par Pierre à l'enseignement des faits religieux, qui devient l'instrument de la recherche d'une pacification sociale (« Elles [ces trois religions] ne sont pas si différentes et pourtant se sont beaucoup fait la guerre, c'est quand même dommage. ») D'autre part, le basculement problématique qui intervient dans son positionnement, lorsqu'il oriente ses élèves vers un questionnement de type théologique. En effet, lorsque Pierre dit à ses élèves « Là, je rappelle qu'on se demande s'il s'agit du même dieu » il suspend, sans même s'en rendre compte, la nature laïque de cet enseignement. Si ce glissement s'explique par le titre même de l'émission projetée à la séance précédente « Un Dieu, 3 religions », il atteste du fait que ce support pédagogique n'a pas été conçu pour le champ scolaire et que sa mobilisation par les professeurs des écoles nécessite soit une formation préalable qui garantisse une transposition didactique laïque de cet outil, soit un accompagnement pédagogique qui permettrait de signaler à l'enseignant les réajustements qu'il doit opérer pour respecter son obligation de neutralité, et mettre en œuvre un enseignement des faits religieux de nature laïque, ces deux options n'étant pas exclusives l'une de l'autre. Si ce glissement d'un enseignement laïque des faits religieux à un enseignement à consonance théologico-philosophique est problématique, il l'est également le moment où, paradoxalement, Pierre prend une précaution de langage qui témoigne de son souhait d'inscrire cette discussion dans une perspective laïque. En effet, Pierre, se reprend de lui-même : « Dans chacune des religions, **Dieu, le dieu** s'est adressé à un homme, et lui a révélé un message, et cet homme a parlé aux autres hommes, et ce n'est pas tout à fait le même message. » En plus de passer, dans la même phrase, de l'emploi du mot « dieu » comme un nom propre (« Dieu », avec une majuscule) à son utilisation comme un mot commun par l'ajout d'un article (« le dieu »), qui témoigne d'une forme de mise à distance, de laïcisation de la discussion, Pierre entend insister implicitement sur la dimension anthropologique de l'idée de révélation et des interventions proprement humaines qui s'en suivent : la transmission de différents messages et leurs traductions multiples par des êtres humains.

Nous percevons encore une fois l'exercice d'équilibriste que constitue l'enseignement des faits religieux et le recours à un dispositif pédagogique qui, laissant une grande liberté épistémologique et pédagogique au professeur, lui impose de bricoler à partir des connaissances transmises par l'émission, de ses propres connaissances, et de celles de ses élèves. En effet, et c'est le dernier élément que nous souhaitons relever ici, les élèves de

Pierre, semblent disposer de connaissances préalables, certaines embryonnaires et d'autres plus précises, sur ces trois religions, comme l'existence de la doctrine chrétienne de la Trinité, ou l'existence de livres saints pour chacune de ces religions. Sur ce dernier point, il est impossible de déterminer s'il s'agit de connaissances dont les élèves disposaient avant la première séance ou s'ils les ont acquises lors de cette première séance. Il est néanmoins assez probable qu'une partie des élèves connaissaient déjà l'existence de la « Bible hébraïque », de la « Bible chrétienne » et du Coran. En effet, rappelons que cette école se situe dans un quartier parisien très favorisé, et que Pierre avait insisté lors de l'entretien approfondi sur le fait que ses élèves disposaient « d'un fort bagage culturel », constat corroboré par mes observations dans cette classe en comparaison de celles réalisées dans des classes de même niveau (en l'occurrence double niveau CM1-CM2) mais dans des contextes socio-économiques différents, qu'ils soient intermédiaires ou défavorisés. La finesse des analyses proposées par certains élèves au cours de cette discussion témoigne non seulement de ce « fort bagage culturel », mais également du fait que l'enseignement des faits religieux mis en œuvre par Pierre, malgré certains bricolages parfois questionnants, est adapté à des élèves de cet tranche d'âge, 9-10 ans, et suscite leur curiosité et intérêt sur ces sujets.

Les élèves s'installent ensuite et la projection de l'émission « Judaïsme » débute. Elle dure vingt-cinq minutes, et Pierre la suspend à plusieurs reprises pour demander à ses élèves ce qu'ils ont compris. L'émission présente de nombreuses informations, ce qui constitue à la fois une richesse épistémologique et une difficulté didactique. Nous ne pouvons pas retranscrire ici l'intégralité de l'émission, ni des échanges entre Pierre et ses élèves au cours de la projection. L'émission se déroule à Jérusalem. Si ce choix des concepteurs de l'émission peut s'expliquer par le lien historique et symbolique entre cette région et le judaïsme, depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui, il semble néanmoins problématique à plusieurs titres. D'abord parce qu'à aucun moment, Pierre ne revient avec ces élèves sur ce choix spécifique, ensuite parce que la place du judaïsme en France n'est non seulement pas abordée dans l'émission, mais aussi parce que le questionnaire à choix multiples élaboré par Pierre transpose cette présentation contextuelle spécifique et relativement univoque du judaïsme au cadre français, comme nous le verrons un peu plus loin. Un autre choix des concepteurs de l'émission semble critiquable, du moins dans la transposition didactique non critique qu'en fait Pierre : le judaïsme est représenté uniquement par le courant orthodoxe et à la marge les courants ultra-orthodoxe du judaïsme à Jérusalem, et à aucun moment l'émission n'évoque l'existence d'une pluralité de courants au sein du judaïsme, et notamment l'existence de courants libéraux. Pour

le dire plus simplement, à l'image, lorsque l'on voit des personnes pratiquant la religion juive, elles sont toutes vêtues de la tenue orthodoxe traditionnelle, y compris les enfants. Il ne s'agit pas de dire que la visibilité de tenues et signes religieux est problématique en soi, ces tenues et signes peuvent et doivent faire l'objet d'un enseignement laïque des faits religieux. Le professeur peut transmettre des connaissances aux élèves sur leurs significations et leurs usages. Mais la représentation exclusive de personnes, y compris d'enfants auxquels peuvent s'identifier plus spontanément les élèves, s'affiliant à ces courants spécifiques du judaïsme et aux expressions et manifestations qu'ils prennent dans ce contexte géographique, historique, politique et culturel très spécifique, ne permettent pas aux élèves d'appréhender ni les autres courants du judaïsme existants, ni les multiples formes (pratiques vestimentaires notamment) que peuvent prendre l'affiliation à tel ou tel courant, dans le contexte spécifiquement français, qui leur est le plus proche.

Ce manque de (re)contextualisation par le professeur, des situations comme des propos des personnes interviewées dans l'émission, est une constante dans mes observations de ce dispositif pédagogique. Il apparaît également, sous une autre forme, qui tient cette fois non plus à une carence dans l'élaboration des émissions, mais uniquement à un certain manque de recul critique de Pierre, notamment sur des précautions de langage, qui peuvent sembler anecdotiques mais qui sont élémentaires pour garantir la laïcité de l'enseignement des faits religieux. En effet, dans l'émission, les animateurs prennent de nombreuses précautions de langage pour distinguer ce qui relève du champ des faits historiques et ce qui relève du champ de la croyance. Ainsi, Fred (animateur principal de l'émission) emploie régulièrement des modalisateurs : « Selon le texte fondateur du judaïsme », « D'après la Bible », etc. Mais Pierre ne s'arrête à aucun moment sur ces précautions de langages pour chercher à identifier si ses élèves perçoivent la fonction de ces modalisateurs, ou de l'usage du conditionnel, qui permettent de signifier que les éléments présentés relèvent alors du champ de la croyance et non de celui du savoir. À titre d'exemple, l'émission commence ainsi : « C'est ici que Moïse accompagné du peuple Hébreux qui deviendra le peuple Juif a découvert la Terre promise [...] c'est du moins ce qui est écrit dans ce texte fondateur du judaïsme [...]. Précisons d'abord que ce texte est un mélange de faits historiques et de récits légendaires »⁵¹¹. L'emploi régulier du présent de l'indicatif, pour évoquer tantôt des connaissances sur les croyances, tantôt des croyances, est juste d'un point de vue langagier. Néanmoins, il est important que le

⁵¹¹ *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 2 minutes et 16 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

professeur amène ses élèves à réfléchir aux vocations épistémologiques de ces usages différenciés de modalisateurs ou de la conjugaison des verbes pour parer au risque de la confusion des champs du savoir et de la croyance, mais également pour mettre en œuvre l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux, qui suppose et permet, tout à la fois, de développer des compétences en français.

Si Pierre n'a pas le réflexe de clarifier l'utilité et la pertinence de ces précautions de langage, c'est également parce qu'il ne dispose pas du temps nécessaire pour le faire à chaque fois que cela serait nécessaire au cours de l'émission. En effet, la profusion de contenus de connaissances et l'intrication permanente des connaissances sur les croyances et des croyances elles-mêmes, constituent à la fois un élément qui semble avoir motivé le choix de Pierre de mobiliser ce dispositif pédagogique pour enseigner les faits religieux, mais aussi son inconvénient majeur. C'est bien parce qu'il perçoit dans ces épisodes d'une émission de vulgarisation scientifique connue et reconnue par nombre de professeurs des écoles une source fiable de connaissances dont il ne dispose pas lui-même, qu'il entreprend d'enseigner les faits religieux à partir de ces émissions. Mais, en même temps, Pierre se repose intégralement sur cet *a priori* positif, et ce manque de recul critique à l'égard même des informations exposées est problématique à de nombreux égards.

a. Omission de l'explication sur la différence de nature entre la loi religieuse et le droit positif étatique en France

Au début de l'émission, l'animateur explique : « C'est au cours de ce périple que Moïse va recevoir les Tables de la loi, deux stèles qui selon la Bible, ont été gravées du doigt de Dieu lui-même. D'après la Bible toujours, l'épisode s'est déroulé sur le mont Sinaï. Ces stèles rassemblent les dix commandements : “ Tu n'auras pas d'autre Dieu devant ma face ”, “ Tu ne commettras pas d'assassinat ” [...] qui constituent les bases de la loi juive, ce que l'on appelle la Torah. »⁵¹². Pierre n'arrête pas la projection de la vidéo à ce moment pourtant essentiel. En effet, il eût été pertinent qu'il explique, à ce moment précis ou plus tard lors de la discussion et par le biais du questionnaire à choix multiples, la différence de nature entre les notions de loi religieuse et de droit positif dans le contexte français. Ce passage constituait

⁵¹² *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 4 minutes et 56 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

une occasion d'aborder avec ses élèves non seulement les liens entre des préceptes moraux édictés dans des textes de nature religieuse qui ont, pour certains, trouvé une traduction dans le droit positif français, comme l'interdiction du meurtre ou du vol, tandis qu'on observe dans le même temps l'exclusion de certains préceptes de ce dernier, notamment le premier des « dix commandements » évoqué obligeant au monothéisme, à la croyance en ce Dieu unique.

Plus tard, au cours de la discussion suite à la projection, Pierre orientera les nombreux questionnements des élèves sur la diversité des pratiques religieuses vers une éducation à la tolérance, nous y reviendrons. Il évoquera, à ce moment lapidairement la liberté de conscience, mais à aucun moment il n'abordera explicitement la laïcité et le régime spécifiquement français de séparation des Églises et de l'État, qui considère les Églises, donc les religions organisées en institutions, comme des institutions privées qui ne disposent pas en tant que telles d'un pouvoir de décision sur l'édiction des règles et des lois qui régissent la société française.

L'intervention d'un rabbin (Gilles Bernheim) un peu plus tard dans la vidéo, constituait une autre occasion d'aborder cette question fondamentale pour garantir un enseignement laïque des faits religieux et une éducation à la laïcité qui ne soit pas confondue avec une éducation à la tolérance : « Sur un plan religieux c'est à dire juridique du droit juif, est juif celui dont la mère est juive, cette définition est incontournable. »⁵¹³. Plusieurs éléments problématiques doivent être relevés ici. Non seulement cette intervention constituait la deuxième occurrence de la notion de droit religieux, ici « le droit juif », qui n'est pas mis en perspective, ni par les animateurs de l'émission, ni par le professeur, dans le contexte spécifiquement français, d'une République démocratique, qui en même temps qu'elle garantit la liberté de conscience et de culte des personnes, se fonde sur un droit commun à toutes les personnes vivant en France, qui est élaboré indépendamment des règles internes aux religions organisées, et dont le respect par toutes les personnes, qu'elles aient ou non une religion, prime sur toutes règles religieuses (que celles-ci soient collectivement ou individuellement édictées et/ou reconnues, par un groupe donné).

On peut d'ailleurs relever ici deux autres éléments qui sont problématiques dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux : d'une part la non contextualisation, par les

⁵¹³ *Ibid.*, à partir de 7 minutes et 30 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

animateurs de l'émission comme par Pierre, du statut et de la fonction spécifique de la personne interrogée en la matière, à savoir un rabbin représentant un des courants orthodoxes du judaïsme ; et d'autre part, le fait que les propos tenus par ce représentant religieux sont de nature prescriptive et normative. Or, ni les animateurs de l'émission ni Pierre ne mettent en perspective cette prise de parole, pour la présenter comme une croyance sur une croyance, qui constitue dès lors une opinion (parmi d'autres) et non une connaissance objective et univoque sur le judaïsme. Nous verrons plus tard que le manque de recul critique de Pierre sur ce passage de l'émission est redoublé par la transposition de ces propos dans le questionnaire soumis aux élèves, qui déstabilisera deux élèves : l'une dont le « père est juif » et la « mère n'est pas juive » et un élève qui est éduqué dans le judaïsme libéral.

b. L'indifférenciation des statuts et fonctions des personnes interviewées, l'abord de notions trop complexes

Un animateur de l'émission affirme : « C'est aussi dans ces textes que l'on retrouve une notion qui est à l'origine de l'identité juive, celle de "peuple élu". Dieu choisit le peuple Juif pour une sorte de mission divine. »⁵¹⁴. Le choix de *C'est pas sorcier* d'aborder la notion de « peuple élu » est-il pertinent ? Il est impossible de répondre univoquement à cette question, mais il est certain que la mobilisation, dans le cadre d'un enseignement publique et laïque des faits religieux, d'un outil qui aborde une notion si complexe et vive, supposerait que le professeur effectue en amont de la séance une analyse critique de l'émission pour identifier au sein de la vidéo les points sur lesquels il devra s'arrêter lors de la projection. De plus, Pierre ne s'attache pas à montrer à ses élèves que les deux personnes qui commentent ce point dans l'émission ont des statuts et des fonctions de nature différent, qui supposent que leurs commentaires ne se situent pas dans les mêmes champs épistémologiques. En effet, pour commenter la notion de « peuple élu », les animateurs de l'émission font appel successivement à une historienne et à Gilles Bernheim, alors grand rabbin de France (de 2009 à 2013). La première, présentée comme « Katell Berthelot, historienne du judaïsme – CNRS »⁵¹⁵ explique que « La notion " d'élection " est d'abord liée à la notion d'alliance avec Abraham et avec ses descendants avec comme but ultime de transmettre la révélation du dieu unique à toute l'humanité. Dans ce sens là, il ne s'agit évidemment ni de supériorité, ni de

⁵¹⁴ *Ibid.*, à partir de 6 minutes et 40 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

⁵¹⁵ *Ibid.*, à partir de 6 minutes et 50 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

privilège. Il ne s'agit pas d'exclure les autres nations, les autres peuples ». Ce propos constitue bien une connaissance sur une croyance propre au judaïsme. Et le souci de cette historienne de ne pas faire de la notion de « peuple élu » un facteur d'exclusion peut sembler cohérent avec la finalité morale et civique que Pierre associait à l'enseignement des faits religieux, lors de l'entretien approfondi. Dans le même temps, le choix de faire commenter une notion de nature religieuse par une historienne est susceptible de contribuer à une confusion des champs du savoir et de la croyance, chez les élèves comme chez leur professeur.

Au-delà du fait que les propos de cette historienne peuvent sembler trop complexes pour des élèves de cet âge, le choix de *C'est pas sorcier*, de faire suivre le commentaire d'une historienne, sur une notion religieuse, par un rabbin, peut laisser circonspect. En effet, immédiatement après la remarque de Katell Berthelot, Gilles Bernheim ajoute : « Un peuple élu, c'est une collectivité qui a plus d'obligations que les autres, qui a plus de contraintes, on pourrait dire plus de responsabilités vis-à-vis des autres, que d'autres peuples, il doit être un exemple pour les autres peuples. »⁵¹⁶ La prise de parole d'un rabbin, dans le cadre d'une émission utilisée pour enseigner les faits religieux, n'est pas problématique en soi, mais la juxtaposition non critique, non contextualisée, des statuts et des fonctions singulières de ces deux commentateurs l'est. Par ailleurs, les propos du rabbin apparaissent eux aussi trop complexes pour l'âge des élèves. Ils nécessiteraient, pour correspondre à un enseignement laïque des faits religieux, de faire l'objet d'un travail herméneutique collectif, qui permettrait à tous les élèves, quelles que soient leurs convictions, de s'interroger sur les multiples interprétations et significations possibles des notions d' « élection » et d' « exemplarité » et de « peuple ». Mais il semble que cet exercice est loin de constituer une priorité dans le cadre d'un enseignement de niveau élémentaire, et que s'il avait lieu, il nécessiterait pour être laïque d'interroger ces notions plus largement que dans le cadre d'une séance dédiée uniquement au judaïsme.

Pierre ne semble pas percevoir la nécessité didactique, pour demeurer dans un enseignement véritablement laïque des faits religieux, d'apprendre à ses élèves à différencier la nature des approches historique et théologique. Or, même si les choix de *C'est pas sorcier* d'aborder la notion de « peuple élu » et de mettre sur le même plan des commentaires de nature différente

⁵¹⁶ *Ibid.*, à partir de 7 minutes et 08 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

est critiquable d'un point de vue épistémologique et didactique, c'est prioritairement à Pierre qu'il revient, dans le choix même de l'outil qu'il mobilise, d'opérer un tri, une priorisation des finalités et des contenus de connaissances qu'il souhaite transmettre à ses élèves ainsi que de réaliser une analyse critique de l'émission lors de sa préparation de séance.

c. L'émission : un outil problématique qui confronte savoirs et croyances

De nombreux passages de l'émission attestent d'une intrication entre les connaissances sur les croyances et les croyances elles-mêmes. Celle-ci a pour corollaire la confrontation tantôt latente, tantôt explicite entre les savoirs, les croyances et les opinions. Nous en présentons ici, seulement quelques-uns. À titre d'exemple, un animateur de l'émission explique :

« [Voici] les grottes de Qumrân, là où l'on a retrouvé les manuscrits de la Mer morte [...]. En effet la grande question a toujours été de savoir qui avait écrit les récits de la Bible. Alors pour de nombreux juifs, en particulier les plus religieux, il n'y a pas de doute [...] autrement dit, ils ont été dictés par Dieu à des prophètes et notamment Moïse. Évidemment, cette version est loin de satisfaire les historiens et les archéologues, pour qui les textes ont été écrits tout au long du premier millénaire avant Jésus-Christ par une multitude d'auteurs anonymes [...] Et puis, l'autre grande question, c'est de savoir ce qui dans la Bible relève de l'histoire ou de la légende, et là pas facile de démêler le vrai du faux. »⁵¹⁷

Dans ce passage, contrairement à ce que nous avons observé auparavant, les concepteurs de l'émission semblent soucieux de distinguer les appréhensions confessionnelles des approches scientifiques des faits religieux, mais ce passage, qui présente de nombreuses faiblesses, est problématique dans la mesure où précisément il met en place une forme de confrontation entre ces approches, qui a pour conséquence une hiérarchisation épistémologique implicite : les savoirs relèveraient de l'histoire, associée au « vrai » tandis que les croyances relèveraient de la légende, qui se situerait du côté du « faux ». Nous pouvons comprendre les raisons didactiques qui président à cette simplification opérée dans l'émission, mais ce choix fait écho aux polémiques ravivées lors de la parution de la première version du *Livret Laïcité* en octobre 2015, et va à l'encontre de l'approche consacrée par le Ministère de l'Éducation nationale dans la partie de ce livret consacrée aux « Difficultés et contestations autour de l'enseignement laïque des faits religieux »⁵¹⁸ qui indique que :

⁵¹⁷ *Ibid.*, à partir de 7 minutes et 45 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

⁵¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, « 4. Laïcité et enseignements » in *Livret Laïcité*, octobre 2015.

« Dans le dialogue avec les élèves et leurs parents, il revient aux chefs d'établissement et directeurs d'école de montrer que les savoirs enseignés sont le fruit de la démarche scientifique de l'historien et montrer aux élèves la distinction entre savoir, opinion ou croyance. Distinction entre croire et savoir : ce qui peut être cru ne relève pas de l'enseignement scolaire de l'école laïque mais appartient à la liberté de conscience, de croyance de chacun. Ce qui peut être su relève de l'enseignement des faits religieux appréhendés comme « faits de civilisation. » Il convient de ne pas faire de la classe un lieu de débat sur la question de la vérité de la croyance religieuse, qui ne relève pas des missions de l'École. »⁵¹⁹

Dans ce passage de l'émission, on mesure bien la difficulté majeure que constitue (notamment mais pas uniquement), dans l'enseignement laïque des faits religieux, la transmission de connaissances sur les croyances distincte de la transmission de croyances, ainsi que le risque, ce faisant, de confronter des champs de natures épistémologiques différentes mais qui ne doivent pas être systématiquement mis en concurrence. En effet, en opérant une simplification qui oppose la démarche des historiens et des archéologues et celle des personnes croyantes, ce passage de l'émission alimente une dichotomie manichéenne entre des procédés et procédures de recherche de la vérité, qui parfois s'opposent, mais qui peuvent également coexister. L'enseignement laïque des faits religieux a entre autres pour finalité de mettre en évidence cette coexistence possible de deux démarches épistémologiquement différenciées, tout en reconnaissant leurs oppositions lorsque certaines croyances contredisent des faits scientifiquement établis. C'est ainsi le sens de la première version du *Livret Laïcité*, qui indique qu' « il faut pouvoir : [...] éviter la confrontation ou la comparaison du discours religieux et du savoir scientifique. Dans les disciplines scientifiques (SVT, physique-chimie, etc.) il est essentiel de refuser d'établir une supériorité de l'un sur l'autre comme de les mettre à égalité. »⁵²⁰

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 16 et 17.

⁵²⁰ *Ibid.*, p.17. Soulignons que seul ce dernier point a fait l'objet d'une réécriture dans la deuxième version du *Livret Laïcité*, parue en décembre 2016, ce qui atteste de la conscience qu'a l'institution scolaire de l'importance de préciser ce point pour accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre d'enseignements laïques. En effet le point précité a été remplacé par ce qui suit : « faire comprendre que la mission de l'école est de transmettre des connaissances reconnues par la communauté scientifique ; que le savoir relève de procédures de vérification et de validation. Expliquer que savoir distinguer les savoirs des opinions et des croyances, savoir argumenter, exercer son jugement de manière réfléchi et critique, apprendre à respecter la pensée des autres sont autant de compétences qui sont au cœur des enseignements de l'École. La pédagogie de l'école opère la distinction entre les savoirs et les croyances, sans pour autant les confronter ou les comparer, en laissant la liberté de conscience à chacun. » - Ministère de l'Éducation nationale, « 4. Laïcité et enseignements » in *Livret Laïcité*, décembre 2016, p. 18

Précisons que le premier *Livret Laïcité* n'était pas encore paru lorsque Pierre met en œuvre cette séance. Cette ressource aurait peut-être constitué un support utile aux bricolages empiriques qu'il opère par la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique. Elle constitue avant tout une ressource théorique qui présente les finalités idéales de l'enseignement des faits religieux, sans en décliner les moyens didactiques pour les mettre en œuvre, ni les contenus de connaissances élémentaires à transmettre, en fonction de l'âge des élèves.

En effet, d'autres éléments témoignent de l'imbrication des difficultés, de nature épistémologiques et pédagogiques, que Pierre rencontre pour définir les limites qui garantiraient la laïcité de son enseignement des faits religieux. Plus loin, l'émission explique :

« La Bible hébraïque est en fait constituée de plusieurs livres. Les cinq premiers volumes forment ce que l'on appelle la Torah : elle raconte la création du monde depuis Adam et Ève jusqu'à Moïse, en passant par Abraham. Et, au milieu de ces récits se trouvent tous les commandements que Dieu aurait transmis au peuple Hébreu. Alors, on connaît les dix principaux, mais pour les juifs, il en existe six cent treize. Six cent treize mitzvot, il s'agit en fait de prescriptions religieuses qui régissent la vie quotidienne des croyants. Ça, c'est la loi écrite, et puis à côté, il y a la loi orale, des propos que Dieu aurait transmis oralement à Moïse, et qui ensuite auraient été mis par écrit. Ils forment ce que l'on appelle la Mishna, et cette Mishna fait partie d'un ensemble de textes encore plus vaste : le Talmud [des recueils sont visibles à l'image] qui, autour de la Mishna, que vous voyez ici en bleu, contient les commentaires de grands rabbins. Ce Talmud permet aux juifs de comprendre le contenu de la Torah écrite et de la Torah orale, pour l'appliquer dans la vie quotidienne. »⁵²¹

Ce passage illustre la profusion d'informations que recèle l'intégralité de l'émission, et que nous n'avons pas exhaustivement rapportées. Les éléments saillants de ce passage sont la transmission de connaissances précises sur les multiples et différents textes importants du judaïsme, la Torah et le Talmud, ainsi que le souci de mettre en évidence les liens entre la croyance en une révélation (d'un message divin au peuple Hébreu), les textes saints et/ou importants du judaïsme, et les pratiques religieuses quotidiennes qui en découlent. Si ces finalités et contenus me semblent adaptés à un enseignement laïque des faits religieux, le souci de précision des concepteurs de l'émission sur certains points spécifiques, comme les six cent treize mitzvot, ou encore la mention de la Mishna, est problématique, dans la mesure où Pierre, se reposant intégralement sur les contenus proposés dans l'émission, n'opère pas de tri au sein de ces informations. Il les intégrera au questionnaire à choix multiples. Ces

⁵²¹ *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 18 minutes et 49 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

éléments, qui peuvent sembler subsidiaires, entravent la compréhension globale des faits religieux et complexifient le processus d'acquisition et de mémorisation des connaissances élémentaires adaptées à l'âge des élèves.

Nous retranscrivons ici l'échange suivant cette question, avant de mettre en évidence les faiblesses épistémologiques et didactiques dont il atteste.

- Pierre : Tout à l'heure on a vu un juif à l'image, c'est quoi un juif ? Pour le droit juif, qu'est-ce qu'un juif ?
- Alexandre : C'est quelqu'un qui croit en un dieu.
- Pierre : Oui, mais attention je parle en droit, c'est à dire dans les règles, dans la loi.
- Chloé : Et bien, par exemple, ils n'ont pas le droit de manger de (le professeur la coupe)
- Pierre : Non, attention je demande, en droit, qu'est-ce qu'un juif ? Ils l'ont dit tout à l'heure. C'est quelqu'un dont la mère est juive. À partir du moment où votre maman est juive, vous êtes considéré comme juif.
- Elliot : Et si c'est le grand-père qui est juif ?
- Pierre : Alors, cela a posé un problème quand les juifs sont allés s'installer en Israël, après la Seconde Guerre mondiale. Le nouveau Président d'Israël a voulu qu'il y ait plein de juifs qui viennent dans son pays, pour que son pays soit plus fort. Et puis, il a essayé de faire passer une loi pour que des personnes qui auraient eut un grand-père juif, mais dont la mère n'était pas forcément juive, puissent s'y installer. Donc cela, il faut l'interpréter. Il y a toujours dans un texte la possibilité de le comprendre de différentes façons, et quelle que soit la religion, il y a forcément des commentaires. C'est ce qu'il y a avec le Talmud, mais chez les musulmans aussi il existe des commentaires qui ont une importance particulière. »

Pierre éprouve ici une difficulté à déterminer les frontières épistémologiques et didactiques entre un enseignement des faits religieux et un enseignement à connotation religieuse. Nous avons déjà souligné le manque d'analyse critique de Pierre dans l'utilisation de l'émission, qui est source de confusions. Lorsque Pierre demande à ses élèves : « pour le droit juif, qu'est-ce qu'un juif ? » on mesure bien les effets problématiques de la transposition didactique non critique qu'il opère des paroles du rabbin interrogé dans l'émission. En effet, tandis qu'un élève apporte une réponse qui devrait être considérée comme juste dans le cadre d'un enseignement des faits religieux : « une personne qui croit en un dieu », la réaction de Pierre n'est pas pertinente, à plusieurs titres. D'abord parce que comme nous le voyons dans l'échange, il formule à plusieurs reprises sa question, et qu'il omet à deux reprises de qualifier, de situer l'emploi des termes « droit » et « loi ». Nous avons déjà souligné plus tôt la carence dans son approche d'un travail avec ses élèves sur la différenciation entre le droit positif français et un droit religieux, quel qu'il soit, qui en France ne détermine pas la définition des règles républicaines. Il est d'autant plus surprenant que Pierre insiste sur le

propos d'un rabbin orthodoxe selon lequel « sur un plan religieux - c'est à dire juridique - du droit juif, est juif celui dont la mère est juive »⁵²², alors qu'avant que la séance ne débute, nous étions sortie de notre position d'observatrice non participante pour signaler à Pierre qu'il était problématique qu'il ait transposé cette affirmation dans le questionnaire à choix multiples qu'il soumet à ses élèves suite à la projection. Nous lui avons signalé que cette question ne correspondait pas à un enseignement laïque des faits religieux, dans la mesure où cette définition s'inscrit dans une perspective religieusement normative, mais plutôt à une croyance du judaïsme, parmi d'autres interprétations religieuses possibles. Nous lui avons précisé qu'il existe dans le judaïsme différentes tendances, et notamment un courant libéral dans lequel cette interprétation n'était pas reconnue ni univoquement, ni unanimement, et était même contestée. Si l'interprétation religieusement spécifique du lien fondateur entre la judaïté de la mère et de son enfant peut constituer une connaissance, elle devrait être présentée comme une croyance parmi d'autres. Pierre aurait dû aborder l'existence, à côté de celle-ci, d'autres interprétations. Non seulement il aurait dû évoquer la croyance selon laquelle, si l'un des deux parents est juif, ou un ancêtre plus lointain encore, cela suffit à ce que le courant religieux concerné considère l'enfant comme membre de sa communauté, mais il aurait aussi dû préciser la possibilité au sein même des courants orthodoxes du judaïsme, pour une personne qui n'aurait aucun ascendant juif, de se convertir au judaïsme. Cette insistance de Pierre sur une croyance confondue avec une connaissance est liée au fait que dans l'émission, aucun autre courant du judaïsme que l'orthodoxie, spécifiquement représentée par ce rabbin, n'est évoqué. Mais en même temps, il n'est pas étonnant que Pierre ne tempère pas le propos de ce rabbin, puisque à la fin de l'émission, l'animateur explique : « Aujourd'hui, il y a aussi beaucoup de juifs qui ne sont pas croyants, ni même pratiquants. Être Juif, ce n'est pas qu'une question de religion, c'est aussi appartenir à un peuple, car, il faut le rappeler, il suffit d'être né d'une mère juive pour l'être aussi. Mais qu'est-ce qu'un peuple sans pays ni territoire ? »⁵²³

Le choix opéré par Pierre témoigne d'une carence dans les finalités qu'il associe à l'enseignement des faits religieux, renforcée par l'intrication permanente des connaissances sur les croyances et des croyances elles-mêmes dans l'émission, qui tend parfois à confondre ces deux champs, qui doivent pourtant être épistémologiquement distincts et identifiés par le

⁵²² *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 7 minutes et 30 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

⁵²³ *Ibid.*, à partir de 23 minutes et 46 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

professeur pour garantir un enseignement laïque des faits religieux. Si la différence entre l'appartenance au peuple juif et la religion juive est un sujet complexe et délicat par nature, on comprend aisément qu'il doit être d'autant plus difficile de l'aborder avec de jeunes élèves, puisqu'il nécessite d'opérer des simplifications qui risqueraient de gommer la complexité de cette imbrication. Mais, en même temps, dans le cadre d'un enseignement des faits religieux qui aurait, entre autres, pour objectif de contribuer à éduquer à la laïcité française, le professeur ne devrait-il pas primordialement faire comprendre à ses élèves la différence entre origine géographique/culturelle, nationalité, et conviction ? Leur apprendre que, derrière une commune appartenance au genre humain, chaque personne est porteuse de plusieurs identités qui peuvent se combiner et leur montrer que le cadre légal de la laïcité distingue la nationalité et la religion et consacre la liberté de conscience pour garantir l'égalité des citoyens ? Rien n'empêche l'enseignant qui poursuivrait ces finalités d'aborder les liens et les différences entre le sentiment d'appartenance au peuple Juif et l'affiliation à la religion juive. Au contraire, s'il accepte d'opérer une simplification, telle que l'usage selon lequel on écrit « Juif » avec une majuscule lorsque l'on évoque le peuple juif et juif avec une minuscule lorsque l'on évoque la religion juive, et qu'il insiste sur la complexité de cette distinction, il aurait l'occasion d'apprendre à ses élèves qu'il existe de nombreuses manières de se sentir juif (croyant non pratiquant, athée, agnostique, etc.) comme des pratiques religieuses plurielles de cette religion, dont des interprétations multiples de ses textes religieux. Qui plus est, la transposition didactique de cette imbrication (Juif/juif) opérée par Pierre entre en contradiction avec les éléments apportés dans l'émission, puisque Pierre met en concurrence les réponses « Avoir une mère juive » et « Faire partie d'un peuple », qui sont présentées comme deux connaissances (qui sont en fait des croyances) sur le judaïsme tout au long de l'émission.

Pourtant, deux interventions successives, à la fin de l'émission, constituaient des opportunités pour aborder ces sujets. Celle de l'animatrice de l'émission qui affirme : « Aujourd'hui, la majorité des juifs est laïque : ceux qui vivent en Israël, comme ceux qui sont restés aux États-Unis, en France ou ailleurs dans le monde. Mais la plupart restent attachés à leur identité juive. »⁵²⁴ Pierre ne suspend pas la projection de l'émission pour saisir l'opportunité d'analyser avec ses élèves les possibles significations de cette idée, ce qui aurait pourtant permis d'aborder explicitement la laïcité, ni ne la commente lors de la discussion qui suit la

⁵²⁴ *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 25 minutes et 5 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

projection, ou ne l'intègre au questionnaire qu'il a élaboré. Pierre n'a pas non plus commenté les propos conclusifs du rabbin Gilles Bernheim, qui insiste sur la diversité des manières de vivre la judaïté comme le judaïsme : « Le judaïsme c'est une multiplicité de choses, toutes constitutives d'une identité. Pour les uns, c'est la pratique religieuse, l'orthopraxie. Pour les autres, c'est la culture. Pour les troisièmes, c'est l'appartenance à un peuple, et le vécu sur une terre. Pour les quatrièmes, c'est le folklore. Il y a toutes sortes de définitions.»⁵²⁵ Mais il semble que cette affirmation nécessiterait tout à la fois un degré de clarification épistémologique et de simplification didactique supplémentaire, pour que Pierre parvienne à la transposer en savoir scolaire conforme à un enseignement laïque des faits religieux. Deux opérations que Pierre ne semble pas pouvoir réaliser seul, puisqu'il ne dispose pas des connaissances préalables nécessaires, ni pour identifier et prioriser les finalités qu'il vise au travers de cette séance, ni pour distinguer les connaissances sur les croyances et les croyances présentées dans l'émission.

Cette carence est tout à la fois interne à l'outil et liée à un manque de formation de Pierre sur ces sujets, ainsi qu'à l'absence d'accompagnement pédagogique qui permettrait la transposition didactique de l'émission de vulgarisation scientifique dans le cadre d'un enseignement laïque. Les deux autres principales carences de l'émission que nous avons repérées sont le choix de tourner une émission sur le judaïsme uniquement à Jérusalem, qui d'une part, ne permet pas aux élèves d'acquérir des connaissances plus spécifiquement sur la multiplicité des pratiques du judaïsme en France et qui, d'autre part, nécessiterait l'abord par Pierre d'une autre question socialement vive : le conflit entre Israël et la Palestine. Dans l'émission, ce conflit est évoqué brièvement (des débuts du sionisme à l'actualité du conflit lorsque l'émission est diffusée, en mai 2013, deux minutes y sont consacrées), et nous identifions bien à la fin de l'échange précité, entre Pierre et ses élèves, la difficulté de celui-ci à aborder rigoureusement ce sujet sensible et complexe. Nous serions tentée de saluer le courage de Pierre d'aborder un tel sujet, mais en même temps, il semble que la façon dont il le fait atteste d'un manque de connaissance sur ce conflit spécifique, ancien et encore d'actualité, qui risque de produire des confusions délétères chez ses élèves, entre deux sujets qui sont liés, les faits religieux et le conflit israélo-palestinien, mais qui pris séparément constituent déjà, chacun, un sujet triplement socialement vif : dans la société, dans les savoirs savants de référence et dans les savoirs scolaires. Il semble que cette séance atteste à nouveau

⁵²⁵ *Ibid.*, à partir de 25 minutes et 17 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

d'un manque de priorisation et de hiérarchisation des finalités et contenus de l'enseignement des faits religieux par le professeur. Soulignons néanmoins que nous avons mis ici en évidence les faiblesses principales des bricolages opérés par Pierre. Il n'en demeure pas moins que grâce à l'émission, à la discussion et au questionnaire élaboré par lui, nous avons constaté que ses élèves ont acquis des connaissances élémentaires sur le judaïsme.

d. Discussion suite à la projection de l'émission

La discussion qui suit la projection dure dix minutes. Pierre l'introduit en demandant à ses élèves : « Est-ce qu'il y a des choses dont vous souhaitez parler, des choses que vous n'avez pas comprises, des choses qui vous ont plu, des choses qui vous ont semblé étranges ? »⁵²⁶

Ne rapportons ici qu'une partie de cet échange, pour mettre en évidence trois éléments structurants de la discussion : d'une part, la curiosité manifeste des élèves sur des pratiques religieuses dont ils ont déjà entendu parler ou qu'ils peuvent rencontrer dans leur quotidien. Ainsi, une des premières questions posées par une élève est : « Comment ça s'appelle déjà les petits chapeaux qu'on met sur la tête ? » D'autre part, la difficulté à nouveau patente de Pierre d'établir une frontière entre des questions qui correspondent à un enseignement laïque et celles qui relèvent d'une éducation religieuse et/ou spirituelle. Enfin, une autre confusion qu'il opère entre l'éducation à la tolérance et l'éducation à la laïcité et qui semble, entre autres, corrélée à la difficulté précitée.

Pierre demande aux autres élèves s'ils peuvent répondre à la question de leur camarade.

1.1. « - Julien : Les kippas.

- Pierre : Et pourquoi ils portent une kippa ?

- Audrey : Pour entrer dans une synagogue.

- Pierre : Oui. Et quelle en est la signification ?

- Elliot : C'est en signe de respect pour Dieu.

- Pierre : Oui, c'est en signe de respect envers le dieu. Dans plusieurs religions, on se couvre la tête par respect envers le ou les dieux.

- Gabriel (qui mime des mouvements de balancement d'avant en arrière) : Je ne comprends pas pourquoi quand les juifs prient, ils bougent comme ça.

- Pierre : D'accord. Alors, je ne sais pas si tu es déjà allé dans une mosquée ?

⁵²⁶ Observations du 29 janvier 2015, classe de Pierre, CM1-CM2.

- Gabriel : Alors non, je n'y suis jamais entré, mais l'année dernière quand je suis allé en Iran, j'ai vu des mosquées.
- Pierre : D'accord. Alors comment les musulmans prient-ils ? Ismène tu veux nous répondre ?
- Ismène : Alors en fait on se plie en deux et on colle sa tête sur le sol et on s'assoit.
- Pierre : D'accord, très bien. Et les catholiques alors ?
- Alexandre : Ils prient debout.
- Sophie : Non, on s'accroupit, enfin on se met à genoux.
- Pierre : Donc il y a des gens qui balancent leur corps d'avant en arrière, d'autres qui joignent les mains, d'autres qui se mettent à genoux et d'autres encore qui mettent le buste par terre.
- Christophe : Ah, c'est différentes façons de faire.
- Pierre : Oui c'est différentes façons d'honorer le dieu. Mais est-ce très important ? Qu'est-ce qui est le plus important, c'est d'être convaincu que le dieu existe, et qu'on a vraiment envie de lui parler ou de l'honorer, ou est-ce que c'est simplement faire des gestes ? Est-ce que les gestes sont vides ?
- Delphine : Le plus important c'est la première chose que vous avez dite.
- Pierre : Oui bien sûr, le plus important c'est d'être sincère quand on a envie d'honorer son dieu. Ensuite effectivement, si c'est important pour ma religion de faire des gestes, je les fais. Mais le plus important me semble-t-il, c'est la sincérité, c'est ce qu'on a au fond du cœur.

1.2 - Vanessa : Mais comme c'est le même dieu, parce que c'est bien le même dieu pour chaque religion ?

- Pierre : Alors, c'est effectivement l'hypothèse qu'ils font dans le premier *C'est pas sorcier*.
- Vanessa : Mais alors, pourquoi faire des gestes différents ?
- Pierre : Bonne question. Alors, les autres, qu'en pensez-vous ?
- Benjamin : Qu'est-ce qui prouve que c'est le même dieu ?
(Plusieurs élèves semblent trouver que c'est une bonne question).
- Pierre : Dans le premier *C'est pas sorcier* les animateurs avaient tendance à dire que c'était le même dieu, qu'il y avait un seul dieu, et qu'il n'y avait pas d'opposition entre le judaïsme, le christianisme et l'islam. Ou du moins, qu'il y avait des points communs, et que les différences se manifestaient surtout par la façon d'honorer le dieu, mais aussi par l'interprétation de certaines lois qu'il a dictées.
- Arthur : Mais ce n'est peut-être pas le même dieu !
- Chloé : Peut-être qu'il y a des religions qui n'aiment pas la façon de prier des autres.
- Pierre : Oui peut-être. Mais pourquoi est-ce que je n'aimerais pas que Monsieur Tartempion prie à sa manière ?
- David : Parce que ce n'est pas la même religion, et parce que je crois qu'il ne faut pas faire comme ça.
- Pierre : D'accord, je peux être convaincu de détenir la vérité et que l'autre, celui qui ne croit ou ne pratique pas comme moi, se trompe. Mais est-ce une bonne raison pour dire que je ne l'aime pas ?
- Les élèves en chœur : Non !
- Anna : Mais c'est bien parce qu'il y a plusieurs façons de pratiquer qu'on se pose la question de si c'est bien le même dieu.

1.3 - Pierre : Selon Anna, s'il s'agissait du même dieu, il ne devrait exister qu'une seule façon de prier, et nous serions tous de la même religion. Moi, je retiens une question de l'une de vos

camarades : est-ce que je peux être convaincu d'avoir raison, et en même temps accepter que l'autre pratique autrement que moi ?

- Les élèves en chœur : Oui !

- Martin : C'est la tolérance.

- Pierre : Oui. Et c'est quoi la tolérance ?

- Zoé : C'est accepter que quelqu'un pense autrement que moi.

- Pierre : Oui, j'accepte que quelqu'un ne pense pas comme moi. Et cette conception on la trouve où ?

- Benjamin : Dans les lieux publics en France.

- Pierre : En France oui. Et pourquoi particulièrement en France ? Pourquoi est-ce qu'on a cette notion de respect de la pensée et des façons de prier des autres ?

- Elliot : Parce que la France est une démocratie.

- Léa : Parce qu'on a écrit une Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen

- Pierre : Dans quel article trouve-t-on l'idée de tolérance ?

- David : Dans le premier article : " Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ".

- Audrey : Dans l'article 10 : "Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses. "

- Pierre : Oui, on ne va pas embêter les personnes qui croient différemment que soi, et je rappelle qu'il y a des gens qui ne croient pas en l'existence d'un ou de plusieurs dieux.

Plusieurs élèves : Ce sont des athées.

- Pierre : Oui. Donc la tolérance est effectivement très importante pour notre République. Quel est le lien entre la démocratie et la tolérance ?

- Julien : En démocratie on ne se tue pas, on parle.

- Pierre : Voilà. Démocratie, ça veut dire quoi ?

- Christophe : " Demos " veut dire peuple, et " cratie " le pouvoir.

- Pierre : Oui, c'est le pouvoir du peuple. Est-ce que en France, il existe une religion qui est reconnue par l'État et qui est privilégiée par rapport aux autres ?

1.4 Quelques élèves en chœur : non !

- Gabriel : Oui, le judaïsme.

- Pierre: Ah bon ? Par exemple, le Président de la République, lorsqu'il est élu, va-t-il poser la main sur la Torah, le Talmud ou la Mishna ?

- Gabriel : Non

- Léa : Le christianisme.

- Pierre : Pourquoi penses-tu au christianisme ?

- Léa : Parce que c'est la religion la plus pratiquée en France.

- Pierre : En France, le Président de la République ne va pas prêter serment sur un livre religieux. Aux États-Unis, oui, le Président, quand il entre en fonction, il jure sur la Bible. En France non, depuis un peu plus de 100 ans, l'État a déclaré que les religions sont égales, qu'on a le droit de croire en ce qu'on veut, du moment qu'on respecte les autres, évidemment. Alors si le christianisme est effectivement peut-être un petit peu plus favorisé, c'est parce que la France a été très longtemps catholique. On en avait parlé l'année dernière lorsqu'on étudiait le Moyen Âge, par exemple, il y avait des juifs en France, mais ils ne pouvaient pas se déplacer comme ils le voulaient. Et cela ne fait pas si longtemps que cela que ce n'est plus une religion d'État. Aujourd'hui, on n'est plus obligé d'être catholique. »

L'utilisation de l'article défini et la mise en évidence du fait que cette pratique existe dans d'autres religions (« la façon d'honorer le dieu ») est un bon gage de neutralité, et correspond bien à un enseignement laïque, dans un souci pertinent d'un point de vue épistémologique et didactique : illustrer la diversité des pratiques propres et communes à des religions, comme la pluralité des manières de prier. Pierre transgresse cependant son obligation de neutralité en demandant à une élève, en particulier, dont il sait qu'elle grandit dans une famille de culture musulmane, de partager avec la classe sa connaissance de la manière de prier en islam. Comme chez Geneviève, ce souci de reconnaissance bienveillante est problématique dans la mesure où Pierre présuppose qu'Ismène sait mieux que ses camarades comment prient les musulmans. Pierre souhaite apprendre à ses élèves que les pratiques religieuses, comme la prière, ont des significations symboliques. Mais en même temps, à ce moment de la discussion, il opère un glissement problématique, puisqu'en interrogeant ses élèves sur l'importance primordiale de la sincérité de la croyance sur la pratique religieuse, il s'inscrit une fois encore dans un enseignement à caractère religieux. On peut imaginer que, ce faisant, il cherche à conférer une dimension morale à ce qu'il pense être un enseignement laïque, et on perçoit bien qu'il semble conscient que le positionnement qu'il adopte est problématique, qu'il ne s'inscrit pas dans une perspective laïque, puisqu'il entretient un flou dans son propos qui consistait à faire primer la sincérité de la croyance sur la forme de telle ou telle manière de prier (« Ensuite effectivement, si c'est important pour ma religion de faire des gestes, je les fais. »)

Dans la suite de l'échange, l'objectif principal de Pierre est de mettre en évidence les points communs au judaïsme, au christianisme et à l'islam. Si l'emploi du terme « hypothèse » pour évoquer le point de vue de la première émission *C'est pas sorcier*, selon lequel ces trois religions partageraient le même dieu, est pertinent, il est dommage que Pierre n'ait à aucun moment défini le sens de ce mot, ou bien vérifié que ses élèves en connaissent bien le sens. Pierre respecte bien son obligation de neutralité en ne faisant pas sienne cette hypothèse de l'émission, mais en même temps, il lui confère implicitement une pertinence en insistant sur le fait « qu'il y avait des points communs et que les différences se manifestaient surtout par la façon d'honorer le dieu, mais aussi par l'interprétation de certaines lois qu'il a dictées ». Il eût été juste d'un point de vue didactique qu'il emploie le conditionnel plutôt que le présent de l'indicatif pour dire « [...] par l'interprétation de certaines lois qu'il **aurait** dictées ».

Par ailleurs, Pierre, en se focalisant sur la mise en évidence des points communs, omet également de présenter les différences qui existent entre ces différentes religions, et qui font partie des éléments de connaissances à transmettre dans le cadre de l'enseignement des faits religieux. Cette insistance de Pierre sur ce qui rassemble ces religions peut se comprendre par la vocation fédératrice qu'il confère à cet enseignement, qui n'est pas critiquable en soi, mais n'est néanmoins pas suffisante. Elle s'explique également par la nature même du dispositif qu'il met en œuvre. En effet, ces émissions sont consacrées à une religion en particulier, sauf la première qui avait justement pour objectif de mettre en évidence le présumé, épistémologiquement non fondé dans le cadre d'un enseignement laïque, qu'elles partageraient le même dieu. La séparation de l'histoire et de l'actualité de chacune de ces religions, par leur abord dans une émission dédiée à chacune d'elle, rend plus difficile la présentation concomitante de leurs points communs et de leurs différences. Il est étonnant que Pierre ne relève pas l'interrogation pertinente d'une élève qui signale qu'il ne s'agit peut-être pas du même dieu. En effet, d'une part cette intervention atteste que cette élève sait que le propre d'une hypothèse est qu'elle peut être remise en question, et d'autre part, elle constituait une opportunité pour le professeur de présenter aux élèves la différence principale entre un enseignement laïque des faits religieux et des questionnements d'ordre religieux et spirituels. Au lieu de saisir cette opportunité pour discuter avec ses élèves de la différence de nature entre les croyances, les opinions et les savoirs scientifiquement établis, Pierre préfère orienter les réflexions de ses élèves sur la notion de tolérance.

Nous ne savons pas si Pierre opère ce choix consciemment, où s'il est simplement pris dans la dynamique de sa pensée et de la séance, et que ce faisant, n'identifie pas un autre objectif que la suite de la discussion aurait permis de travailler : la connaissance de la laïcité française. En effet, au lieu de relever la remarque de l'élève qui lui permettrait d'insister sur la diversité des pratiques d'une religion à l'autre, mais également au sein même d'une religion, ainsi que de leur apprendre que la laïcité française garantit non seulement la liberté de conscience mais également la liberté de culte, et ce faisant, le droit de chaque personne vivant en France, de pratiquer sa religion, si elle en a une, comme elle le souhaite (dans les limites des lois de la République), Pierre les oriente vers la reconnaissance et la valorisation de la tolérance. Éduquer à la tolérance et au respect des convictions de chacun répond, entre autres, à un des objectifs de l'enseignement des faits religieux, et aux finalités des programmes d'instruction civique et morale. Mais cet objectif ne devrait pas avoir pour corollaire l'omission de l'éducation à la laïcité, qui est, contrairement à la tolérance, un cadre juridique légalement

défini, que les élèves doivent également connaître. Pierre, comme d'autres professeurs des écoles, semble confondre tolérance et laïcité. Il est d'autant plus surprenant que Pierre n'aborde pas explicitement la laïcité avec ses élèves, et que cet échange atteste du fait que bien qu'ils disposent d'un fort bagage culturel (en témoignent, par exemple, les citations de mémoire des articles de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, ou encore la mobilisation spontanée du mot « athée », dont ils connaissent la signification), ils ne font référence à aucun moment à la laïcité, même lorsque Pierre évoque implicitement la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905. Ses élèves, qui disposent de nombreuses connaissances, ne connaissent manifestement pas, ou pas suffisamment, la laïcité pour penser à la mentionner. La pédagogie maïeutique consacrée par Pierre à la fin de cet échange, est particulièrement pertinente lorsque les interrogations des élèves échappent à une perspective laïque (comme le questionnement de l'existence ou non d'un ou de plusieurs dieux ou encore de l'existence d'un dieu qui serait commun au judaïsme, au christianisme et à l'islam) parce qu'elle permet justement à l'enseignant de rester neutre, tout en laissant les élèves exprimer librement leurs questionnements à ces sujets, et partager leurs hypothèses et opinions. En revanche, il ne semble pas pertinent d'utiliser cette pédagogie lorsque à l'évidence, comme c'est le cas ici, les élèves ne connaissent pas la notion à laquelle Pierre devrait les amener, ou ne parviennent pas à la mobiliser malgré les indices qu'il leur donne. Pierre bricole l'enseignement des faits religieux, à partir des contenus de l'émission projetée, de ses propres connaissances et de ses intuitions.

Nous observons bien son souci de mettre en œuvre un enseignement interdisciplinaire des faits religieux, lorsqu'il fait travailler les compétences en français autour de l'étymologie et des significations du mot « démocratie », en histoire, en incitant ses élèves à établir des liens avec le programme d'histoire qu'ils ont déjà étudié, ou encore en instruction civique et morale, par le biais des notions de tolérance et de respect. En revanche, il est difficile de déterminer si Pierre confond absolument éducation à la tolérance et éducation à la laïcité, ou bien s'il ne parvient pas à se saisir en propre de cette dernière. Comment interpréter l'utilisation de la comparaison avec les États-Unis, si ce n'est par l'ouverture vers une histoire globale ? Il semble que Pierre pensait, en passant par l'analogie avec cet autre pays démocratique, qui est également un pays de tolérance tel qu'il l'entend, amener ses élèves à parler de la laïcité. Mais voyant que cela n'arrivait pas, pourquoi ne l'a-t-il pas abordée de lui-même ? Peut-être parce qu'il ne disposait pas du temps nécessaire pour le faire à ce moment là, ou peut-être parce qu'il ne pense pas disposer des connaissances élémentaires pour le faire.

S'il est impossible de répondre à cette question, nous pouvons certifier que Pierre ne mentionnera à aucun moment de cette séance le mot même de laïcité, ce qui semble constituer une carence majeure dans son bricolage de l'enseignement des faits religieux.

La fin de cet échange laisse penser que la seconde hypothèse est la plus probable. Plusieurs éléments attestent du fait que Pierre ne semble pas très à l'aise avec l'histoire de la laïcité, notamment l'emploi maladroit du terme « favorisé » pour parler de la place du christianisme en France aujourd'hui. Si nous comprenons aisément ce que Pierre cherchait à expliquer à ses élèves en parlant de la place prépondérante du catholicisme dans l'histoire de la France, le choix de ce mot témoigne, tout à la fois, du fait que Pierre est au fait des nombreuses et vives discussions qui animent la société française autour de la laïcité, mais également du fait qu'il ne maîtrise pas la transposition didactique de ces polémiques dans le champ scolaire, qui garantirait un enseignement véritablement laïque des faits religieux.

e. Le questionnaire à choix multiples

C'est pas sorcier : Le Judaïsme

Vocabulaire : Yom Kippour, Ashkenazes, Sepharades, Synagogues, Torah, Mishna, Talmud, Shabbat, casher, diaspora, Shoah.

1/ Où vivait Abraham ?

- a. Mésopotamie b. Egypte c. Jérusalem

2/ Où vivaient les juifs avant l'arrivée de Moïse ?

- a. Mésopotamie b. Egypte c. Jérusalem

3/ Pourquoi la douzième tribu d'Israël n'a-t-elle pas de territoire ?

- a. Il n'y avait que onze tribus b. Elle a préféré rester nomade c. Elle s'occupait du Temple

4/ D'où vient le nom « juif » ?

- a. Du nom d'un des fils d'Israël b. D'un territoire appelé Judée c. De Jérusalem

5/ Quel animal ne mangent pas les juifs ?

- a. les crustacés b. le porc c. le pain

6/ Jérusalem était la capitale du roi ?

- a. Canaan b. Moïse c. David

7/ Comment la Bible Hébraïque s'appelle-t-elle ?

- a. la Torah b. la Mishna c. Le Talmud

8/ Combien compte-t-on de commandements ?

- a. 10 b. 60 c. 613

9/ Qu'est-ce que le Shabbat ?

- a. Un jour de repos b. Un jour d'étude de la Torah c. Le grand pardon

10/ Qu'est-ce qu'être juif ?

- a. Avoir un père juif b. Avoir une mère juive c. Faire partie d'un peuple

La fête de Yom Kippour permet de réconcilier les juifs avec Dieu.	V	F
On porte la Kippa dans une Synagogue en signe de respect de Dieu.	V	F
Le rabbin est comme un prêtre catholique.	V	F
Le Talmud est un livre qui ne comprend que les paroles de Dieu.	V	F
Synagogue signifie lieu de rassemblement.	V	F
Les travaux interdits du Shabbat sont ceux de la construction du Temple.	V	F
Manger casher, c'est manger une spécialité culinaire juive.	V	F
Diaspora signifie dispersion.	V	F
La Shoah, c'est la destruction des juifs d'Europe il y a 70 ans.	V	F

Durant les cinq minutes restant pour cette séance, Pierre demande à un élève de lire la liste des mots de « Vocabulaire » qu'il a sélectionnés, à savoir : « Yom Kippour, Ashkénazes, Sépharades, Synagogue, Torah, Mishna, Talmud, Shabbat, casher, diaspora, Shoah ».

« - Pierre : Qu'est-ce que Yom Kippour ?

- Audrey : C'est la fête la plus importante de l'année.

- Léa : C'est une fête juive où c'est le grand pardon, de tout ce qu'on a fait de mal pendant l'année.

- Pierre : Très bien. C'est la fête la plus importante. Pour les catholiques, quelle est la fête la plus importante ?

- Julien : Noël.

- Pierre : Oui, c'est Noël. Et pour les musulmans ?

- Ismène : L'Aïd ?

- Pierre : Mais il n'y a pas deux Aïd ? L'Aïd el-kébir et l'Aïd comment ?

- Ismène : Si, mais c'est l'Aïd el-Kébir, la plus importante.

- Elliot : Mais c'est quoi, l'Aïd el-Kébir ?

- Pierre : On en parlera plus quand on fera la séance sur l'islam. »

La finalité de Pierre est ici que ses élèves retiennent que Yom Kippour serait la fête la plus important du judaïsme, qu'ils en retiennent la signification principale et qu'ils apprennent quelle est la fête la plus importante, respectivement, du catholicisme et de l'islam. L'enjeu, ici, est bien de donner des éléments de connaissances aux élèves pour qu'ils comprennent la place du religieux dans le monde, à travers une de ses expressions : la célébration de fêtes religieuses, encore pratiquées aujourd'hui. Relevons trois éléments dans cet échange. Les élèves ont bien mémorisé que Yom Kippour constitue une fête importante du judaïsme. Ce point était abordé dans l'émission. L'historienne du judaïsme expliquait que « Le rite de Kippour, c'est effectivement le grand rite sacrificiel annuel qui permet d'expié les péchés du Peuple et de réconcilier en quelque sorte le Peuple avec Dieu. »⁵²⁷ Et l'animatrice de l'émission ajoutait : « Aujourd'hui, Yom Kippour reste la plus grande fête juive de l'année, mais les sacrifices ont été remplacés par des prières. »⁵²⁸ Signalons que juste avant la remarque de l'historienne, l'émission précisait bien « Autour du saint des saints, la demeure de Dieu [Le deuxième temple, le Temple d'Hérode] des prêtres pratiquaient alors des sacrifices d'animaux, notamment lors des grandes fêtes de Pâque ou de Yom Kippour, le jour du Grand Pardon. »⁵²⁹ Bien que nous comprenions le choix de Pierre, qui est obligé d'opérer

⁵²⁷ *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 14 minutes et 40 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

⁵²⁸ *Ibid.*, à partir de 14 minutes et 57 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

⁵²⁹ *Ibid.*, à partir de 14 minutes et 29 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

un tri dans les nombreuses informations apportées par l'émission, il eût été plus juste d'un point de vue épistémologique qu'il signale à ses élèves que Yom Kippour est une fête importante du judaïsme, celle qui est la plus célébrée, mais qu'il ne transpose pas l'affirmation équivoque de l'animatrice selon laquelle elle serait « la plus grande fête juive de l'année ». En effet, d'une part, telle qu'elle est énoncée, cette affirmation présente un caractère normatif qui pourrait être évité par le choix d'une formulation plus neutre, et sociologiquement plus précise, comme « une fête très importante, et la plus célébrée par un grand nombre de juifs ». D'autre part, il eût été pertinent de retenir l'évocation de la « pâque juive » dans l'émission, tout à la fois pour enrichir le vocabulaire des élèves sur les faits religieux en évoquant le terme de « Pessah », et pour leur signaler que cette fête constitue également une fête importante du judaïsme. En même temps, nous comprenons que Pierre, se reposant sur l'émission et ne disposant pas, lui-même, des connaissances élémentaires sur le judaïsme, n'ait pas pensé à le faire. L'interrogation de Pierre à ses élèves concernant « les fêtes les plus importantes pour le catholicisme et l'islam », répond toujours à la finalité de comparaison de ces trois religions, qui en l'occurrence semble pertinente. Néanmoins, à nouveau, l'emploi de l'adverbe « **plus** importante » est superflu dans le cadre d'un enseignement laïque. Par ailleurs, l'affirmation d'un élève selon laquelle Noël serait la fête la plus importante pour les catholiques, validée par Pierre, est problématique, dans la mesure où il ne mentionne pas la fête chrétienne de Pâques, qui constitue une fête importante (tout aussi importante, mais à nouveau, cette hiérarchisation ne relève pas d'un enseignement laïque) et complémentaire de cette première, dans la mesure où l'une célèbre la naissance de Jésus, et la seconde sa résurrection.

Les élèves ont retenu les informations présentées dans l'émission concernant la distinction entre deux groupes principaux au sein des juifs : « Les Ashkénazes sont les juifs qui sont allés en Europe parce qu'ils ont été chassés de leur terre » et « les Séfarades sont ceux qui sont allés en Afrique du Nord ». Pierre souhaite que ses élèves retiennent cette information qui est ainsi présentée dans l'émission : « Il faut dire qu'après la destruction du temple, ils ont été chassés de Jérusalem, et ils ont parfois dû s'exiler très loin. Cet exil, c'est la deuxième diaspora. Certains vont partir vers l'Europe du Sud, l'Espagne notamment, d'où ils seront chassés mais beaucoup plus tard. Ils iront alors vers l'Afrique du Nord. Les autres vont partir vers l'Europe de l'Est et l'Europe centrale. Ces deux groupes vont adopter des coutumes différentes, et aujourd'hui on se retrouve avec deux grandes familles, les Ashkénazes qui sont originaires d'Europe centrale et les Séfarades qui sont originaires d'Afrique du Nord et

d'Espagne. »⁵³⁰ Le choix ici opéré par Pierre correspond bien à l'approche historique qu'il souhaite privilégier dans son abord des faits religieux.

Dans la dernière partie de la discussion nous retrouvons, d'une part, les principales finalités poursuivies par Pierre dans la mise en œuvre de ces séances et, d'autre part, sa difficulté à distinguer au sein de l'émission les éléments de connaissances, des croyances.

« 2.1. - Pierre : La Torah, c'est quoi ?

- Zoé : C'est un livre.

- Pierre : Ce sont cinq livres, qui racontent l'histoire de la naissance du monde jusqu'à Moïse, je crois. La Mishna, ce sont les paroles de Dieu à Moïse qui ont été retranscrites. Et dans, le Talmud qu'est-ce qu'il y a en plus ?

- Julien : C'est là où ils apprennent la Torah.

- Pierre : Non, le Talmud ce sont des livres aussi, où l'on trouve les commentaires de personnes qui ont beaucoup réfléchi sur la religion. Souvenez-vous, nous avons vu qu'il y a 613 commandements, et le monsieur a dit qu'aujourd'hui, seuls 60 sont appliqués. Parce qu'entre le moment où ces commandements ont été donnés par Dieu et aujourd'hui, la vie est complètement différente. Et ce qu'il disait, c'est que dans une religion, on est toujours obligé d'adapter : adapter la parole de Dieu, les obligations avec la vie de tous les jours, quelle que soit la religion.

2.2 - Pierre : Que signifie Shabbat ?

- Alexandre : Shabbat, c'est quand on ne mange pas.

- Pierre : Non.

- Benjamin : C'est un jour où les juifs n'ont pas le droit d'utiliser l'électricité.

- Pierre : Où ils n'ont pas le droit de travailler, c'est un jour de repos. Et pourquoi ce jour de repos ?

- Christophe : Parce que, quand Dieu a créé le monde, il l'a créé en 6 jours, et le dernier jour il s'est reposé.

- Pierre : C'est la même chose chez les catholiques, et il me semble que chez les musulmans c'est la même chose, mais je ne suis pas sûr.

- Sophie : Oui, c'est vrai.

- Pierre : Je vérifierai mais, en effet, il me semble que dans ces trois religions, c'est Dieu qui a créé le monde, et puis après il s'est reposé.

2.3 – Pierre : Casher, c'est quoi ?

- Anna : C'est la nourriture pour les juifs.

- Delphine : Ils font une prière avant de tuer l'animal qu'ils vont manger.

- Pierre : Je ne suis pas sûr. En fait, ce sont des lois alimentaires : ce que j'ai le droit de manger et ce que je n'ai pas le droit de manger. Donc, qu'est-ce que les juifs n'ont pas le droit de manger ?

⁵³⁰ C'est pas sorcier, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 16 minutes et 23 secondes, [page consultée le 13 janvier 2018].

- Chloé : Du porc.
- Pierre : Il y a d'autres choses aussi, mais c'est juste pour le porc. Qu'est-ce que les musulmans n'ont pas le droit de manger ?
- David : Du porc.
- Pierre : Oui, vous voyez, là aussi il y a des points communs. Souvenez-vous quand on avait vu les gens chez eux, dans l'émission, ils avaient combien de vaisselles ?
- Arthur : Ils en avaient deux.
- Pierre : Oui. Si je ne suis pas juif, ça paraît bizarre, est-ce que je vais me moquer de cela ?
- Les élèves en chœur : Non !
- Pierre : Rappelez-vous de cette idée de tolérance : je ne me moque pas, parce que je respecte. Ils pensent différemment de moi, je ne comprends pas pourquoi, mais je respecte cela. Et nous si on regarde ces vidéos, c'est pour essayer de mieux comprendre cette idée. »

Dans la première partie de cet échange (2.1) on constate à nouveau l'objectif de Pierre que ses élèves retiennent quels sont les principaux textes du judaïsme. Les réponses apportées par ces derniers témoignent de confusions qui sont probablement liées à la grande profusion des éléments apportés dans l'émission à ce sujet. Les remarques de Pierre illustrent les difficultés qu'il rencontre dans l'exercice de simplification et de transposition didactique de ces contenus, pour qu'ils soient adaptés aux capacités de ses élèves et à la nature laïque de l'enseignement des faits religieux. Relevons d'abord une carence présente tout au long de l'échange dans les propos de Pierre, et que nous retrouvons dans ceux de ses élèves : l'absence de modalisateurs (selon, d'après, etc.) et l'emploi systématique du présent de l'indicatif. Ce dernier choix, probablement inconscient, est problématique dans la mesure où Pierre, en n'employant aucun modalisateur, ni le conditionnel, présente des croyances, implicitement, comme si elles constituaient des connaissances sur ces croyances. Pierre ne transpose pas systématiquement ces précautions de langage qui sont pourtant régulièrement employées tout au long de l'émission. En revanche, Pierre opère une transposition didactique d'éléments qui, tels qu'ils étaient présentés dans l'émission, allaient à l'encontre d'un enseignement laïque. En effet, que ce soit en abordant « les commandements donnés par Dieu », le Shabbat et la tradition commune au judaïsme, au christianisme et à l'islam, d'un jour de repos hebdomadaire, ou encore le sens du mot « casher », Pierre présente, à l'instar de l'émission, des croyances et des pratiques religieuses spécifiques à certains courants du judaïsme, à des pratiques culturelles, familiales ou individuelles singulières comme si elles constituaient des connaissances. On peut comprendre qu'il procède ainsi en voyant dans cette transposition un moyen de présenter simplement et globalement le judaïsme à ses élèves. Mais comme tous ces échanges en témoignent, Pierre ne semble pas réaliser que la transposition didactique qu'il opère consiste à présenter le judaïsme de manière monolithique,

normative et essentialiste, et ne répond ainsi pas aux finalités d'un enseignement des faits religieux véritablement laïque.

Un élément, qui apparaît à plusieurs reprises dans cet échange, et qui est suffisamment rare dans mes observations de classes pour être relevé, est le fait que Pierre assume volontiers de dire à ses élèves qu'il ne dispose pas des connaissances sur tel ou tel point, et que dès lors il ne peut pas leur répondre avant d'avoir vérifié. Ce positionnement pédagogique semble pertinent. En effet, parce qu'il signale qu'il va « vérifier » une information, Pierre montre bien à ses élèves que le processus d'acquisition des savoirs repose sur un travail de documentation nécessaire et préalable, correspondant à une démarche commune aux sciences humaines qui se fondent, entre autres, sur l'administration de la preuve. De plus, en appréhendant ainsi les faits religieux, il les inscrit *de facto* dans le domaine des connaissances scientifiquement vérifiables, et susceptibles d'apprentissage, qu'il s'agisse de faits sociaux constitutifs de croyances sur des croyances ou de connaissances sur des croyances, tout l'enjeu ici étant d'opérer une distinction entre celles-ci, de concert avec leur acquisition et / ou leur transmission.

L'objectif primordial d'éducation à la tolérance apparaît à nouveau dans cet échange (2.3). Cet objectif peut entrer en contradiction directe avec l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité. Le souci de Pierre d'apprendre à ses élèves à respecter et à ne pas se moquer des croyances ou pratiques religieuses qu'ils ne comprendraient pas ou qu'ils trouveraient « étranges » peut se comprendre par le contexte encore très récent des attentats de janvier 2015 et notamment des attaques meurtrières contre le journal *Charlie Hebdo* suite à la publication des caricatures représentant le prophète Mohammed. Pierre confond implicitement l'éducation à la tolérance et au respect avec une limitation de la liberté d'expression, qu'il avait pourtant inscrite au cœur de son enseignement suite à ces attentats. Il ne s'agit pas de dire que Pierre devrait apprendre à ses élèves à se moquer de telle ou telle conviction ou pratique, mais en même temps, il ne peut pas non plus enseigner à ses élèves qu'il est « moralement mal » et nécessairement « intolérant », d'exercer son esprit critique, par le biais de l'humour par exemple, sur les religions comme sur n'importe quel autre sujet.

f. Remplissage et correction du questionnaire

Le remplissage et la correction du questionnaire ont lieu à la séance suivante⁵³¹. Nous n'en détaillons pas le déroulé qui met en évidence des points que nous avons déjà évoqués à plusieurs reprises dans l'analyse de la première séance observée. Insistons ici sur deux points spécifiques.

1. Avant que cette deuxième séance commence, Pierre nous confie :

« J'ai trouvé que la séance sur le judaïsme est allée trop loin. Je ne suis pas très à l'aise avec cela, je ne suis pas sûr que cela fasse partie de ma mission de professeur que de leur enseigner cela. Encore une fois, pour moi, la religion relève de la sphère privée. Alors, oui, j'ai compris que c'était bien d'en parler en classe pour appuyer les idées de tolérance et de laïcité, et à travers cela la République, mais à trop insister sur les faits religieux, je trouve que je sors de mon rôle, je n'arrive pas à tracer une limite. Et en fin de compte, avec l'instruction civique et morale, on en revient toujours à une sorte de moralisme de la tolérance un peu mou, et cela ne me plaît pas non plus. »

Pierre est conscient de ne pas toujours parvenir à inscrire son enseignement dans une perspective laïque. Mais il est signifiant que Pierre s'interroge sur la pertinence et la légitimité même de l'enseignement des faits religieux plutôt que sur les difficultés épistémologiques et didactiques que cet enseignement peut soulever, et sur le rôle que les professeurs des écoles peuvent jouer dans la détermination de finalités, de contenus précis, ainsi que d'une programmation curriculaire. Ce propos de Pierre est d'autant plus surprenant que le dispositif qu'il a mis en œuvre a nécessité un fort investissement de sa part, qui l'engageait personnellement, puisqu'il lui fallait aller contre ses propres *a priori* sur cet enseignement, et qu'il y a consacré un temps important : au total neuf heures (comprenant le temps de préparation – de 1h à 1h30 et la mise en œuvre des cinq séances – en moyenne 1h).

Pierre nous confie juste après un propos qui atteste qu'il ne parvient pas à se représenter précisément les limites entre un enseignement laïque des faits religieux et un enseignement à connotation religieuse et/ou spirituelle : « J'ai trouvé intéressante la remarque de mes élèves, lorsqu'ils disaient "Peut-être que ce n'est pas le même dieu". J'aurais aimé revenir là-dessus,

⁵³¹ Observations du 5 février 2015, classe de Pierre, CM1-CM2.

peut-être le ferais-je lors de la dernière séance de bilan. » Cette question peut être mobilisée spontanément par des élèves, mais dans le cadre d'un enseignement laïque, le professeur des écoles ne devrait pas aborder ce type de questionnements, qui relève du champ de l'herméneutique théologique.

2. C'est au cours de cet échange que nous sommes sortie de notre position d'observatrice non participante pour signaler à Pierre que la question 10 du questionnaire qu'il avait élaboré (« Qu'est-ce qu'être juif ? A. avoir un père juif ; B. Avoir une mère juive ; C. Faire partie d'un peuple) me semblait inappropriée, d'un point de vue épistémologique et didactique, puisqu'elle recouvrait, sans les distinguer, la question de la judaïté et de l'affiliation au judaïsme, et que concernant la transmission et/ou l'affiliation à l'une comme à l'autre de ses dimensions de « l'identité juive », les interprétations variaient selon les différents courants religieux internes au judaïsme, mais aussi en fonction de chaque famille, voire de chaque individu. Pierre m'a alors répondu « Toutes ces questions sont ouvertes. En effet, certains se souviendront peut-être que “ c'est avoir une mère juive ”, maintenant est-ce que cela suffit ? Ce questionnaire est un support à la discussion. Ce qui m'embête c'est que nous n'aurons pas beaucoup de temps pour discuter de chaque question. Et, surtout, je réalise que cet exercice est trop simpliste pour une thématique si riche et si complexe. » Pierre assume le fait de bricoler mais il exprime ici l'inadaptation d'une partie de son dispositif (le questionnaire à choix multiples), mais aussi son manque de connaissances et d'outils pour le faire mieux. Conscient des limites de son dispositif, dès la deuxième séance, il le mettra pourtant en œuvre, sans le modifier, durant les trois séances restantes prévues. Nous retranscrivons, ici uniquement l'échange qui a lieu entre Pierre et ses élèves au sujet de la question 10, et qui permet de mesurer les risques liés au bricolage de l'enseignement des faits religieux, qu'il s'agisse de la mobilisation d'outils qui ne sont pas adaptés au champ scolaire public, ou du manque de connaissances du professeur et de ses difficultés de positionnement.

Pierre interroge successivement plusieurs élèves sur les réponses qu'ils proposent pour la question 10.

- « 3.1 - Alexandre : Avoir un père juif.
- Arthur : Avoir une mère juive
- Zoé : Avoir les deux.
- Plusieurs élèves : Avoir une mère juive

- Pierre : Ce que disaient les personnes interrogées dans la vidéo, c'était que d'après la loi, pour les juifs, il faut que la maman soit juive. Maintenant imaginez une personne qui a un père juif mais pas une mère juive, est-ce qu'il peut être juif ?
- Alexandre : Ils peuvent se convertir.
- Pierre : Mais s'ils peuvent se convertir, ça veut dire qu'on ne les considère pas comme juifs, avant.
- Anna: Et bien c'est à la personne de choisir.
- Pierre : Et ça suffit que la personne choisisse ? Elle n'a pas à aller voir un rabbin et à dire "j'ai choisi d'être juive" ?
- Alexandre : Non. Ses parents l'envoient à la synagogue et il est comme tout le monde même si c'est son père qui est juif. Pour moi, c'est plutôt faire partie d'un peuple.

- 3.2 - Pierre: Qu'est-ce que vous en pensez les autres : avoir une religion c'est uniquement avoir celle de ses parents ? Ou est-ce que ça ne peut pas être aussi avoir la liberté de choisir ?
- Sophie : Si on naît d'une mère juive, c'est sûr qu'on est considéré comme juif.
 - Pierre : Oui tu es considéré comme juif par les juifs, mais toi comment tu te sens ou comment tu te sentiras ?
 - Sophie : Moi je me sens juive quand même, parce que en fait j'ai un père juif et une mère athée. Et, je fais toutes les fêtes.
 - Pierre: Donc tu te sens juive, bien que ta mère ne soit pas juive. Donc il y a une part effectivement dans les religions, où c'est chacun, la personne, l'individu qui adhère à une religion. Effectivement quand on est enfant on est élevé dans une religion. Je suis allé visiter l'Indonésie il y a 2 ans et l'un de mes guides m'a dit qu'il était musulman et qu'avant il était catholique. Il m'a raconté que sa fille avait changé de religion aussi. Qu'elle avait été musulmane aussi et que maintenant elle était devenue protestante. Et pourquoi pas ? Si c'est une question de liberté, si c'est moi qui choisis ma religion, je peux en changer. »

Nous voyons bien ici que sur cette question, les avis des élèves sont multiples. Certains ont néanmoins retenu l'information, présentée comme une connaissance par l'émission et par Pierre, selon laquelle il faudrait nécessairement avoir une mère juive pour être juif. Les remarques particulièrement pertinentes de deux élèves permettraient à Pierre d'orienter la discussion vers la laïcité. En effet, un élève fait référence à la possibilité de se convertir au judaïsme, tandis qu'une autre élève mentionne explicitement, quant à elle, la liberté de conscience comme fondement de l'adhésion à une religion ou une conviction. Pierre oriente la discussion autour de l'exercice de la liberté de conscience. Mais on constate ses difficultés de positionnement tant épistémologique que didactique. En effet, Pierre interroge ses élèves en se situant simultanément d'un point de vue normatif interne à une communauté religieuse donnée – dont il ne met pas en évidence la singularité au sein du judaïsme dans son ensemble –, et dans une perspective laïque, en interrogeant la fonction de la liberté de conscience dans l'affiliation personnelle à une conviction.

La manière dont Pierre oriente cette discussion est source de confusion, et la formulation même qu'il choisit pour le faire par l'emploi des mots « tu » et « toi » constitue une faiblesse déontologique qui se transforme néanmoins en atout pédagogique. En effet, au lieu de généraliser la question qu'il soumet à ses élèves, qu'il aurait été plus pertinent de formuler ainsi : « Si un courant spécifique de la religion juive peut considérer un individu comme membre de sa communauté parce qu'il a une mère juive par exemple, l'exercice de la liberté de conscience de chaque personne ne tient-elle pas, dans le cadre de la laïcité française, une place prépondérante sur le sentiment d'affiliation ou non de cette personne à un groupe, religieux ou non ? ». Tel qu'il a formulé sa question, il n'est pas surprenant que l'élève lui réponde par le biais d'un témoignage personnel. Cette question de Pierre constitue-t-elle donc une transgression de son obligation de neutralité ? Il est difficile de répondre à cette question univoquement, puisque nous percevons bien que derrière sa formulation maladroite, Pierre n'assigne pas cette élève à une affiliation présumée ou réelle, mais souhaite l'inciter à réfléchir sur l'exercice de la liberté de conscience. Ce manque d'extériorité est didactiquement problématique dans la mesure où dans la formulation de sa question il a pour corollaire une individualisation de l'interaction : il adresse cette question à une élève spécifiquement, et non à toute la classe. Mais, en même temps, le témoignage de cette élève constitue une ressource didactique, puisque sa remarque est une preuve sociologique de la multiplicité des manières de se sentir juif, et des différentes façons de vivre cette dimension de l'identité d'une personne. La remarque de cette élève permet à Pierre et à ses élèves de prendre conscience de la singularité toute personnelle de la manière qu'a chacun de vivre les différentes combinaisons des dimensions culturelles ou religieuses d'une identité, et chaque personne est porteuse de plusieurs identités qui peuvent se combiner. La réaction de Pierre au témoignage de cette élève est épistémologiquement insuffisante à plusieurs titres. D'abord, il eût été pertinent que partant de ce témoignage, Pierre interroge la classe sur la possibilité, d'ailleurs mentionnée dans l'émission, de se sentir appartenir au peuple juif tout en se déclarant athée, ou encore sur le fait, qui n'est en revanche pas mentionnée dans l'émission, que certaines personnes sont indifférentes à leurs origines culturelles et / ou religieuses juives.

La dernière remarque de Pierre met en évidence plusieurs éléments signifiants. Le fait que l'émission *C'est pas sorcier* n'aborde pas l'histoire et la sociologie du judaïsme en France a pour effet que Pierre n'évoque pas non plus la place et l'actualité de cette religion dans le contexte spécifiquement français. Si l'ouverture vers d'autres contextes que la France n'est pas critiquable en soi, et s'avère même nécessaire dans le cadre de l'enseignement des faits

religieux et d'une éducation à la laïcité présentant différents modèles d'organisation juridique des liens entre politique et religion, il est néanmoins problématique que le contexte français ne soit pas du tout abordé.

L'analyse exhaustive de cette première séance sur le judaïsme atteste d'une carence fondamentale dans la détermination par Pierre d'une des finalités de l'enseignement des faits religieux : sa contribution à une éducation à la laïcité française. En effet, cela lui permettrait, entre autres, de définir plus aisément les limites entre une éducation à connotation religieuse et un enseignement véritablement laïque des faits religieux, exercice qu'il reconnaît ne pas parvenir à réaliser pleinement et systématiquement. Signalons qu'à la fin de cette séance, tous les élèves demandent à Pierre s'ils peuvent réaliser un exposé sur le judaïsme, attestant de la curiosité et de l'intérêt qu'ils portent à l'étude des faits religieux, dont il faut relever, par ailleurs, la grande finesse des analyses et remarques qu'ils formulent, tout au long des séances observées.

NB : Nous ne détaillerons pas exhaustivement les autres séances mises en œuvre par Pierre, et préférons nous concentrer sur les points saillants mis en évidence lors des observations réalisées.

5. Séance sur le christianisme⁵³²

a. Présentation et visionnage de l'émission dédiée au christianisme

Présentons les principaux avantages et inconvénients de l'émission sur le christianisme⁵³³. Comme celle sur le judaïsme, l'émission portant sur le christianisme débute à Jérusalem, l'animateur expliquant : « Je suis dans le Saint-Sépulcre, le tombeau du Christ à Jérusalem⁵³⁴. Ce choix éditorial s'explique, notamment, par le fait que l'émission précédente de la série, celle sur le judaïsme, se terminait sur le propos d'un animateur affirmant « Il y a un autre

⁵³² Observations du 5 et du 10 février 2015, classe de Pierre, CM1-CM2. Au tableau, Pierre a inscrit l'emploi du temps de la journée. Cette séance est inscrite dans le cadre de l'instruction civique et morale.

⁵³³ *C'est pas sorcier*, « Christianisme », <https://www.youtube.com/watch?v=k38ufYj2Fr4> [page consultée le 19 janvier 2018].

⁵³⁴ *Ibid.*, à partir de 18 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

prophète dont on a pas parlé et qui est juif [...] C'est Jésus. »⁵³⁵ Il illustre une fois encore une des finalités primordialement poursuivies par les concepteurs de l'émission : mettre régulièrement en évidence les liens entre ces trois religions par le fait que le judaïsme, le christianisme et l'islam ont des liens généalogiques et partagent des figures religieuses. L'émission se termine d'ailleurs sur le même type d'enchaînement, puisque l'animateur demande à son collègue : « Tu savais que Jésus est aussi un prophète de l'islam ? [...] C'est écrit dans le Coran. »⁵³⁶

Le choix de tourner l'émission sur le christianisme à Jérusalem ainsi que dans la région de la Galilée, au nord de la Palestine, dans l'actuel État d'Israël, permet de justifier, dans une certaine mesure, celui de réaliser l'émission sur le judaïsme à Jérusalem. Néanmoins, non seulement le travail de Pierre présente la même carence que pour la séance précédente, puisqu'il ne revient pas avec ses élèves sur les raisons de ce choix, qui sont pour chacune de ces émissions d'illustrer géographiquement les régions et les lieux où ces deux religions trouvent leurs origines historiques, et qui expliquent, entre autres, leur importance symbolique dans les récits communs et propres à ces deux religions, et dans certaines pratiques religieuses. D'autre part, ce choix, qui s'explique par une approche historique pertinente, présente simultanément le même inconvénient que dans l'émission sur le judaïsme, à savoir le manque de contextualisation historique et sociologique actuelle de la place du christianisme en France. Si à l'évidence, le format même de l'émission ne peut pas prendre en charge l'intégralité des objectifs qui consisteraient à présenter aux élèves tant l'histoire que l'actualité du christianisme dans le contexte spécifiquement français, qui leur est proche et dans lequel ils grandissent, il est dommageable que Pierre ne compense pas cette faiblesse de l'outil qu'il mobilise. En effet, il serait pertinent et cohérent avec les finalités qu'il signalait poursuivre lors de l'entretien approfondi, qu'il aborde – lors de la discussion ou *via* le questionnaire – la place du christianisme dans la construction historique de la France (ce qu'il fait déjà dans le cadre des programmes d'histoire), mais également et surtout qu'il transmette des éléments de connaissances sociologiques sur la place actuelle du christianisme en France, les croyances et les pratiques quotidiennes qui y sont liées.

⁵³⁵ *C'est pas sorcier*, « Judaïsme », <https://www.youtube.com/watch?v=iVM57fZIHs0>, à partir de 25 minutes et 37 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

⁵³⁶ *C'est pas sorcier*, « Christianisme », <https://www.youtube.com/watch?v=k38ufYj2Fr4>, à partir de 25 minutes et 25 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

Un point de différenciation majeur entre les émissions *C'est pas sorcier* sur le judaïsme et sur le christianisme est que, tandis que cette première, comme nous l'avons souligné, ne mentionne à aucun moment la diversité des courants internes au judaïsme, dès le début de l'émission sur le christianisme, la pluralité interne à cette religion est mise en évidence : « À Jérusalem, on croise des chrétiens de toutes les confessions : des catholiques, des orthodoxes et des protestants. Ils viennent des quatre coins du globe, surtout d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique du Sud. Ce sont sur ces continents que les chrétiens sont désormais les plus nombreux, tandis qu'en France, les églises ont plutôt tendance à être désertées. »⁵³⁷ La mise en évidence de cette pluralité interne au christianisme est non seulement évoquée à plusieurs reprises au cours de l'émission, mais elle est également explicitée. Ainsi, à la fin de celle-ci, les animateurs expliquent : « C'est au XI^e siècle que se divise l'Église chrétienne entre les catholiques et les orthodoxes. Cette division, ce schisme comme on dit, repose surtout sur des divergences politiques, et la querelle entre d'une part, les chrétiens d'Occident, les catholiques, et d'autre part, les chrétiens d'Orient, les orthodoxes. Il y a eu aussi des désaccords sur le rôle du Pape, que les orthodoxes ne reconnaissent pas, ou encore sur l'organisation de l'Église. Bref, plus des histoires d'hommes et de pouvoir que de véritables divergences sur la pensée religieuse. Une seconde scission, au XVI^e siècle, va apparaître au sein du catholicisme. À cette époque, Martin Luther [...] dénonce les dérives de l'Église, notamment le “ pardon des péchés ” donné en échange d'argent. Il pose alors les bases du protestantisme, qui va se répandre en Europe du Nord et aussi en France, provoquant des guerres de religions [...] Les protestants vont donc refuser l'autorité du Pape, et même des prêtres. Pour eux, il ne doit pas y avoir d'intermédiaire entre Dieu et les croyants. Le pasteur est seulement un guide, un croyant comme les autres, qui peut d'ailleurs se marier. Dans certaines Églises protestantes, des femmes peuvent même être pasteur. À l'inverse, d'autres courants protestants, surtout aux États-Unis, ont à leur tête des fanatiques, aux discours extrêmes. »⁵³⁸

D'un point de vue global, il est pertinent que cette émission mette en évidence la pluralité des courants internes au christianisme. Néanmoins, ces extraits appellent plusieurs remarques. Concernant le premier extrait, l'insistance sur la pluralité des courants chrétiens est suivie d'une remarque problématique concernant « la désertion des églises en France ». D'abord, le

⁵³⁷ *C'est pas sorcier*, « Christianisme », <https://www.youtube.com/watch?v=k38ufYj2Fr4>, à partir de 2 minutes et 15 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

⁵³⁸ *Ibid.*, <https://www.youtube.com/watch?v=k38ufYj2Fr4>, à partir de 23 minutes et 13 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

parallèle entre une situation nationale, celle du christianisme en France, et sa place dans d'autres aires géographiques, en l'occurrence des continents et sous-continent (Asie, Afrique et Amérique du Sud) atteste à la fois d'un manque de rigueur géographique et implique un sous-entendu dont l'équivocité est problématique. On peut comprendre que l'analogie entre des contextes de nature géographique (et politique) différents constitue une simplification didactique, pour évoquer, sans mentionner le terme de « sécularisation » et le processus complexe auquel il renvoie (et qui est aujourd'hui vivement discuté dans les recherches en sciences sociales des religions), le fait qu'en France, notamment, le religieux perd progressivement le rôle structurant qu'il avait sur les mentalités et les mœurs. Néanmoins, cette simplification a pour corollaire une forme de hiérarchisation de valeurs implicite entre les croyances et les pratiques religieuses. Pour le dire plus simplement, il est possible que des élèves de CM1-CM2 déduisent de l'idée de « désertion des églises » en France, d'une part, qu'il existerait peu de chrétiens en France et, d'autre part, qu'être ou se sentir chrétien, signifie nécessairement « se rendre à l'église ». Ces deux idées, erronées, sont problématiques dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux, puisque d'une part, elles ne permettent pas aux élèves d'apprendre sur la sociologie actuelle du christianisme en France (plus complexe que « des églises désertées »), ni sur la diversité des manières de pratiquer le christianisme en France ; et que, d'autre part, en associant implicitement les pratiques religieuses (comme se rendre à l'église) à des indices de croyances, l'émission ne s'inscrit pas tout à fait dans une perspective laïque, puisqu'elle hiérarchise deux éléments qui ne constituent pas des faits objectifs (et donc des connaissances) mais des données sociologiques, sujettes à analyse, qui sont pourtant présentées comme des faits.

Dans le deuxième extrait, la pluralité interne au christianisme est explicitée, à la fois d'un point de vue historique et sociologique, permettant d'introduire la notion de schisme et les liens entre religion et politique en mettant en évidence les différences majeures dans le rapport de chacun de ces courants à son organisation institutionnelle spécifique, mais aussi la traduction de ces différences dans les pratiques quotidiennes. Nous retrouverons dans le questionnaire de Pierre une question consacrée à la pluralité des courants du christianisme, attestant une fois encore qu'il se repose intégralement sur les éléments de chaque émission pour identifier les connaissances qu'il veut transmettre à ses élèves. Néanmoins, la fin de cet extrait opère une simplification quelque peu problématique, parce que manichéenne, entre un courant du protestantisme dont l'émission cherche à mettre en évidence la modernité (des femmes pasteurs), et des courants « fanatiques » que l'émission localise spécifiquement aux États-

Unis. Si l'on peut comprendre la vocation morale que l'émission associe à cette mention, cette simplification confine à une lecture moralisatrice et réductrice de certaines réalités sociologiques. Par ailleurs, ce dernier extrait, qui arrive en fin d'émission, illustre « ces courants protestants [...] fanatiques » par un discours de « Rod Parsley, Pastor, World Harvest Church »⁵³⁹ problématique d'un point de vue didactique : « L'islam est une religion antéchrist, déterminée avec violence à conquérir le monde. »

Néanmoins, au-delà de ces dichotomies quelque peu problématiques, tout au long de l'émission, l'insistance sur la pluralité interne des courants du christianisme constitue un des axes principaux de l'émission et une différence majeure avec celle sur le judaïsme. Cette finalité apparaît tant dans les propos des animateurs de l'émission qu'à l'image. Ainsi, là où dans l'émission sur le judaïsme, les croyants et pratiquants apparaissant à l'image étaient majoritairement vêtus de tenues traditionnelles propres à certains courants orthodoxes et ultra-orthodoxes, cette fois, les croyants et pratiquants chrétiens sont (re)présentés, à l'image, tant dans leur grande diversité d'origines (ethniques, géographiques, culturelles) que dans la diversité des manières de pratiquer. Par exemple, lors du passage consacré au baptême, les animateurs expliquent non seulement ses multiples significations et évolutions historiques, mais aussi la diversité de ses pratiques actuelles : « Aujourd'hui, des milliers de chrétiens viennent jusqu'ici pour se faire baptiser dans les eaux du Jourdain, comme le Christ. Pour les chrétiens, le baptême c'est le premier sacrement. En effet, on ne naît pas chrétien, on le devient par le baptême. Et pour beaucoup, c'est une cérémonie très importante. Pour eux, c'est une sorte de renaissance, une purification qui permet de se laver de ses péchés. D'ailleurs aux premiers temps du christianisme, le baptême se faisait le plus souvent en fin de vie, histoire d'effacer ses péchés et d'être sûr d'aller au paradis. Aujourd'hui, dans certaines Églises chrétiennes, le baptême se fait sur de jeunes enfants, dans d'autres il faut attendre d'être plus vieux pour comprendre le sens de cet acte. »⁵⁴⁰. Si les simplifications sont nombreuses, rappelons qu'il s'agit d'une émission de vulgarisation scientifique, utilisée dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux, à destination d'élèves qui ont entre 9 et 10 ans. Ce passage illustre non seulement le souci de *C'est pas sorcier* d'inscrire le christianisme, ses évolutions, et sa pluralité interne dans des contextes historiques précis, mais également une autre finalité : articuler l'histoire « des christianismes » aux croyances et aux pratiques religieuses multiples, en lien avec leurs significations symboliques principales.

⁵³⁹ *Ibid.*, à partir de 24 minutes et 42 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

⁵⁴⁰ *Ibid.*, à partir de 12 minutes et 27 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

Ainsi, au travers d'un parcours historique qui suit la naissance du christianisme, en mettant en évidence son lien historique et religieux avec le judaïsme et sa différenciation avec celui-ci, les significations des principales croyances et pratiques religieuses du christianisme sont abordées :

« Juste avant d'être arrêté, Jésus avait pris un dernier repas avec ses douze apôtres [...]. Pour tous les chrétiens, cet épisode institue le sacrement de l'eucharistie, le sacrifice du corps et du sang de Jésus, symbolisé par le pain et par le vin [...]. Alors, d'après la Bible, la crucifixion et la résurrection se sont déroulées durant la fête juive de Pessah, Pâques en français. C'est une fête très importante pour la religion juive, qui revient chaque année en fonction des cycles de la lune. Les chrétiens ont récupéré ce nom " Pâques " et ce cycle pour commémorer la mort et la résurrection du Christ. C'est la raison pour laquelle les fêtes de Pâques ne se déroulent jamais à date fixe. La crucifixion, on dit aussi la " Passion ", est toujours célébrée un vendredi, le " Vendredi saint ". La résurrection, elle, est toujours célébrée le dimanche suivant, c'est le dimanche de Pâques, le jour le plus important dans la religion chrétienne. Quarante jours plus tard, c'est l'Ascension, elle a toujours lieu un jeudi, et comme son nom l'indique, elle correspond à la montée du Christ au ciel. Quant à la Pentecôte, elle correspond à la venue de " l'Esprit Saint " sur les apôtres. D'après la Bible, les apôtres ont commencé à prêcher à partir de ce moment. »⁵⁴¹

Cette émission sur le christianisme semble plus pertinente, d'un point de vue épistémologique et didactique, que l'émission sur le judaïsme. Elle permet aux élèves de Pierre d'acquérir des connaissances historiques sur le christianisme, sur les croyances et pratiques religieuses principales qui y sont liées, mais également sur la pluralité interne de ses courants et les points communs et différences principales entre ceux-ci. Une des faiblesses que nous avons soulignée dans l'épisode sur le judaïsme ne se retrouve pas dans cette émission : alors que nous avons mis en évidence une indifférenciation par les concepteurs de l'émission entre les statuts et fonctions des personnes interrogées ou mentionnées, cette fois, les animateurs s'attachent à mettre en évidence ces différences.

Pierre dispose de peu de temps pour réaliser la correction collective du questionnaire à choix multiples sur le christianisme, qui sera immédiatement suivie par la projection de la dernière émission *C'est pas sorcier* de la série, celle sur l'islam. Dès lors, il supprime le temps de la discussion libre et passe immédiatement à la correction collective du questionnaire que nous présentons ici.

⁵⁴¹ *Ibid.*, à partir de 18 minutes et 19 secondes, [page consultée le 19 janvier 2018].

b. Remplissage et correction du questionnaire à choix multiples

NB : Les éléments entourés correspondent aux réponses attendues par Pierre.

C'est pas sorcier : Le Christianisme

Vocabulaire : crucifixion, crucifier ; résurrection ; disciple ; messie ; apôtre ; persécution, persécute
baptême ; évêque ; concile ; miracle.

1/ A qui appartenait la Judée au temps du Christ ?

- a. au peuple juif b. aux romains c. aux turcs

2/ Qu'est-ce que l'Ancien Testament ?

- a. La Bible Hébraïque b. La vie et le message de Jésus c. l'Apocalypse

3/ Que faut-il pour être chrétien ?

- a. Avoir une maman chrétienne b. Le dire tout simplement c. Être baptisé

4/ Le Dieu des chrétiens, c'est...

- a. La Mère, le Fils et le Saint Esprit b. Le Père, le Fils et le Saint Esprit c. La Mère, Le Père et le Saint Espr

5/ Comment s'appelle le l'homme qui a trahi Jésus ?

- a. Judée b. Junon c. Juda

6/ Qu'est-ce que les Chrétiens fêtent à Pâques ?

- a. La mort du Christ b. La mort et la résurrection du Christ c. La montée du Christ au ciel

7/ La crucifixion, c'est...

- a. la Passion b. une torture c. la mort sur une croix

8/ Les Chrétiens, ce sont les Catholiques avec...

- a. Les Coptes b. Les Protestants c. les Orthodoxes

9/ Le protestantisme a commencé avec...

- a. Martin Luther b. Calvin c. Le Pape

10/ Qu'a fait Jésus après sa mort pour les catholiques ?

- a. Il est ressuscité b. Il est monté au ciel c. Il est resté parmi les hommes

Jésus était Juif.

L'ange Joseph a annoncé à Marie qu'elle allait être la mère de Jésus.

L'Esprit Saint est une forme que prend Dieu.

Le Nouveau Testament a été écrit en grec.

Le Nouveau Testament comprend quatorze livres.

Jésus a été trahi pour de l'argent.

Un apôtre est un homme qui a condamné Jésus.

On peut encore voir le corps du Christ dans son tombeau.

Jésus est un prophète de l'Islam.

- | | |
|---|---|
| V | F |
| V | F |
| V | F |
| V | F |
| V | F |
| V | F |
| V | F |
| V | F |

Nous ne rapportons pas l'intégralité de la discussion autour des définitions des termes pour le « vocabulaire » listé par Pierre. Cette activité dure 10 minutes, et les réponses apportées par les élèves attestent qu'ils ont acquis des connaissances. Ainsi, pour chacun des termes, ils donnent des définitions justes. Les élèves ont appris et se souviennent que « les religions qui font partie du christianisme sont : les protestants, les catholiques et les orthodoxes. » ; « les mots “ crucifié et crucifixion ” signifient être mis sur une croix avec des clous » ; « le mot “résurrection“ c'est quand quelqu'un est mort et qu'il revient à la vie » ; « un disciple, est une personne qui suit Jésus » ; « un messie, c'est un envoyé de Dieu » ; « les apôtres, sont les personnes qui suivaient Jésus dès le début » ; « persécutions, persécuter, ça veut dire être torturé ou tué » ; « baptême, c'est quand on met de l'eau sur la tête à la naissance » ; « un évêque, c'est comme un prêtre mais en plus important » ; « un miracle, c'est quand quelque chose qui est impossible se produit ».

Nous ne détaillerons pas exhaustivement l'échange entre Pierre et ses élèves au cours de la correction collective du questionnaire, qui dure une vingtaine de minutes. Signalons cependant un autre exemple du souci particulièrement saillant dans l'enseignement de Pierre d'inciter ses élèves à établir des liens, d'une part, entre les différents éléments des programmes (notamment du programme d'histoire) que ses élèves ont déjà étudiés et, d'autre part, entre les religions qu'ils étudient dans le cadre du dispositif *C'est pas sorcier* (le judaïsme, le christianisme et l'islam) et les mythologies grecques et romaines, qu'ils ont étudiées en histoire et en instruction civique et morale. En effet, Pierre a glissé un piège dans les trois réponses proposées pour la question n°5 « Comment s'appelle l'homme qui a trahi Jésus ? » Parmi les trois réponses, on trouve « a. Judée ; b. Junon ; c. Juda » Un élève apporte la réponse attendue pour cette question, à savoir « Juda », et Pierre demande alors à ses élèves « qu'est-ce que Junon ? » L'échange qui suit atteste que ses élèves disposent de connaissances sur les mythologies grecques et romaines, puisqu'une élève affirme « c'est une déesse romaine ». Et lorsque Pierre demande « chez les Grecs, comment s'appelle-t-elle ? Et qu'est-ce qu'elle a fait avec son fils ? », deux élèves apportent également les réponses attendues par Pierre : « il s'agit d'Héra » et « elle a jeté dans l'eau son fils, Héphaïstos, le dieu des forgerons. »

Les réponses apportées par les élèves au questionnaire attestent qu'ils ont acquis et retenu de nombreux éléments apportés par l'émission *C'est pas sorcier* sur le christianisme. Les élèves semblent bien distinguer les connaissances d'ordre historique et sociologique sur le

christianisme des éléments qui relèvent de la pluralité des croyances et des pratiques religieuses des différents courants du christianisme. Si Pierre ne prend pas systématiquement les précautions de langage qui permettraient d'établir clairement la distinction entre le champ des savoirs et des croyances, comme l'emploi de modalisateurs, du conditionnel ou les usages des appellations différenciées de la figure de Jésus selon qu'il est fait référence au personnage historique ou à la figure religieuse, lors de cette séance sur le christianisme, il semble plus à l'aise que lors de la séance précédente. Il n'enfreint pas son obligation de neutralité, ou très à la marge eu égard aux manquements que nous avons relevés lors de la première séance. Les remarques et réponses apportées par les élèves témoignent quant à elles du fait qu'ils disposaient de plus de connaissances sur le christianisme que sur le judaïsme, et cela probablement avant même la projection de l'émission.

À l'évidence, le fait que dans l'émission *C'est pas sorcier* sur le christianisme comme dans l'enseignement de Pierre, nous observions une intrication moins problématique des savoirs et des croyances et une mise en évidence de la pluralité des courants du christianisme, bien plus importante que dans l'émission sur le judaïsme, est la trace d'une culture commune sur le christianisme partagée par un plus grand nombre d'élèves, mais aussi probablement aussi par le corps des professeurs des écoles dans son ensemble, liée à la prédominance du christianisme (et notamment du catholicisme) dans l'histoire de la France qui a pour corollaire la construction plus avancée de savoirs scolaires et de savoirs intermédiaires à ce sujet, que sur les autres religions.

Nous allons maintenant voir ce qu'il est en pour l'islam, dans l'émission *C'est pas sorcier* comme dans la mise en œuvre de cette séance par Pierre, pour laquelle nous mettrons en évidence – comme pour la séance sur le christianisme – les éléments saillants.

6. Séance sur l'islam⁵⁴²

a. Présentation et visionnage de l'émission dédiée à l'islam

Présentons les principaux avantages et inconvénients de l'émission sur l'islam⁵⁴³. L'émission débute par la lecture par un des animateurs d'un extrait du Coran pour mettre en évidence que

⁵⁴² Observations du 10 et du 12 février 2015, classe de Pierre, CM1-CM2.

Jésus est considéré comme un prophète par l'islam. Ce choix répond à l'objectif principal de cette série d'émissions : mettre en évidence les liens généalogiques et les points communs entre le judaïsme, le christianisme et l'islam. Un autre objectif apparaît dès le début de l'émission, lorsqu'un animateur affirme : « l'islam c'est une religion dont on parle beaucoup, qui fait peur à certains, mais que l'on ne connaît pas très bien. »⁵⁴⁴ Cette affirmation est soutenue par l'idée qu'acquérir des connaissances, en l'occurrence sur l'islam, et constitue un moyen de déconstruire les principaux préjugés et peurs dont l'islam fait l'objet.

Tandis que les émissions sur le judaïsme et sur le christianisme se déroulaient à Jérusalem et dans l'actuel État d'Israël pour, notamment, décrire les processus historiques de naissance et de développement de ces religions, en s'attachant à leurs origines géographiques, les concepteurs de l'émission ont choisi de tourner celle-ci au Maroc. Ce choix est problématique à trois titres.

D'une part parce qu'il n'est pas cohérent avec les choix opérés pour les deux émissions précédentes, puisque dans ce cas, l'émission aurait alors dû être tournée, en partie, dans la péninsule arabique. Mais cette analogie n'aurait pas été nécessairement pertinente comme le montrent les travaux de l'historienne Jacqueline Chabbi :

« En ce qui concerne l'islam des origines, l'historien se trouve face à une situation bloquée par des évidences qu'il faut démonter une à une et tenter de replacer de façon hypothétique dans leur contexte. L'histoire de cette période demeure entièrement à écrire de ce point de vue. L'entreprise est d'autant plus difficile que, dans la société d'origine de l'islam, l'oralité l'emportait sur l'écriture. C'est seulement lorsque l'islam fut sorti de son milieu originel, à la faveur de la conquête du Proche et du Moyen-Orient, de l'Égypte, du Maghreb et du monde iranien, qu'il devint civilisation d'écriture. »⁵⁴⁵

Néanmoins, dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux au niveau élémentaire, il eût été important que les concepteurs de l'émission justifient les raisons qui permettent d'expliquer ce choix éditorial spécifique, différent de ceux réalisés pour les deux autres émissions.

⁵⁴³ *C'est pas sorcier*, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁴⁴ *Ibid.*

⁵⁴⁵ Clio, « entretien avec Jacqueline Chabbi - Une approche historico-critique de l'islam des origines », http://www.clio.fr/bibliotheque/Une_approche_historico-critique_de_lislam_des_origines.asp, [page consultée le 21 janvier 2018].

D'autre part, le choix de tourner « dans un pays musulman »⁵⁴⁶ où l'islam est une religion d'État est problématique dans la mesure où l'émission est ici un support épistémologique et didactique, utilisé pour enseigner les faits religieux dans une perspective laïque, qui implique que les élèves vont transposer certains des éléments de connaissances acquis (si ce n'est la majorité) au contexte spécifiquement français qui est très peu abordé ici, et cela sachant qu'aucune des émissions de cette série n'évoque la laïcité française et la séparation du politique et du religieux qui la fonde. La formulation même de l'animateur est non pertinente d'un point de vue didactique, puisqu'il dit à son collègue:

« Et bien, ce n'est pas difficile, si tu veux en savoir plus [sur l'islam] rejoins-moi, je suis au Maroc, c'est un pays musulman », un sous-entendu épistémologique qui risque d'alimenter l'idée selon laquelle, pour acquérir des connaissances sur l'islam, il faudrait nécessairement se rendre ou étudier un pays où l'islam est la religion d'État. D'ailleurs, un autre animateur ajoute juste après : « Allez Marcel [nom du chauffeur du camion de l'émission] au Maroc, c'est l'endroit idéal pour se tenir au Coran ! »⁵⁴⁷

Certes, cette phrase constitue avant tout un jeu de mot qui a pour vocation d'amuser les téléspectateurs mais, ce faisant, elle renforce cette faiblesse épistémologique et didactique. Ce choix éditorial (tourner l'émission au Maroc) va à l'encontre même d'un des ses objectifs. Puisqu'au lieu de déconstruire le présupposé sociologique (fondé d'un point de vue historique mais non immobile) d'une nécessaire imbrication du politique et du religieux dans les interprétations et les représentations des personnes s'affiliant à l'islam, notamment en France, il risque au contraire d'alimenter ce préjugé.

Enfin et, ce point est corrélé à ceux évoqués précédemment : le choix des concepteurs de tourner l'émission au Maroc ne permet pas à Pierre et à ses élèves d'acquérir des connaissances sur l'histoire et la sociologie de l'islam en France. Ce dernier point est commun aux trois émissions de la série, qui n'apportent que très peu d'éléments de connaissances sur la place de ces religions dans le contexte spécifiquement français, dans lequel les élèves grandissent.

⁵⁴⁶ *C'est pas sorcier*, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, à partir de 24 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁴⁷ *C'est pas sorcier*, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, à partir de 30 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

Nous insistons ici sur cette faiblesse majeure parce qu'elle caractérise fortement les débuts de l'émission, même si nous mettrons en évidence qu'elle présente par ailleurs des qualités indéniables. En effet, arrivée au Maroc, une animatrice dit : « Bienvenus au Maroc les garçons [Fred et Jamie], un pays où l'islam est la religion d'État. L'islam, comme le judaïsme et le christianisme, est une religion monothéiste, avec un seul dieu. »⁵⁴⁸. Si présenter l'islam comme une religion monothéiste, définir le monothéisme, et montrer que cela constitue un point commun avec le judaïsme et le christianisme répond à une des finalités de l'enseignement des faits religieux, l'insistance et l'indifférenciation dans les propos des animateurs entre le Maroc comme « un pays musulman » et « un pays où l'islam est une religion d'État » est d'autant plus problématique que ces derniers n'expliquent pas les significations, ici différentes, des termes « pays » et « État ». En effet, les élèves risquent de penser que tous les habitants du pays sont musulmans » (« un pays musulman »). S'il serait juste de dire que une majorité des marocains sont musulmans, il serait essentiel de signaler alors, qu'il existe également des citoyens de nationalité marocaine qui ne le sont pas.

L'émission apporte des connaissances sur les croyances principales de l'islam en signalant que « selon » cette religion monothéiste « un dieu [...] se serait révélé au prophète Mahomet au VII^e siècle »⁵⁴⁹. Cette affirmation présente simultanément une croyance (la révélation d'un dieu unique à un prophète spécifique) et une connaissance historique : la datation historique des débuts de l'islam (au VII^e siècle). Tout au long de l'émission, nous retrouvons cette intrication complexe entre connaissances sur les croyances et présentation des croyances principales de l'islam. Nous avons déjà relevé les difficultés que cela peut poser dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux, qui suppose tout à la fois d'apprendre aux élèves à distinguer ces champs, sans nécessairement chercher à les opposer. S'il est difficile d'échapper à cette aporie de l'enseignement des faits religieux, l'émission sur le christianisme parvenait mieux que celles sur le judaïsme et l'islam à articuler distinctement la transmission de connaissances sur l'histoire de la religion et de ses évolutions, avec l'apport de connaissances sur les croyances, et les pratiques qui caractérisent la religion considérée.

Néanmoins, nous retrouvons aussi dans l'émission sur l'islam cet objectif de distinction des champs de la croyance et des savoirs : « Moi, j'aimerais bien savoir qui il [Mahomet] est

⁵⁴⁸ *Ibid.*, à partir de 1 minute et 10 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁴⁹ *Ibid.*, à partir de 1 minute et 20 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

vraiment ? Et le Coran, qui l'a écrit ? Et la charia, qu'est-ce que c'est ? »⁵⁵⁰ Mais le risque d'essentialisation est fort puisqu'une animatrice de l'émission précise : « En attendant, c'est à Casablanca que commence notre exploration du monde musulman. » Nous voyons bien ici que si l'enquête historico-sociologique sur l'islam présentée dans l'émission est géographiquement située au Maroc⁵⁵¹, les animateurs tendent ici à présenter l'islam comme un ensemble unifié (« le monde musulman »), plutôt que d'insister dès le début, comme cela était le cas pour le christianisme, sur la diversité des courants internes à l'islam, la diversité des contextes géographiques, culturels et nationaux qui déterminent différentes relations des ordres politique et religieux, mais également de groupes spécifiques et de chaque individu à cette religion.

L'émission prend place d'abord dans « la mosquée Hassan II, [...] l'une des plus grandes mosquées au monde », un animateur expliquant que « son minaret s'élève à 200 mètres de haut »⁵⁵². L'objectif ici est bien d'apporter des connaissances sur le lieu de culte de l'islam, et sur les pratiques religieuses liées à l'islam. En effet, on voit l'animateur aux pieds du minaret expliquer que « l'appel à la prière » est « lancé par le muezzin ». Il précise qu'« *Allahou akbar*, ça signifie “ Dieu est le plus grand ”. Allah, c'est tout simplement “ Dieu ” en arabe, car c'est dans cette langue que Dieu se serait révélé au prophète Mahomet. C'est aussi en arabe qu'est écrit le Coran, le livre sacré des musulmans. »⁵⁵³ Nous constatons, à nouveau l'usage pertinent de modalisateurs et du conditionnel par les animateurs de l'émission, lorsqu'ils présentent des croyances. À cet objectif d'apport de connaissances sur le lien historique et symbolique entre l'islam et la langue arabe, et sur le texte saint de l'islam, succède immédiatement une affirmation qui entend elle aussi contribuer à déconstruire une confusion fréquente entre Arabe et musulman : « Attention, il ne faut pas confondre “ Arabe ” et “ musulman ”. En effet, tous les Arabes ne sont pas musulmans, certains par exemple sont chrétiens. Et tous les musulmans ne sont pas Arabes. »⁵⁵⁴ Cet objectif de déconstruction de préjugés caractérise spécifiquement cette émission de la série. Les animateurs de l'émission, après avoir présenté la répartition globale des musulmans dans différentes aires géographiques du monde, et insisté notamment sur le fait que la plus grande partie des

⁵⁵⁰ *Ibid.*, à partir de 1 minute et 26 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁵¹ Choix critiquable que nous avons déjà commenté.

⁵⁵² *C'est pas sorcier*, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, à partir de 1 minute et 26 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁵³ *Ibid.*, à partir de 1 minute et 50 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁵⁴ *Ibid.*, à partir de 2 minutes et 7 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

populations de confession musulmane ne se trouve pas dans des « pays arabes » mais essentiellement en Asie, insistent – *via* une formule quelque peu surprenante – sur la pluralité des manières de se sentir musulman, en lien avec les pays et cultures où se trouvent les personnes de religion musulmane :

« De l’Afrique à l’Asie, l’islam a pris une multitude de visages au cours des siècles, en s’imprégnant des cultures locales. C’est aussi le cas en Europe où des milliers de musulmans vivent à l’heure occidentale. »⁵⁵⁵

Le choix de l’expression “ à l’heure occidentale ” est étonnant. On en comprend la vocation « politiquement correcte », cherchant à exprimer l’idée selon laquelle il y aurait « une bonne adaptation » des personnes musulmanes au cadre occidental, mais celle-ci a pour corollaire un présupposé implicite potentiellement contreproductif eu égard à l’objectif de déconstruction des préjugés poursuivi spécifiquement dans cette émission: l’idée d’un choc des civilisations orientales et occidentales. Cette affirmation implicite est l’un des indices, que l’on trouve par ailleurs dans l’émission, de la construction de l’islam comme un problème socio-politique. Ce dernier point pourrait se comprendre, dans le contexte des nombreux conflits géopolitiques où la place de l’islam tient parfois un rôle central ou important, ou encore plus spécifiquement dans le contexte des attentats islamistes – notamment les attentats du 11 septembre 2001, qui ont eu lieu avant la production de cette émission. Mais est-il adapté épistémologiquement et didactiquement dans le cadre d’un enseignement des faits religieux supposé apporter des connaissances élémentaires sur l’islam à des élèves qui ont entre 9 et 10 ans en moyenne ? Le risque de construire leur perception de l’islam comme un problème socio-politique est néanmoins contrebalancé par l’intervention au cours de l’émission d’une sociologue, Léila Babès, professeur de sociologie des religions⁵⁵⁶ qui déclare que :

« Les musulmans évoluent, dans leur grande majorité, dans un tissu social qui est extrêmement divers et pluriel. Ils côtoient tous les jours des non musulmans. Ils ne pensent pas le matin, en se réveillant “ je suis musulman ”. »

Tandis que dans les deux autres émissions, les scientifiques invités étaient à chaque fois des historiens, il est ici significatif que les concepteurs de l’émission aient choisi d’inviter une sociologue des religions. Ce choix atteste de leur souci d’aborder la pluralité interne à l’islam, qu’il s’agisse des différents courants qui composent cette religion, mais aussi de leur souhait

⁵⁵⁵ *Ibid.*, à partir de 3 minutes et 23 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁵⁶ *Ibid.*, à partir de 3 minutes et 35 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

d'insister sur la singularité du rapport que chaque personne entretient à la religion musulmane. La carence que présentait l'émission dédiée au judaïsme, à savoir la non-évocation des réalités plurielles de celui-ci en France, ne se retrouve pas dans l'émission sur l'islam. En effet l'animatrice signale : « On estime à 5 millions le nombre de musulmans vivant en France. Seule une petite minorité est considérée comme fondamentaliste. »⁵⁵⁷ Précisons néanmoins que le terme de « fondamentalisme » n'est pas défini, et que si l'objectif de l'émission est bien de déconstruire le préjugé d'une incompatibilité entre l'affiliation à la religion musulmane et le fait de vivre en France, il est dommageable que, *de facto*, la compatibilité présupposée ne soit qu'implicitement mentionnée.

Nous retrouvons une faiblesse épistémologique et didactique dans cette émission que nous trouvons déjà dans celle sur le judaïsme : une approche normative dans la présentation des croyances et des pratiques religieuses liées à l'islam. Ainsi, l'animateur affirme :

« Les musulmans se rendent au moins une fois par semaine à la mosquée, les vendredis, c'est le jour de la prière collective. Mais avant d'accéder à la salle des prières, ils font d'abord leurs ablutions, c'est-à-dire qu'ils se lavent les mains, le visage et les pieds, c'est une façon de se purifier le corps et l'âme avant de se présenter devant Dieu. [...] Et pour prier, les musulmans se tournent tous dans le même sens, c'est à dire vers la Mecque. »⁵⁵⁸

Si cette affirmation présente l'avantage d'apporter des éléments de connaissances fondamentaux sur les pratiques religieuses principales de l'islam (prière collective du vendredi, ablutions, *la qibla*, *le mihrab*, l'imam), il eût été néanmoins pertinent de montrer qu'il s'agit d'une simplification et d'un résumé, en signalant, par exemple, que l'on peut se sentir musulman sans nécessairement pratiquer la prière du vendredi.

La suite de l'épisode est consacrée à l'histoire de la naissance de l'islam dans la péninsule arabique, à l'histoire de Mahomet. Nous ne nous arrêtons pas sur les éléments présentés dans l'émission qui correspondent globalement aux éléments que nous retrouvons dans les programmes d'histoire du cycle 3 concernant la naissance de l'islam au Moyen Âge. Signalons simplement que dans cette partie, les concepteurs de l'émission mettent à nouveau l'accent sur les points communs entre le judaïsme, le christianisme et l'islam, que ce soit par la mise en évidence de la croyance en une révélation divine, et la croyance en un dieu unique,

⁵⁵⁷ *Ibid.*, à partir de 3 minutes et 55 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁵⁸ *Ibid.*, à partir de 4 minutes, [page consultée le 21 janvier 2018].

ou par l'insistance sur l'existence de figures communes à ces trois religions, tels qu'Abraham, l'ange Gabriel, Moïse et les figures de Marie et de Jésus. Comme pour les deux autres émissions, les concepteurs ont interrogé un représentant religieux, en l'occurrence il s'agit de Tareq Oubrou, imam de Bordeaux, qui explique que « Abraham est qualifié par le Coran comme le premier “ soumis ”, le premier “ musulman ”. Mahomet s'inscrit dans cette lignée prophétique qui commence depuis Noé en passant par Abraham, Moïse, Jésus, David. Tous les prophètes de la Bible sont les prophètes de l'islam. »⁵⁵⁹ Comme pour l'émission sur le christianisme et contrairement à celle sur le judaïsme, les concepteurs de l'émission ont bien distingué la nature des sujets des interventions de la sociologue et du représentant religieux. La première a pour fonction de mettre en évidence la pluralité des manières de vivre la religion musulmane, la seconde a pour objectif d'insister sur le lien généalogique entre ces trois religions. Le choix de faire intervenir Tareq Oubrou n'est pas anodin. D'abord, il est un représentant du courant majoritaire des musulmans, dans le monde et en France, le sunnisme, ce qui n'est pas précisé dans l'émission (alors qu'il était bien précisé dans l'émission sur le christianisme qu'il s'agissait d'un prêtre catholique), ensuite, il est considéré comme un porte-parole d'un « islam des lumières », d'un islam modéré compatible avec les règles démocratiques de la République française. Enfin, il s'agit d'un personnage médiatique, qui intervient régulièrement, si ce n'est quasi systématiquement, dans les médias « grand public ».

L'émission insiste bien sur un point de différenciation majeure entre l'islam et le christianisme en signalant que selon les croyances musulmanes :

« Jésus est bien le fils de la Vierge Marie, mais il n'est pas considéré comme le fils de Dieu, l'incarnation de Dieu en homme. D'ailleurs ils considèrent que juifs et chrétiens ont mal interprété la parole divine, ou l'ont même falsifiée. Dieu se serait alors révélé à Mahomet, le dernier des prophètes, pour rétablir la vérité. Tous ces prophètes sont représentés dans quelques œuvres islamiques même si la tradition musulmane déconseille ces représentations. »⁵⁶⁰

Nous constatons bien que l'émission, tout en poursuivant son objectif de mise en évidence des points communs entre les trois religions, n'omet pas de signaler les points de différences voire de dissensions majeures entre l'islam, le judaïsme et le christianisme, ce qui permet, entre autres, d'expliquer l'existence de croyances et de pratiques religieuses différentes. La mention

⁵⁵⁹ *Ibid.*, à partir de 6 minutes et trente neuf secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁶⁰ *Ibid.*, à partir de 7 minutes et quatre secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

d'une tradition musulmane qui déconseille la représentation des prophètes fait notamment écho à « l'affaire des caricatures » représentant Mahomet, qui a débuté en 2006 (avec la publication de caricatures par un journal Danois) et a donné lieu à une crise internationale. Rappelons que lors de la conception et de la publication de l'émission, les attentats contre le journal *Charlie Hebdo* n'avaient pas encore été perpétrés. La séance se déroulant, en revanche, un mois après ces attentats, Pierre suspend la projection de l'émission, et un échange s'ensuit avec ses élèves :

« - Pierre : Vous avez bien entendu le mot, que la tradition musulmane “ déconseille”. Cela signifie qu'il est déconseillé de représenter, par des dessins ou des statues, les prophètes de l'islam, mais cela n'est pas interdit. Ce qui est interdit, c'est “ d'adorer les idoles ”, c'est à dire de fabriquer une petite statuette et d'imaginer que c'est Dieu.

- Un élève : Oui, mais aussi, ce qui est interdit, c'est de faire des dessins sur des prophètes.

- Pierre : Alors attention, parce que en Iran il y a ce qu'on appelle des miniatures, ils étaient très bons peintres et ils faisaient des miniatures, des toutes petites peintures, et ils avaient peint le prophète Mahomet, il était représenté. Je me demande d'ailleurs si on ne va pas essayer d'aller au Louvre pour voir les collections islamiques, et on ira peut être au musée d'Arts du judaïsme aussi. Bon, j'y pense, ce n'est pas encore fait. »

Nous voyons bien au travers de cet échange que Pierre cherche à combler une carence de l'émission contenue dans l'emploi de l'expression « tradition musulmane ». En effet, telle qu'elle est employée dans l'émission, elle peut tout à la fois renvoyer à l'idée qu'il existerait une seule interprétation des lois religieuses en islam, ou qu'il existerait une seule tradition artistique musulmane.

Il ne s'agit pas de décrire exhaustivement les contenus de l'émission. Signalons qu'elle aborde explicitement le fait que Mahomet « en plus d'être un guide spirituel, était un chef politique et religieux »⁵⁶¹, insiste sur le fait que Jérusalem « est la troisième ville sainte de l'islam ». Elle aborde également la scission historique entre le sunnisme et le chiisme et son actualité : « Cette division, d'abord politique, a abouti sur quelques différences religieuses. Contrairement aux sunnites, les chiites ont un clergé avec les mollahs ou encore les ayatollahs. Entre ces deux courants de l'islam, les tensions sont encore vives, en Irak notamment. »⁵⁶²

⁵⁶¹ C'est pas sorcier, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁶² *Ibid.*, à partir de 11 minutes et vingt secondes [page consultée le 21 janvier 2018].

Demeure une carence dans la mise en évidence de la pluralité des interprétations des textes religieux (question pourtant explicitement abordée au cours de l'émission), carence particulièrement visible lorsque les animateurs introduisent la notion de « charia » :

« Quand on parle de l'islam, il y a aussi un mot qui peut faire peur, c'est le mot " charia ". Et bien, ça veut dire tout simplement " la voie ", " le chemin à suivre " [...]. En fait, c'est la loi islamique, un ensemble de règles que les musulmans doivent respecter, et cette loi trouve ses fondements dans des textes très anciens [...] La charia régit non seulement la vie religieuse des musulmans, mais aussi leur vie sociale, leur vie quotidienne, elle leur indique ce qui est permis de faire et ce qui est interdit, et pour cela, la charia, s'appuie sur le Coran, la parole de Dieu. Par exemple, il est dit à la sourate 5, verset 4 que " les musulmans ne doivent pas manger de porc ". Mais la charia s'appuie aussi sur les hadiths, c'est-à-dire les paroles du prophète qui ont été retranscrites par ses compagnons. Mais il y en a sur tous les sujets [...] Donc la charia, [...] s'appuie à la fois sur le Coran et sur les hadiths. Mais parfois elle prévoit des châtements terribles : coups de fouet, amputation des membres, mort par lapidation. Tu crois que ces châtements sont encore appliqués aujourd'hui ? »

Le choix d'aborder la notion de charia est-il pertinent ? Il est impossible de répondre à cette question, qui porte sur les contenus que les concepteurs de l'émission ont choisi d'aborder, sans s'interroger ici sur la transposition de ces contenus dans le cadre de l'enseignement laïque des faits religieux à l'école publique et élémentaire. En effet, nous voyons combien le risque d'essentialisation et de normativité est grand dans ce passage. Malgré le fait que certains des éléments relèvent bien de connaissances sur les croyances fondamentales à transmettre aux élèves, comme celle de l'interdit religieux de consommer du porc, en lien avec des interprétations de textes importants de l'islam, que la plupart des élèves connaissent. Il n'en demeure pas moins que la généralisation de ces propos va à l'encontre d'un enseignement laïque et d'une éducation à la laïcité. Dans le cadre de l'enseignement des faits religieux centré ici sur l'islam, ce passage est problématique puisqu'il ne permet pas au professeur de dés-essentialiser l'imbrication entre politique et religion dans l'islam qui semble présumée comme étant naturelle et inamovible. On comprend que les animateurs de l'émission fassent référence à la loi islamique pour insister plus loin dans l'émission sur le fait qu'elle n'est pas pratiquée dans tous les États musulmans, ni de la même manière, lorsqu'elle l'est.

Un peu plus loin dans l'émission, un animateur demande à son comparse : « Le Coran et les hadiths sont des textes sacrés, alors comment se fait-il que certains pays et certains musulmans arrivent à ne pas l'appliquer à la lettre ? », lequel lui répond alors : « En effet,

tous les musulmans n'interprètent pas les textes sacrés de la même manière, à commencer par les spécialistes de la loi islamique, ceux qu'on appelle les oulémas et ça dure depuis très longtemps. » Si l'on note la pertinence de la mise en évidence d'interprétations multiples des textes sacrés au sein de l'islam, la formulation choisie pour la première question est surprenante, puisqu'on y entrevoit en filigrane une référence au fondamentalisme, qui avait été évoqué, sans être défini, au début de l'émission. Cette fois, le terme n'est pas mentionné, mais implicitement mobilisé, sans pour autant être véritablement traité, puisque les animateurs insistent et légitiment dans une certaine mesure l'existence d'interprétations qui feraient autorité auprès de tous les musulmans (celles des oulémas), ce qui constitue déjà un *a priori* fort questionnable, d'un point de vue épistémologique mais encore plus dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux.

Il est problématique qu'à aucun moment de l'émission (qui se déroule au Maroc) ne soient abordés les liens entre la laïcité française et l'islam, pour justement apprendre aux élèves que, si l'histoire de l'islam – comme religion de nombreux habitants de France – est encore récente, il s'agit également d'une histoire spécifique et dont la construction est encore en cours. Celle-ci est nécessairement liée à une histoire plus globale de l'islam dans le monde, en tant que religion, mais aussi en tant que culture (point qui est abordé dans l'émission), mais elle peut aussi se construire, si ce n'est en toute indépendance (eu égard à sa longue histoire mondiale), du moins en cherchant à échapper aux déterminismes, qu'ils soient historiques, culturels, politiques, religieux ou sociaux.

Ce point est d'autant plus épineux que Pierre, qui suspend à ce moment la projection de l'émission, ne saisit pas dans ce passage sur la charia une opportunité d'aborder la séparation du politique et du religieux, qui est au fondement de la laïcité française, pas plus qu'il ne développe sa pensée sur l'existence d'interprétations proprement humaines, singulières, et donc nécessairement multiples et parfois contradictoires des croyances et des pratiques religieuses. Enfin, il eût été pertinent que Pierre contrebalance l'approche « essentialisante » de ce passage de l'émission par la mise en évidence de l'importance de contextualiser les appréhensions de l'islam en fonction des contextes historiques, politiques, culturels et sociaux spécifiques dans lesquels les croyances et les pratiques de cette religion s'expriment nécessairement différemment. Or, à l'inverse, un peu plus loin, Pierre suspend à nouveau la projection pour donner un degré de crédit supplémentaire à ce que les animateurs de l'émission avaient affirmé, en disant à ses élèves :

« Il y a des obligations qu'on retrouve dans les textes sacrés et, ces textes ont été écrits il y a très longtemps, donc il faut les adapter, par le biais de l'interprétation. Vous vous souvenez qu'on avait rencontré l'idée d'interprétation pour la religion juive [...] ? Et ces interprétations, il y a des gens qui sont plus importants, là, on les appelle " les oulémas ", ce sont des docteurs du savoir. C'est dans toutes les religions que vous trouvez des personnes qui étudient plus, et qui ont donc plus d'autorité pour dire ce que dit la religion. »

Nous retrouvons ici une carence fondamentale propre à cette série d'émissions, que Pierre transpose dans son enseignement : une approche historique décontextualisée d'un point de vue sociologique français, qui constitue pourtant l'environnement quotidien des élèves. Cette carence a pour corollaire l'essentialisation et la normativité qui sont étroitement liées.

Relevons néanmoins que les animateurs de l'émission semblent conscients de ce risque, puisqu'ils affirment un peu plus loin :

« Tous les musulmans n'appliquent donc pas à la lettre ce qui est écrit dans le Coran, ils interprètent ces textes selon les circonstances et l'époque, et aujourd'hui, bon nombre d'entre eux pensent que ces châtiments [ceux évoqués à propos de la charia] sont d'un autre âge [...]. Effectivement durant des siècles, dans le monde musulman, la charia a été l'unique loi, et puis au XX^e siècle, après la décolonisation, de nouveaux États indépendants ont vu le jour. Certains se sont dotés de leurs propres lois, inspirées du modèle occidental [*Code civil à l'image*] tout en conservant une partie plus ou moins importante de la charia [*Coran à l'image*]. Ainsi au Maroc, les affaires familiales sont régies par la charia. La polygamie, par exemple, n'est pas interdite, mais une récente loi la rend plus difficile à pratiquer [...]. Bref, dans ce pays, comme vous le voyez, la charia n'est plus beaucoup pratiquée. Donc aujourd'hui, certains pays appliquent strictement la charia, d'autres ne la pratiquent qu'en partie, et enfin des pays dont la population est majoritairement musulmane, mais qui ne la pratiquent pas du tout. C'est le cas par exemple de la Turquie, pays laïque, ou encore de l'Indonésie, le pays qui compte le plus de musulmans au monde. »⁵⁶³

Le souci d'illustrer la diversité des situations nationales est bien présent à l'esprit des animateurs de l'émission. Les exemples choisis n'en demeurent pas moins questionnants dans la perspective d'une approche laïque des faits religieux, et de l'appréhension de la place de l'islam en France aujourd'hui. En effet, par exemple, la mention d'un « pays laïque comme la Turquie », nécessiterait d'être explicitée, notamment pour montrer en quoi le modèle turc de laïcité est, tout à la fois, ressemblant et différent du modèle français, et cela en lien avec les histoires nationales respectives de ces deux pays.

⁵⁶³ *C'est pas sorcier*, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, à partir de 21 minutes et quarante secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

L'émission se termine sur la vaste question de la place des femmes dans l'islam, et notamment du port du voile. Si on peut saluer le courage des concepteurs de l'émission d'aborder un sujet aussi épineux et polémique, l'approche proposée illustre à nouveau l'aporie intrinsèque à l'enseignement des faits religieux : comment enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité, tout en demeurant neutre ? Cela est-il toujours possible ? Et systématiquement souhaitable ? Les trois interventions successives illustrent la complexité de la question.

En effet, dans un premier temps, un animateur de *C'est pas sorcier* affirme :

« Il y a aujourd'hui beaucoup de confusion sur l'islam dans le monde occidental, mais aussi chez les musulmans eux-mêmes. Sur le statut des femmes, notamment, la charia explique que les hommes et les femmes sont égaux devant Dieu, mais aussi qu'ici bas sur terre, la femme n'a pas la même place qu'un homme, ni les mêmes droits. »⁵⁶⁴

Cette affirmation est problématique dans la mesure où elle se fonde sur une interprétation singulière des textes religieux de l'islam, et que l'animateur ne mentionne pas plus spécifiquement que « la charia » la source herméneutique qu'il mobilise. Là encore, nous pensons aux propos de Jacqueline Chabi, en 2003, dans un média télévisuel grand public (France TV Éducation) :

« Quant à la charia, qu'on appelle parfois "Loi islamique", elle s'appuie à la fois sur le Coran et sur la somme d'avis juridiques qui ont été donnés durant plusieurs siècles. Avis qui se répartissent en plusieurs écoles dans le sunnisme. La charia est en réalité une jurisprudence dont on a aujourd'hui tendance à faire un texte figé, un peu comme le "Code Napoléon", alors que ce n'est pas le cas. »⁵⁶⁵

Nous avons relevé que lorsque l'émission évoquait la charia, les concepteurs de l'émission avaient opéré un choix éditorial qui, cherchant à simplifier, tendait à présenter la charia comme un texte figé, ce qui est erroné. Néanmoins, cette remarque est immédiatement suivie d'une intervention de la sociologue des religions, qui insiste alors sur le fait que « ce n'est pas parce que le Coran produit des dispositions qui sont plus discriminantes à l'égard des femmes

⁵⁶⁴ *Ibid.*, à partir de 23 minutes et 50 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁶⁵ Éducation France TV, « Questions à un spécialiste de l'Islam - Jacqueline Chabbi », <http://education.francetv.fr/matiere/cultures-et-religions/cinquieme/article/questions-a-un-specialiste-de-l-islam-jacqueline-chabbi>, [Propos recueillis par Vincent Montigny, le 16 février 2003 publiés le 25 janvier 2016, mis à jour le 5 janvier 2017, page consultée le 21 janvier 2018].

qu'il ne faut pas interpréter, lire le Coran à la lumière de notre temps, pour faire évoluer le statut de la femme, et surtout instaurer une véritable égalité ». Notons ici que le choix de faire intervenir la sociologue des religions, Leïla Babès, est signifiant à plusieurs titres. Non seulement parce qu'il s'agit d'une femme, sociologue des religions, qui est spécialiste de l'islam (son ouvrage intitulé *Le Voile démystifié*⁵⁶⁶ paraîtra en 2004, 6 ans avant la publication de l'émission *C'est pas sorcier*). Mais aussi, peut-être, parce que dans les représentations sociétales, le métier de sociologue est plus spontanément associé à l'analyse du présent, et comme un outil « moins neutre » des sciences sociales que le métier d'historien⁵⁶⁷. En effet, son intervention sur le point spécifique de la place des femmes, dans le cadre d'une émission qui porte sur l'islam dans son ensemble, prend un sens particulier, en fonction des remarques qui précèdent et qui suivent son intervention. Même si Léila Babès n'aborde pas explicitement la question des significations qui peuvent être associées au port du voile, son intervention prend une connotation normative en évoquant « des dispositions discriminantes à l'égard des femmes dans le Coran », et en incitant à un travail interprétatif qui vise « l'égalité » des hommes et des femmes.

Cette intervention est suivie d'une remarque d'un animateur de l'émission, qui souhaitant proposer un constat sociologique en des termes simples, confine simultanément à la formulation d'un souhait et d'un jugement de valeur :

⁵⁶⁶ Leïla Babès, *Le Voile démystifié*, Bayard, 2004.

⁵⁶⁷ Nous pensons ici au titre évocateur d'un film documentaire de Pierre Carles sur Pierre Bourdieu : *La Sociologie est un sport de combat*. Il ne s'agit pas, ici, de discuter la thèse de ce film. S'il nous semble que la sociologie est, comme toutes les sciences humaines et sociales, l'instrument d'un combat à la fois scientifique et politique, nous renvoyons au sujet de ce film documentaire à l'article de Jérôme Truc, « La sociologie est-elle un sport de combat ? L'image du sociologue en Pierre Bourdieu (note critique) », *Terrains & travaux*, 2002/1 (n° 3), p. 63-88. URL : <https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2002-1-page-63.htm> [page consultée le 21 janvier 2018], point n°36 : « Il reste que les contradictions de Pierre Bourdieu, « intellectuel malgré lui », que cache tant bien que mal Pierre Carles, sont l'illustration de l'éternel problème des sciences sociales qui ne sauraient jamais être totalement autonomes, dans la mesure où elles sont nécessairement aussi normatives que positives. Misère de la sociologie donc, mais qu'il conviendrait peut-être de ne pas soigner par un autre mal. Or, à la suite de Nonna Mayer, qui s'inquiétait du fait que « les étudiants ne [retiennent] (de La Misère du monde) qu'une manière de faire la sociologie moins contraignante que celle des traités de méthode », on peut craindre certains malentendus en ce qui concerne les vocations qui sont censées être suscitées par le film de Pierre Carles. Ni vocations de scientifiques, ni vocations de « bourdieusiens » *stricto sensu*, elles seront peut-être vocations de « sociologues de gouttière », s'illusionnant sur la véritable nature de l'entreprise sociologique, car n'ayant pas soupçonné le travail empirique, long et rigoureux, que présuppose leur « combat », travail d'une vie pour Pierre Bourdieu, et que le film ne montre jamais directement. »

« La plupart des musulmans veulent adapter leur religion à leur époque. Mais d'autres freinent des quatre fers, et veulent appliquer à la lettre des textes du Moyen Âge. Et puis, il y a aussi le poids de la tradition. Sur le voile par exemple, dans les pays musulmans, comme en France. »⁵⁶⁸

En effet, l'idée ici sous-tendue par l'émission de la nécessité « d'une adaptation de l'islam » à la modernité et aux cultures des pays où l'islam est présent, est problématique dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux, où savoirs et croyances devraient, tout à la fois, être distincts sans être mis en concurrence, d'autant plus que la question de la multiplicité possible des significations du port du voile n'est jamais explicitement posée, ni par la sociologue, ni par les animateurs.

L'intervention suivante revient d'ailleurs à l'imam de Bordeaux Tareq Oubrou qui affirme :

« Le fait de couvrir les cheveux pour une femme, n'est pas une prescription aussi importante que les cinq prières, que la bonté, que la charité. On est en train vraiment d'inverser l'ordre des priorités. Toutes les prescriptions n'ont pas la même importance. »⁵⁶⁹.

S'il est pertinent que les concepteurs de l'émission confient à un représentant religieux (et non à la sociologue) l'intervention qui relève du champ d'une herméneutique religieuse, celle-ci devrait être présentée par ces premiers comme une interprétation religieuse spécifique, parmi d'autres. En effet, la mobilisation de cette émission, dont nous avons montré les nombreuses imbrications entre ce qui relève du champ des savoirs scientifiques et des croyances, atteste une fois encore de l'exercice d'équilibriste que constitue, pour le professeur des écoles, l'enseignement laïque des faits religieux, qui suppose le développement et l'exercice de l'esprit critique des élèves, mais qui, pour respecter son obligation de neutralité et la laïcité de cet enseignement, doit être constamment vigilant, tant les risques de glissements épistémologiques et didactiques vers un enseignement à connotation religieuse sont nombreux.

⁵⁶⁸ *C'est pas sorcier*, « Islam », <https://www.youtube.com/watch?v=DtjEiXTLYGU&t=1158s>, à partir de 24 minutes et 37 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

⁵⁶⁹ *Ibid.*, à partir de 24 minutes et 50 secondes, [page consultée le 21 janvier 2018].

b. Remplissage et correction du questionnaire à choix multiples ⁵⁷⁰

C'est pas sorcier : L'Islam

ocabulaire : arabe – muezzin – ablutions – imam – sourate – Hégire – calife – Médersa – pèlerinage – Ramadan – Aïd el Kébir – Oulémas - Charia.

1/ Au Maroc, l'Islam est...

- a. une religion parmi d'autres b. une religion d'Etat c. Une religion minoritaire

2/ Le jour de la prière est le...

- a. Vendredi b. Samedi c. Dimanche

3/ Pour être musulman, il faut

- a. être arabe b. Le dire c. Prier

4/ L'Ange Gabriel, pour les musulmans, s'appelle...

- a. Jésus b. Ibrahim c. Djibril

5/ Les musulmans considèrent qu'il est le premier musulman :

- a. Jésus b. Ibrahim c. Djibril

6/ Le Coran a été écrit d'après...

- a. La Parole divine transmise au prophète b. La récitation que Mahomet a faite c. La Bible

7/ Jérusalem est la ...

- a. 1^{ère} ville sainte de l'Islam b. 2^e ville sainte de l'Islam c. 3^e ville sainte de l'Islam

8/ Les Hadiths sont

- a. Les paroles du prophète b. Les paroles des savants c. les lois islamiques

9/ L'aumône est l'un des cinq piliers de l'Islam, on fait l'aumône...

- a. Pour tout le monde b. Pour ses connaissances c. Pour les gens de sa région

10/ Les Oulémas sont...

- a. Des juges b. Des prêtres c. Des spécialistes de la loi

L'Islam est séparé en deux : les sunnites et les Chiites.	V	F
Le pèlerinage à la Mecque n'est pas obligatoire.	V	F
Une Medersa est une université où on apprend le Coran.	V	F
La Kaaba a été édifée par l'Islam.	V	F
L'Islam est une religion intolérante.	V	F
Un Imam est un prêtre.	V	F
La charia est « le chemin à suivre ».	V	F
L'Aïd el Kébir rappelle la transmission de la parole divine à Mahomet.	V	F
Le plus grand pays musulman est la Turquie.	V	F

⁵⁷⁰ Observations et entretien avec Pierre du 12 février 2015, classe de Pierre, CM1-CM2.

La correction collective du questionnaire a lieu à la séance suivante. Avant que celle-ci ne débute, Pierre témoigne d'une part de l'intérêt qu'il confère aux séances qu'il a mis en œuvre, et d'autre part, de la gêne qu'il continue de ressentir à propos de l'enseignement des faits religieux tel qu'il le décline, comme nous l'avons déjà évoqué. Lors de cette discussion, je demande à Pierre s'il a envisagé d'aborder l'athéisme avec ses élèves. Il me confie qu'il trouve gênant de ne pas l'aborder mais : « l'idée ne m'est pas venue. Dans les émissions *C'est pas sorcier* que j'ai projetées, l'athéisme est évoqué à une ou deux reprises mais comme les concepteurs de l'émission n'ont pas développé ce thème, je ne l'ai pas fait de mon côté. » Nous voyons bien ici que si Pierre parvient à identifier certaines carences de son enseignement des faits religieux, sa gêne profonde sur ces sujets a pour corollaire le décalque intégral de sa programmation sur les savoirs intermédiaires auxquels il recourt. Ce choix s'explique non seulement par la méfiance épistémologique et didactique de Pierre à l'égard de l'enseignement des faits religieux, mais aussi par une habitude pédagogique : le recourt à un seul outil, en l'occurrence les émissions *C'est pas sorcier*, qu'il a l'habitude de croiser avec un seul autre type de savoirs intermédiaires : les manuels scolaires, qui en l'occurrence ne lui permettent pas de compléter cette série de vidéos, par l'abord, par exemple, de l'histoire et de l'actualité d'autres types de convictions, comme l'athéisme ou l'agnosticisme.

Nous ne rapporterons pas l'intégralité de la discussion lors de la correction collective du questionnaire. Signalons simplement que cette activité dure 20 minutes, et que les réponses apportées par les élèves attestent que grâce à l'émission, ils ont acquis des connaissances, tant du point de vue des pratiques que du vocabulaire spécifique présentés dans l'émission. Le seul mot de la liste du « vocabulaire » que les élèves ne sont pas parvenus à définir est le mot « Hégire ». Pierre interroge ses élèves pour essayer de les amener à mobiliser les éléments de connaissances présentés dans l'émission.

« - Pierre : Ça concerne quelqu'un d'important pour les musulmans. Quel est l'homme le plus important pour les musulmans ?

- Elliot : Le Pape.

- Pierre : Non, le Pape c'est pour les catholiques.

- Audrey : Abraham.

- Pierre : Il est important, oui, mais il y a mieux.

- Gabriel : Mahomet.

- Pierre : Mahomet ou Mohammed, oui. Et il était dans quelle ville ?

- Martin : À La Mecque.

- Pierre : À La Mecque oui. Il y avait des polythéistes là-bas, Mohammed leur a dit qu'ils se trompaient et qu'il n'y a un seul dieu, c'est le monothéisme. Comme ils n'étaient pas d'accord avec lui, il a été obligé de s'enfuir. Il est allé dans quelle ville ?

- Alexandre : À Médine.

Pierre : Oui. Il y est resté une dizaine d'années, puis il est revenu à La Mecque avec une armée, et il a converti les gens. Le départ de Mohammed à Médine est ce qu'on appelle l'Hégire. »

Soulignons qu'il pourrait sembler surprenant que les élèves n'aient pas retenu la signification de l'Hégire, puisque cette date, qui marque le début du calendrier musulman (connaissance que Pierre omet de transmettre), est inscrite dans les programmes d'histoire du cycle 3 (dans ceux de 2002 comme dans ceux de 2008). Cet échange atteste que l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux constitue ici une occasion pour Pierre d'aborder un événement qu'il a ou sera amené à étudier avec ses élèves en histoire. Ce faisant, on peut supposer qu'il les incite à mobiliser des connaissances déjà transmises, mais qu'ils n'ont pas encore mémorisées.

Lors de cet exercice sur le vocabulaire, Pierre poursuit une finalité centrale dans son enseignement des faits religieux qui consiste à mettre en évidence les points communs au judaïsme, au christianisme et à l'islam. Ainsi, avant de mettre en évidence le fait que le pèlerinage est une pratique qui se retrouve dans ces trois religions, il questionne ses élèves sur la place de l'eau dans les pratiques religieuses, et sa fonction symbolique :

« - Pierre : Est-ce que dans d'autres religions on se nettoie ?

- Alexandre : Les juifs ramènent un saladier rempli d'eau, et on trempe les mains dedans.

- Gabriel : Ça c'est pour une fête, mais sinon on fait d'abord la prière sur le vin et après on se lave les mains.

- Pierre : D'accord donc là aussi, il faut se purifier en quelque sorte. Et pour les catholiques ?

- Christophe : Il y a le baptême.

Pierre : Oui. Et qu'est-ce qu'on trouve dans une église ?

- Sophie : Oui, quand on rentre dans une église, il y a une petite coupe remplie d'eau, je ne sais pas comment ça s'appelle.

- Pierre : Un bénitier.

- Sophie : Oui, on prend de l'eau du bénitier avec la main et puis on fait le signe de croix. »

Cet échange atteste du souci de Pierre que ses élèves acquièrent des connaissances sur des pratiques religieuses sociales encore pratiquées aujourd'hui, et que certains élèves rencontrent au quotidien. Un élément problématique doit être relevé : l'emploi *quasi* systématique par les élèves du pronom impersonnel « on » à la place des substantifs : les juifs, les chrétiens, les

musulmans. Pierre commet moins souvent que ses élèves cette erreur épistémologique, mais il emploie le « on » dans la première question qu'il adresse à ses élèves sur ce point. Toutes les remarques de ses élèves reprennent ce pronom impersonnel. Pierre ne semble pas conscient de l'importance d'apprendre à ses élèves à situer le point de vue à partir duquel ils s'expriment. Au-delà du fait que l'acquisition de cette capacité est commune à tous les enseignements et en premier lieu à l'apprentissage du français, cette précaution de langage est d'autant plus essentielle dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux. Si les élèves ont bien le droit de s'exprimer d'un point de vue personnel sur ces sujets, Pierre devrait néanmoins leur apprendre à distinguer les significations différenciées de l'emploi de la première personne du singulier « je » de celui de substantifs qui en l'occurrence seraient plus appropriés à un enseignement laïque. Dans le cadre de l'enseignement des faits religieux, les pronoms « on », « nous » et « vous » ne devraient pas être employés, ou le moins souvent possible, ni par les professeurs, ni par les élèves.

En outre, si la difficulté de Pierre à saisir dans l'enseignement des faits religieux une opportunité d'éduquer à la laïcité est une constante dans les séances que nous avons observées, il nous faut cependant souligner que tandis que dans les séances précédentes, Pierre ne mentionnait pas une seule fois la laïcité, lors de cette séance consacrée à l'islam, Pierre profite de la correction de la première question pour le faire. En effet, après qu'un élève ait répondu que « l'islam est une religion d'État au Maroc », Pierre demande à la classe : « Comment qualifie-t-on un pays qui n'a pas de religion d'État, qui considère que les religions sont égales, et que l'État doit être neutre ? » Plusieurs élèves répondent en chœur : « C'est un pays laïque ! » Il nous faut relever deux carences dans la réponse de Pierre qui félicite ses élèves et affirme : « Oui, il s'agit d'un pays laïque. En France, depuis 1905, l'État français ne favorise aucune religion. » D'une part, il eût été pertinent qu'il formule plus précisément sa question en faisant référence à un État et non à un pays, afin que ses élèves apprennent qu'en France (et ailleurs) ce n'est pas la société qui est laïque, mais bien l'État et ses représentants. D'autre part, il aurait été souhaitable qu'il contextualise sa question. En effet, il définit la laïcité comme un modèle global d'organisation des rapports entre religion et politique, tout en faisant référence à un cadre juridique national précis qui ne se décline pas de manières identiques dans d'autres pays. En faisant référence à la loi de séparation des Églises et de l'État sans la nommer, il prend le risque que ses élèves pensent que cette organisation n'est pas propre à la France. Si l'ouverture sur l'existence d'autres modèles d'organisation des rapports entre l'État et les religions, et que la laïcité française est pertinente d'un point de vue

épistémologique, il serait plus approprié d'un point de vue didactique de respecter une progression curriculaire allant de la définition de la laïcité française – contexte proche des élèves – à l'illustration d'autres modèles de laïcité (qui ne se fondent pas nécessairement sur la séparation des Églises et de l'État et/ou sur la neutralité de ce dernier).

c. Le « bilan »⁵⁷¹

Nous ne rapportons pas l'intégralité de la discussion de bilan qui a lieu suite à la fin de la séance sur l'islam. Signalons simplement que cet échange dure vingt minutes, et que les questions et les remarques formulées par élèves témoignent de leur intérêt pour ces sujets et de la pertinence de leurs questionnements. Un élève adresse une question à Pierre qui met en évidence une carence majeure dans l'enseignement des faits religieux qu'il met en œuvre, dont il était conscient, mais dont il ne savait pas comment y remédier, à savoir le fait qu'il n'ait pas abordé l'histoire et la sociologie de l'athéisme.

- « - Pierre : Est-ce que vous avez envie d'ajouter quelque chose, suite à ces séances sur les religions ? Est-ce que vous avez des questions ?
- Julien : Pourquoi ceux qui ne croient pas en Dieu se mêlent des histoires religieuses, en disant que "Dieu n'existe pas" ?
- Pierre : Très bonne question. Donc tu me demandes pourquoi ils sont intolérants ?
- Alexandre : C'est parce qu'ils n'ont pas de religion.
- Pierre : Et bien ils n'ont pas de religion, mais qu'ils se mêlent de leurs affaires, et qu'ils laissent les autres faire leur vie. En revanche, il faut distinguer parmi les athées ceux qui disent "je ne sais pas s'il existe un ou plusieurs dieux et je laisse à chacun la liberté de penser" et ceux qui sont contre les religions, parce qu'ils pensent qu'elles font du mal aux Hommes et provoquent des guerres. »

Plusieurs éléments doivent être relevés dans cet échange. D'abord l'emploi par Pierre, pour questionner ses élèves, du mot « religions » plutôt que l'expression « faits religieux ». Si ce choix peut s'expliquer par le souci de simplification didactique, il est néanmoins problématique dans la mesure où cette dernière désigne un objet défini des sciences sociales et sa transposition en savoirs scolaires⁵⁷², qu'il conviendrait de présenter aux élèves. Ensuite,

⁵⁷¹ Observations et entretien avec Pierre du 12 février 2015, classe de Pierre, CM1-CM2.

⁵⁷² Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit. p.40 : « Un enseignement pluridisciplinaire et laïque relatif aux religions n'a ni vocation à consacrer les orthodoxies, ni vocation à consacrer les "hérésies", il se situe ailleurs, dans son souci d'appréhender les phénomènes religieux comme des expressions vivantes et évolutives qui, comme tous les phénomènes sociaux, sont sans cesse traversés par des débats et conflits. »

la première remarque de cet élève atteste de son ignorance de l'existence des termes « athée » ou « athéisme », qui ont été mentionnés lapidairement dans les émissions *C'est par sorcier*. Par exemple, à la fin de l'émission sur le judaïsme, un animateur évoque l'existence de « juifs athées ». Cette identité, fondée sur le sentiment d'appartenance à un peuple, l'attachement à une culture, et le choix d'une conviction comme l'athéisme, est particulièrement intéressante pour illustrer la complexité et la multiplicité des identités qu'un individu peut concomitamment vivre / ressentir. Mais comment les élèves de Pierre peuvent-ils saisir cette imbrication complexe sans connaître l'existence même du mot « athée », et la pluralité des positionnements à laquelle cette appellation renvoie ?

Rappelons que Pierre n'a pas abordé l'athéisme parce que les émissions *C'est pas sorcier* ne lui permettaient pas de le faire. Si cette raison peut sembler insuffisante, soulignons néanmoins qu'il n'existe pas de savoirs intermédiaires (manuels, outils pédagogiques) qui abordent l'histoire et la sociologie de l'athéisme en France et dans le monde, et que la place réservée à cette conviction ou encore à l'agnosticisme dans les corpus de formation sur la laïcité et/ou l'enseignement des faits religieux est généralement marginale⁵⁷³. Pierre ne disposant ni de connaissances élémentaires sur ces sujets, ni d'outils lui permettant de les présenter à ses élèves, s'abstient de le faire dans une certaine mesure. Au début de cet échange, Pierre établit une corrélation – voire une synonymie – problématique entre l'athéisme et l'intolérance, mais il semble conscient que ce raccourci est infondé épistémologiquement et problématique d'un point de vue didactique, puisqu'il entreprend de présenter brièvement une typologie de l'athéisme en distinguant les athées, qui sont critiques à l'égard des religions, de ceux qui ne croient pas en l'existence d'un ou de plusieurs dieux mais qui sont indifférents aux croyances et pratiques de leurs concitoyens.

Cette typologie est nécessairement réductrice, mais elle atteste aussi d'une carence dans la connaissance de Pierre ou dans sa capacité à mobiliser un terme qu'il connaît pourtant, puisque lors de l'entretien approfondi il s'était ainsi défini : agnostique. En effet, lorsque Pierre évoque des personnes athées qui ne savent pas s'il existe un ou plusieurs dieux, il eût été pertinent qu'il apprenne à ses élèves la notion d'agnosticisme. Ce point aurait été l'occasion d'aborder la différence entre la suspension du jugement (une personne agnostique

⁵⁷³ Il faut souligner que dans le parcours de formation M@gistère consacré à l'enseignement laïque des faits religieux, dont Pierre n'avait pas connaissance puisqu'il est paru en février 2015 – donc au moment même où ces observations ont été réalisées –, on peut trouver des ressources sur l'athéisme et l'agnosticisme.

qui, faute de preuves scientifiques, ne prend pas position en faveur de l'existence ou non d'un ou de plusieurs dieux) et l'opinion (une personne qui malgré, l'absence de preuves scientifiques, prend position en faveur de l'inexistence d'un ou de plusieurs dieux). Pierre présente l'athéisme de façon manichéenne et la notion de tolérance comme une valeur morale qui aurait nécessairement pour corollaire une limitation de la liberté d'expression : ne pas avoir d'avis sur les croyances et opinions des personnes qui croient ou pensent différemment, ne pas critiquer ces croyances et opinions. Il est surprenant que Pierre ne distingue pas plus finement l'éducation à la tolérance de l'éducation à la laïcité, dans la mesure où il a décidé de mettre en œuvre ces séances suites aux attentats de janvier 2015, dont celui à l'encontre du journal satirique *Charlie Hebdo*, pour notamment faire travailler ses élèves sur la liberté de conscience et d'expression. Un des écarts les plus significatifs entre les finalités que Pierre déclarait associer à l'enseignement des faits religieux, lors de notre entretien approfondi, et sa mise en œuvre, est bien la non articulation de cet enseignement à l'éducation à la laïcité, qui suppose justement d'apprendre aux élèves qu'en France, la laïcité protège la liberté de conscience (dont celle de ne pas croire) et d'expression de ses convictions (dont celle de se moquer, de critiquer des convictions religieuses et des opinions philosophiques, dans le respect des lois de la République).

C – La classe d’Antonin (CP-CE1)

Antonin a une trentaine d’années. Il est professeur des écoles dans une classe double niveau CP-CE1 (25 élèves) d’une école parisienne défavorisée, située en zone d’éducation prioritaire (ZEP) mais socialement et culturellement mixte. Il enseigne dans cette école depuis huit ans.

1. Le contexte de la rencontre

Pour décrire le contexte de ma rencontre avec Antonin, il me faut faire un détour par trois autres rencontres, qui attestent une fois encore du fait que cette enquête socio-ethnographique se fonde sur l’étude de deux milieux d’interconnaissances : celui de l’association ENQUÊTE et de l’école élémentaire (et *a fortiori* de l’Éducation nationale).

La première rencontre est initiée par l’association ENQUÊTE qui, dès avril 2013 (avant que le projet de recherche ait été accepté par la Région Île-de-France) me conseille de rencontrer un directeur d’école élémentaire, investi de longue date dans la promotion de l’enseignement des faits religieux et de l’éducation à la laïcité⁵⁷⁴. Ce directeur d’école m’informe du fait qu’un professeur, dans l’école qu’il dirige, met en œuvre l’enseignement des faits religieux dans une classe de CP-CE1 à partir des *Récits de création*⁵⁷⁵. Il s’agit d’Antonin, qui accepte de nous rencontrer et que nous venons observer les séances dans sa classe.

La deuxième rencontre, qui éclaire le contexte spécifique de la pratique d’Antonin, est celle d’Abdenmour Bidar qui est alors chargé de mission « Laïcité » auprès de la Direction générale de l’enseignement scolaire (Dgesc). Nous nous rencontrons une première fois en janvier 2014 lors d’une formation organisée par la Délégation académique (de Paris) à la formation continue (Dafor)⁵⁷⁶ sur les *Questions de laïcité à l’école*⁵⁷⁷ à laquelle j’assistais dans la phase

⁵⁷⁴ Précisions que l’année scolaire précédant mes observations (2012-2013), un professeur de cette école utilisait, dans sa classe, *L’Arbre à défis*.

⁵⁷⁵ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, *op. cit.*

⁵⁷⁶ URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_12143/delegation-academique-a-la-formation-dafor, [page consultée le 9 décembre 2017] : « La délégation académique à la formation, rattachée à la direction des ressources humaines a pour mission de piloter la formation continue des personnels de l’académie de Paris des 1^{er} et 2^d degré. »

⁵⁷⁷ Ces deux journées de formation ont eu lieu les 14 et 15 janvier 2014 et ont été organisées dans le cadre du plan académique (Paris) de formation de 2013-2014. Il s’agissait d’un stage inter degrés à destination des enseignants du premier et du second degré, ainsi qu’aux directeurs d’écoles, chef

de pré-enquête de cette étude. Ce dernier, à qui j'avais présenté mon projet doctoral, était alors à la recherche de professeurs des écoles dont les pratiques pourraient contribuer à enrichir un projet naissant de l'Éducation nationale : l'élaboration de deux modules de formations pour la plateforme M@gistère⁵⁷⁸, l'un portant sur la laïcité et le deuxième sur l'enseignement laïque des faits religieux⁵⁷⁹.

La troisième rencontre, que nous avons contribué à organiser, et à laquelle nous avons participé, a eu lieu le 12 février 2014 entre Abdenour Bidar, le directeur d'école élémentaire qui nous avait mis en relation avec Antonin, Marine Quenin, déléguée générale de l'association ENQUÊTE, et une professeure des écoles qui avait expérimenté l'utilisation de *L'Arbre à défis* durant l'année scolaire 2012-2013. Cette réunion constitue un élément de contexte important, puisqu'elle marque le début d'une collaboration entre l'école où exerce Antonin et la mission laïcité de la Dgesco en vue d'élaborer le module sur l'enseignement laïque des faits religieux.

Suite à cette rencontre suivront plusieurs réunions à l'automne 2014 dans cette école. Le directeur de l'école propose aux professeurs, qui le souhaitent, de prendre part à la construction de ce module. Antonin sera le seul enseignant qui prendra finalement part au projet. Soulignons ici qu'Antonin avait déjà expérimenté l'enseignement des faits religieux à partir des *Récits de création* :

d'établissements et conseillers pédagogiques de formation. Les intervenants étaient dans l'ordre des communications présentées : Philippe Gaudin (philosophe, responsable formation recherche à l'Institut européen en sciences des religions-IESR), Frédérique de la Morena (maître de conférences en droit public, université Toulouse-Capitole), Mariannick Dubois-Lazzarotto (doyenne des inspecteurs du premier degré), Laurence Loeffel (Inspectrice générale, co-auteure du rapport sur la morale à l'école, membre de l'Observatoire national de la laïcité), Abdenour Bidar (philosophe, chargé de mission à la Direction générale de l'enseignement scolaire – Dgesco, membre de l'Observatoire national de la laïcité), Philippe Portier (directeur d'études à l'EPHE, Section des sciences religieuses, directeur du Groupe sociétés, religions, laïcités – GSRL), Alain Seksig (inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de mission au Haut Conseil à l'intégration – HCI), Abdellali Hajjat (maître de conférences en Sciences politiques, Université Paris-Ouest Nanterre).

⁵⁷⁸ URL : <https://magistere.education.fr>, [page consultée le 9 décembre 2017], « La plateforme M@gistère propose aux personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré une offre nationale de parcours de formation à distance, accessible d'où ils le souhaitent en suivant un parcours personnalisé. »

⁵⁷⁹ Nous avons déjà évoqué ces modules dans une partie précédente consacrée à la formation initiale et continue proposée par l'Éducation nationale pour ce qui a trait à nos objets d'étude. Les dates de créations des modules sont les suivantes : « Laïcité » : 22/4/2014 ; Enseignement laïque des faits religieux : « 9/10/2015 ».

« Chaque ouvrage de cette collection propose, autour d'un thème ou d'un personnage, six récits, ou ensemble de récits, réécrits et adaptés par des spécialistes, universitaires et enseignants, pour être racontés aux enfants [...] Chacun de ces récits est encadré par un préambule qui le replace dans son contexte historique, mentionne ses sources, précise les langues originelles, et par des clés de lectures pour explorer plus avant sa signification et confronter les traditions. [...] En fin d'ouvrage des pistes pédagogiques sont proposées aux enseignants par des enseignants pour exploiter ces récits en classe. »⁵⁸⁰

Cependant, sa première expérience ne l'avait pas convaincu et la proposition de son directeur d'école de prendre part à l'élaboration du module pour M@gistère motive en partie le souhait d'Antonin d'expérimenter à nouveau cet enseignement : « j'avais déjà travaillé avec les *Récits de création* il y a quatre ans avec des CE1, mais je n'avais pas vraiment réussi à exploiter cet outil, parce que je ne ressentais pas vraiment le besoin de le faire, et dès lors je ne me suis pas vraiment investi dedans. Et puis cette année, il y a eu la proposition de mon directeur d'école de travailler sur le projet M@gistère. Comme je connaissais déjà cet outil, j'ai voulu expérimenter à nouveau son utilisation. Je me sens bien plus à l'aise maintenant. Mais cet intérêt renouvelé n'est pas uniquement lié à la nature du sujet, c'est aussi parce que je me sens plus expérimenté comme professeur. »⁵⁸¹

On perçoit bien qu'une des motivations d'Antonin à entreprendre une nouvelle fois l'enseignement des faits religieux à partir de l'utilisation des *Récits de création* est liée à ce contexte spécifique d'une commande institutionnelle. Nous verrons plus loin d'autres facteurs expliquant cet engagement d'Antonin dans la pratique de l'enseignement des faits religieux. Signalons également qu'Antonin est un professeur très investi dans l'expérimentation pédagogique, nous l'avons également rencontré (par hasard) à une réunion du programme que nous avons déjà mentionné : « Les Savanturiers, l'école de la recherche » (programme développé par le Centre de recherches interdisciplinaires – CRI) Antonin prend part à ce programme avec cette même classe de CP-CE1, dans le cadre des sciences naturelles : l'apprentissage par la recherche consiste à faire fabriquer à ses élèves des robots, pour réaliser des analyses sur la qualité de l'eau du bassin de La Villette (plan d'eau artificiel, situé dans le 19^e arrondissement de Paris).

⁵⁸⁰ Extrait de la présentation de la collection « *Récits primordiaux* », IESR et La Documentation française, p.1, 2008.

⁵⁸¹ Entretien du 30 janvier 2015.

Précisons, comme nous l'avons vu précédemment, qu'après les attentats de janvier 2015, Benoît Falaize rejoint la Dgesco pour remplacer Abdennour Bidar à la mission Laïcité qui devient un poste de chargé d'études « Laïcité et valeurs de la République ». Dans un email daté du 23 février 2015 adressé au directeur de l'école et à Antonin, Abdennour Bidar leur précise :

« Mon successeur à la mission laïcité de la Dgesco est Benoît Falaize. Lors de notre première réunion [...] la semaine dernière, en présence d'Isabelle Saint-Martin, directrice de l'IESR, nous avons décidé que Benoît Falaize et l'IESR (Isabelle Saint-Martin et Philippe Gaudin, notamment) seraient en charge de la construction du parcours M@gistère “ Enseignement laïque des faits religieux ”. Nous avons commencé ce jour-là à imaginer une toute première ébauche de déroulé du parcours [...]. Dès à présent, je propose donc que vous vous mettiez directement en rapport avec lui et que vous commenciez à travailler ensemble – de mon côté je reste partie prenante du projet mais dans une fonction nouvelle au ministère, qui n'est pas bien définie encore. »

Résumons les faits. À l'automne 2013, grâce à notre rencontre avec le directeur de cette école sur incitation d'ENQUÊTE, nous identifions en la classe d'Antonin un terrain d'observation possible. Nous observerons au total 13 séances⁵⁸² (de 1h) du 3 février 2015 au 15 avril 2015. En parallèle, la mission « Laïcité » de la Dgesco initie un projet d'élaboration de module sur l'enseignement laïque des faits religieux, et envisage pour ce faire d'investir également cette école suite à la rencontre entre Abdennour Bidar et le directeur de l'école, en février 2014. À l'automne 2014 plusieurs réunions ont lieu : Abdennour Bidar vient présenter le projet et rencontrer des professeurs de l'école susceptibles de mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux, et de contribuer à la construction de ce module. Les modalités d'ingénierie pédagogique à ce moment-là ne sont pas encore définies. Il s'agira finalement pour la Dgesco, par l'intermédiaire de Canopé, de filmer une séquence – celle sur les « Récits de création dans le Coran », répartie sur trois jours (les 3,4 et 6 mars 2015) – dans la classe d'Antonin. Cette séquence sera mise en ligne en même temps que l'ensemble du module sur l'enseignement laïque des faits religieux, en octobre 2015, sur la plateforme M@gistère, et accompagnée d'une analyse critique par Antonin de sa propre pratique. Précisons que si nos observations dans la classe furent non-participatives, Antonin nous a sollicité pour enrichir cette analyse, à

⁵⁸² Ces séances sont réparties en 4 séquences : « Récits de création bibliques » ; « Récits des origines dans l'Inde ancienne » ; « Récits de création dans le Coran » ; « Mythes du pays Dogon ». Nous assisterons également à une séance de bilan de cet enseignement, avec les élèves et Antonin, animée par le directeur de l'école.

partir de nos observations dans sa classe, témoignant une fois encore de l'imbrication entre les champs de la recherche et de l'action dans ce travail doctoral.

Enfin, soulignons que nous n'avons pas observé les deux premières séquences sur les « Mythes de l'Égypte ancienne » et « La naissance des dieux chez les Grecs » parce qu'Antonin avait omis de nous informer de leur tenues.

2. L'entretien approfondi

a. Enseigner au primaire, une vocation « pour changer l'école de l'intérieur » par l'innovation pédagogique

Comme Geneviève et Pierre, Antonin est devenu professeur des écoles par vocation. Il nous explique ainsi les raisons qui le poussent à préparer le Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf), liées aux rencontres effectuées au cours de son parcours professionnel et à son intérêt pour des méthodes pédagogiques « alternatives »⁵⁸³. Antonin insiste sur le fait que son engagement dans le programme « les Savanturiers » avec sa classe de CP-CE1 rejoint cet intérêt pour des pédagogies différentes.⁵⁸⁴ Antonin insiste également sur le fait que son souhait d'expérimenter à nouveau l'enseignement des faits religieux n'est pas uniquement lié à sa volonté de contribuer à l'enrichissement du module M@gistère, mais aussi à la préparation du Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf) : « travailler l'enseignement des faits religieux dans

⁵⁸³ « J'ai très tôt voulu devenir professeur, parce que quelques enseignants, rencontrés au cours de mon parcours, m'ont profondément marqué, et que j'avais envie de pouvoir jouer ce rôle que je considère central dans la construction des enfants. J'ai rencontré un maître formateur qui a fait en partie de moi l'enseignant que je suis aujourd'hui, et j'aimerais que plus d'enseignants puissent aujourd'hui découvrir ces autres façons d'enseigner, qui ne sont pas nécessairement celles dont on nous parle dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ».

⁵⁸⁴ *Ibid.* : « Il s'agit d'enseigner autrement. Nous, professeurs des écoles, disposons d'une grande liberté pédagogique, mais finalement, il me semble que nous l'utilisons assez peu. Peut-être parce que nous n'osons pas, mais aussi parce qu'on ne connaît pas suffisamment ses possibles déclinaisons. Finalement nous sommes toujours, ou trop souvent, dans la reproduction du schéma que nous avons connu lorsque nous étions élèves : un enseignement magistral. Et c'est encore plus le cas dans le secondaire, alors que de nombreuses approches pédagogiques sont porteuses, et pourraient permettre à l'école de relever de nombreux défis, de répondre en partie aux difficultés que les enseignants rencontrent un peu partout. L'Éducation nationale et nous enseignants nous posons beaucoup de questions, nous identifions bien les problèmes, parfois nous formulons même de bonnes solutions, mais finalement, il ne se passe pas grand chose, je trouve qu'on ne réagit pas vraiment. Secrètement, j'ai envie de faire bouger les choses de l'intérieur. ».

ma classe me permet de réfléchir à la façon dont je pourrai inciter des professeurs stagiaires, débutants, à se lancer sur ce sujet, à leur parler concrètement d'une approche pédagogique que j'ai moi-même expérimentée. »

Il nous faut évoquer une hypothèse : Antonin n'a pas obtenu cette année-là le Cafipemf, et il nous a fait part de son sentiment que son engagement sur l'enseignement des faits religieux l'aurait peut-être desservi. En effet alors qu'il passait ce concours pour la deuxième fois, plusieurs des membres du jury – un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) et un directeur d'école d'application (DEA) lui ont signifié qu'il avait proposé une animation pédagogique de grande qualité, qu'il avait très bien progressé et un autre membre du jury, également inspecteur de l'Éducation nationale, aurait alors exprimé des remontrances sur le fait qu'il ait entrepris d'enseigner les faits religieux, alors même que, comme Antonin le souligne, « je répondais à une commande de la Dgesco pour M@gistère. »

Rappelons que, comme nous l'avions vu lors de notre entretien avec Benoît Falaize, lorsqu'il était chargé d'études « Laïcité et valeurs de la République », s'il semble que du côté de la Direction générale de l'enseignement scolaire, il n'existe pas ou peu de blocages idéologiques quant à la pertinence de cet enseignement (en témoigne d'ailleurs l'élaboration du module sur l'enseignement laïque des faits religieux), il existe encore des résistances idéologiques au sein des corps intermédiaires (les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques de circonscriptions). Si pour une partie d'entre eux, ces résistances s'expliquent par une carence dans la formation à ce sujet, certaines résistances sont et demeurent d'ordre idéologique, le religieux étant perçu comme un objet ne relevant pas du champ des savoirs scolaires. Si l'hypothèse que l'engagement d'Antonin dans la mise en œuvre des faits religieux ait pu constituer un obstacle à la réussite de ce concours n'est pas confirmée, elle nous semble plausible, parce que parmi les professeurs des écoles que nous avons rencontrés pour cette étude, ils étaient un nombre non négligeable à m'avoir fait part des résistances de certains corps intermédiaires à les soutenir pour mettre en œuvre cet enseignement ou encore à prendre en compte dans l'offre de formation continue, le souhait de certains professeurs des écoles d'être formés pour le prendre en charge.

b. Antonin : un croyant « sans étiquette »

Antonin nous raconte qu'il a été élevé dans le catholicisme, mais tempère immédiatement son propos, et parle de « croyance raisonnée ».⁵⁸⁵

Lorsque nous lui demandons comment il se définirait, aujourd'hui, Antonin revient alors sur une discussion à laquelle nous avons assisté. Elle a eu lieu en salle des professeurs, suite à la réunion de présentation par Abdennour Bidar du projet de module sur l'enseignement laïque des faits religieux pour M@gistère : « c'est un peu compliqué, je ne mettrai pas de mot parce que lorsqu'on parle avec des gens comme Frank, il te colle tout de suite une étiquette. » Frank est un autre professeur de l'école, avec qui Antonin semble très bien s'entendre, mais il rapporte les propos de celui-ci avec un ton quelque peu désabusé : « Lorsque Frank me dit “ Mais comment tu peux croire à ces fadaïses, les tours de magie et tout cela ? ” que veux-tu répondre ? ». Antonin précise alors que « c'est en parlant avec des personnes, comme le directeur de l'école, qui viennent d'autres religions, qui se questionnent à ce sujet, qui disposent de connaissances sur leur propre religion mais aussi sur d'autres convictions que la leur, et surtout, qui ne vivent pas le fait d'avoir une religion comme une tare, que j'ai réussi à accepter ma propre croyance. Et cette croyance sort complètement de tout dogme. Ce qui m'a pris le plus de temps en fait, c'est de parvenir à faire cohabiter mon attachement aux sciences, qui on ne peut pas le nier, apportent des réponses à certaines questions, et mes questionnements qui relèvent du champ de la croyance. J'ai longtemps pensé ces deux champs comme opposés par nature, alors qu'aujourd'hui, je parviens à faire coexister le savoir et le croire. »⁵⁸⁶

⁵⁸⁵ « Mon cheminement personnel sur la question de la croyance est long et sinueux. Enfant, j'allais au catéchisme, et j'étais assez investi car cela m'intéressait beaucoup. Mais je n'ai pas de souvenir de si je croyais ou non. Dans ma famille, ce sont surtout les anciens qui étaient très croyants et pratiquants. Mon père s'intéresse beaucoup à tout ce qui touche au religieux, principalement au catholicisme. Je me souviens qu'adolescent, je me suis posé de nombreuses questions sur les religions et sur ma croyance. Je pense être passé par tous les états possibles : d'une croyance naïve à un rejet total, et aujourd'hui une croyance raisonnée».

⁵⁸⁶ Précisons ici que lorsqu'Antonin fait référence aux discussions qu'il a pu avoir avec le directeur de l'école où il exerce, pour connaître les pratiques pédagogiques de ce dernier, il est certain que ces discussions ont eu lieu dans un cadre ou un contexte personnel. Ce directeur d'école, s'il ne cache pas sa religion, ne la déclare jamais, et respecte toujours son obligation de neutralité, dont il connaît et maîtrise les modalités d'applications, tant d'un point de vue légal que d'un point de vue pédagogique. Plus précisément, nous n'avons jamais entendu ce directeur d'école dire à quelle religion il s'affilie. En revanche, il est impliqué de longue date sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité (développement d'outils pédagogiques, formation continue des enseignants). Les connaissances dont il dispose sur une religion en particulier (le judaïsme) font que nous supposons qu'il se reconnaît

c. Enseigner les faits religieux : une question socialement vive primordiale, une ressource pour la vie scolaire

Antonin est convaincu de la nécessité et de la pertinence de l'enseignement des faits religieux et me fait part d'un certain étonnement :

« Cela me semble évident qu'il est essentiel d'enseigner les faits religieux et je trouve curieux que la question n'apparaisse que maintenant étant donné que les problèmes existent depuis quand même très longtemps. » Lorsque nous soulignons que la question de l'enseignement des faits religieux à l'école n'est pas nouvelle il opère un glissement signifiant : « le constat de la nécessité d'enseigner les faits religieux est peut-être ancien, mais il n'est pas remonté jusqu'à nous, les professeurs des écoles, qui sommes sur le terrain. Je pense que pour beaucoup de professeurs, la laïcité a commencé à être valorisée dans les instructions officielles à un moment où l'Éducation nationale nous a enjoint à prendre en charge de nombreux thèmes d'éducation : le Code de la route, le secourisme, la laïcité. Pourtant la laïcité est un des principes fondamentaux de la République, de l'école de la République et elle ne devrait pas être traitée comme un thème parmi d'autres mais comme une finalité première de l'enseignement, dès l'école élémentaire »

Plusieurs éléments doivent être relevés ici. D'abord Antonin conçoit l'enseignement des faits religieux comme ayant vocation, entre autres, à régler des problèmes. Il me raconte une anecdote, attestant du fait que les faits religieux constituent une question socialement vive, notamment dans la vie scolaire :

« Alors que je débuteais comme jeune professeur, j'ai été fortement marqué par des questionnements d'élèves de CM1. Nous partions avec eux en classe de nature, et un groupe de quatre ou cinq élèves demandaient avec insistance s'ils disposeraient d'une pièce pour prier, et quand est-ce qu'ils pourraient faire leur prière ? S'il y avait derrière, très probablement, des questionnements des parents, j'étais surpris par la force de ces interrogations et inquiétudes de la part des élèves. Je ne saurais pas dire si à ce sujet, les parents parlaient à travers les élèves, ou bien si les élèves disaient cela de leur propre chef. Lorsque ces questions surgissaient, franchement je ne m'y attendais pas, j'halluciniais. »

dans cette religion (ce qui ne dit rien ou peu de sa croyance, d'ailleurs). Nous ne lui avons jamais demandé s'il est croyant ou non, et à quelle religion il s'affilie. Peut-être Antonin a-t-il eu l'occasion de lui demander ou d'accéder à ses informations lors de leurs discussions. Peut-être Antonin présume-t-il que son directeur d'école est de confession juive, parce qu'il dispose de nombreuses connaissances (tant historiques, sociologiques que théologiques) sur le judaïsme. Soulignons que ce directeur dispose, par ailleurs, de nombreuses connaissances sur d'autres religions, qu'il s'agisse du christianisme, de l'islam mais aussi de l'hindouisme.

Il est notable que la question de la place de l'islam, et plus précisément de certaines pratiques religieuses de la religion musulmane, dans la vie scolaire, constituent si ce n'est un problème, du moins une interrogation récurrente pour Geneviève, Pierre et Antonin. Précisons que, comme les bonbons que certains élèves refusent de manger, la question de la pratique religieuse dans le cadre d'une classe nature ne concerne pas directement notre sujet d'étude, puisqu'elle relève de la vie scolaire et non du champ des enseignements. Antonin me fait part d'un questionnement implicite, qui n'avait jamais affleuré, du moins sous cette forme, dans mes entretiens avec Geneviève et Pierre. Il s'agit de la question de l'exercice de la liberté de conscience chez les jeunes enfants ou élèves. Antonin, à travers cette anecdote, ne semble pas tant se représenter l'abord des faits religieux comme une possible ingérence dans le champ de l'éducation parentale, qui pourrait lui être reprochée par ces derniers. Il semble surtout se demander si des élèves de cet âge entretiennent un rapport intime et personnel à la religion dans laquelle ils sont élevés. Il se demande si ces élèves, qui s'inquiètent et demandent à pouvoir prier, exercent librement leur liberté de conscience : ces élèves peuvent-ils être considérés comme des individus en capacité d'exercer pleinement leur liberté de conscience ?

Il semble que cette question, si abyssale soit-elle, est d'une grande pertinence. Elle fait non seulement écho aux interrogations d'Antonin lorsque, parlant de son éducation, il disait ne pas se souvenir s'il croyait lorsqu'il était enfant, tandis qu'il se souvenait bien avoir été très investi et intéressé par l'enseignement catéchétique catholique qu'il recevait. Mais elle indique aussi la primauté accordée par Antonin à la liberté de conscience dans la définition qu'il donne de la laïcité. Ce questionnement singulier d'Antonin témoigne d'un élargissement des perspectives épistémologiques associées à l'enseignement des faits religieux et à l'éducation à la laïcité eu égard aux conflits sociocognitifs dans lesquels, chacun à leur manière, Geneviève et Pierre se trouvent pris. Tandis que ces derniers entrevoient dans l'enseignement des faits religieux un instrument de la pacification sociale qui devrait prendre en charge, en premier lieu, le problème que constitue selon eux la place de l'islam en France. Antonin entrevoit lui aussi cette fonction de pacification sociale de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire mais il l'élargit à l'objectif commun à tous les élèves (peu importe la religion de leur famille) : l'exercice de leur liberté de conscience.

Notons néanmoins que l'anecdote rapportée par Antonin témoigne d'un glissement que nous trouvons aussi dans les propos de Geneviève et de Pierre : certaines pratiques religieuses, notamment celles qui ont trait à l'islam, les interpellent plus que celles liées à d'autres

religions. Il semble que la relative nouveauté – d'un point de vue historique et sociologique – que constitue la visibilité grandissante de l'islam dans la société française et *a fortiori* dans le champ scolaire, surprenne ces professeurs. Notons néanmoins qu'Antonin, qui est le plus jeune d'entre eux, semble moins focalisé que Geneviève et Pierre sur cette religion en particulier.

Insistons ici une fois encore sur le contexte spécifique de cet entretien, qui a lieu peu de temps après les attentats de janvier 2015. Antonin, contrairement au professeur Pierre, a décidé de prendre en charge l'enseignement des faits religieux avant que ces attentats surviennent. Mais il est plausible que la fonction de pacification sociale qu'il associe *quasi* explicitement à cet enseignement (« régler des problèmes ») soit liée à cette conjoncture. Est-ce également ce contexte qui éclaire l'articulation, cette fois opérée de manière implicite par Antonin, de l'enseignement des faits religieux comme composante de l'éducation à la laïcité ? Il est difficile de répondre à cette question univoquement, même si ce facteur ne peut pas être écarté : nous verrons plus loin qu'Antonin semble articuler l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité pour des raisons qui ne sont pas uniquement d'ordre conjoncturel, mais également en lien avec ses représentations de la laïcité en général et en particulier scolaire.

Antonin semble d'ailleurs inconsciemment savoir que la demande des élèves (ou de leurs parents) de disposer d'une salle et d'un temps dédiés à la prière, dans le cadre d'une classe nature, ne constitue pas un problème structurel mais une donnée conjoncturelle qui, si elle peut questionner le professeur, nécessite d'être gérée dans les cadres définies par la loi qui demeurent parfois relativement indéterminés. Dans le *Livret laïcité* du ministère de l'Éducation nationale, on peut ainsi lire :

« Un élève peut-il pratiquer ses prières quotidiennes dans le cadre de l'internat ou d'un voyage scolaire (classe transplantée) ? Référentiel national des internats : “ L'internat de la réussite pour tous ” (p. 2) Conformément à la loi, la pratique religieuse est autorisée dans un espace personnel privé, qui peut être la chambre selon le contexte. Ce caractère personnel et privé implique l'absence de toutes réunions d'élèves dans une chambre, le refus de toute pression, propagande et prosélytisme, et le respect de la liberté de conscience d'autrui. Aucune jurisprudence n'existe dans ce domaine. Toutefois, sous réserve des dispositions spécifiques interdisant la manifestation ostensible de leur appartenance religieuse par le port de vêtements ou de tenues, la liberté de conscience reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui. L'article L. 141-2 du Code de

l'éducation rappelle d'ailleurs que « l'État prend toutes les dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse. Pour autant, l'exercice de cette liberté ne doit pas permettre aux élèves des pratiques religieuses qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles elles seraient effectuées individuellement ou collectivement ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, ou troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public. »⁵⁸⁷

Antonin termine son anecdote sur la question de la prière musulmane au cours d'un voyage scolaire en insistant sur le fait que « toutes ces questions et demandes sont très bien gérées par le directeur de l'école qui maîtrise bien ces sujets. Mais je pense que cela peut créer des problèmes dans d'autres endroits, où les équipes enseignantes sont moins bien accompagnées sur ces sujets. Et je suis presque sûr que si l'enseignement des faits religieux était mis en œuvre plus tôt, avec des élèves de cycle 2, comme je le fais cette année, ce type de demande serait peut-être moins nombreux ou dans tous les cas ne susciterait pas les mêmes réactions de la part de certains élèves. »

On le voit bien ici, l'enseignement des faits religieux est en partie conçu par Antonin comme une ressource qui peut contribuer à une meilleure compréhension, et ce faisant à une bonne gestion, des manifestations du religieux dans la vie scolaire. La maîtrise de l'enseignement des faits religieux a un effet sur les personnels de l'éducation nationale qui sont en mesure d'appréhender la nature des demandes, d'en accepter certaines et d'en refuser d'autres, elle permet de ne pas interpréter comme un problème ce qui est en réalité une donnée : il y a des élèves musulmans qui ont telle ou telle pratique religieuse, certaines peuvent avoir une place dans le champ scolaire, d'autres non. L'enseignement des faits religieux a également, selon Antonin, des effets sur les élèves. Cette anecdote atteste qu'il suppose que des élèves qui bénéficieraient de cet enseignement ne formuleraient pas les mêmes demandes ou peut-être pas de la même façon.⁵⁸⁸

⁵⁸⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Livret laïcité*, « 5. Repères juridiques », décembre 2016, p. 21.

⁵⁸⁸ Ce présupposé est à mettre en relation avec une autre affirmation d'Antonin : « ces demandes d'aménagement, dans le cadre de la classe nature, pour permettre à des élèves de pratiquer leur religion, étaient formulées par peu d'élèves, mais qui le faisaient avec une telle ardeur que cela emportait d'autres élèves dans la dynamique. »

On perçoit bien ici, à nouveau, le souci de ce professeur d'un exercice éclairé par ses élèves de leur liberté de conscience, souci d'autant plus important que ses élèves sont jeunes, et qu'il redoute une forme de grégarisme de certains d'entre eux, sous l'influence du prosélytisme, volontaire ou même involontaire (ce qui semble plutôt, ici, être le cas) de certains autres. Dès lors, Antonin insiste sur le fait qu'il lui semble essentiel d'enseigner les faits religieux à l'école élémentaire dès le cycle 2.

d. Enseigner les faits religieux dès le cycle 2 : une sensibilisation nécessaire

Antonin insiste sur le fait que le cycle 2 (CP-CE1) est trop souvent oublié et qu'il est pertinent de commencer dès ce niveau à enseigner les faits religieux : « Lorsqu'on entend parler d'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, seul le cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) est mentionné. Le directeur de l'école, comme Abdennour Bidar à la dernière réunion d'ailleurs, insistent beaucoup sur le cycle 3 alors que selon moi cette **sensibilisation** doit commencer le plus tôt possible parce que chez les élèves du cycle 3 qui sont plus âgés on observe déjà des réactions plus vives sur les questions sensibles ».

Antonin poursuit :

« Je me souviens que lorsque j'ai abordé avec des CM1 des sujets sensibles comme la reproduction, on observe que certains ont déjà des représentations rigides et personnelles issues de l'éducation familiale ou de certains tabous dans les familles. Il me semble que ces représentations sont plus résistantes à la transformation par l'enseignement scolaire, par la transmission de connaissances lorsque les élèves sont déjà au cycle 3. Je me souviens de représentations étonnantes de la part d'élèves, par exemple de certains élèves musulmans sur le rapport au corps. A l'école, il ne s'agit pas de remettre en question l'éducation familiale, mais notre rôle est tout de même de leur montrer que certains sujets doivent être abordés à l'école, et parfois nécessairement sous un autre angle que dans leur famille. Les élèves de cycle 2 (CP - CE1) qui ont environ 6 ans, sont beaucoup plus ouverts, moins empreints des représentations immuables. »

Nous avons déjà évoqué notre circonspection quant au fait que l'enseignement des faits religieux, en tant qu'objet de recherches universitaires et de politique publique de l'Éducation nationale, ait très peu investi le champ de l'école élémentaire, en comparaison de l'intérêt porté à l'enseignement secondaire (collège et lycée). Antonin vient ici interroger le bien-fondé de mon étude qui, s'intéressant à l'enseignement des faits religieux à l'école

élémentaire en ne se centrant que sur le cycle 3, présuppose qu'avant il est encore trop tôt pour enseigner les faits religieux. J'ai dans un chapitre précédent déjà explicité les raisons principales qui ont présidé à ce choix, néanmoins les propos d'Antonin, puis les observations réalisées dans sa classe attestent qu'il est pertinent d'aborder les faits religieux dès le cycle 2. Soulignons néanmoins que l'emploi par Antonin du terme « sensibilisation » n'est pas anodin. Y-aurait-il une différence entre « sensibiliser les élèves aux faits religieux » et « enseigner les faits religieux » ? S'il est difficile de répondre univoquement à cette question, il semble que le détour par la nature même des dispositifs pédagogiques rend compte de l'existence de démarches différentes se rapprochant tantôt de la « sensibilisation à » et tantôt de « l'enseignement des faits religieux » à proprement parler et cela selon l'âge des élèves.

Nous avons déjà évoqué l'expérimentation avortée d'une professeure des écoles qui souhaitait utiliser *L'Arbre à défis*, outil conçu pour le cycle 3, avec ses élèves de CE1 (de cycle 2). Nous avons également évoqué plus tôt un ouvrage intitulé *Cité Babel – le grand livre des religions*. Nous avons découvert son existence parce que cette même enseignante, avant d'essayer *L'Arbre à défis*, avait justement abordé les faits religieux dans cette classe par le biais de ce récit. Tandis que l'utilisation de *L'Arbre à défis* n'avait pas fonctionné avec ses élèves pour qui la maîtrise de la lecture (seuls) et de l'écriture était encore trop balbutiante pour utiliser *L'Arbre à défis*, le recours au récit avait selon ses termes « suscité l'intérêt des élèves et contribué à les sensibiliser à la diversité des religions ».

L'analogie est frappante entre ces deux professeurs des écoles, qui souhaitant aborder les faits religieux avec des élèves de cycle 2, emploient l'expression « sensibiliser » aux faits religieux, et utilisent tous deux l'entrée pédagogique spécifique des récits.

e. Les *Récits de création* : enseigner les faits religieux en français et éduquer aux nouvelles technologies

Antonin m'explique qu'il trouve l'ouvrage les *Récits de création* bien conçu, les textes accessibles pour les enseignants mais il précise qu'ils nécessitent tout de même un réel travail d'appropriation.⁵⁸⁹

⁵⁸⁹ « Pour pouvoir bien le raconter, on ne peut pas se permettre de le lire directement aux élèves. Il faut d'abord que je le lise de mon côté, que je repère les découpages qu'il faudra que j'opère lorsque je le

Il respecte la programmation proposée dans l'ouvrage, et essaye de faire une séquence par semaine. Nous y reviendrons, mais précisons qu'une séquence est consacrée à un récit, et que chaque séquence est découpée en trois séances qui ont lieu en général la même semaine, mais jamais le même jour (séance 1 : la lecture du récit, séance 2 : l'analyse d'œuvres d'arts, séance 3 : le débat à visée philosophique) :

« J'essaye de faire un récit par semaine mais ce n'est pas toujours possible, parce qu'il faut qu'ils aient le temps d'écrire sur chaque récit. C'est plutôt un toutes les deux semaines, par exemple là, j'ai commencé mardi à leur lire le récit sur la naissance des dieux chez les Grecs. Le lendemain, mercredi, je l'ai raconté une deuxième fois puis nous en avons discuté. Le lendemain à nouveau, le jeudi, nous avons commencé le travail d'écriture et on continue aujourd'hui. Il y a trois élèves qui ont envoyé des tweets sur les mythes de l'Égypte antique et la Théogonie aujourd'hui, et l'objectif c'est que chacun puisse l'envoyer la semaine prochaine. »

Antonin nous explique qu'il a déjà travaillé, avec sa classe de CP-CE, les récits des mythes égyptiens d'Hermopolis et d'Héliopolis ainsi que sur la Théogonie (la naissance des dieux chez les Grecs). Il nous montre une grande feuille affichée dans la classe, où figurent « des mots clés pour écrire un petit texte sur ce qu'ils ont retenu d'un passage qu'ils ont bien aimé. »⁵⁹⁰ Il nous confie que ses élèves apprécient beaucoup ces histoires, qui leur évoquent de nombreuses choses et suscitent, dès lors, des réactions.⁵⁹¹

On le perçoit bien ici, Antonin associe à l'abord des faits religieux une des finalités de l'enseignement des faits religieux que nous trouvons déjà dans les propos et dans les

lirai à mes élèves. Nous n'avons pas encore travaillé tous les récits, mais sur les mythes égyptiens et grecs, j'ai trouvé le livre très bien. »

⁵⁹⁰ Précisons qu'Antonin a réalisé, dans le cadre de la session 2015 du CAFIPEMF, un mémoire intitulé *Écrire des textes courts en utilisant les nouvelles technologies*. Dans différentes activités, et pas uniquement lorsqu'il enseigne les faits religieux, il cherche à développer les capacités d'écriture et de synthèse de ses élèves en leur faisant rédiger des tweets qu'ils postent sur le compte Twitter de la classe. Ces tweets sont l'occasion de développer des compétences en français, en même temps qu'une occasion de les éduquer au numérique.

⁵⁹¹ « Ce qui leur plaît, c'est de toute façon le récit imaginaire, la pensée magique. Pour l'instant, je suis seulement sur ces mythes, qui sont des religions mortes finalement. Je suis la progression thématique du livre et après il y a la Bible, le Coran, des textes sur l'hindouisme et un texte sur les dogons, donc une religion africaine. Nous ne travaillons pas encore sur des récits que l'on trouve dans les cultes qui sont sûrement pratiqués par certains élèves de la classe, et je suis curieux de voir comment ils vont réagir une fois que nous travaillerons ces textes-là, qui auront peut-être moins une connotation " contes de fées " pour certains. »

pratiques pédagogiques de Geneviève et de Pierre : aborder des textes qui touchent à des croyances et à des pratiques religieuses contemporaines.

Lorsque nous demandons à Antonin quels sont ses principaux objectifs lorsqu'il utilise les *Récits de création* pour aborder les faits religieux avec ses élèves, il répond immédiatement :

« J'inscris ce travail sous le thème « français », parce que en volume horaire ce serait impossible de le mettre sous la dénomination laïcité. En fait, ce qui m'intéresse aussi, c'est de faire un travail transversal, c'est-à-dire d'avoir pour thème d'inscription la laïcité, mais d'investir ce thème pour travailler des compétences en français, afin que cela corresponde aux programmes du cycle 2. »

Nous retrouvons ici le souci exprimé par Geneviève et par Pierre d'inscrire l'enseignement des faits religieux dans un cadre disciplinaire qui légitime l'abord de ce thème. Tandis que pour Geneviève et pour Pierre, les matières privilégiées pour enseigner les faits religieux étaient d'abord l'histoire puis l'instruction civique et morale, Antonin inscrit prioritairement son enseignement des faits religieux en français, une matière qui a un statut primordial au cycle 2.

Lors de notre entretien, Antonin ne fait jamais référence aux instructions officielles au sujet des faits religieux, mais il semble avoir intégré la dimension interdisciplinaire de cet enseignement, puisqu'il insiste sur l'approche « transversale » qu'il souhaite mettre en œuvre.

Le choix de cet outil, les *Récits de création*, s'explique en partie par le fait que le directeur de l'école où exerce Antonin, ainsi que l'inspectrice de cette circonscription ont tous deux pris part à la création de la collection « Récits primordiaux », en partenariat avec l'Institut européen en sciences des religions (IESR). En effet, nous l'avons déjà signalé, cette collection n'est malheureusement plus éditée, mais Antonin avait accès à celle-ci, puisque tous les ouvrages de cette collection sont mis à disposition des professeurs de l'école. Ils constituent par ailleurs une ressource valorisée dans les stages académiques de formation continue de cette circonscription. Même si Antonin n'a pas suivi de stage de formation sur les faits religieux, comme nous le verrons après, il exerce dans une circonscription académique où il existe une politique publique d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité, ancienne et structurée.

f. Diversifier les entrées : histoire des arts et philosophie

Si Antonin inscrit principalement son enseignement des faits religieux dans le cadre du programme de français du cycle 2, il diversifie les approches disciplinaires. Il enseigne les faits religieux en français par le recours à la lecture du récit, le développement des capacités de compréhension de ces textes par les élèves, des travaux d'écriture autour de ces récits. Mais il cherche également à leur faire développer des compétences en histoire des arts par l'analyse d'images qui illustrent ces textes (images issues de l'ouvrage *les Récits de création*, mais également des images qu'il choisit lui-même en complément). La troisième séance, pour chaque récit, vise au développement des capacités d'expression orale et d'argumentation, qui relèvent du programme de français, mais qui témoignent également de l'intérêt d'Antonin pour des pédagogies moins traditionnelles, puisqu'il organise pour chaque récit un débat à visée philosophique. Dans ce cadre, les compétences des élèves en français sont encore mobilisées, puisqu'ils sont amenés à prendre la parole devant les autres, à s'exprimer clairement, mais les élèves développent aussi des compétences qui relèvent d'une première approche de la philosophie puisqu'ils sont invités, pour ceux qui le souhaitent, à partager les questions que ces récits leur posent et à proposer des interprétations personnelles et argumentées.

À aucun moment de cet entretien Antonin ne mentionne l'inscription de cet enseignement dans le cadre de l'instruction civique et morale, pourtant les élèves développent aussi des compétences en la matière : attention à la parole de l'autre, écoute et respect mutuel, empathie, etc. Si lors de notre entretien, Antonin ne l'a jamais formulé explicitement, dans un article qu'il a publié sur un blog le 15 février 2015, à l'adresse d'autres professeurs des écoles (après notre entretien approfondi) il écrit :

« Si le temps semble vous manquer pour vous lancer dans cet enseignement, n'ayez crainte! Vous remarquerez qu'au sein de la même séquence, je travaille le français (compréhension, expression orale puis écrite), l'histoire des arts (à travers l'analyse des œuvres illustrant les textes), et bien évidemment l'éducation civique et morale. »⁵⁹²

⁵⁹² URL : <https://desirdapprendre.wordpress.com/2015/02/15/de-la-necessite-denseigner-la-laicite/> [page consultée le 12 décembre 2017].

Antonin précise lors de notre entretien :

« Le moment du débat à visée philosophique est conçu pour que chaque élève qui le souhaite s'exprime. Nous avons un rituel, avec un " bâton de parole " qui permet de vraiment délier les langues. À cet âge, certains n'arrivent pas encore à s'exprimer devant les autres. Mais pour ceux qui osent, c'est un moment où ils se détachent du texte, partagent avec la classe des questions qui permettent de discuter au-delà du texte. Par exemple, je me souviens que sur le récit de la Théogonie, un élève se demandait : " Pourquoi Cronos coupe le sexe de ciel ? " Dans ces discussions, les élèves demandent et se demandent beaucoup " pourquoi ? ". Mettre en parallèle les différents récits entre eux leur permet non seulement de repérer les ressemblances et les différences, mais cela leur permet aussi de prendre conscience qu'une partie des questions qui sont soulevées dans ces textes sont des questions que l'on retrouve dans d'autres textes⁵⁹³ qui ne parlent pas des faits religieux, et qui se posent de façon générale à l'être humain. »

g. Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité

Antonin présente explicitement l'enseignement des faits religieux comme une composante de l'éducation à la laïcité, l'importance de cette dernière n'étant, selon lui, pas prise en considération à sa juste mesure.⁵⁹⁴ Si Antonin n'emploie pas les expressions « éduquer à la laïcité » ou « éducation à la laïcité », il emploie en revanche l'expression « enseigner la laïcité » et promeut l'articulation de cet enseignement de la laïcité à l'enseignement des faits religieux. Ainsi, dans un article qu'il publie sur un blog le 15 février 2014, on peut lire :

« Pourtant, jusqu'à cette demande institutionnelle, je n'avais pas trouvé le besoin ni le moyen de travailler spécifiquement la laïcité avec mes élèves. Désormais, il me paraît important, nécessaire même, d'enseigner la laïcité et le fait religieux à l'école. Non pas de faire une éducation religieuse, mais de sensibiliser les uns et les autres aux différentes cultures qui les entourent. Je parle d'une pluralité culturelle commune à construire avec les élèves, une pluralité qui incarnerait elle-même la laïcité, mieux que tous les discours. Ma lecture de la laïcité en France est la suivante : chacun est libre de croire en ce qu'il veut ou de ne pas croire, chacun doit respecter les croyances des autres. C'est devenu un des fondements de notre

⁵⁹³ Antonin a parfois introduit les séances à visée philosophique autour d'un récit de création, par la lecture d'un autre texte, généralement des fables et contes philosophiques issus de la littérature jeunesse.

⁵⁹⁴ « La laïcité, avant les attentats, on en parlait pas ou pas assez. À part avec le bel affichage de la *Charte de la laïcité à l'école* l'année dernière, pour dire de quoi il s'agit en quinze points, qu'à mon avis personne n'a vraiment lu dans les classes avec les élèves, parce que ça reste très théorique. Nous, professeurs des écoles, savons que nous devons parler de la laïcité avec nos élèves, mais on ne nous apprend pas comment le faire. Lorsque j'ai été formé à l'IUFM, je n'ai pas entendu parler de la laïcité en particulier, et cela me semble absolument nécessaire. »

République. Et je crois que dans notre mission de formateur du citoyen de demain, une mission primordiale, l'enseignement de la laïcité doit occuper une place plus importante. »⁵⁹⁵

Lors de notre entretien, il insiste sur la pluralité des positionnements des professeurs des écoles : d'une part, sur la nécessité et les difficultés de ces derniers à prendre en charge l'enseignement de ces questions socialement vives, d'autre part, il souligne la division du corps des professeurs des écoles autour de la pertinence et de la légitimité associées à l'enseignement des faits religieux, et pointe quelques confusions que j'ai régulièrement rencontrées lors de mon enquête de terrain :

« Je pense d'ailleurs qu'il y a un problème puisque certains collègues refusent d'enseigner les faits religieux, justement au nom de la laïcité. Alors est-ce parce qu'ils ont peur de le faire, ou est-ce parce qu'ils sont contre cet enseignement, je ne le sais pas, mais c'est très problématique à mon sens. Je pense qu'une partie d'entre eux pense que la religion est une ineptie, d'autres pensent qu'il ne faut pas aborder les faits religieux et la laïcité parce que ce sont des sujets sensibles. Je pense aussi que certains professeurs des écoles confondent l'enseignement des faits religieux et l'enseignement religieux, et dès lors pensent que pour le mettre en œuvre il faudrait alors nécessairement être croyant. »

Pour Antonin, l'enseignement de la laïcité implique nécessairement un enseignement des faits religieux :

« C'est nécessaire d'apprendre aux élèves que toutes les cultures existent, qu'elles peuvent cohabiter, qu'elles ont des points communs et des différences, mais que chaque individu a le droit de choisir de croire ou de ne pas croire, et de choisir ce en quoi il croit. Si ces enseignements avaient réellement été mis en œuvre, peut-être qu'on ne se retrouverait pas dans des situations dramatiques comme ce qu'on a connu avec les récents attentats. C'est peut-être naïf, mais j'y crois fermement. Je pense qu'il est sain de parler de la laïcité et des religions. Dès qu'il y a des non-dits dans tout ce qui touche au racisme, à la laïcité, c'est générateur de futurs problèmes, parce que des choses seront dites dans un espace qui est en dehors de la République, et c'est justement à ce moment-là qu'on perd tout contrôle. Enfin, je ne veux pas dire par là que la laïcité consiste à contrôler la croyance des gens, mais qu'il est du ressort de l'école d'aborder ces sujets sensibles, pour construire du commun à partir de nos différences. »

⁵⁹⁵ Antonin a publié sur un blog une forme de manifeste pour l'enseignement de la laïcité et des faits religieux. Dans cet article, il présente ses postulats théoriques et détaille la pratique pédagogique qu'il a mise en œuvre dans sa classe de CP-CE1 pour inviter d'autres professeurs des écoles à s'emparer de ce sujet. URL : <https://desirdapprendre.wordpress.com/2015/02/15/de-la-necessite-denseigner-la-laicite/> [page consultée le 11 décembre 2017].

Relevons d'abord un point commun avec les propos de Pierre, lié au fait que ces deux entretiens ont eu lieu peu de temps après les attentats de janvier 2015 : Antonin s'interroge sur la nature possiblement préventive d'un enseignement des faits religieux articulé à un enseignement de la laïcité. Nous retrouvons bien ici l'idée d'une instrumentalisation possible de ces enseignements au service d'une pacification sociale, et plus précisément comme pouvant constituer des ressources qui contribueraient à la lutte contre le terrorisme islamiste. Si Antonin relève le caractère « naïf » d'un tel postulat, nous pouvons tout à fait comprendre que dans ce contexte spécifique, des personnes devenues professeurs des écoles par vocation s'interrogent sur la contribution que l'école élémentaire peut apporter, si ce n'est dans une résolution à long terme des nombreuses problématiques sous-jacentes au terrorisme islamiste en France, au moins dans une contribution à en identifier certaines. Tandis que Geneviève et Pierre s'interrogeaient spécifiquement sur la place de l'islam dans la société française, Antonin, dans le contexte spécifique des récents attentats, se questionne plus largement sur le pluralisme religieux et culturel dans la société française, et sur la manière d'enseigner ce pluralisme grandissant et son articulation à la laïcité.

Antonin insiste sur le fait :

« Qu'à travers les récits de création, les élèves découvrent la pluralité des croyances, et en cela ils apprennent ou plutôt ils comprennent ce qu'est la laïcité : en France on a le droit de croire ou de ne pas croire, on peut parler de toutes les croyances. Avec des élèves de cet âge, il faut déjà les familiariser avec des cultures variées, avec ces textes fondamentaux, qu'ils sachent qu'il en existe de nombreux. L'objectif est de les ouvrir, pour qu'ils ne pas restent enfermés dans des récits ou des idées qu'ils ont déjà entendus, qu'ils connaissent par leurs cultures familiales. Pour certains, il s'agit de leur parler de sujets qui sont tabous parce qu'il y a des familles qui ne veulent pas en parler. »

Ces propos d'Antonin font échos à l'une des finalités de l'enseignement des faits religieux définies, entre autres, par Dominique Borne en 2007 et déclinées en ces termes :

« Les élèves ont besoin de comprendre le monde dans lequel ils vivent, et donc de comprendre la place et le rôle du religieux. Cette exigence concerne d'abord le pays où nous vivons : quelle est la place, aujourd'hui, du religieux en France ? Comment caractériser et comprendre les différentes expressions du religieux ? La nation parvient-elle à reconnaître et à organiser le pluralisme religieux ? Comment la laïcité permet-elle d'organiser la coexistence – qui devrait être sereine – entre les différentes expressions religieuses mais aussi entre croyants et incroyants ? Au-delà de nos frontières, comment démêler ce qui relève du religieux et ce qui relève du politique dans les événements qui agitent le monde ? Est-ce l'appartenance

religieuse qui est le premier sentiment des communautés ? Faut-il confondre culture et religion dans la définition des identités personnelles et collectives ? Comment reconnaître les expressions des fondamentalismes, sont-elles toujours facteur d'exclusion et de violences ?»⁵⁹⁶

Si à plusieurs reprises, Antonin ne précise pas plus avant ce que recouvre pour lui la distinction entre cultures et religions, qu'il semble ne pas confondre, mais qui sont étroitement imbriquées, c'est d'une part parce que cette distinction relève de l'aporie et d'autre part qu'elle ne serait en rien utile à sa pratique pédagogique avec des élèves de CP-CE1. Antonin, comme nous le verrons plus tard, est évidemment très favorable à une formation initiale et continue plus conséquente sur la laïcité et sur l'enseignement des faits religieux, mais il insiste néanmoins sur une pédagogie de la maïeutique qui lui semble sur de nombreux sujets être adaptée à ses élèves.⁵⁹⁷

h. Contribuer à la formation des professeurs des écoles : des motivations structurelles et conjoncturelles

Nous avons déjà évoqué le contexte singulier dans lequel s'inscrit la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux d'Antonin, mais il est important d'y revenir pour mettre en évidence les facteurs conjoncturels et structurels qui permettent d'éclairer ce choix. Lors de l'entretien, Antonin insiste à plusieurs reprises sur le fait que dans sa formation initiale ni la laïcité ni l'enseignement des faits religieux n'ont été abordés. Les deux facteurs conjoncturels concomitants, qui permettent d'expliquer le choix d'Antonin d'enseigner les faits religieux l'année où il l'a fait, étaient d'une part la recherche de la Dgesc de pratiques de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire pour élaborer deux modules destinés à la plateforme de formation des enseignants M@gistère, et d'autre part la forte structuration au

⁵⁹⁶ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p.113

⁵⁹⁷ « Je ne fais que poser une petite pierre, pour les amener à cette partie de la citoyenneté qu'est la laïcité. Il y a une progression des apprentissages qui se fait tout au long de l'école. En revanche, je pense qu'il est bien de passer par les faits religieux, par les récits sur la création du monde dans différentes cultures c'est une manière de leur faire appréhender la laïcité, d'une façon plus incarnée que comme une notion ou une valeur abstraite. C'est ma façon de travailler sur de nombreux sujets : commencer sans nommer explicitement le thème que l'on travaille. Et seulement à la fin, une fois qu'on dispose de suffisamment de matériaux, nommer la notion. Il me semble que cela n'aurait pas de sens de dire aux élèves : la laïcité c'est ça et point. »

niveau local (de la circonscription parisienne où il exerce) d'une politique publique sur ces sujets.⁵⁹⁸

Ces propos d'Antonin témoignent du fait qu'il est difficile pour un professeur des écoles, théoriquement favorable à l'enseignement des faits religieux et à l'éducation à la laïcité, de prendre en charge ces sujets sensibles, même lorsque il se sent suffisamment expérimenté en tant que professeur, ce qu'Antonin nous a déjà confié lorsqu'il se remémorait sa première tentative échouée d'enseigner les faits religieux, quatre ans auparavant, avec le même outil. Antonin est pourtant conscient de disposer de nombreux appuis, hiérarchiques tout d'abord puisque l'inspectrice de sa circonscription est engagée depuis une dizaine d'années dans la promotion de l'enseignement des faits religieux et de la laïcité, mais également d'un soutien de proximité, tant humain que scientifique et pédagogique, puisque le directeur de l'école fait figure de spécialiste sur ces sujets, et encourage tous les professeurs de l'école à s'en emparer. Pourtant ces deux éléments réunis, attestant d'une politique d'éducation structurée au niveau local, ne suffisaient pas pour qu'Antonin ose s'emparer de ces questions socialement vives. L'opportunité constituée par la contribution au projet M@gistère semblait changer la donne, donner une raison de plus à Antonin de le faire. Les attentats de janvier 2015 ont, quant à eux, constitués la raison ultime pour le faire, et semblent avoir provoqué son « passage à l'acte ».⁵⁹⁹

⁵⁹⁸ « Cela me semble absolument nécessaire que les professeurs des écoles – titulaires ou débutants – soient formés sur la laïcité et les faits religieux. C'est pour contribuer à répondre à ce besoin que je souhaite participer au projet M@gistère. Mais si j'ose le faire, c'est aussi parce que je sais que je suis bien encadré. Je sais que si j'ai des questions, ou que je me trouve confronté à des difficultés d'ordre pédagogique, le directeur de l'école pourra m'orienter et m'aider. C'est vrai que les attentats ont aussi redoublé ma motivation à prendre en charge cet enseignement. Trois mois avant les attentats, le projet M@gistère semblait se décomposer : plusieurs réunions ont été annulées à l'automne, et cela nous démotivait. Mais avec les attentats, c'est devenu évident qu'il fallait que je me lance, et d'ailleurs le projet M@gistère a finalement abouti. »

⁵⁹⁹ « Notre inspectrice a organisé une réunion d'urgence. Elle a eu lieu le soir, une semaine après les attentats, hors des temps de formations puisqu'elle était organisée en urgence. Elle était intitulée "laïcité et actualité". L'inspectrice souhaitait nous proposer des ressources pour aborder avec nos élèves la laïcité et les attentats. On sentait qu'elle était extrêmement touchée et fébrile, mais c'était très bien. Elle a fait de nombreux rappels importants sur les textes institutionnels et les lois. Elle a notamment rappelé un point qui m'a semblé très juste et qu'on entend pas assez à propos de la loi de 2004 : si un élève ou une famille ne la respecte pas, nous avons une obligation de dialoguer avant toute autre décision. Elle a également parlé de l'importance de l'enseignement des faits religieux, en insistant sur l'importance de la distinction entre le savoir et la croyance, sans que cela signifie qu'il y ait nécessairement une opposition de nature. C'était un rappel nécessaire, d'autant plus dans ce contexte, puisque certains enseignants ont exprimé leurs réticences. Ils disaient que ce n'est pas le rôle de l'école d'enseigner les faits religieux. On sentait les tensions autour de ce sujet. Je pense que cette position doit être assez généralisée chez les professeurs des écoles au niveau national. »

Nous avons vu dans cet entretien approfondi que selon Antonin, l'enseignement des faits religieux est une question socialement vive à laquelle les élèves devraient être sensibilisés à l'école élémentaire dès le cycle 2. Pour cette tranche d'âge, le recours à l'utilisation des *Récits de création* apparaît comme une entrée pertinente pour aborder la pluralité des religions et des cultures. Antonin, comme Geneviève et Pierre, souhaite mettre en œuvre l'enseignement des faits religieux dans un programme déterminé pour lui donner une plus grande légitimité, en l'occurrence, le français. Comme Geneviève et Pierre, il y consacre un horaire dédié, et il décline l'interdisciplinarité de cet enseignement en diversifiant ses approches pédagogiques par le développement des compétences des élèves en histoire des arts et à l'exercice du débat à visée philosophique. Pour Antonin, l'enseignement des faits religieux est une composante nécessaire de l'éducation à la laïcité. Alors même qu'il est plus jeune que Geneviève et Pierre, il n'a pas été formé ni à la laïcité ni à l'enseignement des faits religieux. Cette carence explique en partie l'engagement d'Antonin dans la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux, puisqu'il décide de le prendre en charge pour contribuer, sur incitation du directeur de l'école, à une demande de la Dgesco à enrichir le futur module enseignement laïque des faits religieux de la plateforme M@gistère. Les attentats de janvier 2015 expliquent en partie l'engagement d'Antonin dans cette expérimentation pédagogique. Antonin bricole l'enseignement des faits religieux à partir d'un outil conçu par l'Institut européen en sciences des religions (IESR).

i. Récapitulatif du compte-rendu d'entretien

À l'issue de cet entretien, nous pouvons distinguer cinq finalités explicites qu'Antonin associe à l'enseignement des faits religieux : 1) Aborder les faits religieux en français constitue un devoir professionnel ; 2) Sensibiliser les élèves à la pluralité des convictions pour éduquer ; 3) Enseigner les faits religieux permet d'éduquer à la laïcité ; 4) Mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les différents récits de création abordés. 5) Faire de l'éducation civique et morale.

Nous pouvons de plus repérer deux finalités implicites. 1) Antonin entrevoit lui aussi cette fonction de pacification sociale de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, mais contrairement à Geneviève et Pierre, il l'élargit à l'objectif commun à tous les élèves (peu importe la religion de leur famille) : l'exercice de leur liberté de conscience. 2) Comme

Geneviève et Pierre, dans le contexte spécifique des attentats Antonin associe à l'enseignement des faits religieux et à l'éducation à la laïcité, un instrument de prévention contre le terrorisme islamiste. Si cette finalité constitue un risque impliquant, entre autres, un bricolage pédagogique dans l'urgence, Antonin n'a pas modifié son dispositif pédagogique suite aux attentats de janvier 2015. Le bricolage qu'il opère apparaît structuré et pertinent, et nous ne repérons pas les dérives que nous trouvions dans les propos de Geneviève et Pierre comme le non respect de son obligation de neutralité ou le risque de l'assignation identitaire (ethnique et confessionnelle) de ses élèves ; ou encore la confusion entre éduquer à la tolérance et éduquer à la laïcité. Cela s'explique principalement par le fait que l'outil qu'il mobilise, l'ouvrage *Récits de création*, propose un accompagnement pédagogique pour faciliter la mise en œuvre de cet enseignement : « Les pistes pédagogiques que nous proposons ici sont loin d'être exhaustives. Notre objectif est d'aider les enseignants – des cycles 2 et 3 au début du collège – à “oser” raconter et à mesurer toutes les richesses de ces textes. Elles ont été conçues par des enseignants pour des enseignants. »⁶⁰⁰

Le contexte structurel dans lequel Antonin met en œuvre l'enseignement des faits religieux facilite également la prise en charge de cet enseignement par Antonin : une circonscription académique et une école engagée depuis de nombreuses années dans la réflexion et la construction d'une politique publique locale sur la formation théorique et pédagogique des professeurs des écoles pour l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité. Ce contexte local permet également d'expliquer que dans le cadre du projet de modules sur la laïcité et l'enseignement laïque des faits religieux, la Dgesco ait choisi de réaliser le tournage d'une séquence de l'enseignement des faits religieux mis en œuvre par Antonin. Soulignons néanmoins, que le choix de la Dgesco et de Canopé de venir filmer, spécifiquement et uniquement la séquence portant sur les récits de création dans le Coran fait écho aux questionnements de Geneviève, de Pierre et d'Antonin quant à la fonction possible de l'enseignement des faits religieux dès l'école élémentaire, pour contribuer aux réflexions sur la place de l'islam dans la société française qui animent le débat public depuis plusieurs années déjà, et qui se trouve convoqué de manière singulière dans le contexte des récents attentats islamistes.

⁶⁰⁰ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, op. cit., p. 86.

Il s'agit maintenant de présenter et d'analyser le dispositif pédagogique qu'Antonin met en œuvre dans sa classe de CP-CE1. Nous présenterons l'intégralité des thématiques et méthodes mobilisées par Antonin pour la séquence portant sur « Récits de création bibliques » qui est la première que nous avons observée. Nous présenterons ensuite la séquence sur le « Récit de création dans le Coran » et l'analyse de sa transposition didactique dans le cadre du parcours de formation M@gistère sur l'enseignement laïque des faits religieux.

3. Présentation du dispositif pédagogique : les thématiques et les méthodes

Nous avons observé au total 13 séances (de 1h) du 3 février 2015 au 15 avril 2015 dans la classe de CP-CE1 d'Antonin. Ces séances sont réparties en 4 séquences :

Séquence 1 : « Récits de création bibliques »

Séquence 2 : « Récits des origines dans l'Inde ancienne »

Séquence 3 : « Récit de création dans le Coran »

Séquence 4 : « Mythes du pays Dogon »

Nous avons également assisté à une séance de bilan de cet enseignement, avec les élèves et Antonin, animée par le directeur de l'école.

Précisons à nouveau qu'Antonin suit la programmation proposée dans l'ouvrage, et que nous n'avons pas assisté aux deux premières séquences : « les mythes de l'Égypte ancienne » et « la naissance des dieux chez les Grecs », Antonin ayant oublié de nous informer de leur tenue.

Chaque séquence est déclinée en trois à quatre séances, qui ont lieu généralement la même semaine, mais jamais le même jour. Ce découpage est le fruit de choix opérés par Antonin parmi les pistes pédagogiques proposées à la fin de l'ouvrage et qu'il présente ainsi :

« Pour chaque récit, je choisis de travailler en quatre séances: 1) Je prends d'abord le temps de lire et de raconter le récit. Plusieurs fois. Les élèves s'en imprègnent, petit à petit. Ce sont des textes qui fonctionnent très bien, y compris avec des élèves du cycle 2. Lors de cette séance, je ferai un premier sondage pour savoir ce que les élèves ont compris. 2) Le deuxième temps est consacré à l'analyse d'une œuvre d'art illustrant le texte, et à la restitution du récit par les élèves à partir de cette illustration. 3) Une discussion est engagée sous la forme d'un atelier

philo, et permettra de répondre aux questions très souvent pertinentes des élèves. 4) Je demande aux élèves une production écrite d'un court texte, pour garder une trace et exprimer un moment qui nous a interrogé ou que l'on a aimé. Vous pouvez d'ailleurs suivre les productions des élèves *via* le compte Twitter de notre classe. »⁶⁰¹

Présentons ici les invariants de ce dispositif pédagogique. Lors de la première séance consacrée à la lecture du récit, les élèves quittent leur table et chaise pour s'installer près du coin bibliothèque de la classe. En fait, le seul moment où les élèves sont attablés est lorsqu'ils rédigent leur brouillon de tweets. Antonin est assis sur une petite chaise, les élèves sont assis par terre et écoutent le récit. Antonin suit le découpage proposé dans l'ouvrage pour chaque récit et ajoute des pauses lorsque cela lui semble nécessaire à la meilleure compréhension du récit par les élèves. La bonne compréhension du récit par ses élèves suppose pour Antonin qu'ils en comprennent la trame narrative principale, qu'ils retiennent qui sont les personnages principaux de chaque récit, et qu'ils soient capables de repérer les passages et événements saillants. Le plus souvent, Antonin lit une première fois le récit intégralement, en mettant en évidence au cours de sa lecture les découpages du texte correspondant à un moment important. Il laisse un temps de questions et de remarques à ses élèves, avant de lire une deuxième fois le récit. Lors de cette deuxième lecture, il s'arrête à plusieurs moments forts du récit pour interroger ses élèves sur ce qui vient d'être raconté. Il est soucieux de la contextualisation du récit par ses élèves. Par exemple, lors d'une séance, il demande à la classe « ils venaient d'où ces mythes égyptiens ? ». Une élève lui répond « ils sortaient de Ré ». Antonin précise alors : « là tu es entrain de raconter l'histoire, moi je vous demande d'où venait l'histoire ? ». Un premier élève répond alors « de la ville d'Hermopolis » et un deuxième élève ajoute « et aussi de la ville d'Héliopolis ».

Lors de la deuxième séance, qui a lieu le lendemain ou au plus tard deux jours après la première séance, afin que les élèves aient encore en mémoire le récit, Antonin ne lit pas à nouveau le récit mais présente une à deux œuvres d'art illustrant celui-ci. Il s'agit d'œuvres issues de l'ouvrage, qu'il a photocopiées et accrochées au mur de la classe ou bien d'œuvres qu'il a lui-même choisies et qu'il montre aux élèves sur l'ordinateur de la classe. Les élèves sont invités à commenter l'œuvre à la fois d'un point de vue plastique (quels sont les matériaux utilisés ? Quels sont les supports ? S'agit-il d'une peinture, d'un dessin, d'une

⁶⁰¹ URL : <https://desirdapprendre.wordpress.com/2015/02/15/de-la-necessite-denseigner-la-laicite/> [page consultée le 12 décembre 2017].

sculpture, etc. ?) et en lien avec le récit étudié. Les élèves sont installés comme pour la première séance, assis par terre, près du coin bibliothèque de la classe.

Lors de la troisième séance, qui a toujours lieu également la même semaine que la lecture du récit, les élèves sont assis par terre et forment un cercle autour d'Antonin. Ce dernier leur explique les règles de la discussion :

« Je vais passer le bâton de parole à mon voisin et vous allez faire de même. Seuls les élèves qui le souhaitent s'expriment, mais seul celui qui a le bâton de parole en main a le droit de parler. Chacun attend son tour pour s'exprimer. On écoute son camarade jusqu'à ce qu'il ait fini son propos ou sa question. Il est interdit de se moquer : aucune remarque ou question n'est idiote. Lorsqu'un élève pose une question sur le sens de tel ou tel passage dans le récit, ou sur les questions que ce récit lui évoque plus largement, les autres élèves peuvent lui répondre. Mais il faut alors demander le bâton de parole et attendre de l'avoir en main pour parler. Enfin il faut, que ce soit dans vos questions ou dans vos réponses, toujours s'exprimer distinctement, tâcher de réfléchir à la construction de votre phrase avant de la dire, et argumenter. Là encore, qu'il s'agisse d'une question ou d'une réponse, il faut que chacun explique ce qui l'amène à se poser telle ou telle question ou à apporter telle ou telle réponse. Il faut bien préciser d'où vous parlez et donc, dans cette discussion, chacun prend la parole d'un point de vue personnel " je me demande, je pense que, etc ". Enfin, sachez que moi, je parlerai très peu. Je ne prendrai la parole que pour rappeler des éléments du récit que vous auriez oubliés. Jamais je ne donnerai mon point de vue sur le sens du récit, et je ne répondrai pas non plus aux questions que vous vous posez sur les significations du récit et les grandes questions qu'ils posent, car il n'existe pas une seule et bonne réponse. L'exercice consiste justement à discuter et à comprendre qu'on peut l'interpréter de différentes manières, que chaque passage ou action de tel ou tel personnage peut s'interpréter différemment. »

Antonin adopte une position d'animateur et de facilitateur de la discussion, mais en se plaçant en retrait, dans le temps de la discussion philosophique, il garantit ainsi le respect de son obligation de neutralité.

La quatrième séance, de rédaction des traces écrites sous format de tweet, n'est pas toujours indépendante des autres : elle a parfois lieu à la fin de la troisième séance consacrée à la discussion philosophie ou au début de la séance suivante qui consiste en la lecture d'un nouveau récit. Le déroulé pour la trace écrite autour d'un récit est toujours le même. Après la troisième séance, à la fin de la discussion philosophique, Antonin distribue à chaque élève une feuille de brouillon pour la rédaction du tweet. Les élèves rédigent leur proposition, Antonin les regarde toutes et indique à chacun les corrections orthographiques, grammaticales ou syntaxiques à apporter. Tous les élèves, une fois leur proposition validée du point de vue du

français, rédigent leur tweet sur l'ordinateur de la classe. En début de séance suivante, Antonin lit à la classe les commentaires des *followers* du compte tweeter de la classe. Il demande ensuite aux élèves dont les tweets ont été les plus appréciés par les *followers* de lire à voix haute leur texte. Antonin demande ensuite aux autres élèves « pourquoi à votre avis le tweet d'untel a eu de bons commentaires ? » Antonin parvient à mettre en œuvre la l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux, en français et dans le cadre de l'éducation aux technologies numériques.

Précisons que nous ne détaillerons ici, de manière exhaustive, que deux séquences sur les quatre observées : la première sur les récits de création bibliques et la séquence sur le récit de création dans le Coran puisque la Dgesco a fait le choix de filmer cette séquence pour le module « enseignement laïque des faits religieux » de la plateforme M@gistère.

4. Séquence 1 : les « Récits de création bibliques » renommés les « deux récits de la Genèse »

a. Séance 1 : Lecture des récits

Antonin opère une première simplification dans le titre qu'il donne à la première séquence. Au lieu de dire à ses élèves qu'ils vont aborder les « Récits de création bibliques » qui est l'intitulé dans l'ouvrage, il l'intitule « les deux récits de la Genèse ». Nous présentons ici les interactions entre Antonin et ses élèves, qui témoignent de l'intérêt pédagogique de la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux tel qu'il le pratique. Nous verrons que les réactions des élèves d'Antonin attestent le plus souvent d'une adéquation entre les objectifs qu'il associait à l'enseignement des faits religieux dans l'entretien approfondi et ses pratiques pédagogiques.

Après une première lecture du premier récit de création issu de la Genèse (1-2, 4)⁶⁰², Antonin demande à ses élèves de réagir à ce récit. Un élève prend la parole : « j'ai compris que dans

⁶⁰² Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p.37 : « Longtemps lue comme un texte unique rédigé par la main de Moïse, cette ouverture est aujourd'hui, depuis les travaux des historiens de la Bible, considérée comme une juxtaposition de deux traditions différentes. Le premier texte (Genèse 1-2, 4) s'inscrit dans les suites de l'Exil à Babylone, il est marqué par une crise d'identité liée pour Israël à la perte de sa terre, de son temple et

cette histoire il n'y a qu'un seul dieu, contrairement aux autres histoires »⁶⁰³. Antonin est satisfait de cette intervention : le premier objectif qu'il s'était fixé pour cette séance était que les élèves apprennent que dans certains récits de création du monde, il existe plusieurs dieux, tandis que d'autres récits font référence à un dieu unique. Son deuxième objectif est lui aussi très rapidement atteint puisque lorsqu'il demande à la classe « comment le monsieur dont vous parliez tout à l'heure est-il nommé dans cette histoire ? », une élève répond immédiatement « il est appelé Dieu ».

Antonin passe alors à la lecture du deuxième récit issu de la Genèse (2, 4-3). S'ensuit un échange assez long avec les élèves, qui semblent avoir plus de difficultés à comprendre ce récit. Cet échange consiste en une série de questions posées aux élèves qui les poussent à préciser leurs réponses. Un élève dit alors : « cette histoire raconte que Dieu a créé deux arbres dans un jardin : un arbre de la vie et un autre arbre mais je ne sais plus comment il s'appelle » Antonin demande à la classe « qui se souvient du nom donné à ce deuxième arbre ? ». Le même élève qui avait mis en évidence dans le premier récit la mention à un dieu unique répond alors « l'arbre de la connaissance du bien et du mal ». Le deuxième élément attendu par Antonin, attestant non seulement de la bonne compréhension du récit, mais aussi des comparaisons opérées par les élèves avec les récits précédemment étudiés, concerne à nouveau le nom donné au dieu de ce deuxième récit : « Dans le récit précédent, vous m'avez dit que le nom donné à celui qui crée le monde est Dieu, comment l'appelle-t-on dans cette histoire ? ». Une élève répond « Ré » et une camarade lui dit : « Mais non Ré, c'est un dieu dans les récits de l'Égypte ». Un troisième élève intervient et dit « le dieu dans cette histoire là s'appelle Yahvé ». Antonin confirme mais précise « Dans cette histoire, il est appelé Yahvé Dieu. Donc vous voyez bien là que ces deux histoires parlent d'un seul dieu mais ne lui donnent pas le même nom. »

Après une discussion sur d'autres éléments de ce récit j'assiste à un échange sur les interprétations des élèves quant à l'épisode de ce récit racontant « la création de la Femme par Yahvé Dieu ». Cet échange témoigne du fait que les activités de lecture, de compréhension, de mémorisation, d'interprétation, et de questionnements ne sont évidemment pas cloisonnées. Si l'enchaînement des séances dédiées à telle ou telle activité est un cadre global,

de son roi, sa foi en un dieu libérateur se trouve alors durement mise à l'épreuve. Le deuxième récit (Genèse 2, 4-3, 24), se caractérise par une autre manière de désigner Dieu, un autre vocabulaire et un autre style au service d'une inspiration tout autre. »

⁶⁰³ Observations du 3 février 2015, classe de CP-CE1 du professeur Antonin.

l'imbrication des activités est non seulement possible, mais nécessaire. Il atteste aussi du fait que l'entrée par les récits est pertinente avec de jeunes élèves. Ces récits les intéressent, favorisent leur libre expression, et constituent une première approche du langage symbolique.

Nous sommes encore dans le temps de la lecture. Cette fois, Antonin précise à ses élèves qu'il va relire le premier récit, et qu'il aimerait qu'ils réfléchissent spécifiquement aux ressemblances et aux différences entre les deux récits. Un élève (il s'agit à nouveau de Florian, dont Antonin me signale à la fin de la séance qu'il est particulièrement vif et participe souvent en classe) souligne que « dans les deux histoires, ils ont des façons différentes de créer le monde, parce que Dieu il a créé le monde avec des paroles, et Yahvé Dieu il a créé le monde avec de la poterie. » Un des objectifs d'Antonin, qui nous semble spécifiquement bien mis en œuvre, est d'inciter ses élèves à comparer les récits, mais en insistant plus particulièrement sur ce qui les différencie. On retrouve là l'objectif exprimé dans l'entretien : se servir des récits de création pour mettre en évidence la pluralité des convictions. En effet, c'est essentiellement par la mise à jour des différences entre ces textes, mais aussi des différentes interprétations que chaque élève en fait, qu'il parvient à leur faire établir des liens entre ces récits sans chercher à les niveler.

Nous avons vu dans l'entretien qu'Antonin inscrivait l'enseignement des faits religieux dans le cadre du programme de français. En plus de développer des capacités de compréhension et de mémorisation que nous avons déjà évoquées, le travail à partir des récits permet aux élèves de travailler l'enrichissement de leur vocabulaire, par association d'idées et en ayant recourt à un raisonnement déductif fondé sur l'étymologie. Nous échangeons avec Antonin à la fin de la séance. Il nous dit :

« Ce que j'ai bien aimé, c'est que les élèves ont appréhendé ces récits comme des textes parmi d'autres, et c'est un des objectifs. Je suis curieux de voir ce que ça donnera quand on travaillera sur le récit issu du Coran. Je me demande si les réactions des élèves qui baignent dans cet univers culturel et religieux seront les mêmes, ou s'il y aura une approche plus sacrée de ce texte de la part de certains. »⁶⁰⁴

Souvenons-nous que lors de l'entretien approfondi, Antonin avait souligné qu'il souhaitait aborder tous les récits de création proposés par l'ouvrage, mais qu'il se disait déjà très curieux quant aux réactions des élèves lorsqu'ils aborderaient des récits de religions encore

⁶⁰⁴ Entretien du 3 février 2015.

pratiquées aujourd'hui. Relevons que la formulation : « une approche plus sacrée de ce texte » peut laisser circonspect. S'agirait-il de désacraliser ces textes en les abordant dans le cadre de l'enseignement laïque des faits religieux ? Si tel était le cas, on pourrait aisément, dès lors, taxer cet enseignement de ne pas être laïque. Nous pensons néanmoins que ce n'est pas dans ce sens qu'il faut interpréter les propos d'Antonin, sa pratique attestant par ailleurs qu'il ne cherche pas à désacraliser ces textes. Antonin dit ici, avec ses mots, que l'enseignement des faits religieux suppose la transmission de connaissances sur les religions et convictions, et que dès lors, il ne peut pas et ne doit pas faire l'économie d'une étude de « ces récits fondateurs, ces récits qui datent de la jeunesse du monde. Issus de toutes les traditions, ils se sont transmis de génération en génération, portés par la parole des hommes, contés, chantés avant d'être écrits, réécrits, traduits pour devenir accessibles à tous. »⁶⁰⁵

Néanmoins, et c'est peut-être la seule critique qu'on pourrait formuler suite à cette première observation, peut-être, Antonin aurait pu ou dû contextualiser plus ces textes, comme le recommandent les auteurs de l'ouvrage. Mais il semble qu'il ne faut pas trop en demander au professeur qui connaît bien ses élèves, mieux que nous. C'est là l'écart incompressible entre la théorie sur le meilleur et le plus laïque enseignement des faits religieux qui puisse exister, et la réalité empirique des pratiques pédagogiques qui doivent prendre en compte les capacités des élèves. Antonin insiste d'ailleurs sur ce point après cette première séance :

« Ces textes là ne sont vraiment pas évidents, il y a souvent des retours en arrière, beaucoup d'inférences. On explique tout ce qui se passe puis, seulement après, on entre dans le détail. Pour certains de mes élèves, je pense qu'il y a une barrière de compréhension. Ce sont de jeunes élèves qui viennent de milieux assez défavorisés. Ils ont nécessairement plus de difficultés de compréhension, parce qu'ils souffrent d'un déficit langagier, ils connaissent moins de mots que d'autres enfants de cet âge qui grandissent dans des contextes différents. Ce qui est essentiel justement, c'est de les faire parler eux, et d'inciter justement ceux qui ont compris à s'exprimer parce que avec leurs mots à eux, ils rendront, peut-être, des éléments des récits plus accessibles aux autres, à leurs camarades. »⁶⁰⁶

Lorsqu'il évoque la séance du lendemain, Antonin insiste sur les deux éléments qu'il souhaite que ses élèves identifient, et au sujet desquels il aimerait qu'ils s'expriment :

« Il y a deux choses qui me semblent essentielles dans ces récits : l'histoire de la création du monde et la problématique du mal, parce que nous en avons déjà parlé dans les autres récits

⁶⁰⁵ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création*, op. cit., p.1.

⁶⁰⁶ Entretien du 3 février 2015.

(mythes égyptiens et théogonie) et que ce sont les deux thèmes qui m'intéressent le plus. L'objectif demain est de les faire parler de ces thèmes à partir de l'analyse de l'œuvre qui est dans l'ouvrage *Biblia Latina*⁶⁰⁷. »

Remarquons que les objectifs et contenus associés à l'enseignement des faits religieux par Antonin se précisent à mesure que le bricolage pédagogique est mis en œuvre. La question de l'origine du mal étant éminemment philosophique, il peut sembler étonnant qu'Antonin compte la mobiliser dans la séance consacrée à l'analyse d'œuvres d'art. Mais c'est bien là le propre du bricoleur que d'identifier des besoins nouveaux en même temps qu'il fabrique l'enseignement des faits religieux. En l'occurrence, le bricolage est double, puisqu'Antonin découvre et s'approprie l'outil les *Récits de création* en même temps qu'il entreprend d'enseigner les faits religieux (par l'utilisation de cet outil qu'il découvre ou redécouvre). Nous verrons que cette thématique de « l'origine du mal » sera également mobilisée lors de la troisième séance, consacrée au débat à visée philosophique, mais cette fois à l'initiative des élèves qui, comme Antonin, s'intéressent vivement à cette question.

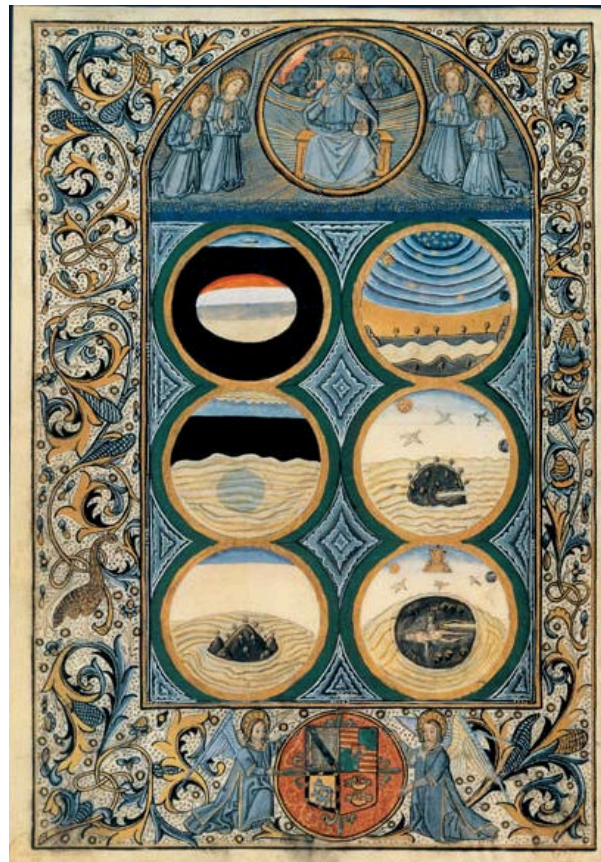
b. Séance 2 : Analyse d'œuvres d'art

Le lendemain de la séance consacrée à la lecture des deux « Récits de création bibliques », le mercredi 4 février 2015, Antonin débute la séance dédiée à l'analyse d'œuvres d'art par un point sur le compte Twitter de la classe.

Antonin et ses élèves passent ensuite à l'analyse d'une œuvre d'art, en lien avec les récits lus la veille. Il questionne d'abord la classe : « Nous allons parler à nouveau des deux récits qu'on a découverts hier. Comment appelle-t-on ces récits déjà ? », Hector répond immédiatement : « la Genèse ». Antonin précise qu'ils vont continuer à étudier ces récits, mais cette fois à travers l'analyse d'une image : « Voici une image ici [sur l'écran de l'ordinateur de la classe]. Je vais l'agrandir et vous montrer chaque partie. Je vous laisse réfléchir. Rappelez-vous ce qu'on a vu hier, et essayez de le mettre en lien avec ce que vous

⁶⁰⁷ *Biblia Latina*, Venise, Nicolas Jenson éditeur, 1474, exemplaire imprimé sur vélin, Paris, Bibliothèque nationale de France, réserve des livres rares, Vélins 80, entre folio A4 et folio A5, BNF, Paris.

voyez là. » Il s'agit d'une des deux images proposées dans l'ouvrage les *Récits de création*⁶⁰⁸ :



L'objectif d'Antonin est ici de croiser les compétences disciplinaires en français et en histoire des arts, à travers l'enseignement des faits religieux : Antonin exige dès lors de ses élèves qu'ils précisent où se trouvent dans l'image les éléments auxquels ils font référence. Ce travail leur permet de travailler les repères dans l'espace (au sein de l'image : en haut, en bas, à droite, à gauche, etc.). De nombreuses mains se lèvent : les élèves semblent habitués à cet exercice et l'apprécier. Les premières remarques sont anecdotiques : elles portent sur des détails comme le fait « qu'on voit des fleurs » ou encore « il y a des pays ». Si elles paraissent éloignées de l'objet de notre étude, soulignons que ces remarques attestent de la pertinence pédagogique – et pas uniquement épistémologique – de l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux. En effet, à la remarque « il y a des pays », Antonin, usant à nouveau de la pédagogie du questionnement, demande à cet élève : « Des pays, c'est-à-dire ? Je ne pense pas que le mot pays soit celui que tu devrais utiliser. Choisis un autre mot pour que nous

⁶⁰⁸ La Création du monde, *Biblia Latina*, Venise, Nicolas Jenson éditeur, 1474, exemplaire imprimé sur vélin, Paris, Bibliothèque nationale de France, réserve des livres rares, Vélins 80, entre folio A4 et folio A5, BNF, Paris.

compreions ce que tu veux dire, et souviens-toi qu'il s'agit de mettre en lien cette image avec les récits que nous avons lus hier. » L'élève précise alors son propos, en disant que ce qu'il appelait un pays est un rond. Antonin l'incite encore à préciser son propos « Oui, c'est un rond, et comment tu peux décrire celui-ci par rapport aux autres ? [...] Par exemple, au lieu de nous indiquer avec tes mains ce dont tu cherches à nous parler, tu peux nous dire que c'est le premier rond à gauche. » Cet exercice d'analyse d'image les fait travailler également sur le développement de compétences en français (en l'occurrence sur l'importance de choisir un vocabulaire adapté et précis afin de se faire comprendre des autres).

Exemple 1 (toujours à propos du premier rond, en haut à gauche de l'image) :

- « - Mabinty : Je vois du noir.
- Antonin : Oui, ici et là, on voit du noir. Qu'est-ce que ça pourrait être ?
- Aya : C'est le ciel.
- Antonin : Tu penses que c'est le ciel. Hector, tu penses autre chose ?
- Hector : Peut-être que c'est la nuit.
- Antonin : Oui, peut-être.
- Florian : Peut-être que c'est de la terre.
- Antonin : Peut-être oui. Est-ce qu'il n'y a pas un endroit sur l'image où on verrait mieux la nuit ?
- Zoé : Dans le quatrième rond.
- Antonin : J'imagine que tu voulais dire dans le premier rond en haut à droite. Comment tu reconnais la nuit ici ?
- Zoé : Parce qu'il y a des étoiles.
- Antonin : D'accord, oui, parce qu'il y a des étoiles, ici. Et donc, c'est quoi toute la partie là où il y a les étoiles?
- Ambre : Le ciel.
- Antonin : Oui, c'est ça. Donc, si le ciel et la nuit sont déjà dessinés ici, dans le rond dont Zoé a parlé, alors on pourrait penser que dans le rond dont Ambre parle, ce n'est pas le ciel et la nuit. J'ai entendu qu'il y avait une autre proposition. Sami, tu nous as dit quoi ?
- Sami : Peut-être que dans le premier rond, c'est les ténèbres.
- Antonin : Les ténèbres, intéressant. Qu'est-ce que vous pouvez dire encore ? Vous continuez d'expliquer et après moi je vous donnerai une explication. »

Arrêtons ici cet exemple, l'échange dure encore longtemps. Il permet d'illustrer que cet exercice d'analyse d'une œuvre d'art mobilise, comme la lecture et l'écoute des récits, le travail d'interprétation, mais sous une autre forme. Ce qui est dit et ce qui se voit est sujet à de multiples interprétations. Antonin incite ses élèves à s'exprimer librement, à établir des liens et des associations d'idées : les étoiles amènent au ciel, le noir peut être associé tantôt à la nuit, tantôt aux ténèbres, deux mots qu'ils ont entendu la veille, dans un des récits. Soulignons

également qu'Antonin incite ses élèves à comparer les différents éléments dans l'image, à comparer leurs souvenirs des récits et ce qu'ils voient, ainsi qu'à croiser leurs interprétations pour tâcher d'en construire une collective, qui n'a pas nécessairement à être plus plausible qu'une autre, mais a plutôt vocation à élaborer collectivement un sens commun à l'interprétation de cette image comme des récits, tout en acceptant que ce sens demeure hypothétique ou provisoire (d'où l'emploi à de nombreuses reprises de l'adverbe "peut-être", par Antonin comme par les élèves). Soulignons encore le souci d'Antonin que ses élèves justifient systématiquement leurs interprétations, comme en témoigne ce deuxième exemple.

« - Ambre : Ils sont en train de prier.

- Antonin : Pourquoi tu dis ça ?

- Ambre : Parce que ils sont à genoux et ils font comme ça (*elle mime un geste de prière*).

- Antonin : Oui, ils font un geste que l'on reconnaît comme un geste de prière : certaines personnes, effectivement, quand ils prient, se mettent à genoux et joignent les mains comme cela. »

Nous retrouvons ici l'objectif associé à l'enseignement des faits religieux dans les instructions officielles, et explicité depuis une trentaine d'années par les universitaires travaillant sur ces sujets : l'initiation aux langages qui relèvent du symbolique. Le terme « initiation » est d'autant plus pertinent ici, qu'il s'agit, rappelons-le, d'un exercice réalisé avec des élèves de CP-CE1, qui ont entre 6 et 7 ans. Et, comme le souligne Isabelle Saint-Martin, si :

« Il ne suffit pas alors de repérer les éléments du récit qui figurent dans l'image, de situer le moment auquel le tableau ou le détail de l'enluminure correspond (avant ou après la création des animaux, de l'homme, etc.) [...], il n'est pas nécessaire d'entrer plus avant dans des considérations qui excèderaient l'analyse du passage avec les élèves, pour leur faire sentir que l'image est toujours une interprétation, une lecture particulière de l'épisode qui en sélectionne des éléments et en interpelle d'autres, et qui témoigne ici d'une étape de la réception du récit dans un temps donné. »⁶⁰⁹

Si ces élèves sont encore trop jeunes pour considérer cette œuvre comme « une étape de la réception du récit dans un temps donné » et l'inscrire dans son contexte historique, un dernier extrait de l'analyse de cette œuvre témoigne de leurs capacités, d'une part, à se remémorer la trame narrative des récits étudiés la veille – malgré leur complexité soulignée par Antonin d'ailleurs –, d'autre part, de l'intérêt qui les anime lorsqu'il s'agit de les mettre en relation

⁶⁰⁹ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p. 148.

avec une illustration, et enfin de leurs compétences en matière d'interprétation, qui attestent également d'un esprit de synthèse, encore en cours de développement, mais déjà manifeste.

« - Antonin : Bien, vous avez déjà dit de nombreuses choses, nous y reviendrons, mais qu'est-ce que cette illustration représente à votre avis ? Si vous deviez lui donner un titre, lequel proposeriez-vous ?

- Aïssa : Le ciel et la nuit.

- Hector : La plage.

- Mehdi : La terre.

- Antonin: Réfléchissez bien, souvenez-vous des histoires que j'ai racontées hier.

- Florien : La création de la terre.

- Ambre : La création du monde entier

-Antonin : On y arrive. Le titre de cette illustration est *La Création du monde*. Vous n'étiez pas loin, Florien et Ambre. Cette illustration vient d'un livre qui s'appelle *Biblia Latina*. C'est un livre ancien, puisque il a été écrit il y a plus de 500 ans, donc plusieurs centaines d'années. Ce titre, *Biblia Latina*, vient du latin, et en français, on appelle ce livre la Bible. La Bible est un livre sacré, c'est à dire un livre très important, pour deux religions qui existent toujours, qui sont pratiquées en France et dans d'autres pays : la religion chrétienne et la religion juive. La personne qui a dessiné cette image, dans ce livre, a voulu représenter la création du monde telle qu'elle est racontée dans un des deux récits que je vous ai lus hier.

- Thomas : Est-ce qu'il existe encore ce livre ?

- Antonin : Le livre de la Bible, oui, il existe encore. Cet exemplaire précis, dont vient l'image, existe aussi, il y en a un seul, il est dans une bibliothèque à Paris.

- Élodie : Dans quelle bibliothèque.

- Antonin : À la Bibliothèque nationale de France. Alors reprenons, que représentent ces six ronds ?

- Sami : Il y a six ronds parce que dans l'histoire, Dieu avait dit 6 mots pour créer le monde.

- Antonin : Alors ce n'est pas six mots. Mais effectivement, il y a un lien avec les récits qui parlent de 6 éléments, mais lesquels ?

- Jessica : Il a fait six ronds pour représenter les 6 jours de travail qu'il a fait.

- Antonin : Exactement. Rappelez-vous, je vous relis le début d'un des deux récits : " Dieu créait en six jours et le septième jour il se reposait ". Donc 6 ronds pour six jours, c'est exactement cela. »

Tandis que nous assistions à la séance, nous notions dans notre carnet de terrain quelques questions : aurait-il fallu qu'Antonin respecte la chronologie, en mentionnant le judaïsme avant le christianisme ? Aaurait-il pu ou dû préciser plus explicitement qu'il existe des textes communs au judaïsme et au christianisme, comme les récits de la Genèse qu'il leur a lus ? Aaurait-il pu ou dû mentionner les deux appellations de la Bible hébraïque et de la Bible chrétienne ? Antonin aurait-il pu faire tout cela ? L'affaire est néanmoins plus complexe. Il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici de mettre en évidence tout ce qu'Antonin aurait pu faire autrement, peut-être même mieux parfois, pour répondre aux objectifs d'un enseignement laïque des faits religieux, si ce n'est idéal, du moins idéalisé. Cet exercice trahirait le projet

même de cette recherche : en effet, il ne s'agit pas de s'interroger sur le meilleur enseignement des faits religieux possible, mais bien de comprendre quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer les choix pédagogiques opérés, plus ou moins consciemment, par le professeur des écoles qui enseigne les faits religieux. Ici, et ce parce que nous avons observé concrètement comment les élèves appréhendaient la thématique et les différentes entrées pédagogiques (lecture du récit, analyse d'œuvre d'art, etc.), il semble que ces questions sont dès lors marginales.

Nous ignorons si Antonin a opéré tous ces choix consciemment ou non, et la réalité est sans doute mixte. Mais deux éléments sont flagrants : d'une part, le fait qu'Antonin simplifie, non pas tant parce qu'il ne voudrait pas s'embarasser de la complexité propre à l'enseignement des faits religieux, mais bien parce que son souci premier est d'adapter cet enseignement à l'âge de ses élèves (6-7 ans). D'autre part, il met en œuvre simultanément les trois finalités principales de l'enseignement des faits religieux, résumées ainsi par Dominique Borne :

« Les élèves ont besoin d'une intelligibilité culturelle et historique du patrimoine mondial [...] Les élèves ont besoin de comprendre le monde dans lequel ils vivent, et donc de comprendre la place et le rôle du religieux [...]. En troisième lieu les élèves ont besoin d'une initiation aux langages qui relèvent de l'ordre du symbolique. »⁶¹⁰

Antonin opère donc un tri au sein des contenus, associés à chacune de ces finalités, dans les connaissances qu'il transmet aux élèves. Il ne cherche pas à leur en demander plus, au risque de leur en demander trop. Il souhaite, comme il l'avait d'ailleurs formulé lors de l'entretien approfondi, sensibiliser ses élèves aux faits religieux, tout en développant des capacités fondamentales en français : travailler la libre expression devant toute la classe, enrichir leur vocabulaire, mémoriser, synthétiser, etc. Il en va de même pour l'histoire des arts et l'éducation aux nouvelles technologies.

Revenons sur un point précis: lorsqu'Antonin est soucieux d'inscrire l'œuvre étudiée dans son contexte historique, son enseignement répond bien à la première finalité mise en évidence par Dominique Borne. Mais, en terme de contenu, pour décliner cet objectif, il ne choisit pas de mentionner la date précise de l'édition de l'ouvrage dont elle est issue – qu'il connaît puisqu'elle est indiquée en légende. Et le fait d'avoir assisté à cette séance rend ce choix

⁶¹⁰ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p. 113.

moins critiquable que si nous demeurions dans l'étude théorique des objectifs de l'enseignement des faits religieux. En effet, ses élèves ne maîtrisent pas encore la chronologie, la datation. Si Antonin avait dit : « le livre dont cette œuvre est issue date de 1476 », ses élèves n'auraient non seulement probablement pas retenu cette date, mais ils n'auraient certainement pas compris que cela signifiait qu'elle était très ancienne. Antonin connaît ses élèves et leurs capacités, il n'a donc pas daté précisément l'œuvre ou le livre, mais il les a néanmoins contextualisés autant que cela lui semblait pertinent et compréhensible par ses élèves : en disant que ce livre « a été écrit il y a plus de 500 ans, donc plusieurs centaines d'années », il sait que ses élèves comprennent que ce temps appartient au passé, et qu'ils se souviendront probablement que ce passé est lointain « de plusieurs centaines d'années ». Antonin opère donc un tri didactique. Il a défini les objectifs principaux de cette séance en fonction de l'objet abordé – les récits de la Genèse – mais également, et peut-être prioritairement, en fonction de l'âge et des capacités de ses élèves.

Ces deux premières séances attestent du fait qu'il est possible de mettre en œuvre, simultanément, les trois finalités principales de l'enseignement des faits religieux, dès l'école élémentaire, et ce à partir du cycle 2. Pour comprendre l'ampleur du projet d'Antonin il faut garder à l'esprit que ces trois finalités se déclinent nécessairement en une vaste palette d'objectifs (ou de sous-objectifs), eux-mêmes déclinés en contenus. Pour que l'activité pédagogique demeure cohérente et réalisable dans un temps imparti (une heure), et qu'elle soit adaptée à l'âge et aux capacités des élèves, Antonin est obligé de bricoler un enseignement des faits religieux qui, à défaut d'être idéal, a le mérite d'être effectif, et, comme il nous le disait lors de l'entretien approfondi, « de poser une première pierre ». Antonin compte sur la progressivité des apprentissages au cycle 3 puis dans l'enseignement secondaire pour prendre ultérieurement en charge à un degré supplémentaire la complexité des thématiques, complexité qui sera d'autant plus évidente à mettre en œuvre si les élèves disposent de connaissances fondamentales.

Les objectifs de cette seule séance d'analyse d'œuvre étaient déjà nombreux, certains étaient communs à la séance de lecture des récits. En voici à notre sens les principaux : que les élèves établissent des liens entre l'œuvre et les deux récits ; qu'ils comprennent que cette œuvre est une transposition visuelle recourant à un autre langage que l'écriture ; qu'ils appréhendent la multiplicité des interprétations possibles tant lorsqu'il s'agit de textes que lorsqu'il s'agit d'images ; qu'ils s'exercent à élaborer collectivement une interprétation ; qu'ils se

souviennent de la trame narrative, commune et différente, aux deux récits ; qu'ils apprennent que si ces textes et cette œuvre sont anciens, ils mettent en scène des questions qui font encore sens aujourd'hui (D'où vient le monde ? Pourquoi le mal existe-il ?) ; qu'ils apprennent que ces textes sont sacrés pour certaines religions, mais que toutes les personnes qui le souhaitent, qu'elles aient une religion ou non, peuvent retrouver dans ces textes des questionnements que l'on trouvait déjà dans les mythes de l'Égypte ancienne ou dans les récits de la naissance des dieux chez les Grecs ; qu'ils établissent des liens entre des éléments de ce récit et le temps présent, comme le découpage de la semaine en sept jours. En somme : qu'« à leur manière, ces récits disent quelque chose du monde et des hommes »⁶¹¹.

c. Séance 3 : Le débat à visée philosophique pour faire de l'instruction civique et morale

Déroulé de la séance:

Cette séance (d'une heure) a lieu le 9 février 2015, soit quatre jours après la séance sur l'analyse d'œuvre. Antonin tient à ce que les séances soient le plus rapprochées possibles pour que les élèves aient en mémoire les récits étudiés. Tandis que la séance sur l'analyse d'œuvre d'art portait spécifiquement sur le premier récit, issu de la Genèse (Genèse 1-2, 4), cette discussion à visée philosophique se fonde quant à elle sur le deuxième récit (Genèse 2, 4-3, 24). Ce choix n'est pas le fruit de questionnements épistémologiques sur une adéquation, présumée par Antonin, entre le contenu de chaque récit et la nature des activités pédagogiques. Il est lié à des raisons d'ordre pratique : il n'a pas eu le temps d'aborder, dans la deuxième séance, la deuxième illustration proposée par l'ouvrage pour permettre l'étude du deuxième récit de la Genèse. Il consacre donc la dernière séance de cette séquence à celui des deux récits qui a été le moins étudié par les élèves. Nous verrons néanmoins qu'il est possible qu'Antonin ait choisi de prendre ce deuxième récit comme support à la discussion à visée philosophique parce qu'il lui permettait d'aborder des thématiques d'ordre moral : les règles ou principes de conduite, la question de l'obéissance et de la désobéissance, les thèmes de la confiance et de la responsabilité, etc.

Lors de la séance, les élèves, assis en rond, expriment librement leurs remarques et questions à propos de ce récit. Antonin se place en animateur, facilitateur et maïeuticien de la

⁶¹¹ Dominique Borne (dir.), *Récits de création, op. cit.*, p.1.

discussion, pour respecter son obligation de neutralité. Nous verrons néanmoins que, d'une part, le maintien de ce positionnement constitue un exercice d'équilibriste pour le professeur, et d'autre part, que certaines interventions d'Antonin attestent des orientations, implicites mais précises, qu'il souhaite donner à cette discussion. Nous présenterons d'abord l'échange qui a eu lieu entre les élèves et Antonin, en mettant en évidence (en gras) dans cet extrait de la discussion les premières occurrences des mots clés et des thématiques mobilisés par les élèves, parfois spontanément, parfois sur incitation ou accentuation d'Antonin. Nous analyserons ensuite les finalités et contenus explicites et implicites associés à cette discussion par Antonin, et l'écart ou la proximité de ces derniers avec « les clés de lecture » proposées par les auteurs de l'ouvrage. Nous mettrons enfin en évidence les inconvénients, puis les avantages – d'ordre épistémologique et didactique – de la tournure de cette discussion à visée philosophique.

1.1. - « - Antonin : Nous reprenons notre travail sur les récits de création. Comment ces récits s'appellent-ils déjà ?

- Alex : La Genèse.

- Antonin : Exactement, ce sont deux récits issus de la Genèse. Chacun peut s'exprimer à propos de ces textes, dire tout ce qu'il a envie de dire, toutes les questions qu'il se pose, en lien avec les récits que nous avons lus la semaine dernière. Ensuite, si on a le temps, on réfléchira aux différences ou ressemblances entre ces textes et les autres récits de création, d'Héliopolis et d'Hermopolis pour les mythes égyptiens, et de la Théogonie des Grecs..

1.2. - Ambre: La dernière fois j'ai compris que Adam et sa femme n'avaient pas **le droit de manger les pommes⁶¹² de la connaissance du bien et du mal.**

- Chloé : Pourquoi ils n'ont pas le droit de manger la pomme du bien et du mal ?

- Antonin : Alors, à votre avis, pourquoi dans l'histoire, Yahvé Dieu leur dit qu'ils n'ont pas le droit de manger ce fruit là, celui de l'arbre de la connaissance du bien et du mal ?

- Mehdi : Parce qu'il est empoisonné.

⁶¹² L'utilisation du mot « pomme » est signifiante. C'est la deuxième fois que cette élève parle de « pomme » : la première occurrence concernait « des pommes d'or ». Il y a probablement là une confusion avec « les pommes d'or du jardin des Hespérides » que l'on trouve dans les récits de la mythologie grecque mais pas dans le récit de la Théogonie qu'ils ont étudié. Cette deuxième occurrence du mot « pomme », qui n'apparaît jamais dans les récits issus de la Genèse qu'ils ont étudiés, témoigne-t-elle de l'importation d'une idée reçue, largement répandue dans la société, que « le fruit défendu » serait une pomme, ou encore du fait qu'elle aurait lu ou entendu le récit des douze travaux d'Hercule ailleurs que dans sa classe ? Ou encore, peut-on y lire une référence inconsciente à un dessin-animé bien connu, *Blanche-neige* ? Soulignons qu'Antonin ne relève pas cette confusion, soit parce que lui-même ne réalise pas qu'il s'agit d'une confusion puis d'une occurrence importée, soit parce qu'il estime que cela constitue un point de détail sans importance eu égard à ses finalités pédagogiques. Précisons quand même que l'ouvrage utilisé précise bien : « Quant à la pomme fatale à laquelle nous ont habitués les peintres médiévaux, elle est liée à un avatar de traduction : le texte hébreu qui parle de “ fruit ” est traduit dans la Vulgate, traduction latine de la Bible, par “ pomum ” (“ fruits à pépins ”) qui devient dans ses dérivés romans “ pomme ”... », *op.cit*, p. 42.

- Florien : Parce qu'ils vont connaître le bien et aussi le mal.
- Jessica : Peut-être parce que comme ils vont connaître le bien et le mal, ils vont **faire des bêtises**.
- Aïssa : Peut-être que s'ils mangent le fruit du mal ils vont être malades.
- Ambre : Peut-être parce qu'ils vont bouleverser leur vie et **devenir méchants au lieu d'être gentils**.

2.1. - Antonin : Réfléchissons à partir des histoires elles-mêmes, ça nous permettra d'éliminer certaines réponses. Certains ont dit que le fruit est empoisonné. Que se passe-t-il dans le récit au moment où ils mangent le fruit, est-ce que le fruit est empoisonné ? Est-ce qu'ils tombent malades ?

-Aya : Non.

-Antonin : Non, à aucun moment on ne nous raconte qu'ils sont malades, donc *a priori*, cette **réponse** là, on peut l'exclure. Vous avez dit d'autres choses. Florien, tu as dit qu'ils allaient **connaître le bien et le mal**. Qu'est-ce que ça veut dire ça, pour toi ?

- Florien : Ils vont connaître des choses bien et des choses qui font du mal.

-Antonin : Essaie d'utiliser tes mots à toi pour expliquer ton idée, parce que si tu reprends les mêmes mots que dans l'histoire, nous aurons plus de difficultés à comprendre ce que tu cherches à dire.

- Florien : Vu qu'ils vont connaître le mal, ils vont par exemple **voler ou taper** sur les gens.

-Antonin : Donc tu penses que, à partir du moment où ils mangent ce fruit, ils connaissent le bien et le mal. Tu retiens surtout qu'ils vont connaître le mal, et vont vouloir faire des choses mauvaises : ça rejoint un peu ce que disait Jessica sur le fait de faire des bêtises. On va réfléchir à nouveau à l'histoire, à ce qui est raconté. Rappelez-vous, qu'est-ce qu'ils font, juste après avoir mangé le fruit ?

- Hector : Dieu... euh, Yahvé Dieu, il dit que la femme va accoucher dans la douleur.

-Antonin : Effectivement, c'est ce qu'il leur dit. Moi, je te demande ce qu'ils font eux, Adam et Ève, dans l'histoire, quand ils mangent le fruit? Je vais vous relire le passage : " Alors **la connaissance** leur fut à chacun donnée, mais avec elle **la honte** et **la conscience** difficile de leur **nudité**. En entendant le pas de Yahvé Dieu, qui marchait au jardin dans la brise du jour, ils prirent peur pour la première fois, et se cachèrent ⁶¹³ et je vais vous montrer une image, [la deuxième illustration de l'ouvrage⁶¹⁴]. Alors qu'est-ce qu'ils font ?

- Jessica : Ils se **cachent**.

-Antonin : Oui et qu'est-ce qu'ils cachent ?

- Aya : Leur **sexe**.

-Antonin : Oui, ils cachent effectivement leur sexe. Alors, pourquoi ils font ça ? Et ils étaient comment, avant de manger le fruit ?

- Sami : Habillés.

-Antonin : Tu crois ? Dans l'histoire, à un moment, nous dit-on qu'ils sont habillés ? S'ils ont besoin de faire ça, à ton avis, ils étaient comment avant ?

- Alexandre : Ils étaient tout nus.

-Antonin : Oui, ils étaient déjà tout nus, donc quand ils mangent le fruit de la connaissance du bien et du mal, qu'est-ce qu'ils font ? Ils ont besoin de se cacher, de cacher leur nudité.

⁶¹³ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création, op. cit.*, p.43-44.

⁶¹⁴ Boccace, *De casibus*, Enluminure par le Maître de Rohan et collaborateurs, Paris début du XV^e siècle, Paris, Bibliothèque nationale de France, Manuscrits Français 226, folio 6 verso.

2.2. - Chloé : Pourquoi ils n'avaient pas le droit de manger le fruit ?

- Antonin : Alors maintenant, on sait ce qu'ils font, mais à votre avis, pourquoi Yavhé Dieu leur avait dit qu'ils n'avaient pas le droit de manger le fruit ?

- Sami : Parce que sinon il va les **punir**.

- Ambre : Et surtout, quand il le mangeront ils auront la **honte et la douleur**.

-Antonin : Donc, au moment où ils le mangent, ils connaissent la honte, la douleur. Mais encore une fois, vous ne parlez que des choses négatives, *a priori* le fruit, il s'appelle le fruit de la connaissance du bien et du mal.

- *Pas de réaction des élèves.*

-Antonin : Comment dire ? Au moment où ils font ça finalement, ils ont ce qu'on appelle **une conscience**, ils sont conscients de ce qui est bien, et conscients de ce qui est mal. Alors pourquoi Yavhé Dieu ne voulait pas qu'ils aient conscience de ce qui est bien et de ce qui est mal, moi je ne le sais pas, dans ce que j'ai lu, ce n'est pas écrit et je n'ai pas d'explication à vous donner. Je pourrais éventuellement me renseigner. En tout cas il ne voulait pas qu'ils aient conscience de ça.

2.3. - Jessica: Pourquoi Yavhé Dieu donne des punitions comme ça à Adam et Ève?

- Antonin : Pourquoi il les punit ?

- Aya : Parce qu'ils ont mangé le fruit de la connaissance du bien et du mal.

- Ambre: Parce qu'il leur a formellement **interdit** de toucher aux fruits et de les manger.

- Antonin : Une **interdiction** (*il insiste, appuie sur ce mot*) : ils ont quand même fait ce qui était interdit. Qu'est-ce qu'il se passe, par exemple à l'école, quand tu fais quelque chose qui est interdit ?

Plusieurs élèves : On est sanctionné, puni, on perd des points.

- Antonin : Yavhé Dieu, il fait pareil, c'était **la règle, la loi** comme celle qu'on peut avoir à l'école. Là, c'était la loi du jardin d'Éden qui n'a pas été respectée.

2.4. - Jessica : Pourquoi il n'est pas resté en train de les surveiller ?

- Antonin (*reprend la question de son élève et l'adresse à ses camarades*) : Pourquoi Yavhé Dieu ne les a pas surveillés?

- Ambre : Il avait **confiance** en eux

- Antonin : Oui peut-être. Est-ce que l'un d'entre vous a une autre explication ?

- Aya : Peut-être qu'il avait quelque chose à faire ?

- Antonin : Oui peut-être, on a vu qu'il avait beaucoup de choses à faire, dans l'histoire. Voilà, tu as deux réponses possibles. Celle d'Ambre est intéressante : il avait **confiance** en eux (*il met l'accent sur le mot*), il pensait qu'il pouvait les laisser et que tout allait bien se passer.

2.5. - Zoé: Pourquoi Yavhé Dieu leur interdit de manger le fruit de la connaissance du bien et du mal ?

- Ambre : Parce que ils vont être malheureux.

- Alexandre : C'est pour qu'il les punisse.

- Antonin : Il ne voulait pas les punir non, on a dit qu'il leur faisait confiance, il pensait qu'ils ne mangeraient pas ce fruit là. Qui avait le droit de manger ce fruit à votre avis dans l'histoire?

Mehdi : Le serpent.

- Antonin: Tu crois que le serpent avait le droit lui de manger ce fruit ? Peut-être, moi je ne sais pas.

- Hector : Yavhé Dieu.

- Antonin: Yavhé Dieu devait sûrement avoir le droit. Le serpent, je ne sais pas. En tout cas, Yavhé Dieu, très certainement. Alors, pourquoi Yavhé Dieu avait le droit de manger le fruit, et pourquoi dit-il à Adam et Ève de ne pas le manger ?

-Ambre : Peut-être parce qu'ils sont tellement bons ses fruits qu'il ne veut pas les partager.

- Antonin : Alors, pourquoi il ne voudrait pas les partager, hormis le fait qu'ils aient bon goût ?

- Jessica : Parce qu'il avait confiance en eux, et qu'il voulait les garder pour lui.

- Antonin : Oui mais pourquoi il voudrait les garder pour lui ?

- Ambre : Peut-être parce que **parfois Dieu, il est en colère ou méchant**, et il ne voudrait pas que ça arrive à Adam et Ève.

- Antonin : Donc, pour que Adam et Ève, ne soient pas méchants et en colère comme cela arrive parfois à Dieu ; peut-être. Moi, je dirais que c'est peut-être pour qu'il y ait **une différence entre lui et eux**, entre lui Yavhé Dieu et Adam et Ève.

- Florien : Et aussi parce que c'est un dieu, alors il a le droit de tout faire, et c'est pas grave si lui il le mange.

2.6. - Jessica : Au fait, pourquoi ils sont partis se cacher, au lieu d'avouer ce qu'ils ont fait, et de s'excuser ?

- Aïssa : Parce qu'ils ne voulaient pas avoir une punition.

- Antonin: Qu'est-ce qu'ils ont ressenti, quand ils ont fait ça ?

- Aïssa : Ils ont eu peur.

- Antonin: Qu'est-ce qu'on ressent, souvent, quand on fait une **bêtise** ?

- Zoé : On peut avoir de la **honte**.

- Antonin : Oui, et pourquoi ils ont ressenti tout ça ?

- Ambre: Parce qu'ils ont désobéi à Dieu.

- Florien : Parce que normalement, ils ne devraient pas avoir mangé ce fruit.

- Antonin: Oui, et justement, c'est peut-être en mangeant ce fruit qu'ils ont pris conscience que c'était **mal, qu'ils ont eut peur, qu'ils se sont sentis honteux**.

2.7. - Antonin: Je suis désolé mais on va finir, parce que vous devriez être en récréation depuis un moment, mais comme vous avez plein de choses à dire, on continue, mais rapidement. Vous allez essayer de trouver **soit une ressemblance soit une différence** avec les histoires qu'on a lues avant.

- Hector : Il y a tout le temps **des dieux**.

-Antonin : Alors il y a tout le temps des dieux oui, mais il y a quand même une différence entre ces histoires et les récits que nous avons lus avant, non ?

- Flavio : Là, il y a **un seul dieu**.

-Antonin : Dans cette histoire il y a un seul dieu, et dans les autres, il y en avait plusieurs, en effet.

- Ambre : La différence, c'est aussi que dans cette histoire, il y a **deux arbres magiques**, celui de **la vie éternelle** et celui de la connaissance du bien et du mal.

-Antonin : Oui. Et même dans cette différence on peut trouver une ressemblance avec la Théogonie par exemple. À propos du fruit de l'arbre de vie, est-ce qu'il n'y a pas une ressemblance avec la Théogonie ?

- Jessica : **Le nectar et l'ambroisie** qui rendent immortel.

- Antonin : Oui, donc il y a cette même idée de quelque chose qu'on mange et qui donne la vie éternelle. Les autres, qu'est-ce que vous pouvez encore trouver comme différence et ressemblance ? Pensez aussi aux mythes égyptiens.

- Hector : Dans les histoires des égyptiens il y avait **Noun**, dans les histoires des Grecs et dans cette histoire il n'y a pas Noun.
- Antonin : Il n'y a pas Noun, oui. Mais Noun, c'était quoi ?
- Zoé : **L'eau**.
- Antonin : Oui, l'eau, et il n'y a pas d'eau dans cette histoire ? Dans les récits de la Théogonie et dans ces textes il n'y a pas de l'eau ? Et bien si ! Si on regarde bien **dans tous ces textes chaque fois au début de la création du monde il y a de l'eau**. Une des premières choses que fait Dieu lorsqu'il crée le monde, c'est prendre tout ce qui est humide et en faire une grande étendue d'eau, et après il sépare ce qui est humide et ce qui est sec et il y a un morceau de terre. Et dans le récit où l'on parle de Noun, au départ aussi il n'y a que de l'eau, et dans une des histoires de l'Égypte, c'est **Rê-Atoum** qui crée un morceau de terre. En tout cas, on peut retrouver des choses ressemblantes comme celle-là. J'aurais bien aimé qu'on en parle encore un peu, mais là on a vraiment plus le temps. »

Objectifs et contenus associés à la séance

Les objectifs et contenus explicites qu'Antonin associe à cette séance sont : 1) Que les élèves retiennent que les deux récits étudiés sont issus la Genèse. 2) Que les élèves apprennent à analyser un texte, à en mémoriser la trame narrative, les événements saillants et personnages principaux. 3) Que les élèves s'expriment librement, tant pour travailler l'expression orale et l'écoute mutuelle et respectueuse des autres que pour développer des capacités d'abstraction par la distanciation critique vis-à-vis d'un texte. Cela suppose, pour Antonin, qu'ils travaillent le raisonnement déductif (mais aussi inductif), et notamment qu'ils excluent certaines interprétations / extrapolations en s'appuyant sur la distinction entre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit dans le texte. 4) Que les élèves formulent des interprétations personnelles à partir du texte, et comprennent dès lors que certaines questions ne trouvent pas de réponse univoque et certaine. 5) Que les élèves construisent collectivement, par la discussion, une interprétation partagée du récit, mais de manière autonome vis-à-vis du professeur. 6) Que les élèves apprennent à mettre en relation les différents récits étudiés, tant du point de vue de leurs ressemblances, comme la thématique omniprésente de l'eau dans les récits de création du monde, que du point de vue de leurs dissemblances, comme l'existence de récits polythéistes et monothéistes. 7) Que les élèves établissent des liens entre les récits, des illustrations et des œuvres d'art. 8) Aborder des questions philosophiques et morales : les notions de bien, de mal, de conscience, d'obéissance et de désobéissance, de responsabilité, voire implicitement la notion de liberté. 9) Que les élèves appréhendent la dimension symbolique du récit, et en identifient les ressorts de l'ordre de l'imaginaire.

La plupart de ces objectifs sont communs à toutes les séances, seules les dimensions philosophiques et morales sont spécifiquement mobilisées dans celle-ci.

Les objectifs et contenus implicites qu'Antonin associe à cette séance sont :

1) Au sein de la finalité explicite, qui vise à ce que les élèves mettent en relation les différents récits étudiés, Antonin semble attendre de cette séance plus spécifiquement qu'ils appréhendent la différence de statut – dans les récits de création – entre les figures divines (qu'il s'agisse de plusieurs dieux ou d'un dieu unique) et l'être humain. Il suspend son positionnement de facilitateur, non pas pour donner une explication univoque, mais pour proposer deux interprétations personnelles à ce sujet : « Yavhé Dieu devait sûrement avoir le droit [de manger le fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal] », puis « Moi je dirais que c'est peut-être pour qu'il y ait une différence entre lui et eux, entre lui Yavhé Dieu et Adam et Ève. » Antonin souhaite indiquer qu'il s'agit d'une interprétation de sa part, d'une hypothèse, et non d'une certitude, mais soulignons que ce premier adverbe est moins bien choisi que le second. Il est plus polysémique, puisque tel qu'il l'emploie, Antonin cherche à signifier que son interprétation n'est pas une vérité, mais en même temps, cet adverbe signifie : qui ne fait pas ou peu de doute.

2) Une finalité civique et morale implicite qu'Antonin semble poursuivre est que les élèves établissent des analogies entre la désobéissance d'Adam et Ève à l'ordre de Yahvé Dieu, et les conséquences qu'elle entraîne, avec la transgression des interdits et des lois dans les sociétés humaines, et même à une transposition de cette analogie dans leur quotidien scolaire et familial. Nous imaginons qu'Antonin incite ses élèves à établir cette analogie pour qu'ils comprennent les logiques internes au récit, mais il existe un effet collatéral et implicite, dont il ne semble pas mesurer qu'il est susceptible de suspendre la nature laïque de l'étude du récit. En effet, la thématique du deuxième récit étudié, au cœur de la discussion philosophique, est entre autres, comme l'indiquent « les clés de lecture » proposées par les auteurs des *Récits de création* « la question de la faute originelle [...] [qui] se propose d'expliquer le malheur des hommes par une première faute : la désobéissance d'Adam a chassé tous les hommes du Paradis terrestre, par un effet de contagion elle a transmis à tous ses descendants les souffrances, la mort et le péché. »⁶¹⁵ Antonin ne mentionne pas explicitement cette

⁶¹⁵ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création*, op. cit., p.46.

thématique, or, c'est peut-être dans l'implicite que réside le risque de mettre en œuvre un enseignement des faits religieux empreint d'une interprétation judéo-chrétienne de la question de la transgression des règles. Mais on pourrait tout autant voir, dans l'entreprise d'Antonin, le mouvement inverse, qui consisterait en fait à laïciser la lecture de ces textes. Nous n'entendons pas par là une volonté de sa part de désacraliser ces textes (il signale au cours de la séance « que des gens croient à ces histoires et d'autres n'y croient pas »), mais plutôt son souhait d'utiliser ces récits comme des textes qui sont des productions humaines parmi d'autres. Si l'on se place dans cette perspective, qui semble être celle d'Antonin, cette activité a effectivement, entre autres, une finalité civique et morale : sensibiliser les élèves aux notions de règles, d'interdits, de transgression et de punition pour qu'ils comprennent, par l'analogie, les fonctionnements qui régissent la société dans laquelle ils grandissent et deviendront citoyens.

Enfin, il faut souligner une difficulté supplémentaire éclairant la nécessité du bricolage par Antonin. L'utilisation de la « discussion à visée philosophique » selon ses termes ou de « l'atelier philo », selon les termes de l'ouvrage, permet bien de pratiquer l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux mais elle accroît, dans le même temps, le risque d'une (con)fusion des objectifs et des contenus propres aux différentes disciplines – le français et l'instruction civique et morale –, à l'objet étudié – les faits religieux –, ainsi qu'à l'entrée choisie pour le faire – les récits de création.

3) Une autre finalité civique et morale, implicitement recherchée par Antonin dans cette séance, est de mettre en évidence la conscience que l'humain a de sa condition singulière, et que de cette conscience découle le sentiment de responsabilité de l'homme quant à ses actions et à leurs conséquences. Lorsqu'un élève répond qu'il s'agit d'Ève, à la question d'Antonin : « mais finalement qui est-ce qui a décidé de manger le fruit ? », ce dernier suspend à nouveau son positionnement d'animateur de la discussion pour livrer, sur un ton ferme (en gras les mots sur lesquels Antonin accentue) son interprétation personnelle qui confine à la certitude : « c'est Ève **et Adam** qui ont choisi de manger le fruit, on ne les a pas forcés, on ne nous dit pas le serpent a mis le fruit dans leur bouche donc **la responsabilité, elle est aussi partagée**, tu ne peux pas dire que c'est que de la faute du serpent, d'ailleurs c'est pour ça que à la fin Yavhé Dieu punit le serpent, et Adam et Ève ».

On voit bien là non seulement le souci d'Antonin d'insister sur la notion de responsabilité de l'humain dans le choix de ses actions, mais plus encore sur la notion de responsabilité partagée. On entrevoit aussi le souci d'Antonin, ici, de contribuer à l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons⁶¹⁶. Signalons que dans les « clés de lecture » proposées dans l'ouvrage *Les Récits de création*, une partie est consacrée à « La place du féminin », mais il ne semble pas qu'Antonin l'ait eue à l'esprit – nous ne savons pas s'il a eu le temps de la lire –, cette dernière apportant des éléments de compréhension des différentes présentations de la femme dans le premier et dans le second récit de la Genèse. Soulignons un autre élément qui pourrait laisser penser qu'Antonin n'a pas eu recours aux « clés de lecture » : lorsqu'il insiste sur la notion de responsabilité partagée, il aurait pu, assez naturellement, essayer de mener ses élèves à réfléchir à la notion de liberté : la liberté de choix, ici, mais également sur la liberté de conscience qui constituait un questionnement personnel et professionnel majeur d'Antonin lors de l'entretien approfondi. En effet, dans les « clés de lecture », dans la partie consacrée à « La question de la faute originelle », les auteurs ont insisté sur la possible mobilisation de cette notion : « D'autres lectures, celle du philosophe Paul Ricœur par exemple, ont vu dans cet épisode, au travers de la transgression, l'acte de naissance de la liberté humaine. »⁶¹⁷ Encore une fois, il ne s'agit pas ici de relever tout ce qu'Antonin aurait pu faire autrement, cet exercice serait « impertinent » à double titre : d'un point de vue scientifique, d'abord, puisque ce travail porte sur les pratiques réelles et non idéelles des professeurs des écoles, mais surtout eu égard à la richesse et à l'intelligence du travail d'Antonin. Il s'agit là de relever un écart signifiant entre ses propos lors de l'entretien, où il s'interrogeait profondément sur l'existence ou non de la liberté de conscience des enfants vis-à-vis des croyances transmises dans l'univers familial, et sa pratique pédagogique.

Avantages et inconvénients de la forme donnée à ce débat philosophique

Le principal inconvénient, qui est à la fois d'ordre épistémologique et didactique, est la mise entre parenthèses par Antonin de son positionnement d'animateur-facilitateur qui intervient à quelques reprises. Nous en avons déjà évoqué deux occurrences : celle où il livre son

⁶¹⁶ Inscrite dans les compétences sociales et civiques présentées dans le socle commun de 2008 : « respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons », URL : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm [page consultée le 14 décembre 2017].

⁶¹⁷ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création*, op. cit., p.46.

interprétation personnelle au sujet des statuts de nature différente entre figure divine et genre humain, et celle où il insiste sur la notion de responsabilité partagée des êtres humains dans le choix des actions qu'ils entreprennent, et des conséquences qui en découlent. Soulignons également qu'Antonin, en faisant un retour au récit, induit – volontairement ou involontairement – une lecture qui vise à développer le sens moral de ses élèves :

« Au moment où ils font ça [manger le fruit de la connaissance du bien et du mal] finalement, ils ont ce qu'on appelle une conscience, ils sont conscients de ce qui est bien et conscient de ce qui est mal. Alors pourquoi Yahvé Dieu ne voulait pas qu'ils aient conscience de ce qui est bien et de ce qui est mal, moi je ne le sais pas, dans ce que j'ai lu ce n'est pas écrit et je n'ai pas d'explication à vous donner. Je pourrais éventuellement me renseigner. En tout cas il ne voulait pas qu'ils aient conscience de ça. ».

On le voit bien ici, Antonin induit volontairement une interprétation singulière du passage qu'il mobilise, en laissant penser qu'Adam et Ève seraient déjà conscients de leurs actes lorsqu'ils transgressent l'interdit formulé par Yahvé Dieu. C'est une interprétation possible des intentions d'Antonin. Néanmoins, on pourrait également imaginer qu'il voulait, au contraire, lier la prise de conscience à ce passage à l'acte, qui aurait pour conséquence la connaissance, par Adam et Ève, du bien et du mal. Ainsi, à un autre moment, Antonin affirme que « c'est peut-être en mangeant ce fruit qu'ils ont pris conscience que c'était mal, qu'ils ont eu peur, qu'ils se sont sentis honteux ». Un doute subsiste : je suis moi-même engagée dans un travail d'interprétation sur les interprétations personnelles qu'Antonin livre à ses élèves de ce récit, ce qui en plus de constituer un exercice potentiellement infini, atteste des difficultés d'Antonin à mobiliser des termes suffisamment précis pour que sa pensée soit pleinement intelligible. Ce faisant, il se fait exégète du récit, ce qui atteste une fois encore d'une suspension de son positionnement d'animateur de la discussion. Il semble néanmoins conscient des risques que présente ce positionnement, puisqu'il insiste sur le fait qu'il ne sait pas quel sens donner à la volonté de Yahvé Dieu. On voit bien ici, une fois encore, l'exercice d'équilibriste, dans lequel Antonin se trouve engagé lorsqu'il associe à l'étude des récits de création un objectif de développement du sens moral de ses élèves. Pour le dire plus simplement, cette discussion à visée philosophique cristallise notablement les écueils possibles d'un enseignement des faits religieux qui, s'inscrivant dans l'instruction civique et morale, achoppe avec la nature laïque idéalisée de l'enseignement des faits religieux. Il semble qu'Antonin entrevoit, dans le retour à la lecture de certains passages du récit lors de la discussion philosophique, une forme de garantie du respect de son obligation de neutralité.

Cette approche, si elle est pertinente théoriquement, est éminemment délicate à mettre en œuvre. Le bricolage opéré par Antonin atteste qu'il opère parfois une confusion entre lecture du récit et interprétation. Il mobilise en effet certains éléments factuels du récit – il dit ceci, ils font cela – pour inciter ses élèves à s'engager dans un travail d'interprétation personnelle – cela pourrait signifier ceci ou cela. Mais ce faisant, il opère une confusion épistémologique, puisqu'il associe à certains des éléments factuels du récit un caractère, si ce n'est réel, du moins objectif.

Les difficultés épistémologiques et didactiques d'un enseignement des faits religieux qui serait le socle d'une instruction morale existent, mais ces risques, s'agissant d'un enseignement visant au développement moral des élèves, ne sont pas plus élevés lorsqu'ils se fondent sur des récits issus de tradition religieuse que lorsqu'ils se fondent sur « des fables ou maximes morales » comme le recommandent les instructions officielles. Dans un cas comme dans l'autre, le professeur des écoles doit transmettre les valeurs promues par l'école républicaine, et contribuer en premier lieu au développement de l'esprit critique. Le travail entrepris par Antonin consiste bien, à partir de l'analyse de ces récits, à sensibiliser ses élèves à la lecture critique et au débat. Les bricolages qu'il opère sont parfois problématiques, mais soulignons que cet enseignement des faits religieux demeure laïque, dans la mesure où il n'est jamais confondu avec un cours d'instruction religieuse, d'autant plus que la finalité primordiale d'Antonin est bien « de montrer que les grands textes religieux, les œuvres d'art constituent un bien commun universel, et ne sont pas la propriété exclusive des croyants. Leur découverte permet une véritable ouverture aux autres cultures. »⁶¹⁸

En somme, si l'étude des récits de création constitue bien une sensibilisation des élèves à l'enseignement des faits religieux, il ne constitue ici qu'une première étape vers un enseignement des faits religieux. Antonin avait d'ailleurs insisté lors de l'entretien sur la progressivité de cet enseignement. Il était conscient qu'il ne pourrait pas, avec des élèves de cycle 2, répondre à toutes les finalités associées à l'enseignement des faits religieux, et qu'*a fortiori*, il adapterait les approches pédagogiques et les contenus de connaissances à l'âge de ses élèves.

⁶¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, « Difficultés et contestations autour de l'enseignement laïque des faits religieux », in *Livret laïcité*, décembre 2016, p.18.

Mettons en évidence les multiples avantages de la démarche d'Antonin, qui attestent d'une grande proximité entre les objectifs qu'il associait à cet enseignement, lors de l'entretien approfondi, et sa pratique pédagogique à partir des récits de création. Cette séance, comme les deux précédentes, a permis à Antonin de montrer qu'il existe une pluralité d'interprétations de ces récits. Les élèves comprennent qu'il existe une différence de nature entre les questions auxquelles on peut répondre objectivement, et celles auxquelles on ne peut apporter que des réponses subjectives, des interprétations. Cet enseignement constitue une première sensibilisation des élèves à la différence entre les savoirs, les opinions et les croyances. La discussion à visée philosophique permet à Antonin d'introduire des notions philosophiques et morales comme la conscience, la liberté ou la responsabilité. Les élèves sont invités à comparer les différents récits de création étudiés, à identifier les thèmes communs et différents aux récits, à développer leurs capacités en expression orale, à enrichir leur vocabulaire et leurs compétences argumentatives, à s'approprier un texte et, à construire collectivement une interprétation de celui-ci, tout en laissant une place à l'intersubjectivité.

d. De la mobilisation d'un outil pédagogique au bricolage empirique

La comparaison des finalités et contenus mobilisés par Antonin dans cette séance en particulier, mais aussi dans les deux séances précédentes, d'une part avec les « clés de lecture » dédiées à cette séquence consacrée aux récits de la Genèse et, d'autre part, avec les « les pistes pédagogiques » qui sont proposées à la fin de l'ouvrage pour toutes les séquences, témoigne à nouveau d'un écart signifiant entre les recommandations, qui tendent à décrire un enseignement des faits religieux idéal, et les bricolages empiriques opérés en classe.

Il ne s'agit pas de réaliser une analyse critique approfondie et exhaustive de l'ouvrage *Les Récits de création*, mais relevons simplement que cet écart est lié au temps limité que le professeur des écoles peut consacrer à la préparation des séances et à la prise en main de l'outil, ainsi qu'à une relative inadaptation didactique de l'ouvrage eu égard à ce manque de temps, aux besoins d'accompagnement pédagogique sur mesure ainsi qu'aux capacités des élèves de cycle 2, pour lesquels cet ouvrage a pourtant notamment été conçu, puisqu'il vise des élèves de cycle 2 et de cycle 3.

Soulignons ici que cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre des acteurs issus d'horizon divers : des universitaires spécialistes dans des domaines de recherches spécifiques ayant trait aux sciences sociales des religions, des professeurs agrégés, des responsables de formation-recherches à l'Institut européen en sciences des religions et un comité éditorial composé, entre autres, d'un inspecteur général de l'Éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire de l'Inspection générale, l'inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription dans laquelle exerce Antonin, ainsi que le directeur de l'école élémentaire d'Antonin. Enfin la direction de l'ouvrage a été assurée par Dominique Borne, historien, ancien doyen de l'Inspection générale et qui était alors le directeur de l'Institut européen en sciences des religions (IESR).

Cette collection, qui n'est plus éditée, constitue une ressource précieuse et pertinente pour l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire. Sa richesse et sa profondeur intellectuelle témoignent de la forte mobilisation de chercheurs et universitaires spécialistes des faits religieux. Les « clés de lecture » et les pistes d'accompagnement pédagogiques proposées attestent du souci didactique de toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de l'ouvrage. La mise en pratique de l'enseignement des faits religieux par Antonin s'explique, notamment par la mobilisation de cet outil. Les bricolages qu'il opère témoignent nonobstant de sa perfectibilité (ce qui est valable pour tous les outils pédagogiques) : l'outil gagnerait probablement à être adapté aux ambitions didactiques du niveau des élèves des cycles 2 et 3 (en distinguant les besoins propres à chacun de ces cycles) et à proposer un accompagnement pédagogique plus resserré, permettant aux professeurs des écoles de bricoler dans des limites plus définies, et en n'ayant pas opéré l'intégralité du travail de transposition didactique de ces savoirs savants en savoirs scolaires, directement accessibles aux élèves. En somme, cet outil constitue bien un savoir intermédiaire, entre les savoirs savants de références en matière de sciences des religions, et les savoirs scolaires. Mais il gagnerait à prendre plus de distance avec ces premiers pour se rapprocher des savoirs scolaires et des dispositifs pédagogiques mobilisés ou bricolés par les professeurs des écoles.

***Remarque:** Nous retrouverons dans toutes les séquences les mêmes finalités que pour la séquence précédemment présentée. Antonin souhaite que ses élèves comprennent la trame narrative principale des récits, qu'ils en retiennent les personnages, qu'ils soient capables de repérer les passages et événements saillants. Il attend de ses élèves qu'ils établissent des liens entre les œuvres d'art et les récits étudiés ; qu'ils comprennent que les œuvres sont des*

transpositions visuelles recourant à un langage autre que l'écriture ; qu'ils appréhendent la multiplicité des interprétations possibles, tant lorsqu'il s'agit de textes que lorsqu'il s'agit d'images ; qu'ils s'exercent à élaborer collectivement une interprétation ; qu'ils identifient les points communs et les différences majeures entre les différents récits; qu'ils apprennent que si ces textes et ces œuvres sont le plus souvent anciens, ils mettent en scène des questions qui font encore sens aujourd'hui ; qu'ils apprennent que ces textes sont sacrés pour certaines religions, mais que toutes les personnes qui le souhaitent, qu'elles aient une religion ou non, peuvent retrouver dans ces textes des questionnements communs à l'être humain, que l'on trouve dans d'autres récits religieux, mais également dans d'autres textes (des fables, des contes, etc.) ; qu'ils établissent donc des liens entre les récits étudiés et le temps présent.

5. Séquence 2 - Le « Récit de création dans le Coran »

Soulignons qu'Antonin, pour répondre à la commande de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc), qui souhaite filmer la séquence consacrée au « Récit de création dans le Coran » pour qu'elle figure dans le module sur l'enseignement laïque des faits religieux de la plateforme M@gistère, a dû intervertir la programmation des séquences. En effet, il suivait jusque-là, la programmation proposée dans l'ouvrage *Les Récits de création*. À la demande de la Dgesc et de Canopé, le réseau de création et d'accompagnement pédagogique de l'Éducation nationale, qui était en charge du tournage de cette séquence, Antonin a accepté de mettre œuvre la séquence consacrée au « Récit de création dans le Coran » avant celle qu'il aurait dû mettre en œuvre sur les « Récits des origines dans l'Inde ancienne ». La séquence s'est déroulée entre le 3 et le 6 mars 2015. La présence de nombreuses personnes et le déploiement d'un matériel conséquent ont bien évidemment eu des conséquences sur le déroulement de celle-ci. Antonin et ses élèves étaient un peu troublés par ce dispositif. Les deux principaux éléments perturbateurs étaient d'une part la mise en scène de la séance, qui a pris du temps et qui n'était pas habituelle pour le professeur et ses élèves, et qui avait pour corollaires de nombreuses contraintes techniques : les élèves ne devaient pas bouger, ils devaient s'exprimer fort pour que les micros enregistrent distinctement leurs paroles, certains élèves dont les parents n'avaient pas accepté qu'ils apparaissent à l'image devaient assister aux séances mais ne pouvaient pas y prendre part, chaque séance a été coupée à de nombreuses reprises (perche pour la prise de son dans le champ de la caméra, les élèves étaient régulièrement invités à reformuler leurs remarques ou

questions lorsque le perchiste n'avait pas eu le temps de déplacer son micro pour recueillir la parole de l'élève, et il en allait de même pour les mouvements des différentes caméras : il fallait qu'à chaque fois qu'un élève s'exprime, tant que cela était possible, la caméra et la perche son le filme et l'enregistre). Ces nombreuses interruptions, liées à ces contraintes techniques, ont eu un effet sur l'harmonie du déroulement de cette séquence, et ont exigé qu'Antonin opère de nouveaux bricolages pour réussir à maintenir une cohérence et une progressivité pédagogique.

Pour cette séquence singulière, nous analyserons dans un premier temps les finalités et les contenus singuliers par rapport aux objectifs communs à toutes les séquences. Dans un second temps, nous mettrons en évidence les écarts et les proximités entre nos observations du déroulement des séances et le résultat final, à savoir, les vidéos et ressources ayant trait à cette séquence, telles qu'elles sont présentées dans le module « enseignement laïque des faits religieux » qui, rappelons-le, a été publié le 9 octobre 2015.

Séance 1 : lecture du récit⁶¹⁹

Antonin, avant de commencer la lecture, précise et demande à ses élèves : « Aujourd'hui nous allons étudier un nouveau texte de création, qui a été écrit à partir du livre qui s'appelle le Coran. Quelqu'un a-t-il déjà entendu parler de ce livre-là ? » Rappelons que lors de l'entretien approfondi, Antonin avait fait part de sa curiosité quant aux réactions de ses élèves lorsqu'ils étudieraient des récits « que l'on trouve dans les cultes qui sont sûrement pratiqués par certains élèves de la classe »⁶²⁰ Plusieurs élèves affirment connaître ce livre, tandis que d'autres signalent qu'ils n'en ont jamais entendu parler. Antonin insiste en premier lieu sur la complexité singulière de ce récit : « le Coran est un livre compliqué, il est construit et il a été écrit de façon compliquée, ce n'est pas comme une histoire. Il y a un monsieur qui a écrit le texte que je vais vous lire en utilisant différents passages du Coran, pour mettre en évidence les passages sur la création du monde. Si un jour vous lisez le Coran vous ne lirez pas le texte que je vais vous lire là. »

⁶¹⁹ Observations du 3 mars 2015, classe de CP-CE1 du professeur Antonin.

⁶²⁰ Entretien du 30 janvier 2015.

Les premiers échanges entre Antonin et ses élèves répondent toujours aux mêmes objectifs : qu'ils identifient la trame narrative et les principaux personnages et mettent en relation les différents récits étudiés. Spontanément, les élèves mettent d'abord en évidence les points communs entre les récits étudiés précédemment et le récit issu du Coran.

- « - Hector : Dans la Genèse, Dieu il crée le monde en 6 jours, et il créé beaucoup de choses, pareil que ce dieu là.
- Jessica : Dieu, il leur donne un feu qui ne s'éteint plus.
- Antonin : Oui, ça c'est avec Zeus et Prométhée.
- Jessica : Et dans cette histoire, il donne un feu qui ne s'éteint pas.
- Aïssa : Dans la Genèse, il y avait aussi Adam.
- Florien : C'est que l'enfer, ça m'a fait penser au Tartare.
- Antonin : Oui, ça c'est dans quel texte ?
- Florien : C'est dans la Théogonie. »

On observe bien que les élèves établissent rapidement des liens entre des textes qu'ils ont pourtant étudiés plusieurs semaines auparavant. Antonin, comme nous l'avions déjà remarqué, incite ses élèves à mettre en évidence les différences entre ces récits. Il insiste notamment sur les noms différents donnés à des personnages qui peuvent pourtant sembler ressemblants, ou avoir des statuts similaires, d'un texte à l'autre :

- « - Antonin : Comment s'appelle le personnage qui va les tenter ?
- Aïssa : Le diable
- Antonin : Oui, c'est le diable mais quel est son nom dans le récit ?
- Aïssa : Iblîs
- Antonin : Je vous ai demandé ce qui vous fait penser à d'autres textes, mais on pourrait aussi se demander s'il y a des choses qui sont différentes.
- Mabinty : Dans une histoire, il y avait un garçon et une fille, et ils mangeaient des pommes.
- Antonin : Là tu parles de la Genèse. Et dans le récit du Coran, il y a la même chose ou bien c'est différent ?
- Aïssa : C'est différent, parce que dans tous les autres récits de création, il n'y avait pas de diable.
- Antonin : On n'avait pas encore parlé du diable, en effet. »

Soulignons ici que l'élève qui mentionne le diable devait déjà connaître cette figure, car dans aucun des autres récits abordés en classe avec Antonin cette figure n'apparaît. Même si nous ne pouvons pas l'expliquer, il faut relever le fait qu'elle associe spontanément Iblîs à la figure du diable, alors qu'elle n'avait pas associé le serpent – pourtant présenté comme celui qui ruse pour piéger Adam et Ève – au diable. Antonin, toujours pour répondre à cet objectif majeur qui est de mettre en évidence les différences, et dans un souci de précision lorsque ses élèves

s'expriment, insiste sur la figure du dieu présenté dans ce récit et souhaite que ses élèves se souviennent du nom qui lui est donné.

« - Antonin : Qui a créé le monde ici ? De qui parle-t-on, quand on dit “ il ” ? C'est qui “ il ” dans cette histoire ?

- Anatole : De dieu.

- Antonin : Oui, mais quel est le nom qu'on lui donne, au tout début ? Je vous relis le passage : “ Allah dieu connaît toutes choses“.

-Aya : Allah

- Antonin : Voilà, dans cette histoire on l'appelle Allah, mais dans le texte on dit souvent Dieu aussi. »

Dans cet échange, nous voyons bien le souci d'Antonin que ses élèves retiennent le nom précis donné au dieu de ce récit, malgré le fait qu'il n'y ait qu'une seule occurrence de cette appellation : Allah. Il s'agit bien ici de la déclinaison d'une des trois finalités majeures de l'enseignement des faits religieux : permettre aux élèves de comprendre la place et le rôle du religieux aujourd'hui en France. Antonin souhaite que tous ses élèves connaissent l'un des noms – celui qui est le plus couramment employé dans la société française – donnés au dieu des musulmans. D'autres échanges témoignent d'une finalité qui n'est pas nouvelle, mais à laquelle Antonin est particulièrement attaché lors de cette séance : que les élèves parviennent, au sein même des ressemblances majeures qui apparaissent entre ce récit et les autres, à identifier les différences qui lui semblent centrales, notamment les noms donnés (ou non) aux personnages : Iblîs (le diable), Allah (Dieu). Ainsi par la maïeutique, il amène un élève à remarquer que, dans le récit issu du Coran, la femme d'Adam n'a pas de nom, contrairement à un des deux récits de la Genèse, et insiste sur le statut de la femme d'Adam : « Adam et **son épouse**. »

Antonin a recours à une astuce pédagogique qu'il avait déjà mobilisée dans l'étude des récits de la Genèse, mais dont il use plus encore dans cette séance : il demande à ses élèves de réfléchir aux titres qu'ils pourraient donner aux différentes parties du récit. Cette manœuvre traduit une finalité implicite et propre à cette séance : Antonin qui, avant même la lecture du récit, avait insisté sur le fait qu'il était le fruit d'une recombinaison que l'auteur avait élaborée en allant identifier dans le Coran les passages ayant trait à la création du monde, utilise cette consigne pour incarner dans le récit, ce travail de composition / recombinaison, et le rendre plus visible à ses élèves. Cela lui permet également de leur rendre le texte dans son ensemble plus lisible, et de déconstruire certaines confusions.

Séance 2 : Analyse d'œuvres d'art⁶²¹

Lors de cette séance, Antonin présente deux œuvres d'art aux élèves. Il s'agit des deux œuvres⁶²² proposées dans l'ouvrage, qu'il a photocopiées en noir et blanc et accrochées au mur de la classe.



Antonin utilise ce dispositif, comme lors des autres séquences, pour inciter ses élèves à comparer les différents éléments dans l'image, à comparer leurs souvenirs du récit et ce qu'ils voient, ainsi qu'à croiser leurs interprétations pour tâcher d'en construire une collectivement.

Soulignons que dans cette séance en particulier, il mobilise les deux illustrations proposées dans l'ouvrage, l'une après l'autre, pour faire travailler les élèves sur quelques éléments

⁶²¹ Observations du 4 mars 2015, classe de CP-CE1 du professeur Antonin.

⁶²² La première (à gauche) : *Les anges se prosternent devant Adam*, Husayn Gazurgâhî, *Majâlis al-'Ashshâq*, Chiraz, Iran, vers 1575 Paris, Bibliothèque nationale de France, Manuscrits orientaux, Suppl persan 776, folio 11 verso. La deuxième (à droite) : *Adam et Ève quittent le jardin du paradis*, Nakkach Hasan Pacha, illustration pour un *Falname* (livre de divination) composé par Kalende Pacha, Turquie, 1610, Istanbul, musée du palais de Topkapi.

spécifiques. La première illustration, intitulée *Les anges se prosternent devant Adam*, est l'occasion pour Antonin, usant toujours de la pédagogie du questionnement, de pousser les élèves à réfléchir au statut particulier d'Iblîs et de l'homme, déjà mis en évidence dans le récit et leurs interprétations de la veille. Il mobilise à nouveau l'astuce pédagogique qui devient, ce faisant, un invariant du dispositif pédagogique qu'il bricole : demander à ses élèves d'imaginer un titre, pour un ou plusieurs passages du récit, et en l'occurrence pour cette première œuvre.

Antonin souhaite attirer l'attention de ses élèves sur un élément en particulier, dans cette première illustration :

« - Antonin : Qu'est-ce que vous voyez?

- Jessica : Je vois une écriture

- Antonin : Effectivement, en dessous du dessin, on voit des écritures. Qu'est-ce qu'elles ont de particulier, ces écritures ?

- Mathis : C'est pas les mêmes mots que chez nous, que le français.

- Aya : L'écriture est en arabe.

- Antonin : Ce serait une écriture arabe. Nous n'avions pas encore parlé de cela : le Coran est un livre qui est important pour une religion qu'on appelle l'islam. Et cette religion est née dans les pays arabes, donc c'est normal qu'on voie une écriture arabe. »

Antonin souhaitait que ses élèves formulent une remarque sur la présence d'écriture dans une autre langue que le français, et avec un alphabet et une calligraphie inconnue, ou surprenante, pour des élèves de cet âge. Soulignons qu'Antonin y voit l'occasion d'apprendre à ses élèves que le Coran est un livre important de l'islam. Pourquoi n'a-t-il pas employé, comme il l'avait fait pour les deux récits issus de la Genèse, le terme « sacré » ? Est-ce lié au fait que dans ces séances précédents, il avait défini « sacré » justement comme « un texte très important pour certaines personnes », et qu'il a alors opéré un raccourci, sans même se rendre compte qu'il était alors moins précis ? Ou bien était-ce parce que cette séance était filmée, et que ce faisant, il se sentait plus contraint, moins à l'aise avec ces thématiques ? Il est probable que le contexte général des nombreuses polémiques autour de la place de l'islam en France, le contexte spécifique des récents attentats islamistes de janvier 2015 à Paris, ainsi que le fait d'être filmé précisément sur la séquence consacrée au récit de création dans le Coran, explique qu'Antonin se sente moins à l'aise qu'au cours des autres séquences. Nonobstant, l'ampleur du déploiement humain et technique constitue un élément véritablement perturbateur, dont Antonin nous fera part, et qui explique en partie, selon lui, le fait qu'il a été

quelque peu déçu de sa propre prestation pour cette séquence, qu'il trouve moins bien menée que les autres. Nous reviendrons après sur la spécificité de cette séquence eu égard au fait qu'elle faisait partie d'un projet institutionnel symboliquement fort, sur des questions socialement vives et sur le choix de la Direction générale de l'enseignement scolaire de filmer précisément et uniquement cette séquence. Soulignons ici qu'Antonin parvient à croiser les finalités de l'enseignement des faits religieux au sein des activités qu'il met en place. En l'occurrence, l'analyse d'œuvre constitue une opportunité pour établir un lien entre l'étude d'une œuvre d'art illustrant un passage du Coran, et le fait que l'islam est une religion encore actuelle, qui entretient un lien historique avec la langue arabe. Antonin donne peu d'éléments, mais ils sont adaptés à l'âge de ses élèves et témoignent de son souci d'enseigner les faits religieux, notamment en français et en histoire des arts mais également en histoire pour donner à ses élèves des repères chronologiques et des éléments de compréhension sur le passé et le présent :

- « - Antonin : Très bien pour cette première illustration. J'ai une deuxième œuvre d'art à vous montrer, mais avant, je dois vous dire que cette illustration là était dans un livre qui a été fabriqué il y a cinq cents ans. Alors, c'est vieux, mais moins vieux que certaines œuvres d'art qu'on avait déjà vues. C'est moins vieux que quoi par exemple ?
- Jessica : Que l'histoire des dieux grecs et le vase qu'on avait vu.
- Antonin : Voilà.
- Aïssa : C'est moins vieux que la Genèse.
- Antonin : Alors, le texte est moins vieux que la Genèse, mais l'image que je vous avais montrée, avec la création du monde en 6 jours [il montre l'image de la création du monde en six jours illustrant le récit de la Genèse] a été réalisée presque au même moment, mais pas au même endroit. »

Lorsqu'ils étudient la deuxième illustration *Adam et Ève quittent le jardin du paradis*, Antonin oriente le travail d'interprétation de ses élèves autour de trois éléments spécifiques : 1) la représentation inopinée d'un serpent, en lien avec un retour à un passage particulier du récit du Coran, qu'il souhaite que ses élèves mettent en perspective avec leurs interprétations d'un passage des récits de la Genèse ; 2) la représentation de flammes autour des visages des deux personnages et sa signification ; 3) et une différence fondamentale du traitement du thème de la « transgression de l'interdit » entre les récits de la Genèse et le récit du Coran.

1. Iblis représenté sous les traits d'un serpent : une interprétation personnelle de l'artiste qui fait référence aux trois récits étudiés en classe

1.1 « - Antonin : Vous allez me dire ce que vous voyez sur cette deuxième image, et à quoi ça vous fait penser.

- Mabinty : C'est Adam et Ève

- Antonin : Pourquoi penses-tu que c'est Adam et Ève ?

- Anatole : Parce que quand ils ont mangé le fruit de la connaissance du bien et du mal, après ils se sont rendus compte qu'ils étaient tout nus, et après ils ont mis des feuilles sur leur sexe.

- Antonin : Par rapport à ce que vient de dire Anatole, voulez-vous réagir ?

- Sami : C'est Adam et sa femme.

- Antonin : Alors Anatole parle d'Adam et Ève, et Sami, toi, pourquoi tu dis Adam et sa femme ?

- Sami : Parce que derrière il y a un serpent.

- Antonin : Alors, je rappelle que dans l'histoire qu'on a lue hier, à aucun moment on ne nous donne le prénom de sa femme. On imagine, évidemment, que c'est Ève, puisque dans un autre texte qu'on avait lu, on parle d'Adam et Ève. Mais, dans le texte qu'on a découvert hier, on ne disait pas son prénom. »

1.2. « - Antonin : En effet, il y a un serpent. Alors, qu'est-ce que vous pouvez dire sur ce serpent ?

- Florian : C'est peut-être le serviteur de Iblîs, parce que là, il est peut-être en train de les espionner, il rapporte peut-être des messages à Iblîs.

- Ambre : Je crois aussi que c'est le serviteur d'Iblîs, parce qu'il est en train de piéger Adam et sa femme, un peu comme Iblîs.

- Antonin : Vous avez déjà dit de nombreuses choses intéressantes. Ce serpent là, est-ce qu'on en a parlé dans l'histoire que je vous ai racontée hier ?

- Fatou : Non.

- Antonin : Non, il n'y avait pas de serpent dans cette histoire, donc dans quelle histoire il y a un serpent ?

- Jessica : Dans la Genèse.

- Antonin : Exactement. Dans les récits de la Genèse, on parlait de serpent, mais pas dans celle que je vous ai racontée hier.

- Ambre : Ça pourrait être Iblîs qui se transforme en serpent.

- Antonin : Ça pourrait, mais une fois encore, dans l'histoire que je vous ai racontée hier, est-ce qu'on parlait d'Iblîs se transformant en serpent ?

- Les élèves en chœur : Non.

- Antonin : Non. Donc vous avez remarqué, déjà hier, qu'il y avait des ressemblances entre la Genèse et le texte du Coran. Ici, on a bien Adam et sa femme, comme dans l'histoire que j'ai lue hier. Et il y a un serpent, qui n'apparaît pas dans l'histoire, mais qui apparaît dans la Genèse. En fait, l'artiste qui a fait cette illustration l'a dessinée à un moment où on a mélangé les deux histoires. Dans la Genèse, on parle d'un serpent, mais dans le Coran, on parle d'Iblîs. On l'a vu représenté tout à l'heure. *A priori*, Iblîs, il a quelle forme, il ressemble à quoi ?

- Mathis : À un humain.

- Antonin : Peut-être, en tout cas, pas à un serpent.

- Ambre : Je dis aussi que sur l'illustration, il ressemble à un humain, mais je pense plutôt que c'est un démon. »

1.3. « - Antonin : Dans l'histoire, qu'est-ce qu'on nous dit sur sa nature ? C'est un peu compliqué ce que je vous demande. Qu'est-ce qu'il aurait dû faire Iblîs, normalement, quand il était devant Adam ?

- Jessica : Se prosterner.
- Antonin : Oui, comme qui ?
- Sami : Les anges.
- Antonin : Donc Iblîs, qu'est-ce qu'on peut dire sur lui ?
- Hector : Que c'est un ange.
- Antonin : Absolument. Dans cette histoire là, on ne nous parle pas de serpent, mais d'un ange, qui s'appelle Iblîs, et qui refuse de se prosterner. »

Au travers de cet extrait, nous voyons bien qu'Antonin a recours à la maïeutique et au raisonnement déductif dans l'analyse d'œuvre d'art pour amener les élèves à comprendre que la deuxième illustration, qui représente Iblîs sous les traits d'un serpent, fusionne des éléments issus de différents récits, celui du Coran et ceux de la Genèse. Cette orientation de l'interprétation des élèves est une déclinaison pédagogique concrète d'une finalité de l'enseignement des faits religieux tel que décrite par Dominique Borne : « Raconter, ce n'est pas seulement enrichir l'imaginaire, c'est aussi apprendre aux élèves le double mouvement d'immersion dans les symboles et, en même temps, de mise à distance critique. C'est tenter une première approche de la différence entre le symbolique et le rationnel, entre les croyances et le savoir. »⁶²³ En effet, nous pourrions résumer l'orientation donnée par Antonin au travail interprétatif (travailler la déduction rationnelle à partir de l'imaginaire) de ses élèves ainsi : la représentation d'Iblîs sous les traits du serpent est une interprétation symbolique et personnelle de l'artiste de la lecture de récits profondément différents, mais qui ont en partage des éléments narratifs, les récits de la Genèse et le Coran. Antonin sensibilise ses élèves à l'enseignement des faits religieux, il leur transmet des connaissances : les récits de la Genèse et le récit du Coran, même s'ils racontent des histoires qui se ressemblent, ne sont pas les mêmes textes, ils ne sont pas écrits dans les mêmes langues, et n'ont pas le même statut pour les croyants juifs, chrétiens ou musulmans ; ce sont néanmoins des textes qui peuvent être interprétés par tous ceux qui le souhaitent ; il existe des interprétations variées de ces récits, et il existe même des interprétations artistiques qui mélangent des éléments issus de ces récits différents.

Un autre extrait de la discussion qui a lieu lors de cette séance illustre l'objectif spécifique associé par Antonin à l'étude du récit de création issu du Coran : il incite ses élèves à le comparer aux récits de la Genèse pour identifier une autre interprétation possible de « la transgression de l'interdit ». C'est dans ce même extrait qu'apparaît une question

⁶²³ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p.118.

particulièrement vive : celle de la représentation des prophètes dans certaines traditions artistiques.

1.4 « - Antonin : Qu'est-ce qu'Adam et sa femme sont en train de faire ici ? – Oui, continuez à parler de comment ils sont habillés, ou pas.

- Aya : Ils ont du feu sur leurs cheveux.

- Antonin : Ça, j'en parlerai plus tard, mais c'est intéressant. Donc Fatou a dit qu'ils sont pieds nus, un autre qu'ils avaient des feuilles pour se cacher. À quel moment ça se passe, ça ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

- Aïssa : Ils sont punis.

- Antonin : Oui, mais pourquoi ?

- Mamadou : Parce qu'ils ont mangé un fruit.

- Antonin : C'est quoi ce fruit ? Tout à l'heure, vous m'avez dit qu'ils ont mangé le fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal. Dans cette histoire-là, je n'ai pas parlé de cet arbre.

- Hector : L'arbre, quand on mange son fruit, on peut devenir immortel.

- Antonin : Absolument. Dans cette histoire, on parle de l'arbre de l'immortalité. Donc effectivement, dans cette histoire, ils ont mangé ce fruit, ce qui explique qu'ils ont mis des feuillages. Pour quoi faire ?

- Fatou : Pour cacher leur sexes.

- Antonin : Je vais relire ce qui est écrit dans le texte : “ Adam et son épouse goûtèrent au fruit de l'arbre, et découvrirent qu'ils étaient nus. Honteux de leur état, ils prirent des feuilles de plantes, et se couvrirent, car ils avaient compris qu'Iblîs les avaient trompés ”. Donc, c'est bien à ce moment-là, quand ils ont mangé le fruit, qu'ils se couvrent. Donc, je reviens à ma question : ils se dirigent vers où, c'est quoi leur punition, qu'est-ce qu'ils doivent faire ? D'ailleurs, on ne parle pas de punition en fait dans cette histoire, je vais vous relire le passage : “ voyant leur regret, Dieu leur accorda une nouvelle chance, mais en dehors du jardin du paradis ”. Ils étaient où avant ?

- Aïssa : Dans le jardin du paradis

- Antonin : Oui, mais là, ils sont en train de le quitter, ils s'en vont du jardin du paradis. Et dans l'histoire, on ne parle pas d'une punition, quel est le mot utilisé ? “ Dieu leur accorda une nouvelle chance ”. Il n'y a pas d'idée de punition, il y a eu erreur, mais il leur accorde une nouvelle chance. »

1.5. - Antonin : Bon, je reviens sur les flammes, pourquoi ont-ils des flammes sur la tête, à votre avis ?

- Hector : Peut-être Iblîs leur a mis du feu sur la tête.

- Florian : Peut-être qu'ils ont mis du feu sur leurs têtes pour tester les effets du fruit de l'immortalité.

- Ambre : C'est peut-être parce que Iblîs leur a mis du feu.

- Jessica : Parce qu'ils sont amoureux.

- Antonin : La flamme qu'on voit au-dessus de leur tête, c'est une représentation qui montre qu'ils sont considérés comme des prophètes. Vous avez peut-être déjà entendu ce mot : les prophètes sont des personnages importants dans les religions. Dans la religion de l'islam, on parle beaucoup des prophètes. Notamment un, dont on a beaucoup entendu parler au moment des attentats, le prophète Mahomet. Et bien là, Adam et son épouse ont le statut de prophètes, et donc on les représente avec cette flamme, presque une couronne de flamme. »

Ces orientations données par Antonin à la discussion attestent qu'il a mobilisé certaines « clés de lecture » proposées dans l'ouvrage *Les Récits de création*. En effet, le fait qu'Antonin insiste sur le fait que la femme d'Adam ne soit pas nommée dans ce récit fait écho à l'invitation de l'accompagnement pédagogique :

« Un autre point sur lequel il convient de s'attarder réside dans l'épisode de la tentation d'Adam. Le Coran ne fait aucune allusion au rôle joué par Ève, dont le nom n'est d'ailleurs jamais mentionné. Celle-ci n'est pas l'instrument de la tentation satanique, comme c'est le cas dans la Genèse. C'est en tant que couple qu'Adam et son épouse se laisseront tenter par le Diable en mangeant les fruits de l'Arbre de l'immortalité (la Genèse parle de l'Arbre de la connaissance du bien et du mal), et c'est aussi en tant que couple qu'ils seront expulsés du paradis. Le Coran fait également silence sur la figure du serpent, si importante dans la Genèse. La littérature islamique ultérieure a modifié cet épisode du récit coranique de création en établissant un rapprochement entre le Coran et la Genèse et en y ajoutant des éléments empruntés à la tradition judéo-chrétienne, tels que la figure d'Ève en tant que tentatrice et le rôle d'intermédiaire joué par cette dernière entre Iblîs et Adam. »⁶²⁴

Soulignons ici qu'Antonin opère un bricolage pédagogique qui consiste, par la libre expression de ses élèves, à orienter l'interprétation collective en cours d'élaboration pour apporter, plus ou moins directement, des éléments de connaissances. Il s'agit à nouveau là plus d'une sensibilisation que d'un enseignement des faits religieux à proprement parler, mais Antonin, en incitant ses élèves à comparer les récits étudiés, parvient à leur faire prendre conscience que dans le récit issu du Coran, la femme d'Adam n'est pas nommée, et que la figure du serpent n'apparaît pas. Soulignons néanmoins qu'Antonin opère un tri, au sein des ressources proposées. Ce tri s'explique le plus souvent par le souci qu'il a d'adapter son enseignement à l'âge de ses élèves. Mais sur certains thèmes en particulier, Antonin semble également opérer un tri épistémologique, pour que les propos tenus au cours de la séance et les éléments que les élèves sont susceptibles de retenir soient en conformité avec les valeurs qu'en tant qu'enseignant de l'école publique laïque il a la charge de transmettre, notamment la question de « l'égalité entre les filles et les garçons », mais également la promotion de la liberté d'expression, valeurs auxquelles, au-delà de son obligation d'obéissance hiérarchique, il adhère personnellement. Ainsi, inconsciemment ou non, Antonin avait préféré, dans le travail autour des récits issus de la Genèse, mettre en avant la responsabilité partagée d'Adam et Ève. Dès lors, ce point ne constitue pas une différence pour ses élèves, entre ces récits et celui du Coran, mais au contraire un point commun. L'aporie, tant épistémologique

⁶²⁴ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création*, op. cit., p. 69.

qu'heuristique, de l'enseignement laïque des faits religieux apparaît ici concrètement : en donnant une orientation à l'interprétation de ces textes qui est conforme aux valeurs d'égalité et de liberté, que l'école républicaine souhaite transmettre, Antonin respecte son obligation d'obéissance hiérarchique. Mais dans quelle mesure cette sensibilisation aux faits religieux demeure-t-elle, et plus encore, peut-elle être, véritablement laïque, si ce qui est entendu par cette épithète est « synonyme et équivalent à neutre » ?

Dominique Borne, dans le dernier chapitre de son ouvrage *Enseigner la vérité à l'école, quels enjeux*, intitulé « Vérité, savoir et croyance », n'apporte pas de réponse univoque à cette question. Mais il nous rappelle que :

« La pédagogie de l'enseignement de la vérité repose sur deux piliers essentiels : distinguer, sans jamais les opposer, les démarches qui conduisent à la croyance et les démarches qui conduisent au savoir. Les vérités qu'elles recherchent sont d'un ordre différent. L'autre règle impérative : apprendre aux élèves à se défier des vérités affirmées absolument. Que ces vérités soient de l'ordre de la croyance ou qu'elles soient de l'ordre des savoirs, ce sont toujours des vérités qui oppriment. Sans relativisme aucun l'école enseigne la recherche d'une vérité qui libère. [...] Un enseignement spécifique d'éthique serait vain : le professeur guide chaque élève dans la recherche de sa vérité propre en lui faisant mesurer les enjeux de toute recherche du savoir. Il l'initie aux choix raisonnés entre les appartenances : un enseignement qui refuse les vérités absolues démontre à chaque élève qu'aucune identité originelle ne saurait exclusivement enfermer ; la libre recherche scientifique ne répond pas à toutes les questions mais elle initie à la liberté assumée du choix moral. Une approche bien conduite des œuvres artistiques et littéraires déploie toute l'ampleur des émotions, multiplie les discours sur le monde et sur les rapports entre les hommes. Elle laisse entrevoir toutes les richesses possibles de la vie. Pourquoi ne pas suggérer que chacun peut donner à sa vie la vérité toujours singulière d'une œuvre d'art ? Cette démarche pédagogique n'est pas réservée aux sciences humaines : rechercher la vérité [...] fait mesurer à chacun le sens et la portée sociale de sa conduite personnelle. [...] Devant les élèves, peu importe la méthode, un enseignement magistral est indispensable, laisser croire que les élèves pourraient reconstituer la chaîne des savoirs est une dangereuse duperie ; mais faire en sorte que les élèves s'approprient le savoir et perçoivent à tout moment que ce n'est pas la vérité mais sa recherche qui leur est enseignée. »⁶²⁵

Antonin, pour préparer et animer cette séance, s'est particulièrement appuyé sur les ressources proposées dans *Les Récits de création*. Comme à son habitude, il opère néanmoins un tri pour deux raisons majeures : sensibiliser ses élèves au travail interprétatif sur des questions à la fois anciennes et contemporaines, et orienter les significations que ses élèves donnent au récit et aux œuvres d'art étudiés, pour qu'elles répondent aux finalités civiques et morales de

⁶²⁵ Dominique Borne, *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?*, op. cit., p.151 à 154.

l'école républicaine. Il est difficile de dire pourquoi Antonin a plus eu recours aux « clés de lecture » proposées dans l'ouvrage, pour cette séquence en particulier. Était-ce parce qu'il s'agissait d'une séquence filmée, dans le cadre d'un projet institutionnel ? Ou bien cela était-il lié à un besoin d'accompagnement pédagogique plus important concernant le « Récit de création dans le Coran » que pour les « Récits de création bibliques » ? Souvenons-nous que lors de l'entretien approfondi, Antonin nous avait expliqué qu'il était très intéressé par le catéchisme qu'il suivait étant enfant. Les deux facteurs éclairent probablement cette mobilisation importante, ici, des ressources de l'ouvrage. Nous verrons de quelle façon Antonin mobilise les « clés de lecture et pistes pédagogiques » dans la discussion à visée philosophique autour du récit de création du Coran, mais également dans les deux séquences suivantes, qui ont trait à des religions et des cultures qu'il ne connaît pas, ou moins bien, comme les « Récits des origines dans l'Inde ancienne » et les « Mythes du pays Dogon ».

Relevons néanmoins que, pour ces deux premières séances autour du récit du Coran, Antonin a écarté deux « clés de lecture » que sont « la dimension morale des textes coraniques » et « la faiblesse de l'homme ». Nous verrons qu'il les mobilise dans la discussion à visée philosophique, qui apparaît comme l'activité la plus propice à l'abord de ces thèmes.

Séance 3 : Discussion à visée philosophique⁶²⁶

Lors de cette séance, Antonin poursuit les mêmes objectifs que ceux que nous avons exposés précédemment dans l'analyse de la séquence sur les récits de la Genèse. Soulignons néanmoins que la finalité consistant à contribuer à l'éducation morale et civique de ses élèves apparaît bien plus explicitement dans la manière dont Antonin mène cette séance. En effet, Antonin suspend à plusieurs reprises son positionnement d'animateur de la discussion, pour livrer à ses élèves des interprétations spécifiques du récit. Cela est peut-être lié au contexte singulier du tournage, qui rend les élèves plus timides, moins enclins à s'exprimer librement, incitant ce faisant Antonin à prendre plus la parole ; ou encore à une mobilisation plus importante des « clés de lecture » de l'ouvrage *Les Récits de création*. Ces deux facteurs semblent étroitement liés, puisqu'Antonin, comme nous l'avons déjà souligné, mobilise plus notablement ces ressources, pour cette séance. Soulignons que les « clés de lecture » associées à cette séquence incitent nettement les professeurs à aborder « la dimension morale des textes

⁶²⁶ Observations du 6 mars 2015, classe de CP-CE1 du professeur Antonin.

coraniques ». Au sein de ces recommandations, Antonin opère également un tri et une simplification des explications proposées, mais il semble s'appropriier plus aisément les « clés de lecture » proposées pour ce récit que pour ceux de la Genèse. Nous présentons ici quelques extraits de la discussion à visée philosophique qui vise explicitement à éduquer moralement les élèves.

1.1 : La figure de « l'ange » et les natures spécifiques et différentes d'Iblîs et d'Adam

« - Antonin : J'ai affiché les questions que vous avez posées mardi et mercredi. On y reviendra un peu plus tard. D'abord, je vais vous laisser parler librement. **N'oubliez pas qu'on ne se trompe pas dans ce genre de discussion, il n'y a pas vraiment d'erreur.**

- Mehdi : Pourquoi Adam était allongé et qu'il y avait plein d'anges autour ?

- Ambre : Dieu a dit aux anges de dire [nommer] tous les animaux du jardin du paradis. Les anges ont été étonnés, et ont dit à Dieu qu'ils ne savaient pas. Alors, Dieu a demandé à Adam d'apprendre aux anges tous les noms des animaux du paradis.

- Jessica: pourquoi Iblîs, s'il est né du feu, il n'a pas brûlé ?

- Antonin : Bonne question. On nous dit qu'il est né du feu. Alors à votre avis ?

- Hector : Parce qu'**Iblîs fait partie des anges et que les anges sont immortels.**

- Ambre : Sinon il n'a pas brûlé parce qu'il était peut-être dans une protection.

- Antonin : Oui. Après vous savez, c'est une histoire qui est racontée. Il faut aussi l'accepter comme on nous la présente. Alors, vous aviez posé une question : pourquoi Adam a-t-il été créé avec de l'eau, pourquoi Iblîs a-t-il été créé avec du feu ? Je pense que c'est intéressant de réfléchir à ces questions. Rappelez-vous qu'on avait dit que la posture d'Iblîs était différente des autres, qu'est-il en train de faire ?

- Ambre : **il ne veut pas se prosterner comme les autres anges.** »

1. 2 : Le thème de l'orgueil et le respect

« - Antonin : Oui, et pourquoi il refuse ?

- Mabinty : Parce qu'Adam n'est pas un dieu.

- Hector : Parce que Adam n'est pas immortel.

- Antonin : Et donc, **qu'est-ce qu'il ressent Iblîs**, quand Dieu lui demande de se prosterner ? Il peut être content, en colère, triste, contrarié, indifférent. Qu'est-ce qu'il ressent à votre avis ?

- Mamadou : De **la colère.**

- Jessica : Il ressent de **la haine** en lui.

- Antonin : Oui, sûrement. Pourquoi il ressent ça ? Et pourquoi il refuse de se prosterner devant Adam ? Qu'est-ce qu'il pense ?

- Hector : Il serait fâché, parce qu'on ne se prosterne pas devant lui.

- Antonin : Parce qu'il n'aurait pas été choisi. Et pourquoi il penserait que ce serait à lui d'être choisi ? Je pense qu'Hector a pointé quelque chose d'intéressant.

- Florien : Parce qu'il a plus de pouvoir qu'Adam.

- Ambre : Parce que lui est **immortel.**

- Sami : Parce qu'Adam est fait d'une **matière sale**.
- Antonin : Oui, Iblîs est fait de feu, donc il est immortel. Et il estime qu'il n'a pas à se prosterner devant quelqu'un qui est fait d'une matière sale, avec de la poussière, de l'argile. C'est pour ça qu'il est en colère, et qu'il est dans cette position là. Je vais vous relire le passage : “ Tous les anges, se soumettant à la sagesse de leur Seigneur, se prosternèrent, tous, sauf Iblîs, le Diable, qui par **orgueil** refusait, sous prétexte que l'homme était un mortel fait d'argile ”. On dit que c'est de l'orgueil. Il se croit meilleur [...], il se croit plus important qu'Adam, et on appelle ça de l'orgueil.
- Aïssa : C'est quoi l'orgueil ?
- Antonin : C'est justement cela, se croire meilleur que les autres, plus important, et comme il le fait, c'est **mépriser l'autre**. Il est dans une réaction où il n'a **pas de respect** pour Adam, il ne veut pas se prosterner devant lui, alors que, normalement, il aurait dû le faire. »

1.3 : Une autre interprétation de « la transgression de l'interdit »

- « - Hector : Pourquoi Adam et sa femme ils partent du jardin du paradis ?
- Fatou : Parce qu'ils ont mangé le fruit.
- Florian: Et après, Dieu il les a punis, et il leur a donné **une dernière chance**, mais hors du jardin du paradis.
- Antonin : Voilà, mais encore une fois, l'idée de punition n'est pas présentée comme cela dans le récit du Coran. Dans le récit de la Genèse, c'est dit textuellement, c'est une punition, mais ici c'est présenté, comme tu l'as bien dit Florian, comme **une nouvelle chance**. On leur donne une nouvelle chance de grandir, d'apprendre, pas dans le jardin du paradis mais sur terre. »

1.4 : Introduire les thèmes de « la vengeance », du « désir » et de « l'insatisfaction »

- « - Antonin : C'est Iblîs qui est allé dire à Adam et à sa femme de manger ce fruit, mais pourquoi il fait cela ?
- Mamadou: Pour les **piéger**.
- Antonin : Oui, et ça lui apporte quoi ?
- Zoé : Pour que Dieu les punisse.
- Antonin : Oui, mais qu'est-ce qui motive son geste, qu'est-ce qui l'a poussé à faire ça ?
- Florian : Pour que Dieu se rende compte qu'il ne fallait pas créer Adam et sa femme, puisqu'ils ne l'ont pas écouté.
- Antonin : Intéressant, il ferait ça pour **mettre en doute ce qu'avait dit Dieu**, qu'il fallait **faire confiance à Adam**. Donc il aurait fait ça pour montrer à Dieu qu'il s'est trompé. Donc il a fait ça parce qu'il est en colère, qu'il est orgueilleux, **jaloux** et qu'il veut **se venger**. Donc Adam et sa femme ont écouté ce qu'a dit Iblîs. Et pourquoi ils ont mangé ce fruit ? Ils auraient pu l'écouter [Dieu].
- Ambre : Pour être immortels. Mais ils se sont rendus compte qu'Iblîs les avait trompés.
- Antonin : Oui. Mais donc avant cela, ils voulaient être immortels, **ils voulaient quelque chose qu'ils n'avaient pas, ils désiraient quelque chose qu'ils ne pouvaient pas avoir**. Est-ce que ça vous arrive, parfois, d'avoir envie de quelque chose que vous n'avez pas le droit d'avoir, ou que vous ne pouvez pas avoir ?

Les élèves listent des choses qu'ils n'ont pas et qu'ils aimeraient avoir.

- Antonin : D'accord. Alors, qu'est-ce vous auriez pu faire et qui est interdit pour les avoir ? Et que finalement Adam et sa femme ont fait ?

- Aïssa : Voler.»

1.5 : Des textes mobilisés pour une éducation morale et civique

«- Antonin : Mais vous, vous savez qu'il y a **des interdits**, qu'il y a **des règles à respecter**, donc vous êtes dans une posture différente. Parce qu'Adam et sa femme ont quand même mangé le fruit, et, seulement après, ils se sont rendus compte que c'était une erreur. Les textes sur lesquels nous travaillons depuis quelques semaines, comme celui-là, sont **des textes qui servent aussi à expliquer ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire**, qui essaient de nous apprendre **comment il faut se comporter**, c'est pour ça que ce sont des textes importants. Là, à travers ce texte, on nous dit que le comportement d'Iblîs est comment ?

- Mamadou : Il est **mal**.

- Antonin : Oui, ce n'est pas un bon comportement d'être orgueilleux, de vouloir se venger. Ce sont des histoires qu'on se raconte depuis très longtemps, mais pourquoi elles ont été écrites ces histoires là ? C'est aussi **pour éduquer. Comme vos parents qui vous donnent des règles à suivre, l'école qui vous donne des règles à suivre, et bien ces textes-là, ils servaient déjà à ça**. À expliquer les façons d'être, les choses qu'il faut faire et les choses qu'il ne faut pas faire. »

1.6 : Aborder les thèmes de « l'omniscience » et de « l'omnipotence » de Dieu

« - Aïssa : Est-ce que Dieu sait que c'est Iblîs qui leur a dit de manger le fruit ?

- Antonin : À votre avis, est-ce que Dieu sait qu'Iblîs a piégé Adam et sa femme ?

- Mehdi : Oui, parce qu'**il voit tout**.

- Antonin : Oui, ça on nous l'explique, **qu'il sait tout et qu'il voit tout**. Justement, par rapport à cette relation entre Iblîs et Dieu, qu'est-ce qu'il se passe après ? C'est le passage que j'ai le moins raconté, mais qu'est-ce qu'il vont faire Dieu et Iblîs, après ?

- Florian : Dieu il va le faire fuir.

- Antonin : Non, pas dans cette histoire-là. Alors je vais vous relire ce passage-là, pour vous éclairer un peu : “ Cependant Iblîs demanda à Dieu un délai, jusqu'à la fin du monde et la résurrection de tous les êtres. Pendant cette période, il aurait **la liberté de tromper les hommes et de les induire en erreur** afin de prouver leur **méchanceté**. Car il était persuadé qu'à part un nombre très restreint de **personnes vraiment croyantes**, la majorité tomberait dans son piège. Dieu lui accorda ce délai, mais Il promit à ceux qui suivraient Iblîs **le châtement du feu de l'enfer**. “ Donc, il n'est pas en train de le chasser, là. Qu'est-ce qui se passe entre Dieu et Iblîs là ?

- Ambre : Iblîs propose à Dieu de lui prouver que les hommes le suivent pour montrer leur méchanceté. »

1.7 : Aborder les thèmes du « jugement final », de la responsabilité et de la liberté des êtres humains dans le choix de leurs actions

« - Antonin : Oui, il veut montrer qu'ils sont **méchants**, qu'ils font des choses mauvaises, et donc il demande à pouvoir continuer de les tenter. [...] Il y a un dernier passage, et vous en aviez parlé, à propos du pont qui est tranchant et petit. Je vais le relire parce que c'est vrai que c'est la chose dont on a le moins parlé : " Dieu promet aussi aux hommes une nouvelle création, celle de **leur résurrection** et la découverte de leur nouveau séjour après la fin de leur vie sur cette terre. C'est pour cette raison qu'après la mort, **les hommes seront jugés par Dieu. Chacun de leurs actes sera pesé sur une balance** et pris en compte, et aucun ne sera oublié. Car, dès la naissance, deux anges " écrivains " sont chargés de **surveiller chaque homme** et d'enregistrer la moindre de ses actions dans un livre qu'ils transmettront à Dieu. Celui-ci jugera les hommes équitablement, avec **une justice impeccable, car il est le meilleur des juges**. Après la pesée des actes, les hommes devront traverser un pont, plus fin qu'un cheveu et plus tranchant qu'un sabre, qui se trouve au-dessus du feu de l'enfer. Dieu convoquera également des témoins en faveur ou contre les hommes jugés ; parmi ces témoins il y aura **des prophètes et des diables**. Ceux qui réussiront **l'épreuve du jugement** iront pour toujours dans les jardins du paradis, où ils auront la meilleure des vies et un bonheur parfait, tandis que les condamnés descendront **en enfer où brûle un feu éternel**, qui leur infligera **des châtiments douloureux**." Donc, qu'est-ce qui va se passer après ce défi qui est lancé entre Dieu et Iblîs ?

- Aïssa : Il y aura deux anges, qui vont donner un livre à Dieu.

- Antonin : Oui, et qu'est-ce qui a été écrit dans ce livre ?

- Ambre : Tous **les actes des humains**.

- Antonin : **Les actes bons et les actes mauvais**. Et donc, qu'est-ce qui va se passer avec ce pont tranchant et petit ?

- Ambre : Dieu va faire le test, et ceux qui réussiront iront au jardin du paradis, et ceux qui le rateront iront en enfer.

- Antonin : Voilà, ils marcheront sur ce pont. Celui pour lequel les anges ont écrit qu'il a fait plein de bonnes choses, il le traversera et ira au paradis, et ceux pour lesquels ils auront écrit qu'ils ont fait des mauvaises choses, et bien ils ne pourront pas passer le pont. Voilà ce que nous dit cette histoire. Cette histoire-là a été écrite pour raconter aux humains, **à ceux qui écoutent, à ceux qui y croient**, qu'il faut faire **de bonnes actions**, parce que si on fait quelque chose de mauvais on ne pourra pas passer ce pont, alors que si on fait quelque chose de bon on pourra le passer. **C'est aussi pour ça que ce texte a été écrit, pour dire, à ceux qui y croient, comment se comporter**.

- Mehdi : Pourquoi ceux qui font des choses mal vont en enfer et ceux qui font des choses bien vont au paradis ?

- Antonin : Alors pourquoi ? C'est une bonne question que nous pose Mehdi. [...] Je pense que ce récit-là a été écrit, **pour montrer que quand on fait quelque chose, il faut penser aux conséquences** que ça peut avoir, et qu'on ne peut pas se permettre de faire n'importe quoi. C'est un texte aussi qui nous montre qu'il faut faire attention à tout ce qu'on fait. [...] **C'est pour expliquer qu'il ne faut pas faire de mal**. On va terminer là-dessus, on va préparer le travail d'écriture maintenant. Vous allez tous devoir écrire un tweet " récit du Coran " et pour le préparer on va écrire la liste des mots importants, les mots dont vous allez pouvoir vous servir pour écrire votre message. Il y a des mots qui sont très importants dans ce texte. »

1.8 : Distinguer la croyance et le savoir, sans les opposer

- « - Hector : Où on le trouve ce livre ?
 - Antonin : Le livre du Coran ?
 - Hector : Non, pas ce livre-là, le livre des anges.
 - Antonin : Le livre des deux anges écrivains. À votre avis, où est-ce qu'on peut le trouver ce livre là ?
 - Mathis : À la bibliothèque
 - Jessica: Quand on est mort.
 - Anatole: À la librairie.
 - Mehdi : On le trouve dans le ciel.
 - Manon: Dans des bibliothèques.
 - Antonin : En tout cas, ce livre-là, moi je ne l'ai jamais vu. Et, je ne connais personne qui en a vu, parce que c'est une histoire qu'on raconte. **On ne peut pas dire si c'est vrai ou si ce n'est pas vrai.** Donc, je ne peux pas vous répondre, je ne sais pas si ces livres des anges existent. Mais je sais, ça c'est sûr, qu'on ne peut pas les trouver à la bibliothèque. »

Si certains thèmes et mots à connotation morale sont communs à ce récit et aux récits de la Genèse, comme la confiance, la responsabilité, et le thème de la transgression de l'interdit, les occurrences de mots et d'expressions relatifs à des notions et les valeurs morales sont beaucoup plus nombreuses dans ce récit. Elles permettent d'éclairer le passage explicite, opéré par Antonin, de la discussion à visée philosophique à une éducation morale et civique, ainsi que les orientations données dans « les clés de lecture » dans ce sens. Au sein de **la finalité globale** qui est d'utiliser la discussion à visée philosophique pour éduquer moralement les élèves, Antonin poursuit **des objectifs spécifiques** : travailler sur les thèmes de l'orgueil, du respect, de la responsabilité et de la liberté des êtres humains dans le choix de leurs actions, et sensibiliser ses élèves à la distinction entre la croyance et le savoir, sans les opposer. Pour ce faire, **il décline ces objectifs en isolant certains contenus et thèmes spécifiques du récit** : les natures singulières et différentes d'Iblîs et d'Adam, les thèmes de la vengeance, du désir et de l'insatisfaction, ainsi les thèmes de l'omniscience, de l'omnipotence et du « jugement final » de Dieu.

Relevons ici que tandis que ce récit présente une autre herméneutique du thème de « la transgression de l'interdit » que dans les récits de la Genèse, en introduisant l'idée d'une repentance d'Adam et de sa femme, et d'une nouvelle chance accordée à ces derniers par Dieu, l'orientation générale donnée à cette discussion philosophique est sensiblement plus moralisante que « l'Atelier philo » sur les récits de la Genèse que nous avons observé. Nous pouvons expliquer cette orientation donnée par Antonin à la discussion, par la mobilisation

des « clés de lecture » de l'ouvrage, qui insistent sur « la dimension morale des textes coraniques » :

« C'est dans cette optique que le Coran se définit comme une direction ou encore un avertissement permettant aux hommes de se diriger sur la “ voie droite ” [...], celle qui les conduit, ou plutôt reconduit auprès de Dieu. Le Coran appelle les prophètes “ avertisseurs ”, car ils informent les hommes de ce qui les attend à la fin de leur vie, de ce qu'ils doivent accomplir ou éviter. Ainsi la vie terrestre est une épreuve pour les hommes. [...] Tout ce qui se passe entre le moment de sa naissance ou de l'apparition d'un homme et le jour de la Résurrection conditionne son destin. Le but de la création consiste donc à permettre à l'homme d'accomplir des actes bons qui pèseront en sa faveur le jour du Jugement final. Il est nécessaire d'insister sur cette dimension morale de l'enseignement coranique, qui obéit à une logique différente de celle d'un récit proprement dit. Les récits n'ont pour ainsi dire qu'une importance secondaire. »⁶²⁷

Il faut relever que, parmi les « clés de lecture » proposées, l'extrait cité à l'instant est issu de la première orientation donnée par les auteurs de l'ouvrage. Antonin bricole autrement l'enseignement des faits religieux dans cette séance, par rapport à la séquence précédente et aux deux séances (de lecture et d'analyse d'œuvres d'art) sur le récit du Coran. En effet, il suspend plus souvent son positionnement de facilitateur qui garantissait plus sûrement non seulement le respect de son obligation de neutralité, mais également la poursuite de la finalité pédagogique qui apparaissait jusque-là essentielle dans sa pratique : la libre expression des élèves pour qu'ils construisent, de façon autonome vis-à-vis du professeur, une interprétation collective qui se fonde sur l'intersubjectivité des élèves. Nous avons déjà souligné que la présence d'une équipe de tournage, et le fait qu'Antonin réponde ici à une commande institutionnelle, perturbent le déroulement habituel du dispositif pédagogique, et l'incite notamment à s'appuyer plus sur les ressources pédagogiques de l'ouvrage. Comme nous l'avons déjà évoqué, il opère néanmoins à nouveau un tri au sein de ces « clés de lecture ». Il semble que cela soit lié – comme c'était le cas pour la première séquence que nous avons observée – à la complexité des autres orientations pédagogiques proposées eu égard à l'âge de ses élèves, et au temps dont Antonin dispose – pour la préparation d'une séance et sa réalisation. Par exemple, Antonin mobilise en partie une autre des « clés de lecture » proposées dans l'ouvrage, celle intitulée « La faiblesse de l'homme ». On observe bien dans la discussion qu'Antonin cherche à orienter les réflexions et les échanges entre les élèves autour de la figure de l'ange, et notamment des natures différentes d'Iblîs et d'Adam. Lorsqu'on lit un extrait des « clés de lecture », on entrevoit simultanément la mobilisation de

⁶²⁷ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création*, op. cit., p. 67.

ces recommandations et les simplifications opérées par Antonin pour rendre cet objectif et ce contenu accessible à ses élèves :

« Le Coran insiste à de nombreuses reprises sur la faiblesse de l'homme et sur son ingratitude [...]. Les commentateurs et théologiens ont confirmé que l'homme est créé faible et que sa faiblesse est d'autant plus importante que les motifs qui l'incitent à suivre la voie de la passion et de la volupté sont nombreux et variés. Mais cette faiblesse fait surgir en même temps la question de la liberté et de la responsabilité de l'homme. Selon cette lecture " littérale ", les anges ne font qu'obéir à la volonté divine, tandis que l'homme peut choisir ; il est la seule créature à pouvoir comprendre le sens de l'existence et à en assumer la responsabilité. »⁶²⁸

En somme, dans cette séquence, Antonin utilise davantage que pour la séquence précédente les ressources proposées par l'ouvrage. Sur les quatre « clés de lecture », il en mobilise trois – en opérant un tri au sein des informations qu'elles apportent et une simplification des idées et de leurs formulations. La seule entrée qu'il ne mobilise pas est celle intitulée « La création est-elle temporelle ou éternelle ? » Il est probable que cela tienne à la complexité épistémologique et heuristique de celle-ci. Les informations données ici, révèlent une ambition en décalage avec les capacités d'abstraction des élèves de cycles 2 et 3 :

« Cette question est la source d'importantes polémiques entre les théologiens et les philosophes musulmans. Si pratiquement tous les penseurs de toutes les tendances s'accordent à dire que le but ultime de la création est le retour à Dieu, l'interprétation qu'ils en donnent diffère selon leur affinité avec tel ou tel courant de pensée. Pour certains théologiens, la création n'est pas un processus naturel et nécessaire d'émanation résultant de l'essence de Dieu. Elle exprime au contraire la volonté de Dieu à révéler sa toute-puissance et son unicité... »⁶²⁹

Insistons sur un autre bricolage opéré par Antonin au cours de cette séance : le recours à l'empathie, et à l'identification des élèves à certaines figures du récit, notamment à celle d'Iblîs. Lorsqu'il formule explicitement la question « à votre avis, que ressent Iblîs ? », il incite les élèves à s'identifier à cette figure et à se demander ce qu'il peut ressentir. Il souhaite inscrire leur travail interprétatif dans le champ des émotions. Cette méthode pédagogique vise néanmoins une finalité que nous avons déjà identifiée dans les séances précédentes : faire en sorte que par l'analogie, les élèves déchiffrent les questionnements présents dans ce récit, et les transposent dans le champ de leurs expériences et de leurs vécus personnels et quotidiens.

⁶²⁸ Dominique Borne (dir.), *Les Récits de création*, op. cit., p. 69.

⁶²⁹ *Ibid*, p. 69.

Il donne ainsi une portée plus intime et concrète, pour ses élèves, à cette éducation morale dont la discussion philosophique est un médiateur pédagogique.

Il faut maintenant s'interroger sur les causes politiques et sociales qui permettent d'expliquer que le passage explicite de la discussion à visée philosophique à une éducation morale et civique soit opéré par Antonin, précisément lors de la séquence consacrée au récit de création dans le Coran. Nous n'avons pas connaissance de consignes didactiques spécifiques qui auraient été données à Antonin par la Dgesco ou Canopé, concernant le déroulé de cette séquence. Le contexte général des multiples discussions et polémiques autour de la place de l'islam en France, ainsi que le contexte spécifique des attentats de janvier 2015, éclairent en partie ce choix, inconscient d'Antonin. Souvenons-nous, nonobstant, que lors de l'entretien approfondi, il avait exprimé une curiosité spécifique quant aux réactions de ses élèves, lorsqu'ils aborderait des religions encore pratiquées aujourd'hui : « Pour l'instant, je suis seulement sur ces mythes, qui sont des religions mortes finalement. Je suis la progression thématique du livre et après il y a la Bible, le Coran, des textes sur l'hindouisme et un texte sur les dogons, donc une religion africaine. Nous ne travaillons pas encore sur des récits que l'on trouve dans les cultes qui sont sûrement pratiqués par certains élèves de la classe, et je suis curieux de voir comment ils vont réagir une fois que nous travaillerons ces textes-là. »

Néanmoins, le fait que la Dgesco ait décidé de filmer une seule séquence, et précisément celle portant sur le « Récit de création dans le Coran » est un choix signifiant, qu'il faut interroger, même si nous disposons de peu d'éléments tangibles – c'est-à-dire qui nous auraient été explicitement exposés –, pour l'éclairer. Nous pouvons tenter de répondre au moins pour partie, à cette question en analysant la séquence menée telle qu'elle est présentée dans le module sur « l'enseignement laïque des faits religieux » de la plateforme M@gistère. Il s'agira, notamment, de mettre en évidence les écarts et les proximités entre nos observations de la séquence et sa formalisation au sein de ce parcours de formation en ligne.

d. Écarts et proximités entre nos observations de la séquence et sa formalisation au sein du parcours « enseignement laïque des faits religieux » de la plateforme M@gistère⁶³⁰

Il ne s'agit pas ici de présenter l'intégralité du parcours de formation sur « l'enseignement laïque des faits religieux » mais de décrire et d'analyser la place qui est accordée à la séquence sur le « Récit de création dans le Coran » mise en œuvre par Antonin. Pour cela, il faut revenir brièvement sur la structure du parcours. Il est composé de six étapes successives :

1. « Les enjeux de l'enseignement laïque des faits religieux » ; 2. « L'actualisation des connaissances » : ici sont présentées des fiches synthétiques proposées par l'Institut Européen en Sciences des Religions, ayant vocation à présenter les connaissances nécessaires afin de pouvoir mettre en œuvre l'enseignement laïque des faits religieux. Ces fiches portent sur les sept thèmes suivants : le polythéisme antique ; le judaïsme ; le christianisme ; l'islam ; le bouddhisme ; athéisme/agnosticisme ; la laïcité. 3. « Enjeux pratiques et difficultés concrètes » ; 4. « Analyse de séances » : ici sont présentées quatre séances sur l'enseignement laïque des faits religieux, à titre d'exemple et d'objet d'analyse. Les quatre séances proposées sont : « Récits d'origine au cycle 2 », « Éducation civique au cycle 3 », « Déchristianisation au XIX^e au cycle 4 » et « Place des femmes et rapport au religieux au cycle 4 » ; 5. « Mise en œuvre / Retour réflexif » ; 6. Conclusion.

Rappelons que les professeurs qui réalisent ce parcours de formation en ligne sont accompagnés par des formateurs à distance, qui guident les stagiaires dans la prise en main du parcours et dans l'avancement des différentes étapes. Le parcours est conçu pour permettre, simultanément, à des formateurs de l'Éducation nationale de mettre en place de la formation à distance, et pour que des enseignants du premier degré et du collège s'auto-forment en réalisant les différentes étapes de ce parcours. Ces derniers peuvent bénéficier d'un accompagnement à distance : les formateurs suivent l'avancement du parcours pour chaque stagiaire grâce à un carnet de bord, et des espaces de discussions sont prévus pour permettre l'échange à distance entre, d'une part, les participants et les formateurs, d'autre part, les participants entre eux. Enfin un espace collaboratif est réservé à « l'amélioration du parcours » mais il « est dédié à la coordination de l'offre nationale et interacadémique

⁶³⁰ Direction générale de l'enseignement scolaire, « enseignement laïque des faits religieux », in *Plateforme de formation M@gistère*, URL : <https://magistere.education.fr>, [page consultée le 18 décembre 2017].

M@gistère. Tous les acteurs de la e-formation vont s'y retrouver pour partager et s'informer sur les nouveautés et l'avancement de l'offre. » Nous n'avons pas accès à cet espace.

La séquence mise en œuvre par Antonin figure dans la quatrième étape de ce parcours, consacrée à l'analyse de séances. Elle constitue la première séance proposée, et la seule pour le cycle 2. Les enseignants sont invités à décrire et à analyser la séance en 1h15, puis à apporter une contribution sur le forum⁶³¹.

La séquence mise en œuvre par Antonin est intitulée dans le parcours M@gistère : « Récits d'origine au cycle 2 ». Lorsqu'on entre dans cette séance, après la consigne mentionnée précédemment, apparaissent successivement trois contenus principaux : la vidéo - qui est un montage des trois séances que nous avons observées - qui dure une quinzaine de minutes ; une activité qui consiste en une « Analyse de la situation "récits d'origine" », puis d'une « Note aux formateurs » qui est composée de quatre éléments. Deux entretiens filmés, l'un avec Philippe Gaudin, qui est philosophe et directeur adjoint de l'Institut européen en sciences des religions, le deuxième avec le directeur de l'école élémentaire où enseigne Antonin ; puis deux fichiers audios qui sont des entretiens réalisés avec Benoît Falaize, présenté sur le site comme « agrégé et docteur en histoire », sa récente fonction de chargé d'études « Laïcité et valeurs de la République » à la Direction générale de l'enseignement scolaire n'étant peut-être pas encore officialisée à l'époque de la première mise en ligne. Il est précisé sur la plateforme que « ces vidéos et fichiers audios peuvent être rendus visibles aux stagiaires à l'aide des blocs ci-dessous (en choisissant l'option Montrer le bloc). » L'accès à ces ressources multimédias n'est donc pas automatique et par là même systématique.

Nous reviendrons en détail sur l'analyse de ces différents entretiens qui accompagnent la séquence filmée dans la classe d'Antonin, mais il faut dans un premier temps analyser les conditions de production de cette vidéo, qui est le fruit du tournage puis du montage de la vidéo par Canopé.

⁶³¹ « Nous vous invitons à regarder la séance suivante en portant notamment votre observation sur : les gestes professionnels mis en œuvre, la façon dont est organisé le débat, la façon dont l'enseignant soulève les points intéressants et balaye ce qui ne l'est pas. Dans un second temps, nous vous invitons à analyser cette situation professionnelle dans un premier temps de façon individuelle, puis en vous confrontant aux contributions de vos pairs. Votre contribution est attendue dans le forum en bas de page. » Signalons qu'à ce jour - le 19 décembre 2017 - plus de deux ans après la mise en ligne du parcours, « il n'y a pas encore de question dans ce forum » pour cette séance.

Les conditions de production de la vidéo « Récits d'origine au cycle 2 »

Rappelons que chaque séance durait une heure en moyenne et que la vidéo dure quant à elle quinze minutes. Elle est le fruit d'une sélection opérée par Canopé, au sein des trois séances qui ont été filmées. Canopé procède en trois temps : le tournage des trois séances, avec l'enseignant et la classe uniquement, puis le « dérushage », c'est-à-dire une première version de chaque séance « toilettée », qui est ensuite envoyée à chacune des personnes concernées pour produire une expertise de ces trois séances. Enfin une rencontre est organisée, pour réaliser une captation et/ou enregistrer les analyses des trois experts – Philippe Gaudin, le directeur de l'école et Benoît Falaize – sur la pratique pédagogique d'Antonin. Signalons que nous ne savons pas si les experts mobilisés sont intervenus au cours de la deuxième étape essentielle, que constitue le « dérushage » et l'élaboration d'une version « toilettée ». D'après la procédure décrite par Canopé, il est probable que les experts ne soient pas intervenus lors de cette étape. Dans ce cas, ils auraient analysé la pratique d'Antonin uniquement à partir de la vidéo telle qu'elle apparaît sur la plateforme M@gistère et lors d'une rencontre qui était prévue avec ce dernier.

L'introduction de la vidéo

Les deux premières minutes de la vidéo sont consacrées à l'introduction de la séance par Antonin, qui interroge ses élèves sur les titres de tous les récits de création qu'ils ont étudiés auparavant. La Dgesc a décidé de filmer une seule séquence parmi les trois qu'il a déjà mis en œuvre, mais on perçoit bien là le souci d'inscrire cette séquence dans la pratique globale d'Antonin. Ensuite, on voit Antonin introduire le récit de création issu du Coran en particulier, et préciser notamment le fait que le récit qu'il s'apprête à leur lire est une recomposition effectuée par un auteur, qui est allé sélectionner dans le Coran les passages qui ont trait à la création du monde et des hommes par Dieu. Le montage rend donc compte du souci de contextualisation historique du récit de la part d'Antonin.

Un extrait court de la première lecture et un extrait long des remarques des élèves

On voit Antonin signaler qu'il va réaliser deux lectures consécutives du récit. Le premier passage qui est gardé au montage est celui où Antonin lit les deux premières phrases du récit, et dure un peu plus de deux minutes (tandis que la lecture au cours d'une séance dure en

moyenne vingt minutes)⁶³² : « *Allah*, Dieu, connaît toute chose. Il a sous sa domination le monde entier et tout ce qui s’y trouve. Sa sagesse et sa puissance sont illimitées. »

La première coupe apparaît ici, puisqu’immédiatement après la lecture de ce passage, nous voyons Antonin demander à ses élèves ce qu’ils ont compris à propos de ce récit. Le montage vise à mettre en évidence les remarques des élèves au sujet du récit. Cette partie dure trois minutes, et sept remarques d’élèves ont été sélectionnées (tandis qu’une séance dure une heure) :

1. Un premier élève explique avoir compris « que ceux qui auront réussi l’épreuve iront au jardin du paradis et ceux qui l’ont ratée descendront en enfer. »

2. Une autre élève dit avoir « compris que Dieu décore le ciel avec des étoiles. »

3. On voit une troisième élève expliquer « Qu’Adam et sa femme sont dans le jardin du paradis et qu’ils se sont laissés faire par Iblîs. » On voit ensuite Antonin demander à ses élèves si ce récit leur fait penser à des éléments qu’ils auraient déjà vus dans les autres récits étudiés.

4. Un élève fait alors référence « au deuxième récit, où il y avait Dieu qu’on appelait Yahvé Dieu qui crée beaucoup de choses [comme] ce dieu-là », ce qui permet à Antonin de souligner qu’il s’agissait d’un récit issu de la Genèse, et d’inciter l’élève à préciser son propos « parce que dans la Genèse il crée le monde en six jours ». Précisons que, si dans le passage qu’a lu Antonin et qui a été gardé au montage, ce point commun n’apparaît pas, il apparaît en revanche un peu plus loin dans le récit : « Dieu créa les sept cieux et la terre en six jours... »⁶³³

⁶³² Signalons que lors de nos observations le 4 mars 2015, la première lecture intégrale du récit dure onze minutes, tandis que la deuxième lecture, est découpée par Antonin en trois temps – de cinq, trois puis quatre minutes. Au total, ces deux lectures représentent vingt-trois minutes.

⁶³³ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, op. cit., p. 63.

5. Un élève souligne « que l'enfer ça [lui] a fait penser au Tartare »⁶³⁴ et ajoute pour répondre à Antonin que « c'est dans la Théogonie »

6. Une élève insiste sur le fait que dans les récits de la Genèse comme dans le Coran, on retrouve « le prénom Adam ». Antonin avait prévu de lire à nouveau le récit après cette remarque mais on le voit, finalement, inciter ses élèves à identifier les différences entre ce récit et ceux étudiés auparavant. Ce souci pédagogique est commun à toutes les séquences qu'il met en œuvre. Le fait que le montage mette en évidence ce trait caractéristique de la pratique pédagogique d'Antonin atteste du souci de Canopé de rendre compte des orientations didactiques saillantes de la pratique globale de ce professeur sur l'enseignement des faits religieux.

7. Une élève répond alors que dans les récits étudiés jusque-là « il n'y avait pas de diable ».

L'analyse d'œuvres d'art

La deuxième coupe a été opérée pour passer à la deuxième séance filmée par Canopé, portant sur l'analyse d'une seule des deux œuvres d'art étudiées avec les élèves. Il s'agit de la première œuvre proposée dans l'ouvrage : *Les anges se prosternent devant Adam*⁶³⁵. Cette partie dure environ quatre minutes (tandis qu'une séance dure une heure). On voit Antonin donner la consigne (en moins d'une minute) aux élèves, qui sont invités à expliquer ce qu'ils voient sur l'image et ensuite à établir des liens avec le récit lu la veille. Parmi toutes les remarques d'élèves, neuf d'entre elles ont été sélectionnées au montage :

1. La première concerne la présence d'un personnage par terre, au centre de l'image (il s'agit d'Adam).

⁶³⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

⁶³⁵ La première (à gauche) : *Les anges se prosternent devant Adam*, Husayn Gazurgâhî, *Majâlis al-'Ashshâq*, Chiraz, Iran, vers 1575 Paris, Bibliothèque nationale de France, Manuscrits orientaux, Suppl persan 776, folio 11 verso.

2. La deuxième, d'une autre élève, est : « Je vois des anges qui se prosternent »⁶³⁶. Antonin l'incitant à justifier son propos, elle ajoute : « Je pense que ce sont des anges parce qu'ils ont des ailes. » Soulignons qu'il est pertinent que cette remarque ait été gardée au montage, car comme nous l'avons vu dans l'analyse approfondie des séances, la figure de l'ange tient une place récurrente dans les récits, et elle est systématiquement mise en évidence par les élèves.

3. Une élève note la présence d'Iblîs sur l'illustration, et nous voyons Antonin montrer sur l'image où se situe le personnage en question, tout en indiquant à ses élèves comment exprimer avec des mots la situation de la figure : « en haut, à droite » et en demandant à cette élève en particulier de rappeler à la classe qui est Iblîs : « le Diable ».

4. Une élève précise que « dans l'histoire, on dit qu'Iblîs ne voulait pas faire de révérence à Adam » et Antonin insiste sur la posture dans laquelle se tient Iblîs, en demandant aux élèves de décrire avec leurs mots les positions des autres personnages : « les anges qui sont à genoux » et « qui baissent la tête », tandis qu'« Iblîs est debout ». Ce passage vidéo est encore une fois centré sur le travail interprétatif des élèves et sur l'orientation primordiale donnée par Antonin à celui-ci : mettre en évidence les différences d'attitudes entre les personnages au sein de l'illustration, et identifier les personnages dans l'image, en lien avec le récit.

5. et 6. Deux remarques d'élèves qui reprennent les précédentes en les précisant un peu.

7. Une élève remarque la présence d'écritures et Antonin interroge la classe sur la spécificité de celle-ci.

8. Un élève souligne qu'il ne s'agit pas « des mêmes écritures que chez nous » et Antonin lui fait préciser « que le français ».

9. Une élève affirme que « l'écriture est en arabe ». On voit alors Antonin insister sur le lien historique entre le récit du Coran et la langue arabe. Soulignons que nous avons également, dans notre analyse approfondie de la deuxième séance consacrée au récit du Coran, choisi d'extraire et de mettre en évidence cette remarque d'Antonin. Ce faisant, la Dgesco et Canopé mettent en évidence un des objectifs d'Antonin, qui est de donner à ses élèves, à travers

⁶³⁶ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

l'enseignement des faits religieux, des clés de compréhension du passé mais également du présent.

La discussion à visée philosophique

La troisième coupe a été opérée pour passer à la dernière séance filmée par Canopé : la discussion à visée philosophique. Cette partie dure environ sept minutes (tandis qu'une séance dure une heure). On voit les élèves et Antonin, assis par terre, en cercle. Ce dernier montre aux élèves les deux œuvres d'art qu'ils avaient étudiées lors de la séance précédente, et donne la consigne (en moins d'une minute) du tour de parole libre, en insistant sur le fait « qu'on dit tout ce qu'on pense. » Parmi toutes les remarques et questions d'élèves, neuf d'entre elles ont été sélectionnées au montage :

1. Une élève demande : « Pourquoi le serpent a suivi la dame et le monsieur ? » Antonin demande aux autres élèves s'ils peuvent préciser le propos de leur camarade.

2. Un élève propose alors « Adam et Ève » et l'on voit Antonin préciser qu'il s'agit d'Adam et de sa femme. Le montage met en évidence, comme nous l'avions fait dans notre analyse approfondie, le souhait d'Antonin que ses élèves identifient précisément les personnages et les deux différences majeures entre ce récit et les récits de la Genèse que constituent la non mention du prénom de la femme mais la précision de son statut d'épouse ainsi que l'absence du serpent dans le récit du Coran. Il demande alors à la classe qui est le personnage qui cherche à piéger Adam et sa femme, et ce qui arrive au serpent dans la Genèse.

3. Une élève se souvient « qu'il est puni », et Antonin précise alors qu'il est chassé du jardin du paradis ». On voit alors Antonin préciser : « Je pense que l'artiste a voulu représenter la même chose, mais encore une fois dans le récit du Coran, on n'a pas cet épisode-là, je ne vous l'ai pas lu et pas raconté. C'est ici, une illustration qui montre que, entre le récit de la Genèse et le récit du Coran, il y a des choses qui se ressemblent, que [l'artiste] a voulu mélanger ». Le choix de garder cette scène dans la vidéo finale témoigne, encore une fois du souci de ses concepteurs d'insister sur deux finalités poursuivies par Antonin : développer la mémorisation des élèves pour chaque récit, et développer leurs capacités de comparaison entre les récits, centrées notamment sur l'identification des principales différences. Cette scène atteste également du degré supplémentaire dans le travail interprétatif des élèves lors de la discussion

à visée philosophique. Enfin, c'est la première fois où dans cette vidéo, on entend Antonin s'exprimer à la première personne, attestant du fait qu'il est lui aussi engagé dans un travail interprétatif, où en l'occurrence il n'est pas le détenteur d'un savoir, mais exprime son opinion personnelle sur les intentions supposées de l'artiste.

4. Un peu plus de deux minutes après le début de la discussion, on identifie la quatrième coupe réalisée par Canopé. La quatrième question d'élève sélectionnée est : « Pourquoi Adam était allongé et qu'il y avait plein d'anges autour de lui ? » Antonin interroge la classe : « Qu'est-ce qu'il s'est passé à ce moment-là ? Qu'est-ce que font les anges ? »

5. Un autre élève répond à la question de son camarade « Dieu avait dit aux anges de se prosterner ». Cette scène met en évidence, une deuxième fois, le positionnement de maître et d'animateur de la discussion entre les élèves adopté par Antonin. Elle témoigne aussi du fait que les capacités de mémorisation des jeunes élèves (de 6-7 ans) sont encore réduites, et qu'un des objectifs primordiaux d'Antonin est bien de travailler le développement de ces capacités. La vidéo montre une remarque d'Antonin qui atteste une fois encore de son positionnement de facilitateur, qui n'est pas ici détenteur uniquement de connaissances, mais qui est au contraire engagé, comme ses élèves, dans un travail interprétatif, nécessairement subjectif : « Alors, pourquoi il est allongé, moi je ne peux pas te dire, je ne sais pas pourquoi l'artiste a voulu le représenter allongé par terre. »

Une cinquième coupe est opérée, par Canopé, dans la discussion à visée philosophique, pour montrer Antonin questionnant ses élèves : « Pourquoi, pour chaque être humain, il y a deux anges qui sont en train d'écrire, tout le temps, tout ce qui est fait [par les humains] ? À quoi ça sert de faire ça ? » Cette coupe constitue le moment dans la vidéo finale où apparaît la finalité morale et civique associée par Antonin à cette séance. Nous avons vu que dans cette séance en particulier, Antonin incitait, à de nombreuses reprises, ses élèves à interroger les significations morales de ce récit. Dans l'intégralité de la séance observée, deux moments assez longs de la discussion illustraient la démarche d'éducation morale et civique, dans laquelle Antonin, inscrit cet « Atelier philo ».

Canopé a opéré un tri, et a sélectionné un seul de ces deux moments. Il semble que le passage choisi par Canopé est celui où Antonin se positionne le plus comme maître, facilitateur de la discussion. En effet, dans l'autre passage, que nous avons étudié précédemment,

Antonin se positionne de façon plus magistrale, il partage avec ses élèves ses interprétations personnelles et morales du récit. Le deuxième passage, celui gardé au montage par Canopé, est un moment où Antonin incite ses élèves à interpréter, d'un point de vue moral, le récit. C'est probablement pour inciter les professeurs qui s'inspireraient de cette séance à donner, tant que faire se peut, un temps de réflexion et de parole aux élèves, que Canopé a sélectionné ce passage-là. Soulignons néanmoins que les interprétations morales des élèves sont empreintes des orientations morales qu'Antonin avait, justement, données précédemment au récit. Or, si nous pouvons l'affirmer, puisque nous avons observé et analysé l'intégralité de cette séquence et l'avons comparée à d'autres, il est à remarquer qu'un enseignant qui suivrait cette formation, ou même un formateur qui la mettrait en place, ne pourraient, quant à eux, ni savoir ni déduire cette information de la vidéo finale. Ajoutons cependant que ce choix de Canopé est aussi lié au besoin de réaliser une vidéo courte, et ce faisant explique le fait d'écarter les répétitions dans la discussion. Le passage sélectionné est celui qui se déroule en fin de séance. C'est aussi un moyen, pour Canopé, de rendre compte des temps forts de la discussion, de mettre en évidence, en quelque sorte, « la morale de l'histoire », à double titre : d'une part, en mettant en évidence les enseignements moraux que l'on peut tirer de ce récit et, d'autre part, de faire apparaître ce passage à la fin de la séance.

6. Un élève répond : « s'il [un humain] passe le pont, ça veut dire qu'il a fait des bonnes choses, s'il ne passe pas le pont, qu'il n'a pas fait des bonnes choses » et Antonin l'incite à préciser encore son propos en demandant : « À quoi ça sert d'avoir écrit cette histoire-là ? » Les élèves ne réagissant pas, Antonin, reprenant une position magistrale, affirme : « Cette histoire-là a été écrite pour raconter aux humains, à ceux qui écoutent, à ceux qui y croient, qu'il faut faire des bonnes actions, parce que si on fait quelque chose de mauvais, on ne pourra pas passer ce pont, alors que si on fait quelque chose de bon on pourra passer ce pont. C'est aussi pour ça que ce texte a été écrit. » Un élément signifiant doit être relevé : le choix de Canopé de ne pas garder la dernière phrase de cette intervention d'Antonin : « pour dire, à ceux qui y croient, comment se comporter. »⁶³⁷

On peut supposer qu'il s'agissait là de gommer le caractère prescriptif de cette affirmation, qui pourrait légitimement faire l'objet de critiques, quant à l'impertinence pédagogique et déontologique de cette remarque. En effet, il aurait été dommageable, pour le parcours mais

⁶³⁷ Observations du 6 mars 2015, classe de CP-CE1 du professeur Antonin.

également pour Antonin, de faire figurer cette remarque dans un outil institutionnel de formation. Cet écart entre nos observations de la pratique d'Antonin et le résultat final de la vidéo atteste du fait que les concepteurs de ce parcours bricolent également. On pourrait même déceler ici une forme de réparation bienveillante de ces derniers à l'égard d'Antonin. Pour autant, le choix de couper cette phrase malencontreuse ne trahit pas la démarche pédagogique d'Antonin. Au contraire, il permet aux personnes de ne pas se faire une idée faussée de son approche, qui relève bien de l'enseignement laïque des faits religieux. En effet, sortie de son contexte, cette phrase malhabile pourrait être mésinterprétée, tandis que, lorsqu'elle est replacée dans la pratique globale d'Antonin, si on en perçoit la dimension problématique, on comprend également qu'il s'agit d'une simple maladresse.

7. Canopé a fait le choix de couper cette dernière phrase d'Antonin, mais la vidéo continue ensuite suivant le déroulé de la discussion. Un élève demande : « Où on le trouve ce livre [...] des anges ? »⁶³⁸ Antonin, reprenant sa position de maïeuticien, demande aux autres élèves leur avis : « À la bibliothèque »; « Quand on est mort »; « À la librairie »; « On le trouve dans le ciel »; « Dans des bibliothèques ». Il donne ensuite son point de vue : « En tout cas, ce livre-là, moi je ne l'ai jamais vu. Et, je ne connais personne qui en a vu, parce que c'est une histoire qu'on raconte. On ne peut pas dire si c'est vrai ou si ce n'est pas vrai. Donc, je ne peux pas vous répondre, je ne sais pas si ces livres des anges existent. Mais je sais, ça c'est sûr, qu'on ne peut pas le trouver à la bibliothèque. En tout cas, ce livre, on nous explique qu'il serait transmis à Dieu, c'est ce qu'on nous dit dans cette histoire. » Le choix de garder cet échange, au-delà de son caractère amusant, est lié – comme nous l'avions déjà analysé précédemment – à la pertinence de la remarque d'Antonin quant à l'une des finalités de l'enseignement des faits religieux : apprendre aux élèves à distinguer savoirs et croyances, sans les opposer. Cet échange en constitue une déclinaison concrète, qui pourrait inspirer d'autres professeurs des écoles.

8. La dernière question posée par un élève est : « Pourquoi les gens qui font des choses mal, vont en enfer, et ceux qui font des choses bien vont au paradis ? ». Antonin, après avoir relu un passage du texte, sollicite les interprétations des autres élèves : « Alors pourquoi ? C'est une bonne question [...], dans l'histoire on nous dit que ceux qui font des choses bien iront dans le jardin du paradis, et que ceux qui seront condamnés, ceux qui auront fait des

⁶³⁸ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

mauvaises choses, “ brûleront d’un feu éternel qui leur infligera des châtements douloureux“ C’est une sacrée punition. Pourquoi il nous raconte ça, ce livre ? » S’il peut sembler étonnant que Canopé ait choisi de garder ce passage, qui fait écho à des réflexions déjà mobilisées par les élèves et Antonin, il semble que cela peut s’expliquer par le fait qu’il est une synthèse emblématique des principales finalités et orientations données par Antonin à cette séance. En effet, il illustre une fois encore les capacités de mémorisation des élèves en cours de développement, le souci d’Antonin que ses élèves aient en mémoire la trame narrative globale du récit, le fait que tout texte nécessite un travail interprétatif qui repose à la fois sur la subjectivité et l’intersubjectivité des élèves, et qui suppose ici un travail collectif d’élaboration d’une interprétation commune. Enfin, cet extrait donne corps, de nouveau, à la finalité morale et civique associée par Antonin à cette séance.

9. Soulignons que Canopé a opéré une septième coupe, ici, dans les interprétations rapportées par les enfants. Au lieu des deux réponses proposées par deux élèves différentes, seule l’une d’entre-elles apparaît : « Peut-être que si les personnes font des choses bien, ça veut dire qu’elles respectent Dieu, et que si elles font des choses pas bien, ça veut dire qu’elles ne respectent pas Dieu » À cette élève, comme à celle dont la remarque a été coupée, Antonin souligne que leurs propositions ne répondent pas à la question de leur camarade. Il apporte alors, une fois encore, son interprétation personnelle : « Je pense que ce récit-là a été écrit pour montrer que, quand on fait quelque chose, il faut penser aux conséquences que ça peut avoir, et qu’on ne peut pas se permettre de faire n’importe quoi. C’est un texte qui nous montre, aussi, qu’il faut faire attention à tout ce qu’on fait. Plutôt que de nous dire que faire du mal ça peut faire souffrir une personne, ici on nous dit : “ toi tu seras puni, si tu fais du mal ”, mais c’est pour expliquer qu’il ne faut pas faire du mal. »

Appréciation critique du travail de montage

Nous constatons une grande proximité et peu d’écarts entre la vidéo finale et nos observations intégrales de la séquence. Cette vidéo rend compte fidèlement de la progression et de la cohérence du dispositif pédagogique global – d’un point de vue didactique et déontologique. Néanmoins, un écart peut être relevé. Il s’agit de l’absence, ou plutôt de la présence infime, des scènes de lecture du récit par Antonin. Ceci s’explique, d’une part, par le fait que bien que l’ouvrage *Récits de création* ne soit plus édité, les professeurs peuvent encore en trouver des exemplaires en vente, d’autre part, par le fait que la lecture du récit dure en moyenne vingt

minutes. Il est donc impossible d'en filmer l'intégralité ou même des passages plus longs. Néanmoins, se pose la question de l'absence, dans les ressources du parcours, du récit étudié⁶³⁹. En effet, il semblerait pertinent qu'il soit disponible en ligne, pour les professeurs qui regardent la vidéo et ne disposeraient pas de l'ouvrage de référence (dont nous venons de souligner par ailleurs qu'il n'est plus édité).

Le travail de montage réalisé par Canopé témoigne du souci de mettre en évidence le découpage opéré par Antonin au sein d'une séquence, découpée en trois séances, et de mettre en lumière l'imbrication et la complémentarité des activités dédiées à chacune de ces séances. Il rend compte des objectifs principaux poursuivis par Antonin, pour toute une séquence, et au sein de chacune des séances qui la composent. La vidéo accorde une large place aux paroles, remarques et questions des élèves. Elle met également en évidence le positionnement, tantôt magistral, tantôt de maître, d'Antonin vis-à-vis de ses élèves. Dans la vidéo, nous retrouvons la dimension éducative morale et civique associée par Antonin à la discussion à visée philosophique. En revanche, certaines des finalités interdisciplinaires poursuivies explicitement par Antonin, à savoir le développement des capacités des élèves en français et en éducation aux nouvelles technologies, n'apparaissent pas ou de manière très indirecte. Canopé a exclu de la vidéo l'exercice qui clôt habituellement une séquence : l'identification des mots-clés par les élèves, puis la rédaction des brouillons pour les tweets, qu'ils rédigeront ensuite et posteront sur le compte Twitter de la classe. Si cela peut s'expliquer par le souhait de Canopé de se concentrer sur l'enseignement des faits religieux à proprement parler, il semble dommage que sa dimension transdisciplinaire, notamment en français, ne soit pas plus mise en évidence.

Nous ne pouvons malheureusement pas étudier les contributions des professeurs des écoles qui auraient choisi d'analyser cette séance de mise en œuvre de l'enseignement laïque des faits religieux au cycle 2. Il semblerait qu'il n'y ait, à ce jour, aucune contribution dans le forum, où des enseignants ayant réalisé cet exercice peuvent partager leurs analyses critiques. Nous ignorons si cela est lié à une restriction de notre accès à ce parcours. Cependant, il est certain que nous n'avons pas accès à l'intégralité du parcours. En effet, n'étant pas formateur de l'Éducation nationale, nous n'avons pas accès à la « page formateur », au « forum

⁶³⁹ Parmi les ressources proposées dans la partie « Actualisation des connaissances » du parcours « enseignement laïque des faits religieux », pour l'islam on trouve uniquement, « une fiche synthétique sur la naissance de l'islam ».

formateur » ni à la page « Faites évoluer le parcours (corrections, évolutions) ». Nous envisageons de demander ces accès, afin de pouvoir étudier ultérieurement les contributions des professeurs des écoles, ainsi que celles des formateurs de ce parcours.

Les entretiens vidéo et audio avec des experts – analyses critiques de la pratique d’Antonin

Rappelons que les quatre entretiens sont visibles par tous les formateurs, mais ils ne sont visibles pour les enseignants qui réalisent ce parcours, uniquement si leurs formateurs décident de les partager avec eux. Ces ressources sont donc d’abord conçues à l’adresse des formateurs, comme l’indique le titre qui les encadre : « Note aux formateurs ».

Entretien avec Philippe Gaudin - « Aborder des questions difficiles à l’école, à partir des textes fondateurs »⁶⁴⁰

Rappelons que Philippe Gaudin est philosophe et directeur adjoint de l’Institut européen en sciences des religions. Il est également l’auteur d’une thèse, soutenue en 2011 à l’École pratique des hautes études, intitulée *Vers une laïcité d’intelligence ? L’enseignement des faits religieux comme politique publique depuis les années 1980*⁶⁴¹. Cet entretien est filmé et dure onze minutes. Il ne s’agit pas, ici, de le retranscrire intégralement, mais plutôt de mettre en évidence les axes principaux des propos de Philippe Gaudin, en lien avec l’analyse critique qu’il réalise sur la pratique pédagogique d’Antonin.

Dans un propos introductif, Philippe Gaudin insiste d’abord sur le fait que cette séance est le signe « qu’il est possible d’aborder des questions difficiles, en classe, à partir de textes fondateurs »⁶⁴². Il souligne ensuite que la démarche d’Antonin permet de montrer que, si ces textes peuvent être l’objet d’un usage proprement religieux, elle atteste aussi du fait qu’ils peuvent faire l’objet d’un enseignement laïque des faits religieux. L’herméneutique est un exercice qui trouve toute sa légitimité dans le cadre des enseignements de l’école laïque : « Les lire, c’est justement les respecter, puisqu’on leur accorde de la valeur, et ce n’est pas du

⁶⁴⁰ Ministère de l’Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

⁶⁴¹ Philippe Gaudin, *Vers une laïcité d’intelligence ? L’enseignement des faits religieux comme politique publique depuis les années 1980*, op. cit.

⁶⁴² Ministère de l’Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

tout les profaner [...]. Ces récits appartiennent au patrimoine mondial et culturel de l'humanité. » Il souligne ensuite la nécessité, selon lui, que l'école s'empare de ces textes.

Dans la deuxième partie de l'entretien, Philippe Gaudin insiste sur les qualités et les avantages de la pratique pédagogique d'Antonin, dans la conduite de cette séquence. Il met en évidence ce qu'il estime être « un très grand soin pédagogique » apporté par Antonin dans la conduite de ces séances : une prononciation très bien articulée, une belle écriture lorsqu'il note les questions qui surgissent de la classe, une pédagogie de la discussion qui apprend aux élèves à développer l'écoute attentive et respectueuse de l'autre. Il mentionne « une vraie pédagogie morale sur le fond et sur la forme, c'est-à-dire parler quand il le faut, écouter quand il le faut. Et sur le fond, dans la mesure où ces grands textes suscitent une interrogation [...] éventuellement de type moral. » Soulignons que nous n'avions pas encore mentionné en des termes explicites, dans nos analyses approfondies de la pratique d'Antonin, son autorité bienveillante mais ferme, qui éclaire, en partie, la qualité de l'enseignement des faits religieux qu'il met en œuvre. Philippe Gaudin insiste sur le fait que cette séquence atteste de l'intérêt des élèves pour ces thèmes, et qu'ils démontrent des capacités d'abstraction et de réflexion, encore naissantes mais bien réelles. Il remarque les capacités de mémorisation des élèves, qui se souviennent des récits précédemment étudiés, et qui parviennent, comme le souhaite Antonin, à établir des comparaisons entre ces récits. Philippe Gaudin, souligne encore l'efficacité pédagogique de la mobilisation « d'œuvres plastiques qui partent du texte, disent des choses du texte, mais les disent autrement, et parfois, disent plus de choses que le texte ne peut en dire, et qui s'autorisent à croiser des textes. »

Dans une troisième partie, il met en évidence les inconvénients et les possibles améliorations qu'Antonin pourrait apporter à sa pratique pédagogique. Ainsi, il présente les recommandations et les précautions qui pourraient être utiles à d'autres enseignants de cycle 2 qui souhaiteraient mettre en place ce type de travail dans leur classe. Philippe Gaudin insiste sur le fait que les difficultés que peuvent rencontrer des enseignants « sont effectivement grandes eu égard à l'objet de l'exercice ». On le voit bien, dans l'analyse critique qu'il élabore, Philippe Gaudin tient, d'abord, à inscrire la pratique pédagogique d'Antonin dans le cadre global des difficultés liées à la nature vive des questions que soulèvent l'enseignement des faits religieux. « Peut-être faudrait-il dire, d'une manière peut-être encore plus explicite, que ce sont des récits tirés de grands textes religieux, qui ont pu donner naissance à telle ou telle grande religion, la nommer, l'enseignant le fait, mais pas au début, alors que je pense

qu'il pourrait tout à fait le faire au début. Et rappeler à quel point travailler, à partir de ces textes, c'est le faire d'une manière non religieuse et en même temps profondément respectueuse. » On perçoit dans cette remarque le souci de Philippe Gaudin de « déminer » un terrain possiblement sensible, comme l'indiquait déjà le titre de l'entretien vidéo : « Aborder des questions difficiles à l'école ».

S'il est juste, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans cette partie, que la réaction des parents ou des élèves peut inquiéter certains professeurs des écoles, qui dès lors n'osent pas s'aventurer dans la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux, ce propos, cependant, semble quelque peu en décalage avec le contexte dans lequel s'inscrit la pratique d'Antonin, mais également avec les réalités de l'école élémentaire. D'une part, Antonin est bien encadré, il bénéficie de soutiens et de personnes-ressources solides sur ces thématiques : le directeur de l'école (qui est interviewé juste après) et l'inspectrice de circonscription, engagés de longue date dans la mise en œuvre de formation continue sur ces sujets. Néanmoins, cette analyse critique a pour vocation d'accompagner tous les enseignants qui suivront ce parcours et qui mettront en œuvre l'enseignement des faits religieux. Ce parcours est destiné à des professeurs des écoles et des enseignants du collège, ces derniers étant susceptibles de rencontrer, plus spontanément et régulièrement, des manifestations d'étonnement ou de mécontentement de la part d'élèves. Les élèves de cycle 2 sont peu enclin à ce type de réaction. Concernant les parents d'élèves, s'ils constituent une source d'inquiétude pour certains enseignants, au cours de notre recherche, très peu de professeurs des écoles ont réellement eu à gérer des interrogations ou des remontrances de la part de ces derniers. Mais n'omettons pas que cette enquête de terrain demeure très localisée, et que même en s'appuyant sur un sondage, elle ne prétend pas dresser une cartographie nationale de l'enseignement des faits religieux et des difficultés qu'il peut susciter. Souvenons-nous, également, de cette récente affaire, où un professeur des écoles de l'Indre accusé puis muté pour ne pas avoir respecté, selon certains parents d'élèves qui l'auraient dénoncé anonymement au rectorat, son obligation de neutralité dans sa mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux.

L'invitation de Philippe Gaudin à préciser explicitement aux élèves qu'il s'agit d'étudier des textes religieux d'un point de vue laïque se comprend alors aisément. Il semble néanmoins que Philippe Gaudin pourrait également expliciter encore son propos : s'agit-il de prendre ces précautions uniquement à l'adresse des élèves ? Ou bien d'inviter les professeurs à informer

en amont les parents d'élèves de la démarche qu'ils entreprennent ? En même temps, le choix de Philippe Gaudin d'introduire des recommandations sans en faire des instructions officielles est aussi une manière de respecter la liberté pédagogique des enseignants, à laquelle ils sont très attachés, notamment au sein du corps des professeurs des écoles.

Philippe Gaudin suggère ensuite qu'Antonin, lorsqu'il mentionne « Dieu Allah », devrait peut-être dire aux élèves qu'il ne « s'agit pas à proprement parler d'un nom propre, c'est plutôt un nom commun, c'est à dire tout simplement le mot pour dire dieu en langue arabe ». Cette remarque est intéressante, tant d'un point de vue épistémologique que didactique. En effet, non seulement les élèves d'Antonin sont en mesure de comprendre cette information, qui constitue une connaissance sur les faits religieux adaptée à leur âge (6-7 ans), mais également eu égard au fait qu'Antonin inscrit les séquences sur les récits de création principalement dans le cadre du programme de français. Relevons néanmoins que, tandis que le récit de création issu du Coran débute ainsi : « *Allah*, Dieu, connaît tout chose. »⁶⁴³, cette information ne figure pas dans les « clés de lecture » qui accompagnent le récit, l'usage de l'italique portant, par ailleurs, d'autant plus à confusion. Notons ici que si la collection « Les Récits primordiaux », à laquelle appartient l'ouvrage *Les Récits de création*, a été conçue, notamment, par l'Institut européen en sciences des religions, Philippe Gaudin ne figure néanmoins pas dans la liste des contributeurs, et que comme nous l'avons déjà dit, tout outil pédagogique, si bien conçu soit-il, est toujours perfectible. Cette remarque de Philippe Gaudin gagnerait à être intégrée aux « clés de lecture » de l'ouvrage, si une réédition de cette collection était un jour envisagée.

Philippe Gaudin formule une autre recommandation, qui cette fois nous semble moins adaptée à l'âge des élèves de cycle 2 : « Il est remarquable, et je pense que l'enseignant pourrait très bien le dire aux élèves, que les chrétiens arabophones, invoquent Dieu en disant Allah. »⁶⁴⁴ Rappelons deux éléments qu'il nous semble essentiel de prendre en compte. D'une part, les élèves de cette classe sont en CP-CE1, encore aux cycles des « apprentissages fondamentaux ». Si Antonin leur avait donné cette information, il aurait fallu qu'il définisse en des termes qui leur sont accessibles, les mots « arabophone » –, il aurait probablement utilisé pour ce faire une paraphrase telle que « les personnes qui parlent arabe » puis il aurait

⁶⁴³ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, op. cit., p. 63.

⁶⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

dû définir le terme « chrétien », etc. D'autre part, souvenons-nous qu'Antonin est pris dans le rythme du récit, de la discussion. Or, pour apporter ce type de connaissances, cela nécessiterait qu'il rompe le fil de la séance, alors qu'il est déjà soucieux « de ne pas les perdre », selon les termes qu'il a employés à plusieurs reprises, lors des séquences. Néanmoins, nous avons vu qu'Antonin opérait un tri dans les « clés de lecture » apportées par l'ouvrage. Il semblerait donc pertinent de remplacer certaines clés, dont nous avons vu qu'elles étaient trop complexes pour des élèves de cycle 2 et 3, par ce type de recommandations qui demeurent adaptées à l'âge des élèves, si le professeur prend le temps de simplifier certaines connaissances. Libre à chaque enseignant ensuite de se servir ou non de ces « clés de lecture ». Nous appliquons le même raisonnement à la recommandation suivante de Philippe Gaudin, qui suggère qu'il serait pertinent que l'enseignant, lorsqu'il aborde la notion de « prophète », suite à une remarque d'élève sur l'une des œuvres d'art, où l'on voit Adam et sa femme représentés le visage entouré d'une flamme, leur « rappelle que le prophète, étymologiquement, tout simplement, est celui qui “ porte une parole ”. Que c'est quelqu'un qui a quelque chose à dire et, que les traditions monothéistes ont des prophètes, parfois sont-ils différents, parfois sont-ils, effectivement, communs ou partagés, même si les traditions ne leur font pas dire toujours tout à fait la même chose. ». Soulignons que l'emploi des mots « rappelle que » et du terme « traditions » est en décalage avec les connaissances des élèves de cet âge, qui pour la plupart n'ont soit jamais entendu ces mots, soit n'en connaissent pas le sens, et encore moins l'étymologie.

« En commentant les images, à deux reprises, il me semble que deux élèves interprètent cette auréole enflammée, derrière le tête d'Adam et Ève, ou d'Adam et de sa femme, puisqu'elle n'est pas nommée dans la tradition coranique : dans ce passage-là, les élèves disent que c'est parce qu'ils sont amoureux. L'enseignant a raison de dire que, sans doute, l'artiste, en utilisant ce type de code de représentation, le fait dans un langage religieux particulier. Et que, sans doute, il veut dire autre chose que cela. Mais, peut-être, après tout, faudrait-il dire aux élèves que ce n'est certainement pas la signification du code traditionnel, mais que ce n'est pas complètement dénué d'intérêt, et même peut-être de vérité, que de dire cela. Peut-être, qu'après tout, Adam et sa femme sont dans une sorte de bulle en quelque sorte, et qui les conduit, si j'ose dire, en quelque sorte, à ne pas faire place à l'altérité, au questionnement, et peut-être que cet enthousiasme du couple, si j'ose dire, le conduit à faire quelques erreurs. »

Si passionnante cette interprétation soit-elle, elle nous apparaît, à nouveau, déconnectée des capacités des élèves de cycle 2, en l'occurrence, mais également de cycle 3. Soulignons, par ailleurs, que lorsqu'une élève suggère que ce nimbe de flammes est peut-être là pour représenter le fait qu'Adam et sa femme sont « amoureux », Antonin n'exclut pas cette

interprétation. Certes, il ne la relève pas particulièrement, et propose ensuite aux élèves, l'interprétation selon laquelle ces flammes entourant leurs visages sont un code utilisé par l'artiste pour signaler qu'il s'agit de deux prophètes de l'islam. Mais soulignons, d'une part, qu'Antonin mobilise, cette fois, une des « clés de lecture » proposée dans l'ouvrage, et que si celle-ci ne prétend peut-être pas à l'univocité, elle est néanmoins, explicite :

« Au contraire, le nimbe flammé qui entoure leur tête révèle le rang de prophète que leur reconnaît la tradition musulmane – le nimbe, symbole de lumière, caractérise les représentations des anges et des prophètes dans l'art musulman –, même si le Coran ne les désigne jamais comme tels. »⁶⁴⁵

D'autre part, nous l'avons vu dans l'analyse approfondie des séances, Antonin vise bien dans toutes les séances, à développer le travail interprétatif de ses élèves. Et il le fait, si ce n'est systématiquement, du moins le plus souvent, en laissant ouverte la possibilité que toutes les interprétations proposées soient pertinentes. Il fonde ce travail herméneutique sur la subjectivité et l'intersubjectivité des élèves. Enfin, interrogeons-nous sur la priorisation et la hiérarchisation, nécessaire et effective, par les professeurs des écoles qui s'emparent de l'enseignement des faits religieux. N'y-aurait-il pas, dans le contenu apporté par cette « clé de lecture » de l'illustration, proposée dans *Les Récits de création*, des éléments de connaissances qu'il serait plus utile de transmettre à des élèves de cycle 2, parce que plus adaptés à la finalité de transmission de connaissance sur les faits religieux, mais aussi à l'âge des élèves ? Comme l'avait souligné Philippe Gaudin, ne serait-il pas plus utile, dans un premier temps, qu'Antonin définisse plus précisément ce que signifie le mot « prophète » ? Qu'il signale qu'il existe des prophètes dans différentes religions ? Voire qu'il précise, comme le souligne l'ouvrage, qu'Adam et sa femme sont considérés comme des prophètes dans la tradition musulmane, mais que le livre du Coran ne le dit pas ainsi ? Même si cette dernière suggestion nous semble encore trop ambitieuse, d'un point de vue épistémologique et didactique, pour des élèves de cet âge, elle permettrait d'introduire la notion de tradition. Cette suggestion de Philippe Gaudin atteste une fois encore de l'écart signifiant entre un enseignement des faits religieux idéalisé et la réalité de ce qu'un professeur des écoles peut mettre en œuvre avec des élèves de cycle 2 et 3. Il ne s'agit pas de dire qu'il n'est pas souhaitable que cet enseignement sur des questions éminemment complexes et vives soit ambitieux, mais plutôt de souligner que cette ambition doit être adaptée aux capacités des

⁶⁴⁵ Dominique Borne (dir.), *Récits de création, op. cit.*, p. 68.

élèves et faire l'objet d'une priorisation et d'une hiérarchisation des contenus de connaissances les plus élémentaires qu'il s'agit de transmettre aux élèves, et cela en des termes accessibles au professeur et transposables aux élèves, sans que l'enseignant ait à opérer des recherches et un temps de traduction des objectifs et des contenus, qui supposeraient des connaissances préalables et un temps de préparation vertigineux.

Insistons, néanmoins, sur un point que Philippe Gaudin met en évidence au sein de cette recommandation, et qui constitue, une entrée sur laquelle il aurait été pertinent épistémologiquement, et didactiquement adapté, qu'Antonin insiste : « Ce que les enfants ont senti intuitivement et d'une manière symbolique, le feu symbolisant la passion, n'est pas entièrement dénué d'intérêt. »⁶⁴⁶ En effet, Antonin aurait pu insister sur deux éléments primordiaux qui constituent une finalité et un moyen de l'enseignement des faits religieux : l'initiation au langage relevant de l'ordre du symbolique, et la fonction de l'intuition dans l'appréhension d'une œuvre d'art. Comme le suggère Philippe Gaudin, mais en simplifiant les ambitions qui sous-tendent son analyse critique, Antonin aurait pu inciter ses élèves à partir de la remarque de leur camarade, à développer une analyse de l'usage symbolique du feu pour montrer qu'il est polysémique : le feu de la passion, le feu dont est fait Iblîs, le feu volé par Prométhée, etc. Pour ce qui a trait à l'intuition, il s'agit de dire, avec Philippe Gaudin, qu'Antonin aurait pu dire explicitement à ses élèves : « Lorsque vous regardez une œuvre et que vous voulez nous en parler, n'hésitez pas à faire confiance à votre intuition, puisque le travail que nous faisons autour de ces textes et de ces images consiste bien à montrer qu'il existe des interprétations multiples qui se fondent, en partie, sur l'intuition que chacun en a. » Il semble, néanmoins, qu'Antonin l'a fait à plusieurs reprises et à sa manière, en donnant comme consigne « Regardez, et dites-nous ce que vous voyez, à quoi cela vous fait penser, on peut tout dire. » C'est bien le signe qu'Antonin incite ses élèves à fonder leur raisonnement discursif sur leurs appréhensions immédiates d'une œuvre, d'un texte.

Philippe Gaudin fait ensuite référence à l'orientation philosophique donnée à la discussion autour de ce texte. Il signale, sans faire référence à ce que les philosophes appellent « le finalisme », que l'enseignant pourrait, avec les élèves, insister :

⁶⁴⁶ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

« La question est posée de savoir si dans ces textes, tout est fait pour l'homme, ou en vue de l'homme, et là je crois que c'est une idée qui est extrêmement séduisante ou tentante, mais en même temps, on ne peut pas complètement perdre de vue les difficultés, les accidents, les tragédies, les imperfections de la nature, les maladies, et on ne peut pas se contenter de dire que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes, et il faudrait ajouter " possible ". Donc là, c'est sans doute un registre dans lequel on pourrait pousser un peu plus loin, même si c'est difficile, la discussion avec les élèves. »

S'agit-il de dire qu'Antonin aurait dû inciter ses élèves, lors de la discussion à visée philosophique, à questionner la nature finaliste de ce récit, à s'interroger sur la coexistence au sein de ce texte de l'idée selon laquelle « Tout ce que Dieu fit exister dans le ciel et sur terre est un bienfait envers les hommes... »⁶⁴⁷ et le fait qu'il existe la maladie, la mort, la souffrance ? Il me semble que cette fois encore, l'ambition heuristique que Philippe Gaudin associe à un perfectionnement possible d'Antonin est déconnectée de l'âge des élèves. Mais cette fois, il omet également un élément dont il n'a peut-être pas connaissance, puisque rien dans la vidéo ou dans l'accompagnement pédagogique que ces entretiens constituent ne permet de le voir : si la pratique d'Antonin est interdisciplinaire, il inscrit son enseignement des faits religieux, en premier lieu, en français, pour développer les capacités d'expression orale, d'écoute respectueuse, d'argumentation des élèves, et enrichir leur vocabulaire. Certes, il met en place une discussion à visée philosophique, selon ses termes, mais celle-ci ne dure qu'une heure et si elle constitue une sensibilisation à l'exercice du raisonnement philosophique, le recours à l'herméneutique est, avant tout, l'indicateur de la primordialité de cette finalité : réfléchir sur les significations d'un texte, interpréter, pour progresser en français. Ajoutons que cette remarque de Philippe Gaudin ne se retrouve pas dans les « clés de lecture », et notamment dans celle intitulée « La dimension morale des textes coraniques ». Néanmoins, on pourrait être tentée d'en trouver un avatar dans les pistes pédagogiques proposées pour l'« Atelier philo » à la fin de l'ouvrage qui, pour le récit de création dans le Coran, suggère, entre autres, que le professeur pose cette question aux élèves : « Pourquoi les êtres humains ont-ils besoin de croire en un monde idéal perdu ? »⁶⁴⁸ Soulignons, ici, qu'Antonin n'a pas eu recours aux pistes proposées pour cet « Atelier philo ». Il nous semble que cela est peut-être non seulement lié au fait qu'Antonin redoutait de perdre l'attention de ses élèves, dont il souhaitait déjà qu'ils mémorisent la trame narrative et les événements saillants du récit, ce qui n'était pas une mince affaire. Mais cela est peut-être également lié au fait que l'exercice d'animation d'un « Atelier philo » avec des jeunes élèves, dont les

⁶⁴⁷ Dominique Borne (dir.), *Récits de création*, op. cit., p. 63.

⁶⁴⁸ *Ibid.*, p. 92.

capacités d'abstraction sont encore naissantes, nécessite des connaissances et un savoir-faire spécifiques, qui constituent un chantier supplémentaire, au moins aussi complexe que l'enseignement des faits religieux.

Précisons néanmoins que durant ce travail de recherche, à de nombreuses reprises, la mise en place d'ateliers à visée philosophique avec de jeunes élèves nous est apparue comme une entrée pertinente pour aborder les questions existentielles, éthiques et morales que soulèvent, entre autres, les religions et convictions comme l'athéisme ou l'agnosticisme. Mais cela relevait uniquement d'une intuition épistémologique et pédagogique, car rappelons-le, parmi les professeurs des écoles que nous avons rencontrés, aucun de ceux qui mettaient en pratique l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, sauf Antonin, n'avaient recours à la discussion à visée philosophique. Si l'on suit la réflexion de Philippe Gaudin, qui semble voir dans la discussion à visée philosophique, à partir des récits de création, une entrée didactique pertinente pour enseigner les faits religieux, ne serait-il pas souhaitable de développer des formations et des outils pédagogiques pour inciter et accompagner les professeurs des écoles à le faire le mieux possible ? S'agirait-il de croiser les outils existants sur l'enseignement des faits religieux et ceux sur le débat philosophique à l'école élémentaire ? Ou bien cela impliquerait-il d'inventer des dispositifs pédagogiques sur mesure ?

Philippe Gaudin insiste ensuite sur un point qui nous semble capital, parce qu'il constitue le risque majeur de la discussion philosophique à partir des récits de création : distinguer l'usage moral et l'usage moralisateur, ce dernier étant inopportun dans le cadre d'un enseignement laïque des faits religieux.

Il précise qu' « un usage moralisateur consisterait à dire et à faire croire que l'on sait très bien, toujours, et en toutes circonstances, où est le bien, où est le mal, qui sont les bons et qui sont les méchants. Et que la sanction de cette distinction, entre les uns et les autres, serait en quelque sorte la punition et la récompense dans l'au-delà, l'enfer et le paradis. Ces textes parlent effectivement d'enfer et de paradis. Et c'est à cette occasion là [...] l'important c'est surtout d'expliquer que la vertu de ces textes c'est d'éclairer [...] nos propres questionnements et de raconter, là où l'on ne peut pas toujours expliquer avec les moyens des sciences de la nature. »⁶⁴⁹

⁶⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 20 décembre 2017].

Il souligne qu'Antonin est parvenu à ne pas user de cette discussion philosophique dans une perspective moralisatrice :

« Ce que dit l'enseignant d'une manière très juste, à mon avis, c'est quand il dit, qu'au fond, ces textes nous invitent à prendre conscience du fait que nos actes ont des conséquences [...] qui peuvent être, effectivement, préjudiciables pour soi-même, ou pour autrui. »

Cette recommandation adressée aux enseignants, de faire un usage moral et non moralisateur de ces textes, nous semble intelligible pour les professeurs des écoles, comme pour des élèves de cycles 2 et 3, et gagnerait à être explicitée dans l'ouvrage *Récits de création*, et dans tout outil pédagogique sur l'enseignement des faits religieux qui suggérerait le recours à l'entrée pédagogique que constitue la discussion à visée philosophique.

Philippe Gaudin conclut son analyse critique sur les séances conduites par Antonin, sur le fait que ces dernières illustrent bien la question de l'école et de la diversité dans la France contemporaine :

« Les élèves viennent de familles qui ont des origines culturelles, religieuses, sociales, extrêmement variées [...] il y a une place à l'école pour parler de ces traditions, et où il apparaît très nettement que ces questions sont communes. C'est le propre de l'homme de s'interroger sur les commencements [...]. Comment bien se conduire ? Qu'est-ce que désobéir ? Qu'est-ce que la loi ? Donc ces questions sont communes et appartiennent à l'humanité, et les manières d'y répondre peuvent différer, mais pas du tout au tout. Et ça, c'est une métaphore magnifique de la société. Et, comme dit Aristote, une société, ce n'est ni une famille, ni une agrégation d'individus, il faut du commun et des différences, il faut de l'un et du multiple. »

Pour Philippe Gaudin, la pratique pédagogique d'Antonin incarne le fait que l'enseignement des faits religieux contribue bien à l'instruction civique et morale, et plus largement à l'éducation à la diversité dans la société française. Soulignons que dans l'ouvrage issu de sa thèse, Philippe Gaudin parle peu de l'école élémentaire, puisqu'il concentre surtout son analyse sur l'enseignement secondaire. Il consacre néanmoins une partie du chapitre III intitulé « Les nouveaux attendus d'une éducation laïque : le retour de la morale à l'école »⁶⁵⁰ aux programmes d'instruction civique et morale à l'école élémentaire (de 2008, entrés en vigueur en 2009). Dans cette partie, Philippe Gaudin souligne qu'« une formidable occasion

⁶⁵⁰ Philippe Gaudin, *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique depuis les années 1980*, op. cit., p. 265 à 300.

a été complètement manquée [...] et pour ne s'en tenir qu'aux maximes, il aurait été tout à fait possible de réunir des maximes philosophiques ou populaires, mais aussi issues des grandes traditions religieuses, ne serait-ce que pour montrer qu'il pouvait y avoir des convergences fortes, même s'il ne s'agit pas de passer sous silence le fait que les différentes religions peuvent engendrer des morales fort différentes. »⁶⁵¹

Même si dans cet entretien sur le parcours « enseignement laïque des faits religieux », Philippe Gaudin ne fait pas explicitement référence à l'éducation à la laïcité, il me semble que la phrase par laquelle il choisit de conclure son analyse critique de la pratique d'Antonin promeut cette articulation nécessaire, voire intrinsèque, qu'il aborde dans le même chapitre de sa thèse, mais dans une autre partie au titre signifiant : « Comment l'enseignement des faits religieux peut-il contribuer à l'enseignement laïque de la morale ? »⁶⁵². Dans cette partie, il affirme que : « L'enseignement des faits religieux est une manifestation et un développement de l'esprit de la laïcité, il participe, *via* une politique éducative et en articulation avec d'autres, au renouvellement de la vie intellectuelle, politique et morale de la nation. »⁶⁵³ La démarche d'Antonin est une déclinaison pédagogique concrète d'un enseignement des faits religieux qui contribue à un enseignement laïque de la morale républicaine et plus largement à une éducation à la laïcité.

Entretien avec le directeur de l'école d'Antonin - « Inscrire l'enseignement des faits religieux dans le projet d'école »⁶⁵⁴

Rappelons que ce directeur d'école élémentaire est engagé de longue date dans la réflexion et la promotion de l'enseignement des faits religieux, au niveau local – dans l'école mais aussi au niveau de la circonscription académique – et au niveau national, puisqu'il était également membre du comité éditorial de la collection « Les Récits primordiaux » et qu'il intervient régulièrement dans la formation continue des enseignants sur la laïcité et les faits religieux, pour l'académie de Paris. Cet entretien est filmé et dure huit minutes.

Dans un premier temps, il insiste sur le contexte spécifique de l'école :

⁶⁵¹ *Ibid.*, p. 282-283.

⁶⁵² *Ibid.*, p. 282-283.

⁶⁵³ *Ibid.*, p. 299.

⁶⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 21 décembre 2017].

« C'est un quartier plutôt défavorisé, mais qui connaît maintenant une certaine mixité sociale et une mixité ethnique importante. Les origines familiales sont encore assez prégnantes dans la vie de chaque élève. Et donc on connaît une grande diversité des croyances et des pratiques religieuses, qui vont d'un athéisme total à des familles très pratiquantes. Tous ces élèves ont des convictions et des pratiques religieuses variées, et ils arrivent à l'école avec ce bagage. »

Il souligne que l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école travaille sur l'enseignement des faits religieux, même si cela ne concerne pas toutes les classes de l'école. Il explique ensuite les raisons pour lesquelles l'enseignement des faits religieux est inscrit dans le projet d'école, et ce faisant, il suggère que la pratique d'Antonin n'est pas isolée. Les raisons principales pour lesquelles l'enseignement des faits religieux est inscrit dans le projet d'école sont, selon les termes qu'il emploie, « l'importance d'enseigner les faits religieux, dès l'école élémentaire, et dans le cadre laïque. » Le directeur souligne qu'il lui semble essentiel de ne pas laisser l'enseignement sur les religions uniquement à l'enseignement confessionnel, et qu'enseigner les faits religieux constitue une des missions de l'école publique laïque, puisqu'il s'agit « d'ouvrir les élèves à la diversité culturelle ». Soulignons qu'ici, l'enseignement des faits religieux n'est pas conçu uniquement comme une finalité, mais aussi comme un moyen d'éduquer à la diversité culturelle. Il n'y a rien d'étonnant à cela, mais ce propos fait écho à celui d'Antonin lors de notre entretien approfondi : « Il me paraît important, nécessaire même, d'enseigner la laïcité et le fait religieux à l'école. Non pas de faire une éducation religieuse, mais de sensibiliser les uns et les autres aux différentes cultures qui les entourent. Je parle d'une pluralité culturelle commune à construire avec les élèves, une pluralité qui incarnerait elle-même la laïcité, mieux que tous les discours. »⁶⁵⁵ Cette concordance des discours d'Antonin et du directeur de l'école atteste de ce que l'enseignement des faits religieux est non seulement inscrit dans un projet d'école, mais implique aussi un corollaire épistémologique et didactique : l'existence d'une représentation partagée des finalités, contenus et méthodes de l'enseignement des faits religieux, au sein d'une équipe pédagogique.

Le directeur de l'école mobilise une autre raison, qui est une donnée récurrente de notre étude : son intérêt personnel pour les faits religieux. En effet, il explique : « Il est vrai que c'est un sujet qui m'intéressait, donc je me suis moi-même documenté et formé sur ces questions, et quand j'avais des classes, il m'est arrivé, dans les années 1990 déjà, de

⁶⁵⁵ Entretien approfondi du 30 janvier 2015.

commencer à travailler sur ces sujets avec les élèves, très ponctuellement. »⁶⁵⁶ Soulignons plusieurs éléments signifiants, ici. D'une part, l'intérêt personnel est très souvent, si ce n'est systématiquement, une des motivations principales, voire l'élément déclencheur, qui permet d'expliquer qu'un directeur, un professeur des écoles ou encore les personnels membres des corps intermédiaires, entreprennent de se former par l'acquisition de connaissances sur les faits religieux, pour ensuite transposer cet intérêt personnel dans leurs pratiques professionnelles. D'autre part, il est signifiant que ce directeur d'école revienne sur son engagement dans une entreprise de documentation personnelle et d'auto-formation dans le cadre d'un parcours de formation conçu, précisément, pour que des formateurs et des enseignants se forment à distance sur ces sujets. En effet, la formation à distance s'apparente, dans une certaine mesure, à de l'autoformation⁶⁵⁷. La question qui s'impose assez naturellement est donc : faut-il nécessairement compter sur l'intérêt personnel porté aux faits religieux pour que son enseignement fasse l'objet d'une prise en charge professionnelle ? La réponse n'est pas évidente, mais il est certain que cet intérêt personnel est une donnée importante dans notre étude. Le sondage montrait bien que les professeurs favorables à cet enseignement et qui le mettaient en œuvre étaient en majorité des personnes qui déclaraient « avoir une religion ». Si cette donnée est une variable importante permettant d'expliquer, en partie, la non-systématisation de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, elle doit néanmoins être nuancée, à quatre titres.

1) D'abord, nous l'avons vu précédemment, si d'autres études montrent que les professeurs des écoles tendent à déléguer l'enseignement des matières qui les intéressent le moins (et pour lesquelles ils se sentent donc moins compétents) pour se consacrer à l'enseignement des sujets qui les passionnent plus, ou bien qu'ils jugent plus importants (les deux étant liés), rappelons que les professeurs des écoles sont tenus d'enseigner les programmes scolaires. En tant que fonctionnaires, ils ont « l'obligation d'effectuer les tâches confiées »⁶⁵⁸. S'il est évident que l'institution scolaire – le ministre en premier lieu puis les corps intermédiaires de l'Éducation nationale – peut jouer un rôle, pour inciter les professeurs des écoles à prendre en charge ces sujets, en rappelant que cet enseignement est inscrit au programme de l'école élémentaire et en concevant une offre de formation adaptée, comme ce parcours M@gistère, nous savons

⁶⁵⁶ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 21 décembre 2017].

⁶⁵⁷ « La mise en œuvre du parcours dure neuf heures, dont sept heures à distance, et deux heures en regroupement (présentiel ou classe virtuelle). »

⁶⁵⁸ Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, article 28.

bien qu'elle ne peut pas convaincre tout un chacun et qu'elle doit aussi compter sur le travail du temps : celui de l'évolution des mentalités de tous les citoyens, professeurs des écoles compris. 2) Puisque l'intérêt personnel pour le sujet des faits religieux semble tenir un rôle central dans la prise en charge de son enseignement, peut-être faudrait-il élargir plus explicitement encore le champ qu'il recouvre. En effet, de nombreux professeurs des écoles entendent dans l'expression « faits religieux » uniquement ce qui a trait aux religions et non, plus largement, le fait qu'elle renvoie à toutes les convictions d'ordre existentiel, pour le dire simplement. Il reviendrait, dès lors, à tous les acteurs engagés dans la promotion de l'enseignement des faits religieux de rappeler que l'athéisme et l'agnosticisme, par exemple, sont des thèmes qui font partie intégrante de l'enseignement des faits religieux, ce qui permettrait probablement d'élargir le nombre des personnes déclarant s'intéresser aux faits religieux, en rendant en quelque sorte visible à tous les professeurs la partie immergée, invisible, des « faits religieux ». 3) Ensuite, mais il s'agit là de la conséquence directe de ce que nous venons de souligner, cela supposerait d'inclure dans les outils pédagogiques – déjà existants comme futurs – conçus pour faciliter la mise en œuvre de cet enseignement, des éléments de connaissances sur l'athéisme et l'agnosticisme. 4) Enfin, ne sous-estimons pas le rôle de la discussion publique autour de ces sujets, dont les allures polémiques peuvent lasser, voire agacer certaines personnes, mais qui témoignent justement d'un intérêt (plus généralisé que ne le laissait entendre jusque-là notre propos) des personnes vivant en France pour les faits religieux.

Le directeur de l'école explique qu'il est devenu, pour les enseignants de l'école élémentaire qu'il dirige, une personne-ressource sur les faits religieux et la laïcité, mais il souligne que ce sujet intéresse « tous les partenaires de l'école. Beaucoup de personnes qui participent d'une façon ou d'une autre à la vie de l'école sont toujours interloquées, interrogées et intéressées par cet enseignement. » Il précise que ces personnes sont d'abord étonnées d'apprendre qu'on peut et même que l'on doit aborder les faits religieux à l'école publique, mais elles sont en même temps intéressées « puisque ce sont des sujets qui touchent à l'humain en général [...] et qui permettent aussi de comprendre des problématiques contemporaines et surtout, cela nous permet de travailler sur ce qui est de l'ordre de la croyance et ce qui est de l'ordre du savoir. »

Le directeur met en évidence le fait que même si l'enseignement des faits religieux est inscrit dans le projet de l'école, l'équipe pédagogique n'a pas encore mis en œuvre une progression

qui irait du CP au CM2 et en explique les raisons principales : « tout d'abord parce qu'on en est aux prémices de cet enseignement. » Cette remarque doit être relevée. En effet, nous l'avons souligné, ce directeur d'école est engagé de longue date dans l'élaboration et la promotion de cet enseignement à l'école élémentaire. Comme il le souligne lui-même, il le met en œuvre « très ponctuellement » depuis le début des années 1990. Rappelons que cette période est fondatrice à double titre. En effet, septembre 1989 est une date emblématique, puisqu'en septembre 1989, l'historien Philippe Joutard remet au ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, un rapport sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, dans lequel il souligne la nécessité de remédier à l'inculture religieuse constatée chez les élèves. Comme nous l'avons déjà expliqué, ce rapport constitue un événement fondateur dans l'émergence des réflexions et des propositions autour de l'enseignement des faits religieux. Le deuxième moment important est « l'affaire des foulards » de Creil à la rentrée 1989. Il est significatif que ce directeur d'école, qui contribue depuis une trentaine d'année, à l'élaboration de l'enseignement des faits religieux, considère, dans un entretien réalisé au printemps 2015, que cette politique publique en est encore à ses prémices. Cela peut être le signe qu'il inscrit sa réflexion dans un temps long : peut-être ne considère-t-il pas que trente ans soit une période particulièrement longue pour développer une politique publique solide sur ces sujets ? Ou peut-être cela est-il lié au fait que la place de cet enseignement à l'école élémentaire n'était pas interrogée jusqu'au début des années 2000 ? Ces deux explications ne sont d'ailleurs pas exclusives l'une de l'autre.

Pour ce directeur d'école, l'entreprise d'Antonin consistait à prouver qu'il était possible et souhaitable d'enseigner les faits religieux non seulement à l'école élémentaire, mais surtout dès le début du cycle 2. Dans cette perspective, la pratique pédagogique d'Antonin et sa mise en valeur dans ce parcours officiel de formation de l'Éducation nationale constitue une étape importante dans la précision de cette politique publique, notamment dans sa dimension curriculaire. Il précise d'ailleurs que les collègues d'Antonin s'interrogeaient sur la possibilité d'enseigner les faits religieux dès le cycle 2, et selon lui, « maintenant ils hésiteront moins à faire ce travail avec des classes de CP, CE1 ou CE2 » tandis que dans les classes de cycle 3, CM1 et CM2, « c'est un travail qui est fait plus systématiquement, notamment parce que l'on veut préparer les élèves à ce qui les attend au collège, au moment où ils ont beaucoup plus besoin d'être intégrés à des groupes. ». Ce directeur d'école précise une des finalités de la progression curriculaire de l'enseignement des faits religieux : échapper à la construction

d'appartenances identitaires exclusives, et favoriser la socialisation interculturelle et interreligieuse des jeunes adolescents :

« On veut absolument qu'ils aient eu l'occasion avant [le collège, d'acquérir de] vraies connaissances, au moins sur les trois religions monothéistes, de façon, en tout cas on l'espère, à ne pas se positionner d'emblée dans une appartenance ferme et définitive. [...] S'ils sont plus sensibles à telle ou telle pratique religieuse, s'ils se sentent plus proches de tel ou tel groupe, ils connaissent les autres. Ils savent aussi qu'il y a des élèves qui ne croient pas, que pour certains croire n'a pas de sens. Mais il n'empêche que ces élèves [aussi] doivent avoir des connaissances parce qu'après tout, ce sont des sujets de savoir. »

Nous retrouvons ici la finalité explicitement évoquée par Antonin lors de l'entretien approfondi : enseigner les faits religieux permet d'éduquer les jeunes élèves à la pluralité des convictions. Le directeur de l'école affirme que cette finalité doit être conçue de manière curriculaire, pour suivre la progression du développement de la construction des identités, propre aux enfants et au passage à l'adolescence.

Il insiste ensuite sur la contribution de l'enseignement des faits religieux à une mission originelle et primordiale de l'école républicaine : la transmission des valeurs de la République :

« On parle beaucoup, maintenant, des valeurs de la République que nous devons transmettre évidemment à l'école publique, et que nous transmettons depuis des générations avec des problématiques différentes. Il se trouve que la question de la religion est beaucoup plus fortement inscrite dans la société qu'il y a vingt ou trente ans, et donc parler des faits religieux et donner des connaissances aux élèves, pour moi, s'inscrit tout à fait dans la transmission des valeurs de la République, car il s'agit de valeurs de fraternité – c'est-à-dire de sentir que nous sommes tous membres d'une même collectivité nationale, quelles que soient nos origines et nos pratiques religieuses. Ce sont des valeurs d'égalité [...] puisque quelle que soit la religion ou la non religion, nous sommes tous [des citoyens] égaux, et de liberté aussi, car, tout élève est libre de croire ou de ne pas croire, et donc est libre aussi d'exprimer [...] ses croyances dans le cadre de la classe. »

Relevons trois éléments dans ce propos. D'une part, le souhait de ce directeur d'école de dépassionner l'approche du religieux dans la société française, qui si elle constitue une question vive et d'actualité, n'est pas conçue comme un problème mais comme une donnée, que l'école publique se doit de prendre en charge par l'enseignement des faits religieux : « il faut aborder ces sujets à l'école pour montrer qu'il n'y a rien de dramatique, que les textes

religieux n'appartiennent pas aux religions [mais] à la culture de l'humanité. »⁶⁵⁹ D'autre part, le fait qu'il conçoit cet enseignement comme un moyen de transmettre les valeurs promues par la République française. Il décline la contribution de cet enseignement, dans le processus de transmission des trois valeurs de la devise républicaine, en inversant l'ordre d'énonciation de celles-ci : fraternité, égalité et liberté. Enfin, l'insistance de ce dernier sur la liberté et le droit des élèves d'exprimer leurs convictions dans l'espace scolaire et notamment dans la classe est une manière de déconstruire les mésinterprétations dont la loi du 15 mars 2004 fait l'objet par de nombreux enseignants, qui confondent l'interdiction du port de tenues et de signes qui manifesteraient ostensiblement une appartenance religieuse avec l'interdiction d'exprimer leurs convictions. Le directeur d'école rappelle, néanmoins, lors de cet entretien, l'obligation de neutralité des enseignants.

Dans son propos conclusif, il insiste, comme Philippe Gaudin, sur le rôle de l'enseignement des faits religieux dans la construction de valeurs communes, à partir de la reconnaissance des différences :

« La République française est une république laïque donc, elle admet toutes les religions, elle les reconnaît toutes, et donc l'école doit participer à ce travail [...] Et si je reprends l'article 12 [de la *Charte de la laïcité*] : “ Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est *a priori* exclu du questionnement scientifique et pédagogique ”⁶⁶⁰, et je pense que dans le domaine des faits religieux, on est tout à fait dans “ l'étendue des différentes visions du monde ” et [que] la précision des savoirs est très importante. »

Soulignons que dans sa référence, implicite, à la loi de Séparation de l'Église et de l'État de 1905, il opère une confusion puisque l'article 2 de celle-ci dispose que « La République ne reconnaît, [...] aucun culte »⁶⁶¹. Ce faisant, il souhaite mettre en évidence la nature libérale de la loi, et insister sur une finalité majeure de l'enseignement des faits religieux : contribuer à la reconnaissance de la pluralité des convictions dans la société française.

⁶⁵⁹ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 24 décembre 2017].

⁶⁶⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Charte de la laïcité à l'École, valeurs et symboles de la République*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659, [page consultée le 24 décembre 2017].

⁶⁶¹ *Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation de l'Église et de l'État, Version consolidée au 06 mars 2008.*

Enfin, il termine cet entretien vidéo par quelques recommandations à l'adresse des enseignants et sur la nécessité d'une formation adaptée, pour aborder minutieusement ces sujets :

« J'imagine bien [que] pour les enseignants, c'est un sujet difficile à aborder. Il faut se laisser du temps, toujours, pour répondre aux élèves, ne pas répondre sur le moment, parce que parfois on est désarçonné par des questions d'élèves. Il faut se former, très sérieusement, après c'est à nous aussi de continuer à construire les outils pour cette formation qui est indispensable, parce que effectivement, on ne peut pas répondre approximativement aux élèves sur ces sujets. »⁶⁶²

Entretien⁶⁶³ avec Benoît Falaize

Rappelons que Benoît Falaize est un historien agrégé, spécialiste de l'enseignement de l'histoire⁶⁶⁴ et de l'enseignement des faits religieux⁶⁶⁵ à l'école élémentaire⁶⁶⁶. Il s'agit d'un entretien audio (non filmé) qui dure dix minutes.

Dans son propos introductif, Benoît Falaize expose immédiatement ses analyses d'ordre didactique et pédagogique sur la pratique d'Antonin :

« On a pu [observer], une pratique en CP- CE1 dans cette école, particulièrement intéressante et éclairante à mes yeux. D'abord il y a la question de l'organisation de la classe. On voit la capacité qu'a le maître à organiser sa classe, [qui] est dans un rapport à l'autorité, à la voix, à

⁶⁶² Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 24 décembre 2017].

⁶⁶³ Cet entretien est composé à partir de deux fichiers audio qui durent respectivement six et quatre minutes, mais il semble que ce découpage est lié à des raisons techniques. Les propos tenus dans ces deux fichiers se suivent. Nous les traiterons, par conséquent, comme un entretien unique.

⁶⁶⁴ Benoît Falaize, *L'Histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, *op. cit.*

⁶⁶⁵ À cet égard, l'Institut européen en sciences des religions (IESR) a invité Benoît Falaize à animer un séminaire sur « La place du religieux à l'école élémentaire, XIX^e- XXI^e siècles ». Il s'est déroulé du 31 mars 2016 au 14 avril 2016 : séance 1 « Le religieux dans les écoles françaises de l'école non-obligatoire (XIX^e siècle) » ; séance 2 « La matrice républicaine : l'école sans Dieu ? (1881-1940) » ; séance 3 « De l'histoire sainte au sacré de la nation ? (1881-19... ?) » ; séance 4 « Le retour du religieux ou Du refoulement au retour du refoulé (1980-2000) » ; Séance 5 « Et aujourd'hui ? ». Benoît Falaize, nous a invité à intervenir au cours de la dernière séance de ce séminaire, pour présenter les analyses issues d'une de nos classes d'observation, qu'il en soit ici remercié.

⁶⁶⁶ Il est surprenant qu'il ne soit présenté qu'à ce titre sur la page du parcours « enseignement laïque des faits religieux », puisque celui-ci est paru en octobre 2015, et que Benoît Falaize a été appelé pour rejoindre la Direction générale de l'enseignement scolaire, en tant que chargé d'études « Laïcités et valeurs de la République », quelques jours après les attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015. Enfin, ces entretiens ont été réalisés au printemps 2015, il est donc certain que sa nomination à ce poste était alors officielle.

la posture, à la manière de raconter des histoires qui est absolument remarquable à mon sens. C'est-à-dire que l'on sent que ce maître sait exactement ce qu'il veut faire, et il fait comme il veut le faire, ce qui est presque miraculeux dans la pédagogie. Parce que l'on peut avoir envie de faire quelque chose, on peut savoir comment le faire, mais ne pas réussir à le faire. Tandis que là, on a un maître qui sait ce qu'il veut faire et qui y parvient. »⁶⁶⁷

Nous percevons ici le souhait de Benoît Falaize de mettre en évidence, en premier lieu, la qualité du travail d'Antonin et notamment la grande proximité entre les finalités que ce dernier associe à l'enseignement des faits religieux qu'il entreprend, et sa mise en œuvre pédagogique. Benoît Falaize apparaît, ici, d'abord comme un spécialiste de pédagogie. Dès lors, il identifie et rappelle à l'adresse des formateurs et des enseignants qui utiliseront ce parcours le découpage et la progression qu'il implique opérée par Antonin pour chaque séquence : « Il organise sa séquence en trois temps : le temps du récit, le temps de la découverte des œuvres d'art qui accompagnent le récit, et le temps de la discussion philosophique. »⁶⁶⁸

Benoît Falaize concentre son analyse critique sur les éléments de cette séquence qui lui paraissent essentiels, qui permettent non seulement de resituer celle-ci dans la pratique pédagogique globale d'Antonin, mais aussi de présenter les enjeux principaux de cet enseignement. Il expose les avantages de la pratique d'Antonin et en livre une analyse critique d'ordre didactique pour, d'une part, en isoler les objectifs principaux et les moyens utilisés par Antonin pour les atteindre et, d'autre part, les rendre le plus lisibles possible aux formateurs et aux enseignants qui souhaiteraient mettre en œuvre ce type de travail :

« Il y a dans l'analyse des images [...] des choses très intéressantes aussi et que je voudrais signaler : d'abord de déduire des attitudes, dessinées ou peintes, des significations de situations ou des significations de posture morale. [...] On est là dans des attendus très simples du socle commun de compétences, des programmes de l'école élémentaire, qui sont : discriminer les éléments d'une image, hiérarchiser et classer les informations, [...] ordonner l'argumentation que l'élève veut faire au moment de la restitution orale. [...] Tout cela pour déterminer des éléments de compréhension de l'image, c'est-à-dire qu'il n'y pas d'image qui s'impose à soi, il n'y a que des images que l'on peut comprendre [...] en argumentant les éléments de signification. »

⁶⁶⁷ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 24 décembre 2017].

⁶⁶⁸ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 24 décembre 2017].

Il insiste, également, sur la légitimité de l'entrée pédagogique choisie par Antonin – les récits de création – pour mettre en œuvre cet enseignement, en soulignant les liens intrinsèques entre celle-ci et les instructions officielles. Même s'il ne mentionne pas explicitement la nature interdisciplinaire de l'enseignement des faits religieux, Benoît Falaize met en évidence la façon dont Antonin parvient à mobiliser des compétences et attendus disciplinaires précis et variés, notamment au travers du travail interprétatif dans lequel il engage la classe dans son ensemble et chaque élève. Il met en exergue, à cet égard, l'un des trois principaux enjeux de l'enseignement des faits religieux que constitue l'initiation au langage qui relève de l'ordre du symbolique, ainsi que la pertinence de l'aller-retour permanent qu'Antonin opère d'un positionnement tantôt magistral tantôt maïeutique.

Benoît Falaize insiste ensuite sur la séance consacrée à la discussion à visée philosophique. Il en profite pour mentionner les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, qui viendront remplacer à la rentrée 2015 ceux d'instruction civique et morale (encore vigueur lorsque Antonin aborde les récits de création avec ses élèves), et mettre en évidence la cohérence de la démarche d'Antonin, dans cette troisième séance notamment, avec ces nouveaux programmes⁶⁶⁹ :

« Il y a un troisième temps, celui de la discussion philosophique [...] avec cette volonté que l'on pourrait presque appeler morale et citoyenne, dans le cadre des nouveaux programmes d'enseignement moral et civique. C'est un texte qui éduque [...], il est montré comme un texte qui permet de fixer un certain nombre d'attitudes morales. Il le dit presque ainsi " c'est un texte qui est destiné à être lu comme un texte de morale ". Donc là, [on observe la] distance critique qu'il fait prendre aux enfants [en leur demandant] : finalement, à quoi sert un texte comme celui-ci ? »⁶⁷⁰

Benoît Falaize aborde implicitement un autre enjeu majeur de l'enseignement des faits religieux, la compréhension du présent : « il fait ce que Bruner⁶⁷¹ disait très bien, il y a longtemps maintenant, qui est que le conte sert à dire le monde d'aujourd'hui, mais dans les

⁶⁶⁹ Ministère de l'Éducation nationale, « Morale et citoyenneté au cœur de l'EMC », in *Éduscol, ressources enseignement moral et civique*, URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/25/8/Ress_emc_morale_citoyennete_516258.pdf, [page consultée le 24 décembre 2017], p. 2 : « Le programme d'EMC vise à réconcilier les sphères de la morale individuelle et de la citoyenneté publique, et même à démontrer que l'une ne va pas sans l'autre, que la construction de l'une implique celle de l'autre et réciproquement. »

⁶⁷⁰ Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 24 décembre 2017].

⁶⁷¹ Jérôme Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002.

mots de l'ancien, et à l'articuler à des grandes valeurs universelles, humanistes. »⁶⁷² Il insiste ensuite sur l'adaptation nécessaire de l'enseignement des faits religieux à l'âge des élèves. Souvenons-nous qu'Antonin avait évoqué lors de l'entretien approfondi l'idée d'un enseignement des faits religieux qui, au CP-CE1, avec des élèves qui ont entre 6 et 7 ans, consiste plus exactement en une sensibilisation aux faits religieux et à laquelle les propos de Benoît Falaize font écho :

« On est au CP-CE1, il faut à la fois être conscient des exigences et en même temps de l'âge des enfants. Imaginons que cette séquence ait lieu en CE2, CM1 ou CM2, là on pourrait peut-être creuser encore un peu plus la question. C'est-à-dire, certes rester sur la dimension du conte et du mythe, mais là on pourrait introduire différentes notions. La première serait : qu'est-ce qui fait cette circulation dans les monothéismes ? Qu'est-ce qui fait qu'on va retrouver dans la tradition juive, dans la tradition chrétienne, puis dans la tradition musulmane, les mêmes personnages, les mêmes histoires, interprétées de façons différentes, mais avec des personnages centraux : Gabriel-Jibrîl, Marie-Maryam, on voit bien [qu'ils] constituent des grandes figures de compréhension du monde, [...] qui donnent sens au monde et aux conduites morales. Il faudrait pourvoir réfléchir à ce qui fait la circulation spirituelle des trois monothéismes et également [...], qu'est-ce qui fait que les trois monothéismes se succèdent ? Et qu'est-ce qui fait que dans la péninsule arabe, on rencontre le judaïsme et le christianisme ? Là, il y aurait [des éléments] qui auraient à faire avec l'histoire économique et sociale [...] : les circulations et transmissions d'idées. »

Dans cet entretien, nous retrouvons l'idée, évoquée lors des deux premiers, que ces textes religieux appartiennent au patrimoine culturel de l'humanité. En revanche, là où Philippe Gaudin suggérait une plus grande contextualisation historique dans la pratique d'Antonin, on retrouve dans l'entretien avec Benoît Falaize l'idée, promue également par le directeur de l'école d'Antonin, d'une approche nécessairement curriculaire qui permette d'adapter l'enseignement des faits religieux à l'âge des élèves : plus on avance dans les niveaux d'enseignements, plus les connaissances transmises sont nombreuses, précises et complexes. Nous percevons bien aussi, dans ces propos, la formation d'historien de Benoît Falaize, et nous serions même tentée d'y déceler une proposition d'inflexion des programmes d'histoire de l'école élémentaire qui donneraient une place plus importante à l'histoire des religions, et notamment à la généalogie des trois monothéismes juif, chrétien et musulman, mais aussi une orientation de ces programmes vers une histoire globale.

⁶⁷² Ministère de l'Éducation nationale, « Enseignement laïque des faits religieux », plateforme de formation M@gistère, URL : <https://magistere.education.fr> [page consultée le 24 décembre 2017].

Il faut remarquer le langage adopté par Benoît Falaize tout au long de cet entretien, qui lui confère une vocation pédagogique immédiate, puisqu'il opère une traduction et une simplification de questions complexes, en des termes que des professeurs des écoles pourraient employer, tels quels, pour adresser des questions et transmettre des connaissances accessibles à de jeunes élèves. On perçoit également son souci de dépassionner ces questions en les inscrivant dans l'histoire longue, passée et présente, de l'humanité :

« Il y a une série de questions anthropologiques, qui peuvent être très intéressantes [à traiter], et pourquoi pas à partir du CE1 [...] : à quoi servent ces récits ? Cela permet d'interroger, les enfants sur " Qu'est-ce qui fait que des hommes, à un moment donné de l'histoire, se sentent investis d'une mission [qui consiste] à raconter l'origine du monde et de la société dans laquelle ils vivent ? " Et là, il y a une [...] réflexion qui permet d'articuler et sans empiéter sur la dimension religieuse, ou de porter un jugement de type " à l'époque, ils ne connaissaient pas la science [naturelle] donc ils ont inventé des mythes, parce que c'est bien plus compliqué que cela ". Mais simplement, avec les outils qui sont les leurs à l'époque, avec la tradition orale qui est la leur à l'époque, ils [les auteurs de ces différents récits, de différentes époques] créent un discours de cohérence sur le monde. Aujourd'hui, notre société crée un discours de cohérence sur l'origine de l'humanité, et dans trois siècles, on rira éventuellement de la manière dont notre société du XX^e siècle-début du XXI^e siècle a créé tout un discours très scientifique sur l'origine de l'humanité. Qu'est-ce qui fait que l'Homme a besoin d'un récit d'origine est une question finalement très contemporaine ; on voit bien les questions très identitaires qui sont les nôtres aujourd'hui, les questions des origines qui sont posées en permanence : les hommes et les femmes ont besoin de se poser, sans cesse la question " d'où venons-nous ? " En travaillant sur les récits d'origine, [...] cela permet d'interroger les élèves sur la nécessité qu'ont eue les [humains] de faire ce travail intellectuel là. J'extrait un peu la question anthropologique de la question religieuse mais, pour moi, les deux sont absolument liées, et on peut l'aborder avec les élèves. »

Ces propos conclusifs de Benoît Falaize font écho à ceux de Bernard Lahire, professeur de sociologie à l'école normale supérieure de Lyon, qui lors d'un colloque de l'association L'Anthropologie pour tous, le 6 juin 2015 à Aubervilliers, prononçait un plaidoyer pour « l'enseignement des sciences du monde social » dès l'école élémentaire, et dans lequel il affirmait :

« Je défendrai ici l'idée que l'enseignement des sciences du monde social (anthropologie, sociologie, histoire) devrait être le plus précoce possible, dès l'école élémentaire. Je soutiens en effet que l'enseignement pédagogiquement adapté des sciences du monde social dès l'école élémentaire constituerait une réponse adéquate (et plutôt meilleure que d'autres) aux exigences modernes de formation scolaire des citoyens dans des sociétés démocratiques. [...] Si l'on pense immédiatement théories, concepts ou « grands auteurs », il est bien évident que les sciences du monde social ne sont pas transmissibles dans le cadre de l'école élémentaire. Par conséquent, il va de soi que c'est l'adaptation raisonnée d'un certain nombre d'outils et

d'acquis fondamentaux de ces sciences qu'il s'agirait d'enseigner, et non une culture savante-universitaire. La traduction de « savoirs savants » en « savoirs scolaires » ayant réussi à l'école élémentaire pour des sciences de l'homme proches de la sociologie (l'histoire et la géographie) comme pour des sciences encore plus abstraites et formelles (les mathématiques ou la grammaire), on ne voit pas ce qui empêcherait les savants d'opérer le même travail. [...] Si l'on peut facilement admettre le fait que l'enfant doit d'abord « savoir parler » avant d'apprendre à lire, à écrire et à constituer la langue en objet d'étude, il n'en reste pas moins que le système scolaire français enseigne aujourd'hui, et ce dès l'âge de six ans, la lecture, l'écriture et les rudiments de grammaire française. La réflexivité linguistique serait-elle moins abstraite que la réflexivité à l'égard du monde social ? À bien y réfléchir, on pourrait être conduit à penser que c'est la constitution de la langue comme objet d'étude et de réflexion qui s'avère un exercice bien plus étrange encore pour les enfants. La construction de soi à travers diverses expériences ne serait donc pas incompatible avec l'aptitude acquise dès l'école élémentaire à considérer le monde social à partir d'une pensée moins magique et plus scientifique. L'idée selon laquelle enseigner la réflexivité et le recul dans le temps même de la formation morale et culturelle de l'enfant, constituerait une opération psychologiquement déstabilisatrice est, au fond, la manifestation d'un profond ethnocentrisme. Penser qu'il faut construire ses « repères », ses « marques », son « identité », avant de pouvoir commencer à prendre conscience de la diversité sociale (culturelle, civilisationnelle, etc.) est, en effet, le meilleur moyen de conduire à toutes les formes d'ethnocentrisme, consistant à « répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions »⁶⁷³. L'état actuel du monde social exigerait davantage d'imagination et devrait, notamment, amener à penser que l'identité individuelle et la personnalité de l'enfant ne peuvent plus désormais se construire hors de la réflexivité que leur offrent les sciences du monde social. [...] De même que les élèves prennent l'habitude de faire quotidiennement des relevés de température pour objectiver et prendre ainsi conscience des phénomènes météorologiques, ils pourraient être entraînés à l'observation et à l'objectivation du monde social. Si l'expérimentation est au fondement des sciences de la matière et de la nature, l'esprit d'enquête est, lui, à la base de toute science du monde social. »⁶⁷⁴

8. Conclusion sur la pratique pédagogique d'Antonin présentée dans ce module de formation

S'il nous semble dommageable qu'une seule des six séquences conduites par Antonin ait été filmée, il faut, néanmoins reconnaître, comme nous l'avons déjà souligné, que la vidéo réalisée par Canopé est fidèle à sa pratique pédagogique et parvient, dans une certaine mesure, à rendre compte de la mise en œuvre globale de cet enseignement des faits religieux. Ce choix

⁶⁷³ Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, 1987, Folio, p. 19.

⁶⁷⁴ Bernard Lahire, « À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ? », in Actes du colloque *L'Anthropologie pour tous*, 6 juin 2015, Aubervilliers, URL : http://docs.wixstatic.com/ugd/323914_716a6c1007814a52b60f4b03b1f90c6c.pdf, [page consultée le 24 décembre 2017], p. 95 à 98.

s'explique, évidemment, par des contraintes techniques. Cette séquence intitulée « Récits d'origine au cycle 2 » est l'une des quatre « analyses de séances » proposées pour les cycles 2, 3 et 4 dans ce parcours de formation M@gistère sur l'enseignement laïque des faits religieux. Il faut également rappeler que la partie consacrée à « l'analyse de séance » n'est elle-même qu'une sous-partie du parcours intégral qui représente neuf heures de formation (sept heures en ligne, à distance et deux heures en présentiel). Ce type de formation à distance constitue une relative nouveauté qui bouscule la culture professionnelle des formateurs et enseignants de l'Éducation nationale. Elle nécessite non seulement un temps d'adaptation à ce nouveau format qui s'apparente à de l'auto-formation, mais aussi un temps long pour prendre en main le parcours et le réaliser intégralement. Tous ces éléments expliquent en partie, que la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et Canopé n'aient filmé qu'une seule séquence dans la classe d'Antonin.

Le choix de filmer la séquence consacrée au récit de création dans le Coran s'explique, quant à lui, par les nombreux questionnements autour de la place de l'islam en France aujourd'hui, mais également par le contexte spécifique des attentats de janvier 2015, survenus au moment de l'élaboration de ce parcours. Il répond également aux besoins exprimés par de nombreux enseignants de disposer de plus de connaissances pour parler de l'histoire et de la sociologie de l'islam, dans leurs classes, au sein des enseignements. Les entretiens vidéo et audio qui accompagnent cette ressource vidéo sont conçus comme des ressources pédagogiques permettant par leurs analyses critiques d'éclairer les choix pédagogiques opérés par Antonin, d'en mettre en évidence les avantages et certaines améliorations possibles. La diversité des points de vue des experts mobilisés pour ces entretiens permet de mettre en perspective l'entreprise d'Antonin du point de vue des finalités et contenus principaux de l'enseignement des faits religieux, en montrant la pertinence de son inscription dans un projet d'école avec une réflexion sur la nécessité d'élaborer une progression curriculaire de cet enseignement, qui adapterait ses ambitions épistémologiques et didactiques aux différents niveaux d'enseignement.

Nous attendons encore une réponse de la Direction générale de l'enseignement scolaire quant au nombre de professeurs des écoles qui, à ce jour, ont suivi le parcours enseignement laïque des faits religieux depuis sa parution en octobre 2015. Mais sans disposer de cette information, il faut souligner le fait que ce parcours est conçu pour évoluer selon les contributions apportées par les formateurs et les enseignants qui l'auront expérimenté. En

cela, ce type de parcours répond non seulement au besoin de formation des enseignants, notamment des professeurs des écoles, sur ces sujets, mais il apparaît aussi comme un moyen de centraliser la pluralité des bricolages pédagogiques opérés par les enseignants des cycles 2, 3 et 4 qui enseignent les faits religieux, et qui est dès lors susceptible de favoriser la capillarité de « bonnes pratiques » et la généralisation de cet enseignement.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Rappelons que les trois classes que nous avons étudiées sont représentatives d'une part de la diversité des contextes socio-économiques et culturels des élèves, et d'autre part des différents niveaux qui composent les cycles 2 et 3. La classe de Geneviève (double niveau CM1-CM2) était ainsi composée d'élèves issus de milieux économiques intermédiaires et socialement mixte, celle de Pierre (double niveau CM1-CM2) d'élèves issus de milieux économiques favorisés et socialement non mixte, tandis que la classe d'Antonin (double niveau CP-CE1) était composée d'élèves issus de milieux économiques défavorisés et socialement non mixte.

A – Les finalités de l'enseignement des faits religieux pour les enseignants observés

On observe chez ces trois professeurs des écoles une superposition d'intentions, de finalités et de plusieurs éléments conjoncturels qui expliquent leur mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Geneviève, Pierre et Antonin poursuivent des finalités communes et des finalités propres.

1. Les finalités communes aux professeurs des écoles observés

La prise en charge de cet enseignement par ces trois professeurs des écoles est en grande partie liée à leurs intérêts personnels pour ces thématiques. Ils avaient réfléchi personnellement et professionnellement aux rapports qu'ils entretiennent à leur propre croyance religieuse et/ou conviction philosophique et opinion politique, ainsi qu'à celles de leurs élèves et de leurs familles. Geneviève, Pierre et Antonin souhaitaient transformer ces réflexions en savoirs scolaires et s'interrogeaient sur les façons de transposer leurs questionnements en connaissances accessibles aux élèves, et ce en vue de contribuer au développement de compétences citoyennes (ouverture à l'altérité, au respect et à la tolérance). Ils entendaient contribuer à une éducation à la laïcité, prioritairement définie comme un principe juridique libéral, qui suppose la reconnaissance sociale des convictions religieuses et

philosophiques, notamment par le biais d'une culture commune sur les faits religieux, qui doit dès lors être enseignée dès l'école élémentaire.

Pour justifier leurs démarches, parmi les arguments qu'ils ont mobilisés, nous retrouvons le fait qu'ils répondent à un devoir professionnel : mettre en œuvre cet enseignement interdisciplinaire inscrit dans le socle commun et les programmes scolaires. Deux autres facteurs éclairent cette prise en charge : l'identification d'outils et de dispositifs pédagogiques qui facilitent leur mise en œuvre et le fait que ces professeurs trouvent dans cet enseignement et cette *éducation à* une occasion de réaliser voire d'accroître leur polyvalence. Si, comme nous l'avons vu, la polyvalence apparaît parfois comme un déficit de spécialisation, il nous semble que sur le terrain, elle constitue un des éléments déclencheurs de leurs pratiques de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. S'ils considèrent tous les trois que cet enseignement et cette *éducation à* contribuent à développer les connaissances et compétences promues dans les programmes d'instruction civique et morale, et plus globalement à une pacification sociale sur ces sujets, Geneviève et Pierre insistent davantage sur leur approche initialement historique de l'enseignement des faits religieux, tandis qu'Antonin entreprend d'enseigner les faits religieux pour développer prioritairement les compétences de ses élèves en français, et saisit cette occasion pour contribuer à éduquer ses élèves aux nouvelles technologies. Une autre finalité commune à l'engagement de ces trois professeurs dans l'enseignement des faits religieux est leur souhait d'aborder la pluralité grandissante des convictions dans la société française – notamment au regard de la visibilité croissante de l'islam en France – et que leurs élèves soient en mesure de comprendre des expressions contemporaines des croyances et des pratiques religieuses que certains d'entre eux vivent ou rencontrent au quotidien.

Geneviève, Pierre et Antonin sont conscients que faute d'une formation – initiale et continue – sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité – présentée à la fois comme un cadre juridique mais aussi comme un objet d'enseignement –, ils ne disposent ni de toutes les connaissances théoriques fondamentales, ni des compétences didactiques élémentaires nécessaires à la mise en œuvre d'un enseignement laïque des faits religieux idéal. Toutefois, ils entreprennent des bricolages pédagogiques pour les mettre en pratique, justement pour permettre à leurs élèves de bénéficier de la formation initiale dont ils n'ont eux-mêmes pas disposé, tant lorsqu'ils étaient élèves que dans le cadre de leur formation professionnelle.

2. Les finalités propres à chacun des professeurs des écoles

L'intérêt personnel de Geneviève pour l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité est lié à sa religion et à ses origines. Elle déclare être une croyante catholique qui souhaite promouvoir une culture commune des religions et valoriser la laïcité française (qu'elle confondait auparavant avec la laïcité belge, qui ne constitue pas un principe juridique mais un courant philosophique anticlérical emprunt d'un athéisme et/ou d'un agnosticisme militant). Geneviève décide d'utiliser *L'Arbre à défis*, suite à la découverte de cet outil lors d'un stage de formation continue, pour répondre à la demande de ses élèves, qui souhaitent acquérir des connaissances sur l'histoire des religions (notamment du judaïsme, du christianisme et de l'islam). Le fait que Geneviève passe d'un enseignement sur l'histoire des religions dans le cadre du cours d'histoire à un horaire dédié à l'enseignement des faits religieux – qui fait appel à des connaissances et compétences interdisciplinaires – atteste d'une forme de bricolage dont l'objectif est de rééquilibrer un enseignement de l'histoire qui ne la satisfait pas. En effet, pour elle, enseigner les faits religieux est susceptible de contribuer au renouvellement des manières d'enseigner l'histoire : ce faisant, elle s'inscrit dans le courant contemporain des promoteurs de l'histoire globale.

Comme Geneviève, Pierre considérait qu'il abordait déjà les faits religieux en histoire puisque cela relevait de son devoir professionnel, mais il y associait une finalité singulière : permettre aux élèves de saisir la primitivité de l'expérience religieuse. Contrairement à Geneviève et à Antonin, pour qui cet enseignement devrait être systématique et régulier, Pierre lui confère un caractère exceptionnel. Suite aux attentats de janvier 2015, il décide d'y consacrer un horaire et des activités spécifiquement dédiées, qu'il élabore après avoir pris cette décision, tandis que Geneviève et Antonin avaient non seulement prévu de s'engager dans cet enseignement avant les attentats de janvier 2015, mais avaient aussi recherché, en amont, des outils susceptibles de faciliter sa mise en œuvre.

Il existe plusieurs raisons propres à l'engagement d'Antonin dans la pratique de l'enseignement des faits religieux. Il saisit notamment une opportunité institutionnelle qui pourrait avoir des effets structurels bénéfiques : il entreprend d'enseigner les faits religieux pour contribuer à l'élaboration d'un module de formation sur ce thème pour une nouvelle plateforme de formation en ligne (M@gistère). Ainsi, il souhaite non seulement donner envie à d'autres professeurs des écoles d'enseigner les faits religieux en leur permettant de

bénéficier de son expérimentation pédagogique, mais il entend aussi perpétuer un projet d'école initié par le directeur et relayé par l'équipe pédagogique. Ce faisant, il décline la politique de formation de sa circonscription académique, initiée de longue date par une inspectrice académique, et porté par des conseillers pédagogiques. Pour Antonin, l'enseignement des faits religieux est en partie conçu comme une ressource qui peut contribuer à une meilleure compréhension et, ce faisant, à une bonne gestion, des manifestations du religieux dans la vie scolaire. La spécificité la plus remarquable d'Antonin est sa réflexion curriculaire sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité : il conçoit sa pratique pédagogique dans sa classe de CP-CE1 comme une sensibilisation aux faits religieux, préalable nécessaire à un enseignement qui, aux cycles suivants, sera prioritairement fondé sur la transmission de connaissances. C'est aussi parce qu'il considère que les élèves de cycle 2 (qui ont environ 6 ans) sont beaucoup plus ouverts et moins empreints de représentations immuables que les élèves de cycle 3 qu'il s'engage dans cette démarche.

B – Les bricolages opérés par les professeurs des écoles observés

Dans ces trois classes, nous n'avons pas observé de délégation directe de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Toutefois, ces trois professeurs des écoles emploient des outils conçus par des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale à proprement parler (certains sont totalement extérieurs, comme ENQUÊTE ou les concepteurs des émissions *C'est pas sorcier*, d'autres sont des collaborateurs de l'Éducation nationale mais appartiennent à des structures néanmoins distinctes, comme l'IESR par exemple). On peut déceler ici une forme de délégation indirecte qui atteste également d'un écart entre la polyvalence formelle et la polyvalence réelle. Les démarches de ces trois professeurs sont isolées, puisqu'ils sont les seuls dans leurs écoles à avoir entrepris l'enseignement des faits religieux dans le cadre d'un horaire dédié. Geneviève ne se voit pas empêchée de le faire, mais son directeur d'école lui signale sa circonspection et ses collègues ne souhaitent pas échanger au sujet de cette entreprise qu'ils semblent, selon elle, juger au mieux inutile, au pire « risquée ». Les démarches de Pierre et d'Antonin sont également isolées dans leurs écoles. Néanmoins, si Pierre est le seul à entreprendre d'enseigner les faits religieux dans son établissement, souvenons-nous non seulement que nous avons été mise en contact avec lui par le biais de l'inspecteur et d'un conseiller pédagogique de circonscription, mais également que

le directeur de son école soutenait son entreprise. Antonin est également le seul professeur de son école à enseigner les faits religieux dans le cadre d'un horaire et d'activités dédiés, l'année scolaire où nous sommes venue en observation dans sa classe. Toutefois, rappelons que cet enseignement s'inscrit dans un projet d'école et de circonscription, et qu'ainsi, d'autres professeurs de l'établissement l'ont déjà mis en œuvre les années précédentes (en utilisant les *Récits de création* mais également *L'Arbre à défis*, et probablement d'autres dispositifs dont nous n'avons pas connaissance).

Si la durée de leur démarche varie, tous les trois mettent en œuvre un enseignement des faits religieux dans le cadre d'un horaire dédié, et *via* une approche comparatiste des religions. Pierre est celui qui consacre le moins de séance à cet enseignement, puisqu'il en réalise cinq (de janvier à février 2015) tandis que Geneviève et Antonin y consacrent une douzaine de séances. Une différence notable néanmoins entre ces deux derniers est que Geneviève les met en œuvre sur une année scolaire (de novembre 2014 à juin 2015), tandis qu'Antonin conduit à peu près le même nombre de séances que Geneviève mais sur une période beaucoup plus courte (de février à avril 2015). Un point commun entre les pratiques de Geneviève et de Pierre est la régularité des intervalles entre les séances, puisque dans les deux cas, ils réalisent une séance par semaine, là où Antonin réalise trois séances par semaine. Deux autres points sont communs aux trois professeurs : la durée de chaque séance (une heure en moyenne) et le fait que cet enseignement ne fait pas l'objet d'une évaluation notée, même lorsqu'ils demandent à leurs élèves de produire des traces écrites et qu'ils « corrigent la séance ». Si la question de l'évaluation notée est en débat au sein des professionnels de l'Éducation nationale et qu'il ne s'agit pas ici, ni de rapporter les tenants et les aboutissants de ces polémiques, ni de prendre position en faveur ou non de l'évaluation notée de l'enseignement des faits religieux, il faut cependant souligner que selon le Code de l'éducation, « l'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. »⁶⁷⁵ Ce faisant, d'un point de vue juridique, l'enseignement des faits religieux devrait non seulement être effectif et généralisé, mais également faire l'objet d'une évaluation, ce qui aurait pour corollaire de lui conférer un statut équivalent aux autres enseignements, qui font quand à eux l'objet d'une évaluation. Les enjeux de l'évaluation sont donc ici non seulement juridiques (mettre en conformité les textes officiels et les pratiques

⁶⁷⁵ Article L122-1-1 alinéa 2 du Code de l'éducation, version en vigueur depuis le 10 juillet 2013.

pédagogiques qui devraient en découler) mais également didactiques et symboliques (puisque distinguer dans les pratiques conduit à hiérarchiser les enseignements).

Geneviève et Pierre mettent en pratique l'enseignement des faits religieux par le biais de dispositifs pédagogiques mixtes mêlant l'utilisation de savoirs intermédiaires (le jeu *L'Arbre à défis* et les émissions *C'est pas sorcier*) et leurs recherches personnelles (dans les manuels scolaires, sur internet, à partir de leurs lectures personnelles, etc.), tandis que la pratique d'Antonin repose *quasi* intégralement sur l'utilisation de l'ouvrage *les Récits de création*, sans qu'il réalise de recherches personnelles. Toutefois, un rapprochement peut être opéré entre les trois dispositifs pédagogiques qu'ils élaborent et/ou mettent en œuvre puisqu'ils consacrent tous l'interdisciplinarité de cet enseignement (histoire, français, histoire des arts, instruction civique et morale) et des approches pédagogiques (lecture, analyse d'œuvres d'art, expression orale, compétences interprétatives et argumentatives, etc.). Geneviève et Antonin ont recours à des savoirs intermédiaires qui ont été conçus pour le champ scolaire (en cohérence avec le socle commun et les programmes scolaires et l'obligation de neutralité des enseignants). Pierre recourt, quant à lui, à un savoir intermédiaire qui n'est pas conçu pour le champ scolaire (puisque'il s'agit d'un magazine télévisuel de vulgarisation scientifique) et qui n'est pas complété par un accompagnement pédagogique qui permette sa déclinaison en cohérence avec les savoirs scolaires et le positionnement du professeur des écoles.

Les finalités et les attentes de Geneviève et de Pierre sont nécessairement plus proches que celles d'Antonin. En effet, leurs élèves présentent des capacités d'abstraction et de mémorisation plus importantes que celles des élèves de cycle 2. Geneviève et Pierre ont comme objectif commun l'acquisition de connaissances scientifiques (historiques et sociologiques) sur les religions par leurs élèves, qui a pour corollaire la compréhension par ces derniers de la différence entre le savoir scientifique, les convictions et les opinions. Antonin est quant à lui engagé dans un processus de sensibilisation aux faits religieux, et de développement de compétences fondamentales, plutôt que dans le processus de consolidation des connaissances transmises qui est propre au cycle 3.

C – Les difficultés rencontrées par les professeurs des écoles

Geneviève et Pierre ne parviennent pas toujours à respecter leur obligation de neutralité – dont ils semblent parfois ne pas mesurer la pertinence – et cela se manifeste de différentes manières. L'écueil principal observé dans leurs pratiques consiste en une assignation identitaire et/ou confessionnelle des élèves, dont ils ne sont le plus souvent pas conscients, ou bien dont ils ne mesurent pas le caractère problématique. Une autre tentation, qui est la traduction de leur difficulté à transposer pédagogiquement leur obligation de neutralité, consiste à ériger les élèves en experts de « leurs » religions (réelles ou supposées), faisant de ces derniers les détenteurs du savoir. Il est arrivé à plusieurs reprises que Geneviève et Pierre se fient à la parole des élèves, sans chercher – sur le moment ou *a posteriori* – à vérifier s'il s'agit d'une connaissance ou d'un témoignage. Cet écueil a pour corollaire la mise en concurrence inconsciente, par Geneviève et Pierre, des auto-affiliations de leurs élèves. Nous avons observé à plusieurs reprises dans les pratiques de ces deux professeurs une confusion entre un enseignement confessionnel et un enseignement laïque des faits religieux, soit par l'adoption de perspectives internes aux religions, qui présentaient généralement un caractère normatif ou prescriptif, soit par un manque d'attention portée au choix d'un vocabulaire précis et à l'emploi de précautions de langage. En effet, une carence commune aux pratiques de Geneviève et de Pierre est leur difficulté à adopter les précautions de langage nécessaire à la déontologie laïque de l'enseignement des faits religieux : l'emploi problématique et régulier des pronoms « nous, vous, eux » ou encore l'utilisation non systématique de modalisateurs : « selon, d'après » et / ou du conditionnel lorsque cela est pourtant nécessaire. La pratique d'Antonin ne présente, quant à elle, pas cette difficulté, ou dans une moindre mesure, mais cela peut s'expliquer par le fait qu'il est engagé dans une sensibilisation aux faits religieux, et non dans un enseignement à proprement parler. La pratique d'Antonin ne nécessite pas les mêmes précautions de langage que celle de Geneviève et de Pierre. En effet, les pratiques didactiques de ces derniers supposent qu'ils apprennent à leurs élèves à distinguer les savoirs scientifiques des croyances et des opinions. Les élèves d'Antonin sont plus jeunes que ceux de Geneviève et de Pierre, et l'entrée pédagogique choisie par ce premier, à savoir l'étude des récits de création, ne vise pas à transmettre des connaissances sur les croyances, distinctes des croyances elles-mêmes, mais bien à sensibiliser les élèves à la diversité des religions et des cultures, à travers l'étude de récits qui sont principalement

abordés avec ces jeunes élèves par le prisme de l'imaginaire et non dans une perspective historique et sociologique.

Un autre point commun des pratiques de Geneviève et de Pierre – que nous retrouvons dans une moindre mesure chez Antonin – est l'idée selon laquelle l'enseignement des faits religieux contribuerait spécifiquement à la réflexion sur la place de l'islam dans la vie scolaire et plus largement dans la société française. Cette tentation peut se comprendre dans le contexte des nombreuses discussions publiques autour de la visibilité croissante de l'islam en France, mais elle est problématique dans la mesure où lors des entretiens approfondis, Geneviève et Pierre envisagent d'enseigner les faits religieux plus spécifiquement à l'adresse des élèves dont ils savent ou supposent qu'ils sont de culture ou de confession musulmane. Cette finalité va à l'encontre d'un enseignement des faits religieux qui, pour être véritablement laïque, ne peut prescrire une évolution de telle ou telle pratique religieuse, sauf si celle-ci va à l'encontre de la loi. Les élèves, quelles que soient leurs religions (s'ils en ont une d'ailleurs), n'ont pas à adapter leurs croyances et pratiques religieuses en fonction des représentations singulières de chaque professeur des écoles. Pour illustrer ce risque normatif de l'enseignement des faits religieux, souvenons-nous par exemple du fait que l'intériorisation par Geneviève du long processus historique de libéralisation interne de l'Église catholique, sans travail de réflexivité (contextualisation historique et sociologique), la pousse à transposer cette histoire vécue (dans son individualité et socialement) de certaines transformations du catholicisme (du point de vue de l'institution mais aussi des croyants) et à opérer des analogies problématiques sur la forme que devrait prendre, selon elle, une modernisation de l'islam. Si nous avons retrouvé cette tentation d'associer une finalité qui risque de dénaturer l'enseignement laïque des faits religieux dans les trois entretiens approfondis, il faut néanmoins souligner que sa déclinaison fut marginale dans les séances observées.

On remarque également l'absence de thèmes essentiels comme l'athéisme et l'agnosticisme, et la focalisation sur les trois religions monothéistes juive, chrétienne et musulmane. Ces carences s'expliquent non seulement par leur souhait de transmettre en priorité des connaissances sur les religions les plus présentes en France – qui sont au cœur des discussions publiques sur la place des religions dans la société française – mais aussi par l'absence ou le traitement minimaliste dans les savoirs intermédiaires qu'ils mobilisent de ces thèmes. Précisons néanmoins, que l'on trouve dans la version de *L'Arbre à défis*, que Geneviève utilise, une carte permettant de présenter la définition de l'athéisme aux élèves, et que dans les

émissions *C'est pas sorcier*, le terme est lui aussi employé, même s'il n'y est jamais défini. Par ailleurs, le choix d'ENQUÊTE comme des concepteurs de *C'est pas sorcier* de ne pas aborder d'autres religions que le judaïsme, le christianisme et l'islam s'explique notamment par le fait que ces trois religions partagent des croyances et des pratiques, et sont au cœur des enjeux contemporains. Dès lors, les aborder ensemble permet de mettre en évidence leurs points communs comme leurs différences, finalité poursuivie par la majorité des professeurs des écoles qui met en œuvre l'enseignement des faits religieux. Néanmoins, suite à ces observations en classes et aux retours d'enseignants qui utilisent *L'Arbre à défis*, ENQUÊTE s'engagera lors de la réédition du jeu (en 2018-2019) dans l'élaboration de cartes qui traiteront d'autres religions, notamment l'hindouisme et le bouddhisme, ainsi que des cartes qui permettront aux professeurs d'aborder plus précisément des convictions telles que l'athéisme et l'agnosticisme. L'absence de ces deux derniers thèmes, qui se retrouve également dans la pratique d'Antonin, s'explique également par le fait qu'il n'existe pas de récits de création (du monde et de l'homme) qui seraient propres à l'athéisme ou l'agnosticisme. En revanche, l'ouvrage *Récits de création*, qu'il mobilise pour sensibiliser ses élèves aux faits religieux, présente l'avantage d'aborder une grande diversité de religions et d'aires culturelles : les mythes de l'Égypte ancienne, la naissance des dieux chez les Grecs, les récits de création biblique, les récits des origines dans l'Inde ancienne, le récit de création dans le Coran et les mythes du pays Dogon.

Un autre écueil commun aux pratiques de Geneviève et de Pierre est leur difficulté à adopter un positionnement de maïeuticiens. Ce positionnement ne doit pas être systématiquement adopté pour enseigner les faits religieux, mais il s'avère pertinent pour réagir à certaines des questions d'élèves qui présentent le risque d'un glissement d'un enseignement laïque des faits religieux à un enseignement à connotation religieuse et/ou spirituelle. En effet, lorsque des élèves interrogent leurs professeurs sur l'existence ou non d'un ou de plusieurs dieux, ou encore lorsqu'ils se demandent si le judaïsme, le christianisme et l'islam partagent le même dieu, d'une part, le professeur n'est pas en mesure de répondre à ce type de questionnements, et d'autre part, son obligation de neutralité lui interdit de le faire. Dès lors, s'il souhaite répondre d'une manière ou d'une autre afin de ne pas rester silencieux, la seule position juste d'un point de vue épistémologique et didactique consiste à leur renvoyer la question posée pour leur signaler qu'il n'existe pas de réponse « vraie » du point de vue du savoir scientifique sur ces sujets, et que dès lors, aucun enseignant de l'école publique ne pourra leur apporter de réponse. Une fois encore, sur ce point, il existe un écart notable entre les pratiques

de ces deux professeurs et celle d'Antonin. En effet, ce dernier parvient plus aisément qu'eux à adopter un positionnement maïeutique. Si cette capacité pédagogique est peut-être liée à la variabilité même des qualités propres à chaque professeur, ainsi qu'à leur formation professionnelle, deux autres facteurs permettent d'expliquer cet écart. D'une part, la nature même des démarches de Geneviève et Pierre, qui consistent à transmettre des connaissances sur les faits religieux, là où Antonin sensibilise ses élèves à la pluralité des convictions, sans entrer dans la description des croyances et pratiques qu'elles recouvrent, suppose que Geneviève et Pierre adoptent tantôt un positionnement maïeutique et tantôt une posture plus magistrale. En effet, même s'ils utilisent des dispositifs pédagogiques heuristiques (pédagogies dites « actives ») qui font des élèves les acteurs de la construction des savoirs, ils doivent jouer un rôle de synthèse : ils organisent les savoirs, entre autres, à partir de ce que les élèves ont exprimé. Antonin assure également cette fonction, mais l'âge de ses élèves et les entrées pédagogiques choisies (écoute du récit, analyse d'œuvres d'arts et débat à visée philosophique) le placent spontanément et essentiellement en animateur des discussions entre les élèves, qui sont avant tout invités à partager leurs interprétations singulières des récits étudiés, et à élaborer collectivement une interprétation commune qui fasse place à l'intersubjectivité. Il ne s'agit pas de dire que dans les pratiques pédagogiques de Geneviève et de Pierre, la subjectivité et l'intersubjectivité des élèves n'ont pas leur place, mais au cycle 3, cycle de la consolidation des apprentissages, les élèves sont incités à construire et à consolider leur capacité d'objectivation, en l'occurrence dans le cadre de l'enseignement laïque des faits religieux, à être en mesure d'appréhender le plus objectivement possible la diversité des convictions et des pratiques religieuses, culturelles et sociales qu'elles impliquent.

Souvenons-nous que lors de l'entretien approfondi, Pierre avait confié avoir envisagé d'enseigner les faits religieux par le débat à visée philosophique, mais qu'il avait finalement écarté cette approche, contrairement à Antonin. Si cette approche didactique lui aurait permis de réagir à certaines questions d'élèves qui ne relèvent pas à proprement parler d'un enseignement laïque des faits religieux conçu pour transmettre des connaissances, ce choix s'explique par le fait que Pierre avait déjà expérimenté le débat à visée philosophique avec ses élèves, et n'en avait pas été satisfait. Par ailleurs, si le débat à visée philosophique est pertinent pour aborder avec les élèves les questions existentielles qui émergent régulièrement dans l'enseignement des faits religieux, il constitue une entrée pédagogique qui ne favorise pas spécifiquement la transmission de connaissances, mais contribue plutôt à développer les

capacités d'abstraction, d'écoute mutuelle et de discussions respectueuses entre les élèves. Le développement de ces capacités peut constituer une des finalités de l'enseignement des faits religieux, mais il ne semble pas être une finalité primordiale à l'école élémentaire sur un objet d'enseignement dont nous avons déjà vu qu'il nécessite une priorisation et une hiérarchisation des objectifs et des contenus de connaissances déjà foisonnants. Par ailleurs, si le débat à visée philosophique permet aux élèves de réfléchir individuellement et collectivement sur des questions d'ordre existentiel dans le champ scolaire, pour que cette approche didactique singulière soit pertinente dans la perspective d'un enseignement véritablement laïque des faits religieux, elle nécessiterait le concours de concepteurs de savoirs scolaires et de savoirs intermédiaires (manuels et outils pédagogiques) qui promeuvent à la fois l'enseignement des faits religieux et l'enseignement de la philosophie dès l'école primaire, deux objets d'enseignement dont la mise en œuvre à ce niveau de la scolarité ne font pas encore consensus.

Une autre difficulté commune à Geneviève, Pierre et Antonin peut être relevée. Il s'agit du risque, dans la perspective comparatiste, d'une approche édulcorée, qui cherchant à répondre à une finalité de pacification sociale, mettrait en évidence uniquement les liens généalogiques et les points communs entre les religions, au risque de masquer les éléments de discontinuité, de concurrence, voire de conflits entre celles-ci. En même temps, rappelons que Geneviève et Pierre souhaitaient *via* cette approche comparatiste rééquilibrer le fait que les programmes d'histoire mettent principalement en évidence le thème des « guerres de religions ». Il est fondé d'un point de vue épistémologique que l'enseignement des faits religieux montre tout à la fois les liens généalogiques entre le judaïsme, le christianisme et l'islam, ainsi que le fait qu'elles ont des croyances, des récits et des personnages communs, mais aussi le fait que le christianisme s'inscrit à la fois dans la continuité du judaïsme et dans la rupture avec celui-ci ; que de la même manière, l'islam s'inscrit dans la continuité du judaïsme et du christianisme tout en étant en rupture avec ces deux religions. Si cela ne doit néanmoins pas conduire les enseignants à masquer le fait que ces religions se considèrent chacune comme la « vraie » religion – même si tous les croyants ne le vivent pas nécessairement ainsi –, on peut se demander à quel niveau de la scolarité il est pertinent de mettre en évidence ces éléments de rupture. En effet, dans le cadre d'un enseignement des faits religieux conçu de manière curriculaire, les finalités et les contenus de connaissances qu'elles impliquent doivent être priorisés et adaptés à l'âge des élèves. Sans répondre univoquement à cette question, il semble important que les élèves de l'école élémentaire acquièrent des connaissances fondamentales

sur les points communs et les différences entre ces religions, sans pour autant nécessairement aborder trop tôt la complexité des liens de concurrence qu'elles entretiennent.

Une carence majeure commune à Geneviève et Pierre qui est apparue lors de nos observations concerne leur difficulté à interroger l'existence d'une liberté de conscience des enfants. En effet, à plusieurs reprises, les questions ou remarques de leurs élèves auraient nécessité qu'ils se demandent comment se décline ce principe, non seulement dans leurs représentations personnelles de la laïcité (et cela en adéquation avec la définition légale de la laïcité), mais aussi plus largement dans leurs déclinaisons des programmes d'instruction civique et morale et d'histoire, puisqu'ils font étudier à leurs élèves les textes fondateurs de la République française, ou bien les évoquent (La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 ou encore la Constitution de la V^e République, notamment). Or, Geneviève et Pierre, contrairement à Antonin, présupposent parfois (et non systématiquement) que leurs jeunes élèves ne disposeraient pas d'une pleine liberté de conscience, et que cette dernière ne serait qu'un avatar de celle de leurs parents. S'il est juste, d'un point de vue légal, que les parents ont le droit d'éduquer leurs enfants selon leurs propres convictions religieuses, philosophiques et politiques⁶⁷⁶, et que cela est également valable d'un point de vue sociologique, il n'en demeure pas moins que la liberté de conscience des enfants est protégée par des textes juridiques⁶⁷⁷ et que certains parents laissent leurs enfants libres de choisir et de construire leurs propres convictions. Par ailleurs, l'une des missions de l'école républicaine, consacrée par le Code de l'éducation, est ainsi présentée: « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. »⁶⁷⁸. Il revient donc aux professeurs des écoles de faire acquérir à leurs élèves la liberté de conscience, et l'enseignement laïque des faits religieux constitue l'une des entrées particulièrement pertinentes pour le faire. En cela, il peut contribuer à la mission fondatrice de l'école républicaine qu'est l'émancipation sociale et culturelle des élèves qu'elle prend en charge.

⁶⁷⁶ Article 371-1 du Code civil.

⁶⁷⁷ Article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et les articles 12, 13 et 14 de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989).

⁶⁷⁸ Article L111-1 alinéa 2 du Code de l'éducation, version en vigueur au 25 février 2018.

Après avoir mis en évidence les difficultés communes à Geneviève, Pierre et Antonin, résumons ici leurs difficultés propres.

Nous avons déjà montré que Geneviève ne maîtrise pleinement pas la mise en œuvre de son obligation de neutralité. Précisons ici qu'elle n'y parvient pas parce qu'elle n'en comprend pas le bien-fondé épistémologique et didactique. Cela est lié à la fois à son parcours personnel (de croyante ayant grandi et exercé initialement son métier en Belgique) et par son manque de formation. Une autre explication est l'absence d'une culture déontologique sur la laïcité et l'enseignement des faits religieux partagée au sein de l'équipe pédagogique de son école et dans sa circonscription. En effet, Antonin, qui n'a pas été plus formé à la laïcité et à l'enseignement des faits religieux maîtrise plus aisément l'application de son obligation de neutralité. Cela est notamment lié au fait qu'il entreprend la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux dans un contexte favorable au partage de questionnements théoriques et didactiques sur ces sujets avec ses collègues, le directeur de l'école, et les corps intermédiaires de sa circonscription (inspectrice et conseillers pédagogiques, engagés dans l'organisation de formation continue sur les faits religieux et la laïcité depuis une dizaine d'années). Une autre difficulté propre à Geneviève est qu'elle aborde les religions qui sont au programme d'histoire (l'islam et le christianisme), mais ne le fait pas de la même façon selon la religion connue ou supposée de ses élèves. Sa façon d'aborder telle ou telle religion varie en fonction de l'ignorance constatée ou supposée de certains de ses élèves sur leurs propres religions (connues ou supposées). Certaines des difficultés rencontrées par Geneviève sont liées à des faiblesses dans l'accompagnement pédagogique de la première version de *L'Arbre à défis* (qui bénéficie depuis d'un guide pédagogique pour accompagner son utilisation), mais elles attestent également de la nécessité d'une formation à la prise en main pédagogique de l'outil, qui pourrait dès lors être inscrite tant dans les offres de formation initiale que dans les stages de formation continue des enseignants.

Les émissions *C'est pas sorcier* sur les religions que Pierre utilise dans sa classe constituent des savoirs intermédiaires qui souffrent d'un manque de contextualisation, et attestent tant des besoins de formation théorique en sciences sociales des religions et de la laïcité que d'accompagnements pédagogiques ciselés. Une autre difficulté propre à Pierre est son manque de distanciation critique sur les savoirs intermédiaires mobilisés qui sont principalement la profusion de contenus de connaissances, l'intrication permanente des connaissances sur les croyances et des croyances elles-mêmes, l'opposition régulière entre

savoirs et croyances, ainsi que l'indifférenciation des statuts et fonctions des personnes interviewées (les paroles d'une historienne et d'une sociologue indistinctes de celles des représentants religieux), ou l'abord de notions trop complexes pour l'âge des élèves. Une autre carence majeure de ces émissions est l'adoption d'une approche décontextualisée du point de vue français, qui constitue pourtant l'environnement quotidien des élèves. Cette carence a pour corollaire l'essentialisation et la normativité, qui sont étroitement liées. Ces lacunes, propres à l'outil mobilisé, rejaillissent dès lors nécessairement sur la pratique de Pierre⁶⁷⁹. Enfin, Pierre se représente difficilement un enseignement des faits religieux qui ne se fonderait pas sur la connaissance intime et d'ordre expérientiel de telle ou telle religion, mais bien sur la connaissance commune à tous les élèves des faits religieux, indépendamment de leur propre conviction et de leur vécu. Cette difficulté, que nous trouvons également chez Geneviève, doit néanmoins être nuancée. En effet, si elle a parfois pris corps dans certaines séances observées, elle nous est apparue plus présente dans les représentations de Pierre sur cet enseignement que dans sa pratique effective.

Concernant les difficultés de Geneviève et de Pierre à décliner systématiquement leur obligation de neutralité, il semble essentiel de souligner que tous deux sont soucieux de la respecter, mais que lorsqu'ils n'y parviennent pas, ces transgressions sont inconscientes et motivées par un souci de reconnaissance bienveillante des convictions de leurs élèves.

Si Antonin rencontre moins de difficultés que Geneviève et Pierre dans la mise en pratique de l'enseignement des faits religieux, nous pouvons néanmoins mettre en évidence deux difficultés principales. D'une part, le risque qu'Antonin donne un sens moralisateur aux récits, notamment lors de la conduite des débats à visée philosophique, en réalisant à la place de ses élèves le travail d'interprétation dans lequel il souhaite qu'ils s'engagent. D'autre part, la dernière difficulté qui nous est apparue est le manque de contextualisation historique des différents récits étudiés, impliquant un défaut de transmission de connaissances sur les faits religieux. Mais, une fois encore, ce choix peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une sensibilisation aux faits religieux qui lui semble plus adaptée à l'âge de ses élèves.

⁶⁷⁹ Une autre difficulté, qui n'est pas liée à proprement parler à sa pratique de l'enseignement des faits religieux, mais plutôt au respect de la laïcité dans la vie scolaire, est liée à sa compréhension à géométrie variable de la loi du 15 mars 2004. Ainsi, Pierre interdit à ses élèves le port de tous signes religieux, y compris les signes discrets, que la loi ne prohibe pas, puisqu'elle mentionne précisément l'interdiction de « signes ostensibles ».

Un des enjeux de ces observations en classes consistait à partir des manques, incohérences et difficultés rencontrées par les professeurs qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux d'élaborer des savoirs scolaires intermédiaires qui pourraient contribuer à l'évolution des pratiques de classe de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Il faut souligner qu'il ne s'agissait pas ici de mettre en évidence tout ce que ces professeurs auraient pu faire autrement pour répondre aux objectifs d'un enseignement laïque des faits religieux, mais plutôt de comprendre quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer les choix pédagogiques opérés, plus ou moins consciemment, par ces professeurs des écoles.

D – Les bonnes pratiques observées

Nous profitons de cette conclusion pour mettre en évidence « les bonnes pratiques » que nous avons observées chez Geneviève, Pierre et Antonin. Tout d'abord, ces trois professeurs des écoles ont fait preuve, en mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, d'une audace professionnelle et citoyenne. En effet, comme nous l'avons vu tout au long de cette partie, ils ont osé s'engager dans un exercice d'équilibriste en prenant en charge l'enseignement de questions socialement vives (dans la société, dans les savoirs savants de référence et dans les savoirs scolaires). Ces dernières bousculent les habitudes des enseignants, et nous l'avons observé dans chacune de ces classes : elles imposent de s'affranchir en partie de la forme scolaire habituelle et de passer par l'innovation pédagogique. Aborder ces sujets en classe suppose un investissement personnel lourd, pour l'enseignant comme pour ses élèves, et renvoie chacun à ses systèmes de valeurs. Geneviève, Pierre et Antonin ont fait preuve d'ingéniosité, par l'invention et l'expérimentation de dispositifs pédagogiques pour aborder ces questions. Ils sont parvenus à mettre en œuvre l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux. Pour ce faire, ils ont mobilisé des savoirs intermédiaires qui leur permettaient de ne pas avoir à opérer eux-mêmes une transposition didactique, qui aurait nécessité qu'ils disposent de vastes connaissances et d'un temps de préparation encore plus important que celui qu'ils ont déjà consacré à l'élaboration de dispositifs pédagogiques et à leur mise en pratique. Globalement, les éléments de connaissances qu'ils ont transmis à leurs élèves et les compétences qu'ils souhaitent qu'ils développent sont adaptés à l'âge de leurs élèves. Leurs pratiques répondaient aux objectifs principaux de l'enseignement des faits religieux, à savoir l'acquisition de connaissances

fondamentales permettant « une intelligibilité culturelle et historique du patrimoine mondial »⁶⁸⁰, la compréhension de la place et du rôle du religieux dans le monde contemporain par la mise en évidence de points communs et de différences entre les religions et la transmission de connaissances sur la diversité des pratiques religieuses actuelles et leurs significations plurielles, une initiation aux langages qui relèvent de l'ordre du symbolique, ainsi que la déconstruction de confusions courantes et de stéréotypes – par exemple l'apprentissage par les élèves de la distinction entre origines géographiques et culturelles, nationalités et appartenances religieuses. Les séances conduites par ces professeurs ont contribué à éduquer leurs élèves à la laïcité, en mettant prioritairement en lumière le fait que celle-ci garantit les libertés de conscience et de culte et l'égalité des personnes quelle que soient leurs convictions, et qu'il est possible de fédérer une communauté politique tout en pratiquant la reconnaissance sociale tout à la fois critique et bienveillante des différentes convictions religieuses et philosophiques.

Hormis les quelques « erreurs », qui s'apparentent plutôt à des tâtonnements inévitables lors d'expérimentations pédagogiques sur des objets d'enseignements si complexes, ces trois professeurs sont parvenus à mettre en pratique des déclinaisons pédagogiques effectives d'un enseignement des faits religieux distinct d'un enseignement confessionnel. Ils ont réussi à simplifier des questions complexes pour rendre leur abord accessible à de jeunes élèves. Ces derniers ont acquis des connaissances élémentaires sur les faits religieux et sur la laïcité qui constituent un terreau fertile, qui leur permettra d'acquérir des connaissances de plus en plus complexes et fines sur ces sujets aux cours de leur scolarité. En convoquant le témoignage des élèves, leur subjectivité, leur intersubjectivité et leur empathie, ils ont mis en œuvre des ressorts didactiques qui permettent d'impliquer les élèves dans l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité et qui, ce faisant, suscitent leur intérêt, favorise l'apprentissage, la mémorisation des connaissances, la curiosité, l'esprit critique et le respect de l'autre. Toutes ces capacités constituent des ressources pour le bon déroulement de la vie scolaire et la préparation à l'exercice d'une citoyenneté éclairée. Geneviève, Pierre et Antonin ont usé de leur liberté pédagogique pour adapter leurs contenus d'enseignements à des besoins sociaux sans cesse renouvelés et « pour changer l'école de l'intérieur », selon les termes même de l'un d'entre eux. Ils ont fait preuve d'une réflexivité critique sur leurs propres pratiques pédagogiques, en vue de leur amélioration continue et dans le souci de

⁶⁸⁰ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p.112.

donner une cohérence aux différentes activités sur lesquelles reposent leurs pratiques pédagogiques. Leurs difficultés à mettre en œuvre ces enseignements sur des sujets sensibles devraient être entendues. Leurs expérimentations constituent à la fois la preuve qu'il est possible et souhaitable d'enseigner les faits religieux pour, notamment, éduquer à la laïcité, et un appel à être accompagnés pour le faire au mieux.

E – D'un besoin identifié à la recherche de solutions concrètes

Nous avons déjà souligné que l'indétermination partielle de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire dans les instructions officielles accroît le risque de (con)fusion des objectifs et contenus propres aux différentes disciplines, à l'objet étudié et à l'entrée choisie pour le faire. L'absence d'instructions officielles, qui prendraient la forme d'un programme détaillé pour l'enseignement des faits religieux, ne constitue pas une explication suffisante pour éclairer sa non-généralisation à l'école élémentaire et la question demeure en suspens de savoir si l'existence d'un tel programme serait souhaitable ou non. Toutefois, il semble que l'élaboration de savoirs intermédiaires (outils pédagogiques, manuels scolaires) constitue aujourd'hui un défi primordial pour l'école élémentaire publique. Ils constitueraient les éléments fondamentaux d'une vulgarisation scientifique et faciliteraient la mise en œuvre systématique de cet enseignement. Ces savoirs intermédiaires, tout en illustrant la pluralité des références et discussions savantes sur ces sujets, viseraient d'abord à traduire certains concepts clés des sciences sociales des religions en des termes accessibles aux professeurs, et transmissibles aux élèves. Il est probable que pour les professeurs qui ont une prédilection pour l'élaboration de dispositifs pédagogiques mixtes, comme Geneviève, Pierre et Antonin, seule une offre de formation initiale et continue homogène garantirait tout à la fois l'exercice de leur liberté pédagogique et la mise en œuvre d'un enseignement laïque des faits religieux « homologué ». Par ailleurs, la formation initiale et continue des enseignants sur la laïcité ne devrait pas porter uniquement sur la définition légale de celle-ci et d'une de ses déclinaisons qu'est l'obligation de neutralité des professeurs, mais également sur son utilité pédagogique, pour garantir la laïcité des enseignements dans leur ensemble, et en particulier de l'enseignement des faits religieux.

Outre ce besoin de formation sur l'application pédagogique de cette obligation de neutralité, il apparaît nécessaire que les producteurs de savoirs intermédiaires proposent un

accompagnement pédagogique resserré qui revienne sur la place des faits religieux et de la laïcité dans les programmes des cycles 2 et 3, les objectifs de cet enseignement et leurs déclinaisons dans les savoirs intermédiaires, le positionnement des élèves et de l'enseignant, ainsi qu'une programmation curriculaire qui permette de prioriser et de hiérarchiser les finalités et les contenus d'enseignements élémentaires à transmettre (à la fois au sein des cycles d'apprentissage et de chaque niveau de classe).

L'identification des outils par les professeurs des écoles constitue un enjeu pour trois raisons majeures : 1) le peu de temps dont les professeurs des écoles disposent pour ce faire, 2) la déontologie de l'Éducation nationale, qui implique que cette institution publique ne favorise pas officiellement des savoirs intermédiaires élaborés par des structures privées (éditeurs scolaires ou association), car cela serait perçu comme une ingérence du secteur public dans le secteur privé, risquant d'interférer dans les rapports de concurrence entre ces structures privées, 3) enfin le troisième obstacle est que l'Éducation nationale a produit peu d'outils sur ces sujets⁶⁸¹. Nous distinguons ici les pratiques officielles et officieuses, car si dans les pratiques formelles, l'Éducation nationale ne peut pas recommander un outil édité par une structure privée, dans les pratiques réelles, certains outils sont officieusement mis en avant par des agents de l'Éducation nationale (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs) qui, ayant identifié ce qui leur apparaît comme des outils ou dispositifs qui seraient conformes à la déontologie de l'enseignement laïque, les recommandent en général en stage de formation initiale ou continue. On observe un écart entre la doctrine officielle de l'institution scolaire et les pratiques des corps intermédiaires qui, en valorisant certains outils (dans leurs discours mais pas dans les documents écrits officiels), tentent de dépasser l'aporie constituée par cette doctrine et le besoin d'outils des professeurs des écoles.

Les professeurs ne disposent pas de suffisamment de temps pour identifier et s'approprier des ressources pédagogiques qui leur sembleraient à la fois pertinentes et correspondant à leurs

⁶⁸¹ Nous avons déjà évoqué le fait que la collection « Récits primordiaux », conçue à l'initiative de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) en collaboration avec La Documentation française n'est plus éditée. Cette collection pouvait être valorisée officiellement par l'Éducation nationale puisque l'Institut européen en sciences des religions a été créé en 2002 par le ministère de l'Éducation nationale (comme composante de l'École pratique des hautes études). Un outil récent sur ces sujets peut également être valorisé par l'Éducation nationale, il s'agit du Pack numérique Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux » coproduit par trois structures dont Canopé qui est un établissement public dépendant de l'Éducation nationale (les deux autres structures partenaires sont quant à elle privées : il s'agit de la société de production Tralalère et d'ENQUÊTE).

attentes et besoins spécifiques (liés à leurs systèmes de valeurs, au contexte de l'école dans laquelle ils enseignent, et aux capacités de leurs élèves). Dès lors, les producteurs de savoirs intermédiaires doivent prendre en compte le besoin des professeurs des écoles de disposer d'outils pédagogiques qui charrient suffisamment de connaissances et de conseils méthodologiques pour recouvrir la diversité de leurs pratiques de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité (liée à l'exercice de leur liberté pédagogique), mais ils pourraient également proposer des ressources clés en main, qui ne nécessiteraient pas un temps de prise en main et d'utilisation disproportionné eu égard aux nombreux autres questions qu'ils doivent aborder.

TROISIÈME PARTIE : PRODUIRE DES OUTILS PÉDAGOGIQUES ET DES FORMATIONS POUR ACCOMPAGNER LES PROFESSEURS DES ÉCOLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX POUR ÉDUQUER À LA LAÏCITÉ – L'EXEMPLE DE L'ASSOCIATION ENQUÊTE

Toutes les données présentées ici sont issues de deux sources principales : les rapports annuels d'activité de l'association, et mon expérience à ENQUÊTE, en tant que doctorante associée puis en tant que salariée de l'association – chargée de la recherche et du développement d'outils – depuis mars 2017. Dans cette partie nous présenterons dans un premier chapitre consacré à l'association, d'une part, la sociohistoire d'ENQUÊTE – depuis sa création en 2010 jusqu'à aujourd'hui. Ainsi nous mettrons en évidence ses relations d'interdépendance avec la recherche scientifique et ses rapports avec l'Éducation nationale, au niveau national et local. Dans un second chapitre nous exposerons les conditions de productions qui ont présidé à l'élaboration des deux outils ludiques développés par ENQUÊTE pour l'école élémentaire ainsi que leurs objectifs et contenus principaux et qui résultent, entre autres, de cette recherche doctorale : *L'Arbre à défis* et son *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main* puis le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : Laïcité et faits religieux » coproduit par ENQUÊTE, Tralalère et Canopé.

Chapitre I : L'association ENQUÊTE

ENQUÊTE⁶⁸² est une association à but non lucratif (loi de 1901) créée en 2010. Elle développe des outils et propose des formations, à destination des professionnels éducatifs, pour aborder la laïcité et les faits religieux avec les enfants et les adolescents. Elle s'appuie sur des pédagogies actives et des outils ludiques pour traiter de ces sujets d'un point de vue laïque, et par le biais de la connaissance, afin que les enfants et les adolescents, citoyens en devenir, comprennent le monde dans lequel ils évoluent et parlent sereinement de la laïcité, des croyances et des convictions. L'objectif est qu'ils comprennent que la laïcité est un cadre qui garantit la liberté de conscience et de culte et l'égalité entre toutes les personnes quelles que soient leurs convictions. Et, par là, qu'ils acceptent la pluralité des convictions et apprennent que chacun entretient un rapport personnel à celles-ci. L'association intervient par le biais de trois grands axes : 1) La création, l'expérimentation et la diffusion d'approches et d'outils pédagogiques « clés en main » ; 2) Des formations à destination des éducateurs (enseignants, animateurs, responsables jeunesse, etc.) ; 3) L'animation d'un pôle recherche-action. ENQUÊTE bénéficie, entre autres, de l'agrément de l'Éducation nationale, du soutien de l'Institut européen en sciences des religions et de l'Observatoire de la Laïcité, et est lauréate de l'initiative présidentielle « La France s'engage ».

A – Sociohistoire de l'association ENQUÊTE

Dans cette partie, nous reviendrons sur les principales étapes du développement de l'association, depuis sa création il y a un huit ans jusqu'à aujourd'hui.

1. 2010 – La création de l'association ENQUÊTE

a. Contexte de la création

L'association ENQUÊTE est fondée le 16 septembre 2010⁶⁸³ par Marine Quenin et Marie-Anne Cantin⁶⁸⁴.

⁶⁸² <http://www.enquete.asso.fr>, [page consultée le 13 mars 2018].

⁶⁸³ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2010-2011*.

Marine Quenin, fondatrice et déléguée générale de l'association (depuis 2012), est issue du monde de l'entrepreneuriat social. Diplômée de l'Institut d'études politiques de Paris et titulaire d'un master en relations internationales de la Sussex University (Royaume-Uni), elle a participé au développement de l'association Samusocial International, dont elle assurera la direction pendant quatre ans. Elle rejoint en 2008 la chaire « Entrepreneuriat Social » de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC), pour prendre la responsabilité de son incubateur social, Antropia⁶⁸⁵, dont elle sollicite l'accompagnement lorsqu'elle fonde l'association ENQUÊTE, le 16 septembre 2010. Elle a également pris en charge, au sein de l'Institut de l'innovation et de l'entrepreneuriat social de l'ESSEC la conception pédagogique et la supervision de « Cap ESSEC », une préparation aux concours d'admission pour étudiants d'origine modeste.

Marine Quenin crée ENQUÊTE pour répondre à un besoin social qu'elle a d'abord identifié dans sa vie privée de mère de famille, lorsque sa fille - alors âgée de huit ans - rentre de l'école et se félicite des « vacances de la Poussin à venir », ou encore affirme que son ami « ne peut pas manger de porc parce que ça le rendrait malade ». Elle s'intéresse alors à la place accordée aux faits religieux et à la laïcité dans le socle commun et les programmes scolaires pour l'école élémentaire (les programmes en vigueur à l'époque sont ceux de 2008), et constate que si ces thèmes ont bien été introduits dans ces textes officiels, ils y tiennent néanmoins une place marginale, et présentent le risque d'une approche passéiste et parcellaire. Comme elle l'explique dans le rapport d'activité d'ENQUÊTE pour l'année 2010-2011 :

⁶⁸⁴ Marie-Anne Cantin est co-fondatrice de l'association et trésorière depuis 2010. Voir ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2010-2011* : « Après une formation en gestion à Paris Dauphine, Marie-Anne Cantin a exercé des fonctions de contrôle de gestion pendant douze ans dans une filiale de la SNCF. Bénévole, puis salariée du Samusocial International, elle y a développé les missions de formation universitaire et l'animation de la fédération nationale des Samusociaux. Passionnée par les questions de religion, elle suit de nombreuses formations sur le sujet. »

⁶⁸⁵ Antropia ESSEC, cf. URL : <http://antropia.essec.fr/decouvrir/qui-sommes-nous/>, [page consultée le 13 mars 2018] : « Antropia [...] a été créé [...] pour accompagner dans leur spécificité les entrepreneurs sociaux. En effet, le modèle économique de l'entreprise sociale se distingue de celui des entreprises traditionnelles par plusieurs aspects : le montage financier, la structure juridique, les ressources humaines à disposition, qui sont différents, et généralement plus complexes dans l'entreprise sociale. L'entrepreneuriat social mérite un accompagnement et un soutien adaptés de haut niveau, pour que soient créées des organisations à la fois socialement utiles et économiquement pérennes, capables de maximiser leur impact social. »

« Il s'agit souvent d'une approche dans laquelle la religion est présentée comme un phénomène appartenant à un passé lointain, sans implications dans le monde actuel [...]. Le préambule des programmes du cycle des approfondissements précise [que] “ La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques.” Néanmoins, on retrouve très peu d'éléments sur le judaïsme ; le christianisme semble la seule expression religieuse existante et disparaît des programmes avec la Renaissance, quand l'Islam est évoqué uniquement lors des Croisades. Il est cependant fait mention de manifestations du religieux par le biais de l'histoire des arts dans la distinction en architecture, comme en musique, du religieux et du profane. »⁶⁸⁶

À ce premier constat s'ajoute celui de la rareté des outils pédagogiques adaptés au cycle 3, qui permettraient pourtant de favoriser la prise en charge de cet enseignement par les professeurs.

Elle crée alors l'association ENQUÊTE, pour « proposer des outils à destination des enfants du primaire (8-12 ans) de découverte des faits religieux et de la laïcité, sous un angle non confessionnel et par le biais du jeu »⁶⁸⁷. L'objectif sous-jacent en est ainsi de promouvoir le vivre-ensemble et de favoriser la coexistence apaisée des différentes croyances religieuses et convictions, telle que l'athéisme et l'agnosticisme.

b. Les débuts d'ENQUÊTE

Au cours de sa première année d'existence, l'association ENQUÊTE est allée à la rencontre d'experts et de partenaires susceptibles de nourrir ses réflexions théoriques et pédagogiques, et de soutenir sa démarche. Ainsi, les intuitions et les premiers constats des fondatrices de l'association ont été validés : il n'existait pas d'acteurs spécifiquement engagés dans la promotion de l'enseignement des faits religieux dès l'école élémentaire, et l'approche ludique semblait constituer un recours didactique pertinent pour aborder ces thématiques complexes avec de jeunes enfants. La formalisation des thèmes, des contenus de connaissances et des premiers outils d'animation a été initiée. Cinq thèmes ont été identifiés par l'association pour constituer non seulement la trame des déroulés d'ateliers, mais aussi pour déterminer le corpus de connaissances fondamentales à transmettre aux enfants : le vocabulaire sur les faits religieux et la laïcité (comme les notions de polythéisme, monothéisme, athéisme et agnosticisme, et les principes au fondement de la laïcité, comme la liberté de conscience et la

⁶⁸⁶ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2011-2012*.

⁶⁸⁷ *Ibid.*

liberté de culte) ; l'organisation du temps (individuel et collectif); l'organisation de l'espace (lieux de cultes, villes saintes) ; les personnages principaux des religions, et enfin les pratiques quotidiennes (pratiques rituelles, alimentaires, vestimentaires). Ces outils d'animation ont été expérimentés dans le cadre des premiers ateliers animés dans le champ scolaire (une école hors-contrat pour enfants précoces) et extrascolaire (un centre social et un centre d'animation).

Les actions d'ENQUÊTE, depuis sa création, se déclinent dans trois champs distincts et complémentaires : les champs scolaire, périscolaire et extrascolaire⁶⁸⁸. Nous présenterons principalement, dans la suite de ce travail, les éléments qui ont trait à cette recherche : les actions (outils et formations) élaborées et déployées pour le champ scolaire. Toutefois, nous évoquerons brièvement le déploiement des actions de l'association dans les champs péri- et extrascolaire parce qu'elles ont, d'une part, constitué le cœur du travail de l'association durant ses premières années d'existence, et d'autre part parce que certaines de ces expérimentations ont contribué à faire évoluer les finalités, les contenus et les outils développés par l'association pour promouvoir l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité à l'école élémentaire.

⁶⁸⁸ Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 publiée au BO n° 12 du 21 mars 2013, Annexe 3, « Définition des temps périscolaires et extrascolaires » : « Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe durant lesquelles un encadrement est proposé aux enfants scolarisés. [...] Le temps extrascolaire est le temps durant lequel un encadrement est proposé aux enfants : en soirée après le retour de l'enfant à son domicile ; le mercredi ou le samedi après la classe lorsqu'il y a école le matin ; le mercredi ou le samedi toute la journée s'il n'y a pas d'école ; le dimanche, les jours fériés et durant les vacances scolaires. »

2. Les principales actions⁶⁸⁹

a. Année 2011-2012

Lors de sa deuxième année d'existence, l'association s'est engagée dans la précision croissante des contenus de connaissances à transmettre aux enfants et de son approche pédagogique (outils ludiques d'animation), ainsi que dans la pérennisation de dix ateliers ENQUÊTE mis en place principalement dans le champ extrascolaire (centres sociaux) en Île-de-France⁶⁹⁰. Elle a également mis en place le recrutement d'animateurs, et assuré leur formation à son approche pédagogique et à l'utilisation des outils d'animation qu'elle développe, ainsi que le suivi continu de leur travail. ENQUÊTE a travaillé cette même année à la création du prototype du jeu *L'Arbre à défis*, un outil ludique à destination des professeurs des écoles pour enseigner les faits religieux et éduquer à la laïcité au cycle 3, dont nous présenterons plus exhaustivement la création et les évolutions successives dans le chapitre suivant, dédié aux outils développés par l'association pour le champ scolaire. Enfin l'association a continué à développer de nouveaux partenariats et à en renforcer d'autres⁶⁹¹. Dans ce cadre, Marine Quenin a notamment rejoint le bureau de l'Association pour le développement de l'IESR, qui travaille au rayonnement de l'institut. Enfin l'association s'est dotée d'un site internet.

⁶⁸⁹ À chacune de ces étapes, d'une part, la gouvernance de l'association s'est élargie, à la fois au sein de son assemblée générale, de son conseil d'administration et de son comité de soutien – trois entités composées de membres différents issus d'horizons pluriels –, et d'autre part, les partenariats financiers et soutiens en nature se sont également multipliés et diversifiés. Nous ne détaillerons pas ces éléments dans la mesure où la sociohistoire de l'association ENQUÊTE n'est pas conçue comme une finalité épistémologique, mais vise à illustrer la production d'outils pédagogiques pour enseigner les faits pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire. Les questions de la gouvernance et des ressources financières de l'association éclairent, à la marge, cet objet d'étude, et lorsque c'est le cas, nous le mentionnerons dans le corps du texte.

⁶⁹⁰ Durant l'année 2011-2012, hors vacances scolaires, ENQUÊTE a animé 10 ateliers hebdomadaires dans 7 structures franciliennes – 1 école et 6 centres sociaux - soit 160 séances, pour 71 enfants.

⁶⁹¹ Poursuite du partenariat institutionnel avec Antropia, l'incubateur social de l'Institut de l'Innovation et de l'Entrepreneuriat Social de l'ESSEC ; institution d'une collaboration avec l'association Coexister pour l'animation d'ateliers ; mise en place d'un partenariat avec le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGCEC) intéressé par le développement de nouveaux outils pour l'enseignement des faits religieux, qui a ouvert ses établissements pour l'expérimentation du jeu et souhaite présenter cet outil au sein de son réseau ; mise en place d'un partenariat avec Passerelles & Compétences, réseau qui met en relations des associations de solidarité et des professionnels, dans le cadre de missions ponctuelles bénévoles. Deux professionnels ont offert, bénévolement, leurs compétences à l'association : l'un pour définir des modalités pertinentes de suivi comptable, l'autre pour le travail graphique relatif au jeu.

b. Année 2012-2013

Durant cette troisième année, l'association a poursuivi l'animation d'ateliers en Île-de-France et dans deux nouvelles villes : Lille et Marseille⁶⁹². Elle a non seulement pérennisé la collaboration avec les structures partenaires avec lesquelles elle travaillait depuis 2010, mais elle a aussi expérimenté des formats différents d'ateliers, à la demande des centres sociaux, tant en termes de durée des ateliers (session de 13 ateliers sur un trimestre), que d'âge des enfants (ateliers pour des collégiens de 12 à 14 ans). Elle a également diversifié le recrutement des animateurs, complété et enrichi les outils utilisés.

ENQUÊTE a travaillé au développement d'autres projets : la création d'un site de ressources pour les éducateurs – enseignants et animateurs notamment – proposant des outils ludiques ; l'élaboration et l'expérimentation de modules de formation initiale et continue (en *e-learning* et en présentiel), et la prise de contact avec le cabinet du ministre de l'Éducation nationale, pour proposer ces modules dans le cadre des nouvelles structures de formation des enseignants, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ainsi qu'avec le Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Enfin elle a, d'une part, pérennisé les partenariats déjà engagés les années précédentes, mais elle a, d'autre part, sollicité un nouveau partenaire universitaire : le Groupe sociétés, religions, laïcités (GSRL), laboratoire du CNRS, en vue de soumettre le financement d'un projet de recherche-action à la Région Île-de-France sur l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire. Enfin, Marine Quenin a cédé la présidence de l'association à Éric Vinson, chercheur en sciences sociales des religions, pour devenir déléguée générale de l'association. Elle a été sélectionnée, à ce titre, pour participer au programme « Ariane de Rothschild Fellowship »⁶⁹³ qui vise à promouvoir le dialogue interculturel et l'entrepreneuriat social.

c. Année 2013-2014

⁶⁹² Hors vacances scolaires, ENQUÊTE a animé 17 ateliers dans 13 structures – centres sociaux, école et chez des particuliers – soit 360 séances animées et 170 enfants concernés.

⁶⁹³ Suite à un long processus de recrutement, 23 entrepreneurs sociaux, américains, canadiens, anglais, suisses et français se sont retrouvés, en août 2013, pour une première session de formation à Cambridge construite autour de trois composantes : sciences sociales, entrepreneuriat social et dialogue interculturel.

Lors de sa quatrième année d'existence, l'association a poursuivi l'animation d'ateliers en Île-de-France, à Lille et à Marseille et dans une nouvelle ville : Lyon⁶⁹⁴. Elle a pérennisé sa collaboration avec les partenaires éducatifs et universitaires des années précédentes, et a poursuivi le recrutement et la formation des animateurs, tout en continuant à enrichir et à affiner les outils d'animation qu'elle avait déjà développés. Le projet de recherche-action dont cette thèse est issue a été sélectionné par la Région-Île-de-France, qui a accepté de financer cette recherche doctorale de mars 2014 à février 2017, et sur laquelle nous reviendrons brièvement dans la partie suivante, consacrée au rapport de l'association ENQUÊTE à la recherche scientifique. L'association a investi le champ de la formation par le biais de huit interventions dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants d'écoles publiques et privées et d'éducateurs (animateurs et responsables jeunesse), qui ont touché 120 personnes. Elle a également élaboré, en partenariat et avec le soutien de l'Institut européen en sciences des religions (IESR), un parcours de formation en *e-learning* de 9 heures. Il est composé de six modules qui sont présentés par un expert associé⁶⁹⁵ : « Laïcité » ; « Religion et faits religieux » ; « Judaïsme » ; « Christianisme » ; « islam » ; « bouddhisme » : « Il peut être utilisé tel quel par des personnes intéressées ou être associé à une intervention “ en présentiel ” pour donner aux “ apprenants ” des compléments afin d'introduire cette approche ou cet enseignement de la laïcité et des faits religieux dans leur pratique éducative. »⁶⁹⁶

⁶⁹⁴ Hors vacances scolaires, ENQUÊTE a animé 20 ateliers dans 17 structures - centres sociaux, écoles et chez des particuliers – dans 5 villes (Paris, Nogent-sur-Marne, Lille, Marseille et Lyon) soit 359 séances animées et 211 enfants touchés.

⁶⁹⁵ ENQUÊTE, « Nos formations », URL : <http://www.enquete.asso.fr/presentation/le-parcours-en-e-learning/> [page consultée le 15 mars 2018] : « **Module 1** : Laïcité, religion et faits religieux – Qu'est-ce que la laïcité ? Historique, définition, évolution et déclinaisons concrètes (dans les champs politique, juridique et éducatif) – Expert : Philippe Gaudin, philosophie, spécialiste de la laïcité ; **Module 2** : Religion et faits religieux – Qu'est-ce qu'une religion ? Qu'appelle-t-on faits religieux ? Comment les envisager de manière scientifique ? Pourquoi enseigner les faits religieux ? Historique de cet enseignement : utilité, difficultés, débats. – Expert : Isabelle Saint-Martin, directrice de l'Institut Européen en Sciences des Religions ; **Module 3** : Présentation synthétique du judaïsme – Points de repère historiques, Les différents courants, Caractéristiques des croyances et des pratiques – Expert : Laurent Klein, directeur d'école primaire, très investi dans l'enseignement des faits religieux ; **Module 4** : Présentation synthétique du christianisme – Points de repère historiques, Les différents courants, Caractéristiques des croyances et des pratiques – Expert : Anne van den Kerchove, agrégée d'histoire ; **Module 5** : Présentation synthétique de l'islam – Points de repère historiques, Les différents courants, Caractéristiques des croyances et des pratiques – Expert : Abdennour Bidar, philosophe, spécialiste de l'islam ; **Module 6** : Présentation synthétique du bouddhisme – Points de repère historiques, Les différents courants, Caractéristiques des croyances et des pratiques – Expert : Éric Vinson, enseignant faits religieux Institut Catholique de Paris, Sciences Po Paris. »

⁶⁹⁶ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2013-2014*.

En 2013-2014, l'association s'est engagée dans la production d'un nouvel outil pédagogique : l'élaboration d'un dessin animé. Nous reviendrons en détail sur ce projet – qui connaîtra de nombreuses transformations – lorsque nous présenterons le pack numérique éducatif Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux », édité en octobre 2017. Enfin ENQUÊTE a noué trois nouveaux partenariats institutionnels, avec la Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme (DILCRA), le Bureau des cultes et l'Observatoire national de la laïcité. À titre d'exemple, ce dernier a apporté son appui officiel au travail de l'association notamment par le biais d'une lettre de soutien à cette recherche doctorale.

d. Année 2014-2015

Cette cinquième année constitue un tournant significatif dans le développement de l'association. Il semble que les attentats de janvier 2015 à Paris et le lancement de la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » (le 22 janvier 2015) ont non seulement entraîné des demandes croissantes de formations et d'outils pédagogiques de la part nombreux acteurs du champ éducatif⁶⁹⁷, mais aussi une reconnaissance et une légitimation officielle du travail d'ENQUÊTE. En effet, le 13 février 2015, l'association obtient l'agrément national⁶⁹⁸ du ministère de l'Éducation nationale – qu'elle avait demandé dès le printemps 2014 –, et le 10 mars 2015 elle est lauréate de l'initiative présidentielle « La France

⁶⁹⁷ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2014-2015*, : « Autre indicateur de ce “ changement de catégorie ” pour ENQUÊTE [...] : augmentation du nombre de jeux diffusés et des demandes de formation ; augmentation du nombre de villes où nous intervenons, et du nombre de nos ateliers ; augmentation du nombre d'interventions dans les ESPE, comme dans des colloques, conférences, événements variés ; augmentation du nombre et du type des outils proposés, ainsi que des « cibles » visées, avec en particulier la démarche « d'apprentissage par la recherche » engagée avec des collégiens dans le cadre d'un web-documentaire sur le calendrier français ; augmentation des mentions d'ENQUÊTE par la presse et les médias. »

⁶⁹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Les partenaires du système éducatif - Les associations agréées par l'Éducation nationale* : « Une association peut prétendre à un agrément national si elle a vocation à couvrir l'ensemble du territoire national et si son action s'exerce effectivement dans un nombre significatif d'académies. [...] L'activité de l'association doit : être nationale ou couvrir au moins un nombre significatif d'académies ; être un apport à l'enseignement public par : des interventions pendant le temps scolaire en appui aux activités d'enseignement conduites par les établissements ; l'organisation d'activités éducatives complémentaires en dehors du temps scolaire ; la contribution au développement de la recherche pédagogique, à la formation des équipes pédagogiques et des autres membres de la communauté éducative. [L'activité de l'association doit] cumuler quatre conditions obligatoires : satisfaire aux critères du tronc commun d'agrément ; qualité des services proposés ; compatibilité avec les activités du service public de l'éducation nationale, complémentarité avec les instructions et programmes d'enseignement ; respect des principes de laïcité et d'ouverture à tous sans discrimination. »

s'engage »⁶⁹⁹. L'association a également obtenu, en décembre 2015, une mention spéciale du *Prix de la laïcité de la République française* décernée par les membres du jury de l'Observatoire de la laïcité pour son projet d'outil numérique (qui sera édité en octobre 2017). Enfin, elle a été lauréate des « Trophées du Vivre Ensemble »⁷⁰⁰, remis au Sénat en octobre 2015.

Durant cette année, l'association a poursuivi l'animation d'ateliers⁷⁰¹ dans les structures qui en bénéficiaient les années précédentes – en Île-de-France, à Lille, Marseille et Lyon – et a animé des ateliers dans trois nouvelles villes : à Grigny (Île-de-France), Nice et Cajarc (Lot). Mais deux nouveautés doivent être mentionnées. Tandis que les années passées, tous ces ateliers se déroulaient essentiellement dans le champ extrascolaire – centres sociaux et d'animation ou encore chez des particuliers –, en 2014-2015, ENQUÊTE a également animé des ateliers dans le champ périscolaire, en temps péri-éducatif dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

L'association a également expérimenté un nouveau format d'atelier. Pour répondre à la demande d'un centre social parisien, l'association ENQUÊTE m'a proposé, en tant que doctorante associée, d'expérimenter la pédagogie « Apprendre par la recherche » initiée par les Savanturiers – École de la recherche auprès d'adolescents, sur les questions de laïcité. J'ai animé de novembre 2014 à juin 2015 ce nouveau format d'atelier – 25 séances de 1h – à destination des adolescents. Cette pédagogie innovante consiste à mettre les jeunes en position de chercheurs en sciences sociales sur les faits religieux et la laïcité, à leur faire appréhender les méthodes de recherche en sciences sociales des religions.

⁶⁹⁹ Ministère de la cohésion des territoires, *Communiqué de presse du 10 mars 2015* : « Lancée en juin 2014 par le président de la République [François Hollande], “ La France s'engage ”, démarche inédite, a vocation à mettre en valeur et faciliter l'extension d'initiatives socialement innovantes, d'intérêt général, portées bénévolement par des associations, des fondations, des entreprises... L'enjeu est de faire émerger de nouveaux modes d'intervention, toujours plus en adéquation avec le fonctionnement et les besoins de notre société. »

⁷⁰⁰ La Plateforme de Paris, « Les Trophées du Vivre Ensemble » : « Chaque année a lieu la cérémonie du Trophée du Vivre Ensemble. [...] Créé en 2014 par l'association Plateforme de Paris, cet événement souhaite récompenser et promouvoir les initiatives promouvant le vivre ensemble, la cohésion sociale et la mixité culturelle et intergénérationnelle. »

⁷⁰¹ Durant l'année 2014-2015, hors vacances scolaires, ENQUÊTE a animé : 15 ateliers réguliers dans 13 structures – centres sociaux, écoles et chez des particuliers – et dans 7 villes, Paris, Nogent-sur-Marne, Grigny, Lille, Lyon, Nice et Cajarc ; 5 ateliers ponctuels dans 4 structures qui avaient sollicité ENQUÊTE, par exemple un collège parisien lors de la semaine des médias. Soit, au total, 299 séances touchant ainsi 180 enfants pour les ateliers réguliers et 5 séances pour 221 enfants et adolescents pour les ateliers ponctuels.

Les adolescentes de l'atelier – six collégiennes de 4^e – ont elles-mêmes choisi le thème de leur recherche : « Pourquoi, dans un État laïque tel que la France, existe-t-il des jours fériés d'origine chrétienne ? ». Elles ont, entre autres, identifié différentes personnalités à interviewer pour creuser au mieux cette question : une historienne spécialiste des calendriers, le rapporteur général de l'Observatoire de la laïcité, un avocat en droit du travail, des représentants de trois cultes – juif, catholique et musulman –, ainsi qu'un représentant de la libre pensée, le secrétaire général de l'obédience maçonnique le Grand Orient de France (GODF). Pour formaliser leur recherche, les collégiennes ont réalisé un documentaire⁷⁰², qui a fait l'objet d'une restitution au sein de la mairie du 10^e arrondissement de Paris. ENQUÊTE a ensuite élaboré des séquences pédagogiques⁷⁰³ pour accompagner les enseignants d'histoire, de français, d'enseignement moral et civique de collège dans l'utilisation du documentaire et la déclinaison de cette pédagogie. L'association a poursuivi et décliné l'expérimentation d'ateliers d'apprentissage par la recherche les années suivantes en temps péri- et extrascolaire, mais également au collège, en collaboration avec des enseignants d'histoire et de français notamment.

L'association a poursuivi le recrutement d'animateurs et leur formation ainsi que celles des enseignants par le biais d'interventions⁷⁰⁴ dans la formation initiale (en ESPE) et continue (dans les circonscriptions académiques) et par la diffusion du parcours de formation en e-learning⁷⁰⁵ réalisé en collaboration avec l'IESR. ENQUÊTE a également organisé une journée de formation à destination des professeurs et directeurs d'écoles élémentaires publiques, ainsi que des conseillers pédagogiques. L'association est également intervenue⁷⁰⁶ pour former des professeurs des écoles de l'enseignement catholique privé sous contrat à l'enseignement des faits religieux et à l'éducation à la laïcité.

⁷⁰² Ce documentaire est en libre accès sur le site de l'association, URL : <http://www.enquete.asso.fr/outils/le-documentaire-jours-feries-et-calendrier/>, [page consultée le 15 mars 2018].

⁷⁰³ Deux fiches d'activité « Faut-il changer de jours fériés ? » et « Histoires du calendrier » sont aussi en accès libre sur le site de l'association.

⁷⁰⁴ Durant l'année 2014-2015, ENQUÊTE est intervenue dans 8 formations qui ont touché 523 personnes – principalement des professeurs et directeurs d'écoles élémentaires publiques, des conseillers pédagogiques de circonscription mais aussi des éducateurs (animateurs et responsables jeunesse) –, et dans 16 colloques et conférences universitaires.

⁷⁰⁵ 61 personnes ont suivi l'intégralité de ce parcours (9h) de formation en ligne.

⁷⁰⁶ À l'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (IFER) de Dijon et à l'Institut catholique de Lille.

e. Année 2015-2016

Durant sa sixième année d'existence, ENQUÊTE a poursuivi toutes les actions engagées les années précédentes, qu'il s'agisse de l'animation d'ateliers⁷⁰⁷ hebdomadaires annuels ou d'ateliers ponctuels, à destination des enfants (8-12 ans) et des adolescents, à la fois en temps péri- et extrascolaire, mais aussi, dans le cadre du temps scolaire, en collaboration avec des enseignants, en Île-de-France (Paris, Nogent-sur-Marne et Grigny) et sur le reste du territoire national (Lille, Marseille, Lyon, Nice, Cajarc) et a animé des ateliers dans 4 nouvelles villes : Ris-Orangis, Strasbourg, Bordeaux et Rennes. À la demande de centres sociaux partenaires, ENQUÊTE a expérimenté l'animation d'une journée à destination des familles. Les outils ludiques développés par l'association ont été mobilisés pour sensibiliser, ensemble, les jeunes et leurs parents, aux faits religieux et à la laïcité.

Elle a pérennisé ses actions de formations⁷⁰⁸ à l'adresse de tous les éducateurs (animateurs, enseignants, responsables jeunesse). Dans ce cadre, elle est intervenue dans la formation initiale des enseignants au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) de Paris et de Caen, et dans leur formation continue à Bordeaux, Montbéliard et Beauvais. À la demande de l'association Unis-Cité⁷⁰⁹, ENQUÊTE a contribué à l'élaboration et à l'expérimentation d'un module « Laïcité et Faits religieux » destiné à la formation civique et citoyenne que suivent tous les jeunes volontaires en service civique. Il a vocation à être proposé de façon systématique à tous les volontaires – entre 2000 et 3500 services civiques – accueillis par Unis-Cité, chaque année, sur tout le territoire. Il est aussi décliné pour des interventions ponctuelles demandées pour des adolescents.

⁷⁰⁷ Durant l'année 2015-2016, ENQUÊTE, a animé 47 ateliers réguliers dans 32 structures – centres sociaux, écoles, collèges et chez des particuliers - et dans 13 villes, ainsi que 6 ateliers ponctuels dans 6 structures qui l'ont sollicitée, comme des écoles parisiennes lors de la « Semaine de la laïcité ». L'association a touché au total 853 enfants et adolescents.

⁷⁰⁸ En 2015-2016, 54 personnes ont suivi le parcours en e-learning et des membres de l'association ont animé 99 demi-journées de formation à destination d'enseignants (public et privé) et d'éducateurs, soit 1 222 personnes touchées.

⁷⁰⁹ Unis-Cité est une association « ouverte à tous les jeunes de 16 à 25 ans de tous milieux sociaux, de toutes origines culturelles, de tous niveaux de formation [...] Le rêve porté par Unis-Cité à sa création prend forme avec le développement, depuis 2010, d'un programme national de Service Civique en France : 16 000 jeunes se sont déjà mobilisés en Service Civique et le Président de la République a affirmé sa volonté d'un service civique universel mobilisant 150 000 jeunes par an. »

L'association a poursuivi son travail de communication, pour favoriser la diffusion des outils pédagogiques existants – les outils d'animations d'ateliers centralisés sur le site de ressources pour les éducateurs, le documentaire « Jours fériés et calendriers » et ses séquences pédagogiques pour le collège, et *L'Arbre à défis* – et des offres de formations. Dans le cadre de cette politique de communication, elle a entrepris de valoriser, sur une page dédiée de son site internet intitulée « Les enfants en parlent »⁷¹⁰, les chroniques auxquelles donnent lieu les ateliers scolaires, péri- et extrascolaires qu'elle anime. Elle a également entrepris de systématiser leur rédaction bimestrielle⁷¹¹.

Cette même année, ENQUÊTE a publié un nouvel outil pédagogique, à destination de tous les éducateurs, mais conçu en cohérence avec les finalités officielles de l'enseignement des faits religieux et les programmes scolaires. Il s'agit de 39 fiches pédagogiques de connaissances pour enseigner les faits religieux et éduquer à la laïcité. Elles ont été rédigées par Laurent Klein, professeur et directeur d'une école élémentaire, engagé de longue date dans la promotion de l'enseignement des faits religieux. Ces fiches pédagogiques ont été relues et validées par l'IESR, et sont en libre accès sur le site de l'association⁷¹² :

« Afin de donner accès à des connaissances validées, solides et accessibles, et sous un format synthétique, un bouquet d'une quarantaine de fiches pédagogiques de connaissances sur la laïcité et les faits religieux ont été rédigées et sont mises à disposition sur le site d'ENQUÊTE depuis août 2016. Celles-ci abordent les grandes traditions religieuses présentes en France [judaïsme, christianisme, islam]⁷¹³ avec des éléments de présentation et d'explication, et sont accompagnées d'illustrations commentées et “ projetables ”. Ces fiches permettent d'inscrire ces thématiques dans l'actualité et les défis contemporains des sociétés démocratiques. Elles sont accompagnées de fiches sur la laïcité ainsi que sur les valeurs et les symboles républicains. Une introduction met en évidence les liens avec les compétences, les programmes, les instructions officielles. »⁷¹⁴

Deux autres éléments importants jalonnent cette sixième année d'existence de l'association ENQUÊTE. D'une part, les attentats du 13 novembre 2015 à Paris puis ceux du 16 juillet 2016 à Nice, qui ont suscité des sollicitations croissantes d'acteurs éducatifs de plus en plus

⁷¹⁰ ENQUÊTE, « Les enfants en parlent - chroniques des ateliers », URL : <http://www.enquete.asso.fr/outils/les-enfants-en-parlent/>, [page consultée le 15 mars 2018].

⁷¹¹ Le 15 mars 2018, 35 chroniques sont en accès libre sur le site de l'association.

⁷¹² ENQUÊTE, « Nos outils », URL : <http://www.enquete.asso.fr/outils/fiches-pedagogiques-de-connaissances/>, [page consultée le 15 mars 2018].

⁷¹³ Elles seront complétées de fiches portant sur le bouddhisme et l'hindouisme dans le courant de l'année 2018-2019.

⁷¹⁴ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2015-2016*.

divers à l'égard d'ENQUÊTE (demandes d'interventions, de formations, d'outils). Certaines de ces sollicitations pourraient sembler en décalage tant avec les objectifs que l'association poursuit qu'avec les compétences dont elle dispose et qu'elle entend développer. En effet, plusieurs acteurs souhaitaient bénéficier des actions de l'association en vue de contribuer à la prévention et à la lutte contre la radicalisation. Or, si parmi les finalités poursuivies par ENQUÊTE, on trouve bien l'idée que la connaissance sur les faits religieux et la diversité des convictions contribue à l'éducation à la laïcité et par là, au vivre-ensemble dans la société française, où la pluralité des convictions et des modes de vie est grandissante, il n'en demeure pas moins que l'association ne prétend pas « apporter de solution concrète aux problèmes de radicalisation »⁷¹⁵ et aux attaques terroristes qu'ils peuvent engendrer. Toutefois, il n'existe pas de contradiction *stricto sensu* entre le travail mené par l'association ENQUÊTE dans la promotion de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité et la prévention contre la radicalisation, mais plutôt une différence de temporalité. En effet, nous pourrions considérer que – dans une certaine mesure – les actions d'ENQUÊTE contribuent très en amont à cette politique publique de prévention⁷¹⁶ :

« Dans le contexte de pluralité religieuse croissante de la société française liée aux phénomènes migratoires et à la mondialisation, l'approche par la connaissance des différentes traditions est souvent présentée comme une voie possible vers la convivialité et le respect mutuel. On retrouve ici la dimension civique assignée à l'enseignement des faits religieux par ses différents partisans. [...] Régis Debray a développé dans son rapport [...] l'idée, considérant que le religieux ne peut être ni le monopole des clergés, ni celui des médias : “ La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir. [...] L'École républicaine ne doit-elle pas faire contrepoids à l'audimat, aux charlatans et aux passions sectaires ? S'abstenir n'est pas guérir.” [...] En différentes occasions, le Conseil de l'Europe a encouragé le développement d'un enseignement non confessionnel, pluraliste et comparée à propos des religions. Les différentes initiatives adoptées en ce sens s'articulent autour de deux axes : l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique. [...] S'il semble donc qu'un consensus s'affirme autour de la dimension civique de l'enseignement des faits religieux, tant au niveau français, qu'à l'échelon européen, les modalités précises de la mise en œuvre de cet “ enseignement du pluralisme ” (Hermon-Belot in Willaime dir. et Mathieu, 2005, p. 265-270) sont moins aisés à déterminer. Elles ne sont pas déconnectées de choix

⁷¹⁵ *Ibid.*, p.2.

⁷¹⁶ À cet égard, il est significatif, que nous trouvions Le Fonds du 11 janvier, sous l'égide de la Fondation de France, parmi les nouveaux partenaires financiers qui soutiennent le travail de l'association, et ce dès l'année 2014-2015, soutien qui sera reconduit les années suivantes. Cependant, la présentation des objectifs de ce partenaire de l'association indique bien que celui-ci distingue les initiatives en faveur de la connaissance des faits religieux et de la laïcité, comme celles menées par ENQUÊTE, de celles qui ont vocation à prévenir ou lutter contre la radicalisation et le terrorisme islamiste.

politiques plus globaux et ne sauraient en tout cas se limiter à une vision irénique d'une convivialité passée plus ou moins mythique, ni à l'expression de bons sentiments. »⁷¹⁷

D'autre part, deux personnalités dont les qualifications académiques (universitaires et institutionnelles) et la légitimité scientifique – tant du point de vue épistémologique que didactique –, intègrent la gouvernance d'ENQUÊTE au travers de son conseil d'administration. En effet, Philippe Joutard devient président d'honneur d'ENQUÊTE et Pierre Kahn, son président.

f. Année 2016-2017

Durant sa septième année d'existence, ENQUÊTE a poursuivi toutes les actions engagées les années précédentes, qu'il s'agisse de l'animation d'ateliers⁷¹⁸ hebdomadaires annuels ou d'ateliers ponctuels, à destination des enfants (8-12 ans) et des adolescents, à la fois en temps péri- et extrascolaire, mais aussi, dans le cadre du temps scolaire, en collaboration avec des enseignants, dans 13 villes du territoire national : « Initialement, ENQUÊTE s'adressait aux enfants de fin de primaire, par le biais du jeu. Depuis 2010, elle a affiné les outils utilisés en atelier pour s'adapter au mieux à cette cible. Depuis 3 ans, [...] à la demande des structures partenaires au sein desquelles elle intervient, elle a complété son offre pour développer des outils à destination des adolescents. »⁷¹⁹ À ce jour, l'association propose trois types de format d'ateliers : 1) « Les petits enquêteurs de la laïcité et des religions – 8-12 ans »⁷²⁰ ; 2) Les

⁷¹⁷ Dominique Borne, Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, op. cit., p. 215-216.

⁷¹⁸ Durant l'année 2016-2017, ENQUÊTE, a animé 38 ateliers hebdomadaires pour enfants dans 22 structures – centres sociaux, écoles, collèges et chez des particuliers - et dans 10 villes, 3 ateliers réguliers « apprendre par la recherche » pour 56 adolescents, ainsi que 11 ateliers de sensibilisation (ponctuels) dans 9 villes pour 269 adolescents. L'association a touché au total 815 enfants et adolescents.

⁷¹⁹ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2016-2017*.

⁷²⁰ *Ibid.*, p.5 : « Les ateliers “ les petits enquêteurs de la laïcité et des religions “ poursuivent 3 objectifs : aborder de manière positive et concrète la laïcité comme le cadre qui permet à des personnes de convictions différentes (non religieuses et religieuses) de vivre ensemble, de bénéficier de la même liberté et des mêmes droits ; travailler à la distinction entre croire et savoir au fondement de l'acceptation des convictions de l'autre ; transmettre des connaissances sur les religions pour avoir des clés pour comprendre l'environnement quotidien, le monde qui nous entoure, la culture commune ; parler de ces sujets de manière apaisée, à l'encontre de leur traitement médiatique et politique, pour combattre les préjugés, les stéréotypes et les peurs qu'ils charrient. [...] Chaque séance s'articule autour d'un thème, de supports visuels et de jeux, suscitant la prise de parole des enfants et leur questionnement. [...] Ces sujets sont abordés par le biais de cinq grands thèmes : le vocabulaire, le temps, l'espace, les grands récits, le quotidien ».

ateliers « Apprendre par la recherche - 13-18 ans »⁷²¹ ; 3) Les ateliers de « sensibilisation à la laïcité et aux faits religieux – 13-18 ans »⁷²².

Elle a pérennisé sa collaboration avec tous les partenaires éducatifs et universitaires des années précédentes, et a poursuivi et diversifié le recrutement des animateurs et leur formation⁷²³. L'association a également continué à investir le champ de la formation initiale et continue des enseignants de l'Éducation nationale⁷²⁴ et de l'enseignement privé sous-contrat⁷²⁵ – en premier lieu des professeurs et directeurs d'écoles élémentaires –, et des corps intermédiaires de l'Éducation nationale - notamment des conseillers pédagogiques.

Dans le cadre du développement de la formation de personnes ressources et d'animations d'ateliers sur les faits religieux et la laïcité, elle a également noué de nouveaux partenariats avec plusieurs structures éducatives : la Fédération nationale des centres sociaux (FCSF) ; l'Union nationale des associations familiales (UNAF) et une Union régionale des associations familiales (URAF de l'Isère) ; des villes⁷²⁶ pour des interventions à destination du personnel éducatif municipal – en écoles ou centres de loisirs et centres sociaux –, l'École supérieure

⁷²¹ *Ibid.*, p. 6 : « Dans les ateliers “Apprendre par la recherche”, un groupe d'adolescents, accompagné par l'animateur, met en place un projet de recherche collective, sur les questions de laïcité et de faits religieux. Le groupe se positionne en équipe de chercheurs en sciences humaines : il choisit un sujet, une méthode et le moyen de diffuser sa recherche. Ce projet peut prendre des formes extrêmement variables, tout en devant être réalisable dans le temps imparti à l'atelier. L'atelier vise un triple objectif : apprendre à se questionner, à s'informer, à construire une opinion réfléchie ; s'appropriier les grands acquis de la recherche portant sur la laïcité et les faits religieux ; mener un projet collectif. »

⁷²² *Ibid.*, p. 6 : Les ateliers de sensibilisation sur les questions de laïcité et faits religieux s'adressent à un groupe de 5 à 15 adolescents. Ils s'organisent autour de plusieurs séances de discussion, sous un format ludique, conçues pour alterner moments de concertation en petits groupes et moments de réflexion commune. Ils visent des objectifs similaires aux ateliers pour enfants.

⁷²³ ENQUÊTE a formé 86 animateurs et responsables jeunesse à la prise en main des ateliers, représentant 48 structures, s'adressant ainsi potentiellement à près de 1 000 enfants et adolescents.

⁷²⁴ ENQUÊTE est intervenue dans la formation initiale des enseignants, par le biais d'une option au sein de 8 Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) dans 9 académies différentes. Ces formations seront pour la plupart reconduites dans les années à venir ; elle est intervenue dans la formation continue des enseignants, par le biais d'ateliers ou de conférences - tant dans des plans académiques de formation (PAF) que les plans nationaux (PNF), comme à Brive-la-Gaillarde (région Nouvelle-Aquitaine) puis en Île-de-France à Paris (10^e et 19^e circonscriptions académiques) et à Trappes.

⁷²⁵ Elle a formé des professeurs de l'enseignement catholique à Rodez ou Meudon et de l'Alliance Israélite Universelle à Paris.

⁷²⁶ À Osny (région Île-de-France), Mérignac et Pessac (région Nouvelle-Aquitaine).

des sciences économiques et commerciales (ESSEC)⁷²⁷ ; la Fédération française de football (F.F.F) et les clubs affiliés⁷²⁸ ; le Pôle territorial de formation (PTF) d'Île-de-France de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) pour concevoir un parcours de formation à destination des éducateurs pour 2018, à partir d'ateliers expérimentaux animés dans différentes structures d'accueil de jeunes sous main de justice⁷²⁹. ENQUÊTE est identifiée par un certain nombre d'acteurs comme une ressource pour la formation des acteurs éducatifs : elle a ainsi été sollicitée en 2016-2017 par la préfecture des Yvelines⁷³⁰ et la préfecture du Val d'Oise⁷³¹ pour concevoir des programmes de formation *ad hoc*, et intervenir auprès des acteurs du territoire.

⁷²⁷ ENQUÊTE est intervenue, à la demande de l'ESSEC et d'associations qui y sont affiliées, pour aborder la laïcité française, notamment pour donner des outils de compréhensions aux salariés et aux étudiants futurs salariés qui sont originaires d'une grande diversité de pays.

⁷²⁸ L'association ENQUÊTE est devenue partenaire-expert d'un programme porté par le « Fondation du Football » : « l'Open Football Club est un programme visant à accompagner les clubs professionnels de football et les Pôles Espoirs dans la mise en place d'actions civiques et culturelles auprès des jeunes joueurs en formation (entre 13 et 19 ans) » Dans ce cadre, ENQUÊTE est intervenue, à la demande de clubs affiliés, pour animer 12 ateliers sur les faits religieux et la laïcité – entre 2016 et 2018 – auprès de jeunes joueurs et joueuses en formation au football professionnel.

⁷²⁹ En 2016-2017, ENQUÊTE a expérimenté des ateliers avec des jeunes dans plusieurs structures de la PJJ – milieu ouvert, hébergement et détention. Celles-ci ont permis d'élaborer un programme de trois journées de formations à destination de 17 éducateurs PJJ de toute la région Île-de-France qui ont eu lieu en février 2018, ainsi qu'à la formalisation et à la diffusion d'un nouvel outil d'animations ludiques à destination des adolescents (13-18 ans). Il s'agit d'un livret pédagogique intitulé « 4 ateliers-débats sur la laïcité et les faits religieux ». Il est composé d'une introduction, qui présente les objectifs des ateliers-débats, le positionnement de l'éducateur et des jeunes, et les précautions nécessaires. Il propose un déroulé-type pour chaque atelier-débat : « Atelier 1 : Identités & laïcité » ; « Atelier 2 : À quoi sert la laïcité concrètement ? » ; « Atelier 3 : Savoir & croire » ; « Atelier 4 : Diversité des pratiques religieuses » et en annexe, les connaissances utiles pour tous les ateliers-débats ainsi que les cartes à imprimer. Cet outil est accessible en ligne : <http://www.enquete.asso.fr/le-livret-ateliers-debats-ados/> [consulté le 28 septembre 2018].

⁷³⁰ À l'initiative d'Olivier Vandard, inspecteur d'académie du ministère de l'Éducation Nationale [qui a été] nommé [en mai 2016] délégué du gouvernement à Trappes (Yvelines), l'association ENQUÊTE est intervenue pour former des acteurs éducatifs (« enfance et jeunesse ») de la ville de Trappes. Suite à une demi-journée de formation - à laquelle assistaient notamment des inspecteurs de l'Éducation nationale, des directeurs d'écoles et des enseignants du premier et du second degré, ENQUÊTE a été sollicitée par 3 professeurs des écoles qui souhaitaient être formés à l'approche didactique de l'association, et accompagnés dans la prise en main d'un outil ludique permettant d'enseigner les faits religieux et d'éduquer à la laïcité [*L'Arbre à défis*]. Ainsi, en 2016-2017, l'association a formé 3 professeurs des écoles à son utilisation et a co-animé les 3 premières séances dans chacune de leurs classes. Cette collaboration sera renouvelée durant l'année 2017-2018 avec 9 autres professeurs (soit 9 classes de 19 élèves), dans 3 nouvelles écoles élémentaires. Le « bouche à oreille » permet la capillarité de ces demandes de formations et d'accompagnement, puisqu'en 2017-2018, 3 professeurs des écoles d'une autre ville des Yvelines – les Mureaux – bénéficieront du même dispositif de formation et de co-animation.

⁷³¹ À l'initiative de 2 délégués auprès du Préfet du Val d'Oise et du Collectif FUSION – [collectif d'artistes et association d'éducation populaire – ENQUÊTE est intervenue en 2016-2017 à deux reprises dans la ville de Pontoise, lors d'une réunion publique ouverte à tous les habitants pour présenter son travail, puis pour former une vingtaine de personnes – directeurs de centres sociaux et

Durant cette année, l'activité de formation s'est considérablement développée⁷³². Enfin, outre l'élaboration du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis*, du pack Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux », ainsi que la poursuite de cette recherche doctorale – trois éléments sur lesquels nous reviendrons en détail dans les parties suivantes – ENQUÊTE a entrepris, cette même année, d'appuyer ses réflexions épistémologiques et ses actions pédagogiques sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité en s'adjoignant les compétences d'enseignants-chercheurs, par la création d'un comité scientifique. Nous présenterons ce comité dans la partie consacrée aux relations de l'association avec la recherche scientifique. Toutefois la sollicitation à l'été 2017 des experts identifiés par ENQUÊTE pour rejoindre ce comité et son lancement dès l'automne 2017 constituent un jalon important de l'activité de l'association durant l'année 2016-2017.

3. Les relations d'interdépendance de l'association ENQUÊTE avec la recherche scientifique

La plupart des éléments que nous présenterons ici ont déjà été exposés dans la première partie de cette sociohistoire, qui dressait la chronologie des principales actions menées par l'association depuis sa création. Il semblait néanmoins cohérent avec les objectifs de ce travail d'isoler puis de réunir au sein de trois sous-parties distinctes et complémentaires les éléments qui permettent d'illustrer les relations d'interdépendance qui se sont construites, au fil des années, entre ENQUÊTE et la recherche universitaire – que ce soit à travers les collaborations essentielles de celle-ci avec des acteurs scientifiques officiellement reconnus pour leurs réflexions sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité et pour leur engagement dans leurs promotions (IESR, GSRL, EPHE) ou encore, *via* le développement d'un pôle « recherche-action » au sein de l'association et à travers sa politique de recrutement

animateurs. Tandis que les animateurs ont été formés à la déclinaison des ateliers « Les petits enquêteurs de la laïcité et des religions – 8-12 ans », les directeurs de centres sociaux ont, quant à eux, sollicité l'association pour être formés à décliner les outils qu'elle développe dans le cadre d'ateliers à destination des adultes [les habitants de Pontoise notamment]. Ces interventions contribuent à la dissémination des actions portées par ENQUÊTE dans le territoire du Val d'Oise, puisque la commune de Garges-lès-Gonesse a sollicité, cette même année 2016-2017, la formation et l'accompagnement des personnels éducatifs péri-, extrascolaire et scolaire (1 école de la commune souhaite être formée à la mise en œuvre pédagogique de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité).

⁷³² Au total, 73 personnes ont suivi le parcours *en e-learning* ; des membres de l'association ont animé 114 demi-journées de formation à destination d'enseignants (public et privé) et d'éducateurs, soit 1 445 personnes touchées.

tant concernant sa gouvernance que pour son équipe opérationnelle (formateurs, chargés de la recherche, chargés du développement d'outils, etc.).

a. Collaborations avec l'IESR

Dès l'année 2011, ENQUÊTE établit un premier contact avec l'Institut européen en sciences des religions (IESR) : « La fondatrice de l'association s'est rapprochée de l'IESR en entrant au bureau de l'Association pour le Développement de l'IESR, qui travaille au rayonnement de l'Institut. Dans ce cadre, elle a pu bénéficier de mises en contact avec des membres de son réseau. ENQUÊTE bénéficie par ce biais d'une visibilité dans les milieux concernés par le développement de l'enseignement des faits religieux. »⁷³³ Dans ce cadre, Marine Quenin rencontrera, entre autres, Éric Vinson, alors doctorant en Science politique à l'Institut d'études politiques de Paris. Celui-ci deviendra président d'ENQUÊTE (de 2012 à 2015) puis formateur au sein de l'association.

Par la suite, ENQUÊTE sollicite l'IESR à plusieurs reprises pour bénéficier de son expertise sur les outils pédagogiques qu'elle développe, pour favoriser le développement de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité à l'école élémentaire. Ainsi, l'IESR relit et valide les cartes de *L'Arbre à défis* (en juillet 2013) sous réserve que l'association y apporte quelques modifications, qui seront en effet intégrées à la première version finalisée du jeu. La collaboration avec l'IESR se poursuit tout au long des années suivantes avec l'élaboration conjointe du parcours de formation en e-learning (en 2013-2014), la participation de l'IESR au comité de pilotage de cette recherche doctorale, les relectures et la validation des 39 fiches pédagogiques de connaissances (en 2015-2016) et de l'introduction du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* (en 2017). Enfin, l'IESR accepte d'intégrer le comité scientifique que l'association ENQUÊTE met en place à l'automne 2017.

Le soutien apporté par l'IESR à ENQUÊTE est précieux tant en terme d'orientations scientifiques – épistémologiques et didactiques – qu'en terme de légitimation du travail de l'association auprès des acteurs universitaires et institutionnels, en premier lieu l'Éducation nationale (le cabinet du ministre, l'administration, les corps intermédiaires – inspecteurs et conseillers pédagogiques –, et les directeurs et professeurs des écoles élémentaire). Si la cible

⁷³³ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2011-2012*, p. 13.

initialement visée par ENQUÊTE, à savoir les enfants de fin de primaire (8-12 ans), s'est élargie ces dernières années aux adolescents et ce faisant à l'enseignement secondaire, il n'en demeure pas moins que dans le champ scolaire, l'association investit principalement l'enseignement des faits religieux dans le premier degré. En cela, il existe une complémentarité entre le travail de l'IESR et celui d'ENQUÊTE⁷³⁴. En effet, les missions de l'IESR visent à promouvoir le développement de l'enseignement des faits religieux à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, notamment par le biais de la recherche universitaire et de la formation initiale et continue des enseignants, ou encore par le développement d'outils comme la collection « Récits primordiaux ». Toutefois, ces ouvrages ne sont malheureusement plus édités, et les outils développés par ENQUÊTE pour l'école élémentaire viennent non seulement compléter la production d'outils pédagogiques de l'IESR, mais aussi l'enrichir, et cela avec le concours de l'IESR.

b. Développement d'un pôle recherche-action

Nous avons vu que depuis sa création, l'association ENQUÊTE entretient indirectement des relations avec le monde de la recherche universitaire sur les faits religieux et la laïcité par le biais de ses multiples collaborations avec l'IESR et les experts qui y sont associés. Toutefois, celle-ci investit également directement le champ de la recherche par le développement, en son sein, de ce que nous qualifierons de « pôle recherche-action » *via* cette recherche doctorale, la politique de recrutement de l'association (gouvernance et équipe opérationnelle), ainsi que par la création d'un comité scientifique.

En effet, si Marine Quenin n'est pas issue de la recherche universitaire, elle a néanmoins donné une place de choix à la recherche scientifique, à la fois dans son propre parcours de formation et dans le développement des partenariats, actions et outils de l'association. Souvenons-nous qu'elle avait été sélectionnée, au titre de fondatrice et déléguée générale d'ENQUÊTE, pour participer au programme de formation « Ariane de Rothschild Fellowship ». Dans ce cadre, elle a notamment suivi des cours en sciences sociales des religions. En janvier 2013, Marine Quenin contacte Philippe Portier – directeur d'études en histoire et sociologie de la laïcité, à la section des sciences religieuses de l'École pratique des

⁷³⁴ À cet égard, il est significatif que l'association ENQUÊTE figure sur le site de l'IESR au sein de la liste de ses partenaires.

hautes études (EPHE) et directeur du Groupe sociétés, religions, laïcités (GSRL-CNRS) – pour lui demander si certains chercheurs du laboratoire souhaiteraient collaborer avec ENQUÊTE en répondant à un appel à projet de la région Île-de-France. Suite à cette sollicitation, et au dépôt de notre candidature à cet appel à projet, nous obtenons – ENQUÊTE, le GSRL et moi-même, en tant que doctorante associée à ce projet – un financement (de mars 2014 à février 2017) pour une recherche doctorale qui porte sur l’enseignement des faits religieux et l’éducation à la laïcité à l’école élémentaire et qui permettra, entre autres, d’évaluer les outils développés par l’association pour l’école élémentaire (*L’Arbre à défis* notamment). Dès les premiers mois de ce travail, nous avons participé aux réflexions épistémologiques et didactiques de l’association et, après deux années consacrées *quasi* uniquement à cette recherche doctorale, nous avons contribué à la production de deux outils conçus pour l’école élémentaire : le *Guide pédagogique de l’Arbre à défis* et le pack numérique éducatif Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux ». ⁷³⁵ Nous y reviendrons. Toutefois, il est important de souligner que Marine Quenin a non seulement respecté les termes du dispositif Picri, en laissant véritablement au doctorant le temps de la recherche : réalisation de l’enquête qualitative, de l’analyse des données récoltées, de la production d’écrits, interventions dans de nombreux colloques et conférences universitaires ⁷³⁶. Mais elle a également fait preuve, tout à la fois, de rigueur dans l’accompagnement de cette recherche doctorale, ainsi que de souplesse nécessaire au bon accomplissement de cette étude, ce qui témoigne de l’intérêt porté par ENQUÊTE à la recherche scientifique.

Pour illustrer la rigueur de l’association dans l’accompagnement de cette recherche, prenons trois exemples : 1) ENQUÊTE a participé aux trois comités de pilotage (2014, 2015, 2016) et a co-organisé (avec la doctorante-associée) une conférence de mi-parcours qui s’est tenue le 4 mai 2016 à Paris ; 2) ENQUÊTE a contribué à rendre possible la réalisation de l’enquête quantitative qui était déjà envisagée dans le projet de candidature soumis à la région Île-de-

⁷³⁵ Nous aurions également pu citer un guide (le livret « 4 ateliers-débats sur la laïcité et les faits religieux avec les adolescents ») développé dans le cadre de et pour des ateliers mis en œuvre auprès d’adolescents, mais celui-ci sort du champ de notre étude, à savoir l’école élémentaire.

⁷³⁶ Cet aspect mérite d’être souligné, car il est fréquent que dans le cadre de tels dispositifs de recherche doctorale – Picri ou Cifre (Conventions industrielles de formation par la recherche) – l’association ou l’entreprise partenaire sollicite, outre mesure, le doctorant pour la réalisation de nombreuses tâches - connexes ou annexes -, ne lui laissant pas, le cas échéant, le temps nécessaire pour achever sa thèse dans le temps imparti.

France. En effet, s'il semblait évident d'un point de vue méthodologique qu'une enquête de ce type était nécessaire pour mettre en perspective les données de l'enquête qualitative, la réalisation de ce type d'enquête est souvent complexe, puisqu'elle nécessite notamment un investissement financier important et des compétences spécifiques (échantillonnage existant à disposition ou bien à élaborer, besoins humains et matériels pour administrer l'enquête, etc.). ENQUÊTE a non seulement permis sa réalisation par un apport financier, mais elle a également provoqué les conditions permettant d'envisager ce projet, puisque c'est notamment grâce à la mobilisation de son réseau d'interconnaissance qu'il a vu le jour. En effet, l'intérêt du *think tank* Vers le haut pour ce projet de recherche doctorale et la mise en œuvre d'une enquête quantitative ont été suscités par ENQUÊTE. Par ailleurs, il est probable que, s'il avait été pris isolément – et c'est-à-dire hors du cadre partenarial qui le lie à l'association – ce projet de recherche et l'enquête quantitative qu'il impliquait n'auraient pas suscité le même intérêt de la part des partenaires financiers et opérationnels qui ont permis sa réalisation ; 3) Les productions écrites liées à ce travail (interventions dans des conférences, communications publiées dans des revues universitaires et/ou professionnelles) ont systématiquement été consultées par la déléguée générale de l'association et les orientations épistémologiques et didactiques que cette recherche en cours proposait ont été systématiquement intégrées par ENQUÊTE à court, moyen ou long terme dans ses réflexions, ses documents de présentation, ses formations, ses outils, etc.

L'engagement de l'association dans cette recherche doctorale s'est à nouveau manifesté lorsque, celle-ci n'ayant pas été terminée dans les trois ans impartis pour la rédaction de ce travail, le financement de la région Île-de-France a pris fin (en février 2017). ENQUÊTE nous a alors engagée comme salariée, en nous proposant plusieurs arrangements successifs afin que nous puissions terminer ce travail.

Si cette recherche doctorale incarne très tôt l'intérêt d'ENQUÊTE pour la recherche scientifique, d'autres éléments attestent du développement d'un pôle recherche-action au sein de l'association : la présence d'un onglet dédié à la recherche-action sur le site de l'association, la création d'un comité scientifique, le projet de recherche de mesure d'impact ou encore sa politique de recrutement.

Au printemps 2017, ENQUÊTE a souhaité créer un comité scientifique composé de chercheurs spécialistes des questions liées aux religions, à la laïcité et aux questions de

didactique et de pédagogie, qui apporterait un éclairage sur les options théoriques, les questionnements didactiques et les choix pédagogiques de l'association ENQUÊTE, dans la création d'outils et la définition d'approches pédagogiques, ainsi que dans l'élaboration de formations à destination des éducateurs selon les besoins formulés par les structures partenaires⁷³⁷. Pour ce faire, elle a sollicité dix personnes, et huit d'entre-elles ont accepté de rejoindre ce comité⁷³⁸ qui s'est réuni pour la première fois à l'automne 2017⁷³⁹ sous la présidence de Pierre Kahn – au titre de président de l'association.

c. Politique de recrutement

Les relations d'interdépendance de l'association ENQUÊTE à la recherche scientifique apparaissent également dans la composition des instances de gouvernance (notamment le conseil d'administration et le bureau de l'association) et dans les évolutions de la politique de recrutement de son équipe opérationnelle. À ce titre, nous avons déjà présenté les parcours respectifs de Philippe Joutard (président d'honneur depuis 2015) et de Pierre Kahn (président depuis 2015). À ceux-ci, il faut ajouter celui d'Éric Vinson (président de 2012 à 2015), qui a soutenu sa thèse de doctorat en Science politique, *La mobilisation du "spirituel" en*

⁷³⁷ ENQUÊTE, « Statut du comité scientifique », 2017 : « Les personnes sollicitées pour rejoindre le comité scientifique peuvent accepter d'être membres de ce comité sans pour autant partager tous les objectifs d'ENQUÊTE et les moyens utilisés (ils peuvent, par exemple, formuler des critiques à l'égard de choix pédagogiques opérés par ENQUÊTE ou d'actions menées par l'association). Une indépendance réciproque des membres du comité scientifique et d'ENQUÊTE : ce comité n'est pas une émanation d'ENQUÊTE. Ce comité consultatif est sollicité par l'association pour proposer des recommandations qu'ENQUÊTE cherchera à prendre en compte dans les choix qu'elle opère. [...] L'association veillera toujours à expliquer aux membres du comité scientifique les choix qu'elle opère. »

⁷³⁸ Les personnes qui ont été sollicitées sont : Pierre Kahn ; Isabelle Saint-Martin ; Dominique Avon ; Charles Mercier ; Philippe Portier ; Rita Hermon-Belot ; Benoît Falaize ; Abdennour Bidar ; Ange Ansour ; Laurent Klein. Parmi elles, toutes ont accepté de rejoindre le comité scientifique de l'association hormis Dominique Avon et Abdennour Bidar, car ils ne disposaient pas de suffisamment de temps pour accompagner – dans le cadre de ce comité – le travail de l'association. Pour autant, tous deux sont régulièrement informés de l'avancée des projets d'ENQUÊTE et acceptent d'être sollicités ponctuellement. ENQUÊTE est également membre du comité scientifique en tant que personne morale.

⁷³⁹ À titre d'exemples, les deux questions qui ont été soumises aux réflexions des membres du comité scientifique lors de cette première réunion étaient : « Question 1 – Écrire le mot « dieu » : majuscule ou minuscule ? », comment éviter d'adopter une perspective centrée sur les monothéismes en employant ce terme et en l'orthographiant ? ; et « Question 2 - Mohammed : qu'est-ce qu'on en dit ? » elle-même composée de plusieurs sous-questions : « 1) Quelle démarche adopter pour parler des figures religieuses (comme Jésus et Mohammed) ? ; 2) Pour Mohammed - en particulier : quelles sont les croyances principales à exposer à son sujet "qui constituent le fonds commun" partagées par les musulmans ? ».

démocratie au XXe siècle : trois exemples français : Jean Jaurès, Jacques Maritain, Lanza del Vasto, réalisée sous la direction de Jean-Marie Donegani, le 08 décembre 2015, à l'École doctorale de l'Institut d'études politiques de Paris, en partenariat avec le Centre de recherches politiques de Sciences Po (CEVIPOF)⁷⁴⁰. Outre ces trois membres du conseil d'administration de l'association, qui en compte 9 au total, le parcours de Leyla Arslan qui rejoint ce conseil en 2014-2015 illustre également les liens d'interdépendance d'ENQUÊTE avec la recherche universitaire. En effet, elle a soutenu une thèse de doctorat en science politique en 2009 sous la direction de Catherine Wihtol de Wenden et de Gilles Kepel, à l'École doctorale de l'Institut d'études politiques de Paris, intitulée : *Entre assignation et sentiment d'appartenance, l'ethnicité des jeunes français de culture " musulmane " : différenciations liées à l'ascension sociale et émergence de l'individu*⁷⁴¹. Elle a également coordonné l'enquête « Banlieue de la République » confiée à Gilles Kepel par l'Institut Montaigne, publiée en 2011.

Cette recherche-action concerne et mobilise différents acteurs universitaires. Ainsi, certains enseignants-chercheurs contribuent indirectement, par leurs réflexions sur ces sujets, à accompagner le travail de l'association. Nous les avons déjà cités : il s'agit des membres du laboratoire le GSRL (EPHE-CNRS) et de l'IESR (EPHE), qui participent notamment au comité de pilotage de cette recherche, et au comité scientifique de l'association. Dans le cas de cette recherche-action, le GSRL et moi sommes directement engagés dans un partenariat avec ENQUÊTE pour produire des réflexions qui sont utiles à l'association dans l'élaboration de ses actions. D'autres chercheurs sont également engagés dans cette association, puisque cinq des six salariés de l'association ont réalisé des études de deuxième et de troisième cycles universitaires, spécialisées en sciences sociales des religions et de la laïcité. Ainsi, en 2015, Éric Vinson quitte la présidence de l'association et en devient salarié, notamment au titre de formateur, et Anaël Honigmann est recrutée comme formatrice et coordinatrice des ateliers ENQUÊTE. Elle a soutenu une thèse de doctorat en histoire, en décembre 2016, sous la direction de Denis Pelletier, à l'École doctorale de l'École pratique des hautes études (mention « Religions et systèmes de pensée), intitulée : *Jean de Menasce (1902-1973) :*

⁷⁴⁰ Le président du jury était Ghislain Waterlot. Le jury était composé de Jean-Marie Donegani, Jean-François Petit, Philippe Portier, Agnès Antoine, Baudouin Decharneux. Les rapporteurs étaient Jean-François Petit, Philippe Portier.

⁷⁴¹ Sa thèse a été publiée aux Presses universitaires de France (PUF) en 2011 sous le titre *Enfants d'islam et de Marianne : des banlieues à l'université*.

*trajectoire d'un juif converti au catholicisme. Entre mission et science des religions. Le parcours d'études de deuxième cycle universitaire d'une autre membre de l'équipe opérationnelle illustre l'intérêt d'ENQUÊTE pour la recherche universitaire. Tasnime Pen Point rejoint l'association en 2016, d'abord dans le cadre d'une mission de service civique, puis comme assistante pédagogique et chargée de communication, et enfin en tant que formatrice et chargée de la coordination des ateliers. En parallèle, elle soutient en septembre 2017 un mémoire de master 2 de recherche à l'École des hautes études en sciences sociales (mention « Sciences des religions et société »), sous la direction de Céline Béraud intitulée : *Les communautés chiites duodécimaines en Île-de-France – Ancrages, circulations et positionnements d'un réseau d'interconnaissance*.⁷⁴²*

Ces acteurs du monde de la recherche souhaitent d'une part contribuer à la recherche fondamentale - où l'application pratique pouvant découler de la découverte de théories et de principes ne constitue pas un objectif mais seulement une éventualité – et d'autre part, orienter les actions de l'association en transposant concrètement à travers les outils pédagogiques et les formations qu'elle développe les acquis de leurs recherches universitaires. La politique de recrutement d'ENQUÊTE entraîne des tensions entre deux temporalités différentes par essence : le temps long de la recherche et le temps, plus court, de l'action. Les outils et les formations produits par l'association se situent à la jonction d'une réflexivité théorique et critique en perpétuelle actualisation, et d'un processus de formalisations matérielles qui seront toujours perfectibles d'un point de vue épistémologique et didactique, mais dont les possibilités d'évolutions sont limitées, notamment au regard du coût matériel qu'elles supposent.

d. Évolution des objectifs et de l'approche d'ENQUÊTE

Depuis sa création en 2010, les objectifs et les moyens développés par ENQUÊTE pour les atteindre ont évolué. Sous l'influence de la recherche universitaire, la temporalité accordée aux réflexions théoriques et à leurs transpositions didactiques s'est allongée. L'élargissement

⁷⁴² Son mémoire de master 1, réalisé sous la direction de Céline Béraud, à l'EHESS (mention « Sciences des religions et société ») était intitulé : *Efficacité théâtrale des rituels religieux collectifs - Les rituels husayniens dans les communautés chiites franciliennes*. Elle participe en 2017-2018 en tant que vacataire de recherche à l'enquête *La fabrique de l'aumônerie musulmane de prison en France*, dirigée par Céline Béraud et Claire de Galember.

de ses instances de gouvernance et sa politique de recrutement ont notamment eu pour principaux effets de favoriser la pluralité interne des points de vue à propos des finalités de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire et les modalités pédagogiques qui peuvent y contribuer, impliquant une plus grande concertation, fondée sur des processus de délibération et de compromis. Les cibles visées par les actions de l'association ont également évoluées : les enfants (8-12 ans) demeurent la cible prioritaire de l'association, néanmoins, à la demande de structures éducatives partenaires, elle a également développé et expérimenté des pédagogies et outils à destination des adolescents (essentiellement dans les champs péri- et extrascolaire dans ce dernier cas).

Durant ses premières années d'existence, ENQUÊTE encourageait l'enseignement des faits religieux par l'animation en propre d'ateliers dans les champs scolaire, péri- et extrascolaire, notamment en recrutant des animateurs dont elle assurait la formation et la rétribution. Ces dernières années, elle privilégie la délégation de la prise en charge de ces thématiques : n'ayant pas vocation à remplacer les professionnels éducatifs, ENQUÊTE s'est concentrée sur l'élaboration de formations et la production d'outils permettant à ces derniers de s'en emparer. Souhaitant contribuer, en premier lieu, à la formation et à l'outillage de personnes-ressources, ENQUÊTE se fixe comme objectif, à moyen ou à long terme, sa propre disparition. La finalité primordiale poursuivie par l'association est que tous les enfants d'une même classe d'âge (de 8 à 11 ans) aient eu l'occasion d'aborder les faits religieux et la laïcité au cours de leur scolarité. Cet objectif supposerait une généralisation et une systématisation de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité à l'école élémentaire publique comme privée. Si ENQUÊTE promeut l'abord de ces thématiques dès le premier degré et développe des formations et des outils pédagogiques pour faciliter leur prise en charge par les professeurs des écoles, elle est aujourd'hui consciente que le dépassement des obstacles idéologiques et institutionnels ne pourra se faire que sur le temps long. Dès lors, elle continue d'investir les champs péri- et extrascolaire, qu'elle conçoit comme des ressources complémentaires opérantes pour, non seulement toucher un plus grand nombre d'enfants et d'adolescents, mais aussi pour contribuer à convaincre d'autres éducateurs que les enseignants de la pertinence d'aborder ces thématiques avec les jeunes. Le présent travail de recherche porte exclusivement sur le champ scolaire, mais pour comprendre les évolutions des objectifs et les modalités d'actions d'ENQUÊTE dans celui-ci, il est nécessaire de mettre en évidence qu'il existe une continuité dans les finalités et les démarches de l'association, même si leurs déclinaisons varient en fonction du champ investi.

Tout au long de ces années, les objectifs et les moyens d'ENQUÊTE se sont affinés. Ainsi, dès l'origine, ENQUÊTE mentionne « la découverte de la laïcité » comme l'une des finalités visées. Cependant la nécessité – théorique et pratique – d'articuler l'enseignement des faits religieux à une éducation à la laïcité, sur laquelle nous reviendrons, et qui constitue aujourd'hui un des messages principaux portés par l'association, n'était ni explicitement mentionnée, ni tout à fait conscientisée durant les trois premières années d'existence d'ENQUÊTE. Les changements du slogan⁷⁴³ de l'association en témoignent d'ailleurs, puisque sa première version (« Grâce au jeu et aux loisirs créatifs, l'enfant explore les religions »⁷⁴⁴) s'est affinée dès 2013, devenant : « Grâce au jeu et aux loisirs créatifs, l'enfant découvre la laïcité et les faits religieux ». Cette première transformation est en partie liée à l'élaboration de ce projet de recherche, dans le cadre de la candidature à l'appel à projet d'ENQUÊTE et du GSRL auprès de la Région Île-de-France. En remplaçant le terme « religions » par l'expression « faits religieux » consacrée dans le vocabulaire scientifique et la recherche universitaire – notamment par le rapport de Régis Debray sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque puis par les travaux de l'IESR créé suite à ce rapport –, il s'agissait de rendre compte du fait qu'ENQUÊTE est engagée dans la promotion de la connaissance sur les religions selon une approche laïque, c'est à dire non confessionnelle. Le choix d'adjoindre à ce slogan le mot « laïcité » répondait en premier lieu, à cette époque, à une stratégie de communication visant à rassurer les personnes inquiètes voire réticentes quant à l'entreprise de promotion de l'enseignement des faits religieux. Si l'association voyait déjà dans l'enseignement des faits religieux un des ressorts possible de « l'apprentissage de la citoyenneté et de la coexistence avec l'autre »⁷⁴⁵, la laïcité constituait un thème abordé à la marge dans les ateliers et outils qu'elle développait. En revanche, dès 2014, la laïcité n'apparaît plus seulement comme un cadre juridique et politique de régulation du religieux dans la sphère et l'espace public, autorisant la connaissance sur le religieux, les religions et les convictions telles que l'athéisme et l'agnosticisme, mais aussi comme un objet de savoir sur lequel ENQUÊTE souhaite transmettre des connaissances (construction et évolutions historiques, actualité juridique et sociologique).

⁷⁴³ Que l'on trouve notamment en sous-titre sur les pages de couverture des différents rapports annuels d'activité de l'association, les différents documents de présentation ou encore les différents outils produits par ENQUÊTE, tels que *L'Arbre à défis*.

⁷⁴⁴ De 2010 à 2013.

⁷⁴⁵ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2013-2014*.

C'est à cette époque que le discours d'ENQUÊTE sur la pertinence et la nécessité d'articuler l'enseignement des faits religieux et de la laïcité émerge explicitement, et cela en lien avec ce travail de recherche :

« C'est donc bien [...] en articulant l'enseignement des faits religieux à la laïcité, en capitalisant sur la relation féconde entre travail de terrain et recul permis par la recherche [...] que nous permettrons à plus d'enfants de comprendre et de respecter l'autre. »⁷⁴⁶

La promotion de cette articulation s'est encore affinée les années suivantes, en se fondant entre autres sur les analyses de cette recherche doctorale. En effet, l'appellation originelle de ce projet de recherche reposait sur un postulat qu'il nous a fallu abandonner et identifier en fait comme un objectif de l'association : celui d'une nécessaire articulation par les professeurs des écoles de l'enseignement des faits religieux à l'enseignement de la laïcité. D'une part, tous les professeurs des écoles ne considèrent pas qu'il est nécessaire d'enseigner les faits religieux pour permettre à leurs élèves de comprendre la laïcité, et d'autre part, si certains d'entre eux emploient bien l'expression « enseigner la laïcité », d'autres considèrent que l'acceptation et le respect de la laïcité (et des règles qu'elle implique) ne nécessite pas qu'elle fasse l'objet d'un enseignement à proprement parler (sur son histoire par exemple) mais qu'elle fasse l'objet d'une éducation dans la vie scolaire. Dès lors, il est apparu pertinent, d'un point de vue épistémologique, de parler dans cette recherche *d'éducation à la laïcité* (expression permettant d'englober les deux représentations-types mentionnées), mais aussi cohérent pour ENQUÊTE d'affiner encore la formulation de ses objectifs (ainsi exprimée dans le slogan actuel⁷⁴⁷ de l'association : « Comprendre la laïcité et les faits religieux par le jeu »⁷⁴⁸) ainsi que sa traduction dans les formations et outils pédagogiques qu'elle développe comme dans les différents documents de présentation de l'association :

« L'enseignement des faits religieux constitue une composante de l'éducation à la laïcité. Notre expérience prouve que cette articulation est particulièrement opérante en ce qu'elle permet aux jeunes de comprendre intimement l'utilité quotidienne de la laïcité et que cette dernière n'empêche pas de parler des convictions de chacun et d'acquérir des connaissances sur celles-ci. »

⁷⁴⁶ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2015-2016*.

⁷⁴⁷ Depuis 2016.

⁷⁴⁸ ENQUÊTE, *Rapport d'activité 2016-2017*.

Cette formulation atteste d'un affinement des finalités poursuivies par ENQUÊTE : si l'enseignement des faits religieux peut trouver une justification patrimoniale pour notamment « Apprendre les origines religieuses de l'organisation du temps et de l'espace ; Accéder à une culture commune ; Comprendre les faits religieux au quotidien et dans l'actualité »⁷⁴⁹ – il trouve sa légitimité dès lors qu'il est subordonné à sa finalité citoyenne : éduquer à la laïcité.

Précisons cependant deux éléments attestant de la précision croissante des objectifs de l'association. D'une part, il existe au sein de l'association des points de vue pluriels – et parfois contradictoires – quant à l'existence d'un intérêt en propre de l'enseignement des faits religieux⁷⁵⁰. D'autre part, si l'idée que l'enseignement des faits religieux est au service de l'éducation à la laïcité est partagée par l'ensemble des membres de l'équipe opérationnelle, il nous faut préciser ici qu'un autre élément de la réflexion d'ENQUÊTE s'est affiné ces dernières années : il ne s'agit pas d'omettre les nombreuses discussions publiques sur la définition de ce qu'est ou devrait être la laïcité, et les représentations plurielles et contradictoires dont elle fait l'objet, mais plutôt d'insister, dans le cadre de cette éducation, non seulement sur cette pluralité de points de vues, mais aussi de mettre en évidence que l'enseignement des faits religieux est opérant sur le terrain. Il permet en quelque sorte de dépasser, ou de suspendre pour un temps, ces vifs débats, pour favoriser la mise en place d'espaces de transmission de connaissances sur les faits religieux et sur la laïcité, qui permettent aux jeunes (enfants et adolescents) d'aborder ces sujets sereinement, d'acquérir des outils de compréhension et de mise à distance critique de ces sujets.

Si les objectifs de l'association ont évolué et se sont affinés tout au long de ses sept années d'existence, l'approche ludique identifiée dès sa création comme un ressort pédagogique pertinent est une constante dans les outils qu'elle développe. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Aujourd'hui, l'objectif global de l'association consiste à développer des formations et des outils qui permettent aux professeurs des écoles d'enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité. Pour ce faire, ENQUÊTE décline six objectifs

⁷⁴⁹ ENQUÊTE, *Guide pédagogique de L'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité - Séquences pédagogiques clés en main*, septembre 2017, p. 12 à 14.

⁷⁵⁰ Pour certains membres de l'équipe opérationnelle, l'enseignement des faits religieux ne trouve sa pertinence et son utilité sociale qu'en tant que composante de l'éducation à la laïcité, tandis que pour d'autres, il ne constitue pas uniquement un instrument de cette dernière, puisqu'il est également un objet de connaissances socialement utile, même s'il est pris isolément de sa contribution à l'éducation à la laïcité.

spécifiques dans tous ses outils : 1) L'acquisition de connaissances permettant de comprendre la présence du religieux dans l'environnement quotidien des jeunes et dans l'actualité ; 2) L'apprentissage de la différence entre le savoir et les croyances pour que les jeunes comprennent le pluralisme des convictions, et que si la science et la religion, en général, ne s'opposent pas, la science actuelle (âge de la terre, de l'homme et évolution) contredit certaines croyances religieuses ; 3) La mise en évidence des ressemblances entre les différentes religions pour faire apparaître du commun, sans gommer les différences, afin de susciter la curiosité des jeunes et de leur rendre familières les convictions à l'égard desquelles ils éprouvent un sentiment d'étrangeté ; 4) La transmission de connaissances sur la diversité interne à chaque religion, en particulier la pluralité des relations que les croyants entretiennent aux textes religieux et aux pratiques, tout en insistant sur le fait que la laïcité permet à chaque croyant d'adhérer à une religion à sa manière. Parallèlement, la transmission de connaissances concernant l'athéisme et l'agnosticisme ainsi que sur leurs diversités internes ; 5) La dés-essentialisation par la déconstruction de confusions courantes et de stéréotypes – par exemple l'apprentissage par les jeunes de la distinction entre origine géographique et culturelle, nationalité et conviction ; 6) L'acquisition de connaissances sur la laïcité à partir de situations concrètes et du vécu quotidien des jeunes. Afin de favoriser l'adhésion, ENQUÊTE cherche à aborder la laïcité dans ce qu'elle apporte aux jeunes, ce qu'elle a de positif, avant de parler des limites et des restrictions qu'elle suppose.

ENQUÊTE entretient des relations d'interdépendance avec la recherche scientifique, qui ont eu, entre autres, pour effet d'affiner les objectifs qu'elle poursuit et qui lui ont permis de s'engager dans un processus de simplifications et de transpositions de savoirs savants universitaires en savoirs scolaires à travers des outils pédagogiques et des offres de formations *ad hoc*, mais elle est aussi engagée, dans des actions de lobbying : elle souhaite – par ses réflexions et ses actions – orienter les politiques publiques en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité.

B – Le rapport de l'association ENQUÊTE avec l'Éducation nationale

Outre les partenaires scientifiques avec qui ENQUÊTE entretient des relations d'interdépendance, tels que l'IESR ou le GSRL, les principaux interlocuteurs de l'association sont les personnels de l'Éducation nationale, au niveau national et local. Au niveau national, il

s'agit du ministre et de son cabinet, des fonctionnaires de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Igen), et au niveau local, des personnels des services déconcentrés de l'Éducation nationale, que l'on peut distinguer en trois niveaux, régional, départemental et académique⁷⁵¹ (pour ce dernier niveau, nous nous intéresserons plus particulièrement aux conseillers pédagogiques de circonscription, aux directeurs d'écoles élémentaires et aux professeurs des écoles). Nous intégrerons dans cette partie les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) qui assurent, entre autres, la formation des futurs professeurs des écoles, bien qu'elles disposent de leur propre mode de gouvernance – puisque les directeurs des ESPE sont nommés par arrêté conjoint des ministres chargés de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de l'Éducation nationale et qu'elles ont, ce faisant, vocation à :

« [Être à] l'interface entre les disciplines d'enseignement, la recherche, notamment en sciences de l'éducation, et la pratique de l'enseignement. En réunissant des équipes pédagogiques composées à la fois d'universitaires et de praticiens de l'enseignement scolaire, [elles ont] vocation à participer et à développer les transferts entre la recherche et les pratiques pédagogiques, notamment dans le domaine de la réingénierie des formations. »⁷⁵²

Il ne s'agit pas dans cette partie d'étudier le fonctionnement de l'institution, qui n'est pas l'objet de notre étude. Nous souhaitons ici présenter les relations de l'association ENQUÊTE avec les personnels de l'Éducation nationale qu'elle a rencontrés depuis sa création jusqu'à aujourd'hui. Nous présenterons, d'une part, les relations qu'ENQUÊTE a cherché à entretenir avec les principaux interlocuteurs du ministère de l'Éducation nationale – au niveau national et local –, et d'autre part, les liens qu'elle a tissés avec certaines ESPE. Enfin, nous mettrons en évidence l'ambiguïté des relations – de méfiance et de confiance – que suscite l'engagement d'une structure privée – issue de la société civile – dans la contribution à une politique publique d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité dès le premier degré.

⁷⁵¹ Recteurs de régions académiques ou pluri-académiques, recteurs d'académie, inspecteurs d'académie – directeurs académique des services de l'Éducation nationale (IA -DASEN), inspecteurs de l'Éducation nationale du premier degré chargés de circonscriptions (IEN) et conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), directeurs d'écoles élémentaires et professeurs des écoles.

⁷⁵² Ministère de l'éducation nationale, ESPE : *les écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>, Archive du 01 juillet 2013, page consultée le 16 avril 2018).

L'enquête de terrain – qualitative et quantitative – pour cette recherche doctorale s'est déroulée de l'automne 2013 au printemps 2017. L'analyse des données récoltées a été réalisée tout au long de cette période, et le travail de rédaction a essentiellement eu lieu entre le printemps 2017 et l'été 2018. Dans cette partie, nous présenterons les relations tissées par ENQUÊTE avec différents interlocuteurs de l'Éducation nationale tout au long de cette période, en insistant sur celle correspondant à l'enquête de terrain, qui concerne dès lors en premier lieu les rencontres réalisées sous la présidence de François Hollande (du 15 mai 2012 au 14 mai 2017). Cependant, nous présenterons également, mais plus brièvement, les dernières rencontres réalisées depuis l'élection d'Emmanuel Macron à la présidence de la République (en mai 2017). Les éléments et les analyses présentés dans cette partie se fondent principalement sur les comptes rendus réalisés par ENQUÊTE suite aux différentes rencontres avec les personnels de l'Éducation nationale⁷⁵³.

Rencontre du 24 avril 2013 avec un conseiller technique du cabinet de Vincent Peillon

Le 24 avril 2013, le président et la déléguée générale de l'association rencontrent un conseiller technique du cabinet de Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale⁷⁵⁴, afin de lui présenter le travail d'ENQUÊTE. Ce conseiller semble intéressé par l'approche de l'association, souhaite l'aider à orienter ses actions en lui donnant des informations sur la politique que le ministre souhaite porter sur l'enseignement de la laïcité et des faits religieux, des conseils en termes de stratégie de communication, et des informations concernant les structures ainsi que les personnes ressources avec qui elle devrait prendre contact. Les deux axes principaux traités lors de cette rencontre sont d'une part, l'importance de la formation initiale – en ESPE – et continue – dans les plans académiques de formation – des professeurs des écoles sur la laïcité, et d'autre part, l'attitude que l'association devrait adopter à l'égard de l'institution scolaire, qui selon ce conseiller technique : « devrait être proactive dans les relations avec l'Éducation nationale – au niveau national comme au niveau local –, multiplier les entrées, entrer par les ESPE et les académies volontaires, adopter "la politique des petits

⁷⁵³ Nous avons eu accès à ces documents en qualité de doctorante associée à ENQUÊTE puis de salariée de l'association. Dans cette partie, afin de préserver l'anonymat des personnes rencontrées – lorsqu'elles ne nous ont pas explicitement indiqué qu'elles étaient d'accord pour être citées dans le cadre de ce travail –, nous ne mentionnerons pas précisément leurs fonctions. Par ailleurs, certaines de ces personnes nous ont communiqué des informations utiles à notre réflexion, mais dont elles souhaitaient parfois qu'elles soient citées en « *off* ». Dans ce cas, nous ne mentionnerons pas nos sources, ni leurs noms, ni leurs fonctions.

⁷⁵⁴ Du 16 mai 2012 au 2 avril 2014.

pas”. »⁷⁵⁵ Il insiste sur « la priorité et la volonté forte du ministre quant à la formation à la laïcité, qui devrait être mise en place à la rentrée scolaire 2013 ». Concernant le fonctionnement des ESPE⁷⁵⁶, il signale à ENQUÊTE que si une homogénéisation de la formation initiale serait souhaitable, les ESPE sont néanmoins autonomes, et les décisions, décentralisées. Celles-ci appartiennent au directeur de chaque ESPE. Il précise que le ministère va néanmoins passer « une commande lourde » auprès des ESPE concernant l’enseignement de la laïcité « qui devrait être mis en place dès la rentrée » mais qu’il faut toutefois prendre acte du fait que les plages horaires dédiées à la formation initiale des professeurs sont réduites, y compris pour les enseignements fondamentaux tels que « la méthode de lecture ». Dès lors, il est difficile de savoir quelle place (temps de formation) pourra être accordée à un enseignement de la laïcité, qui demeure un enseignement secondaire eu égard aux missions premières des professeurs des écoles. Il suggère à ENQUÊTE de prendre contact avec les ESPE pour leur proposer d’intervenir dans la formation des professeurs des écoles, tout en lui précisant que les réactions de celles-ci peuvent varier selon la sensibilité de chaque directeur concernant la pertinence de l’enseignement des faits religieux et sa représentation de la laïcité. Il signale encore, d’une part qu’il lui semble pertinent « d’insister sur la laïcité comme porte d’entrée » et d’autre part, sur le fait que l’enseignement des faits religieux est censé être pris en charge au sein des disciplines scolaires existantes. Il suggère dès lors à l’association de prendre contact avec le réseau Services, culture, éditions, ressources pour l’Éducation nationale (SCÉRÉN-CNDP)⁷⁵⁷ et le site de ressources pédagogiques du ministère, Éduscol, afin de leur demander s’ils seraient prêts à diffuser des informations sur l’outil *L’Arbre à défis*, ce qui lui offrirait « deux sources possibles de légitimation ».

Enfin, le conseiller informe l’association sur le travail en cours au sein du cabinet du ministre concernant la formation continue des enseignants qui « finalise le cahier des charges pour des

⁷⁵⁵ ENQUÊTE, *Compte rendu du rendez-vous du 24 avril 2013 avec un conseiller technique du cabinet du ministre de l’Éducation nationale Vincent Peillon*.

⁷⁵⁶ La création des Écoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE) est annoncée le 1^{er} juillet 2013 par les ministres de l’Éducation nationale Vincent Peillon et de l’Enseignement supérieur Geneviève Fioraso. Elles sont opérationnelles à la rentrée 2013. Une ESPE est créée dans chaque académie. Les ESPE sont des composantes universitaires rattachées à un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), à un pôle de recherche et d’enseignement supérieur (PRES) ou à une future communauté d’universités.

⁷⁵⁷ En février 2014, le réseau SCÉRÉN-CNDP change de nom et devient le réseau Canopé (réseau de création et d’accompagnement pédagogiques)

formations en ligne ». Il précise que « le premier module portera sur la laïcité⁷⁵⁸ », et laisse entendre qu'il serait possible d'envisager une collaboration, tout en précisant bien que le groupe de travail qui doit mener à bien ce projet n'a pas encore été créé, même si Abdennour Bidar est pressenti pour le prendre en charge. Il estime que l'approche et l'expérience d'ENQUÊTE pourraient être complémentaires du travail institutionnel sur ces sujets, puisque l'association a pour spécificité de promouvoir l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité dès le premier degré, et qu'elle pourrait enrichir les premières réflexions en terme d'ingénierie pédagogique issues du projet d'un module de formation en *e-learning* qu'elle souhaite réaliser en partenariat avec l'IESR et qui sera publié sur le site de l'association en 2014. Le conseiller technique encourage la déléguée générale de l'association à le contacter régulièrement pour savoir où en est la création du groupe de travail chargé de la réalisation de ce module. Nous pouvons d'ores et déjà préciser ici que cette collaboration n'aura finalement pas lieu, du moins pas dans le sens envisagé par ce conseiller technique. En effet, près d'un an après cette rencontre, une personne travaillant à la réalisation du module laïcité de la plateforme de formation M@gistère expliquera à ENQUÊTE que le directeur de la Dgesco n'est pas favorable au fait de faire appel à une association non agréée par le ministère. Nous reviendrons en détail sur les raisons qui permettent d'expliquer ce refus (et d'autres) dans la partie consacrée aux relations ambiguës (de méfiance et de confiance) et aux injonctions contradictoires rencontrées par ENQUÊTE de la part de ses interlocuteurs à l'Éducation nationale. Pourtant, cette rencontre avec un conseiller, qui souhaite orienter et aider l'association en lui divulguant des informations internes sur la politique du ministre et en formulant diverses recommandations, se terminera sur un dernier conseil : prendre contact avec le directeur de la Dgesco.

Cette rencontre atteste d'une part de l'intérêt de ce conseiller pour le travail d'ENQUÊTE en terme d'orientation idéologique (non seulement sur la pertinence de concevoir l'enseignement des faits religieux comme une composante essentielle de l'éducation à la laïcité, mais aussi sur l'importance d'aborder ces thématiques dès l'école élémentaire), et d'autre part, du fait que cette vision partagée est probablement le facteur principal permettant d'expliquer le bon déroulement des rencontres entre ENQUÊTE et différents interlocuteurs de l'Éducation nationale partageant le même point de vue. Enfin, et néanmoins, il semblerait que ce conseiller sous-estime ou méconnaisse les résistances pouvant exister au sein des instances

⁷⁵⁸ Ce module « laïcité » paraîtra sur la plateforme M@gistère, un an après cette rencontre, le 24 avril 2014.

administratives de l'Éducation nationale – ou de certains de ses membres – concernant les projets portés par la cellule politique de l'Éducation nationale comme par des structures privées, comme l'association ENQUÊTE. En effet, même si ces résistances ne s'expliquent pas toujours par les mêmes motivations, elles apparaissent non seulement d'ordre structurel, mais semblent aussi s'expliquer par d'autres facteurs que les divisions idéologiques (autour des représentations de la laïcité et de la place qu'elle devrait occuper dans les enseignements ainsi que de son articulation ou non à l'enseignement des faits religieux), et notamment par la suspicion « d'entrisme » dont l'action politique et l'action associative sont susceptibles d'être taxées, comme nous le verrons concernant ENQUÊTE.

Rencontre du 2 juillet 2014 avec un conseiller technique du cabinet de Benoît Hamon

La rencontre avec un autre conseiller technique, attaché au cabinet de Benoît Hamon (qui a succédé à Vincent Peillon comme ministre de l'Éducation nationale⁷⁵⁹), le 2 juillet 2014, se déroule de la même manière. Celui-ci connaissant déjà le travail de l'association, ENQUÊTE lui présente l'avancée de ses principaux projets : ce projet de recherche doctorale, l'intervention de l'association en collaboration avec l'IESR dans un module de formation à destination de professeurs des écoles à l'ESPE de Paris, et le parcours de formation en *e-learning*, également réalisé en partenariat avec l'IESR. Comme son homologue du cabinet du précédent ministre, ce conseiller prodigue des recommandations à ENQUÊTE, lui suggérant de « contacter Canopé afin d'être référencé sur leur site internet pour parvenir à diffuser [ses] outils auprès des professeurs des écoles »⁷⁶⁰, et précisant d'ailleurs qu'il en parlera à une équipe de Canopé qu'il voit souvent. Il suggère également à l'association de se faire connaître des rectorats, et notamment des référents académiques « mémoire et citoyenneté » qui ont été nommés en décembre 2012 par le ministre Vincent Peillon et le directeur de la Dgesco, Jean-Paul Delahaye. Enfin, il précise que pour intégrer la formation – initiale et continue – des professeurs des écoles, ENQUÊTE doit contacter respectivement les ESPE et la Dgesco, mais il insiste sur le fait qu'il faut « attendre d'obtenir l'agrément de l'Éducation nationale » dont la demande a été déposée par l'association au printemps 2014, quelques mois avant cette rencontre, et qu'elle obtiendra un an après (en février 2015).

⁷⁵⁹ Benoît Hamon est ministre de l'Éducation nationale du 2 avril 2014 au 25 août 2014.

⁷⁶⁰ ENQUÊTE, *Compte rendu du rendez-vous du 2 juillet 2014 avec un conseiller technique du cabinet du ministre de l'Éducation nationale Benoît Hamon*. Notons que les démarches effectuées précédemment en ce sens étaient demeurées infructueuses.

Rencontre du 17 décembre 2014 avec un conseiller politique du cabinet de Najat Vallaud-Belkacem et le chargé de mission laïcité auprès de la Dgesco

Suite à l'envoi d'une lettre adressée au ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem⁷⁶¹, et sur les conseils de l'Observatoire de la laïcité, ENQUÊTE sollicite et obtient un rendez-vous, le 17 décembre 2014, avec un conseiller politique du cabinet du ministre, où sera également présent le chargé de mission laïcité auprès de la Dgesco, qui connaissent déjà tous deux connaissant déjà le travail de l'association. Cette dernière souhaite aborder trois points au cours de cette rencontre : la demande d'agrément déposée auprès du ministère, la possibilité d'une « labellisation » des outils pédagogiques qu'elle développe pour l'école élémentaire, et l'avancement de la candidature déposée au programme présidentiel « La France s'engage ». Le président d'ENQUÊTE et le chargé de mission laïcité de la Dgesco ajouteront un questionnement commun à l'ordre du jour de la réunion : comment articuler l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité au futur Enseignement moral et civique (EMC) ?

Concernant la première question, le conseiller politique précise au président et à la déléguée générale de l'association qu'il n'est pas au courant de l'avancée du dossier de demande d'agrément, qu'il se renseignera et qu'il lui semble qu'ENQUÊTE devrait l'obtenir sans difficultés. La question de la possibilité « d'une labellisation » des outils développés par ENQUÊTE n'a pas pu être abordé. Le compte rendu de la réunion mentionne plus précisément que lors de celle-ci, « le terme même n'a pas été employé »⁷⁶². Ce point, qui pourrait sembler secondaire de prime abord, est en réalité crucial. En effet, nous verrons que l'obtention de l'agrément de l'Éducation nationale n'a pas pour corollaire une « labellisation », c'est à dire la certification ou encore la reconnaissance de la qualité et de la compatibilité avec les finalités poursuivies par l'Éducation nationale des outils développées par l'association agréée. Ce qui, pour le dire simplement, revient à une légitimation partielle voire parcellaire de son travail, ne facilitant guère le cœur de l'action d'ENQUÊTE, à savoir la diffusion auprès des professeurs des écoles d'outils visant à la systématisation et la généralisation de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Nous y

⁷⁶¹ Najat Vallaud-Belkacem est ministre de l'Éducation nationale du 26 août 2014 au 17 mai 2017.

⁷⁶² ENQUÊTE, *Compte rendu du rendez-vous du 17 décembre 2014 avec un conseiller politique du cabinet du ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem et le chargé de mission laïcité de la Dgesco.*

reviendrons. Toutefois, le conseiller a insisté sur l'existence d'une « stratégie ministérielle forte sur le sujet de la laïcité » et d'un « besoin de démultiplier les outils et les offres pédagogiques », tandis qu'est également évoqué, au cours de cette réunion, le manque d'outils pour aborder les faits religieux et la laïcité, particulièrement au premier degré. Pour ce dernier, la question gagnerait à être explicitement formulée ainsi : « comment intégrer l'association dans la stratégie institutionnelle ? ». Selon lui, il est nécessaire qu'ENQUÊTE soit en mesure de proposer rapidement un ou plusieurs outils que les professeurs des écoles pourraient mettre en œuvre « dans un temps court »⁷⁶³. Il partage une autre information avec les membres de l'association : la Dgescs s'engagera dans la préparation d'un deuxième parcours de formation pour la plateforme M@gistère, dont le tournage devrait débuter en janvier 2015⁷⁶⁴. Enfin, il suggère à ENQUÊTE de travailler à une plus importante formalisation de *L'Arbre à défis* avec l'IESR⁷⁶⁵, tandis que le conseiller politique insiste sur la nécessité que l'Éducation nationale soit en mesure de proposer des outils finalisés aux professeurs des écoles dès la rentrée 2015, ainsi que sur « l'importance d'outiller les strates intermédiaires – IEN, directeur d'écoles – sur l'enseignement des faits religieux et de la laïcité, et que ces thématiques soient intégrées aux plans de formations académiques pour assurer la formation continue des professeurs des écoles déjà en poste. » Ce dernier demande à ENQUÊTE de lui faire parvenir des propositions chiffrées pour « l'achat massif » du jeu *L'Arbre à défis*, le parcours de formation en *e-learning* réalisé en collaboration avec l'IESR, et les interventions de l'association dans les formations en ESPE – ce qui n'a, à ce jour, pas produit d'effet à l'échelle nationale, bien qu'ENQUÊTE ait pu, par ces biais, intervenir régulièrement, mais à un niveau local, dans la formation initiale et continue des enseignants.

ENQUÊTE a envoyé cette proposition chiffrée au conseiller immédiatement après cette rencontre. Mais c'est seulement le 28 janvier 2015 que le conseiller adresse un mail à l'association pour l'informer qu'il va étudier la proposition transmise. Si ce délai entre la formulation d'une demande de proposition et son étude s'explique, en partie, par la charge de

⁷⁶³ Cette dernière remarque est difficile à interpréter. Elle peut tout à la fois être entendue comme une répétition sur le besoin « urgent » de proposer des outils aux professeurs, ou encore sous-entendre qu'il faudrait que ces outils puissent être mis en œuvre à travers un nombre réduit de séances, sur une ou des plages horaires courtes, voire qu'ils soient conçus de façon « clé-en-main ».

⁷⁶⁴ Il semble qu'il n'en ait pas mentionné le titre. Mais il s'agit du parcours « enseignement laïque des faits religieux » qui paraîtra le 9 octobre 2015 et dont une partie sera tournée dans l'une de mes classes d'observations, la classe de CP-CE1 d'Antonin.

⁷⁶⁵ À cette époque *Le Guide pédagogique de l'Arbre à défis* n'existe pas encore. Il paraîtra trois ans plus tard, en septembre 2017. L'IESR fait partie du comité de lecture de l'introduction de ce guide.

travail incombant au poste qu'il occupe, les attentats qui ont eu lieu début janvier 2015 à Paris ont probablement contribué à précipiter l'étude de la proposition. Sans retour sur l'étude de cette proposition chiffrée, ENQUÊTE sollicitera à plusieurs reprises de nouvelles rencontres avec ce conseiller politique, sur lesquelles nous reviendrons. Toutefois, si ce dernier semblait intéressé, de prime abord, par l'approche d'ENQUÊTE, et appelait de ses vœux l'élaboration et la diffusion d'outils pédagogiques conçus pour enseigner les faits religieux et la laïcité à l'école élémentaire, la formalisation d'une collaboration à l'échelle nationale entre le cabinet du ministre, la Dgesc et l'association n'aboutira pas. En effet, un peu plus d'un an après cette rencontre, lors d'un deuxième rendez-vous entre ENQUÊTE et ce conseiller – le 16 février 2016 –, ce dernier affirme que *L'Arbre à défis* lui semble être un outil pertinent pour enseigner les faits religieux, mais qu'il devrait plutôt être diffusé pour les activités organisées en temps périscolaire. Les principales raisons qui permettraient d'expliquer ces atermoiements de l'institution scolaire sur le possible outillage des professeurs des écoles *via* l'association sont d'une part, le fait que l'Éducation nationale ne peut pas labelliser des outils conçus par une structure privée, et d'autre part, le fait qu'il est difficile, d'un point de vue déontologique et en termes de politique publique, qu'une institution publique finance l'intervention de partenaires privés extérieurs. En effet, même lorsque la qualité des outils et des formations produits par des structures privées est reconnue – ce qui n'est pas certain à un échelon national concernant *L'Arbre à défis*⁷⁶⁶ et le travail d'ENQUÊTE – il est difficile pour l'institution publique scolaire de justifier une délégation didactique et pédagogique ainsi que des dépenses supplémentaires pour financer cette dernière, alors que l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique publique d'enseignement – quel qu'en soit l'objet – constitue le cœur de sa mission.

Le président et la déléguée générale de l'association demandent ensuite au conseiller s'il lui semble pertinent que celle-ci dépose sa candidature au programme « La France s'engage », lancé en 2014 par le Président de la République, François Hollande, et animé par le ministre de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, qui a vocation à récompenser et à faciliter le changement d'échelle de projets innovants, ayant une utilité sociale, portés par des associations, des fondations et des entreprises. Le conseiller y voit une opportunité pour ENQUÊTE – plus réaliste à court et moyen terme que celle qui consisterait à concentrer ses efforts uniquement dans le champ scolaire – de développer ses actions et d'envisager un

⁷⁶⁶ Malgré le fait que les cartes de *L'Arbre à défis* aient été relues et validées par l'IESR après intégration des modifications demandées par ce dernier.

changement d'échelle. En effet, dans le champ scolaire, le changement des mentalités et des pratiques pédagogiques sur ces sujets ne pourra avoir lieu que sur le temps long, et ne peut se fonder uniquement sur l'engagement d'une structure extérieure à l'institution scolaire. En septembre 2014, ENQUÊTE déposera donc sa candidature au programme « La France s'engage » dont elle sera lauréate le 15 mars 2015. Il s'agit là d'une reconnaissance institutionnelle importante pour l'association, puisque pour chaque session, 15 lauréats sont primés parmi 400 candidats - 3 d'entre eux étaient sélectionnés par le vote des internautes tandis que les 12 autres étaient choisis par le Président de la République, ce qui fut le cas pour l'association ENQUÊTE. Les structures sélectionnées profitent d'une valorisation, d'un accompagnement et d'un soutien financier de la part du gouvernement et de ses partenaires.⁷⁶⁷

Enfin, lors de cette rencontre, le chargé de mission laïcité de la Dgesco et le président d'ENQUÊTE demandent au conseiller comment est envisagée, au sein du cabinet du ministre, l'articulation de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité avec le futur enseignement moral et civique. Ils font part de leur accointance épistémologique sur ce point au conseiller du ministre : « il est essentiel de ne pas opposer un humanisme laïque à un humanisme religieux, de trouver “un juste milieu” qui ne nie pas l'origine religieuse de la morale, des questions morales. »⁷⁶⁸ Ce dernier leur signale que pour le moment, le programme de cet enseignement est en cours d'écriture au sein du Conseil supérieur des programmes (il sera effectif à la rentrée scolaire 2015), et que dès lors : « la copie pourra être revue sur ce sujet, je n'ai moi-même pas encore formulé d'avis sur la question. Cela dépendra aussi de la conviction de la ministre. » Lors d'une nouvelle rencontre un peu plus d'un an après, le cabinet du ministre précisera qu'il n'existe pas de consensus, ni au sein du cabinet, ni du côté de l'administration de l'Éducation nationale sur la nécessité d'articuler l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité. À ce constat s'ajoute des réticences qu'il n'avait pas exprimées jusqu'alors concernant le format de *L'Arbre à défis*. Il exprime une réserve quant à l'adaptation du format ludique de l'outil au cadre proprement scolaire, à sa capacité à permettre l'interdisciplinarité de l'enseignement des faits religieux et au risque qu'il présente

⁷⁶⁷ Fondation la France s'engage, URL : <http://fondationlafrancesengage.fr/la-fondation/>, [page consultée le 15 mars 2018] : « Outre un accompagnement financier important (de 50 000€ à 300 000€ sur plusieurs années), les lauréats de la Fondation La France s'engage bénéficient également d'un accompagnement d'exception qui vise à leur permettre d'identifier clairement leurs besoins, puis de bénéficier du soutien et du suivi des entreprises partenaires dans le développement de leurs activités ».

⁷⁶⁸ ENQUÊTE, *Compte rendu du rendez-vous du 17 décembre 2014 avec un conseiller politique du cabinet du ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem et le chargé de mission laïcité de la Dgesco*.

d'être chronophage. Ces doutes peuvent s'expliquer notamment par le fait qu'à l'époque il n'existe pas de guide pédagogique proposant une programmation de l'utilisation du jeu (allant d'un minimum de 5 séances à un maximum de 27 séances de 1 h). Il apporte néanmoins immédiatement après un autre argument qui atteste que le temps passant, les intentions ministérielles demeurent caractérisées par une indécision : « les faits religieux sont surtout présents dans les programmes du secondaire. » Or, il semble difficile d'envisager une politique publique concernant la création et la valorisation d'outils pour permettre l'enseignement laïque des faits religieux à l'école élémentaire sans une clarification ministérielle préalable de la place de cet enseignement au premier degré.

13 février 2015 : ENQUÊTE reçoit l'agrément national du ministère de l'Éducation nationale

Déposée dès le printemps 2014, la demande d'agrément national d'ENQUÊTE aboutit le 13 février 2015. Eu égard aux délais de traitements habituels annoncés sur le site du ministère de l'Éducation nationale – qui n'excède pas quatre mois – et au fait que l'agrément intervient non seulement près d'un an après le dépôt de la demande, mais aussi peu de temps après les attentats de janvier 2015, il est probable que ceux-ci aient constitué un facteur déterminant dans l'obtention de l'agrément par ENQUÊTE. Cette procédure se déroule en trois étapes : après le dépôt de la demande auprès du bureau des actions éducatives, culturelles et sportives de la Dgescop et son étude par celle-ci, le Conseil national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public (CNAECEP) émet son avis sur le dossier d'agrément, avant que le ministre décide de l'attribution ou non de l'agrément à l'association. Il est accordé pour cinq ans, et est renouvelable. ENQUÊTE devra donc déposer une demande de renouvellement d'agrément dans le courant de l'année 2019, en vue d'être à nouveau agréée en 2020. L'agrément national est valable sur l'ensemble du territoire national. Il exonère les associations qui mènent des actions sur le territoire national de l'obligation de déposer une demande d'agrément dans chaque académie.

Rapportons ici des extraits de la présentation des conditions pré-requises pour obtenir l'agrément national, en mettant en évidence les éléments qui caractérisent l'ambivalence de cette reconnaissance officielle :

« Une association peut prétendre à un agrément national si elle a vocation à couvrir l'ensemble du territoire national et si son action s'exerce effectivement dans un nombre significatif d'académies. [...] **L'activité de l'association doit** : être nationale ou couvrir au moins un nombre significatif d'académies ; **être un apport à l'enseignement public par : des interventions pendant le temps scolaire en appui aux activités d'enseignement** conduites par les établissements ; **l'organisation d'activités éducatives complémentaires en dehors du temps scolaire** ; **la contribution au développement de la recherche pédagogique, à la formation des équipes pédagogiques** et des autres membres de la communauté éducative. [L'activité de l'association doit] cumuler quatre conditions obligatoires : satisfaire aux critères du tronc commun d'agrément ; **qualité des services proposés** ; **compatibilité avec les activités du service public de l'éducation nationale, complémentarité avec les instructions et programmes d'enseignement** ; respect des principes de laïcité et d'ouverture à tous sans discrimination. »⁷⁶⁹

Les associations agréées au niveau national (environ 200 à ce jour) sont recensées sur une page du site du ministère de l'Éducation nationale intitulée : « Les partenaires du système éducatif ». À ce titre, ENQUÊTE bénéficie d'une courte présentation sur cette page et d'un lien hypertexte renvoyant vers son site internet. Elle peut également se prévaloir de cet agrément dans ses documents de présentation et de communication, en apposant sur ces derniers, ainsi que sur son site, le logo du ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, l'association doit être rigoureuse dans l'usage qu'elle fait de la valorisation de l'agrément. En effet, si elle peut affirmer que le travail de l'association est agréé par le ministère de l'Éducation nationale, elle ne doit néanmoins pas laisser entendre que les outils qu'elle produit ou les formations qu'elle dispense en ESPE ou en stage académique sont labellisés par le ministère. Un extrait d'un échange de mails, qui a eu lieu au printemps 2018, entre un membre de la Dgesco et la déléguée générale d'ENQUÊTE permet d'éclairer ce point :

« Il me semble important de vous préciser que nous [la Dgesco] sommes tenus à un devoir de réserve vis-à-vis des propositions des associations, que nous devons toutes traiter équitablement. La Dgesco délivre un agrément, et le cas échéant des subventions, et c'est pour cette raison que nous recevons les représentants des associations. Nous formulons des remarques et des conseils⁷⁷⁰ afin que nos objectifs puissent se rencontrer, mais nous ne saurions nous livrer à des expertises plus avancées sur vos outils ou vos projets. [...] La Dgesco n'est pas habilitée à délivrer des expertises, valant "label", nous ne saurions d'ailleurs suffire à l'ampleur de la tâche. »

⁷⁶⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Les partenaires du système éducatif - Les associations agréées par l'Éducation nationale*, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-et-ou-subventionnees-par-l-education-nationale.html>, [page consultée le 19 avril 2018].

⁷⁷⁰ À cet égard, précisons qu'ENQUÊTE rencontrera la Dgesco le 21 mars 2018, afin de lui présenter les outils qu'elle a développés pour l'école élémentaire.

Nous percevons bien dans cet extrait la nature ambivalente de l'agrément national, qui apparaissait également dans la présentation de celui-ci sur le site du ministère, puisqu'elle indiquait, entre autres, qu'une association agréée « doit : [...] ; être un apport à l'enseignement public par : des interventions pendant le temps scolaire en appui aux activités d'enseignement conduites par les établissements [...] ; l'organisation d'activités éducatives complémentaires en dehors du temps scolaire ». Dès lors la « compatibilité avec les activités du service public de l'éducation nationale » et la « complémentarité avec les instructions et programmes d'enseignement » mentionnées dans ce même texte n'ont pas pour corollaire que les actions d'ENQUÊTE devraient être cantonnées au champ périscolaire. Mais plutôt qu'à partir du moment où elles respectent les instructions et les programmes officiels, qu'elles constituent un appui pour ou prolongent les activités d'enseignements et les projets d'écoles, elles ont toute leur place tant dans le temps scolaire que dans le champ périscolaire.

Sachant qu'ENQUÊTE n'a pas vocation à enseigner en lieu et place des professeurs des écoles, mais qu'elle souhaite, au contraire, contribuer à la prise en charge de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité par ces derniers – en leur proposant en premier lieu des outils pédagogiques, et idéalement en intervenant dans le cadre de leur formation initiale et continue pour leur présenter et leur apprendre à utiliser ces outils –, comment comprendre l'efficacité d'un agrément qui n'implique pas également l'expertise, la labellisation et la valorisation des outils que l'association développe pour le champ scolaire ?

Nous comprenons bien les arguments mobilisés par la Dgesc, à savoir que l'institution scolaire ne peut pas expertiser des outils produits par une structure privée car ce faisant, elle risquerait de privilégier une association au détriment d'autres structures qui sont elles aussi agréées par le ministère de l'Éducation nationale. Néanmoins, l'ambivalence de l'agrément délivré par ce dernier constitue une aporie qui nous semble préjudiciable à la fonction même de la reconnaissance institutionnelle qu'il constitue. En effet, aucune des activités d'ENQUÊTE n'entre en contradiction avec les modalités de la coopération décrite dans différents documents du ministère de l'Éducation nationale concernant l'agrément. Ainsi, le « *Vademecum* sur la demande d'agrément national » formule, en des termes quelque peu les différents mais proches de la présentation synthétique que l'on trouve sur le site du ministère, les critères auxquels une association doit répondre pour obtenir l'agrément national :

« Les activités éducatives auxquelles les associations apportent leur concours complètent les programmes d'enseignement par un apport pédagogique inédit et spécifique, sans pour autant se substituer à eux. Cette complémentarité peut : soit s'inscrire dans le cadre des programmes scolaires ; soit être liée à des domaines éducatifs (éducation artistique et culturelle, civisme, santé, etc.) ; soit favoriser un apport technique ; soit enfin correspondre à une action spécifique (commémoration, action locale). »⁷⁷¹

Les actions déployées par l'association ENQUÊTE dans le champ scolaire semblent répondre à ces critères, puisqu'en développant des outils pour permettre aux professeurs des écoles d'enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité, elle propose un apport inédit et spécifique – les outils conçus pour ce faire à l'école élémentaire étant rares.

Toutefois, une question reste en suspens qui permettrait peut-être d'expliquer les injonctions contradictoires rencontrées par l'association dans ses relations avec l'Éducation nationale. Cette dernière considère-t-elle que les outils « clés en main » développés par ENQUÊTE – qui définissent des objectifs pour l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité, précisent la place de ces thèmes interdisciplinaires dans les programmes scolaires, rappellent le cadre des positionnements respectifs de l'enseignant et des élèves sur ces sujets et proposent une programmation de séquences pédagogiques – viennent se substituer aux programmes d'enseignements, dont nous avons vu dans la première partie de ce travail qu'ils sont caractérisés par une indétermination qui explique, en partie, la difficile appropriation de ces enseignements par les professeurs des écoles ? Cette hypothèse nous apparaît aujourd'hui être une des explications possibles et probables des hésitations du cabinet du ministre et de la Dgescq quant au statut à accorder ou non aux outils développés par l'association dans le champ scolaire, en plus de celle que nous avons déjà relevée et qui concerne la politique de l'Éducation nationale. Sur ce dernier point, ajoutons cependant que parmi les critères permettant à une association de recevoir l'agrément national se trouve notamment mentionné le fait que :

« Les associations qui sollicitent l'agrément d'une autorité de l'État doivent préalablement satisfaire aux critères du tronc commun d'agrément », étant précisé que « pour satisfaire aux critères du tronc commun les associations doivent : répondre à un objet d'intérêt général en inscrivant son action dans le cadre d'une gestion désintéressée et d'une absence de but

⁷⁷¹ Ministère de l'Éducation nationale, « Vade-mecum sur la demande ou le renouvellement d'agrément national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public », URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Partenaires/63/4/vade-mecum_agrement_858634.pdf, [page consultée le 19 avril 2018], p.1.

lucratif ; [...] son action ne doit pas se limiter à la défense du seul intérêt collectif de ses membres. »⁷⁷²

Un troisième facteur explicatif, qui serait lié à l'ambivalence de l'agrément, pourrait être l'existence de doutes de la part de certains fonctionnaires de l'institution scolaire quant à la qualité des outils développés par ENQUÊTE, mais cette hypothèse est difficile à vérifier et à étayer. D'une part, parce que l'agrément national constitue un premier degré de reconnaissance officielle ainsi explicitée dans le « *Vademecum* sur la demande d'agrément national » :

« L'agrément du ministère de l'Éducation nationale n'est pas juridiquement nécessaire pour les interventions en établissements mais il apparaît comme souhaitable et utile pour permettre aux associations d'entretenir des relations constructives et approfondies avec les responsables de l'Éducation nationale à ses différents échelons et notamment avec les directeurs d'école et les chefs d'établissement. [...] Les circulaires ministérielles ayant trait au partenariat entre l'Éducation nationale et les associations font souvent référence à l'agrément comme gage de qualité en matière d'actions éducatives. »⁷⁷³

D'autre part, parce que le devoir de réserve des membres de la Dgesco, leur interdisant d'expertiser et de certifier un outil produit par une association conduit à une aporie, du moins dans le cadre de cette recherche doctorale. Enfin, à titre d'exemples, deux autres éléments vont dans le sens d'une invalidation de cette hypothèse. Les cartes de *L'Arbre à défis* ont été relues et validées par l'IESR (partenaire officielle de l'Éducation nationale sur l'enseignement des faits religieux) et l'introduction du *Guide pédagogique* qui accompagne son utilisation, depuis septembre 2017, a été relue par un comité composé d'experts reconnus par l'Éducation nationale, dont l'IESR. Le pack Vinz et Lou, quant à lui, a été coproduit avec Canopé, réseau d'édition de ressources pédagogiques placé sous la tutelle de l'Éducation nationale. Cet outil, institutionnellement légitime dans ses conditions même de production, est pourtant peu valorisé par l'Éducation nationale, et un certain nombre de membres de la Dgesco rencontrés par l'association n'en connaissent pas les contenus.

À l'ambivalence de nature de l'agrément national (qui n'autorise pas la labellisation des outils produits pas des structures privées) s'ajoute par ailleurs la nature socialement vive de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. La pluralité des

⁷⁷² *Ibid.*

⁷⁷³ *Ibid.*, p.1 à 2.

représentations, parfois contradictoires quant à leurs définitions respectives, leur pertinence et leur légitimité que nous trouvions chez les professeurs des écoles existe également au sein du cabinet du ministre et de la Dgesco. Ainsi, lorsque l'association ENQUÊTE propose à ses interlocuteurs au sein de ces deux cellules – politique et administrative – de s'approprier les outils qu'elle a développés – sans demander aucune contrepartie financière – et de les utiliser, tels quels, en les améliorant, ou de s'en inspirer, et ce afin de pouvoir les valoriser sans risquer d'être accusée d'ingérence ou de traitement préférentiel, cette proposition ne suscite pas de décision politique au niveau national, probablement parce qu'il n'existe pas de consensus au sein de ces instances sur ces sujets.

Relations avec la Dgesco

La Dgesco élabore la politique éducative et pédagogique et assure la mise en œuvre des programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels. Elle est composée de plusieurs sous-directions, elles-mêmes subdivisées en différents bureaux et missions qui travaillent en collaboration avec le cabinet du ministre. Entre l'automne 2013 et le printemps 2018, ENQUÊTE a été reçue à huit reprises par différentes missions de la Dgesco, principalement par la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » à laquelle sera rattachée la chargée d'étude « Laïcité/Valeurs de la République », institutionnalisée en 2015. Il ne s'agit pas ici de revenir sur chacune de ces rencontres mais de rendre compte de la nature et de l'évolution des relations entre ENQUÊTE et la Dgesco.

Lors d'une première rencontre à l'automne 2013, les personnes représentant la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » qui sont toutes deux nouvellement affectées à celle-ci, expliquent à ENQUÊTE que les domaines et les tâches affiliés à la mission évoluent constamment et se diversifient. Les trois axes principaux dont elle traite, à cette époque, en relation avec le cabinet du ministre, les académies, le bureau des programmes, le bureau de la formation, le chargé de mission laïcité de la Dgesco ainsi qu'à un niveau interministériel sont : « 1) Laïcité et intégration ; 2) L'égalité filles-garçons, 3) La prévention contre les discriminations de toute sorte, notamment la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. »⁷⁷⁴ Elles précisent également que si ces thématiques leur sont familières, les relations entre le ministère de l'Éducation nationale et les associations le sont moins, et qu'il

⁷⁷⁴ ENQUÊTE, *Compte rendu du rendez-vous du 27 septembre 2013 avec la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesco.*

leur faut inventer des méthodes de travail. Les projets à venir en lien avec l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité concernent la création de modules de formation et le développement d'outils. Cette rencontre, comme les suivantes, se déroule sur le mode du conseil : les différentes personnes travaillant à la Dgesco portent à la connaissance de l'association l'existence possible de soutiens financiers, notamment pour la création de ressources numériques, et de partenariats avec des structures privées - nécessitant de répondre à des appels à projets⁷⁷⁵. Elles l'informent sur l'autonomie importante des ESPE, encore en cours d'installation, suggérant à ENQUÊTE d'attendre avant de prendre contact avec elles. Une personne qui est en parallèle chargée de mission laïcité auprès du rectorat de Créteil⁷⁷⁶ propose de présenter la première version de *L'Arbre à défis* à des inspecteurs de l'Éducation nationale et à des directeurs d'écoles élémentaires. Par la suite, elle signalera à ENQUÊTE d'une part, que les inspecteurs de l'académie sont occupés à d'autres priorités – notamment les tensions liées aux sorties scolaires et à la réforme des rythmes scolaires –, d'autre part que le sujet des faits religieux étant particulièrement sensible dans cette académie, la rencontre avec les directeurs d'écoles lui a été refusée, et enfin que sa mission se concentre principalement sur la formation à la laïcité des cadres de l'Éducation nationale. Dès lors, l'enseignement des faits religieux y est évoqué à la marge et de manière parcellaire dans les maquettes de formation de ces derniers, et la présentation d'outils facilitant la prise en charge de cet enseignement par les professeurs des écoles ne constitue ni le cœur de sa mission, ni une priorité. Elle invitera néanmoins l'association à la relancer régulièrement et à la tenir informée de ses interventions dans le champ scolaire.

Avant les attentats de janvier 2015, l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire semble donc constituer un sujet secondaire, qui n'est pas considéré comme une priorité par la Dgesco et les personnels de l'Éducation nationale.

La formation à la « pédagogie de la laïcité » constitue un chantier dont l'importance ne cessera de croître à partir de 2012. La lettre de mission adressée à Abdennour Bidar, le 12 janvier 2012 en atteste :

⁷⁷⁵ Comme ce fut le cas, avec la création en 2017 du pack numérique Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux » impliquant un partenariat entre deux structures privées – ENQUÊTE et Tralalère – et le ministère de l'Éducation nationale ainsi que Canopé.

⁷⁷⁶ Avec qui nous nous sommes entretenue en mai 2014 dans le cadre de cette recherche.

« Celle-ci doit notamment consister à mettre à la disposition des personnels de l'Éducation nationale les outils conceptuels et pédagogiques nécessaires pour anticiper sur, et réagir à, ces différentes formes de contestations du principe de laïcité et des règles qui le régissent à l'école. [...] Le but de cette sensibilisation à la laïcité, à sa signification et à ses enjeux, est que les élèves et leurs familles, l'entendent non seulement comme loi et règle qui imposent, mais aussi, de façon positive, comme condition du vivre ensemble républicain. »⁷⁷⁷

L'éducation à la laïcité est prioritairement investie sur le terrain à travers la formation des cadres et des personnels de l'Éducation nationale à l'application de ce principe dans le champ de la vie scolaire. Mais dès 2012, une réflexion est engagée concernant le rôle de l'enseignement des faits religieux dans la mise en œuvre d'une pédagogie de la laïcité tant dans l'enseignement secondaire qu'à l'école élémentaire. Pour ce dernier champ, il existe un écart entre les intentions ministérielles et les pratiques de formation et d'outillage des professeurs des écoles. En effet, alors qu'il constitue une composante explicite et légitime de la pédagogie de la laïcité, comme en atteste la partie consacrée à celui-ci dans l'ouvrage éponyme de 2012⁷⁷⁸, le témoignage du chargé de mission laïcité de l'académie de Créteil et de l'ancienne chef de mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons », informant l'association ENQUÊTE que les efforts en terme de formation portent sur la laïcité, et cela à destination des cadres de l'Éducation nationale, atteste que les projets concernant la formation et l'outillage des professeurs des écoles à l'enseignement des faits religieux en sont encore à leurs prémices pour ce qui est de l'école élémentaire.

Les attentats de janvier 2015 semblent avoir précipité la reconnaissance du travail d'ENQUÊTE par l'agrément du ministère et sa distinction au programme « La France s'engage », deux éléments qui témoignent du souci de l'institution scolaire de légitimer plus encore l'importance de l'enseignement des faits religieux dès l'école élémentaire et comme une composante de l'éducation à la laïcité. Pour autant, il est important de rappeler que la Dgescs s'est engagée dès 2014 dans la création d'un module de formation à l'enseignement laïque des faits religieux et d'un module de formation à la laïcité pour la plateforme M@gistère. Nous en avons déjà parlé dans la deuxième partie de ce travail, mais une reconnaissance indirecte du travail d'ENQUÊTE en la matière pouvait déjà être entrevue dans le fait que nous avons contribué par cette recherche-action à permettre au chargé de mission

⁷⁷⁷ Haut conseil à l'intégration, ministère de l'Éducation nationale, « Lettre de mission à M. Abdennour Bidar, professeur de philosophie » du 23 janvier 2012, in *Pour une pédagogie de la laïcité à l'École*, La Documentation française, 2012, p. 135- 136.

⁷⁷⁸ *Ibid.*, voir p. 79 à 129.

laïcité qui pilotait ce projet d'identifier un terrain pertinent pour valoriser une pratique de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire. Par la suite, cette reconnaissance de la complémentarité du travail d'ENQUÊTE avec celui de l'Éducation nationale et notamment de la Dgesco se poursuivra par différentes rencontres où les personnels de la Dgesco formuleront des conseils à ENQUÊTE pour lui permettre d'améliorer ses outils, de les valoriser, et d'intervenir dans la formation initiale et continue des professeurs.

Rencontres avec le chargé d'étude « Laïcité/Valeurs de la République » de la Dgesco

Au lendemain des attentats de janvier 2015 à Paris, Florence Robine, alors directrice de la Dgesco, souhaite renforcer et institutionnaliser le poste de chargé de mission « Laïcité », confié à Abdennour Bidar par l'ancien ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, en créant un poste de chargé d'études « Laïcité / Valeurs de la République », rattaché à la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesco. Benoît Falaize accepte cette proposition, et sera chargé d'étude « Laïcité / Valeurs de la République » de janvier 2015 à mars 2017⁷⁷⁹.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, Benoît Falaize nous a accordé un entretien le 23 mars 2017 qui nous a permis dans la première partie de ce travail d'analyser les intentions ministérielles sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité. L'association ENQUÊTE l'a rencontré à plusieurs reprises dès le printemps 2015 afin de lui présenter son travail dans le champ scolaire. Par la suite, elle l'a sollicité pour bénéficier de ses conseils à trois niveaux : 1) pour identifier des éditeurs scolaires susceptibles de prendre en charge la commercialisation et la distribution de *L'Arbre à défis*⁷⁸⁰ ; 2) pour être mise en relation avec Canopé – l'éditeur de ressources pédagogiques placé sous la tutelle de l'Éducation nationale – en vue d'une coopération qui permettrait non seulement de valoriser les outils développés par l'association mais aussi d'envisager l'élaboration commune de futurs outils ; 3) et enfin pour

⁷⁷⁹ Sur proposition du Premier ministre, Bernard Cazeneuve et du ministre de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Najat Vallaud-Belkacem, Benoît Falaize est nommé inspecteur général de l'Éducation nationale par décret du Président de la République, François Hollande, le 31 mars 2017.

⁷⁸⁰ Sur ses conseils, l'association contactera les éditions Retz, spécialisées dans la production de ressources scolaires pour l'école élémentaires, en vue d'une réédition de *L'Arbre à défis*, qui n'aboutira pas pour des raisons économiques.

lui demander des suggestions pour qu'ENQUÊTE pérennise ses interventions dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles⁷⁸¹.

Sur ce dernier point, le chargé d'étude « Laïcité et valeurs de la République » suggérait à ENQUÊTE de prendre contact avec les référents laïcité académiques, qui sont principalement des inspecteurs d'académie et des inspecteurs pédagogiques régionaux (IA- IPR). En effet, il nous expliquera lors de notre entretien qu'un des blocages permettant d'expliquer en partie la non-systématisation de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité dès l'école élémentaire est liée à la structuration institutionnelle de la formation initiale des enseignants, et notamment à l'éloignement entre les échelons académiques (IA- IPR) et les structures de formation initiale (les ESPE). Le rapprochement entre les corps intermédiaires, qui sont directement en lien avec les professeurs, et les structures de formation initiale permettrait d'une part de penser la complémentarité de la formation initiale et de la formation continue, et d'autre part de contourner l'aporie constituée par la politique de non-ingérence de l'Éducation nationale vis-à-vis des ressources produites par des structures privées. En effet, si l'institution scolaire ne peut pas valoriser un outil édité par une structure privée – car ce faisant, elle risquerait d'être accusée d'ingérence, de traitement préférentiel et de favoriser la concurrence déloyale –, il existe néanmoins une dissonance entre cette politique institutionnelle et les pratiques de terrain, et cela à un double niveau. D'une part, les professeurs des écoles prospectent pour identifier des outils qui répondent à leurs besoins et les utilisent – qu'ils soient ou non produits par des structures privées – et d'autre part, les corps d'inspection du ministère et les conseillers pédagogiques, qui analysent les besoins des enseignants, valorisent de fait des outils produits par des structures privées. Il ne s'agit pas ici de discuter le choix opéré depuis de nombreuses années par l'institution scolaire, qui consacre la liberté pédagogique des enseignants, mais simplement de relever un décalage entre la forme officielle de cette politique publique et sa traduction sur le terrain. Une des conséquences de ce décalage est que certains outils produits par des structures privées, dont la qualité et l'efficience sont reconnues par certains professeurs des écoles, inspecteurs et conseillers pédagogiques, ne seront pas intégrés systématiquement dans la formation initiale et continue

⁷⁸¹ ENQUÊTE a également sollicité la contribution de Benoît Falaize, non plus seulement en tant que chargé d'étude « Laïcité / Valeurs de la République » de la DGESCO, mais aussi en tant qu'historien, à différents projets : le comité de pilotage chargé de l'élaboration du pack numérique Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux », le comité de relecture de l'introduction du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* ou encore pour rejoindre le comité scientifique de l'association.

des enseignants. Deux facteurs permettent d'expliquer cela. D'une part, l'Éducation nationale ne perçoit pas dans les structures privées un levier possible de l'effectivité de ces enseignements. Appliquée à des savoirs scolaires socialement vifs et partiellement indéterminés, tels que l'enseignement laïque des faits religieux et l'éducation à la laïcité, pour lesquels les professeurs des écoles formulent pourtant avant tout des besoins en matière de formation et d'outillage pédagogique, cette aporie semble constituer un frein à leur généralisation. D'autre part, l'autonomie des ESPE semble limiter les capacités de la Dgesco à orienter leurs politiques de formation.

La mise en relation avec Canopé en vue d'une coopération avec ENQUÊTE fut un processus long à mettre en place, mais il aboutira non seulement à la valorisation de *L'Arbre à défis* sur le site du réseau Canopé⁷⁸² à partir de janvier 2016, mais aussi à la collaboration de ce dernier avec deux structures privées - ENQUÊTE et Tralalère – pour la production du pack numérique Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux » publié à la rentrée scolaire 2017, et à sa valorisation sur le portail « Les valeurs de la République » du réseau Canopé⁷⁸³. Ces deux éléments attestent que l'enseignement des faits religieux est bien conçu comme une composante de l'éducation à la laïcité, qui a sa place dès l'école élémentaire, et que la politique institutionnelle de non-labellisation d'outils produits par des structures privées n'empêche pas la coproduction d'outils par des structures privées en collaboration avec l'Éducation nationale, comme en atteste le pack numérique Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux ». Mais pour que cette dernière puisse avoir lieu, la Dgesco doit, d'une part, s'assurer de la cohérence et de la complémentarité des actions portées par ces structures privées avec les missions de l'Éducation nationale, et d'autre part, respecter les processus institutionnels d'appel à projets garantissant la transparence de ce type de collaboration et l'accessibilité des outils aux personnels de l'Éducation nationale, comme ce fut le cas pour le pack numérique, dont l'accès est garanti à toutes les écoles élémentaires grâce à la convention qui lie Tralalère, ENQUÊTE et Canopé. L'aboutissement que marque la coproduction de cet outil revient en partie au souhait du directeur adjoint du cabinet du ministre Najat Vallaud-Belkacem, du chargé d'étude « Laïcité et Valeurs de la République » et de la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesco qu'une collaboration entre ces structures puisse être formalisée. Si les attentats de janvier 2015 à Paris, la « Grande

⁷⁸² <https://www.reseau-canope.fr/notice/larbre-a-defis.html>, [page consultée le 8 mai 2018].

⁷⁸³ https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/les-ressources_laicite.html, [page consultée le 8 mai 2018].

mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » et la création du portail éponyme sur le site de Canopé qui en ont résulté, ont probablement contribué à la reconnaissance du travail d'ENQUÊTE dans l'outillage des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, ils ne doivent néanmoins pas masquer l'engagement antérieur des ministres successifs et de la Dgesco dans la promotion de ces enseignements dès l'école élémentaire.

Nous avons vu dans cette partie que l'agrément de l'Éducation nationale constitue une aporie dans la mesure où il n'a pas pour corollaire la labellisation des outils produits par ENQUÊTE pour le champ scolaire. Malgré certaines injonctions contradictoires adressées à l'association, allant de la suggestion « d'être proactif » à des critiques concernant « l'entrisme » dont ENQUÊTE ferait preuve⁷⁸⁴, on assiste à une évolution des relations de l'association avec les acteurs de l'Éducation nationale. Plutôt méfiants à l'égard de celle-ci à ses débuts, les différents interlocuteurs rencontrés par ENQUÊTE ont majoritairement formulé des conseils à l'association pour lui permettre de poursuivre ses actions en cohérence avec les missions de l'Éducation nationale.

Pour comprendre cette méfiance initiale, il est nécessaire de s'intéresser aux problématiques liées aux réseaux, lobbies et conflits d'intérêts⁷⁸⁵ que l'on pourrait ici résumer ainsi : il existe une séparation entre les pouvoirs publics et les « pouvoirs privés », et si ces premiers peuvent bénéficier de l'éclairage de groupements privés issus de la société civile, comme c'est le cas pour l'association ENQUÊTE, ceci peut être à l'origine de conflits d'intérêts qui contribuent à alimenter une défiance des acteurs publics – en l'occurrence des personnels de l'Éducation nationale et dans une certaine mesure des acteurs de la recherche universitaire, à travers les ESPE et l'IESR dans une moindre mesure. Traditionnellement, l'Éducation nationale, en tant

⁷⁸⁴ Cette critique a été adressée à l'association notamment dans le démarchage systématique qu'elle opérait auprès des ESPE auxquelles elle proposait des interventions pour présenter, dans la formation des professeurs des écoles, les outils qu'elle développe. Certaines font volontiers intervenir ENQUÊTE et renouvelle ces interventions année après année, d'autres refusent ces interventions, soit parce qu'elles ne partagent pas le présupposé didactique de la nécessité d'articuler l'enseignement des faits religieux à l'éducation à la laïcité, voire parce qu'elles ne sont pas favorables à l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire. D'autres refusent parce qu'elles considèrent que faire intervenir ENQUÊTE revient à déléguer le travail qui constitue le cœur de leur mission et ce faisant risquerait de fragiliser leur structure. ENQUÊTE ayant pris acte de cette critique, ne démarche plus de façon systématique, elle poursuit les partenariats existants et intervient, le plus souvent, gratuitement au sein des ESPE partenaires.

⁷⁸⁵ Mustapha Mekki, « Réseau, lobbies et conflits d'intérêts – d'une société de défiance à une société de confiance », in *Revue de droit d'Assas*, n°15, décembre 2017, p. 48 à 55.

que service public d'État, fonctionne selon une organisation verticale, hiérarchique et transcendante, tandis que « le paradigme du réseau est la traduction d'une société civile où les maîtres mots sont [...] : relations horizontales, proximité, [...] pluralisme et immanence »⁷⁸⁶, mais la décentralisation et la coexistence de la démocratie représentative et de la démocratie participative en essor constant ont pour effet la nécessaire collaboration entre les acteurs publics et les représentants d'intérêts aussi appelés de manière moins neutre « lobbies ». ENQUÊTE constitue bien un représentant d'intérêt qui entend contribuer à orienter les politiques publiques en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité, mais aussi plus largement influencer l'opinion publique sur ces sujets.

Les relations de défiance et de confiance des acteurs appartenant aux instances centralisées de l'Éducation nationale peuvent se comprendre par leur souhait de contribuer à l'avènement de la démocratie participative, en confiant à des acteurs privés comme ENQUÊTE un rôle dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques qui constituent cependant leur prérogative primordiale. Ce faisant, en reconnaissant le bénéfice qu'ils peuvent tirer de l'éclairage de cette association, ils prennent également le risque d'alimenter la méfiance ou la défiance, à la fois des personnels de terrain de l'Éducation nationale – ici les professeurs des écoles –, et plus largement des citoyens. Ainsi, la définition du « conflit d'intérêt » donnée par la *Commission de réflexion sur la prévention des conflits d'intérêts dans la vie publique*⁷⁸⁷ résume bien en quoi le travail d'ENQUÊTE peut tout à la fois constituer un facteur d'enrichissement et un facteur de fragilisation pour l'Éducation nationale : « un conflit d'intérêts est une situation d'interférence entre une mission de service public et l'intérêt privé d'une personne [ici d'une association] qui concourt à l'exercice de cette mission, lorsque cet intérêt, par sa nature et son intensité, peut raisonnablement être regardé comme étant de nature à influencer l'exercice indépendant, impartial et objectif de ses fonctions. » Facteur d'enrichissement, car ENQUÊTE, par cette recherche et par ses actions au plus près des acteurs de terrains – inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et professeurs des écoles – constitue un informateur utile à l'Éducation nationale. Lors de ces différentes rencontres, les interlocuteurs du ministère ont d'ailleurs régulièrement demandé à l'association quel était l'état des lieux dont elle disposait sur l'enseignement des faits

⁷⁸⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁷⁸⁷ Cette commission était présidée par le vice-président du Conseil d'État, Jean-Marc Sauvé. Elle était chargée de prévenir les conflits d'intérêts au sein du pouvoir exécutif et avait remis son rapport le 26 janvier 2011.

religieux à l'école élémentaire, les besoins des professeurs en termes de formation et d'outils pédagogiques, etc. Facteur de fragilisation aussi, d'une part, parce qu'en tant que structure privée, ENQUÊTE pourrait être tentée de poursuivre ou privilégier son propre intérêt, et d'autre part, parce que les orientations idéologiques qui sous-tendent l'action de l'association seraient susceptibles d'influencer l'exercice indépendant et impartial de l'Éducation nationale.

Sur ce premier point, il est important de signaler qu'ENQUÊTE est elle-même partagée entre deux objectifs parfois contradictoires. En effet, tout le travail mené par l'association vise en fait, à long terme, sa propre disparition, puisqu'elle souhaite, par le développement d'outils pédagogiques et par la formation à leur utilisation, faire en sorte que les professeurs des écoles soient en mesure de s'emparer de ces sujets (sans avoir recours à l'association). Pour autant, à court et à moyen terme, pour atteindre cet objectif, ENQUÊTE doit garantir sa survie, cela passant nécessairement par l'existence et le maintien de ressources financières⁷⁸⁸ suffisantes pour permettre son activité⁷⁸⁹. Concernant le risque de fragilisation de l'indépendance et de l'impartialité de l'institution scolaire en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité, il se décline principalement en deux aspects. Le premier est la promotion de leur articulation. En effet, l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité sont bien inscrits dans les programmes de l'école élémentaire et cela avant même la création d'ENQUÊTE, puisqu'on les trouve dans le socle commun et les programmes scolaires dès 2008. La spécificité d'ENQUÊTE est de promouvoir un postulat épistémologique et didactique qui ne fait pas consensus au sein de l'institution scolaire, dans ses composantes politiques et administratives comme chez les professeurs des écoles : le fait que l'enseignement des faits religieux constitue une composante de l'éducation à la laïcité. C'est-à-dire l'idée selon laquelle cette dernière n'est pas pleinement possible sans se fonder, entre autres, sur l'apprentissage des faits religieux par les élèves. Le second élément promu par ENQUÊTE, qui est susceptible de fragiliser l'indépendance et l'impartialité de l'Éducation nationale, si celle-ci décalquait sa vision de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire sur celle de l'association, concerne la programmation et les contenus de connaissance que l'association détermine pour cet enseignement et que nous présenterons dans la partie suivante (encore que l'institution scolaire n'a pas pour obligation de procéder en

⁷⁸⁸ Il s'agit de subventions publiques, privées et de ressources en propre liées au bénévolat et au produit de la vente de certains outils et formations.

⁷⁸⁹ Être en mesure de couvrir les salaires des membres de l'équipe opérationnelle, ceux des animateurs d'ateliers péri- et extrascolaires et les coûts fixes de fonctionnement de la structure.

toute chose *ex nihilo*, sans considération pour les travaux, universitaires ou autres⁷⁹⁰, effectués antérieurement sur les sujets qui l'occupent).

Dans la définition de l'intérêt général exposée dans un rapport du Conseil d'État de 1999, l'État apparaît en effet moins comme le décideur unique que comme la force qui arbitre entre les intérêts⁷⁹¹. Dès lors, le rôle et la place des représentants d'intérêts constitue une réalité qu'il est nécessaire d'encadrer : « Le véritable enjeu est de savoir comment faire en sorte que cette influence des groupes d'intérêts sur les acteurs publics reste loyale et équitable. Comment faire pour que cette force vive ne devienne pas une force subversive ? »⁷⁹² Pour permettre cet encadrement des groupes d'intérêts, en 2013, un registre commun obligatoire⁷⁹³ a été mis en place par le Parlement européen, le Sénat et l'Assemblée nationale. L'inscription⁷⁹⁴ au répertoire numérique, qui assure l'information des citoyens sur les relations entre les représentants d'intérêts et les pouvoirs publics, a pour corollaire leur adhésion à un code de déontologie⁷⁹⁵. Eu égard au fait que l'association ENQUÊTE représente bien un groupe d'intérêt, elle s'est inscrite à ce registre au mois d'août 2018, pour signifier à ses partenaires qu'elle souhaite en effet contribuer à l'orientation des politiques publiques en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité, mais cela en toute transparence, et en respectant les règles déontologiques qui l'engage⁷⁹⁶.

Nous terminerons cette partie par l'actualité des relations d'ENQUÊTE avec l'Éducation nationale. À l'échelle locale, l'instauration de relations avec les corps intermédiaires – inspecteurs et conseillers pédagogiques –, et les professeurs des écoles fut le fruit d'un long processus, puisqu'il fallait parvenir à identifier les acteurs qui souhaitaient être accompagnés

⁷⁹⁰ Syndicats, associations, partis politiques, fondations, groupes de travail, etc.

⁷⁹¹ *L'intérêt général, Rapport du Conseil d'État*, La Documentation française, 1999, spéc. P. 356 : « [...] La conception de l'État ordonnant de l'extérieure la société civile laisse place à une représentation nouvelle qui arbitre entre les intérêts. Il en résulte une multiplication de procédures diversifiées, relevant, selon les cas, de la décentralisation, de la consultation, de la contractualisation, ou de la régulation par des autorités indépendantes. »

⁷⁹² Mustapha Mekki, *Ibid*, p. 52.

⁷⁹³ En application de l'article 18-1 et de l'article 18- 2 de la loi n° 2013-907 du 11 octobre 2013 relative à la transparence de la vie publique, se fait sous la Haute autorité pour la transparence de la vie publique (HATVP), URL : <https://www.hatvp.fr/espacedeclarant/representant-dinterets/>, (page consultée le 10 mai 2018).

⁷⁹⁴ Cette inscription obligatoire a été unifiée et élargie par la loi Sapin II du 9 décembre 2016.

⁷⁹⁵ HATVP, « Les règles déontologiques », URL : https://www.hatvp.fr/espacedeclarant/representant-dinterets/les-regles-deontologiques/#post_4638, [page consultée le 10 mai 2018].

⁷⁹⁶ A titre d'exemple, un partenaire historique de l'Éducation nationale tel que La Ligue de l'enseignement est en effet inscrit en tant que groupe d'intérêt à ce registre.

à l'utilisation des outils scolaires développés par ENQUÊTE et mettre en place des temps de formation, pour ce faire, en lien avec les inspecteurs d'académies⁷⁹⁷. Ces relations, qui furent elles aussi empruntées de méfiance de la part de certains corps intermédiaires lorsqu'ils ne connaissaient pas encore le travail de l'association, ont la plupart du temps convaincu ces derniers une fois les formations et accompagnements en classe passés. En effet, les retours des professeurs des écoles, premières cibles de l'association dans le champ scolaire, sont généralement positifs. Qu'il s'agisse des formations initiales ou des stages de formations continues, ils font souvent remonter à leur hiérarchie le fait qu'ils ont apprécié le caractère pédagogique et directement transposable des outils proposés. Une partie d'entre eux, ainsi que certains corps intermédiaires, reste en lien avec l'association et leur fait part des possibles améliorations qu'elle pourrait apporter à ses outils, témoigne des adaptations et trouvailles pédagogiques qu'ils jugent utiles de partager avec ENQUÊTE. Ils tiennent l'association informée des réussites liées à la mise en œuvre de cet enseignement, tant en lien avec les outils proposés par ENQUÊTE, que plus globalement des apprentissages dont leurs élèves ont bénéficiés, des évolutions du climat de classe.

Nous citerons deux exemples récents attestant des relations de nature collaborative entre ces acteurs de l'Éducation nationale et ENQUÊTE. D'une part, une enseignante d'une école élémentaire de la ville des Mureaux (Yvelines – 78) qui avait été formée à l'utilisation de *L'Arbre à défis* dans le cadre de sa circonscription, a adressé un mail à l'association pour tout à la fois lui faire part de son avancement dans la programmation de l'utilisation du jeu et de son guide séquencé et lui signifier qu'elle a opéré une adaptation des règles recommandées dans le guide et expliquer les raisons didactiques qui ont motivé ce choix, ainsi qu'informer ENQUÊTE du fait que sa classe a gagné un prix de l'Observatoire de la laïcité 78⁷⁹⁸ pour une production réalisée à partir de *L'Arbre à défis* et en préciser les modalités dans un deuxième mail⁷⁹⁹. D'autre part, le souhait d'une conseillère pédagogique en charge d'une circonscription de l'académie de Paris, qu'au moins un enseignant de chacune des neuf écoles élémentaires de cette circonscription s'empare de l'enseignement des faits religieux et de

⁷⁹⁷ Sachant que l'élaboration des plans académiques de formations comme de la formation initiale en ESPE se prévoit environ un an avant qu'elles aient lieu.

⁷⁹⁸ L'Observatoire de la laïcité 78, « Les Lauréats 2017-2018 », URL : <http://laicité78.fr/2017-2018/les-laureats/>, (page consultée le 10 mai 2018).

⁷⁹⁹ Une enseignante d'une école élémentaire de la ville des Mureaux (Yvelines- 78), mail adressé à ENQUÊTE, avril 2018 : « Concernant la réalisation, elle était libre autour du thème "Vivre la laïcité à l'école". Nous nous sommes inspirés de *L'Arbre à défis* et avons envoyé une œuvre intitulée "fleur de la laïcité", tout en mentionnant notre partenariat avec votre association. »

l'éducation à la laïcité par l'utilisation de *L'Arbre à défis* et de son *Guide pédagogique*. Suite à la présentation de son projet aux directeurs des écoles qui se sont montrés enthousiastes et ont à leur tour présenté le projet aux enseignants, cette conseillère pédagogique a demandé à ENQUÊTE de venir au cours de trois réunions informelles⁸⁰⁰ présenter l'outil et faire jouer les enseignants afin qu'ils se projettent dans son utilisation tout au long de l'année scolaire 2018-2019.

Concernant l'évolution des relations entre l'association et les pouvoirs publics vers plus de confiance, nous citerons enfin quatre auditions récentes d'ENQUÊTE qui se sont toutes déroulées à la fois sur le mode du conseil envers l'association, et en faisant d'elle une source permettant d'esquisser un état des lieux de l'enseignements des faits religieux et de l'éducation à la laïcité à l'école élémentaire. En mars 2018, ENQUÊTE a été auditionnée par l'Observatoire de la laïcité en vue de la préparation de son rapport annuel⁸⁰¹, par la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » de la Dgesc⁸⁰² et par une mission flash de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale⁸⁰³. Enfin ENQUÊTE a été reçue par trois membres du Conseil des sages de la laïcité⁸⁰⁴, en avril

⁸⁰⁰ Les écoles et les professeurs sont volontaires, ces trois réunions se sont déroulées en mai et juin 2018 sur l'heure méridienne, ENQUÊTE l'a fait à titre gracieux. Cette collaboration devrait aboutir à la mise en œuvre par au moins 9 professeurs des écoles de cette circonscription de l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis* dans leurs classes respectives.

⁸⁰¹ Le 14 mars 2018.

⁸⁰² Le 21 mars 2018.

⁸⁰³ Le 22 mars 2018, ENQUÊTE a été auditionnée à l'Assemblée nationale par Sandrine Mörch et Michèle Victory, rapporteurs de la « mission flash sur la lutte contre la radicalisation à l'école », URL : [http://www2.assemblee-nationale.fr/15/commissions-permanentes/commission-des-affaires-culturelles/\(block\)/44526](http://www2.assemblee-nationale.fr/15/commissions-permanentes/commission-des-affaires-culturelles/(block)/44526), [page consultée le 10 mai 2018].

⁸⁰⁴ Compte rendu du Conseil des ministres du 8 décembre 2017, « La laïcité à l'école », URL : <https://www.gouvernement.fr/conseil-des-ministres/2017-12-08/la-laicite-a-l-ecole> (page consultée le 14 mai 2018) : « La réponse de l'institution scolaire passe par un soutien clair apporté aux professeurs. Elle passe aussi par un état des lieux précis des contestations du principe de laïcité auxquelles il faut répondre en se dotant d'une capacité d'intervention qui permette à la fois de sanctionner les atteintes les plus graves et qui organise sur un temps long la formation des personnels. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation nationale se dote d'un conseil des sages de la laïcité, composé d'experts issus de tous les horizons, pour préciser la position de l'institution scolaire en matière de laïcité et de fait religieux. Ce conseil des sages répondra aux sollicitations de l'équipe nationale « laïcité et fait religieux » qui apporte un soutien opérationnel à ses déclinaisons académiques : les équipes académiques « laïcité et fait religieux » qui sont placées sous l'autorité des recteurs et ont deux missions : prévenir et réagir. » Placé sous la présidence de Dominique Schnapper, il est composé de 13 membres : Jean-Louis Auduc, Ghaleb Bencheikh, Jean-Louis Bianco, Abdenmour Bidar, Catherine Biaggi, Laurent Bouvet, Rémi Brague, Frédérique de la Morena, Patrick Kessel, Catherine Kintzler, Alain Seksig, et Richard Senghor.

2018⁸⁰⁵, ces derniers ont également formulés différentes recommandations à l'association pour orienter au mieux ses actions à destination de l'école élémentaire, en cohérence et en complémentarité avec les missions de l'Éducation nationale.

⁸⁰⁵ Le 10 avril 2018, au ministère de l'Éducation nationale.

Chapitre II : Les outils pédagogiques développés pour l'école élémentaire par l'association ENQUÊTE

Dans ce chapitre nous aborderons les conditions de production qui ont présidé à l'élaboration des deux outils ludiques développés par ENQUÊTE pour l'école élémentaire ainsi que leurs objectifs et contenus principaux et qui résultent, entre autres, de cette recherche doctorale. Dans un premier temps nous présenterons le jeu *L'Arbre à défis* depuis la conception de son prototype (en 2011) au projet de réédition dont il fera l'objet durant l'année scolaire 2018-2019, en passant par une autre étape majeure : l'élaboration du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis – Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, qui a été publié en octobre 2017. Dans un deuxième temps, nous présenterons le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : Laïcité et faits religieux » coproduit par ENQUÊTE, Tralalère et Canopé.

A – *L'Arbre à défis*

Comme nous avons pu l'exposer précédemment⁸⁰⁶ *L'Arbre à défis* est un outil ludique conçu par l'association ENQUÊTE, en cohérence avec les programmes scolaires pour faciliter la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité par les professeurs des écoles.

1. Du prototype (2011) au projet de réédition avec un éditeur scolaire (2016)

Un prototype du jeu a été élaboré entre septembre 2011 et mars 2012 puis expérimenté dans sept écoles sur tout le territoire⁸⁰⁷ entre mars et juin 2012. Celui-ci était alors composé d'une vingtaine de cartes réparties en quatre types de défis (qui sont des adaptations de jeux préexistants à cet outil : la bonne définition, le mot inconnu, le vrai-faux et les stéréotypes),

⁸⁰⁶ Voir *supra.*, p. 254-255.

⁸⁰⁷ Dans des contextes variés : écoles publiques et privées (sous contrat et hors contrat), laïques et confessionnelles, en zones urbaine et rurale, dans des zones d'éducation prioritaire et dans des écoles situées dans des quartiers de niveaux sociaux et économiques intermédiaires et favorisés.

d'un CD-ROM pour disposer notamment des patrons des pièces de l'arbre, et du manuel à destination des professeurs qui présentait de façon synthétique le cadre et l'histoire de la laïcité, et une présentation des trois religions abordées dans le jeu, à savoir, le judaïsme, le christianisme et l'islam. ENQUÊTE avait identifié des thématiques qui font aux échos à des questions que de jeunes élèves peuvent se poser au quotidien et qui permettaient de structurer les apprentissages des élèves sur les faits religieux et la laïcité, à savoir : la construction du temps et de l'espace, les symboles et les personnages religieux, la diversité des pratiques religieuses, la laïcité, etc. La finalisation de la première version du jeu a eu lieu entre septembre 2012 et janvier 2013. Il comptait alors près de soixante-dix cartes : l'IESR a relu, demandé l'intégration de quelques modifications puis validé les cartes du jeu cette même année. La diffusion de l'outil a débuté en février 2013, notamment par le biais des centres régionaux de documentation pédagogique (réseau Scérén-CNDP devenu Canopé) et grâce à la réalisation d'un outil de communication : un film de présentation de son utilisation en classe. Une partie du site d'ENQUÊTE est dédiée à *L'Arbre à défis*. Elle est régulièrement actualisée : on y trouve notamment une version numérique du jeu et des ressources complémentaires (illustrations à projeter, tableaux de suivi du jeu, etc.).

Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons été amenée à observer son utilisation régulière et sur le long terme⁸⁰⁸, dans plusieurs classes de cycle 3⁸⁰⁹. Celles-ci ont non seulement permis d'identifier les possibles améliorations à apporter à l'outil et à l'accompagnement des professeurs mais aussi de constituer un comité d'expertise⁸¹⁰ composé en vue de la réédition du jeu, en partenariat avec un éditeur scolaire. Cette dernière n'a pas pu aboutir pour des raisons économiques, ce qui a eu pour effet de ne pas permettre une réédition complète du jeu à ce jour. En effet, l'association estime que celle-ci nécessite une refonte complète, notamment par l'amélioration de certaines cartes – simplifications, explicitations, rectifications⁸¹¹ –, la suppression de certaines et l'ajout d'autres.

⁸⁰⁸ Des utilisations dans le cadre d'un horaire dédié, allant d'une utilisation sur une période scolaire – environ deux mois – à une année scolaire.

⁸⁰⁹ Dans cinq classes : un CE1, un CM1, une classe double niveau CM1-CM2 et deux classes de CM2.

⁸¹⁰ Ce comité d'expertise était composé de cinq professeurs des écoles, un directeur d'école élémentaire, un conseiller pédagogique de circonscription, de deux directrices éditoriales et de l'équipe opérationnelle d'ENQUÊTE.

⁸¹¹ En effet, certaines erreurs factuelles n'ont pas été repérées lors de la phase initiale d'élaboration et de relecture du jeu.

2. L'élaboration du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main* (2017)

Néanmoins, le partenariat naissant avec une maison d'édition spécialisée dans la création de ressources pédagogiques pour l'école élémentaire, ainsi que la contribution de professeurs des écoles et de divers acteurs de l'Éducation nationale à ce projet, ont permis une réédition partielle, c'est-à-dire l'élaboration du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis*. En effet, plusieurs réunions de travail réalisées entre janvier et juin 2016 ont permis à ENQUÊTE d'identifier les besoins en terme d'accompagnement pédagogique et leur formalisation dans ce guide qui sera publié en août 2017 sur le site de l'association. Outre la nécessité de retravailler les cartes du jeu, projet que l'association souhaite mener à bien durant l'année scolaire 2018-2019, les personnes réunies dans ce comité d'expertise ont identifié trois besoins principaux : un préambule qui présenterait le contexte général d'utilisation de l'outil dans le champ scolaire, une proposition de programmation curriculaire (au moins sur une année scolaire), ainsi qu'un déroulement pédagogique détaillé qui présenterait les grandes étapes, les consignes, les questions permettant de relancer les échanges avec les élèves ainsi que les réponses attendues et la synthèse finale proposée par l'enseignant.

C'est dans ce contexte et pour répondre aux besoins formulés par des enseignants que le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis – Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main* a vu le jour. Le partenariat avec la maison d'édition n'ayant pas pu être poursuivi, ENQUÊTE en a assuré la rédaction et l'édition. Ce guide a pour vocation d'accompagner l'utilisation du jeu en classe par les enseignants. Il est composé d'une introduction⁸¹² qui présente les objectifs de l'éducation à la laïcité et de l'enseignement laïque des faits religieux, leurs places dans les programmes scolaires, le positionnement de l'enseignant, de l'élève, la relation avec les parents et les règles du jeu. Il propose un déroulé-type composé de fiches pédagogiques déroulant 4 séquences formant un ensemble de 25 séances (d'une heure).

⁸¹² Un comité de relecture en a assuré la relecture. Il était composé de Benoit Falaize, de l'Institut européen en sciences des religions (IESR), Pierre Kahn et Laurent Klein.

Il ne s'agit pas ici d'en détailler exhaustivement le contenu, mais nous présenterons trois axes développés dans ce guide, qui sont le fruit des observations réalisées en classe dans le cadre de cette recherche doctorale. Précisons d'ailleurs que toutes les observations des pratiques de l'enseignement des faits religieux que nous avons réalisées ont nourri cette production pédagogique, et pas uniquement celles qui avaient trait à l'utilisation de cet outil. Ainsi, nous présenterons synthétiquement les objectifs de *L'Arbre à défis*, le positionnement de l'enseignant et des élèves ainsi que les choix qui ont présidé à la programmation annuelle de l'utilisation du jeu.

a. La présentation des objectifs de *L'Arbre à défis*

Les objectifs du jeu présentés dans ce guide répondent à trois enjeux principaux. D'une part, il s'agissait de rappeler les finalités de l'enseignement laïque des faits religieux, tels qu'ils sont définis par l'institution scolaire et l'IESR depuis une trentaine d'années, tout en veillant à les adapter aux programmes scolaires du cycle 3 à l'école élémentaire (CM1 et CM2). D'autre part, il importait de s'assurer qu'ils soient le plus aisément possible transposables par l'enseignant en termes accessibles à ses élèves. Enfin, il s'agissait également d'exposer un des motifs au fondement de l'approche didactique d'ENQUÊTE et qui fait parfois l'objet de critiques⁸¹³ : le choix de la simplification.

⁸¹³ Nous pensons ici, à la note critique de S. Urbanski publiée en avril 2017 dans *La Vie des idées*. Sébastien Urbanski, « La laïcité en jeu », *La Vie des idées*, 21 avril 2017, URL : <http://www.laviedesidees.fr/La-laicite-en-jeu.html>. Si l'auteur pointe des erreurs factuelles et des maladresses didactiques qui sont, en effet, problématiques, il nous semble néanmoins important de souligner d'une part, qu'à la date de parution de cet article, ENQUÊTE travaillait à la rédaction du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* qui permet – en attendant une réédition des cartes du jeu – de prévenir certains des risques pointés et de rectifier quelques erreurs factuelles ou didactiques, et d'autre part, que la démarche de cet auteur peut poser question. En effet, S. Urbanski n'a pas pris contact directement avec ENQUÊTE, ce qui lui aurait pourtant permis de contextualiser plus avant son analyse, car il aurait alors eu connaissance du travail critique mené dans le cadre de cette recherche doctorale, entre autres, sur cet outil, mais aussi des projets en cours et à venir de rédaction du guide pédagogique et de refonte des cartes. Suite à cette note critique, ENQUÊTE a élaboré un texte visant à présenter la démarche de (nécessaire) simplification dans laquelle elle est engagée, depuis publié sur son site (voir URL : <http://www.enquete.asso.fr/pourquoi-choisir-de-simplifier/>). Nous avons par la suite eu l'occasion de rencontrer S. Urbanski, dans le cadre d'un projet européen porté par l'Institut du Pluralisme Religieux et de l'Athéisme (IPRA), et qui devait réunir différentes universités, chercheurs et acteurs de la société civile, dont ENQUÊTE. Si ce projet n'a finalement pas abouti, il a constitué néanmoins une occasion de clarifier les objectifs de l'association, de déconstruire certains préjugés sur les intentions de cette dernière dont la note critique était porteuse – comme le fait qu'il s'agissait d'un

Le premier objectif explicité dans le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* concerne l'éducation à la laïcité. L'enjeu était ici non seulement de montrer aux professeurs des écoles qu'il est nécessaire qu'ils apportent à leurs élèves des éléments de connaissance sur la laïcité afin qu'ils l'apprécient par la compréhension de son utilité concrète, mais aussi de dissiper une confusion régulièrement exprimée par les enseignants rencontrés lors de notre enquête de terrain : le fait que la loi du 15 mars 2004 défend aux élèves de porter des tenues et des signes manifestant ostensiblement une confession religieuse mais qu'elle ne leur interdit pas de parler de leurs convictions⁸¹⁴ et ne doit pas être comprise comme impliquant l'illégitimité de l'enseignement laïque des faits religieux. Dans cette partie, ENQUÊTE souhaite aider les enseignants à parvenir simultanément à expliquer à leurs élèves les finalités de la loi du 15 mars 2004 – les protéger de possibles pressions prosélytes –, tout en leur montrant en quoi la laïcité est avant tout un cadre politique et juridique qui garantit la liberté de conscience, de culte et l'égalité des personnes quelles que soient leurs convictions.

Le deuxième objectif poursuivi par *L'Arbre à défis* qui est exposé dans ce guide est l'efficacité de l'articulation de l'enseignement laïque des faits religieux à l'éducation à la laïcité : « Parler de la laïcité et des faits religieux pour favoriser le vivre ensemble »⁸¹⁵. Comme le premier objectif, il est motivé par la perspective d'une approche pratique qui permette aux élèves de comprendre la fonction concrète de la laïcité, mais il s'appuie cette fois sur un parti pris épistémologique promu par l'association⁸¹⁶ : la connaissance de la diversité des convictions (dont la diversité interne à chaque religion et conviction) leur permet non seulement d'apprendre à distinguer les savoirs des croyances et des opinions, mais aussi de comprendre qu'une conviction, si importante puisse-t-elle être pour une personne, ne pourra pas être prouvée, et n'a pas besoin de l'être. Dès lors, les élèves apprennent que s'ils ne partagent pas tous les mêmes convictions, cela ne les empêche pas d'avoir en commun des

outil pour faire « un cours de culture religieuse », ou encore qu'il était le fruit d'une « approche pédagogique [qui] tend ainsi à gommer la diversité des pratiques » –, et de mentionner le fait que le travail d'ENQUÊTE s'inscrit dans une dynamique de recherche-action qui a pour corollaire la conscience de la perfectibilité de ses outils et la mise en œuvre d'actions en ce sens.

⁸¹⁴ Sauf en cas de prosélytisme. En effet, les discussions publiques autour de la laïcité demeurent généralement abstraites pour de jeunes élèves, qui associent souvent à celle-ci un caractère avant tout restrictif voire liberticide.

⁸¹⁵ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 12.

⁸¹⁶ Et qui ne fait pas consensus au sein de l'institution scolaire, à tous les niveaux.

savoirs, des valeurs et des aspirations, et qu'ils peuvent également apprendre sur les convictions qu'ils ne partagent pas, à la fois pour s'intéresser à l'autre, respecter ses convictions, mais aussi pour exercer son esprit critique de manière éclairée.

Enfin le troisième objectif confère une valeur plus substantielle à l'enseignement des faits religieux, qui n'est plus seulement conçu comme une composante de l'éducation à la laïcité mais comme une ressource utile aux élèves pour comprendre le monde – qu'il s'agisse par exemple d'appréhender les origines religieuses du temps et de l'espace –, pour accéder à une culture commune – qu'il s'agisse de décrypter des œuvres artistiques anciennes comme des productions contemporaines –, ou encore pour comprendre les faits religieux au quotidien et dans l'actualité :

« Enseigner les faits religieux dans une perspective laïque permet aux élèves de comprendre des pratiques religieuses qu'ils rencontrent ou dont ils entendent parler : les grandes fêtes religieuses, comme Yom Kippour ou l'Aïd-el-Kébir, et celles qui scandent le cycle de la vie : circoncision, baptême, mariage, etc. [...] L'actualité confronte quotidiennement les élèves aux religions : des connaissances sont indispensables pour commencer à saisir des événements souvent complexes. Enseigner les faits religieux permet également d'échapper à une vision essentialiste des croyances religieuses et des convictions. Les élèves comprennent qu'il est réducteur de parler de « l'islam » comme d'une religion uniforme et intangible, ou « des athées » comme s'ils avaient tous le même mode de vie. Ils comprennent que les religions se transforment dans le temps et qu'il existe une diversité interne à chacune d'elles. »⁸¹⁷

Le Guide pédagogique de l'Arbre à défis constituait également une occasion de présenter aux enseignants la démarche de simplification⁸¹⁸ qui est au fondement du travail d'ENQUÊTE. Il s'agissait d'insister sur le fait que le jeu s'adressant à de jeunes élèves, l'association a fait le choix de certaines simplifications pour poser des bases, mais qu'il revient à l'enseignant d'introduire de la complexité, non seulement au cours de sa programmation annuelle de l'enseignement des faits religieux – qu'elle soit ponctuelle ou régulière –, mais aussi au cours de la scolarité globale des élèves, en l'occurrence de cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème}) :

⁸¹⁷ ENQUÊTE, *le Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 14.

⁸¹⁸ Ce point est l'objet d'un texte qui est également présent sur la page de présentation de l'association sur son site internet (URL : <http://www.enquete.asso.fr/pourquoi-choisir-de-simplifier/>, [page consultée le 15 mai 2018]).

« Un des enjeux majeurs auquel ENQUÊTE est confrontée est de présenter des notions et des faits complexes, à hauteur d'enfants, en phrases courtes et accessibles. Pour ce faire, l'association recourt nécessairement à la simplification et à la généralisation. Proposer de définir en des termes simples des notions telles que "laïcité", "religion", "croyances", "pratiques" ou "conviction", induit le risque de les réduire à une dimension qui ne prendrait pas en compte l'ensemble des représentations singulières et des réalités multiples qu'elles recouvrent. Ce passage par la simplification et la généralisation est cependant temporaire. Il permet [...] de transmettre aux enfants des connaissances fondamentales sur la laïcité et sur les religions pour leur permettre d'échapper à une vision essentialiste des convictions. [...]. Les réflexions qui guident notre travail sont perpétuellement questionnées et actualisées, mais nos outils prennent forme à une étape de celles-ci [...] Nous poursuivons continuellement leur amélioration en lien avec l'expérimentation de terrain. Tous [nos outils] sont accompagnés d'un guide pédagogique et/ou d'une formation qui permettent d'encadrer leurs utilisations et de compenser les simplifications et les généralisations opérées. [...] et d'accompagner les éducateurs dans l'introduction des différents degrés de complexité de ces sujets. »⁸¹⁹

b. Le positionnement de l'enseignant et des élèves

Une des faiblesses que nous avons régulièrement repérée lors de nos observations des pratiques de l'enseignement des faits religieux dans différentes classes de cycle 3 est la difficulté des professeurs des écoles à transposer pédagogiquement leur obligation de neutralité. Elle s'explique, entre autres, par le manque de formation initiale et continue des enseignants sur l'application de leur obligation de neutralité. Si la plupart des enseignants que nous avons rencontrés étaient informés de la nature légale de cette obligation, ils ne semblaient, cependant, pas conscients de sa valeur proprement didactique (et non simplement légale). Outre le besoin de formation, qui permettrait de dépasser cette difficulté intrinsèque à l'enseignement de ces questions socialement vives, il s'est avéré que certains professeurs avaient recours à des outils ou des dispositifs pédagogiques qui n'étaient pas élaborés pour le champ scolaire laïque ou dont l'accompagnement pédagogique n'était pas suffisant pour permettre leur déclinaison. C'était, dans une certaine mesure – avant que le *Guide pédagogique* ne soit réalisé – le cas de *L'Arbre à défis*, ce dont les enseignants qui ont accepté de rejoindre le comité d'expertise en vue de l'élaboration d'un guide pédagogique encadrant son utilisation, ont témoigné. Dès lors, ENQUÊTE a souhaité consacrer une partie de ce guide

⁸¹⁹ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 15.

au positionnement de l'enseignant et de l'élève⁸²⁰. Après un rappel et une illustration de ce que recouvre l'obligation légale de neutralité, cinq axes structurent cette partie : « [1] Investir la connaissance et utiliser un vocabulaire adapté ; [2] Distinguer savoir et croire ; [3] L'enseignant ne peut pas tout savoir ; [4] Une juste distance sur un sujet qui pose de grandes questions ; [5] Quelques précautions »⁸²¹

Le premier axe insiste notamment sur la nécessité d'employer une syntaxe adaptée et un vocabulaire précis :

« “les chrétiens **croient que** Jésus...” ; “**selon** les religions monothéistes, Abraham...” ; “**dans le récit** biblique, Moïse...” , etc. » et de présenter la diversité des points de vue : « l'historien peut affirmer, car il dispose de plusieurs traces concordantes, que Jésus est un juif qui a vécu à telle époque à tel endroit. Il dit qu'après sa mort, un groupe de personnes a cru qu'il était ressuscité et qu'une religion nouvelle, le christianisme, s'est fondée autour de cette croyance. Un athée peut savoir que Jésus a existé, mais croire qu'il n'est pas le fils de Dieu. Un musulman peut croire que Jésus est un prophète important de l'islam. Un chrétien peut croire que Jésus est le fils de Dieu et le Messie. Toutefois, chacun peut s'intéresser aux textes religieux chrétiens. »⁸²²

Le deuxième axe expose le fait qu'il revient au professeur d'apprendre à ses élèves à distinguer le savoir de la croyance, sans pour autant chercher ni à les hiérarchiser – du moins à réduire leur relation à une opposition par essence –, ni à masquer l'existence de contradictions entre ces deux champs :

« Confronté aux questions d'élèves relevant du domaine de la croyance, comme “Dieu existe-t-il ?”, l'enseignant rappelle qu'il y a des choses sur lesquelles aucun savoir n'est établi, par exemple l'existence d'un dieu, de plusieurs dieux ou d'aucun. Il lui revient de transmettre le savoir scientifique, de dire aux élèves que celui-ci peut contredire certaines croyances. Par exemple, tandis que certains juifs, chrétiens ou musulmans croient que le monde a été créé par un dieu il y a 6 000 ans, l'examen géologique des roches qui constituent la planète Terre montre que celle-ci a plusieurs milliards d'années. »⁸²³

⁸²⁰ Cette partie porte également sur la relation aux parents, que nous ne développons pas ici. Elle présente quelques recommandations sur la manière dont l'enseignant peut informer les parents du travail qu'il entreprend sur l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de *L'Arbre à défis*.

⁸²¹ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 15 à 18.

⁸²² *Ibid.*, p. 15.

⁸²³ *Ibid.*, p. 15.

Lors de notre enquête qualitative et quantitative, de nombreux enseignants ont manifesté qu'un des facteurs qui constitue un obstacle à leur prise en charge de l'enseignement des faits religieux est leur manque de connaissances sur ce sujet qui présupposerait – spécifiquement – une culture encyclopédique. Dans le *Guide pédagogique*, il s'agissait alors de rappeler que comme pour d'autres thématiques complexes, l'enseignant ne peut pas tout savoir. Et que pour certaines questions d'élèves auxquelles il ne saurait pas répondre, il lui faudra identifier, avant tout, si les explications à rechercher lui semblent pertinentes pour la compréhension globale, par les élèves, des faits religieux abordés, et que dans ce cas il lui reviendra d'entreprendre des recherches, tandis que d'autres questions peuvent s'avérer trop complexes, à la fois eu égard au niveau de connaissances visé pour des élèves de l'école élémentaire, et pour l'enseignant qui ne disposerait pas du temps et des moyens nécessaires pour y apporter des réponses pertinentes et utiles à ce stade de la scolarité.

Les deux derniers axes concernant le positionnement de l'enseignant visent respectivement à lui rappeler d'une part, que si l'approche scientifique permet de maintenir une juste distance par rapport à ces sujets – en évitant le jugement, la valorisation ou le rejet et ainsi tout prosélytisme involontaire –, elle n'a pas, pour autant, vocation à être une approche superficielle qui ne donne pas à comprendre les significations des croyances et des pratiques religieuses pour les croyants, et d'autre part que si l'exigence de neutralité ne s'applique pas aux élèves⁸²⁴ et que leurs témoignages peuvent rendre cet enseignement vivant, il reste celui qui transmet les savoirs et doit veiller à ne pas assigner ses élèves à une religion ou à une conviction (connue ou supposée) ou à les établir en experts de leur religion ou conviction (connue ou supposée) :

« Ils ne sont pas pour autant experts de leur religion ni prescripteur d'une bonne ou mauvaise pratique [...] Ils doivent comprendre que l'objectif de l'école et de l'enseignant n'est pas d'influencer ou de faire changer leur conviction. Ils doivent accepter que l'enseignant apporte des savoirs sur leur propre conviction. Ils peuvent exprimer leur conviction mais elle ne peut pas les empêcher d'apprendre les valeurs fondamentales et les savoirs que l'école leur transmet. »⁸²⁵

⁸²⁴ Sauf par l'interdiction du port de tenues ou de signes religieux manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, en vertu de la loi du 15 mars 2004.

⁸²⁵ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 18.

c. Une programmation annuelle

Nos observations en classes ont également mis en évidence la difficulté des professeurs des écoles à prioriser les contenus de connaissances élémentaires à transmettre dans le cadre de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. L'élaboration de ce *Guide pédagogique* en collaboration avec des professeurs des écoles utilisant *L'Arbre à défis* et de conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles – connaissant l'outil ou ayant observé son utilisation en classe – constituait une occasion de proposer un déroulement séquencé de son utilisation qui suivrait une progression qui serait d'une part, adaptée à l'âge des élèves (de CM1 et de CM2) et d'autre part, qui prendrait en compte la liberté pédagogique des enseignants. En effet, pour les professeurs qui souhaiteraient utiliser *L'Arbre à défis* tout au long de l'année scolaire comme pour ceux qui le mettraient en œuvre seulement sur une ou plusieurs périodes⁸²⁶, il apparaissait nécessaire de proposer un déroulement pédagogique détaillant un certain nombre de séances types. Ce faisant, ENQUÊTE souhaitait également proposer aux enseignants un format de fiches pédagogiques aisément transposables en classe, qui présenteraient les objectifs et les grandes étapes d'une séance, le matériel nécessaire et les consignes à présenter aux élèves, les questions nécessaires à la relance des élèves, les réponses attendues, les éléments de la synthèse finale réalisée par l'enseignant ou encore des pistes de traces écrites à faire réaliser par ses élèves :

« L'objectif est que l'enseignant soit armé de bonnes connaissances, rassuré par un cadre clair avec des “ objectifs élèves ” à atteindre parfaitement identifiés, afin qu'il puisse se sentir à l'aise et librement mener sa séance. »⁸²⁷

Si la programmation proposée dans le *Guide pédagogique* est intitulée « Séquences pédagogiques clés en main », ENQUÊTE l'a néanmoins conçue dans le respect de la liberté

⁸²⁶ Une période scolaire à l'école élémentaire s'étend en moyenne sur deux mois : période n°1 : septembre - octobre ; période n°2 : novembre - décembre ; période n°3 : janvier - février ; période n°4 : mars - avril ; période n°5 : mai - juin. Ces périodes et leur longueur varient en fonction des calendriers scolaires annuels (et de la zone à laquelle les écoles sont attachées – A, B ou C). Une année scolaire, ainsi définie, dure au minimum 36 semaines (article L521-1 du Code de l'éducation).

⁸²⁷ « Analyse des besoins d'accompagnement pédagogique » réalisée en avril 2016, en lien avec un éditeur scolaire spécialisé dans la production d'outils pour l'école élémentaire, dans le cadre du comité d'expertise en vue d'une réédition du jeu qui a abouti à une réédition partielle par la publication du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis en août 2017*.

pédagogique de l'enseignant⁸²⁸. Celle-ci est découpée en quatre séquences formant un ensemble de 25 séances (de 1 heure).

Une des recommandations qu'ENQUÊTE formule à l'adresse des professeurs⁸²⁹, qui envisagent d'utiliser le jeu uniquement sur une période scolaire, est de mettre en œuvre la première séquence, qui constitue, selon l'association, les fondamentaux de l'enseignement laïque des faits religieux pour l'école élémentaire⁸³⁰. C'est pour cette raison que nous détaillerons plus exhaustivement cette séquence que les suivantes. Elle est intitulée « Laïcité, notions & vocabulaire »⁸³¹ et se décline en sept séances (de 1 heure) qui suivent une progression logique. La « Séance 1 / Savoir & croire »⁸³² constitue une introduction à l'enseignement des faits religieux. Elle permet à l'enseignant de présenter les objectifs de cet enseignement ainsi que les règles, le déroulement de *L'Arbre à défis* et de lancer le jeu. Elle est découpée en deux étapes principales. Lors d'une première demi-heure, l'enseignant propose aux élèves six affirmations successives⁸³³ au sujet desquelles « ils doivent dire s'ils le

⁸²⁸ Régulièrement, des professeurs des écoles font part à l'association de leurs remarques sur l'outil. Certains d'entre eux précisent qu'ils l'utilisent, dans un premier temps, uniquement à partir des cartes du jeu et se réfèrent, dans un second temps, au *Guide pédagogique*, le plus souvent justement pour construire leur propre programmation, adaptée aux besoins et aux capacités de leurs élèves et en fonction de leur progression dans le suivi des instructions officielles.

⁸²⁹ Mais qui gagnerait à être formellement inscrite dans le *Guide pédagogique* lors d'une future actualisation de celui-ci.

⁸³⁰ Le pack numérique éducatif Vinz et Lou « Laïcité et faits religieux », que nous présenterons plus loin, est le fruit de la même démarche que celle mise en œuvre pour cette première séquence de *L'Arbre à défis*.

⁸³¹ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 24 à 40.

⁸³² *Ibid.*, p. 24 à 26.

⁸³³ *Ibid.*, p. 25 : « **Phrase 1** : “Il y a un dictionnaire dans cette classe.” Bonne réponse : “Je le sais. Je peux vérifier. Je le vois.” ; **Phrase 2** : “Il y a un dictionnaire dans la classe d'à côté.” Bonne réponse : “Je le crois ou je ne le crois pas”. Certains élèves pensent qu'il y a un dictionnaire car il y en a un dans chaque classe, d'autres avanceront qu'il est possible qu'il n'y soit pas, ou plus, car quelqu'un l'aurait pris par mégarde, etc. ; **Phrase 3** : “L'eau gèle en dessous de zéro degré.” Bonne réponse : “Je le sais. Je peux vérifier. Je peux l'observer moi-même et chacun peut l'observer. Tout le monde est d'accord.” ; **Phrase 4** : “Louis XIV a été roi de France” Bonne réponse : “Je le sais. Soit je fais confiance à la communauté des scientifiques (ici les historiens) qui sont tous d'accord sur ce point et peuvent me montrer des preuves (archives, tableaux, etc.) et le démontrer. Soit je peux le vérifier moi-même en allant voir les preuves.” **Phrase 5** : “Gabriel aime bien Magali. (ou de manière générale, X aime Y)” Bonne réponse : “Je le crois (ou je ne le crois pas). Je ne peux pas vérifier ce qu'il y a dans la tête de quelqu'un : je peux avoir de bonnes raisons de croire que quelqu'un aime quelqu'un mais chacun pensera différemment. Par exemple : il lui sourit par politesse ou il lui sourit parce qu'il l'aime bien.” ; **Phrase 6** : “Dieu a créé le monde” Bonne réponse : “Je le crois (ou je ne le crois pas). Je ne peux pas vérifier qu'il y a un dieu et qu'il a créé le monde, et tout le monde n'est pas d'accord : certains croient qu'il y a des dieux, d'autres un dieu, d'autres aucun ; certains croient que des dieux ou un dieu ont créé le monde dans un but précis, d'autres que le monde existe par hasard.”

savent ou s'ils le croient (ou ne le croient pas) » et justifier leur réponse. L'objectif est que les élèves apprennent à différencier le champ du savoir du champ de la croyance et de la conviction. Au fur et à mesure que les élèves, répartis en équipes, apportent leurs éléments de réponses et d'argumentation, l'enseignant inscrit - dans un tableau à deux colonnes ou sur une carte mentale⁸³⁴ – les mots clés qu'ils associent à chacun de ces champs. À la fin de cet exercice, le *Guide pédagogique* propose à l'enseignant une synthèse en trois temps et en des termes simples de la séance :

« [1] Montrer que croire n'est pas bête ; mais qu'on ne peut pas démontrer une croyance. On peut avoir de bonnes raisons de croire quelque chose, des arguments forts, mais on ne peut pas le prouver. Il n'est pas possible de prouver que Dieu existe, mais il n'est pas possible non plus de prouver qu'il n'existe pas. Ces deux approches relèvent toutes les deux de la croyance, mais elles peuvent être très importantes pour les personnes qui les ont choisies. Dans les faits, en France, beaucoup de gens ne se prononcent pas. C'est la notion d'"agnosticisme" que nous apprendrons tout à l'heure ou lors de la prochaine séance ; [2] Dire que savoir et croire s'opposent parfois, mais pas nécessairement. On peut distinguer des croyances qui sont contredites par la science d'aujourd'hui (la Terre a plus de 6 000 ans) et d'autres qui ne sont pas contredites par la science : une âme qui survivrait à la mort du corps ou l'existence de Dieu. Il faut rappeler que la science évolue : on n'a pas toujours su dater l'âge de la Terre. C'est le moment de souligner que la croyance n'est pas un registre inférieur à la science, même si certaines croyances sont infirmées par celle-ci. Le domaine de la preuve appartient à la seule science ; le domaine de la réflexion appartient aux deux ; [3] L'expression " être sûr " peut se trouver du côté du savoir et du croire. Le savoir est une certitude démontrable, donc partageable, pour un temps, jusqu'à la mise en évidence de nouvelles données. La croyance est une certitude [qui peut s'appuyer sur des arguments] mais [qui demeure] indémontrable et

Conclusion : "Ce que je sais, c'est : - ce que je peux constater directement (phrase 1 et 3) ; - ce que l'on peut démontrer : connaissances scientifiques (phrase 4)." »

⁸³⁴ Une carte mentale (ou carte heuristique) est un dessin ou un schéma qui a pour fonction de représenter visuellement le cheminement de la pensée humaine et son fonctionnement associatif. Elle permet d'illustrer les liens existants entre différents concepts, idées et informations. Dans la version actuelle du *Guide pédagogique*, ENQUÊTE suggère au professeur d'utiliser un tableau à deux colonnes, l'une pour inscrire les mots-clés reliés au champ du savoir et la deuxième pour ceux ayant trait au champ de la croyance et de la conviction. Différents éducateurs – enseignants et animateurs – ont fait remarquer à l'association que la dichotomie visuelle qu'induit le tableau à double colonne pouvait être perçue par les enfants comme contradictoire avec l'un des objectifs de la séance qui consiste à apprendre à différencier ces deux champs sans les opposer nécessairement et systématiquement. Certains d'entre eux ont, alors, préféré réaliser l'exercice d'inscription des mots-clés dits par les élèves *via* une carte mentale (cf. exemple de carte mentale sur la laïcité à la page 16 du *Guide pédagogique*) à l'aide d'une bulle dévolue au « savoir » et d'une bulle dévolue au « croire », ainsi les mots qui peuvent – d'un point de vue épistémologique – relever des deux champs ou qui sont à la frontière d'un des deux champs ne seront pas visuellement exclus d'un de ces champs. Ils seront plus ou moins proches de la bulle à laquelle ils se rattachent, en fonction de leur univocité ou de leur équivocité. La carte mentale est apparue pour certains professeurs comme un médium didactique plus pertinent eu égard aux objectifs de cette séance. Lors d'une actualisation du *Guide pédagogique*, ENQUÊTE intégrera cette recommandation d'utiliser une carte mentale lors de la conduite de cette séance.

donc personnelle. On peut donc être sûr de sa croyance, en être convaincu, c'est de là que vient le mot " conviction ", mais on ne peut pas la prouver. »⁸³⁵

La deuxième demi-heure de la première séance est consacrée au lancement du jeu : les élèves préparent les défis qu'ils présenteront lors des séances suivantes. Les six séances suivantes sont : « Séance 2 / Pluralité des convictions, laïcité & étymologies ; Séance 3 / Religion & laïcité : définitions et histoire ; Séance 4 / La loi de 1905 & l'École laïque ; Séances 5 & 6 / Origine géographique et culturelle, nationalité & religion ; Séance 7 / Les symboles. »⁸³⁶

Elles sont toutes déclinées selon le même modèle, à savoir une fiche pédagogique qui présente les objectifs de la séance, son déroulement – la présentation des défis, la synthèse après le jeu et la trace écrite –, et trois encadrés : « Point de connaissance pour l'enseignant ; Ce que nous avons appris ; Pour aller plus loin ». Chaque séance est également reliée à des connaissances complémentaires pour l'enseignant qui sont en libre accès sur le site d'ENQUÊTE dans un livret composé de 39 fiches pédagogiques de connaissances. Cette première séquence entend faciliter la mise en œuvre des finalités élémentaires de l'enseignement laïque des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, ainsi elle identifie les objectifs principaux de celui-ci. Au cours des sept séances qui la composent, les finalités sont à chaque fois explicitées⁸³⁷.

⁸³⁵ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 25 et 26.

⁸³⁶ *Ibid.*, p. 27 à 40.

⁸³⁷ La deuxième séance est conçue pour que les élèves comprennent qu'il y a des convictions différentes : monothéisme, polythéisme, athéisme, agnosticisme et que la laïcité permet la liberté et l'égalité des personnes de convictions différentes. La séance suivante vise à faire apparaître les composantes essentielles de la notion de religion : les croyances et les pratiques partagées par un groupe, et entend insister sur le rapport personnel de chacun aux croyances religieuses, aux convictions et aux pratiques d'une religion. Elle permet également de montrer aux élèves que la diversité des convictions rend nécessaire un cadre permettant leur coexistence : la laïcité en France, et que celle-ci s'est construite sur le long terme, en faisant apparaître les grandes étapes de l'histoire de la laïcité en France. La quatrième séance vise d'une part, à expliquer aux élèves la loi de séparation des Églises et de l'État (loi de 1905) et à aborder l'actualité de la laïcité à l'école, à travers les lois qui la régissent – la neutralité des enseignants et l'interdiction du port de tenues et de signes religieux ostensibles par les élèves (la loi de 2004) –; et d'autre part, à leur montrer qu'il est possible de parler des religions à l'école mais d'un point de vue laïque, c'est-à-dire respectueux des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions. Les deux séances suivantes visent à dissiper des confusions couramment repérées dans les représentations des enseignants et des élèves entre les origines géographiques et culturelles, la nationalité et les convictions, et à apprendre aux élèves qu'une même personne peut être porteuse de plusieurs identités qui peuvent se combiner. Elle constitue un moyen de leur faire appréhender l'utilité concrète de la laïcité qui leur apparaît comme le cadre légal qui distingue la nationalité et la conviction pour garantir l'égalité des citoyens. Enfin, la septième séance, qui vient clore cette séquence permet aux élèves d'appréhender la notion de symbole : une

La programmation proposée dans le *Guide pédagogique* est conçue pour permettre aux professeurs des écoles d'atteindre ces objectifs progressivement *via* l'utilisation des cartes du jeu et selon une approche pédagogique qui consacre la maïeutique⁸³⁸ et la méthode heuristique⁸³⁹. Nous ne détaillerons pas ici exhaustivement les trois séquences suivantes qui portent respectivement sur : « Séquence 2 : organisation du temps et personnages principaux ; séquence 3 : diversité des pratiques quotidiennes ; séquence 4 : l'organisation de l'espace et les personnels religieux. »⁸⁴⁰ La dernière séance de la quatrième séquence, intitulée « séance bilan » a été conçue pour les professeurs des écoles qui auraient choisi de mettre en œuvre l'intégralité de la programmation annuelle proposée dans le *Guide pédagogique*, et « permet à l'aide d'exercices (productions écrites, dessinées et discussions à visée philosophique) de revenir sur les objectifs principaux de chaque séquence. »⁸⁴¹

Cette proposition de programmation annuelle a été élaborée par ENQUÊTE avec le concours d'enseignants soucieux, tout à la fois, de respecter les attendus de fin de cycle 3 pour le premier degré (CM1 et CM2) présentés dans le socle commun et la logique curriculaire des programmes scolaires, en assurant la cohérence des apprentissages par la mise en évidence d'indications pédagogiques sur un objet d'enseignement interdisciplinaire. Elle contribue à la logique curriculaire institutionnelle, non pas au sens où elle monterait en complexité au fur et à mesure de l'avancée dans l'utilisation du jeu, mais plutôt parce qu'elle présente des contenus qui vont des connaissances les plus élémentaires – ou d'ordre général –, à des connaissances de plus en plus précises. La programmation proposée dans ce *Guide pédagogique* souhaite faciliter pour le professeur des écoles le passage d'un programme de cycle - celui du cycle 3 - à une programmation annuelle de l'enseignement interdisciplinaire des faits religieux pour éduquer à la laïcité. Elle permet à l'enseignant de poursuivre et de

image reliée à des significations partagées par un groupe et qui renvoie en même temps à plusieurs significations ou idées. Ils apprennent à décrypter les principaux symboles des trois monothéismes - leurs diverses significations et leurs emplois multiples – et découvrent la notion de symboles républicains.

⁸³⁸ Alain Rey (dir.), *Dictionnaire culturel*, « Maïeutique » : « Méthode par laquelle Socrate, fils de sage-femme, disait “ accoucher ” les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir. », tome III, Le Robert, 2005, p. 258.

⁸³⁹ Alain Rey (dir.), *Dictionnaire culturel*, « [Méthode] heuristique » : « Méthode heuristique consistant à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. », tome III, Le Robert, 2005, p. 1625.

⁸⁴⁰ ENQUÊTE, le *Guide pédagogique de l'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main*, p. 41 à 78.

⁸⁴¹ *Ibid.*, p. 78.

coordonner la gradation des apprentissages scolaires dans les échelles de temps (semaines, périodes scolaires) qu'il a lui-même définie, tout en assurant la cohérence intercycle de ces enseignements. Si *L'Arbre à défis* et son *Guide pédagogique* peuvent, de prime abord, apparaître comme une proposition de programme d'enseignement des faits religieux, ENQUÊTE les conçoit comme des ressources pédagogiques possibles pour investir ces enseignements et ainsi respecter une prérogative primordiale des enseignants : la liberté de déterminer la trajectoire qui leur semble correspondre, à la fois aux besoins et aux capacités de leurs élèves.

3. L'enrichissement de l'accompagnement pédagogique et la réédition du jeu en 2018-2019

Nous présenterons brièvement dans cette partie les dernières étapes, en cours et à venir, d'élaboration, d'amélioration et d'accompagnement pédagogique de *L'Arbre à défis*, à savoir d'une part la réalisation de séances filmées en classes (a) destinées à lever certaines inquiétudes d'enseignants quant à la faisabilité de la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, et d'autre part le projet de réédition du jeu impliquant la refonte des cartes du jeu et l'actualisation du *Guide pédagogique* (b).

a. Des séances filmées en classes

Différents membres du comité d'expertise réuni au printemps 2016 avaient constaté qu'il existait plusieurs freins à la prise en main de *L'Arbre à défis* par les professeurs des écoles, liés notamment à la crainte de ne pas savoir comment s'y prendre pour aborder les faits religieux et la laïcité avec les élèves. Le *Guide pédagogique* constituait la première formalisation des réflexions et recommandations de ce comité, qui avait néanmoins déjà évoqué, outre l'utilité d'une proposition de programmation sous forme de fiches pédagogiques, la pertinence possible d'un accompagnement sous forme de vidéos qui permettraient d'atténuer certaines réticences par la présentation de déroulés de séances en classes.

ENQUÊTE a donc entrepris d'enrichir l'accompagnement pédagogique du jeu par la mise à disposition de ressources vidéo réalisées au printemps 2018. Il s'agira, dans un premier temps,

de trois séances filmées dans une classe de CM2. Un professeur des écoles – qui avait utilisé cet outil les deux années précédentes – a accepté⁸⁴² qu'une personne de l'équipe opérationnelle de l'association anime trois séances dans sa classe. Celles-ci étaient filmées et feront l'objet d'un montage, de façon à ce que chacune d'elle dure une dizaine de minutes. Il s'agissait, ainsi, de donner à voir aux enseignants une mise en œuvre pédagogique de trois séances présentées dans le *Guide pédagogique* mais au sujet desquelles ils sont nombreux à avoir manifesté une appréhension spécifique : « Savoir & croire »⁸⁴³, « Origine géographique et culturelle, nationalité & religion »⁸⁴⁴ et « Abraham et l'Aïd-el-Kébir »⁸⁴⁵.

ENQUÊTE a entrepris, dans ce cas, d'animer elle-même les séances, car lorsque cet enseignant avait mis en œuvre *L'Arbre à défis* dans sa classe⁸⁴⁶, le *Guide pédagogique* n'existait pas encore⁸⁴⁷. Or, l'objectif de ces séances filmées est bien d'illustrer sous format vidéo l'utilisation du jeu et la transposition en classe de son accompagnement pédagogique. Les formats courts de ces vidéos sont conçus pour aider les enseignants à se projeter dans l'utilisation de ces outils, d'une part, en suivant les grandes étapes de chacune de ces séances, d'autre part, en montrant les interactions à l'œuvre entre le professeur et ses élèves ainsi qu'entre les élèves, notamment sur des questions qui peuvent sembler sensibles comme dans la séance sur « savoir et croire » lorsqu'une diversité de points de vue, souvent

⁸⁴² Sous réserve d'obtenir l'autorisation de l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription et des parents des élèves. Ce qui fut le cas – sauf pour deux élèves – qui ont participé aux séances mais n'ont pas été filmés.

⁸⁴³ ENQUÊTE, « Utiliser *L'Arbre à défis* : séance « Savoir & croire » » : URL : <https://www.youtube.com/watch?v=jChp3oukOti> [page consultée le 27 septembre 2018]

⁸⁴⁴ ENQUÊTE, « Utiliser *L'Arbre à défis* : séance « Origine géographique et culturelle, nationalité & religion » » : URL : https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=nPflrTZ5RQY [page consultée le 27 septembre 2018]

⁸⁴⁵ ENQUÊTE, « Utiliser *L'Arbre à défis* : séance "Abraham et l'Aïd-el-Kébir" » : URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ftxeCPfkmRo> [page consultée le 27 septembre 2018]

⁸⁴⁶ Deux années scolaires consécutives : en 2015- 2016, puis en 2016-2017.

⁸⁴⁷ Ce professeur des écoles était, d'ailleurs, membre du comité d'expertise réuni au printemps 2016 en vue de l'élaboration de ce *Guide pédagogique*. Précisons ici que lorsque l'association a repris contact avec cet enseignant pour lui soumettre ce projet, celui-ci nous a expliqué que ses élèves réunis en conseil de classe, quelques jours avant, avaient « justement voté l'adoption d'une proposition d'une des délégués de la classe de jouer à *L'Arbre à défis* ». Cette élève connaissait déjà le jeu pour l'avoir découvert l'année précédente, lorsqu'elle était en CM1 avec ce même enseignant. Sur autorisation de son professeur elle a présenté elle-même le jeu à la classe, et les élèves ont décidé à l'unanimité de l'utiliser dans les semaines à venir. En plus d'être le fruit d'une décision démocratique à l'échelle d'une classe, cette concordance des temps s'avérait non seulement heureuse, mais aussi nécessaire, car si l'enseignant avait déjà débuté la mise en œuvre du jeu dans sa classe, ENQUÊTE n'aurait pas pu réaliser ces séances filmées puisque que les élèves auraient déjà préparé et présenté certains des défis qui structurent les séances que l'association souhaitait animer et filmer.

contradictoires, s'exprime sur la dernière affirmation du jeu : « Dieu a créé le monde ». Dans ce cas, il s'agit de montrer aux enseignants comment susciter l'échange respectueux entre les élèves, sans gommer les contradictions pour les amener par l'exercice de l'esprit critique à comprendre en quoi cette affirmation relève du champ de la croyance. Enfin, ces vidéos sont conçues pour apporter aux enseignants des éclairages sur la manière de réagir à des situations qui ne se seraient pas présentées lors de ces tournages mais qui adviennent régulièrement ou occasionnellement. Par exemple, lors de la séance sur « Abraham et l'Aïd-el-Kébir », aucun élève n'a demandé si Abraham est un personnage qui a réellement existé. Or, il arrive que cette question émerge. Lors des tournages en classe, des commentaires ont été filmés une fois la séance avec les élèves terminée, pour donner aux enseignants des pistes de réaction à adopter, d'éléments de réflexion à apporter aux élèves. En l'occurrence, dans le commentaire « en face caméra » il s'agit d'expliquer aux professeurs qu'il est utile de passer, entre autres, par la diversité des points de vue sur les récits religieux⁸⁴⁸ : le fait que l'historien ne dit rien d'Abraham parce qu'il n'a aucune trace de son existence historique, qu'il n'a pas de preuves qu'il ait existé. Il ne dit pas s'il a existé ou non, il dit qu'il ne peut pas le savoir. Les récits juifs, chrétiens et musulmans disent des choses communes et d'autres qui sont contradictoires. Il y a des croyants pour lesquels ces récits sont historiques, ils raconteraient ce qui ce serait passé, Abraham aurait existé et aurait failli sacrifier son fils. Pour d'autres croyants, ces récits ne sont pas du tout historiques, ils ne racontent pas ce qui s'est passé, ce sont des histoires pour réfléchir à sa relation avec Dieu, au sens de la vie, etc. Si objectifs et recommandations sont déjà formulés dans la partie consacrée au positionnement de l'enseignant dans l'introduction du *Guide pédagogique*, l'enjeu dans ces vidéos est de leur donner corps dans une séance en classe, de montrer comment transposer ces suggestions à une situation pédagogique spécifique, en fonction des thématiques abordées et des interactions qui ont lieu en classe.

b. La refonte des cartes du jeu et l'actualisation du *Guide pédagogique*

Nous avons évoqué plus haut le projet de réédition du jeu envisagé dès 2016. Celui-ci n'a abouti que partiellement avec la publication du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* en août 2017. ENQUÊTE prévoit de travailler durant l'année scolaire 2018-2019 à la réédition du

⁸⁴⁸ En l'occurrence, les récits bibliques et coraniques ayant trait au sacrifice du fils d'Abraham.

jeu⁸⁴⁹ qui impliquera une refonte des cartes existantes, c'est à dire la réécriture des cartes pour en simplifier certaines ou encore pour rectifier des erreurs factuelles ou didactiques ; la suppression de certaines d'entre elles et l'ajouts d'autres. À titre d'exemple, à la demande d'enseignants qui utilisent le jeu, des cartes seront ajoutées pour leur permettre d'aborder l'hindouisme et le bouddhisme, et suite à nos observations en classes, ENQUÊTE réfléchit, en lien avec les membres de son comité scientifique, à la manière la plus pertinente d'aborder plus exhaustivement l'athéisme et l'agnosticisme tout en respectant la cohérence pédagogique du jeu, qui consiste avant tout à partir de questions sur ces sujets, telles que de jeunes élèves les formuleraient, en lien notamment avec leur quotidien (ce qu'ils voient, connaissent, entendent, etc.). Ce travail sur l'amélioration des cartes du jeu impliquera nécessairement une actualisation du *Guide pédagogique*.

B – Le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : Laïcité et faits religieux »

1. L'ébauche du projet

Dès sa création en 2010, ENQUÊTE projetait de réaliser un dessin animé qui aborderait les faits religieux et la laïcité sous un format court et humoristique. Celui-ci était initialement conçu à l'adresse du grand public : la création d'une série télévisée. Par la suite, ENQUÊTE a réorienté une première fois ce projet : elle envisageait alors de créer un outil numérique qui pourrait, tout à la fois, être destiné à la diffusion télévisuelle auprès du public le plus large possible et utilisé par des professeurs des écoles. Elle a pris alors contact avec d'autres partenaires susceptibles de coproduire ce projet. Dès l'été 2013, elle a rencontré la société de production Tralalère pour envisager une collaboration. Celle-ci est spécialisée dans l'édition d'outils numériques éducatifs et travaille déjà en lien avec le ministère de l'Éducation nationale et Canopé, l'éditeur public de ressources pédagogiques. Il a néanmoins fallu attendre 2015 pour que cette collaboration prenne forme et que le projet soit réorienté une seconde fois : il s'est alors agi de décliner un programme et un format existant – les packs numériques éducatifs Vinz et Lou⁸⁵⁰ – aux thématiques des faits religieux et de la laïcité, en

⁸⁴⁹ À ce jour, ENQUÊTE ne sait pas encore si ce travail de réédition pourra être réalisé en partenariat avec un éditeur scolaire.

⁸⁵⁰ Tralalère, présentation de l'approche pédagogique du programme « Vinz et Lou » dans le catalogue de Tralalère, URL : <https://www.tralalere.com/ressources/vinzelou>, [page consultée le 21

visant plus spécifiquement le réseau éducatif grand public (les réseaux d'éducation populaire et d'animations péri- et extrascolaire) et spécialisé : les enseignants du premier degré (de cycle 2 et 3). Le projet a consisté en la réalisation de cinq parcours thématiques composés respectivement d'une vidéo courte et ludique ainsi que d'une fiche d'accompagnement à la prise en main du parcours, qui présente les liens de la séance avec les programmes scolaires, les objectifs et les différentes étapes qui composent le déroulement du parcours : introduction et émergence des représentations, visionnage de la vidéo, éléments nécessaires à son décryptage par les élèves, synthèse des connaissances et des messages-clés du parcours et déroulement de l'activité numérique interactive. Le pack numérique comprend également un dossier pédagogique réunissant les documents nécessaires à la contextualisation de l'outil et à sa prise en main globale. Lors de l'année 2015-2016, ENQUÊTE a rédigé un dossier de présentation du projet pour, entre autres, rechercher des partenaires financiers. En décembre 2015, le projet de pack numérique éducatif « Vinz et Lou : Laïcité et faits religieux » reçoit une mention spéciale du prix de l'Observatoire de la laïcité.

2. La réalisation du pack numérique éducatif « Laïcité et faits religieux »

a. Présentation générale

La réalisation du pack numérique s'est déroulée durant l'année scolaire 2016- 2017⁸⁵¹ et sa publication en octobre 2017. Nos observations des pratiques de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité dans différentes classes de cycle 2 et 3 ont directement nourri la réalisation de cet outil. Nous étions en charge du suivi éditorial et pédagogique pour ENQUÊTE, en collaboration avec la chargée de mission éditoriale et la réalisatrice de la société de production Tralalère ainsi qu'avec des personnels du Réseau Canopé. De nombreux acteurs ont pris part à la conception de ce pack numérique. À la demande de Tralalère,

mai 2018] : « Comment intéresser les enfants d'aujourd'hui aux enjeux de société sans être donneur de leçons ? C'est le défi passionnant que nous avons décidé de relever avec "Vinz et Lou" ! Chaque épisode s'appuie sur des situations concrètes auxquelles sont confrontés les enfants de 7 à 12 ans et met en scène les répercussions de leurs actions dans leur quotidien. Ce programme n'impose pas une seule réponse ou un seul comportement, mais cherche à rendre l'enfant responsable, conscient des conséquences de ses actes. À travers des personnages jeunes et un ton décalé, les animations sont d'abord perçues comme un divertissement par les enfants. Elles agissent ensuite auprès d'eux comme un déclencheur de parole. »

⁸⁵¹ Comprenant la conception de l'organisation globale des cinq parcours, la rédaction des scénarios des animations et de leur conception visuelle ainsi que l'élaboration des fiches et documents d'accompagnement pédagogique.

ENQUÊTE a invité différentes personnes à rejoindre le comité scientifique⁸⁵² qui a contribué à définir les objectifs didactiques de cet outil. Ce dernier est composé de trois éléments structurants que nous présenterons successivement : d'une part, un dossier pédagogique préalable à la prise en main du pack dans son ensemble – lui-même composé de plusieurs documents –, d'autre part, cinq vidéos et enfin cinq fiches d'accompagnement, associées chacune à un parcours.

Le dossier préalable à la prise en main de l'outil est composé de trois éléments : 1) un « Mode d'emploi du pack "Laïcité et faits religieux" » qui présente les objectifs communs à l'ensemble des parcours ; les liens avec les programmes scolaires et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; les objectifs et thèmes abordés dans chaque parcours ; ainsi que le déroulement d'une séance pas à pas ; 2) une fiche thématique qui présente l'historique et les objectifs de l'éducation à la laïcité et de l'enseignement laïque des faits religieux ; le positionnement de l'enseignant, de l'élève, et la relation avec les parents ; les précautions nécessaires pour aborder ces sujets ; ainsi qu'un modèle de mot pour informer les parents ; 3) un document « Pour aller plus loin » proposant des ressources complémentaires sur la laïcité et les faits religieux. La présentation du pack et ses objectifs généraux, ainsi que les objectifs propres à chacun des cinq parcours sont une déclinaison de l'approche pédagogique développée par ENQUÊTE sur les faits religieux et la laïcité, ainsi que le fruit de sa rencontre avec celle développée par la société de production Tralalère. ENQUÊTE et Tralalère poursuivent, en partie, les mêmes finalités : aborder des questions socialement vives dès l'école élémentaire et ce selon des modalités didactiques proches puisqu'elles favorisent toutes deux les pédagogies actives, en se fondant sur des méthodes d'apprentissage qui promeuvent la maïeutique. En outre, elles fondent la production de leurs outils sur la rencontre entre les acteurs de la recherche universitaire et les professionnels éducatifs de terrain, notamment les professeurs des écoles.

⁸⁵² Il était composé de 13 personnes : Dominique Avon (alors professeur à l'Université du Maine et co-fondateur de l'Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme), Thierry Bertrand (responsable des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale), Cindy Bourdeles et Nelly Carcy (Réseau Canopé), Benoît Falaize (Chargé d'étude/ Laïcité et valeurs de la République de la DGESCO), Pierre Kahn (président d'ENQUÊTE), Laurent Klein (directeur d'école élémentaire), Smaïn Laacher (INED et Institut Marcel Mauss- EHESS), Véronique Stéphan (directrice d'école d'application) et des quatre salariés de l'équipe opérationnelle d'ENQUÊTE.

b. Les objectifs généraux du pack numérique

Les objectifs généraux du pack reprennent dès lors ceux déclinés par ENQUÊTE à partir de ceux qui sont développés depuis une trentaine d'années par l'institution scolaire et la recherche scientifique, et qui sont ainsi résumés :

« [1] Parler sereinement de la laïcité et des faits religieux pour favoriser le vivre ensemble ; [2] Comprendre l'utilité de la laïcité au quotidien pour l'apprécier ; [3] Acquérir des connaissances sur les croyances religieuses et les convictions pour comprendre le monde et accéder à une culture commune. »⁸⁵³

Si la présentation du pack fait bien mention d'un constat - qui est notamment le produit de cette recherche -, à savoir que dans les pratiques des professeurs l'enseignement des faits religieux ne vise pas nécessairement une éducation à la laïcité ou n'y est pas nécessairement associée, elle recommande néanmoins aux enseignants d'opérer cette articulation. La coproduction de ce pack par ENQUÊTE et Tralalère s'explique en premier lieu par leur vision partagée⁸⁵⁴ tant en terme d'approche pédagogique (cibler les jeunes élèves *via* le médium ludique et une approche heuristique) que d'un point de vue théorique —si ce n'est idéologique—, puisque ces deux structures soutiennent l'idée selon laquelle d'une part, enseigner les faits religieux contribue à éduquer à la laïcité, et d'autre part que pour éduquer à la laïcité, il est pertinent de transmettre des connaissances sur les faits religieux pour présenter la laïcité sous un jour concret et avant tout positif (par les libertés qu'elle garantit avant les limites qu'elle implique). Cette connivence épistémologique constituait si ce n'est un prérequis à la réalisation de cet outil, du moins une condition déterminante et favorable à son élaboration.

Les cinq vidéos⁸⁵⁵ d'une durée moyenne de 2 minutes sont respectivement intitulées : 1) « Tu sais ? Tu crois ? » ; 2) « Laïcité et libertés » ; 3) « Des symboles à déchiffrer » ; 4) « Un

⁸⁵³ ENQUÊTE, « Mode d'emploi du pack “Laïcité et faits religieux” », document en libre accès sur le site de l'association, in « Nos outils - Le pack numérique Vinz et Lou », URL : http://www.enquete.asso.fr/wp-content/uploads/2017/11/Vinz-et-lou_pack-laicite-mode-emploi.pdf, (page consultée le 21 mai 2018), p. 1.

⁸⁵⁴ Le sous-titre choisit pour le pack « Vinz et Lou : laïcité et faits religieux – Pour éduquer à la laïcité » fait écho à celui du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis* et l'élaboration conjointe du logo pour ce nouvel outil – qui donne une visibilité à des symboles de plusieurs religions et convictions encadrés par une banderole au couleur de drapeau français – sont révélateurs des convergences épistémologiques et didactiques entre Tralalère et ENQUÊTE.

⁸⁵⁵ En accès libre sur Youtube (accès aux vidéos *via* la page dédiée sur le site d'ENQUÊTE, URL : <http://www.enquete.asso.fr/outils/le-dessin-anime/>, [page consultée le 19 mai 2018]

calendrier pour tous » ; 5) « Mille et une pratiques » et de cinq fiches pédagogiques spécifiques.

Nous ne détaillerons pas les contenus de chaque scénario ni les questionnements épistémologiques ayant émergé lors de leur élaboration. Précisons néanmoins que l'enjeu continuellement rencontré par ENQUÊTE et le comité scientifique dans ce processus était d'accepter qu'il ne serait pas possible que pour chacune des thématiques traitées, toutes les finalités poursuivies dans le cadre plus global d'un parcours soient poursuivies, ni l'intégralité des connaissances correspondantes abordées⁸⁵⁶. La collaboration avec Tralalère constituait un nouvel exercice pour l'association : simplifier des contenus de connaissances qu'elle avait déjà identifiés et transposés en connaissances élémentaires.

À titre d'exemple, une question qui a longuement travaillé le comité de pilotage⁸⁵⁷ était le recours par l'équipe de Tralalère, dans l'épisode consacré aux symboles, à un parallèle entre des symboles et des éléments de signalétique. Si ce choix s'est avéré incontournable, le comité scientifique a choisi de traiter ce point dans la fiche pédagogique d'accompagnement⁸⁵⁸ pour compenser ce raccourci épistémologique et prévenir toute confusion, entre ces deux champs, chez les élèves :

« **Les différents types de symboles.** Un symbole est une image qui renvoie à plusieurs significations ou idées. Sur ce tableau [dans la vidéo les personnages sont dans un musée, devant un détournement de *La Liberté guidant le peuple* de Delacroix] différents types de symboles sont représentés : des symboles politiques comme celui de l'anarchie ou de la paix ; des symboles culturels et plus précisément musicaux comme le symbole des Destroy Boys, le groupe préféré de Vinz ; des symboles sportifs comme celui des Jeux Olympiques ; des symboles religieux du judaïsme, du christianisme, de l'islam, de l'hindouisme et du bouddhisme. Il existe différents types de symboles (religieux, républicains, etc.) qui peuvent coexister. Sur le drapeau tricolore de la République française [également représenté sur l'œuvre détournée] ne figure aucun signe religieux. En effet, la République est laïque : elle permet aux citoyens d'exprimer leurs convictions en portant des symboles religieux ou politiques mais la République n'a pas de religion, elle est neutre. Sur ce tableau, il en est de

⁸⁵⁶ Chaque parcours comprend en plus du visionnage de celle-ci par les élèves, l'exercice de décryptage qui permet à l'enseignant aidé de la fiche pédagogique d'atteindre ces objectifs et de transmettre les connaissances identifiées pour se faire. Ces dernières constituant par ailleurs, une version élémentaire du *Guide pédagogique* lui-même considéré, par l'association, comme étant déjà un résumé des fondamentaux de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité.

⁸⁵⁷ Composé de Tralalère, Canopé, des membres du comité scientifique réunis pour ce projet et d'ENQUÊTE.

⁸⁵⁸ Afin de s'assurer que les élèves ont appris à différencier la symbolique de la signalétique, une partie de l'activité interactive numérique est également consacrée à cette différenciation.

même pour Marianne qui incarne la République. Elle ne porte aucun symbole religieux, seulement le drapeau français et le bonnet phrygien. **La signalétique : un usage utilitaire.** La signalétique est quant à elle composée de signes qui ont une seule signification. Elle a une fonction utilitaire : indiquer un lieu, marquer une autorisation ou une interdiction, etc. »⁸⁵⁹

c. Les objectifs spécifiques des parcours

Les objectifs spécifiques à chacun de ces parcours sont explicités dans les cinq fiches d'accompagnement correspondantes⁸⁶⁰. Ils sont similaires à ceux présentés dans la première séquence du *Guide pédagogique de l'Arbre à défis*.

Afin que l'enseignant parvienne à atteindre ces objectifs avec ses élèves lors de chaque séance, les fiches pédagogiques comprennent notamment un tableau conçu pour décrypter le scénario de chaque dessin animé. Ce tableau est systématiquement construit de la même façon. Il est découpé en quatre colonnes qui mettent simultanément en évidence en lien avec chaque étape du scénario : les « problématiques abordées », les « réponses possibles », les « éléments du scénario », les « infos + ». À titre d'exemple, voici un extrait du tableau pour le décryptage de la vidéo sur la diversité des pratiques religieuses. Dans cet épisode, un des

⁸⁵⁹ Extrait de la fiche d'accompagnement pédagogique associée au parcours *Les symboles*, p. 5.

⁸⁶⁰ Pour le parcours *Savoir et croire*, ils sont présentés ainsi : « [1] Comprendre que « savoir » et « croire » relèvent de deux champs différents ; [2] comprendre les différences mais aussi les liens entre « savoir » et « croire », [3] comprendre ce que signifie « savoir » ; comprendre ce que signifie « croire » ; [4] se familiariser avec les notions de croyances religieuses (monothéisme, polythéisme) et de convictions (athéisme, agnosticisme, indifférence à ces questions). » ; Les objectifs du parcours *Laïcité* sont : « [1] Comprendre que la laïcité est un cadre juridique qui garantit la liberté et l'égalité entre tous, quelle que soit la conviction de chacun ; [2] comprendre que la laïcité n'est pas une série d'interdictions ; [3] aborder la construction de la laïcité dans le temps, en plusieurs étapes ; [4] appréhender l'origine du devoir de neutralité de l'État et de ses représentants (loi de 1905) ; [5] comprendre la déclinaison de la laïcité à l'École aujourd'hui (loi de 2004). » ; Les finalités du parcours *Les symboles* sont : « [1] Aborder la notion de symbole : montrer aux enfants que des images peuvent être reliées à des significations partagées par un ensemble de personnes. [2] Distinguer symboles (républicains, religieux, etc.) et signalétique (utilitaire), comprendre qu'ils ont des usages différents. » ; Le parcours consacré aux *Calendriers* poursuit quatre objectifs spécifiques : « [1] Comprendre la construction du calendrier (à la fois naturelle, culturelle, historique et politique) ; [2] appréhender le rapport entre calendrier et gestion du temps, qu'elle soit collective ou individuelle ; [3] connaître les jours fériés du calendrier et en distinguer la nature et l'origine ; [4] se familiariser avec les significations des principales fêtes religieuses et civiles. » ; Enfin les objectifs du dernier parcours sur la *Diversité des pratiques* religieuses sont : « [1] Se familiariser avec la notion de pratiques religieuses (rituels, vêtements, alimentation) ; [2] montrer la diversité pour désessentialiser : comprendre que les pratiques religieuses sont différentes au sein d'une même religion, d'un pays à l'autre, d'une famille à l'autre et d'une personne à l'autre ; [3] savoir qu'il y a des pratiques communes aux différentes religions ; [4] comprendre que l'identité de chacun est multiple ; [5] appréhender les différences entre origine géographique/culturelle, nationalité et conviction. ».

personnages, Bob est malade et ne peut pas se rendre à l'école. Chaque jour, un de ses camarades lui apporte ses devoirs chez lui et raconte le lendemain à ses camarades qu'il pense avoir deviné la religion de Bob et / ou celle de ses parents grâce à leurs apparences. L'élément du scénario à décrypter ici est « que croit Diego ? »

Extrait du tableau pour le décryptage de la vidéo sur la diversité des pratiques religieuses :

Problématiques abordées	Réponses possibles	Éléments du scénario	Infos +
Que croit Diego ?			
Apparences et religions : diversité des pratiques. Conviction et intime. Convictions, pratiques et stéréotypes.	<ul style="list-style-type: none"> - Diego croit que Bob est musulman. - Il a vu Bob et ses parents. - Il a vu les parents musulmans de Bob. - Il a vu le père de Bob qui sortait de la salle de bain parce qu'il a entendu du bruit. - Diego devrait directement poser la question à Bob pour savoir s'il a une religion et si oui, laquelle. 	<p>Diego est allé chez Bob pour lui apporter ses cours. Il croit avoir vu le père de Bob avec une grande barbe et la mère de Bob portant un voile. Diego en déduit que Bob et ses parents sont musulmans.</p> <p>On voit cependant que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le père de Bob a de la mousse à raser sur le visage et non une grande barbe, - la mère de Bob ne porte pas de voile mais a fait tomber le rideau sur sa tête. 	<p>Les convictions relèvent de quelque chose d'intime et d'un peu mystérieux. Pourquoi adhère-t-on à une religion ? Pourquoi est-on athée ? Pourquoi certains pratiquent et d'autres non ? Il s'agit d'un choix individuel : ainsi, dans une même famille, des enfants ayant eu la même éducation peuvent, une fois adultes, avoir des convictions très différentes. Puisque la religion, comme la conviction, relève de l'intime, pour savoir si les parents de Bob sont musulmans, il serait plus sûr de poser la question à Bob, voire directement à ses parents. Mais ces sujets se rattachent à un niveau profond de la vie d'une personne et ne sont pas nécessairement visibles à partir des apparences extérieures. Les aborder demande tact, respect et politesse.</p> <p>Les stéréotypes sur les religions et les convictions ont des origines historiques, sociales, politiques, culturelles, etc. Aujourd'hui, les médias (journaux, télévision, Internet) parlent souvent des religions. Certains le font, intentionnellement ou non, en véhiculant des stéréotypes. Par exemple, il arrive souvent que des médias illustrent leurs sujets sur l'islam en montrant des hommes portant des barbes et des femmes voilées.</p>

Après l'étape de décryptage, chaque parcours du pack numérique est composé d'une activité interactive conçue pour permettre, tout à la fois, de sensibiliser les élèves à l'utilisation de médias numériques (ordinateurs ou tablettes numériques) et de susciter des échanges entre eux pour qu'ils apprennent à s'exprimer, à argumenter et à confronter leurs points de vue tout en favorisant la sédimentation des connaissances acquises au cours de la séance.

À titre d'exemple, l'activité interactive du parcours *Calendriers* est un *drag and drop* (glisser-déposer) où les élèves sont invités à classer les différentes fêtes qui leur sont proposées dans la catégorie correspondante, à savoir « fête civile » ou « fête religieuse ». Les fêtes proposées sont : « le 1^{er} mai, le 14 juillet, Pâques, Pessa'h, Yom Kippour, Aïd-el-Kébir, Ramadân ». Lorsque les élèves placent une fête dans la catégorie correspondante, il obtient un petit texte explicatif lui apportant des connaissances sur la fête.

Extrait du tableau de l'activité interactive dans la fiche pédagogique du parcours *Calendriers* :

14 juillet	Fêtes civiles	Fête nationale française La Fête nationale française est un jour férié d'origine civile. Elle célèbre la prise de la Bastille, le 14 juillet 1789, qui a déclenché la Révolution française. Cette fête célèbre aussi la Fédération, le 14 juillet 1790, qui réunissait le roi, l'Église et la nation tout entière autour des nouveaux principes de liberté et d'égalité.	C'est sous la III^e République que le 14 juillet devient la fête nationale grâce à la loi du 6 juillet 1880.
Noël	Fêtes religieuses	Fête chrétienne Noël célèbre la naissance de Jésus, le fils de dieu pour les chrétiens, et a lieu le 25 décembre pour la plupart d'entre eux. Les églises, comme les maisons, sont décorées d'une crèche, qui représente l'étable où serait né Jésus. Noël est aussi une fête familiale, fête de la lumière et des cadeaux, aux enfants surtout, qui tire ses origines des religions d'Europe avant le christianisme.	Un office religieux (une messe) est célébré par les croyants chrétiens le soir de Noël . Mais la fête de Noël est aussi devenue par tradition une occasion pour des familles d'autres religions ou sans religion de se retrouver pour partager un repas et échanger des cadeaux . Si Noël est bien un jour férié d'origine chrétienne , il est cependant fériel pour tous les citoyens français , quelle que soit leur conviction. C'est donc devenu un jour férié laïque, d'origine religieuse.

L'activité interactive du parcours *Les symboles* est une image interactive. Celle-ci représente un paysage avec différents personnages et éléments et les élèves sont invités à y repérer les symboles républicains et religieux : l'étoile de David sur la synagogue ; la croix sur l'église, le croissant de lune et l'étoile sur la mosquée ; les drapeaux français et européen sur le fronton de la mairie ; la roue du Dharma [symbole du bouddhisme] sur le sac à dos d'un des personnages ; le drapeau des jeux olympiques et le bonnet phrygien porté par un des personnages. Lorsqu'ils cliquent sur un symbole, le fond d'écran devient vert et un émoticône représentant un *smiley satisfait* apparaît pour leur signifier qu'ils ont réussi l'exercice. Un texte explicatif apparaît également pour leur donner des éléments de connaissances sur le symbole concerné. Un « piège » a été glissé dans l'image pour s'assurer que les élèves ont bien retenu la différence entre un symbole et un élément de signalétique : il s'agit d'un panneau de signalisation « sens interdit » Lorsqu'ils cliquent sur ce dernier, le fond d'écran devient orange et un émoticône représentant un *smiley triste* apparaît pour leur signifier qu'ils se sont trompés. Un texte apparaît également qui leur explique en quoi il ne s'agit pas d'un symbole mais d'un élément signalétique et en précise la signification.



Extrait du tableau de l'activité interactive dans la fiche pédagogique du parcours *Les symboles* :

Symboles	Infobulles	Infos +
L'étoile de David sur la synagogue	L'étoile de David est le symbole du judaïsme. Les deux triangles, l'un pointant vers le haut, l'autre vers le bas, renvoient à l'alliance entre dieu et les hommes.	On trouve l'étoile de David dans les synagogues, en bijou, sur les tombes, les objets rituels ou encore le drapeau d'Israël.
La croix sur l'église	La croix est le symbole du christianisme. Pour les chrétiens, elle rappelle la crucifixion de Jésus (sa mort sur une croix) et sa résurrection.	On trouve la croix dans les églises (clocher, tableau, statuaire...), dans les cimetières, en décoration dans les maisons, en pendentif (collier) et sur les drapeaux de certains pays (Grande-Bretagne, Grèce, Norvège et d'autres encore).
Le croissant de lune et l'étoile sur la mosquée	Il s'agit du symbole de l'islam. Le croissant de lune est associé à une étoile à cinq branches. La lune renvoie au calendrier musulman, différent du calendrier civil et dont les mois suivent le cycle de la lune. Les cinq branches de l'étoile rappellent cinq pratiques principales de l'islam, appelées en français les « 5 piliers de l'islam ».	On trouve ce symbole de l'islam dans les mosquées, en haut du minaret et sur les drapeaux de certains pays (Maroc, Algérie, Turquie...).
Les drapeaux français et européen sur le fronton de la mairie	Le drapeau est le symbole d'un pays ou d'un groupe de personnes. Il représente des valeurs ou une histoire. Le drapeau tricolore français est né sous la Révolution française. Il symbolise le sentiment patriotique qui unit le peuple et le roi, à l'époque. Il ne comporte pas de symbole religieux puisque la France est laïque. Le drapeau européen symbolise l'union et la solidarité des peuples d'Europe.	Le drapeau tricolore est né de la réunion, sous la Révolution française, des couleurs de la ville de Paris (le bleu et le rouge) et de celle du roi (le blanc). Les couleurs ont changé de disposition plusieurs fois avant que soit fixé définitivement le drapeau bleu, blanc, rouge tel que nous le connaissons aujourd'hui avec trois bandes verticales de largeur égale. Il est prévu en tant que symbole national de la France par l'article 2 de la Constitution de 1958.
La roue du dharma sur le sac à dos	La roue du dharma est un symbole du bouddhisme. Elle signifie que Bouddha a enseigné et qu'il a fait tourner la roue du « dharma », la roue de la sagesse. La roue renvoie également au cycle des renaissances, croyance commune aux hindouistes et aux bouddhistes. Dans ces deux religions, le but des hommes est de ne plus renaître.	

d. L'expérimentation du pack dans une classe de CM1

Suite à la publication du pack numérique en octobre 2017, ENQUÊTE a pris contact avec une école élémentaire parisienne qui était intéressée par l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité et qui souhaitait expérimenter le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : Laïcité et fait religieux ». Un professeur des écoles a mis en œuvre les cinq parcours entre septembre 2017 et janvier 2018 dans une classe de CM1 d'une école économiquement, socialement et culturellement mixte. Cet enseignant a accepté d'ouvrir les portes de sa classe pour la réalisation d'un film⁸⁶¹ pour permettre de promouvoir cet outil. Si le tournage en classe a porté spécifiquement sur le parcours *Savoir et croire*, ENQUÊTE a non seulement assisté à la première séance mise en œuvre par ce professeur des écoles – qui avait choisi de commencer par le parcours *Laïcité*, mais l'association est aussi restée en contact avec cet enseignant tout au long de son expérimentation de l'outil pour bénéficier de son retour critique. Outre le fait qu'il considère que « ce pack laïcité est vraiment un bon outil, adapté à l'âge des enfants »⁸⁶², il présente les difficultés qu'il a rencontrées au cours de son utilisation et formule une recommandation quant à la programmation qui lui apparaîtrait plus adaptée :

« Nous avons vu le parcours “calendriers”, cela s'est bien passé même si la notion de jour férié laïque (parce qu'il est férié pour tout le monde) est un peu complexe à admettre lorsqu'il s'agit d'un jour férié d'origine religieuse. Ils ont cependant bien compris, grâce au dessin animé, qu'il était désormais très compliqué de chambouler le calendrier. Nous avons pris un peu de retard [...] et nous abordons demain le parcours “symboles”. [...] Pour le moment tout se déroule bien, même si à l'avenir, avec d'autres élèves, je ne pense pas traiter obligatoirement les 5 parcours, car cela est un peu chronophage. Je sélectionnerai en priorité les parcours *Laïcité*, *Savoir et croire* et *Diversité des pratiques*. Mais je parlerai oralement des symboles⁸⁶³ et des calendriers car il y a bien sûr des choses intéressantes à transmettre ou à éclaircir. »⁸⁶⁴

Pour le moment, sur le site « Vinz et Lou », les ressources apparaissent dans un autre ordre : [1] *Savoir et croire* ; [2] *Laïcité* ; [3] *Les symboles* ; [4] *Calendriers* ; [5] *Diversité des*

⁸⁶¹ ENQUÊTE, « Nos outils », « Le pack numérique Vinz et Lou », URL : <http://www.enquete.asso.fr/outils/le-dessin-anime/>, [page consultée le 26 mai 2018].

⁸⁶² Mail du 9 janvier 2018.

⁸⁶³ Cet enseignant soulignera également une des difficultés propres au parcours *Les symboles*, et qui n'a guère étonné l'association, puisqu'elle a trait au risque de s'éloigner de l'objectif primordial de compréhension spécifique des symboles républicains et religieux, en mettant en jeu le détour par la différenciation entre ce premier ordre et celui de la signalétique.

⁸⁶⁴ Mail du 13 décembre 2017.

pratiques. Si ce retour de terrain vient questionner la possible pertinence d'un changement dans l'ordre de présentation de ces parcours et de leur priorisation, Tralalère, ENQUÊTE et Canopé souhaitent bénéficier du retour de plusieurs enseignants avant de procéder à l'amélioration de l'outil⁸⁶⁵.

⁸⁶⁵ En avril 2018, paraît le rapport d'étude du secteur « recherche et développement » du Réseau Canopé portant sur « l'analyse des usages du pack numérique éducatif “Vinz et Lou : Laïcité et faits religieux” ». Ce rapport fait suite aux expérimentations menées en classes de novembre 2017 à février 2018. Il présente des retours sur son utilisation et quelques propositions d'amélioration.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a permis de mettre en évidence l'existence d'un écart entre d'une part les intentions politiques et institutionnelles, et d'autre part les pratiques des professeurs des écoles, qui sont à la fois partielles – puisque tous n'enseignent pas les faits religieux – et hétérogènes – puisque chaque enseignant interprète singulièrement les prescriptions officielles en la matière et opère des bricolages pédagogiques. Si les enquêtes qualitative et quantitative nous ont permis de mettre en évidence qu'il existe une pluralité de point de vue quant à la légitimité et à la pertinence de l'enseignement des faits religieux, qui demeure un objet scolaire problématique et polémique, une large partie de notre étude est consacrée à l'analyse critique des pratiques des professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'enseignement des faits religieux, qu'ils conçoivent comme une composante de l'éducation à la laïcité et de l'éducation à l'exercice de la citoyenneté, dans une société au pluralisme croissant.

Nous avons vu, dans la première partie de ce travail, consacrée à la genèse et aux évolutions de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire, que les acteurs politiques et institutionnels, depuis une trentaine d'années, se montrent globalement favorables à un enseignement laïque et interdisciplinaire des faits religieux à l'école publique. Nous avons tenté de dresser un bref panorama historique des réflexions sur cet enseignement. La création de l'école républicaine laïque à la fin du XIX^e siècle a impliqué la laïcisation des programmes puis des personnels d'enseignement : les religions et les convictions ne sont plus alors un horizon éducatif qui consisterait à faire adhérer les élèves à une conviction religieuse – ou non religieuse – particulière, mais deviennent des objets de savoirs, sur lesquels les élèves peuvent acquérir des connaissances d'ordre scientifique (historique, géographique, sociologique, etc.). Les religions et les convictions constituent un des phénomènes sociaux qui ont structuré l'histoire de l'humanité et des sociétés humaines. Ainsi, nous avons vu que si elles ont toujours eu une place dans l'enseignement primaire public, notamment dans l'enseignement de l'histoire, l'élaboration d'une politique publique en matière d'enseignement des faits religieux prend véritablement corps à la fin des années 1980, et celui-ci est inscrit dans les prescriptions officielles en 2006 *via* le *Socle commun de connaissances et de compétences*. Cette traduction institutionnelle d'une volonté politique transpartisane ne saurait faire taire les critiques, les réticences et les tensions sociales concernant le statut problématique de cet

enseignement : certaines personnes y voient un projet de (re)confessionnalisation, d'autres un projet de réhabilitation du religieux qui serait nécessairement source d'obscurantisme, le terreau de revendications identitaires et d'exigences particularistes et, dès lors, contraire au projet d'émancipation qui est au cœur de celui de l'école républicaine. D'autres acteurs encore sont favorables à l'existence de l'enseignement des faits religieux, mais ne s'accordent pas nécessairement sur les justifications qui permettraient de le légitimer.

Certaines personnes, et c'est la tendance qui a prévalu lors des premières années de l'élaboration de l'enseignement des faits religieux en France, lui associent une finalité exclusivement patrimoniale : il reviendrait à l'école de transmettre des connaissances sur les religions et les convictions car tous les phénomènes sociaux devraient faire l'objet de savoirs scolaires, pour permettre aux élèves de disposer de la culture la plus large possible, ce qui inclut nécessairement, selon eux, des éléments de culture sur les religions, afin d'en connaître l'histoire, d'en comprendre le rôle et d'en décrypter les manifestations, notamment culturelles. D'autres acteurs considèrent que cet argument patrimonial, qui fut le premier mobilisé pour justifier d'abord un accroissement de la place à accorder à l'histoire des religions dans l'enseignement de l'histoire, puis la mobilisation de la notion de « faits religieux » conférant tout à la fois une finalité et une modalité interdisciplinaire dans l'enseignement sur ces sujets, est insuffisant.

En effet, les modalités d'accession aux savoirs se trouvant profondément renouvelées à l'ère du tout numérique, il serait vain car impossible à réaliser de demander à l'école et donc aux enseignants de transmettre des connaissances sur tous les sujets. Dès lors, la question à poser pour nombre de savoirs scolaires est : répond-il à une priorité politique, sociale, etc. qui justifierait sa priorisation *via* son inscription dans les prescriptions officielles et dans les plans de formation ? Pour certains promoteurs de l'enseignement des faits religieux, sa justification patrimoniale ne suffit pas à le légitimer, puisqu'il ne répond dans ce cas à aucune urgence ou priorité politique et sociale, tandis que lorsqu'il est conçu comme une composante de l'éducation à la laïcité, il trouve une légitimité dans la mesure où il ne constituerait pas une fin en soi, mais un moyen possible – voire privilégié – de permettre aux élèves de se reconnaître dans une communauté de citoyens unis par-delà la diversité de leurs convictions, et de comprendre le monde auquel ils sont et seront amenés à participer politiquement, socialement, culturellement, économiquement, etc. Unis non seulement par la reconnaissance de leur égale liberté de conscience, d'expression, de culte, mais aussi par l'adhésion au principe selon

lequel le peuple souverain gouverne *via* l'État et ses représentants, qui sont neutres à l'égard des convictions particulières, indépendants de toutes institutions religieuses et obédiences philosophiques.

Il nous semble que, du début des années 2000 à aujourd'hui, la finalité citoyenne de l'enseignement des faits religieux ne cesse de s'affirmer et de s'affiner dans les discours de certains acteurs politiques, d'intellectuels et de corps intermédiaires de l'Éducation nationale. Cette tendance est en partie confirmée par nos entretiens avec de nombreux acteurs de terrains (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs et professeurs des écoles) qui dans leur majorité associent à l'enseignement des faits religieux prioritairement une finalité citoyenne : contribuer à éduquer à la laïcité. Comme l'enseignement des faits religieux, l'éducation à la laïcité constitue une question sensible, tant les représentations de ce qu'est ou devrait être la laïcité sont plurielles, contradictoires, et leur polarisation grandissante dans le débat public comme au sein de l'école. L'étude de l'émergence de la « pédagogie de la laïcité », de son élaboration croissante comme objet d'éducation à et des pratiques pédagogiques qu'elle implique pourrait constituer un objet d'étude à part entière. Ce n'était pas l'objet de ce travail. Il est dès lors important de rappeler ici que pour de nombreux professeurs des écoles, l'éducation à la laïcité n'implique pas nécessairement l'enseignement des faits religieux. En revanche, une majorité d'entre eux considèrent que l'enseignement des faits religieux constitue une composante – utile voire nécessaire – de l'éducation à la laïcité. Pourtant, une indétermination demeure dans les prescriptions officielles concernant, d'une part l'articulation possible de l'enseignement des faits religieux à l'éducation à la laïcité, d'autre sa place à l'école élémentaire, et enfin la traduction pédagogique de sa nature interdisciplinaire dans des programmes scolaires conçus de manière disciplinaire.

Le sondage réalisé en janvier 2016 auprès de 345 professeurs des écoles a en outre mis en évidence que si une majorité des sondés sont favorables à l'enseignement des faits religieux, une minorité seulement dit le mettre en œuvre, cet écart entre intention et passage à l'acte s'expliquant par la nature socialement vive de ce sujet, le manque de connaissances, de formation et d'outils pédagogiques. Nous avons néanmoins remarqué qu'à partir de janvier 2015, suite aux attentats survenus en France, on assiste à une prise de conscience de l'urgence de s'emparer de ces questions, qui s'est traduite par une accélération du tournant pédagogique opéré par l'Éducation nationale. On assiste à l'avènement d'une « pédagogie de la laïcité », qui semble d'abord constituer une occasion de pérenniser la promotion de l'enseignement des

faits religieux, tandis que dans un second temps, sa visibilité diminue. Nous y voyons possiblement le signe qu'un processus de subordination de l'enseignement des faits religieux à une éducation à la laïcité semble s'enclencher. Cette période est importante eu égard à notre objet d'étude, car elle voit l'institution scolaire s'engager dans l'élaboration de parcours de formation et d'outils pédagogiques conçus pour promouvoir et faciliter la prise en charge de l'enseignement laïque des faits religieux pour éduquer à la laïcité dès l'école élémentaire, terrain scolaire souvent occulté en la matière au profit de réflexions politiques et de travaux universitaires s'intéressant principalement au champ de l'enseignement secondaire. Néanmoins ce constat doit être nuancé, à double titre. En effet, nous observons dans les bricolages opérés par les professeurs des écoles non seulement les effets de l'indétermination quant à la place que l'enseignement des faits religieux pourrait avoir dans le projet d'une éducation à la laïcité, mais aussi une indétermination des connaissances à transmettre prioritairement sur les faits religieux, et des méthodes et outils pour le faire dans une perspective véritablement laïque.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche-action menée en partenariat avec l'association ENQUÊTE, une structure privée issue de la société civile qui souhaite contribuer à définir des manières d'enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité *via* des propositions de déclinaisons pédagogiques des intentions institutionnelles, par l'élaboration d'outils. Cette association à but non lucratif, qui entretient des liens d'interdépendance avec la recherche universitaire depuis sa création en 2010, a sollicité notre laboratoire de recherche afin de bénéficier d'un état des lieux des pratiques des professeurs des écoles pour affiner ses objectifs, améliorer ses outils, et en créer de nouveaux. Nous avons réalisé des observations de longue durée dans différentes classes de cycles 2 et 3 pour analyser, dans la deuxième partie de ce travail, les pratiques des professeurs des écoles qui mettaient en œuvre cet enseignement par le truchement de différents outils et dispositifs pédagogiques, dont – mais pas uniquement – un outil développé par ENQUÊTE: *L'Arbre à défis*.

Pour réaliser une analyse critique de leurs pratiques, nourrie d'entretiens avec de nombreux acteurs de l'Éducation nationale et d'observations de stages de formation (initiale et continue), il nous fallait tenter de définir ce que pourrait être un modèle d'enseignement laïque des faits religieux, au regard de la définition juridique de la laïcité scolaire et des données récoltées lors de notre enquête, en vue de situer les pratiques de ces professeurs en regard de ce modèle. Celui-ci devait tout à la fois correspondre aux intentions politiques et à

leurs traductions institutionnelles, tenter de combler les interstices liés à l'indétermination de cette politique publique encore en cours d'élaboration, et à l'absence de *vademecum* sur les pratiques pédagogiques pour le mettre en œuvre. Il devait aussi prendre en compte deux invariants de l'histoire de l'éducation : la liberté pédagogique des professeurs des écoles, qui interprètent dès lors singulièrement les prescriptions officielles, et investissent leur polyvalence diversement ; et le fait que les transformations des pratiques de classes sont davantage corrélées à l'existence ou non de savoirs intermédiaires (manuels, outils, etc.) et d'offres de formation, à leur qualité et à leur accessibilité, qu'aux seules injonctions politiques et institutionnelles. Les finalités principales de l'enseignement des faits religieux, tel que nous le concevons, sont d'apprendre aux élèves qu'il existe une pluralité de convictions et une diversité interne à chacune d'elles, et que les convictions sont un domaine sur lequel les individus peuvent être en désaccord – contrairement aux connaissances scientifiquement établies, qui peuvent être partagées par un ensemble d'individus de différentes convictions. Ainsi, les élèves déduisent de la diversité des convictions l'utilité concrète, quotidienne, politique et sociale du principe de laïcité : permettre à des personnes de différentes convictions de vivre ensemble, à chaque individu de déterminer librement – ou le plus librement possible – sa conviction – religieuse, athée ou agnostique – et sa façon de la vivre – dans le respect des lois républicaines – et de se reconnaître par-delà la diversité de leurs convictions dans la communauté des citoyens français. La troisième finalité majeure de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité est de favoriser le développement de l'exercice de l'esprit critique des élèves en l'appliquant aux convictions pour leur permettre d'exercer leur liberté de conscience, de développer une distance réflexive et critique à l'égard des convictions qu'ils ne partagent pas, mais aussi à l'égard de leurs propres convictions et de celles de leurs familles.

Nos analyses critiques de pratiques de l'enseignement des faits religieux chez trois professeurs des écoles ont été nourries d'autres observations en classes qui n'ont pas fait l'objet d'une présentation monographique car elles montraient peu ou prou les mêmes caractéristiques.

Tous ces professeurs ont en commun, d'une part, d'avoir choisi d'enseigner les faits religieux dans une perspective citoyenne, pour contribuer notamment à l'éducation à la laïcité – parfois confondue avec une éducation à la tolérance – et d'autre part de porter, au sein de cet enseignement, une attention particulière au traitement de l'islam – ce qui atteste que les

questions qui traversent la société dans son ensemble trouvent une résonance en classe. Si nous pouvons y voir l'effet du foisonnement des discussions sur l'islam dans le débat public et de leur polarisation, cette attention spécifique peut conduire à des difficultés de positionnement de l'enseignant, notamment dans le respect de son obligation de neutralité. Chez tous ces professeurs, nous avons observé des bricolages pédagogiques rendus nécessaire par la rareté des outils, et liés à leur manque de formation initiale et continue et à l'absence de préconisations institutionnelles quant aux savoirs intermédiaires adéquats pour le champ scolaire public. Dès lors, les professeurs des écoles qui entreprennent d'enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité soit mobilisent des outils et des dispositifs pédagogiques soit en inventent – dans le cas des professeurs observés, l'un a ainsi mis en œuvre *L'Arbre à défis*, un autre a bricolé sa pratique à partir d'une série de vidéos de l'émission *C'est pas sorcier* consacrée aux religions, tandis que le dernier s'est appuyé sur un ouvrage développé par l'IESR et le ministère de l'Éducation nationale, *Récits de création*, issu de la collection « Récits primordiaux ».

Ce constat pourrait laisser penser qu'il existe autant de manières d'enseigner les faits religieux que de professeurs qui s'en emparent. Néanmoins, il nous semble au terme de cette étude que, par-delà la grande diversité des bricolages empiriques que nous avons observés, les trois cas que nous avons choisis de mettre en évidence sont représentatifs d'orientations pédagogiques partagées par d'autres professeurs qui investissent cet enseignement et cette *éducation à*. En effet, il est probable que les principales difficultés qu'ils rencontrent et que nous avons relevées systématiquement dans nos analyses de classes constituent des écueils que nous retrouvons dans d'autres pratiques de l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité, mais probablement aussi concernant d'autres *éducations à* transversales, portant sur des questions socialement vives (éducation à la sexualité, éducation aux médias, etc.).

Les principaux écueils relevés sont liés, d'une part, au respect de leur obligation de neutralité, ce qui traduit chez les enseignants une certaine difficulté à se représenter sa pertinence pédagogique, et à la transposer dans leur enseignement. L'écueil principal consiste en une assignation des élèves à une religion ou à une conviction – connue ou supposée –, dont ils ne sont le plus souvent pas conscients, ou bien dont ils ne mesurent pas les risques qu'elle présente. Nous avons également relevé leurs difficultés à distinguer systématiquement savoirs et témoignages. Ainsi, ils leur arrivent d'ériger les élèves en expert de « leur » religion,

faisant de ces derniers les détenteurs du savoir. D'autre part, nous avons observé à quelques reprises une confusion entre un enseignement confessionnel et un enseignement laïque des faits religieux, soit par l'adoption de perspectives internes aux religions qui présentent généralement un caractère normatif ou prescriptif, soit par un manque d'attention portée au choix d'un vocabulaire précis et à l'emploi de précautions de langage (modalisateurs, conditionnel), pourtant centrales dans cet enseignement sensible.

Enfin, les deux autres écueils majeurs que nous avons observés sont, d'une part, leur difficulté à sélectionner puis à hiérarchiser les connaissances à transmettre, ce qui les conduit notamment à omettre d'aborder certaines thématiques fondamentales – qui se trouvent être pas ou peu ou mobilisées dans les savoirs intermédiaires – comme l'athéisme, l'agnosticisme ou encore d'autres religions que les trois grands monothéismes, et d'autre part, le risque d'une approche comparatiste possiblement édulcorée, qui passerait sous silence les rapports de concurrence ou de contradiction entre différentes convictions. Ces difficultés sont en partie liées à la qualité des outils mobilisés, dont certains présentent eux-mêmes les écueils évoqués, ou encore parce qu'ils ne sont pas conçus pour le champ scolaire. À titre d'exemple, la mobilisation des émissions télévisuelles de vulgarisation scientifique *C'est pas sorcier* sur les trois monothéismes ne nous semblait pas appropriée à un enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique française, du moins en l'absence d'adaptations et de précisions que l'enseignant devrait mettre en œuvre afin de pouvoir les inscrire dans une perspective laïque.

Nonobstant, les pratiques des professeurs observées ont un certain nombre de points communs. Tous ont entrepris d'enseigner les faits religieux pour contribuer à éduquer leurs élèves à la laïcité – prioritairement présentée comme un principe juridico-politique conçu pour garantir les libertés de conscience et de culte et l'égalité des personnes, indépendamment de leurs convictions, en vue de fédérer une communauté politique, tout en reconnaissant la diversité de celles-ci. Ils ont réussi à mettre en pratique l'interdisciplinarité de cet enseignement – en histoire, en histoire des arts, en français et en instruction civique et morale. Ils ont pris en charge l'enseignement de questions sensibles, ce qui a nécessité qu'ils se départissent de la forme scolaire traditionnelle, qu'ils mobilisent des savoirs intermédiaires idoines, voire aient recours à l'expérimentation, et parfois à l'invention de dispositifs pédagogiques. Dans l'ensemble, il semble qu'ils sont parvenus à atteindre les principales finalités de l'enseignement laïque des faits religieux : l'acquisition de connaissances

élémentaires contribuant à l'appréhension de la place et du rôle du religieux dans le monde contemporain ; « une intelligibilité culturelle et historique du patrimoine mondial » ; un apprentissage de la diversité (y compris interne) des croyances, des convictions et des pratiques religieuses actuelles, ainsi que leurs multiples significations ; une initiation aux langages qui relèvent de l'ordre du symbolique, ainsi que la déconstruction de confusions courantes et de stéréotypes. Si nous avons observé des impairs et des maladresses, il nous semble, néanmoins, qu'ils sont parvenus à enseigner les faits religieux dans une perspective laïque, distincte d'un enseignement confessionnel. Ces professeurs ont tous fait preuve d'une réflexivité critique, en vue d'améliorer leur enseignement. Leurs bricolages pédagogiques attestent qu'il est possible d'enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité et qu'il est nécessaire de les accompagner pour soutenir et améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Comme nous l'avons vu, c'est notamment pour tenter de répondre à ce besoin d'outils pédagogiques que l'association ENQUÊTE a été créée en 2010. Elle souhaite, d'une part, contribuer à réduire l'écart existant entre les intentions institutionnelles favorables à l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité et les pratiques des professeurs des écoles, et d'autre part, promouvoir cet enseignement et cette *éducation* à auprès des acteurs politiques et institutionnels qui y sont encore réfractaires. Pour ce faire, nous avons vu qu'ENQUÊTE entretient des relations d'interdépendance avec la recherche universitaire, notamment *via* ses collaborations avec l'IESR, le GSRL et l'accompagnement d'un comité scientifique composé de spécialistes en sciences des religions et de la laïcité ainsi qu'en sciences de l'éducation, par sa politique de recrutement ainsi que par le développement d'un pôle de recherche-action qui vise à travailler en collaboration avec les acteurs de terrains (professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.) afin de bénéficier de leurs retours d'expérimentations des outils et formations qu'elle développe.

L'association est également engagée dans des actions de *lobbying* auprès des pouvoirs publics qui globalement – malgré quelques atermoiements que nous avons présentés dans la troisième partie de ce travail – soutiennent ses actions, ce dont atteste, entre autres, l'agrément du ministère de l'Éducation nationale dont elle bénéficie depuis 2015, et le fait qu'elle soit lauréate du programme présidentiel « La France s'engage » la même année. Si elle rencontre régulièrement différents acteurs publics, son interlocuteur privilégié est le ministère de l'Éducation nationale, avec qui elle entretient des relations ambiguës. Nous avons ainsi vu que malgré certaines injonctions contradictoires, on assiste à une évolution des relations de

l'association avec les acteurs de l'Éducation nationale ; plutôt méfiants à l'égard de celle-ci à ses débuts, les différents interlocuteurs rencontrés par ENQUÊTE ont majoritairement formulé des conseils à l'association, pour lui permettre de poursuivre ses actions, en cohérence avec les missions de l'Éducation nationale.

Bibliographie

Concernant l'enseignement des faits religieux

Ouvrages et revues

Béraud C., Willaime J-P. (dir.), *Les jeunes, l'école et la religion*, Bayard, 2009.

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

Borne D. (dir.), *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?*, Armand Colin, 2007.

Bussienne E. (dir.), *Rencontrer le fait religieux à l'école, Les cahiers pédagogiques*, hors série numérique, n°44, 2017.

Decormeille P., Saint-Martin I., Béraud C. (dir.), *Comprendre les faits religieux – Approches historiques et perspectives contemporaines*, Scérén – CRDP Bourgogne, 2009.

Enseigner les religions à l'école laïque, in, *Les Cahiers pédagogiques*, n°323, avril 1994.

Estivalèzes M., *Les religions dans l'enseignement laïque*, Presses universitaires de France, 2005.

Garnier B., Balmon T., Le Menn J. (dir.), *La laïcité pour vivre ensemble avec nos différences*, Actes de la journée d'études du 14 novembre 2016 à l'Université de Corse Pasquale Paoli, éd. Alabania, 2017.

Gaudin P., *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014.

Kahn P., Conférence introductive « Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité », in ENQUÊTE (dir.), *Livre blanc éduquer à la laïcité & aux faits religieux : quelles bonnes pratiques ?*, 2018.

Laïcité, école et religions, in, *Administration & éducation*, n° 148, AFAE, décembre 2015.

Saint-Martin I., Philippe Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, Riveneuve éditions, 2014.

Urbanski S., *L'enseignement du fait religieux – École, république, laïcité*, Presses universitaires de France, 2016.

Vandewoude D., Vigneron D. (dir.), *L'enseignement des faits religieux – France, Espagne, Irlande, Écosse*, Artois Presses Université, 2014.

Willaime J.-P. (dir.) *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école – Réponses européennes et québécoises*, Riveneuve éditions, 2014.

Willaime J.-P., avec la collaboration de Mathieu S., *Des maîtres et des dieux. École et religions en Europe*, Belin, 2005.

Articles

Boespflug F., « Connaître les religions : comment et pourquoi ? », in F. Boespflug, E. Martini, (dir.), *S'initier aux religions*, Cerf, 1999, p. 21-39.

Carpentier J., « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », in *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93 | 2004, mis en ligne le 01 octobre 2007, URL : <http://journals.openedition.org/chrhc/1291> [consulté le 24 juillet 2018].

ENQUÊTE, « Des Polly Pocket au polythéisme, cheminer avec les enfants ? », in E. Bussienne (dir.), *Rencontrer le fait religieux à l'école, Les Cahiers pédagogiques*, hors série numérique n°44, 2017. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Rencontrer-le-fait-religieux-a-l-ecole> [consulté le 22 novembre 2017].

Estivalèzes M., « L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? », in L. Loeffel (dir.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 91 à 96.

Honigmann A., Quenin M., Petit L., « Aborder la laïcité et les faits religieux en classe », in B. Garnier, T. Balmon, J. Le Menn (dir.), *La laïcité pour vivre ensemble avec nos différences*, Actes de la journée d'études du 14 novembre 2016 à l'Université de Corse Pasquale Paoli, éd. Alabania, 2017.

Joutard P., « Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions », in D. Borne (dir.), *La laïcité, mémoire et exigences du présent*, n°917, octobre 2005, p. 44-45.

Kintzler C., « Programmes scolaires et enseignement du “ fait religieux ” – La religion de l'appartenance », in *Mezetulle Blog-revue de C. Kintzler*, publié le 28 avril 2018, URL : <http://www.mezetulle.fr/programmes-scolaires-et-enseignement-du-fait-religieux/> [consulté le 27 septembre 2018].

Mercier C., « Jean-François Condette (éd.), Éducation, religion, laïcité (XVI^e XX^e siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants », in *Archives de sciences sociales des religions*, octobre-décembre 2012, mis en ligne le 22 février 2013, URL : <http://journals.openedition.org/assr/24293>, [consulté le 26 septembre 2018].

Petit L., « Que font les professeurs des écoles des faits religieux ? », in E. Bussienne (dir.), *Rencontrer le fait religieux à l'école, Les Cahiers pédagogiques*, hors série numérique, n°44, 2017. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Rencontrer-le-fait-religieux-a-l-ecole> [consulté le 22 novembre 2017].

Portier P., « La morale laïque face à la culture religieuse en France. Parcours d'une reconnaissance », in I. Saint-Martin et P. Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux*, Riveneuve éditions, 2014, p. 173 à 194.

Willaime J.-P., « École et religion. Représentations et attentes », in F. Messner (dir.) *La culture religieuse à l'école*, Éditions du Cerf, 1995, p. 17-35.

Autres **(Du plus ancien au plus récent)**

Lettre du ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, en date du 17 novembre 1883, in *Discours et Opinions de Jules Ferry*, publiés avec commentaires et notes de Paul Robiquet, Paris, Armand Colin, 1893, Tome IV, p. 259-67.

Le Président de la République, Nicolas Sarkozy, « Lettre aux éducateurs », le 4 septembre 2007.

« Non, le “livret laïcité” ne revient pas sur la distinction entre “croire et savoir” », Libération du 22 octobre 2015, URL : http://www.liberation.fr/france/2015/10/22/le-livret-laicite-accuse-de-revenir-sur-la-distinction-entre-croire-et-savoir_1408120, [consulté le 6 août 2018].

Opinionway, sondage sur « l'enseignement des faits religieux et de la laïcité auprès de 345 professeurs des écoles », janvier 2016, URL : http://www.enquete.asso.fr/wp-content/uploads/2016/01/Etude-Opinionway-LaïcitéFaitsReligieux_Ecole_VLHEnquêteBayard.pdf [consultée le 28 septembre 2018].

Falaize B., « La place du religieux à l'école élémentaire XIX^e-XXI^e siècle », séminaire dispensé à l'IESR [non publié], les 31 mars, 4, 7, 11 et 14 avril 2016.

De Mecquenem I., « La place de l'enseignement des faits religieux dans la formation initiale » in, colloque sur *L'enseignement laïque du fait religieux à l'école de la République*, organisé par le Comité Laïcité République, le 24 avril 2018, Paris, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=d8BHMJvDjc0>, [consultée le 7 août 2018].

Concernant la laïcité

Ouvrages et revues

Baubérot J., Le cercle des enseignants laïques, *Petit Manuel pour une laïcité apaisée – à l'usage des profs, des élèves et de leurs parents*, La Découverte, 2016.

Baubérot J., Millot M. et Portier P. (dir.), *Laïcité, laïcités, Reconfigurations et nouveaux défis*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.

Baubérot J., *La laïcité falsifiée*, La Découverte, 2012.

- Baubérot J., *Les laïcités dans le monde*, Presses universitaires de France, 2007.
- Baubérot J., *Histoire de la laïcité en France*, Presses universitaires de France, 2007.
- Baubérot J., *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004.
- Baubérot J., *La morale laïque contre l'ordre moral*, Seuil, 1997.
- Baudouin J., Portier P. (dir.), *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui ? – Contestations et renégociations du modèle français*, Presses universitaires de Rennes, 2001.
- Dieckhoff A. et Portier P. (dir.), *Religion et politique*, Presses de Sciences Po, 2017.
- Favey E., Coq G., *Pour un enseignement laïque de la morale*, Privat, 2014.
- Foray P., *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Peter Lang, 2008.
- Gauchet M., *La religion dans la démocratie*, Gallimard, 1998.
- Gillig J-M., *Histoire de l'école laïque en France*, L'Harmattan, 2014.
- Haarscher G., *La laïcité*, Presses universitaires de France, 1996.
- Hermon-Belot R., *Aux sources de l'idée laïque – Révolution et pluralité religieuse*, Odile Jacob, 2015.
- Hervieu-Léger D., *La religion pour mémoire*, Éditions du Cerf, 2008.
- Hervieu-Léger D., *Le Pèlerin et le converti, la religion en mouvement*, Flammarion, 1999.
- Kahn P., *La laïcité*, Le cavalier bleu, 2005.
- Kintzler C., *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin, 2007.
- Laborde C., *Français, encore un effort pour être républicains !*, Seuil, 2010.
- Laïcité, intégration, éducation : la République et son école*, in *Administration & éducation*, n° 151, AFAE, septembre 2016.
- Lequin Y. (dir.), *Histoire de la laïcité*, CRDP de Franche-Comté, 1994.
- Lagrée J., Portier P. (dir.), *La modernité contre la religion ? Pour une nouvelle approche de la laïcité*, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- Martin J-P. (dir.), *Laïcité, croyances et éducation*, in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°39, 2007.
- Mayeur J-M., *La question laïque XIX^e – XX^e siècle*, Fayard, 1997.

Nicolet C., *L'idée républicaine en France*, Gallimard, 1982.

Pena-Ruiz H., *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Gallimard, 2003.

Pithon G., Monjo R. (dir.), *Laïcité et morale à l'école*, in *Éducation & Socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, n°46, 2017.

Portier P., *L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

Poulat E., *Notre laïcité publique*, Berg international, 2003.

Rémond R. *Religion et société en Europe – La sécularisation au XIX^e et XX^e siècles (1780-2000)*, Seuil, 2001.

Roy O., *La laïcité face à l'islam*, Stock, 2005.

Saupin G., *Naissance de la tolérance en Europe aux temps modernes*, Presses universitaires de Rennes, 1998.

Articles

Bobineau O., « Danièle Hervieu-Léger, *Le pèlerin et le converti, la religion en mouvement* », in *Revue française de sociologie*, 2000, 41-2, p. 395-398.

Kahn P., « La laïcité est-elle une valeur ? », in J- P. Martin (dir.), *Laïcité, croyances et éducation, Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°39, 2007, p. 29-37.

Kahn P., « La laïcité entre la philosophie et l'histoire », in *Le Télémaque*, n°14, 1998, p. 31-39.

Martin J-P., « Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion », in J. Baubérot, M. Millot et P. Portier (dir.), *Laïcité, laïcités, Reconfigurations et nouveaux défis*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015, p. 55-69.

Meirieu P., « La laïcité et le mythe de " l'instruction pure " », in *Le Forum L'Expresso*, site *Le Café pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/02/13022015Article635594112270740848.aspx>, publié le 13 février 2015, [consulté le 30 novembre 2017].

Poizat J-C., « Débat entre Abdennour Bidar et Catherine Kintzler sur la laïcité et la place de la religion dans l'espace public », in *Le Philosophoire*, 2007/2, n°29, p. 235 s.

Poulat E., « Le sacré et le profane par Mircea Éliade », in *L'Année sociologique (1940/1948)*, Troisième série, vol. 16, Presses Universitaires de France, 1965, p. 381.

Willaime J-P., « La religion civile à la française », in *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, n°6, 1985. p. 10-32.

Autres

Tourret L., « À quoi va servir la *Charte de la laïcité* ? », in, *Rue des écoles*, France culture, 11 septembre 2013, URL : <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/quoi-va-servir-la-charte-de-la-laicite> [consulté le 27 décembre 2017].

Concernant l'histoire de l'éducation et les sciences de l'éducation

Ouvrages

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

Legardez A., Simonneaux L., (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*, ESF Editeur, 2006.

Loeffel L. (dir.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires du Septentrion, 2009.

Falaize B., *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

Fournier M. (dir.), *Éduquer et former – Connaissances et débats en éducation et formation*, Sciences humaines éditions, 2011.

Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (dir.), *École et citoyenneté – Un défi multiculturel*, Armand Colin, 2006.

Le Clézio R., *La neutralité un défi pour l'école*, Presses universitaires de Rennes, 2006.

Mayeur F., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – tome III, De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930*, Perrin, 2004.

Ozouf J., Ozouf M., *La République des instituteurs*, Seuil, 1992.

Prairat E., *De la déontologie enseignante*, Presses universitaires de France, 2009.

Articles

Audigier F., « Les *Éducation à...* : Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », in *Les contenus disciplinaires, Recherches en didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, 2012/1, p. 25-38.

Baillat G., Espinoza O., Vincent J., « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », in *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 134, n°1, p. 123-136.

Bouniol B., « Enseigner l'histoire pas si simple... », in *La Croix*, 11 décembre 2016, URL : <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Enseigner-l-histoire-simple-2016-12-09-1200809404>, [consulté de 2 décembre 2017].

Bruter A., « Un laboratoire de la pédagogie de l'histoire. L'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882) », in *Histoire de l'éducation*, 114 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1246>, [consulté le 23 juillet 2018].

Daele A., *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*, Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2013, n° 524, p. 64-66.

Falaize B., « Transmettre la complexité de l'histoire et de la mémoire », in *Le Monde*, 16 septembre 2011.

Goupy E., « Croiser les disciplines, croiser les arts – Repère 5. Interdisciplinarité, transdisciplinarité, pluridisciplinarité, trois notions fondamentales », in *Les dossiers pédagogiques*, URL : http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf [consultée le 26 juillet 2018].

Lahire B., « À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ? », in Actes du colloque *L'Anthropologie pour tous*, 6 juin 2015, Aubervilliers, URL : http://docs.wixstatic.com/ugd/323914_716a6c1007814a52b60f4b03b1f90c6c.pdf, [consulté le 24 décembre 2017], p. 95 à 98.

Legardez A., « Enseigner des questions socialement vives – Quelques points de repères », in, A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*, ESF Editeur, 2006.

Loubes O., « L'interdiction des propagandes politique et confessionnelle dans les établissements scolaires. Deux circulaires de Jean Zay en 1936 et 1937 », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 81, no. 1, 2004, p. 131-136.

Maurel C., « Introduction : Pourquoi l'histoire globale ? », in *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°121, 2013, p. 13-19.

Mercier C., « Jean-François Condette (éd.), *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*. Villeneuve-d'Ascq, IRHiS-CEGES, Lille III, 2010, 552 p. », in *Archives de sciences sociales des religions*, 2012/4, n° 160, p. 153.

Pagoni-Andréani M., Tutiaux-Guillon N., « Présentation », in *Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ?*, Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°50, 2012, p. 3-10.

Resweber J-P., « Les enjeux de l'interdisciplinarité », in *Questions de communication*, 19 | 2011, mis en ligne le 21 septembre 2015, URL : <https://journals.openedition.org/question-sdecommunication/2661>, [consulté le 26 juillet 2018].

Concernant la méthodologie de l'enquête sociologique et ethnographique

Ouvrages

Beaud S., et Weber F., *Le Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, 2003.

Becker H., *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002.

Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994.

Duru-Bellat M., Van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2012.

Favret-Saada J., *Les mots, la mort, les sorts*, Gallimard, « Bibliothèque des sciences humaines », 1977.

Friedberg E., *Le Pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*, Seuil, 1997.

Giraud C., *Histoire de la sociologie*, Presses universitaires de France, 2007.

Taguieff P.-A., *La Force du préjugé*, Paris, La Découverte, 1988.

Articles

Arborio A.-M., « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », in *Recherche en soins infirmiers*, n° 90, 2007/3.

Catroux M., « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXI, n° 3, 2002, p. 8-20.

Michelat G., « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », in *Revue française de sociologie*, 1975, p. 16-2.

Pinson G., Sala Pala V., « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », in *Revue française de science politique*, vol. 57, 2007/5, p. 555-597.

Sève P. et Ambroise C., « Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom / verbe », in *Repères*, 39 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, URL : <http://reperes.revues.org/373>, [consulté le 30 novembre 2017].

Truc G., « La sociologie est-elle un sport de combat ? L'image du sociologue en Pierre Bourdieu (note critique) », in *Terrains & travaux*, n° 3, 2002/1, p. 63-88.

Weber F. et Lambelet A., « Introduction : ethnographie réflexive, nouveaux enjeux », *ethnographiques.org*, n° 11, octobre 2006, URL : <http://www.ethnographiques.org/2006/Lambelet,Weber.html> [consulté le 21 novembre 2017].

Actes, rapports officiels et textes législatifs (Du plus ancien au plus récent)

Arrêté du 26 juin 2002 portant création de l'Institut européen en sciences des religions à l'École pratique des hautes études, *Journal Officiel de la République française*, n°155, 5 juillet 2002.

Avis du Conseil d'État, n° 346.893 du 27 novembre 1989.

Czajka H. , Joutard P., Lequin Y. (dir.), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, CNDP/CRDP de Besançon, 1992.

Debray R., « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque », Odile Jacob, 2002.

Joutard P., *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, Ministère de l'Éducation nationale, 1989.

Ministère de l'Éducation nationale, « programme d'histoire du cycle 3 », *Bulletin Officiel* n°1, 14 février 2002.

Ministère de l'Éducation nationale, « Documents d'application du programme d'histoire » CNDP, 2002.

Ministère de l'Éducation nationale, Premier séminaire national sur « L'enseignement du fait religieux » du 5 au 7 novembre 2002, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46367/l-enseignement-fait-religieux-7-novembre-2002.html> [consulté le 26 juillet 2018].

Ministère de l'Éducation nationale, *L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO*, CRDP de Versailles, 2003.

Debré J-L., *Rapport fait au nom de la mission d'information sur la question du port des signes religieux à l'école*, décembre 2003.

Stasi B., *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, décembre 2003.

Loi n°2004-228, *Journal Officiel de la République française*, n°65, du 17 mars 2004.

Husser J.-M. (dir.), *Religions et modernités – Les actes de la DESCO*, CRDP de Versailles, 2004.

Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n°2004-084 du 18 mai 2004, *Journal Officiel de la République française* du 22 mai 2004.

Obin J-P., *Rapport sur les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, juin 2004.

Loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école publiée au *Journal Officiel de la République française*, n°96, du 24 avril 2005.

Ministère de l'Éducation nationale, *Faits religieux et laïcité aujourd'hui : actes du séminaire académique*, Buc, CRDP de Versailles, 2005, 1 DVD + 1 livret.

Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 précisant le contenu du « socle commun de connaissances et de compétences ».

Ministère de l'Éducation nationale, « Socle commun de connaissances et de compétences », *Journal Officiel de la République française* du 12 juillet 2006.

Ministère de l'Éducation nationale, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, *Les programmes scolaires de l'école élémentaire*, *Bulletin officiel*, hors-série, n°3, du 19 juin 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, « cycle des approfondissements - programme d'histoire-géographie du CE2, du CM1 et du CM2 », *Bulletin officiel*, hors-série, n° 3, du 19 juin 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, séminaire national de formation « Enseigner les faits religieux dix ans après le rapport Debray », les 20 et 21 mars 2011, URL : <http://eduscol.education.fr/cid56291/enseigner-les-faits-religieux-seminaire-2011.html#lien0>, [consultée le 4 août 2018].

Ministère de l'Éducation nationale, *Circulaire d'application du programme d'enseignement d'Instruction morale à l'école élémentaire*, circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, *Bulletin Officiel*, n°31, du 1^{er} septembre 2011.

Haut conseil à l'intégration, *Laïcité dans la fonction publique, de la définition du principe à son application pratique*, Actes du séminaire, 8 et 9 décembre 2011, La Documentation française, 2012.

Premier ministre, Haut conseil à l'intégration, ministère de l'Éducation nationale, *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, La Documentation française, 2012.

Bergounioux A., Loeffel L., Schwartz R. (dir.), rapport *Pour un enseignement laïque de la morale*, avril 2013.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ministère de l'Éducation nationale, la « Charte de la laïcité à l'école », *Bulletin Officiel*, le 12 septembre 2013, accompagnée par la circulaire n°2013-144.

Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n°2014-158 instituant une « Journée de la laïcité à l'école » et annonçant la nomination d'un référent laïcité par académie, le 25 novembre 2014.

Ministère de l'Éducation nationale, *Livret laïcité*, octobre 2015.

Proposition de loi n°2515 « Enseignement du fait religieux à l'école », enregistrée à la présidence de l'Assemblée nationale le 21 janvier 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », le 22 janvier 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, *Bulletin Officiel*, n°17, du 23 avril 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, *Le programme de l'enseignement moral et civique*, *Bulletin officiel*, du 25 juin 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, *Bulletin Officiel* spécial, n°11, du 26 novembre 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, *Livret laïcité*, deuxième édition, décembre 2016.

Savoirs intermédiaires

Borne D. (dir.), *Récits de création*, collection « Récits primordiaux », La Documentation française, 2008.

Courant F., Gonner B. et Gourmaud J. (créateurs), *C'est pas sorcier* : « Un Dieu, 3 religions » (2010), « Judaïsme : un peuple, une religion » (2010), « Christianisme : Un dieu parmi les hommes » (2010), « L'Islam, de Mahomet à aujourd'hui » (2010).

ENQUÊTE, *L'Arbre à défis*, 2015.

ENQUÊTE, *Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Le Guide pédagogique de l'Arbre à défis*, 2017.

Ministère de l'Éducation nationale, Tralalère, ENQUÊTE, Canopé, *Le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : laïcité et faits religieux »*, 2017.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE : GENÈSE ET ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX ET DE L'ÉDUCATION À LA LAÏCITÉ	57
Chapitre I : L'histoire des religions comme préfiguration de l'enseignement des faits religieux ? (1881-1989)	58
Chapitre II : L'élaboration d'une politique publique en matière d'enseignement des faits religieux et d'éducation à la laïcité (1989-2015)	68
A – Le rapport de Régis Debray (2002)	70
1. Les éléments de continuité dans le rapport Debray	72
2. Les éléments d'inflexion dans le rapport Debray	74
B – Premier séminaire national de formation sur l'enseignement des faits religieux (novembre 2002)	76
1. L'engagement du politique – Enseigner les faits religieux pour « faire vivre la laïcité »	76
2. Un intérêt pour l'école primaire	81
a. L'analyse critique des programmes de 2002 et de leurs documents d'application	82
b. L'analyse critique des savoirs intermédiaires	88
C – L'inscription des « faits religieux » dans les instructions officielles	91
1. La loi du 15 mars 2004 et sa circulaire d'application : neutralisation de la visibilité du religieux et réaffirmation de l'importance de l'enseignement des faits religieux	93
2. La loi du 23 avril 2005 institue le socle commun et rend obligatoire l'enseignement des faits religieux	96
3. Les nouveaux programmes pour l'école primaire (2008)	100
4. La création de savoirs intermédiaires pour l'école élémentaire	102
D – La consécration de la « pédagogie de la laïcité »	106
1. Le rapport <i>Pour un enseignement de la morale laïque et ses suites</i>	108
2. La <i>Charte de la laïcité à l'école</i>	113
Chapitre III : Le tournant pédagogique (à partir de janvier 2015)	118
A – Une proposition de loi passée inaperçue : la proposition de loi sur l'« enseignement du fait religieux à l'école » du 21 janvier 2015	119
B – L'institutionnalisation de la mission « Laïcité et valeurs de la République » à la Dgesco – Un intérêt renouvelé pour le primaire	121
C – La « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » et ses suites	125
D – Le nouveau socle commun et les programmes scolaires de 2016	139
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	142

DEUXIÈME PARTIE : LES BRICOLAGES EMPIRIQUES AU SEIN DES CLASSES OBSERVÉES145

Chapitre préliminaire : enseignement des faits religieux et éducation à la laïcité – pratiques enseignantes (étude quantitative)..... 145

A – Méthodologie et présentation sommaire de la population sondée dans le cadre de l'étude quantitative	146
1. Méthodologie adoptée dans le cadre de l'étude quantitative.....	146
a. Méthodologie adoptée par Opinionway pour l'administration du sondage.....	146
b. Méthodologie adoptée pour le dépouillement et l'étude des données brutes du sondage ...	146
B – Analyse des données recueillies dans le cadre de l'étude quantitative	147
1. Généralités.....	147
a. Présentation de la population en terme d'âge et de sexe	147
b. Présentation de la population en terme de conviction (« avec religion » ou « sans religion »)	147
c. Présentation de la population en terme de proximités partisans	150
d. Étude des liens entre conviction religieuse et proximité partisane	151
2. Positionnements des professeurs des écoles quant à l'enseignement de la laïcité	153
a. Enseignement de la laïcité et programmes scolaires : « <u>Considérez-vous que l'enseignement de la laïcité fait partie des programmes du primaire?</u> » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 83% et non à 16% (pas de réponse : 1%).....	153
b. Positionnements des professeurs des écoles sur l'enseignement de la laïcité à l'école primaire : « <u>Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement de la laïcité au primaire?</u> » - Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 85% et non à 15%	154
c. Mise en œuvre de l'enseignement de la laïcité : « <u>Vous-même, enseignez-vous la laïcité dans votre classe?</u> » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 76% et non à 24%	155
d. Enseignement de la laïcité et attentats de novembre 2015	156
e. Les représentations contradictoires de la laïcité et de son enseignement	158
3. Positionnements des professeurs des écoles sur l'articulation enseignement des faits religieux / enseignement de la laïcité à l'école primaire	162
a. Question 1: « <u>De votre point de vue, l'enseignement de la laïcité est-il nécessaire pour enseigner les faits religieux?</u> » – Sur l'échantillon total, 79% des professeurs des écoles répondent oui contre 21% qui répondent non.....	162
b. Question 2: « <u>De votre point de vue, l'enseignement des faits religieux est-il nécessaire pour enseigner la laïcité ?</u> » – Sur l'échantillon total, 53% des professeurs des écoles répondent oui, contre 45% qui répondent non (2% ne souhaitent pas répondre)	164
c. Croisements entre ces données et la typologie générale	166
4. Positionnements des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux à l'école primaire.....	167
a. Enseignement des faits religieux et programmes scolaires: « <u>Considérez-vous que l'enseignement des faits religieux fait partie des programmes du primaire?</u> » – Sur l'échantillon total, 55% des professeurs des écoles répondent oui, contre 45% qui répondent non	167
b. Positionnements des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux à l'école primaire : « <u>Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement des faits religieux au primaire?</u> » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 59% et non à 41%	168
c. Mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux : « <u>Vous-même, enseignez-vous les faits religieux dans votre classe?</u> » – Sur l'échantillon total, les sondés ont répondu oui à 39% et non à 61%	169
d. Les raisons mobilisées pour justifier l'abord des faits religieux: « <u>Vous personnellement, pour quelles raisons pratiquez-vous l'enseignement des faits religieux dans votre classe?</u> » ..	171
e. Les raisons mobilisées pour justifier le non-abord des faits religieux : « <u>Vous personnellement, pour quelles raisons n'abordez-vous pas l'enseignement des faits religieux dans vos classes?</u> »	177

f. Représentations des professeurs des écoles concernant l'intérêt de l'enseignement des faits religieux : « De la même manière, diriez-vous que l'enseignement des faits religieux permet... »	185
g. Les disciplines de mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux	187
5. Manques mis en évidence par les professeurs des écoles pour la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux	192
a. Les manques mis en évidence par les professeurs mettant en œuvre l'enseignement des faits religieux: « Qu'est-ce qui pourrait vous être utile pour aborder ces sujets? »	193
b. Les manques mis en évidence par les professeurs qui ne mettent pas en œuvre l'enseignement des faits religieux: « Qu'est-ce qu'il vous manque pour aborder ces sujets? »	197
6. Cadre général de l'enseignement des faits religieux à l'école élémentaire – Éléments de contexte	201
a. Enseignement des faits religieux et âge des élèves: « S'agissant de l'enseignement des faits religieux au primaire, vous diriez que... »	201
b. Formation initiale et enseignement des faits religieux: « Considérez-vous que la formation initiale que vous avez reçue est suffisante pour aborder les faits religieux ? »	202
c. Formation continue et enseignement des faits religieux : « Considérez-vous que l'offre de formation continue sur les faits religieux est adaptée ? »	202
d. L'impact des attentats de 2015 : « Depuis les attaques terroristes qui ont eu lieu en France le mois dernier (novembre 2015), diriez-vous que... »	203
C – Synthèse générale des données récoltées	204
1. Typologie des professeurs interrogés	205
a. Les « hostiles »	205
b. Les « contraints »	206
c. Les « oui mais »	208
d. « Les favorables actifs »	210
2. Principaux croisements	211
a. Croisement de la population des « favorables actifs » avec les questions: « Pensez-vous que l'enseignement de la laïcité est au programme? » et « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement de la laïcité? »	211
b. Croisement de la population des « favorables actifs » avec les questions: « Pensez-vous que l'enseignement des faits religieux est au programme? » et « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement des faits religieux? »	212
c. Croisement de la population des « favorables actifs » avec les questions: « Vous-même, êtes-vous favorable à l'enseignement des faits religieux? » ; « Qu'est-ce qu'il vous manque pour aborder les faits religieux? » ; « Considérez-vous que la formation initiale que vous avez reçue est suffisante pour aborder les faits religieux ? » ; et « Considérez-vous que l'offre de formation continue sur les faits religieux est adaptée ? »	213
Chapitre I : Monographies des classes observées	215
A – La comparaison et le contrôle croisé de nos matériaux	217
B – La polyvalence des professeurs des écoles : un atout et une faiblesse	223
C – Tentative de définition d'un enseignement laïque des faits religieux pour l'école élémentaire	231
Chapitre II : Les cas de classes observées	235
A – La classe de Geneviève (CM1-CM2)	235
1. Contexte de la rencontre	236
2. L'entretien approfondi	236
a. Le parcours d'étude de Geneviève à son arrivée en France	237
b. Le rapport de Geneviève au catholicisme	237

c. Un intérêt personnel de Geneviève pour les faits religieux et la laïcité lié à sa religion et à ses origines.....	240
d. Un devoir professionnel mis en avant par Geneviève : respecter le programme d'histoire.....	241
e. L'intérêt exprimé ou supposé de ses élèves pour les faits religieux.....	241
f. Le professeur équilibriste : le risque de confusion entre un enseignement confessionnel et un enseignement laïque des faits religieux.....	242
g. Le conflit sociocognitif de Geneviève, une finalité implicite mais primordiale : gérer l'islam dans la classe pour gérer l'islam dans la société.....	244
h. Le manque d'informations sur Mohammed et l'animation pédagogique : deux éléments conjoncturels qui déclenchent le passage à l'enseignement des faits religieux par l'utilisation de <i>L'Arbre à défis</i>	246
i. Enseigner les faits religieux pour contribuer à enseigner « l'histoire globale ».....	248
j. Enseigner les faits religieux en instruction civique et morale : une occasion de parler de « spiritualité ».....	250
k. L'intérêt des élèves pour les questions socialement vives, souvent constitutives de tabous dans les familles et dans la société.....	250
l. Enseigner les faits religieux pour parler du temps présent et donner une place de choix à la pluralité des convictions	251
m. À propos de la formation initiale et continue.....	252
n. Sur le respect de son obligation de neutralité.....	252
o. Récapitulatif du compte-rendu d'entretien.....	253
3. Présentation du dispositif pédagogique	254
a. Présentation de l'outil.....	254
b. Les invariants du dispositif	257
c. Les thématiques et les méthodes	258
4. Séance 1 : la laïcité.....	259
6. Séance 4 : les attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015 (à Paris)	267
a. Avant que la séance ne débute	267
b. Le dispositif mis en œuvre pour aborder indirectement les attentats de janvier 2015	268
7. Séance 7 : les défis vrai-faux « Bahr-Mitzva » et « Baptême ».....	279
B – La classe de Pierre (CM1-CM2).....	282
1. Le contexte de la rencontre	283
2. L'entretien approfondi	285
a. Enseigner au primaire : une vocation	285
b. Les questionnements spirituels et politiques de Pierre	285
c. Les attentats de janvier 2015 et la transformation du rapport de Pierre à l'enseignement des faits religieux.....	290
d. Aborder les faits religieux en histoire : un devoir professionnel à géométrie variable.....	291
e. Enseigner des questions socialement vives : des réticences nombreuses.....	293
f. Les religions, un sujet passionnel et sérieux ; la peur des réactions des familles	293
g. L'usage des récits mythologiques en instruction civique et morale.....	294
h. Le politique, une autre question socialement vive.....	295
i. Le conflit sociocognitif de Pierre, une finalité implicite mais primordiale : enseigner les faits religieux pour faire de la prévention contre les attentats islamistes	296
j. Enseigner les faits religieux pour reconnaître la pluralité des convictions des élèves : une finalité qui met en péril le respect de son obligation de neutralité.....	297
k. Pierre connaît-il son obligation de neutralité vis-à-vis de lui comme de ses élèves, en mesure-t-il véritablement les principes d'application ?.....	298
l. Bricoler l'enseignement des faits religieux « dans l'urgence » – le risque d'une confusion entre éduquer à la tolérance et éduquer à la laïcité dans le cadre de l'instruction civique et morale	300
m. Chez Pierre, des représentations plurielles de la laïcité.....	303
n. À propos de la formation : des besoins identifiés et des besoins « refoulés ».....	306
o. Enseigner les faits religieux par le débat à visée philosophique : une entrée envisagée puis écartée	307
p. Une prédilection pour les projections de films et de vidéos : étudier les fait religieux suppose d'illustrer la matérialité des représentations et pratiques qu'ils impliquent	308

q. L'utilisation des émissions <i>C'est pas sorcier</i> pour mettre en évidence les liens entre les trois monothéismes selon « une approche historique ».....	309
r. L'empathie : un outil pour bricoler l'enseignement des faits religieux.....	312
s. Pierre sait qu'il bricole et il n'est pas (encore) satisfait du résultat.....	314
t. Récapitulatif du compte-rendu d'entretien.....	315
3. Présentation du dispositif pédagogique : les thématiques et les méthodes	316
4 - Séance 2 « Judaïsme »	317
a. Omission de l'explication sur la différence de nature entre la loi religieuse et le droit positif étatique en France	322
b. L'indifférenciation des statuts et fonctions des personnes interviewées, l'abord de notions trop complexes	324
c. L'émission : un outil problématique qui confronte savoirs et croyances	326
d. Discussion suite à la projection de l'émission.....	333
e. Le questionnaire à choix multiples.....	340
f. Remplissage et correction du questionnaire	346
5. Séance sur le christianisme	350
a. Présentation et visionnage de l'émission dédiée au christianisme.....	350
b. Remplissage et correction du questionnaire à choix multiples.....	356
6. Séance sur l'islam.....	358
a. Présentation et visionnage de l'émission dédiée à l'islam	358
b. Remplissage et correction du questionnaire à choix multiples	373
c. Le « bilan ».....	377
C – La classe d'Antonin (CP-CE1)	380
1 - Le contexte de la rencontre	380
2 - L'entretien approfondi.....	384
a. Enseigner au primaire, une vocation « pour changer l'école de l'intérieur» par l'innovation pédagogique.....	384
b. Antonin : un croyant « sans étiquette ».....	386
c. Enseigner les faits religieux : une question socialement vive primordiale, une ressource pour la vie scolaire	387
d. Enseigner les faits religieux dès le cycle 2 : une sensibilisation nécessaire.....	391
e. Les <i>Récits de création</i> : enseigner les faits religieux en français et éduquer aux nouvelles technologies	392
f. Diversifier les entrées : histoire des arts et philosophie.....	395
g. Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité	396
h. Contribuer à la formation des professeurs des écoles : des motivations structurelles et conjoncturelles	399
i. Récapitulatif du compte-rendu d'entretien	401
3. Présentation du dispositif pédagogique : les thématiques et les méthodes	403
4. Séquence 1 : les « Récits de création bibliques » renommés les « deux récits de la Genèse » ...	406
a. Séance 1 : Lecture des récits	406
b. Séance 2 : Analyse d'œuvres d'art	410
c. Séance 3 : Le débat à visée philosophique pour faire de l'instruction civique et morale	417
d. De la mobilisation d'un outil pédagogique au bricolage empirique	428
5. Séquence 2 - Le « Récit de création dans le Coran »	430
Séance 1 : lecture du récit.....	431
Séance 2 : Analyse d'œuvres d'art.....	434
Séance 3 : Discussion à visée philosophique	442
d. Écarts et proximités entre nos observations de la séquence et sa formalisation au sein du parcours « enseignement laïque des faits religieux » de la plateforme M@gistère	451
8. Conclusion sur la pratique pédagogique d'Antonin présentée dans ce module de formation ..	485
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	488

TROISIÈME PARTIE : PRODUIRE DES OUTILS PÉDAGOGIQUES ET DES FORMATIONS POUR ACCOMPAGNER LES PROFESSEURS DES ÉCOLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX POUR ÉDUIQUER À LA LAÏCITÉ - L'EXEMPLE DE L'ASSOCIATION ENQUÊTE507

Chapitre I : L'association ENQUÊTE..... 508

A – Sociohistoire de l'association ENQUÊTE	508
1. 2010 - La création de l'association ENQUÊTE.....	508
a. Contexte de la création	508
b. Les débuts d'ENQUÊTE.....	510
2. Les principales actions	512
a. Année 2011-2012	512
b. Année 2012-2013	513
c. Année 2013-2014.....	513
d. Année 2014-2015	515
e. Année 2015-2016	518
f. Année 2016-2017	521
3. Les relations d'interdépendance de l'association ENQUÊTE avec la recherche scientifique	524
a. Collaborations avec l'IESR.....	525
b. Développement d'un pôle recherche-action.....	526
c. Politique de recrutement.....	529
d. Évolution des objectifs et de l'approche d'ENQUÊTE	531
B – Le rapport de l'association ENQUÊTE avec l'Éducation nationale.....	536

Chapitre II : Les outils pédagogiques développés pour l'école élémentaire par l'association ENQUÊTE 564

A – <i>L'Arbre à défis</i>	564
1. Du prototype (2011) au projet de réédition avec un éditeur scolaire (2016).....	564
2. L'élaboration du <i>Guide pédagogique de L'Arbre à défis - Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité – Séquences pédagogiques clés en main</i> (2017)	566
a. La présentation des objectifs de <i>L'Arbre à défis</i>	567
b. Le positionnement de l'enseignant et des élèves.....	570
c. Une programmation annuelle.....	573
3. L'enrichissement de l'accompagnement pédagogique et la réédition du jeu en 2018-19.....	578
a. Des séances filmées en classes	578
b. La refonte des cartes du jeu et l'actualisation du <i>Guide pédagogique</i>	580
B – Le pack numérique éducatif « Vinz et Lou : Laïcité et faits religieux ».....	581
1. L'ébauche du projet	581
2. La réalisation du pack numérique éducatif « Laïcité et faits religieux ».....	582
a. Présentation générale	582
b. Les objectifs généraux du pack numérique	584
c. Les objectifs spécifiques des parcours.....	586
d. L'expérimentation du pack dans une classe de CM1	590

CONCLUSION GÉNÉRALE592

Bibliographie.....601

Résumé

Cette recherche montre l'écart entre les intentions politiques et institutionnelles et les pratiques des professeurs des écoles, qui sont partielles et hétérogènes. Il existe une pluralité de points de vue sur la légitimité et la pertinence de l'enseignement laïque des faits religieux, qui demeure un objet scolaire discuté. Un pan de notre étude est consacré à l'analyse des pratiques de professeurs enseignant les faits religieux pour éduquer à la laïcité. Ceux-ci, en prenant en charge l'enseignement de questions vives, ont dû faire preuve d'ingéniosité pédagogique, se traduisant par des bricolages rendus nécessaires par la rareté des outils, le manque de formation et l'absence de préconisations institutionnelles quant aux savoirs intermédiaires adéquats. Si, globalement, leurs pratiques répondent aux objectifs principaux de l'enseignement des faits religieux, notamment éduquer à la laïcité, aborder ces sujets suppose un investissement personnel lourd, pour l'enseignant comme pour ses élèves, et renvoie chacun à ses systèmes de valeurs. Les principaux écueils relevés sont liés au respect de l'obligation de neutralité (difficulté à se représenter sa pertinence pédagogique, sa transposition). En l'absence d'outils et de formation dédiés, certains enseignants sont démunis. L'association ENQUÊTE a été créée en 2010 pour répondre à ce besoin. Elle souhaite contribuer à réduire l'écart entre les intentions institutionnelles favorables à l'enseignement des faits religieux dans le cadre d'une éducation à la laïcité et les pratiques des professeurs, *via* des formations et des outils, et aussi à promouvoir cet enseignement et cette *éducation* à auprès des acteurs politiques et institutionnels.

Mots Clés

Laïcité, enseignement des faits religieux, *éducation* à la laïcité, école élémentaire, interdisciplinarité, politique publique, pédagogie, questions socialement vives, religions, convictions, enfants.

Abstract

This research highlights a gap between political and institutional intentions, and practices of school teachers, which are partial and heterogeneous. There is a plurality of views about the legitimacy and relevance of teaching about religions and beliefs in a secular way, which is still a very much debated school subject. One part of this study is dedicated to the analysis of teachers' practices when teaching about religions and beliefs in order to educate to laicity. To address these sensitive education issues demands creativity. Because of a scarcity of tools, lack of training and very few institutional recommendations about adequate intermediate knowledge, teachers have had to cobble together their own teaching materials. Overall, their practices meet the main purposes of teaching about religions, especially to educate to laicity. Nonetheless, dealing with these subjects requires a heavy personal investment, for the teacher as well as for their students, and brings back each one to his own value systems. The main identified pitfalls are linked to the neutrality obligation: they find it difficult to represent their pedagogical relevance and to translate it into their teaching. Many teachers feel helpless when confronted to the lack of dedicated tools and training. ENQUÊTE is an association that was created in 2010 in order to address this issue. Its first objective is to contribute, *via* trainings and tools, to reducing the gap between institutional intentions that favour teaching about religions and beliefs – as part of the education to laicity – and teachers' practices. Its second goal is to promote this teaching among political and institutional actors.

Keywords

Laicity, teaching about religions and beliefs, to educate to laicity, primary school, interdisciplinarity, public policy, children